

**École des Hautes études en Sciences sociales**

**Les familles lobi et l'École :  
entre rejets mutuels et lentes acceptations**

Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de  
scolarisation au Burkina Faso

TOMES 1 et 2



Thèse de doctorat en Sociologie

**Stéphanie Baux**

Présentée le 31 janvier 2007,

Membres du Jury : M. Jean Copans, Mme Suzie Guth,  
Mme Marie-France Lange, Mme Monique De Saint Martin

Directeur : M. **Jean Copans**

# Sommaire

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>2</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>7</b>
<b>PARTIE 1. L'ÉTUDE DU FAIT SCOLAIRE DANS LA SOCIÉTÉ LOBI : REPÈRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES</b> .....	<b>13</b>
CHAPITRE I. OBJECTIFS THÉORIQUES ET REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	16
CHAPITRE II. UNE DÉMARCHÉ SCIENTIFIQUE AUX APPROCHES MULTIPLES .....	38
<b>PARTIE 2. DU REJET DE LA COLONISATION AU REFUS DE L'ÉCOLE : LA SOCIÉTÉ LOBI FACE À UN NOUVEL ORDRE POLITIQUE</b> .....	<b>79</b>
CHAPITRE III. LA SPÉCIFICITÉ DES LOBI DANS LA CONQUÊTE COLONIALE DE LA HAUTE-VOLTA .....	83
CHAPITRE IV. POLITIQUES SCOLAIRES ET IDÉOLOGIE ÉDUCATIVE COLONIALES : LE CAS DE LA HAUTE-VOLTA DANS L'UNIVERS DE L'AOF .....	124
CHAPITRE V. LA SCOLARISATION DANS LE « PAYS LOBI » : UN DÉVELOPPEMENT PARADOXAL .....	155
<b>PARTIE 3. LES LOBI ET L'ÉCOLE : UNE RELATION TOURMENTÉE JUSQU'AU DÉBUT DES ANNÉES 90</b> .....	<b>189</b>
CHAPITRE VI. LA « LONGUE MARCHÉ » DE LA POST-INDÉPENDANCE DES ANNÉES 1960 À 1970 : UNE SCOLARISATION ENCORE FAIBLE DANS UNE HAUTE-VOLTA EN PROIE AUX DIFFICULTÉS ÉCONOMIQUES ET POLITIQUES.....	192
CHAPITRE VII. LA SCOLARISATION DES POPULATIONS LOBI, REFLET DES MUTATIONS EN COURS ?.	214
CHAPITRE VIII. LA DÉCENNIE 80, LE BURKINA FASO DANS UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF OUEST-AFRICAIN EN CRISE .....	253
CHAPITRE IX. DANS LA PROVINCE DU PONI, UNE SCOLARISATION DYNAMISÉE PUIS EMPÊCHÉE PAR UNE INSTITUTION DÉFICIENTE ?.....	277
<b>PARTIE 4. LE FAIT SCOLAIRE EN MUTATION AU TOURNANT DES ANNÉES 90 : VERS UNE INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉCOLE DANS LA SOCIÉTÉ LOBI ?.....</b>	<b>303</b>
CHAPITRE X. L'IMPACT DE L'ÉDUCATION POUR TOUS (EPT) AU BURKINA FASO .....	306
CHAPITRE XI. UNE ZONE D'ENQUÊTE SUJETTE À DE FORTES TRANSFORMATIONS .....	338
CHAPITRE XII. UN SYSTÈME SCOLAIRE EN PLEINE RESTRUCTURATION .....	360
CHAPITRE XIII. UNE SCOLARISATION DYNAMIQUE MAIS CIRCONSTANCIELLE .....	414
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>472</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>478</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>527</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>567</b>

# Remerciements

Mes remerciements vont, en premier lieu, à Jean Copans qui a accepté de diriger ce travail et qui, par ses apports, a contribué à l'orienter et à l'enrichir.

Ils s'adressent également à Marie-France Lange et à Marc Pilon pour leur soutien quotidien lors de mon séjour au Burkina Faso et, plus généralement pour leurs conseils, tant scientifiques que méthodologiques. Sans eux, cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Plus largement, je remercie l'Institut de recherche pour le développement (IRD), en particulier son Unité de recherche 105 « savoirs et développement », pour l'aide tant logistique que financière qu'il m'a apporté. Cet institut m'a d'abord offert les moyens de réaliser des enquêtes de terrain dans des conditions de travail idéales, rares pour un doctorant. En m'accueillant dans ses locaux de Ouagadougou, il m'a ensuite permis de rédiger dans un cadre de réflexion propice.

J'exprime aussi mes remerciements à l'encontre des nombreuses personnes que j'ai côtoyées tout au long de l'enquête dans les villages du Poni et du Noumbiel, et qui ont accepté de répondre à mes questions incessantes et curieuses. J'espère que mon travail sera à la hauteur de leur attente et je le leur dédie. Plus spécifiquement, ma gratitude va à Somé Sondité, Kambiré Sié et Kambou Sié de Sobuor qui ont travaillé avec moi une grande partie de mes enquêtes. Leurs contributions vont au-delà de la simple traduction. Ils ont sans cesse, par leur réflexion, enrichi mon analyse. Les familles Da Denis, Palé Togo, Somé Yao, Palé Debhinté, Kambou Sobuor m'ont accueillie chez eux comme leur sœur. Pour cela, je leur en suis infiniment reconnaissante. Les conversations informelles que j'ai pu avoir avec chacun de leurs membres n'ont cessé de faire progresser mes questionnements et mes conclusions.

Je sais gré à Oulla Passari pour son aide précieuse à la confection des cartes qui illustrent ce doctorat, à Idrissa Kaboré pour les données de recensements qu'il a pu me fournir, à Yacouba Yaro pour ses nombreuses informations, à Komla Lokpo pour ses transcriptions et à Annabelle Palenfo pour ses recherches statistiques précipitées en dernière minute.

Ces remerciements ne seraient pas complets si j'oubliais ma famille, mes amis et mes collègues qui m'ont épaulée moralement tout au long de ce travail et qui ont parfois même participé activement à sa construction ou à sa correction.

## Liste des abréviations

AOF : Afrique occidentale française  
AEF : Afrique équatoriale française  
ANEB : Association nationale des étudiants burkinabè  
BEP : Brevet d'enseignements professionnels  
BEPC : Brevet d'études du premier cycle  
BIRD : Banque internationale pour la reconstruction et le développement  
BM : Banque mondiale  
CAP : certificat d'aptitude professionnelle  
CDR : Comité de défense de la révolution  
CDP : Congrès pour la démocratie et le progrès  
CEB : Circonscriptions de l'éducation de base  
CEG : Collège d'enseignement général  
CEPE : Certificat d'études primaires élémentaires  
CEPI : Certificat d'études primaires indigènes  
CER : Centre d'éducation rurale  
CESUP : Centre d'enseignement supérieur  
CFJA : Centre de formation des jeunes agriculteurs  
CLU : Collège littéraire universitaire  
CMRPN : Comité militaire de redressement pour le progrès national  
CNLV : Commission nationale des langues voltaïques  
CNR : Conseil national de la révolution  
CSP : Comité de salut du peuple  
CSV : Confédération syndicale voltaïque  
CVRS : Centre voltaïque de recherche scientifique  
DEP : Direction des études et de la planification  
DPEBA : Direction provinciale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation  
DREBA : Direction régionale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation  
DPES : Direction provinciale de l'enseignement secondaire  
DRES : Direction régionale de l'enseignement secondaire  
ENEP : École normale de l'enseignement primaire

ENFOM : École nationale de la France d'outre-mer  
ENSUP : École normale supérieure  
EPS : École primaire supérieure  
EPT : Éducation pour tous  
FED : Fonds d'équipement pour le développement  
FIDES : Fonds d'investissement pour le développement économique et social  
FPV : Front progressiste voltaïque  
FMI : Fonds monétaire international  
FOM : France d'outre-mer  
GAP : Groupe d'appui pédagogique  
GRN : Gouvernement de renouveau national  
GSNDA : Groupe scolaire notre dame de l'annonciation  
IDH : Indice de développement humain  
IFI : Institutions financières internationales  
INSD : Institut national des statistiques et de la démographie  
IPH : Indice de pauvreté humaine  
ISP : Institut supérieur de polytechnique  
LM : Lycée municipal  
LP : Lycée provincial  
MEAN : Ministère de l'éducation et de l'alphabétisation des Masses  
MEBA : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation  
MEN : Ministère de l'éducation nationale  
MESSRS : Ministère de l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique  
MLN : Mouvement de libération nationale  
MPA : Mouvement populaire africain  
NDLA : Note de l'auteur  
ONG : Organisation non gouvernementale  
PDDEB : Plan décennal de développement de l'enseignement de base  
PDR-SO : Projet de développement rural du Sud-ouest  
PNUD : Programme des nations unies pour le développement  
PPTE : Pays pauvre très endetté  
PRA : Parti de rassemblement africain  
RDA : Rassemblement démocratique africain

RDP : Révolution démocratique et populaire

SNEAHV : Syndicat national des enseignants de la Haute-Volta

SNESS : Syndicat national du secondaire et du supérieur

SNP : Service national populaire

SYNATEB : Syndicat national des travailleurs de l'éducation de base

SYNTER : Syndicat national des travailleurs de l'enseignement et de la recherche

TNB : Télévision nationale burkinabè

UNESCO : United nation for éducation, science and culture organisation ; Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : United nation children's fund ; Fonds des nations unies pour l'enfance

UV : Union voltaïque

# Introduction

Introduite depuis moins de deux siècles en Afrique de l'Ouest, l'École dite classique<sup>1</sup> reste en voie d'appropriation. Elle est loin de représenter le mode principal de socialisation des jeunes générations africaines, celui qui permet aux sociétés de renouveler les conditions de leur propre existence. En dépit des déclarations d'intention affirmées et réaffirmées depuis l'indépendance de ces pays, la scolarisation de masse reste encore aujourd'hui un objectif à atteindre, dont les échéances sont sans cesse reculées. Et chaque année, les rapports des organismes internationaux (Banque Mondiale, Unesco) (re)produisent la vision alarmiste d'une Afrique subsaharienne très en retard par rapport au reste du monde, avec des taux de scolarisation trop faibles. Mais ces chiffres assésés comme autant de vérités incontestables ne permettent pas en fin de compte de saisir le système scolaire et la scolarisation. Tout au plus affichent-ils un constat bien pessimiste, digne de l'image généralement dévolue au continent africain. Si ces données éclairent en partie l'état de la scolarisation, elles cachent finalement l'essentiel : le champ scolaire et sa grande diversité.

D'un pays à l'autre, le fait scolaire, fait social total (Durkheim, 1895), recouvre des réalités diverses, tant dans les politiques éducatives historiquement élaborées, dans le fonctionnement du système et les contenus d'enseignement, que dans les rapports des populations à l'école. Ainsi, dans les pays côtiers où l'école s'est tout d'abord développée, les populations sont mieux scolarisées que dans les pays sahéliens où la scolarisation est faible et courte l'espérance de vie scolaire. Or, ces derniers ont été plus tardivement insérés dans les politiques éducatives coloniales. À l'intérieur même des nations, la carte scolaire est très inégale avec des zones de forte densité scolaire et des niches de sous ou de non-scolarisation. Si l'École est habituellement considérée comme une institution socialisante en ville, poussant les ménages urbains à des stratégies éducatives de surenchère, elle reste marginale dans les espaces ruraux, délaissée au profit de formes de socialisation plus familiales ou communautaires. Plébiscitée ici, rejetée là, ostensiblement ignorée ailleurs, elle ne laisse cependant plus personne indifférent.

Cette recherche est fondée sur une interrogation générale. Dans les sociétés africaines, quels sont les mécanismes qui ont été et sont encore en jeu dans la construction du fait scolaire ? Quelles mutations produisent-ils ? Quelles constances pérennisent-ils ? Quelles sont leurs natures sociale,

---

<sup>1</sup> Et non pas les écoles coraniques ou les medersas.

politique, économique et/ou culturelle ? Depuis plus d'un siècle en Afrique, le champ scolaire<sup>2</sup> se construit, se déconstruit et se reconstruit à mesure qu'évoluent les autres champs sociaux. Le système scolaire possède une certaine autonomie et une logique propre mais il n'en est pas moins attaché, sinon assujéti, aux autres institutions sociales. Il influence le fonctionnement des sociétés africaines, même celles qui ne l'adoptent que très partiellement, tout autant qu'il en est le produit. Il peut ainsi en être le révélateur et le miroir. En ce sens, le fait scolaire est un processus complexe qui mobilise une combinaison de situations, d'évènements, de causes et d'effets. Pour interroger ce processus et observer les articulations et les interdépendances entre École et sociétés, une nation africaine composée d'une variété de communautés aux organisations sociales et politiques diverses propose une échelle trop vaste et trop hétérogène. A contrario, la réduction de l'angle de vue et la focalisation de l'approche sur un espace social plus restreint ne peut pas non plus éluder le paysage macrosocial (national et international) qui l'englobe, puisque le fait scolaire, pour être appréhendé, doit être considéré dans sa totalité complexe. Il nous a donc semblé nécessaire de se fonder sur un exemple local, en plusieurs points atypiques, et de le resituer sans cesse aussi bien dans un contexte historique particulier que dans un espace géographique global et globalisant. Notre choix s'est alors porté sur la partie de la société lobi installée au sud-ouest du Burkina Faso (carte 1)<sup>3</sup>.

Le Burkina Faso, pays enclavé entre le Mali, le Niger, le Bénin, le Togo, le Ghana et la Côte d'Ivoire possède les caractéristiques scolaires des nations africaines sahéennes : une implantation tardive de l'école ; un faible investissement de l'administration coloniale dans le système scolaire ; une expansion scolaire relative après l'indépendance oscillant entre des périodes de dynamisme et de récession ; et depuis les années 1990, un système scolaire en plein développement mais soumis aux financements et aux orientations du Nord. En 2004, cette nation est identifiée comme l'un des pays les moins scolarisés du monde : encore loin de parvenir aux objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), la moitié de ses enfants en âge scolaire est encore privée d'école. Dans les grandes villes comme Ouagadougou, la capitale politique, ou Bobo-Dioulasso, le pôle économique, pouvoir et savoirs scolaires sont à ce point corrélés que la scolarisation y est importante et l'offre scolaire dense et diversifiée depuis de nombreuses années. En revanche, certaines régions rurales du nord, de l'est et du sud-ouest du pays ont longtemps été tenues en dehors du mouvement d'expansion scolaire : non seulement les écoles y étaient peu nombreuses

---

<sup>2</sup> En tant qu'espace social à la fois autonome et dépendant des autres champs sociaux dans lequel les relations entre les agents individuels et collectifs se redéfinissent sans cesse en fonction de la capitalisation de ressources spécifiques qui leur sont propres.

<sup>3</sup> Les Lobi sont répartis sur trois pays : le Ghana, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire.



mais les parents rechignaient à y envoyer leurs enfants. Le « pays Lobi », qui recouvre les provinces actuelles du Poni et du Noubiel, fait partie de cette catégorie.

Carte 1:Le Poni et le Noubiel, « pays lobi » au Burkina Faso



Les Lobi sont connus pour la résistance farouche qu'ils ont opposée à l'ordre colonial et à l'un de ses symboles : l'École. De cette rébellion longue et tenace, ils ont acquis une solide réputation de récalcitrants et sont depuis affublés du titre péjoratif et persistant « d'indiens d'Afrique »<sup>4</sup>. Aujourd'hui encore, les représentations collectives des agents de l'éducation et l'imagerie populaire tiennent l'ensemble de la société lobi pour largement réfractaire au système scolaire. Mais ce tableau est-il encore pertinent, à l'aube du troisième millénaire ? Ne repose-t-il

<sup>4</sup> « L'ADF/RDA auprès de ses militants » in *l'observateur Paalga*, n°6127 du jeudi 22 avril 2004.

pas plutôt sur une vision désuète et erronée de ce groupe social ? Les logiques de scolarisation lobi sont-elles les seules variables explicatives de l'évolution de l'école dans la région ou peut-on également mettre en cause le développement et le fonctionnement du système scolaire local ? Les provinces habitées par les Lobi (le Poni et le Noumbiel) restent, il est vrai, encore sous-scolarisées par rapport à l'ensemble du pays. Cependant, les politiques étatiques mises en place avec le Plan Décennal de développement de l'éducation de Base (PDDEB) et les actions des ONG intervenant sur place redessinent la carte scolaire dans cette zone, ce qui encourage le dynamisme des pratiques familiales de scolarisation et esquisse de nouveaux rapports à l'école. Cette situation nouvelle, en plusieurs points inédite, semble confirmer l'importance de l'articulation entre système scolaire et logiques de scolarisation des familles dans la construction du fait scolaire.

Pour analyser leurs interactions et comprendre les enjeux qui se tissent entre les deux, nous proposons de retracer l'évolution des rapports à l'école des familles lobi du sud-ouest burkinabè à la lumière de la construction historique, chaotique et discontinue, du système scolaire dans cette région. Sera pris en considération l'ensemble des dispositifs et des agencements socio-historiques en cours depuis l'apparition de l'École dans la région jusqu'à la place qu'elle occupe actuellement (en termes d'appropriation et d'intégration). En ayant toujours le souci de resituer la configuration scolaire locale qui se dessine au fil du temps dans le contexte global des politiques éducatives et de la structure scolaire burkinabè, nous essaierons de montrer en quoi le rapport des Lobi à l'école est spécifique de ce groupe social ou au contraire représentatif des comportements scolaires africains. En ce sens, le but de notre démarche est donc de penser la relation du particulier à l'universel, « d'analyser la logique et la transformation des rapports sociaux propres aux unités locales, tout en essayant d'expliquer la logique complexe du monde qui les entoure » (Kilani, 1996 : 34). Parce qu'elle tient compte à la fois des niveaux locaux, nationaux et internationaux, notre approche historique et socio-anthropologique se veut une contribution à une meilleure connaissance du fait scolaire en Afrique subsaharienne.

Notre recherche se divisera en quatre parties. La première d'entre elle replacera nos réflexions dans leur ancrage théorique, en rappelant les travaux d'anthropologie, d'histoire et de sociologie de l'éducation qui ont inspiré et nourri notre analyse. Nous expliquerons ensuite les orientations méthodologiques qui sous-tendent cette étude aux démarches multiples. L'approche diachronique constituant le canevas de notre démonstration, les trois autres parties se construiront au gré de la chronologie des événements, comme autant de séquences historiques. Au sein de chaque séquence, la vision macrosociale, englobant données statistiques et politiques éducatives nationales – sans oublier l'éclairage supranational qui pose souvent les orientations idéologiques

générales – permettra de comprendre le contexte dans lequel s'élaborent les phénomènes scolaires locaux. Pour décrire les processus scolaires lobi, l'apport statistique viendra poser les tendances que les données plus qualitatives étayeront et clarifieront.

La seconde partie situera donc la naissance de l'École voltaïque dans une période coloniale tourmentée. Elle décrira les fondements des politiques scolaires de l'administration coloniale et montrera pourquoi les conceptions fonctionnalistes et élitistes de l'école construites à cette époque s'opposent au développement potentiel du système scolaire dans le « pays lobi ». Les Lobi étant dans leur ensemble des opposants farouches au nouvel ordre politique imposé, les différents administrateurs du cercle se surtout employés à les soumettre plutôt qu'à les éduquer. L'implantation de l'école dans le « pays lobi » n'a donc pas pour principal objectif la scolarisation lobi mais plutôt celle des autres sociétés peuplant la zone. Nous découvrirons tout au long de cette partie que les relations entre les Lobi et l'école s'amorcent dans un dédain et un rejet réciproques.

La troisième partie retracera la phase mouvementée de maturation du fait scolaire en Afrique subsaharienne et donnera tout leur sens aux perspectives transversales du niveau macro au micro. Les années 1960 et 1970 correspondent à une phase d'expansion scolaire forte associée à un dynamisme du marché de l'emploi qui permet une véritable promotion sociale par l'école. Les années 1980, avec le début de l'ajustement structurel, viennent contrecarrer ce phénomène et amorcer un mouvement de déscolarisation dans plusieurs pays africains. Le Burkina Faso est globalement épargné par cette crise de l'école à l'exception justement de la région lobi. La confrontation des niveaux macro et micro, national et local, permettra alors de mettre en lumière le traitement différentiel que subit notre zone d'enquête pour ce qui est des politiques éducatives. Cette différence ne peut s'appréhender qu'à travers l'application, au niveau méso, des positions étatiques. Notre analyse permettra de mieux comprendre la méfiance de la plupart des familles lobi à l'égard de l'école – méfiance qui se traduit par des pratiques de scolarisation prudentes et retenues. Nous verrons aussi s'esquisser une hétérogénéité des comportements scolaires en fonction des hiérarchies sociales qui s'instaurent ou se renforcent.

Enfin la dernière partie envisagera une période contemporaine marquée par un fort développement quantitatif du système scolaire burkinabè, assorti du poids grandissant des coopérations internationales et ONG au détriment de l'État. Nous montrerons comment le Poni et le Noumbiel, classés prioritaires étant donné leur faible taux de scolarisation, s'inscrivent dans la tendance générale et connaissent un essor considérable de leur offre scolaire, qui leur permet de rattraper leur retard historique et de se classer dans la moyenne nationale. Les années 1990 et 2000 correspondent donc à une transformation radicale du paysage scolaire des Lobi, réveillant ainsi le

dynamisme des demandes sociales d'éducation jusqu'ici comprimées. Nous soulignerons que la culture scolaire se diffuse largement au sein de la société lobi mais que les trajectoires scolaires deviennent de plus en plus tributaires de la structure des rapports sociaux. Ainsi, nous nous demanderons, à la lumière des configurations passées et présentes, si cette acceptation générale de l'école par les Lobi marque une véritable institutionnalisation du fait scolaire ou si elle est seulement conjoncturelle.

**Partie 1. L'étude du fait scolaire dans  
la société lobi : repères théoriques et  
méthodologiques**

# Introduction

Tout travail scientifique, aussi novateur soit-il, s'inscrit dans ou contre des courants théoriques. Il s'en inspire ou s'en écarte. Il se nourrit donc des recherches antérieures et des connaissances accumulées, c'est la raison pour laquelle il nous est apparu nécessaire d'inclure, lors du premier chapitre, notre analyse dans les différents travaux qui ont pu être écrits autour des mêmes objets ou dans les mêmes domaines. Nous la situons ainsi d'abord dans les courants anthropologiques qui prennent en compte les sociétés dans leur dynamisme, et dans leur historicité. Cette perspective nous permet alors de poser la société lobi<sup>5</sup> comme une unité sociale ouverte composée de sous-groupes hétérogènes se construisant en interrelation aux groupes sociaux qui occupent le même espace géographique mais aussi en connexion avec la société globale, qu'elle soit nationale ou mondiale. Le changement social, dont les processus éducatifs sont des vecteurs autant qu'ils le subissent, est donc la trame sous-jacente de notre thèse. Pourtant, de manière générale, les données anthropologiques ayant pour thème les systèmes éducatifs communautaires et familiaux en Afrique n'intègrent que très peu la question des transformations sociales. Elles tendent à prendre ces types d'éducation comme des champs figés malgré l'intrusion du système scolaire importé. Même si ce n'est pas véritablement le thème de ce travail, nous examinons la littérature à ce sujet car elle correspond aussi à une socio-anthropologie de l'enfance dans laquelle s'intègre la sociologie de l'école. Établir ensuite un compte-rendu de l'état des savoirs sur l'école, le système scolaire et la scolarisation afin de positionner notre démarche dans l'ensemble de la littérature en sociologie de l'éducation – en France comme à l'étranger – paraît un préalable logique.

Ce recensement de la littérature fournit également l'opportunité de définir certains concepts pour justifier de leur utilisation ou au contraire de leur rejet. Bien évidemment, si cet état des lieux se veut le plus complet possible, il n'est pas exhaustif et peut alors sembler schématique. En effet, nous ne prétendons pas retracer l'ensemble des auteurs de tous les courants théoriques proposés ni même pour chaque auteur, la totalité de leur œuvre. Là n'est pas fondamentalement le but de notre recherche. Il s'agit davantage de montrer les orientations théoriques générales des travaux existants qui ont participé à la construction de notre raisonnement, tant par les apports qu'ils ont pu fournir

---

<sup>5</sup> Nous avons délibérément choisi de développer la description ethnologique de la société lobi (son organisation sociale et économique, ses modèles éducatifs) tout au long des trois autres parties de notre étude pour restituer chaque fois les travaux de recherche menés par les différents auteurs dans le contexte social et idéologique de leur production. La découverte du fonctionnement de ce groupe social se fait donc au fur et à mesure de la démonstration pour souligner les liens entre les faits sociaux et le fait scolaire.

que par les lacunes qu'ils peuvent comporter. Mais les emprunts bibliographiques et théoriques éclairent les situations empiriques constatées et ne peuvent donc être totalement dissociés d'eux. Ainsi, nous revenons au fil du texte sur des points théoriques précis.

Le second chapitre s'attelle à décrire l'ensemble des procédés méthodologiques utilisés pour répondre aux questions de recherche posées. Il aborde d'abord les techniques d'enquêtes employées qui sont pluridisciplinaires (relevant à la fois de l'histoire, de la sociologie et de l'anthropologie) et multiples (travail d'archives, élaboration de séries statistiques et enquêtes de terrain) pour montrer leur intérêt et leur cohérence. Ce chapitre entreprend ensuite de situer la position du chercheur par rapport à son objet de recherche et son terrain d'investigation afin d'objectiver sa subjectivité, préalable indispensable à la construction d'une véritable scientificité des sciences humaines. En effet, l'anthropologue s'écarte de l'objectivité quand il prétend à la « neutralité absolue », qu'il « élimine des résultats de sa recherche tout ce qui a contribué à y accéder et qu'il gomme soigneusement les traces de son implication personnelle dans son objet d'étude » (Laplantine, 1987, 168). Les assises théoriques et méthodologiques de notre démarche fournissent donc les bases pour la compréhension de notre doctorat ainsi que les clés de son évaluation et de sa portée scientifique.

# Chapitre I. Objectifs théoriques et revue de la littérature

## *1 Une anthropologie dynamique et une socio-anthropologie du développement*

### **1.1 L'insertion des études anthropologique dans le contexte de la globalisation**

Toute société peut être étudiée selon deux optiques antagonistes, l'une observant la continuité, les invariances et l'autre les « changements structurels » selon l'expression de G. Balandier. L'anthropologie africaniste a longtemps été uniquement vouée à l'étude des sociétés dites primitives qui représentaient justement la « survivance optimale d'une tradition » (Copans, 1996 : 96) et un certain exotisme pour Soi. Ainsi, n'étaient que peu pris en compte les changements sociaux et notamment ceux apportés par la colonisation et l'évolution contemporaine. La conquête coloniale était alors considérée comme une intrusion extérieure inédite et destructrice de l'objet ethnographique. L'histoire moderne ne pouvait pas être étudiée en tant que telle tant elle remettait en cause « le présent ethnographique » qui voulait reproduire la « permanence d'un état » dans une évolution figée<sup>6</sup>. Les courants plus « appliqués » de l'anthropologie britannique et américaine des années 1920 et 1930 qui traitaient des problématiques du « cultural contact », de l'acculturation et qui avaient des visées concrètes d'aide à l'administration ont influencé un changement de perspective de l'ethnologie française amorcé par G. Balandier. L'organisation sociale des sociétés autres n'est alors plus idéalisée ou mythifiée mais considérée dans son état réel et actuel « subissant à quelque degré l'emprise économique, politique et culturelle européenne » (Leiris, 1969 : 87). Cette anthropologie dynamique, en créant une nouvelle orientation

---

<sup>6</sup> L'attrait pour le folklore et les sociétés exotiques perdure encore aujourd'hui dans certains domaines de l'ethnologie française. L'urgence de la persévérance physique de l'objet d'étude même s'il a été largement mis en question, fait encore débat comme si les sociétés autres ne pouvaient pas être des « sociétés comme les nôtres » sans mettre à mort la discipline. L'objet et les perspectives anthropologiques ont certes beaucoup évolué, notamment grâce à l'anthropologie du développement et à l'anthropologie appliquée aux contextes européens, mais la vision populaire associe encore l'ethnologie et l'anthropologie à l'archaïsme montrant ainsi la prédominance d'un certain conservatisme disciplinaire : « l'importation et l'adaptation de l'anthropologie dans ses versions les plus actuelles restent soumises à de rigoureuses contraintes institutionnelles, financières mais également intellectuelles et psychologiques » (Copans, 1996 : 114).



disciplinaire, a élargi les préoccupations et intégré des angles d'étude nouveaux : le changement social tout autant que les situations de domination politique, économique, administrative et culturelle.

Notre sujet s'inscrit dans la continuité de cette filiation. Sans être le thème principal de notre recherche, les changements sociaux, que ce soit dans les pratiques, les normes et les représentations, opérés notamment depuis la conquête coloniale, constituent une trame nécessaire pour mieux appréhender les logiques sociales liées aux questions d'éducation et de scolarisation. Il nous semble d'autant plus nécessaire d'étudier la société lobi dans ses dynamiques de transformations (qu'elles soient subies ou auto-produites) que cette optique s'inscrit en contradiction avec des représentations encore largement répandues, en France comme au Burkina Faso, d'une société lobi vivant refermée sur elle-même et repliée sur son identité. Or, les spécificités de cette population ne relèvent pas de la nature archaïque de son identité culturelle mais de son opposition aux valeurs et pratiques dominantes. Ces différences sans cesse réaffirmées sont des actes politiques. Pour autant, si la société lobi se démarque de la société globale nationale et internationale, elle tire de cette position particulière une certaine originalité sans pour autant s'exclure de cet espace globalisé. C'est ce que nous nous employons à démontrer tout au long de notre analyse. Envisager cette société dans sa cohérence interne, sa cohésion face à l'extérieur et ses particularités locales – en ce sens, elle peut être considérée comme une « unité sociale » (Augé, 1979) – n'empêche pas de souligner aussi son appartenance au monde qui l'entoure et par là même les similitudes qui s'en dégagent : « autrement dit, les relations mises en évidence au niveau local sont simultanément situées dans le système socio-économique et culturel global » (Kilani, 1996 : 34) pour une approche plus dialectique des phénomènes de changements sociaux. Il est donc indispensable de toujours resituer un groupe social local dans les frontières nationales mais également dans le contexte plus vaste de la mondialisation.

Précisons avant de continuer que, pour nous, la question du changement social n'est pas seulement relative à la « situation coloniale », considérée comme une « force modernisante » (Apter cité par Balandier, 1967 : 187), elle est inhérente à toute société. Ainsi, à l'instar de J-L. Amselle, nous pensons que la globalisation n'est pas un mouvement contemporain mais qu'elle n'est que le relais des globalisations antérieures. Par conséquent, une société ne peut pas être vue comme un univers étanche mais comme le produit d'une « triangulation » qui fonde l'identité par le recours à un élément tiers (Amselle, 2001). Il faut partir du postulat d'un « syncrétisme originaire » (Amselle, 1990) des sociétés qui sont enchevêtrées les unes aux autres et en constantes interrelations. Le changement, l'échange et la rencontre sont donc au cœur des processus sociaux et

les identités sociales comme individuelles se définissent par un repli sur soi tout autant que par une ouverture à l'autre. Est alors remise en question une des notions clés de l'anthropologie, l'ethnie vue comme un univers fermé sur lui-même et aux frontières strictement délimitées. De nombreux travaux scientifiques ont déjà largement démontré en quoi l'ethnie est une catégorie historiquement et politiquement construite (Nicolas, 1973 ; Amselle et M'Bokolo, 1985 ; Poutignat et Streiff-Fenart, 1995, De Rudder, 1998 ; Gallisot et *al.*, 2000)<sup>7</sup>. Mais, comme le dit P. Bourdieu, nommer c'est faire exister. En ce sens, les concepts utilisés ont des effets sociaux. Si la fixation coloniale des étiquettes ethniques s'enracine dans l'idéologie coloniale, l'ethnonyme stabilisé est ensuite réapproprié par les populations. C'est la raison pour laquelle les Africains peuvent être rétifs à remettre en question ce concept qui a fondé toute leur histoire récente et tous leurs combats politiques (Chrétien, 2003), et c'est aussi pour cela que cette notion conserve un sens aujourd'hui. Pourtant, les individus comme les groupes sociaux ne sont pas figés dans leur statut et nul n'est, selon le lieu ou le moment, exclusivement membre d'une ethnie<sup>8</sup>. Le cloisonnement ethnique bloque l'idée de rencontre, de mélange, de « métissage » (Amselle, 1990), de « branchements » (Amselle, 2001) et interdit de dépasser le dualisme stérile qui oppose relativisme culturel et universalisme (Amselle, 1990 ; Grignon et Passeron, 1989).

Les populations lobi illustrent parfaitement les ambiguïtés issues des classifications coloniales. Le terme lobi est d'ailleurs polysémique. Il est utilisé tant pour nommer la région du sud-ouest Burkinabè : l'administration coloniale l'avait appelé « pays lobi », selon l'habitude de désigner les circonscriptions administratives par le nom de l'ethnie la plus influente, numériquement ou symboliquement parlant. Il est également employé pour désigner « à la fois des populations résiduelles qui ont emprunté aux Lobi certains traits culturels, et des populations partageant avec les Lobi le même fonds d'institutions et de culture » (De Rouville, 1987 : 21) : le « rameau lobi » issu aussi du glossaire colonial. Il correspond pour finir à une unité sociale plus restreinte : le groupe social lobi. Les différents auteurs ayant travaillé dans la région du sud-ouest n'adoptent pas une réponse unifiée à cette question de terminologie, ce qui montre bien le caractère arbitraire de la dénomination mais aussi l'absurdité d'une délimitation stricte et figée. C'est Henri

---

<sup>7</sup> Ces auteurs démontrent notamment les liens entre le classement en catégorie des populations de la part des ethnologues et des administrateurs coloniaux (qui représentaient souvent une seule et même personne) et leur administration dans un but d'exploitation et de civilisation. Désigner les sociétés africaines par le terme ethnie permet alors de leur dénier une qualité spécifique, celle de constituer une nation, alors que les deux mots étaient au départ synonymes, et donc de les reléguer au rang de l'archaïsme (Nicolas, 1973).

<sup>8</sup> Interroger ce concept, le mettre en question a donc une portée épistémologique pour l'anthropologue permettant de relativiser les notions majeures au fondement de sa discipline. Mais loin de nous l'idée de dénier aux individus le droit de revendiquer l'identité de leur choix.

Labouret qui a développé le concept de rameau lobi dans ces deux ouvrages ethnographiques: *Les tribus du rameau lobi* (1931) et *les nouvelles tribus du rameau lobi* (1958). À l'époque, l'idéologie scientifique, et notamment les courants théoriques évolutionniste et diffusionniste tendaient à établir de grandes ères de civilisations originaires d'un espace particulier puis répandues sur l'ensemble du continent. Henri Labouret rapproche le « rameau lobi » des populations disséminées dans la zone guinéenne « du plateau de Bautchi, dans le Nigeria jusqu'aux environs de Sikasso au Soudan français » (Labouret, 1931 : 13). Il regroupe alors sous ce terme générique différents groupes : les Dian, les Gan, les Dorossié, les Tégoussié/ Thuni, les Lobi et les Birifor, qui ne possèdent pas forcément de communauté de langues et de structures sociale, matrimoniale, politique ou économique. Pour M. Delafosse, au contraire, « C'est tout à fait à tort que l'on a coutume de désigner sous le nom de lobi l'ensemble des populations qui habitent entre Bouna et Diébougou. Les Lobi n'en forment qu'une infime partie cantonnée autour du massif des monts Dioulou (région de Gaoua) ; le reste est composé de tribus birifor et dagari dont la langue est différente de celle des Lobi, bien que les mœurs, surtout celles des Birifor, aient une grande analogie avec celles des Lobi » (Delafosse cité par De Rouville, 1987 : 21). Dans les recherches plus récentes, M. Père adhère à l'hypothèse d'H. Labouret mais exclut du « rameau lobi » certaines populations dont les Gan. Par ailleurs, elle admet que les unités sociales restantes sont apparentées mais qu'elles « ont bien conscience d'appartenir à des sous-ensembles différents » (Père, 1988 : 79). Au demeurant, le système de parenté de ces groupes les rapproche pour certains. Ceux qui portent des matronymes communs « entretiennent entre eux, mais aussi avec chacun de leurs sous-matriclans des relations de voisinages, d'alliance et de solidarité qui déterminent la vie sociale. Tous les membres issus d'un même clan s'assistent mutuellement parce qu'ils se considèrent comme étant descendants d'un même ancêtre » (De Rouville, 1987 : 56-57). Cette appartenance à un ancêtre commun peut être seulement mythique et n'avoir d'autre réalité que la conscience des hommes. Nos enquêtes de terrain montrent que les Lobi, pris en tant que sous-groupe du « rameau lobi », se reconnaissent ouvertement une souche commune avec les Birifor : ils sont « enfants de la même mère » alors qu'ils ne parlent pas la même langue. Les enfants Birifor et les Lobi participent d'ailleurs à la même initiation, le *j̄r̄ɔ̄*. Ils se différencient en revanche nettement des autres groupes sociaux comme les Dian, les Gan, les Dorossié et les Dagara. Pour C. De Rouville (1987), ces populations ont seulement emprunté aux Lobi de nombreux traits culturels. Les liens plus ou moins souples, et notamment l'espace commun, qui unissent ces populations n'ôtent pas les singularités et les particularités de chacune. Selon R. Somé, il faut « éviter l'*a priori* selon lequel cette région serait une entité homogène ce qui n'est évidemment pas justifié » (Somé, 1993 : 27). Il rejette ainsi l'idée d'une « supra-identité » lobi, selon l'expression de J-M. Kambou Ferrand

(1993c).

Pour notre part, nous avons concentré notre analyse sur la société lobi en elle-même, tout en sachant pertinemment que le risque de cette focalisation est de figer ce groupe social dans une organisation sociale réductrice et de fixer ainsi une frontière sociale arbitraire. C'est la raison pour laquelle nous partons du postulat que cette société n'est pas un univers clos et strictement délimité et avons délibérément choisi d'entretenir l'ouverture de ce groupe social en envisageant « les espaces d'échange », matrimoniaux notamment, et les « espaces culturels et religieux » (Amselle, 1985). Ainsi, nous considérons toujours que la société lobi est en constantes interrelations avec les autres groupes qui l'entourent. Le principe de s'en tenir au groupe social lobi plutôt qu'au « rameau lobi » vise à obtenir une certaine homogénéité structurelle afin justement de noter les hétérogénéités internes. Mais il nous est arrivé au cours de nos enquêtes de terrain de prendre en considération les pratiques des couples birifor/ lobi, des familles birifor<sup>9</sup> ou des villages thuni quand ils présentaient des caractéristiques intéressantes et des possibilités d'analyse pertinente. Ainsi, notre objectif tout au long de cette recherche tient davantage à l'exploration d'un groupe social tenu, dans les représentations populaires comme dans les ouvrages scientifiques, comme hostile à toute forme de scolarisation et de noter les évolutions historiques de ce rapport à l'école. Dans cette optique, l'anthropologie du développement construit une démarche intéressante pour nous en ce qu'elle prend comme champ d'étude les communautés impliquées dans des programmes de développement définis comme « des interventions extérieures à un milieu donné, issues de l'État, de militants, ou d'opérateurs privés, qui tentent de transformer les comportements des acteurs de ce milieu en les mobilisant » (Olivier de Sardan, 1995a :22). L'anthropologie du développement considère donc les phénomènes d'acceptation ou de refus d'une innovation replacés dans leur contexte sociétal, c'est-à-dire qu'elle prend en compte la société locale avec ses conflits politiques, économiques, symboliques qui transforment l'innovation en enjeu. Ainsi, aucune unité sociale n'est totalement homogène. S'il peut y avoir une organisation sociopolitique et économique commune, « les clivages d'âge, de sexe, de statut social distribuent des logiques économiques comme des logiques sociopolitiques différentes au sein d'un même espace social » (Olivier de Sardan, 1995a : 42). À l'intérieur d'une société pourvue d'une cohésion et d'une cohérence relative, il existe des sous-groupes hétérogènes engendrant des rapports de force différents et des pratiques qui peuvent être divergentes face aux institutions. C'est notamment visible dans les processus éducatifs et c'est ce que nous essayons de montrer.

---

<sup>9</sup> D'autant plus que l'affiliation des Lobi avec le groupe social birifor est largement revendiqué par les Lobi eux-mêmes.

## **1.2 Les modes d'éducation communautaires et familiaux**

L'éducation au sens large, en tant qu'outil de transmission d'une génération à une autre est la base de la socialisation. En ce sens, elle est un facteur de reproduction comme de mobilité sociale. Elle transmet un socle commun de savoirs, d'actions et de valeurs tout en favorisant une diversité sociale indispensable à la vie de la société. En tant que fait social total, le fait éducatif subit les innovations repérables dans tous les domaines de la société (sociaux, économique, politique, religieux) tout autant qu'il participe à leur création et leur propagation. Pourtant, l'éducation, qu'elle soit scolaire ou communautaire et familiale, est quasiment absente des travaux anthropologiques francophones portant sur les questions de changement social. Tout autant, la potentialité de transformation sociale inhérente à l'éducation n'est que très peu prise en compte dans les écrits anthropologiques qui ont pour objet l'éducation familiale et communautaire des sociétés relevant du domaine de l'ethnologie. La question des modes d'éducation communautaires et familiaux sur le continent africain a d'ailleurs suscité un intérêt tardif et modéré de la part des ethnologues francophones, alors que, dès les années 1930, l'enfance et les processus de socialisation apparaissent comme des thèmes de prédilection des culturalistes américains comme M. Mead ou R. Benedict qui s'intéressent à la transmission sociale de la « culture » et à la psychologie des enfants (Bonté et Izard, 2000). Pendant la période coloniale, quelques mentions des questions éducatives apparaissent dans les monographies mais davantage par souci d'exhaustivité que par intérêt réel pour le sujet. Il faut attendre les années 1960/1970 pour voir apparaître les premières études (Moumouni, 1964 ; Salifou, 1974 ; Erny, 1987) ayant pour thème principal l'éducation. Mais en qualifiant celle-ci de « traditionnelle » sans qu'il ne soit établi de définition stricte de cette qualification, les auteurs semblent présumer de son caractère immuable et figé. Ils assimilent alors l'éducation précoloniale à celle communautaire et familiale actuelle en partant du postulat implicite de l'absence d'évolution historique des sociétés concernées (Lange, 1998a), postulat que nous avons précédemment rejeté. « L'éducation traditionnelle » correspond alors à un concept vague qui facilite les amalgames, les anachronismes et les généralités hâtives. Au caractère atemporel s'ajoute une universalisation qui nous paraît précipitée. Les modes éducatifs apparaissent alors comme strictement homogènes. Ne semblent que très partiellement pris en compte les disparités territoriales du vaste continent africain et les particularismes éducatifs spécifiques au genre ou au statut de l'enfant. Ces biais importants peuvent interroger la validité scientifique des descriptions avancées. Schématiquement, plusieurs formes d'éducation sont recensées et elles ont des modes d'acquisition diverses. Les savoirs dont les hommes et les femmes ont besoin quotidiennement sont transmis, selon le sexe de l'apprenant, par l'environnement

familial et communautaire : il s'agit de l'apprentissage par l'observation, de la diffusion des normes et des valeurs par le biais des proverbes et des contes récités au cours des veilles mais aussi de toutes les interactions qui permettent l'expérimentation des savoirs de base. D'autres savoirs plus occultes sont acquis par un individu sous le sceau du secret. Ils peuvent leur être dévoilés soit au cours d'une initiation<sup>10</sup>, soit par le biais d'un apprentissage entre un maître « initié », et son élève, soit par transmission des ancêtres ou des forces spirituelles.

Les recherches menées, notamment par P. Erny (1987 ; 1990) et A. Moumouni (1998) sont assorties d'un autre écueil de taille : le « moralisme culturaliste » (Wacquant, 1985) ou la vision souvent idéalisée de ces types d'éducation en tant que facteur d'intégration et d'équilibre sociaux. Ainsi, « l'éducation traditionnelle » serait en harmonie parfaite avec son milieu quand l'école serait un élément importé donc déstructurant et inadéquat. Là encore est oublié tout un pan des processus éducatifs, celui qui vise à la diversification sociale. La question de l'éducation scolaire est alors quasiment absente de ces recherches. L'école n'est évoquée que comme une institution « menaçant » les procédés éducatifs communautaires et familiaux. En effet, l'élève ou l'instruit est un « épouvantail » (Cros, 1987) pour l'anthropologue classique car il ne rentre pas dans les cadres usuellement fixés par la discipline. À partir des années 1980, des études comparatives commencent à être menées sur les interactions entre les différents modes éducatifs, ceux de la communauté et ceux de l'institution scolaire : l'ouvrage de R. Santerre et C. Mercier-Tremblay au Cameroun (1982), les thèses de P. Erny au Rwanda (1978), d'E. Gérard au Mali (1992a) et de N. Bonini en Tanzanie (1996). Même si les angles d'approche peuvent différer, il se dégage une problématique commune à toutes ces recherches, celle de montrer le décalage entre ces différents modes de transmission des connaissances mais aussi les effets de la scolarisation sur les processus éducatifs communautaires et familiaux, et même plus largement sur les sociétés étudiées. Moins spécifiquement, J. Goody a aussi travaillé sur la comparaison entre éducation familiale ou communautaire et école à travers les transformations des modes de transmission des savoirs avec le passage de « l'oralité et l'écriture » (1994). Il a ainsi montré les changements sociaux importants suscités par les transformations mentales que provoque l'écrit.

Notre problématique n'intègre que très partiellement la visée comparative des différentes formes de savoirs et des divers modes éducatifs puisqu'elle s'intéresse surtout à l'éducation scolaire. Si cette perspective est prise en compte notamment pour analyser les transformations du

---

<sup>10</sup> Ces initiations sont vues comme de véritables institutions éducatives, des « rites de passage » (Van Gennep, 2004) de l'enfance à l'âge adulte ayant une portée morale, symbolique, héroïque et mythique.

rapport aux savoirs, elle n'est que secondaire pour éclairer notre objet. Il s'agit avant tout d'analyser les relations d'une société particulière à un système éducatif importé, l'école, aujourd'hui dominant sur la scène nationale et internationale puis d'observer les pratiques de scolarisation et les représentations qui en résultent. En ce sens, ce travail scientifique s'insère davantage dans les courants théoriques de la sociologie et de l'anthropologie de l'école que dans ceux de l'éducation au sens large.

## ***2 La sociologie et l'anthropologie de l'école en Afrique***

### **2.1 Les apports de la sociologie de l'éducation française et anglo-saxonne**

Les textes fondateurs qui produisent les premières théories sur le système scolaire, mais aussi plus globalement sur l'éducation, et l'étude du fait scolaire sont sans conteste ceux de E. Durkheim, « Éducation et sociologie » (1922) et « L'évolution pédagogique en France » (1938). Cet auteur est le premier à décrire les phénomènes éducatifs comme des faits sociaux et en cela sa démarche demeure encore très contemporaine. L'école est alors « avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (1922 : 95). C'est un des éléments de socialisation des jeunes générations par les générations adultes. L'éducation ne se définit donc pas *a priori* mais *a posteriori* : elle ne peut se comprendre que dans son contexte social en rapport avec les institutions et l'histoire de la société dont elle est issue. Ce modèle sociologique place donc l'intégration de l'individu socialisé dans l'État ou la nation comme un primat analytique et les savoirs scolaires inculqués représentent ceux de l'ensemble du monde social (Martuccelli, 2000). C'est donc en grande partie grâce aux fondements théoriques de E. Durkheim que la sociologie analyse l'école comme une institution sociale, c'est-à-dire « comme un réseau de positions qui préexistent aux acteurs, organisées de telle sorte que s'y accomplissent des fonctions sociales plus vastes, notamment de socialisation, de préparation au monde du travail et d'intégration sociale » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992 : 6).

Dans les années 1950, la sociologie et l'économie britannique et/ou américaine notamment développent des théories fonctionnalistes qui partent du principe que les savoirs scolaires sont facteurs de modernisation, de progrès social et d'accroissement de la productivité économique (Parsons, 1961 ; Becker, 1964). Elles évoquent également l'égalité des chances scolaires, la

rentabilité des investissements scolaires individuels et donc l'utilité sociale de l'école qui aide les individus à accomplir les rôles sociaux qui leur sont dévolus. Plus tard, dans les années 1960, surtout en France, la sociologie de l'éducation se focalise davantage sur les inégalités face à l'école. Il faut dire que les lois de Jules Ferry qui rendent l'école obligatoire en 1881/82 sont parachevées au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle. Se développe alors une égalisation formelle des conditions d'accès à l'école et une massification de l'enseignement (De Queiroz, 1995), mais les inégalités se maintiennent en changeant de forme et de lieu : elles portent alors davantage sur les parcours scolaires et sur les savoirs acquis que sur l'accès en lui-même. Plusieurs optiques de recherche se construisent ayant pour postulat le rôle inégalitaire de l'école. Certains innocentent l'école, notamment R. Boudon (1973) qui considère les parcours scolaires comme le résultat des actions individuelles. Il suppose alors les individus raisonnables calculant l'intérêt de tel choix scolaire dans le rapport le plus probable entre leurs valeurs et « traditions », le coût en temps, énergie, argent et le bénéfice qu'ils peuvent en retirer. En conséquence, les inégalités scolaires sont la résultante involontaire du jeu des stratégies individuelles de scolarisation (Perrenoud, 1987). R. Boudon s'inspire ainsi des théories du capital humain (Becker, 1964) et de l'*homo economicus*<sup>11</sup> qui définissent les personnes sociales comme des « acteurs » rationnels élaborant des « stratégies » de scolarisation en fonction de la rentabilité des investissements scolaires<sup>12</sup>.

Pour d'autres au contraire, l'éducation scolaire est considérée comme l'inculcation d'une idéologie de classe et l'école comme un appareil idéologique d'État (Althusser, 1974 ; 1976) mettant les divisions scolaires en rapport direct avec les divisions sociales (Baudelot et Establet, 1973)<sup>13</sup>. L'école est donc également un espace politique qui est investi par des groupes de l'intérieur comme de l'extérieur dans une optique stratégique. Pour la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970), l'institution scolaire se présente comme une instance de transfiguration des inégalités préexistantes en transformant les différences sociales en inégalités scolaires. Ce sont les niveaux des différents capitaux (culturel, économique et social) qui, liés à l'habitus, génèrent des pratiques plus ou moins conformes aux attentes de l'école. La violence symbolique inhérente à l'école légitime les savoirs scolaires en masquant l'arbitraire culturel de

---

<sup>11</sup> Qu'ils complètent par une perspective sociologique prenant en compte justement les normes sociales et les valeurs « traditionnelles » des individus ce que les économistes ne font pas.

<sup>12</sup> Les théories économistes sur l'école sont encore largement d'actualité en Afrique notamment, même si elles ne sont que peu incorporées dans le champ scientifique (Lange, 1998). Elles influencent fortement les discours officiels sur l'école des institutions internationales et les réformes scolaires mises en place. Ainsi, l'école est de plus en plus considérée comme un bien marchand qui doit être rentable et s'insérer dans l'économie de marché (Laval et Weber, 2002).

<sup>13</sup> Aux États-unis, on retrouve les mêmes types de questionnements et de démonstration avec la théorie du conflit (Bowles et Gentis, 1976).



l'action pédagogique sous un vernis d'objectivité et d'universalisme. Elle extorque ainsi des soumissions qui ne sont pas perçues comme telles : elle reproduit les inégalités sociales en s'assurant de l'acceptation par les exclus des principes de l'élimination scolaire par la persuasion du caractère méritocratique du système scolaire, alors qu'il est essentiellement reproduction du modèle dominant. Le processus méritocratique est notamment falsifié par un double phénomène : la dévalorisation des diplômes au moment où les classes populaires les obtiennent et la nécessité d'un capital social –les relations et les réseaux- pour amender le capital scolaire sur le marché de l'emploi. Ces points de vue ont dans l'ensemble une démarche structurelle, structuraliste et tautologique qui accorde la primauté aux analyses synchroniques. Peu d'auteurs, en revanche, envisagent le système scolaire en terme de processus c'est-à-dire dans son évolution historique. V. Isambert-Jamati comme A. Prost<sup>14</sup> travaillent non pas sur la question des permanences de l'institution scolaire mais sur l'analyse des changements. La première a surtout étudié la question des relations sociales dans l'école entre enseignés, enseignants, parents d'élèves et administrateurs (Tanguy, 1992 ; Touraine, 1992). Le second est plus constructiviste. Il s'attache davantage à l'évolution des systèmes d'enseignement à travers l'histoire des politiques éducatives définies comme « des stratégies plurielles d'acteurs sociaux eux-mêmes pluriels » (Prost, 1992a : 211). Pour lui, une politique éducative réussie suppose qu'elle épouse, consciemment ou inconsciemment, une dynamique sociale existante. Une volonté politique n'est pas suffisante si elle ne va pas dans le sens d'une évolution sociale. Elle ne peut alors avoir d'influence déterminante qu'en situation exceptionnelle de crise, d'affaiblissement ou d'absence des institutions.

Ces références théoriques de la sociologie de l'éducation sont centrées sur le rôle de l'école, plus que sur l'éducation au sens large. En ce sens, elles portent quasi exclusivement sur l'éducation scolaire et laissent à d'autres disciplines comme la sociologie de la famille, de l'enfance ou des médias l'étude des autres modèles éducatifs qui participent à la socialisation de l'enfant. Elles s'appuient principalement sur une perspective macrosociologique et sur une méthodologie quantitativiste. Depuis une trentaine d'années, influencés par la sociologie de l'éducation anglo-saxonne, apparaissent de nouvelles perspectives de recherche qui prennent davantage en compte l'espace microlocal en se basant sur les apports des disciplines voisines. Ainsi, une « nouvelle sociologie » qui se veut « appliquée » apparaît à la fin des années 1960, sous l'impulsion de M.F. Young (1971). Quels que soient les courants adoptés, ils choisissent de privilégier une « ethnographie de l'école » (Woods, 1990) en pratiquant des enquêtes de terrain de type

---

<sup>14</sup> D'ailleurs A. Prost a vivement critiqué les « aberrations historiques » du livre de P. Bourdieu et J-C. Passeron, *La reproduction*, dans un article (1970).

anthropologique à l'intérieur des établissements pour étudier les contenus d'enseignement et les modes de transmission, mais aussi pour comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre et les interactions entre les différents acteurs dans la vie scolaire ordinaire (Forquin, 1996 ; Sirota, 1988). Dans la même perspective, l'ethnométhodologie de l'éducation développée aux États-Unis, s'attache à décrire les inégalités de performances scolaires non pas comme des phénomènes institués mais comme des constructions quotidiennes par les différents acteurs de l'éducation (Coulon, 1990). Le problème est que cela confère un privilège exorbitant à ce qui est immédiatement visible, au risque de réduire les activités et interactions à leurs apparences extérieures. Les auteurs de ces démarches prennent alors la classe ou l'école comme une « arène » où tout se négocie. La tentation est grande dès lors de dénier toute réalité cognitive à l'échec scolaire et de penser qu'il ne tient qu'à l'affrontement plus ou moins conflictuel des différents protagonistes.

En France aussi, s'effectue un retour à une « sociologie du sujet » et de l'acteur pour penser l'expérience scolaire et celle plus spécifique de l'échec (Charlot, 1999). En cela, cette sociologie s'oppose à celle de la reproduction car elle cherche à comprendre les exceptions (les réussites scolaires dans les milieux populaires ou les échecs scolaires dans les familles aisées) ou les parcours scolaires différentiels à l'intérieur d'une même unité familiale. Ainsi, elle fait un détour par la psychologie et se fonde sur le concept d'expérience. Les travaux de B. Charlot (1999) ou de J.-Y. Rochex (1993) essaient de montrer que la réussite scolaire ne dépend pas seulement de la compétence des élèves à se conformer aux routines et rituels scolaires, mais au contraire de leur capacité à s'en émanciper en anticipant les savoirs en cours de construction, en donnant à leur activité un sens cognitif qui transcende la nécessité de s'acquitter des tâches et des normes. Se pose alors ouvertement la question des savoirs scolaires et de leur appropriation (Lahire, 1999), mais aussi du rôle de la famille dans l'école, dans la scolarité de leurs enfants<sup>15</sup>, et plus généralement la question des interactions entre les familles et l'école (Lahire, 1995). Ainsi, sociologie de l'éducation et sociologie de la famille se rejoignent pour écrire une sociologie de la socialisation (Terrail, 1997). Mais en donnant une part trop grande à l'individu en tant que sujet et acteur, à l'interactionnisme et en observant seulement le microsocial, ces courants sociologiques tendent à oublier l'influence des phénomènes macrosociologiques et le poids de « l'habitus » sur les comportements et les inégalités scolaires.

---

<sup>15</sup> Auparavant, les analyses structuralistes ou individualistes des inégalités scolaires plaçaient les familles au cœur du dispositif mais elles n'avaient pas vraiment de réalité propre. Elles sont certes un support d'analyse opérant mais elles n'intéressent guère en elles-mêmes et ne font donc pas l'objet d'observations empiriques.

Pour conclure cette présentation des travaux de la sociologie de l'éducation française et anglo-saxonne tracés dans leurs très grandes lignes, il faut souligner que, malgré de nombreuses divergences sur bien des points dans les méthodes, approches et perspectives, la question des inégalités face à l'école, de leur production et reproduction – en cela, le fonctionnement de l'école est rapproché de la structure en classes sociales – demeure en général les objets de prédilection de l'ensemble de cette discipline dont s'inspirent largement les sociologues et anthropologues de l'éducation africanistes.

## **2.2 Les recherches africanistes sur l'école**

Il faut préciser avant tout que les recherches autour de l'école en Afrique ne se limitent pas à la seule discipline sociologique, même si c'est elle que nous abordons le plus. Elles s'inscrivent au contraire dans l'ensemble du champ des sciences sociales. Il nous est toutefois apparu indispensable d'explorer aussi certains travaux qui ont pu être menés du côté de l'économie, de l'histoire, de l'anthropologie et de la démographie. Chacun dans son domaine apporte un éclairage pertinent pour la compréhension du fait scolaire.

C'est dans les années 1960 et au début des années 1970 qu'apparaissent les premières études sur l'enseignement en Afrique. Elles insistent alors sur l'implantation imposée de l'école et son caractère exogène. Les sociologues (Campion-Vincent, 1970, Lê Thành Khôi (dir.), 1971, Martin, 1972) soulignent la coercition et l'exacerbation de l'arbitraire culturel qui caractérisent l'institution scolaire importée. Celles-ci occasionnent alors une double violence : celle qui impose l'existence même de l'école, forme éducative étrangère dans ces pays colonisés, et celle qui est intrinsèquement contenue en elle en tant qu' « apprentissage social disciplinaire » (Martin, 1972 : 347). Schématiquement, pendant la colonisation, l'école a d'abord été réservée à une élite, elle s'est ensuite ouverte (après la seconde guerre mondiale) à une frange un peu plus étendue de la population pour « civiliser » mais surtout renforcer l'appareil administratif. Le savoir scolaire est alors lié à une nouvelle forme de pouvoir et la carte scolaire épouse la carte politique. Ceci a généré un nouveau type de classification sociale et de nouveaux statuts qui ont transformé les structures sociales avec la superposition d'une hiérarchie inédite (celle de la Lettre) aux anciennes autorités coutumières. Dans les contextes politique de la décolonisation et idéologique du tiers-mondisme, ces auteurs, pour expliquer le fonctionnement de l'école dans les pays africains, s'inspirent largement des théories du conflit et de la reproduction qui se sont élaborées dans des circonstances de production spécifiques (Campion-Vincent, 1970). Se pose alors la question de la

transposition aux pays du Sud des concepts élaborés en Occident. Les spécificités socio-économiques des situations peuvent parfois révéler l'inadéquation des modèles théoriques, même contextualisés. C'est pourquoi de nombreux travaux ont cherché à préciser les spécificités locales et les différentes modalités régionales d'établissement de l'école. En tant qu'historienne, D. Bouche (1974) retrace l'histoire des premières écoles en Afrique de l'Ouest et s'interroge sur les buts véritables des politiques éducatives coloniales françaises. Elle ouvre la réflexion sur les liens potentiels entre carte scolaire, décisions politiques et acceptation ou refus de l'école par les populations selon les régions, les pays et les sociétés concernées. Sont prises en considération les différentes conceptions éducatives des pays colonisateurs, français, anglais, belge surtout mais aussi portugais, allemand et les réactions des populations face à cette implantation. Elle montre alors que le refus ou l'appropriation de l'école se construisent sous conditions, en fonction de critères socioéconomiques et culturels.

La question principale qui est posée est toujours celle des inégalités scolaires. Elle prend en compte les catégories sociales, mais au lieu d'utiliser la notion de classe sociale qui semble inopérante dans bon nombre de contextes africains post-coloniaux, sont plutôt utilisés les critères « ethniques » et notamment la filiation patri ou matrilineaire (Clignet, 1967 ; Martin, 1970). Pour J.-Y. Martin (1972 : 353), « il semble qu'en Afrique noire, ce soit l'appartenance ethnique, et non l'appartenance à des problématiques classes sociales qui détermine avant tout les comportements vis à vis du système d'enseignement et de manière concomitante à tout ce qui touche la modernité.(...). Ce n'est pas en tant qu'agriculteur, artisan ou personnalité religieuse que l'on va réagir, mais en tant qu'Agni, Merina, ou Bamiléké, quelle que soit la place que l'on occupe dans ces sociétés ». Pour lui, « l'ethnie » en tant que groupement socioculturel apparaît alors comme un facteur de différenciation en matière de scolarisation des enfants mais il précise, dans un autre article (Martin, 1977), que le degré d'intégration de l'école dans les sociétés se fait davantage en fonction des rapports de celles-ci à l'État que par un facteur purement « culturel ». Sur un terrain qui n'est pas africain (en Nouvelle-Calédonie), J.-M. Kohler et L. Wacquant montrent également « l'arrière-plan historique et les déterminations coloniales de la scolarisation » (1985 : 1657) et admettent aussi qu'une structure de domination peut se construire sur des critères « ethniques ». Ils adaptent les théories de la reproduction au contexte calédonien, en montrant que le concept de reproduction sociale n'implique pas que la société se reproduise à l'identique, il suffit que l'ordre social perdure dans sa structure même malgré le changement social. Ainsi, « le système scolaire constitue en fait un des principaux mécanismes de fermeture de l'espace social colonial et à ce titre, il contribue activement à perpétuer, tout en la légitimant, la structure des rapports de

domination ethnique et de classe qui donne à la société sa configuration actuelle » (Wacquant, 1987 : 47-48). Les inégalités scolaires « ethniques » ne sont alors que la retraduction des inégalités sociales, et le refus de la scolarisation par un « repli identitaire » sur les coutumes « traditionnelles » se redéfinit comme un vecteur de différence et de résistance au dominant et devient un mode d'action collectif (Kohler et Wacquant, 1986). À ce sujet, P. Foster (1980) estime aussi que les disparités régionales en matière de scolarisation sont inévitablement liées aux inégalités qualifiées d'« ethniques »<sup>16</sup> mais que les différences de statuts et de catégories sociales tendent finalement à estomper la variable « ethnie » comme facteur significatif en lui-même. Bien plus tard, N. Bonini (1999) explique le faible niveau de scolarisation des enfants Massai de Tanzanie par le fait que l'école est considérée comme une contrainte qui coupe les enfants de leurs activités habituelles de gardiens de troupeau et qui n'apporte que de faibles compensations en retour. En ce sens, bien que le caractère « ethnique » des groupes sociaux soit pris en compte, les rapports à l'école sont davantage envisagés du point de vue des contraintes socioéconomiques. D'ailleurs, en ce qui concerne les inégalités structurelles devant la scolarisation, la question des déterminismes « ethniques » est quelque peu délaissée dans les années 1990 au profit d'une sociologie du genre (Sanou, 1995; Lutulala et al., 1996; Lange, 1998b). Les études du fait scolaire sous l'angle d'une société, ou d'une « ethnie » particulière, n'ont plus pour but de montrer l'impact de ce facteur culturel sur la scolarisation mais plutôt d'analyser les pratiques scolaires à partir d'un ensemble humain sociologiquement ou anthropologiquement reconnu comme ayant une organisation sociale, des caractéristiques et des valeurs relativement homogènes. C'est dans cette optique que nous nous situons.

Une autre grille de lecture de la question scolaire est celle du développement de l'école comme outil de modernisation du social, dans la lignée des théories fonctionnalistes de T. Parsons et de G. Becker. Elle incite à se focaliser davantage sur une démarche statistique et économiste. Ainsi, l'Institut International de la Planification de l'Éducation (IIEP), créé par l'UNESCO en 1963 pour contribuer au renforcement de la formation et de la recherche en matière de planification de l'éducation, marque, par ses nombreuses publications, son intérêt pour les seuls systèmes scolaires et les statistiques scolaires. Dans ce sillage, des études sur le fonctionnement et les dysfonctionnements de l'« offre scolaire » sont effectuées visant à expliquer les faibles taux de scolarisation, mais elles abordent surtout le problème au niveau des politiques éducatives et de

---

<sup>16</sup> « Regional disparities in access to schooling are almost inevitably linked to ethnic inequalities in sub-Saharan Africa (...). These imparities [*The implications of socio-economic status*], however, often tend to reflect the operation of other social variables, and typically ethnicity tends to “wash out” as a significant factor *per se*. » (Foster, 1985 : 207).

l'institution scolaire à travers l'analyse des réformes scolaires, du rendement interne du système et des méthodes pédagogiques (Cissé, 1985 ; Eicher, 1985; Jarousse et Mingat, 1993). Elles s'intéressent également aux dimensions économiques comme le coût pour l'État (Magne, 1990; Perrot, 1987) et l'inadéquation entre emploi et formation (Fadiga, 1988). Ces travaux sont alors guidés par l'hypothèse sous-jacente que la seule augmentation de « l'offre scolaire » permet à terme le développement de la scolarisation et que la première conditionne entièrement la seconde. Ces lectures quantitativistes et économistes représentent alors des paradigmes dominants pour appuyer les politiques éducatives. D'ailleurs dans les années 1980, les publications en sociologie de l'école en Afrique se font plus rares en dehors des travaux plus appliqués élaborés par des « experts » commandités pour évaluer des réformes expérimentées. Mais quelques économistes hétérodoxes s'appliquent quand même à contester ces théories monopolistes. A. Vinokur, dans un article de la revue Tiers Monde (1987) par exemple, reprend les données empiriques, la méthode et les indicateurs utilisés par les experts de la Banque mondiale pour mener une critique rigoureuse du modèle théorique de l'investissement en capital humain et de l'utilisation qui en est faite dans la reformulation des politiques éducatives imposées par cette institution internationale.

À partir des années 1990, un renouveau des problématiques et des thèmes de sociologie de l'éducation apparaît devant les limites d'une recherche seulement axée sur la question du système d'enseignement. Les progrès scolaires réalisés dans différents pays dissimulent en fait de fortes disparités régionales (Carron et Ta Ngoc Chau ; 1981) que les crises socioéconomiques et les politiques d'ajustement structurel qui en découlent vont souvent intensifier (Hugon, 1996) et ce, malgré la tenue de différentes conférences internationales (Jomtien en 1990 et Dakar en 2000 notamment) affirmant l'importance de l'Éducation pour tous (EPT). Les phénomènes de non-scolarisation persistant dans certaines zones malgré la présence d'écoles en nombre suffisant, les sureffectifs scolaires dans les classes des milieux urbains, les périodes de déscolarisation (Lange, 1987; Gérard, 1997a) montrent que les rapports entre écoles et scolarisation ne sont pas arithmétiques (Gérard, 2001). Se pose alors la question fondamentale de la place de l'école dans la société. En Afrique subsaharienne, la culture scolaire ne participe souvent pas à une reproduction large de la société. L'école est un espace éducatif parmi d'autres et les recherches qui se focalisent seulement sur l'école ne permettent pas de comprendre les facteurs qui déterminent et expliquent les pratiques de scolarisation. À partir de ce constat, l'institution scolaire est reliée au champ social et à ses enjeux, ce qui permet de pointer le clivage entre les politiques institutionnelles (nationales et internationales) d'éducation et les pratiques de scolarisation, reflet du degré d'appropriation de l'école par ses usagers (Lange, 1998a). L'articulation entre « offres » scolaires et « demandes »

sociales d'éducation devient alors un objet central de recherche qui éclaire « les rapports État/société » (Martin et Lange, 1995 : 564). Cette terminologie d'« offre » et de « demande d'éducation » a été empruntée à la discipline économique qui a introduit ces termes appliqués à l'éducation dans le cadre de la théorie du capital humain. Ce sont surtout les économistes (De Veyer, 1994 ; Bommier et Shapiro, 2001) et les démographes qui l'utilisent (Pilon et Yaro, 2001 ; Kobiané, 2001 ; 2002) mais certains sociologues de l'éducation y ont également recours (Diarra et Lange, 1998 ; Lange, 1999). D'autres la critiquent vivement et lui préfèrent à défaut d'un autre concept, la terminologie au pluriel : « Offres scolaires » et « demandes sociales d'éducation ou de scolarisation » (Gérard, 2001 : 63). Faute d'une interprétation unifiée et eu égard à la connotation idéologique que ce vocabulaire peut indirectement véhiculer, nous lui préférons également, dans la mesure du possible d'autres expressions notamment, celles de « système scolaire » en tant qu'ensemble cohérent ayant une certaine autonomie tout en étant relié aux autres champs sociaux et de « pratiques familiales de scolarisation et représentations de l'école » ou bien, à l'instar d'E. Gérard, « demandes sociales d'éducation ».

En partant de cette articulation entre système d'enseignement et pratiques de scolarisation, certains auteurs se concentrent davantage sur la question des politiques éducatives. Les travaux de Marie-France Lange (1991 ; 1999 ; 2001 ; 2002) ou de Jean-Yves Martin (Lange et Martin, 1995) montrent les conséquences de la crise économique et financière des années 1980/1990 sur les politiques scolaires en Afrique de l'Ouest, notamment le poids grandissant de l'intervention des pays du Nord et des grandes institutions internationales dans la mise en place des politiques éducatives et l'évolution des systèmes scolaires en Afrique. Ils mettent en lumière l'ampleur de la dépendance à l'aide internationale, aide qui finance en grande partie le système scolaire de la plupart des pays africains. Ils révèlent ainsi l'expérimentation des mesures néolibérales sur ces territoires avant leur application dans l'ensemble du monde globalisé. Ils évoquent également les conséquences sociales de ces politiques. Si les États africains les plus pauvres font souvent preuve de soumission et d'obéissance vis-à-vis de l'imposition d'un nouvel « ordre scolaire » international, les communautés ou les individus profitant de la perte d'autorité étatique peuvent développer des « stratégies » particulières ou créer des formes éducatives collectives qui répondent à leurs besoins (Lange, 2003).

Ainsi, M.-F. Lange (1998a) dépeint, pour le cas du Togo des années 1980, la crise conjoncturelle de confiance des familles en l'école liée à la dépression économique, au discrédit des pouvoirs politiques mais aussi à la remise en cause de la relation quasi automatique entre école et emploi salarié. D'autres études se focalisent davantage sur les familles et leurs pratiques en

matière scolaire, en s'inspirant des théories de la reproduction et de celles plus interactionnistes développées par les « sociologues de la socialisation ». Ainsi, les enquêtes menées à Bamako au Mali (Kail, 1999) et à Abidjan en Côte d'Ivoire (Le Pape et Vidal, 1987; Proteau, 1996 ; 1998), donc en milieu urbain, établissent un lien étroit entre capital scolaire et capital social, entre instruction et intégration sociale. L'institutionnalisation de l'école est ralenti par les politiques économiques menées et notamment les politiques d'ajustement structurel qui ont aussi généré un décalage grandissant entre formation scolaire et marché de l'emploi (licenciement et arrêt des recrutements dans les entreprises publique, limitation dans la fonction publique, réduction des budgets de l'éducation, fin des bourses, fermeture des internats d'enseignement secondaire). L'élite s'est construite sur l'instruction ainsi que sur l'opposition lettrés/non lettrés. Les jeunes diplômés pâtissent d'une image écornée de l'école puisqu'ils ont été scolarisés dans l'idée de la supériorité des instruits sur les analphabètes et dans l'optique d'une promotion sociale (Gérard, 1997b). La recomposition actuelle des champs économique et scolaire ainsi que des autres champs sociaux annonce une transformation des règles en terme de mobilité sociale à laquelle les familles tentent de s'adapter (Sankara, 1996). Les pratiques familiales de scolarisation sont donc à relier aux enjeux de pouvoirs que l'École suscite (Kasongo-Ngoy, 1989). Doivent également être prises en compte les différentes conditions (économiques, démographiques, sociales, culturelles) et les dynamiques sociales qui influent sur les processus de scolarisation.

Le choix historique des politiques d'éducation, l'existence ou non d'une école proche du domicile, la proximité d'un espace urbain ou rural, les rapports des acteurs scolaires (ministère, administration provinciale, mais aussi directeurs et enseignants) avec les populations influencent les phénomènes d'appropriation de l'école par les populations concernées. Avec une approche plus anthropologique, E. Gérard (1997a) indique que le fait scolaire doit se construire théoriquement en liant le champ scolaire au champ social. En étudiant les « logiques de scolarisation » et les « stratégies familiales d'éducation » au Mali, il décrit une certaine « destitution » ambiguë de l'école dans la société mandingue rurale de la fin des années 1980 et du début des années 1990 : « La scolarisation est refusée mais le pouvoir de l'instruction est convoité. À bien des égards, l'École cristallise les enjeux sociaux, nourrit certains conflits et propose des armes pour en résoudre d'autres » (1997a : 16). Il montre alors clairement que les familles s'emparent de l'éducation scolaire de leurs enfants. Leurs stratégies particulières de scolarisation influencent inévitablement l'évolution de l'institution scolaire publique ainsi que la recomposition du champ



éducatif rendue possible par une diversification du champ scolaire<sup>17</sup>. D'un autre côté, l'auteur fait ressortir que l'école, notamment parce qu'elle est un des vecteurs de l'écriture, de la langue française et des « normes modernes », a aussi des impacts sur les dynamiques sociales. Ainsi, selon la proximité des milieux urbains et la pénétration des organes étatiques qui vont souvent de pair avec une perte de pouvoir des institutions coutumières et une fragmentation des lignages, les communautés villageoises ont des « stratégies » de scolarisation différenciées.

Le concept de stratégie utilisé par de nombreux auteurs africanistes peut paraître ambivalent même s'il est couramment utilisé en sociologie de l'éducation. D'un point de vue subjectiviste et libéral, sa définition considère les individus comme des stratèges combinant en toute liberté les produits du « marché » scolaire pour parvenir à la formation la plus rentable pour eux. Ils sont ainsi considérés comme des consommateurs d'école calculant librement les meilleures opportunités en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts. Pour Bourdieu au contraire, la liberté ne s'exerce que dans les limites circonscrites par les conditions culturelles et socioéconomiques. Les stratégies ne sont pas la résultante de calculs mais des réponses en fonction d'« habitus » liés au milieu d'origine. Elles ne relèvent donc pas d'une rationalité idéale mais d'un « sens pratique » (Bourdieu, 1994) conditionné par les avantages et les contraintes de la position dans le champ. Pour M.-F. Lange et J.-Y. Martin (1995), une stratégie suppose des choix et une prise de décision quant aux moyens d'atteindre un but. Elle s'inscrit dans des projets sociétaux qui transcendent la question des besoins économiques et des comportements sociaux. Utiliser ce concept est pour eux le moyen de dégager des pratiques les finalités conscientes ou inconscientes des intéressés. Quant à E. Gérard, les stratégies correspondent à « des pratiques individuelles ou collectives, fondées sur la prise en compte de données diverses, scolaires ou non, et orientées par des fins, conscientes ou inconscientes, non moins spécifiques au contexte de leur adoption » (1997 : 16). Dans l'ensemble de ces définitions, la finalité de l'action est considérée comme primordiale pourtant elle nous semble avoir un caractère trop figé. Une stratégie apparaît, en effet, comme une planification à un temps donné mais qui envisage le long terme. Or, les enquêtes de terrain menées nous ont montré la fragilité des pratiques de scolarisation et leur vision souvent à court terme faute de conditions socioéconomiques et démographiques stables. Enfin, il ne faut pas oublier que la notion de stratégie est issue du domaine militaire, celle-ci suppose donc un ensemble de comportements

---

<sup>17</sup> Le champ scolaire effectivement se transforme, notamment en raison de la privatisation croissante de système scolaire avec les politiques d'ajustement structurel mais également en raison d'une multiplicité formelle des établissements scolaires : écoles publiques, écoles privées laïques, écoles privées de confession chrétienne, écoles privées musulmanes (école franco-arabe, médersa, école coranique), écoles non formelles issues d'une initiative individuelle, communautaire ou associative, etc.

organisés en vue d'atteindre un objectif. Ainsi, il nous est apparu excessif d'employer la notion de stratégies pour l'ensemble des pratiques scolaires familiales où la question de la tactique, de l'organisation n'est pas toujours en jeu. C'est la raison pour laquelle, nous n'utilisons cette terminologie, tout au long de notre démonstration, que dans des cas précis.

Les approches sociologiques ou anthropologiques décrites analysant, du côté des familles, les « stratégies » de scolarisation utilisent plutôt une méthodologie qualitative et microsociale. Elles cherchent davantage à mettre en avant les enjeux sociaux de la scolarisation, les représentations de l'école et les facteurs d'ensemble qui influencent les pratiques et parcours scolaires. Ainsi, certains sociologues ou anthropologues entrent dans le système scolaire pour s'intéresser aux élèves : ils retracent alors à travers le quotidien des lycéens (Guth, 1997) et des étudiants (CRIDE, 1977; Kasongo-Ngoy, 1989, Lebeau, 1997), les disparités de trajectoires et les transformations des conditions de vie. D'autres mènent une sociologie politique des conflits scolaires (Proteau, 2002 ; Bianchini, 2004) pour comprendre le rôle structurant que ces luttes ont pu jouer sur le champ politique et les conséquences qu'elles ont dans le champ scolaire. Ces recherches, en plus de leur approche originale en terme de représentations, de conditions de vie des apprenants et de conflits, ont le mérite de s'intéresser à un domaine de recherche un peu moins exploré en Afrique : l'enseignement secondaire et supérieur. Dans l'ensemble, en effet, les recherches africanistes sur l'éducation traitent davantage du secteur primaire que des autres niveaux scolaires. Elles mettent aussi en avant les « acteurs émergents » (Lebeau, 2003) qui apparaissent ou se renforcent (syndicats, ONG nationales ou internationales, « société civile », élites locales, organismes de coopération, etc.) face à des États africains désagrégés et poussés dans leurs retranchements.

Les démarches démographiques plus macrosociales et quantitativistes qui portent sur la question de la « demande » d'éducation abordent cet objet d'étude sous l'angle des déterminants de la scolarisation. Dans cette optique, le réseau international de recherche "Famille et scolarisation en Afrique" (FASAF) qui s'est créé en 1997 vise à améliorer la collecte des informations relatives à l'éducation et à renforcer les capacités nationales par une meilleure coopération entre instituts de recherche et services nationaux de la Statistique et de l'Éducation. Il regroupe des chercheurs, statisticiens et planificateurs de l'éducation originaires du Bénin, du Burkina Faso, du Cameroun, du Canada, des États-unis, de la France, du Mali, du Maroc, de la RDC, du Togo. Ces équipes pays valorisent l'analyse secondaire des sources de données existantes – recensements, enquêtes démographiques et socioéconomiques (CEPED/UEPA/UNESCO, 1999; Pilon et Yaro, 2001) – et cherchent à établir une hiérarchie des facteurs influençant la fréquentation scolaire des enfants. Le

capital économique est souvent posé comme essentiel dans la décision de scolarisation (Marcoux, 1994 ; Kobiané, 1999a), en terme de mise à l'école et de choix de l'établissement comme de maintien dans le système. Il est largement admis que le statut social et professionnel du chef de ménage a une influence sur les pratiques scolaires : le capital scolaire est différemment apprécié en fonction de la position dans le champ social, économique et politique (Yaro, 1995; Gérard, in Pilon et Yaro, 2001), même si le contexte actuel de crise socioéconomique et de crise de l'école provoque des changements tant des pratiques de scolarisation que des représentations de l'école. Les enquêtes menées depuis la mise en place de PAS montrent que la paupérisation<sup>18</sup> des ménages urbains a des conséquences sur la scolarisation des enfants tant en ce qui concerne les dépenses potentielles réservées à la scolarité (Tamo Tatetse, 1996) que l'intensification du travail des enfants (Verlet, 1996). Dans les ménages favorisés, si les enfants du chef de ménage restent fortement scolarisés, les enfants confiés sont eux le plus souvent mis au travail (Pilon, 2005). Mais, en milieu rural essentiellement, les études montrent que le niveau de vie des familles doit être mis en relation avec le mode de production (secteur de production agricole ou non agricole, etc.) et la productivité du travail qui vont plus ou moins mobiliser la main d'œuvre enfantine (Chernichovsky, 1985; Vinokur, 1993; Kobiané, 1999b). À partir de l'exemple des milieux ruraux, L.C. Kamuzora (1984) en Tanzanie et plus tard Y. Yaro (1995) au Burkina Faso constatent le conflit entre école et travail dans une économie paysanne (que ce soit l'agriculture ou l'élevage) où les enfants sont fortement engagés dans les activités de production. Toujours au Burkina Faso, J.-F. Kobiané (1999b) montre, quant à lui, la relation positive entre scolarisation et insertion de l'agriculture paysanne dans l'économie marchande. De nombreuses recherches ont aussi permis de souligner le poids de la structure démographique du ménage et des rapports sociaux, notamment de parenté, dans la scolarisation. L'impact de la taille de la famille, contrairement à l'hypothèse commune, n'apparaît pas comme un facteur prépondérant en Afrique (Gomes, 1984; Marcoux, 1994; Lloyd et Blanc, 1996<sup>19</sup>; Pilon, 2005), étant donné le phénomène fréquent de confiage des enfants. Mais la répartition de la structure du ménage selon l'âge, le sexe et le statut de l'enfant, et particulièrement ses liens de parenté avec le chef de ménage, jouent au contraire un rôle important. Les résultats d'enquête dans différents pays (Pilon, 1993 au Togo ; Lutulala et *al.*, 1996 au Zaïre; Gérard, 1997a au Mali) montrent que les chefs de ménage monogames scolarisent davantage leurs enfants même

---

<sup>18</sup> La pauvreté des ménages est très difficile à appréhender et à évaluer. La mesure de la pauvreté suscite donc de larges débats scientifiques d'autant plus importants que la question de la pauvreté est au cœur des politiques de développement et de coopération internationale qui sont mises en place sur la base justement de données chiffrées. D'ailleurs, les différents modes de calcul utilisés pour évaluer la pauvreté posent de réels problèmes en terme de comparaison internationale (Kobiané, 2001).

<sup>19</sup> Leur étude porte sur sept pays d'Afrique : Kenya, Tanzanie, Cameroun, Niger, Malawi, Namibie et Zambie.

si les ménages polygames ont la possibilité d'organiser la production domestique pour alléger la demande de main d'œuvre infantine. Dans les ménages polygames, la scolarisation des enfants va alors dépendre de leur sexe, de la position familiale de leur mère, de la cohabitation entre co-épouses, etc. D. Chernichovsky (1985) au Botswana, P. De Vreyer, (1993) en Côte d'Ivoire, M. Pilon au Togo (1995) et Clevenot et Pilon (1996) ont montré, dans une analyse sur sept pays d'Afrique Subsaharienne, que les femmes chef de ménage scolarisent davantage leurs enfants, y compris leurs filles, même si elles ont des ressources économiques plus faibles. Elles allouent généralement une part plus importante de leurs revenus à leurs enfants notamment parce que leurs obligations culturelles et économiques envers la famille élargie sont différentes de celles des hommes et parce qu'elles sont plus dépendantes de l'aide de leurs enfants pour l'entretien de leurs vieux jours (Lloyd et Gage-Brandon, 1996).

Ces études sur les déterminants de la scolarisation sont issues d'enquêtes démographiques effectuées à une période donnée, elles omettent donc la dimension temporelle des pratiques de scolarisation. Or, les pratiques de scolarisation des familles dépendent des systèmes de valeurs, des normes culturelles et des représentations de l'école, de l'éducation mais aussi de la société dans son ensemble dont les agents ont hérité tout autant qu'ils les construisent. Elles s'inscrivent donc plus largement dans toute une dynamique sociale qui met en jeu des facteurs économiques, politiques, culturels, religieux, idéologiques, symboliques, etc. La scolarisation se construit, comme un processus qui est le produit tant du passé scolaire et professionnel des individus (comme des groupes sociaux) que des contextes politiques variés au niveau macro, méso et micro. Les approches de type biographique, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, au niveau des familles et le suivi prospectif sur une plus ou moins longue période par le biais d'observatoire de population (celui de Ouagadougou ou de Nouna au Burkina Faso par exemple), peuvent permettre d'éviter cet écueil. Quelques travaux à ce jour sont ainsi amorcés dans l'optique de contourner les biais des études transversales et d'envisager la scolarisation dans sa dimension historique.

Notre démarche s'inspire de certaines des recherches menées et des courants théoriques décrits tout au long de cette revue de littérature. L'école en Afrique est un mode éducatif importé qui s'impose peu à peu comme un espace de socialisation à part entière, ce qui ne va pas de soi tant elle était et reste encore associée à la violence de l'impérialisme. Pour comprendre les mécanismes de cette intégration, la base qui sous-tend notre étude réside dans l'analyse permanente des processus qui lient l'école et la société, qu'elle soit locale ou globale. C'est la raison pour laquelle nous cherchons toujours à articuler le système scolaire et les politiques éducatives qui participent à sa construction avec les pratiques familiales de scolarisation et les représentations qu'ont les

individus de l'école. En ce sens, dans la lignée de Durkheim, nous considérons le fait scolaire comme un fait social total. Nous prenons alors le système scolaire comme une structure éducative qui dans l'ensemble reproduit les inégalités sociales<sup>20</sup>. La socio-anthropologie de l'école que nous développons n'est pas une ethnographie de l'école comme l'entendent certains sociologues de l'éducation ou ethnométhodologues. Nous n'avons pas une vision interactionniste puisqu'il ne s'agit pas d'étudier les relations et interactions entre enseignants et élèves au sein de l'établissement ou de la classe. Notre approche ne considère donc pas les individus comme des acteurs mais comme des agents, au sens bourdieusien du terme, agissant en fonction des contraintes qui s'imposent à eux, elles-mêmes dépendantes de leur position dans le champ social et de leur habitus. Mais face aux vues structuralistes trop fixistes, nous préférons élaborer une démarche dynamiste qui prenne en compte l'évolution du système scolaire et du rapport des populations, et plus particulièrement la société lobi, à l'école. Dans cette optique, la méthodologie que nous mettons en œuvre se veut plurielle et ouverte aux apports des sciences sociales dans leur ensemble. Elles cherchent ainsi à dépasser les insuffisances respectives des approches uniquement statistiques ou qualitatives pour aborder les rapports éducatifs à partir d'une vision plus dialectique. Si les démarches quantitatives offrent des informations globales sur les variables de la scolarisation selon leur pouvoir explicatif, elles ne peuvent qu'établir des tendances. L'approche socio-anthropologique aborde alors les enjeux de la scolarisation à un niveau plus microsocial et fournit ainsi grâce aux discours des personnes enquêtées des explications sur les déterminants de la scolarisation. En revanche, les résultats obtenus ne représentent que la somme de cas particuliers difficilement généralisables. En ce sens, les deux techniques disciplinaires peuvent se compléter.

---

<sup>20</sup> Même si évidemment, ce n'est pas toujours le cas. Des politiques éducatives spécifiques peuvent parfois contribuer à la réduction des inégalités sociales comme par exemple, les actions en faveur de la scolarisation des filles ou l'attribution de bourses pour les élèves méritants mais démunis.

## Chapitre II. Une démarche scientifique aux approches multiples

La description et l'analyse d'un phénomène social comme le fait scolaire, passe par une pluralité méthodologique qui permet de prendre en compte différentes échelles d'une même réalité sociale. Le choix raisonné dans l'utilisation de sources et de données variées, l'articulation de méthodes pluridisciplinaires offrent des éclairages multiples et dynamiques qui ouvrent sur une description scientifique la plus exhaustive possible de l'objet de recherche. À l'instar de P. Bourdieu (2002 : 53), il nous semble que les « divisions objectives du travail scientifique », et notamment les divisions en discipline, deviennent des « divisions mentales » qui fonctionnent de manière à rendre impossible certaines pensées et faire ainsi obstacle au savoir. Ce cloisonnement disciplinaire nous apparaît comme réducteur et nous privilégions donc toujours l'usage de modes de connaissance utilisés dans l'ensemble des sciences sociales, en rapprochant notamment l'histoire, la sociologie et l'anthropologie. Pour les recherches effectuées en Afrique, la remise en cause des champs associés à différentes disciplines dont la sociologie et l'ethnologie s'inscrit politiquement dans le contexte de la décolonisation. Théoriquement, ce rapprochement est lié à la fin du positivisme, de l'évolutionnisme mais aussi du fonctionnalisme et au début du relativisme culturel (Bouvier, 2000). Georges Balandier (1955a ; 1955b) est d'ailleurs un des premiers à dépasser ces frontières et à appliquer une méthode sociologique aux terrains africains, ce qui lui a permis d'observer les dynamiques sociales des sociétés qui étaient jusqu'à présent considérées comme anhistoriques. Cette « sociologie des mutations » (Balandier et *al.*, 1970) qui est aussi une anthropologie du changement social se situe dans une vision contemporaine de l'Afrique prenant en compte la rupture coloniale ainsi que les transformations sociales et institutionnelles qui en découlent.

Nous inscrivant dans cette continuité méthodologique, nous employons donc une triple démarche historique, sociologique et ethnologique ou anthropologique. Cette triangulation vise à dépasser les écueils méthodologiques de chaque discipline pour envisager l'objet de recherche dans toute sa complexité. Comme P. Bourdieu, nous considérons que l'histoire, l'ethnologie, la sociologie, etc. sont autant d'approches d'une même science. Celle-ci ne se construit pas dans la juxtaposition de ces disciplines mais dans une interrogation rigoureuse de chaque approche par les autres. La méthodologie que nous développons s'insère donc dans une démarche heuristique permanente et un recul critique qui permet de dépasser les barrières disciplinaires. La perspective

diachronique permet de penser la scolarisation comme un processus qui engage différents acteurs élaborant leurs pratiques en fonction de divers facteurs et causes qui aboutissent à des effets différents. Le volet sociologique se veut d'abord macrosocial, pour appréhender le concept de « système scolaire ». Il se fonde sur une étude transversale des phénomènes scolaires par l'examen des séries de statistique scolaire mais aussi des politiques éducatives. Il relève après d'une sociologie des discours qui resitue les agents interrogés comme les références bibliographiques utilisés dans leurs champs respectifs et leur mode de production idéologique (du savant au populaire) : Qui parle ? Pourquoi ? Dans quel contexte, à partir de quelle position sociopolitique et en fonction de quelles représentations ? L'approche anthropologique possède un double intérêt. Nous avons vu, dans le chapitre précédent la pertinence de l'objet anthropologique dans le cas précis de cette recherche mais la démarche anthropologique est aussi intéressante par sa méthode même. En effet, les techniques d'enquête anthropologique sont efficaces dans différents espaces sociaux, ce qui permet de considérer l'articulation entre le système scolaire et la scolarisation, autrement dit entre l'offre éducative et les demandes de scolarisation.

Les bases méthodologiques et théoriques de notre recherche s'inspirent donc davantage d'une anthropologie dynamique, d'une sociologie qualitative ou finalement d'une socio-anthropologie (Olivier de Sardan, 1995a), c'est-à-dire qu'elles utilisent avant tout le niveau microsocial pour une étude à la fois diachronique et synchronique. Mais « les comportements et les attitudes de chacun, les choix, les échecs ou les désirs ne sont susceptibles d'être expliqués que par rapport à un arrière-plan macrosocial faits d'habitudes collectives, d'interdits et de prescriptions. Ce qui revient à dire qu'il est nécessaire d'attacher autant d'importance à la variance qu'à la moyenne des distributions étudiées » (Clignet, 1997 : 44). Les liens dialectiques entre ces niveaux d'analyses nécessitent d'être appréhendés et les sources tant qualitatives que quantitatives doivent se répondre mutuellement pour éclairer les questions de recherche et répondre aux objectifs fixés. Ainsi, les éléments quantitatifs offrent une tendance que les exemples concrets et détaillés illustrent et élucident ; à l'opposé, les données qui exposent les contraintes macrosociales donnent un cadre explicatif à des mécanismes microsociaux qui ne peuvent pas s'expliquer seulement par eux-mêmes : « L'éclatement des espaces sociaux qu'observent et provoquent tout à la fois les recherches micro-empiriques ne doit par aboutir à la disparition des totalités signifiantes. (...) Il oblige le chercheur à ne pas recourir à la paresse de la généralisation et de l'exemplarité. Car tout peut être exemple, tout peut être général. L'objet ne se construit pas tout seul. De l'objet au concept le chemin est encore plus tortueux qu'auparavant à cause de la taille, du nombre des « objets » retenus et identifiés » (Copans, 1995 : 376). Les interrelations entre les différents agents

font alors le lien entre le macrosocial et le microsocal par un « intermédiaire » mésosocial. Notre démarche qui se veut globale ne peut, en effet, pas faire l'économie de cet « intermédiaire » entre les concepteurs des politiques éducatives et les exécutants (inspecteurs et enseignants notamment) ou les personnes qui les subissent tout en les influençant (les élèves et les familles). C'est souvent à ce niveau que s'amorcent les changements sociaux ou, qu'au contraire, se maintiennent les blocages. Là encore, la perspective diachronique traverse notre étude pour souligner les phases de stagnation, de mutation et de rupture du fait scolaire dans l'environnement sociopolitique et socioéconomique.

Permettons-nous d'emprunter à J. Copans (1997) sa « métaphore photographique ou filmique » qui illustre parfaitement le sens de notre approche : « Les visages et individus du premier plan deviennent enfin visibles et les grandes masses des reliefs au second plan sombrent dans une espèce de brouillard. Toutefois, ce changement d'échelle n'abolit pas pour autant l'arrière plan dans son existence même : il la relativise et nous oblige à réfléchir sur l'ouverture optimale qui nous permettrait de saisir le rapport entre les divers plans et donc de découvrir l'existence de plans intermédiaires afin de reconstruire le paysage dans l'ensemble de ses registres et de ses profondeurs. [*Les différents diaphragmes utilisés*] donnent une idée des superpositions de plans, d'objets donc qu'il est possible de susciter » (Copans, 1995 : 376). À l'heure actuelle, les espaces sociaux, du local au transnational, se superposent et il est impossible de se contenter d'un seul modèle théorique et méthodologique. Si les conceptions déterministes ont leurs limites, que les théories interactionnistes qui se focalisent sur l'individu en tant qu'« acteur » ont bien montrées, elles restent en partie un cadre théorique opérant pour décrire les mécanismes sociaux et notamment les pratiques sociales. Notre méthode adopte un regard pluriel et dynamique qui tend à relier les différents registres de la vie sociale pour que les logiques individuelles rejoignent alors les logiques collectives (Copans, 1995, op.cit).

## ***1 L'approche diachronique comme canevas de la démonstration***

Le caractère historique de notre démarche en fixe la structure. Nous partons en effet du principe qu'une vision uniquement synchronique n'aboutit qu'à une connaissance scientifique partielle d'un phénomène. Ce postulat n'est pas nouveau. E. Durkheim affirmait déjà qu'il n'existait de sociologie méritant ce nom qui n'ait un caractère historique. Cette perspective diachronique met



à jour les dispositifs en œuvre et révèle « la vérité des mécanismes qui, parce qu'ils échappent aujourd'hui à notre discernement, n'en fonctionnent qu'avec plus d'efficacité » (Kohler et Wacquant, 1985 : 1660). Les institutions sociales, les groupes sociaux et les individus ont une mémoire consciente et inconsciente qui les oriente. Retracer cette mémoire permet d'envisager les changements et les permanences comme les résultats d'un processus. Ainsi, la lecture historique n'est là que pour clarifier l'analyse sociologique. La mise en perspective temporelle du monde contemporain souligne l'articulation des continuités et des ruptures. Pour une situation spécifique, ici la scolarisation, elle met l'accent sur l'analyse des contextes façonnés tant par les héritages que par des défis nouveaux (Chrétien, 2003). Elle évite ainsi l'illusion que des problèmes actuels sont récents et nouveaux alors qu'ils se posent parfois depuis l'origine de la construction du système scolaire.

Cette mise en perspective est donc d'autant plus pertinente en sociologie de l'éducation pour rattacher politiques éducatives, construction du système scolaire et dynamiques sociales (Prost, 1992a). Au Burkina Faso, mais aussi dans d'autres pays subsahariens, l'école est une institution éducative récente importée par la colonisation, en rupture avec les autres modèles éducatifs communautaires et familiaux. Elle a été et reste toujours plus ou moins bien acceptée par les populations auxquelles elle s'adresse. La scolarisation, c'est-à-dire, la mise à l'école et donc l'adhésion à cette institution, est un processus complexe qui répond aux politiques éducatives élaborées et souvent infligées aux populations. La création de l'institution scolaire par une décision politique pendant la colonisation a amorcé un processus qui tend ensuite à structurer et limiter le champ des possibles, ce qui impose des contraintes aux politiques futures. Ces politiques sont aussi le résultat d'enjeux et d'objectifs pluriels, souvent antagonistes mais aussi de rapports de force, de pressions et de contestations exercés par les différents agents sociaux. Le contexte social doit alors être pris en compte et par là même, l'ensemble des institutions qui interagissent. C'est bien en ce sens que le fait scolaire est un fait social total. La première hypothèse qui guide notre recherche part d'ailleurs de l'idée que le refus de la scolarisation des populations lobi n'est pas structurel voire culturel, comme les discours savants et populaires ont eu tendance à le laisser entendre, mais au contraire conjoncturel et circonstancié : il se fonde en réaction à un certain ordre politique. Le rapport à l'école des différents groupes sociaux lobi, loin d'être définitif et figé, évolue et se transforme, même si les différentes strates du passé laissent des traces et des souvenirs qui peuvent s'avérer tenaces. Ainsi, la question historique est là primordiale car elle sert de base à l'étude des processus de changements sociaux, mais cela ne signifie pas non plus que le présent est tout entier contenu dans le passé. En ce sens, comme le dit M. Bloch (1949), les hommes ressemblent à leurs

pères mais ils sont aussi dans leur temps d'autant que la « fracture coloniale » (Blanchard et *al.*, 2005) qui s'est produite en Afrique a accéléré les mutations sociales.

Pour autant, l'approche dynamique est particulièrement utile à l'anthropologie qui, classiquement, identifie son objet avec l'étude des « sociétés considérées comme appartenant au passé de l'humanité » (Amselle, 2001 : 18). Elle permet alors d'éviter l'écueil du dualisme entre « traditions », figées, représentées par un temps long, voire indéterminé, et « modernité », comme présent, en rupture totale avec un passé quasi mythique<sup>21</sup>. Cela empêche de prendre l'ordre social ancien, qualifié de précolonial, comme établi de façon immémoriale et inchangée mais aussi de dénier aux sociétés africaines le droit à l'historicité. Le recours aux méthodologies historicistes – c'est-à-dire aux doctrines qui privilégient le point de vue historique pour rendre compte d'évènements au lieu de les étudier en eux-mêmes – offre la possibilité de dépasser les stéréotypes sociaux, issus des représentations populaires mais aussi savantes, qui figent un groupe social dans des caractéristiques passéistes et erronées. Il tente alors de briser les visions traditionalistes de la société lobi considérée comme primitive, sauvage, pétrifiée dans un repli identitaire archaïque : « Au lieu de s'enfermer dans des catégorisations bipolaires qui masquent les phénomènes mêmes qu'elles sont censées éclairer, il faut s'efforcer d'élucider, à chaque fois et dans un même mouvement, et l'opinion énoncée sur la « tradition » ou la « modernité » et le point de l'espace social à partir duquel elle s'énonce » (Kohler et *al.*, 1986 : 225). Ainsi, il y a des « registres sociaux de l'usage de la tradition » (Copans, 1990) qui laissent à chaque groupe social la possibilité de comprendre cette « tradition » en fonction de ses propres intérêts pour l'investir en conséquence : elle peut être une arme idéologique pour ceux qui défendent un statu quo mais elle peut aussi être assimilée à un vecteur de différence et de résistance au dominant. La « tradition » est donc multiple et la « modernisation » des sociétés africaines ne s'apparente alors pas à une occidentalisation. Au contraire, en fonction de la position des agents dans le champ, l'ordre social « traditionnel » est interprété et utilisé pour s'adapter rapidement au modèle social occidental et à des logiques politiques, économiques et culturelles le plus souvent radicalement éloignées de son système de pensée originel (Marie, 1986).

Ainsi, la recherche du passé, que ce soit en terme de continuité ou de rupture, de causalité ou de finalité, éclaire le temps présent, les évènements contemporains et c'est en ce sens que la démarche historique sert de canevas à notre démonstration et à la construction de notre objet. La

---

<sup>21</sup> D'ailleurs, selon J. Goody (1994 : 97), « la tradition orale était caractérisée par une création continue ; c'est l'écrit qui encourage la répétition, au moins dans les textes établis ». Ainsi, c'est davantage l'écriture qui fige la notion de tradition et la rend anhistorique.

relation causale des évènements sociaux échappe le plus souvent à la conscience individuelle. Elle se devine après coup. Pour les connaître, il ne faut pas seulement interroger les agents de cet événement mais aussi replacer sans cesse leur discours dans l'organisation sociale et institutionnelle qui représente l'ossature de leur société et plus globalement de leur nation (Durkheim, 1975). Le sociologue ou surtout « L'anthropologue qui a et qui doit avoir des intérêts historiques n'est pas pour autant *stricto sensu* un historien. » (Augé, 1992 : 17), notamment parce que le passé étudié est relu en fonction du présent vécu et analysé. C'est le cas pour ce qui est des sources orales qui sont en Afrique le mode principal de recueil des données historiques. Quand un informateur parle d'événements anciens, il évoque moins le passé que ce qu'il en sait, ce qu'il en a retenu et ce qu'il en pense (Augé, 1992). Il donne alors autant d'informations sur son antan que sur son maintenant, sur les représentations sublimées que sur le réel. C'est la raison pour laquelle nous utilisons toujours divers registres de l'analyse sociale, allant des outils statistiques aux entretiens individuels en passant par l'analyse des textes législatifs. Les chiffres peuvent relativiser les témoignages tout autant que les illustrations personnelles élucident souvent le simple constat statistique.

## ***2 La vision macrosociale de la sociologie quantitative***

Dès le début de nos réflexions doctorales, il nous est apparu indispensable de faire un état de la scolarisation que ce soit au niveau des régions étudiées qu'à des niveaux supérieurs, le national et le transnational. Pour expliciter et comprendre la spécificité de la scolarisation des familles lobi, il semble en effet primordial d'inscrire ce phénomène local dans ses relations avec un ensemble plus vaste prenant en compte politiques d'éducation mises en place et données chiffrées correspondantes, ne serait-ce que pour analyser les ressemblances et les différences, pour situer le cas observé dans l'univers des cas existants. Le rapport à l'école au niveau local s'insère dans un contexte national et supranational spécifique et il s'explique en partie en rapport avec ce contexte. C'est la raison pour laquelle, tout au long de notre recherche, nous recensons et interrogeons les grandes orientations historiques des politiques scolaires. Nous reconstituons également des séries statistiques depuis l'apparition des premières écoles jusqu'à nos jours pour l'ensemble du territoire voltaïque, mais aussi plus spécifiquement pour la zone étudiée en mettant en perspective l'articulation entre offre éducative et demandes scolaires. Le fait scolaire au Burkina Faso commence avec la colonisation et se construit dès le départ par rapport à un territoire plus vaste, l'Afrique occidentale française (AOF), en fonction des enjeux politiques français et des contraintes

locales. C'est un processus qui s'étale dans un temps historique relativement court, un peu plus d'un siècle. L'analyse diachronique de l'évolution de la scolarisation peut donc se faire depuis son origine et dans sa globalité. Elle permet ainsi d'observer le poids des réformes scolaires et de l'évolution du fonctionnement de l'appareil scolaire, les rapports de pouvoirs, les mouvements de résistances et d'approbation qui se sont joués et se jouent encore autour de l'École. Pourtant la reconstitution statistique des données de scolarisation aux niveaux local, pour la « région de Gaoua », et nationale, pour l'ensemble du territoire voltaïque, n'a jamais été réalisée dans son ensemble auparavant. Les chercheurs ayant travaillé sur ces questions ont toujours étudié des phases temporelles plus courtes. Il faut dire que cette démarche comporte beaucoup de problèmes de mise en œuvre même si elle demeure très utile à l'analyse, car elle permet d'élaborer les caractéristiques de la scolarisation dans ses grandes étapes et d'établir une comparaison des aires géographiques. Sa complexité est liée à ce qu'elle mobilise des sources diverses : archives, annuaires statistiques locaux et nationaux, base de donnée « exploram » du service de statistique de l'UNESCO<sup>22</sup> émanant des statistiques officielles, rapports d'inspection, rapports coloniaux, travaux d'Organisations non gouvernementales (ONG) ou d'institutions internationales, ouvrages scientifiques, etc. Chaque source a ses spécificités, ses objectifs, ses lacunes et la compilation de l'ensemble crée souvent un imbroglio de chiffres et de données contradictoires. La difficulté est déjà présente quand il s'agit de travailler à un niveau international ou national, mais elle s'accroît, plus la focalisation est locale. Dans ce qui va suivre, nous essayons de détailler les divers problèmes de l'outillage statistique ainsi que les limites et les insuffisances des chiffres comme des indicateurs.

## **2.1 Une analyse statistique diachronique difficile**

### *2.1.1 Des statistiques nationales...*

Pour des raisons diverses, il est laborieux d'établir un panorama complet et précis de l'implantation scolaire sur le territoire voltaïque, des origines (vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle) à la veille de l'indépendance. Les statistiques disponibles sur le sujet sont souvent lacunaires et les écoles prises en compte très hétérogènes que ce soit au niveau primaire ou secondaire (écoles de poste ou

---

<sup>22</sup> « Exploram » émane d'un projet de coopération visant l'élaboration d'un logiciel qui permet la construction de tableaux croisés dynamiques. Elle fournit l'accès à des informations nationales mais aussi locales et microlocales (au niveau des écoles). Elle cherche à étendre son domaine à plusieurs pays d'Afrique pour créer une base de données statistiques sous-régionales.

de village au fonctionnement tâtonnant ; écoles régionales ou privées catholiques plus structurées ; écoles catéchistes en langue locale, écoles primaires supérieures (IPS) et Collège d'enseignement général, etc.). Les auteurs de référence ayant écrit sur la question, dont principalement D. Bouche (1974), M. Compaoré (1995) et Y. Yaro (1990), ne s'accordent pas toujours sur la date de création des établissements ce qui génère des doutes d'autant plus difficiles à trancher que chacun d'eux se base sur des archives coloniales. Il faut dire que ces dernières fournissent des renseignements contradictoires d'un document à l'autre. Par ailleurs, le nombre d'établissements privés, suite à la laïcisation en 1905, est souvent sous-estimé puisque ne sont pas prises en compte les écoles clandestines<sup>23</sup> qui ont pourtant joué un rôle non négligeable dans la formation des enfants. Les informations sur les deux types d'école, publiques ou privées, ne sont pas toujours comptabilisées dans les mêmes documents. De nombreux problèmes se posent alors quand il s'agit de les rassembler pour avoir une vision globale, les années prises en compte étant souvent éparées.

Concernant les effectifs, les données, là encore, sont parcellaires et peu sûres. En effet, les chiffres fournis sont généralement au-dessus de la réalité car ils représentent les enfants recrutés et non les enfants effectivement en cours. Or, les rapports d'inspection que recèlent les archives font souvent état de paradoxes entre les effectifs fournis par les enseignants et la présence réelle des élèves, les désertions durant l'année étant monnaie courante face au recrutement forcé. Les rapports de certains administrateurs sont aussi très superficiels concernant la répartition des élèves par colonies et la répartition par sexe n'est que rarement proposée (Yaro, 1990 : 33). Pour finir, l'instabilité des frontières du territoire voltaïque pendant la période coloniale joue un grand rôle dans la dispersion des sources et la difficulté de les réunir. Ainsi, nous ne disposons que de peu d'informations sur l'évolution du nombre d'écoles et d'élèves lors du démantèlement de la Haute-Volta (de 1932 à 1947)<sup>24</sup>. Il est donc particulièrement malaisé de confronter les différentes périodes coloniales (avant la charte de 1903 ; entre 1903 et 1919, date de création de la Haute-Volta ; entre 1919 et 1932 ; après la conférence de Brazzaville et jusqu'à l'indépendance) et d'insérer le pays dans un espace sous-régional plus vaste – l'ensemble de l'AOF – pour situer la progression de sa scolarisation.

De l'indépendance du pays aux années 1970, les statistiques scolaires du primaire comme

---

<sup>23</sup> L'ouverture d'un établissement étant strictement réglementée, beaucoup d'écoles cléricales ont d'abord débuté de manière officieuse avant d'être régularisées quelques années après.

<sup>24</sup> En devenant la capitale de la Haute-Volta démantelée, Abidjan est aussi devenu le centre de conservation des rapports de cercle et autres documents administratifs. Ont-ils été conservés sur place, envoyés ailleurs ou détruits après 1947 ? Nous n'avons pas pu aller vérifier sur place. Il est donc possible que les archives ivoiriennes contiennent encore certaines données.

du secondaire paraissent irrégulièrement. Elles sont ensuite normalement publiées chaque année par le service des statistiques scolaires qui relève de la Direction des Études et de la Planification (DEP) du Ministère. Les données statistiques restent douteuses bien après 1970 et il n'est pas rare de rencontrer à l'intérieur d'un même annuaire des chiffres différents pour un même indicateur dont il est difficile de vérifier la validité : à quelle source se fier et selon quels critères ? Jusqu'en 1990, les annuaires statistiques ont une démarche historique et récapitule certaines données des années précédentes, notamment les effectifs et les taux de scolarisation. Là encore, les chiffres divergent souvent d'un annuaire à l'autre et il est presque impossible de détecter d'où vient l'erreur. Pour les effectifs du primaire (ce qui se répercute sur les taux de scolarisation), la prise en compte ou non, selon les cas, des sections enfantines et des Centre d'éducation rurale (CER) est l'hypothèse la plus probable pour expliquer les variations des données; mais le calcul n'est souvent pas explicité, ce qui complique beaucoup la démarche scientifique. Les variations des effectifs peuvent aller de quelques dizaines à plus d'un millier : nous avons donc toujours considéré avec prudence les calculs établis à partir des chiffres fournis et nous demandons au lecteur de faire de même. Les indicateurs concernant le fonctionnement du système, notamment son efficacité, sont difficiles à obtenir dans les vingt premières années qui suivent l'indépendance: les taux de réussite aux examens, par exemple, ne sont pas indiqués chaque année. Il faut attendre le milieu des années 1980 pour que ces données paraissent régulièrement et là encore, pour des raisons souvent politiques, il peut arriver qu'elles soient mises en suspens. Au niveau secondaire, la parution des bulletins statistiques reste très irrégulière et les délais de publication peuvent dépasser une année. De plus, les informations fournies sont certaines fois contestables avec des variations parfois aberrantes d'une année sur l'autre.

De même, ce n'est qu'à cette période que les annuaires statistiques du primaire commencent à s'uniformiser, à recenser les mêmes données et à calculer les mêmes indicateurs au fil des ans ce qui permet une analyse diachronique plus poussée. Les éléments fournis deviennent aussi plus précis et détaillés. L'approche selon le genre et le type d'école est maintenant systématique. Par exemple, depuis 1984, les données statistiques sont répertoriées par province et par type d'écoles (publiques et privées) alors qu'avant cette date, la classification se faisait par circonscription scolaire (Yaro, 1994). Les résultats aux examens ne sont classés par province que depuis 1990. Auparavant, ces résultats étaient simplement indiqués au niveau national. Les indicateurs se complexifient également : en dehors des taux bruts et nets de scolarisation, les taux bruts et nets d'admission sont calculés ainsi que les taux de redoublement, de réussite et d'achèvement du cycle. Les questionnaires fournis aux écoles offrent des informations beaucoup

plus approfondies sur les manuels, le matériel pédagogique, l'état des locaux, l'aire de recrutement des élèves, leur âge, la formation des maîtres etc. Si cela multiplie les informations utiles, la standardisation des renseignements collectés et l'inflation de nouvelles mesures produites et diffusées par un modèle éducatif néo-libéral dominant au niveau international (Vinokur, 2005) semblent parfois peu adaptées à des contextes africains particuliers. Au niveau secondaire, l'uniformisation des annuaires d'une année sur l'autre n'est pas encore achevée. Au niveau national, les principaux chiffres, concernant les effectifs, le nombre d'établissements et de classes, le nombre d'enseignants, etc. sont toujours exprimés mais leur validité peut parfois être mise en doute tant la collecte des informations est de qualité incertaine. En revanche, la production de chiffres au niveau local peut-être très détaillée comme inexistante. Parfois sur un annuaire statistique, les renseignements sont très précis pour chaque établissement du pays (ce qui est possible étant donné que leur nombre reste limité), mais l'année suivante, les indicateurs ne sont désagrégés qu'au niveau provincial. Cette discontinuité bloque sans cesse le suivi historique du fonctionnement de l'enseignement secondaire dans notre zone d'enquête.

### *2.1.2 Et même plus localisées*

Plus encore qu'au niveau de l'ensemble du territoire voltaïque, il est effectivement difficile d'avoir des données précises sur l'installation des écoles dans la zone : plus la focalisation est locale, voire microlocale, plus les chances de retrouver des informations détaillées et exactes sont minces. Concernant les éléments statistiques de la période coloniale, ils émanent souvent de recueils rassemblant des renseignements pour l'ensemble de l'AOF. Il est alors impossible de savoir exactement comment ils ont été collectés et comment ils ont remonté la voie hiérarchique. Concernant les informations historiques plus littéraires ou descriptives, la plupart des archives locales ont disparu, englouties par les termites, les pluies diluviennes ou éparpillée ça et là au gré des réaménagements territoriaux. Nous avons pu consulter certains journaux de poste ou rapports d'inspection ayant survécu à toutes ces années et conservés, soit aux archives nationales, soit au Centre national de recherche scientifique et technique (CNRST) à Ouagadougou. Mais les quelques informations fournies sur la scolarisation sont rares et diluées dans un ensemble d'indications d'ordre politique, économique, militaire. Les journaux des commandants du cercle de Gaoua, par leur quasi silence concernant l'institution scolaire, sont très parlants. Ils indiquent à quel point l'École n'est pas la priorité des politiques locales. De page en page, se déroulent sous nos yeux, l'exposé des récits de résistances, les sorties militaires pour mater la rébellion, le

réquisitionnent forcé pour les travaux ou l'armée, les problèmes de collecte d'impôt, les visites des gouverneurs et autres inspecteurs mais de l'École, il n'en est que très peu question. À peine est-elle évoquée pour la venue d'un visiteur, le départ d'un enseignant, etc. À partir de 1944, les visites des inspecteurs de l'enseignement se font plus fréquentes, même si elles restent limitées, ce qui permet alors d'avoir quelques effectifs locaux, en fonction du genre et un aperçu des problèmes scolaires. Même après 1956, les rapports annuels des commandants de cercle évoquent les écoles mais de façon très parcellaire. Ils indiquent juste les constructions en cours et les ouvertures d'établissement. Ainsi, le fait scolaire paraît relever d'un intérêt secondaire, comme si l'image négative répandue des populations de la région rend, *a priori*, vain tout effort de scolarisation. Paradoxalement, chaque rapport, surtout après la loi-cadre de 1956<sup>25</sup>, insiste sur le caractère primordial de l'éducation pour susciter des transformations sociales en faveur du nouvel ordre social et politique, sans pour autant établir de planification éducative précise.

Après l'indépendance, la recherche des sources, notamment statistiques, concernant le système scolaire dans la zone n'est pas facilitée. Les remaniements fréquents des circonscriptions et des provinces rendent difficile l'analyse de l'évolution des effectifs, l'harmonisation des indicateurs et ainsi leur comparaison diachronique. En effet, dans les années 60, la région autour de Gaoua est incluse dans la circonscription de Banfora. Les découpages administratifs ne permettent donc pas d'avoir des informations précises et spécifiques sur les provinces actuelles du Poni et Noumbiel avant l'année scolaire 1977/78 où la circonscription est scindée en deux : Gaoua et Banfora. Mais, là aussi, des problèmes demeurent étant donné que le nouveau découpage intègre Diébougou à la circonscription de Gaoua. Or, la région de Diébougou est située en dehors de notre zone d'enquête et les indicateurs ne sont pas toujours désagrégés. De plus, cette contrée n'a pas les mêmes spécificités en matière de scolarisation. Les Dagara, malgré une structure sociale proche de celle des Lobi, ont en effet réagi tout autrement à l'arrivée des nouvelles normes occidentales. Pour des raisons diverses, qui tiennent tant à une implantation plus ancienne et plus facile de l'administration coloniale qu'à la conversion importante et précoce d'une partie de la société dagara, la scolarisation s'y est donc établie plus aisément: les localités de Diébougou, Dissin et Dano sont de grands centres scolaires drainant des élèves de toute la région dès 1939. Étant donné les disparités importantes entre la région de Diébougou et celle de Gaoua, nous avons préféré ne pas citer les données statistiques globales car elles n'éclairent pas réellement la situation spécifique de la zone étudiée. Les informations disponibles sur Diébougou et ses environs ne sont alors

---

<sup>25</sup> H. Labouret évoque aussi, des années auparavant, dans ses écrits, l'importance l'éducation des « indigènes ».



utilisées qu'à des fins comparatives.

En 1981, les circonscriptions de Gaoua et de Diébougou sont séparées. La première comprend les sous-préfectures de Batié, Gaoua, Kampti, Nako, ainsi que la commune de Gaoua. Le redécoupage administratif de 1984 divise le sud-ouest en deux provinces : la Bougouriba (chef-lieu Diébougou) et le Poni (Gaoua). La circonscription scolaire de Gaoua réunit alors les départements de Nako, Batié, Kampti, Loropéni, Gaoua ainsi que la commune de Gaoua. En 1996, le Poni donne une partie de son territoire pour la création d'une nouvelle province administrative, le Noumbiel, avec pour chef-lieu Batié. Celle-ci devient une Direction provinciale de l'éducation de base et de l'alphabétisation (DPEBA) cette année-là et elle encadre les départements de Kpouéré, Legmoïn, Midebduo et Boussoukoula ainsi que le département et la commune de Batié. Afin de simplifier la lecture historique, nous avons déterminé une terminologie commune pour notre zone d'étude qui a sans cesse changé de nom depuis l'indépendance. Nous parlons ainsi de « la région de Gaoua », qui englobe les provinces du Poni et du Noumbiel actuels. Les remaniements administratifs divers et les créations continuelles de nouvelles inspections ont beaucoup dispersé les sources, ce qui rend encore malaisée la collecte des données actuelles de scolarisation (celles des dix dernières années) : les rapports ont bien souvent disparu au cours des déménagements successifs.

Les informations recueillies par les services déconcentrés du Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation comme du Ministère de l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique ne prennent pas en compte l'appartenance « ethnique » ou socioculturelle des élèves et enfants comme la loi burkinabè l'interdit. Les statistiques scolaires ne reflètent donc qu'en partie la scolarisation des familles lobi puisque les deux provinces ne sont pas seulement habitées par ces populations. Y cohabitent aussi les sociétés birifor, dagara, dioula, gan, thuni, dian et une population de plus en plus importante de Mossi qui n'a pas forcément les mêmes comportements en matière scolaire. Si, à partir des années 1980, les recensements effectués par l'Institut national des statistiques et de la démographie (INSD) permettent d'affiner l'analyse puisqu'ils prennent en compte la scolarisation et la langue parlée des personnes interrogées, piste potentielle pour connaître leur origine socioculturelle, ils sont aussi source d'erreur car la langue usuelle n'est pas forcément celle du groupe de filiation. Ainsi, là encore, l'étude des statistiques scolaires offre certaines tendances générales de la scolarisation et du phénomène scolaire mais elle n'est qu'un préalable à la compréhension du phénomène (Lange, 1998a). Si elle répond à certaines questions, elle invite sans cesse à une démarche sociologique critique et à une remise en question permanente des matériaux utilisés (Proteau, 2002).

## **2.3 Mode de construction et validité des indicateurs**

Comme nous l'avons démontré, le recueil des données pour une analyse statistique comporte des limites qu'il faut prendre en compte pour parvenir à une certaine fiabilité descriptive. L'harmonisation des chiffres en vue d'une comparaison dans le temps n'est pas toujours possible. La reconstitution des séries statistiques sur une période étendue pose donc certains problèmes et il vaut mieux travailler par séquences temporelles relativement homogènes sans réelle base comparative stable entre elles que d'envisager le processus historique comme un continuum<sup>26</sup>. La standardisation actuelle des indicateurs sous la pression des institutions internationales telles l'UNESCO facilite peut-être la recherche, mais l'imposition d'une uniformisation des politiques d'éducation qui va de pair, comporte des enjeux contraires à l'objectivité scientifique. Elle demande au contraire une vigilance accrue pour s'abstenir de soutenir les orientations politiques actuelles par une neutralité statistique illusionnée. Les nouvelles « technologies de l'évaluation et de la comparabilité » (Vinokur, 2005 : 9), en tant que nouveau modèle de référence sont aussi des instruments de pilotage. Le pouvoir potentiel de la mesure et les limites inhérentes à ces mesures mêmes invitent à des interrogations permanentes : Que mesure-t-on ? Pourquoi ? « Qui décide de ce qui est (de ce qui n'est pas) mesuré en éducation, donc de ce qui est pris en compte (occulté) » (Vinokur, 2005 : 11). Ces questionnements permettent d'aborder l'outil statistique de manière critique et d'interroger ainsi leur mode de production, la base de calcul des indicateurs et les enjeux politiques qui peuvent se dissimiler derrière l'utilisation de telles données.

### *2.3.1 Les lacunes du recueil statistique*

Il faut donc examiner non seulement la validité des chiffres proposés mais aussi le mode de construction des indicateurs pour déceler à quel niveau peuvent apparaître les erreurs potentielles : « La mesure du niveau de la scolarisation est liée à la fois au développement de l'institution scolaire et à celui des services de statistique, scolaire et démographique » (Gérard et Pilon, 2005 : 202). Les agents de la Direction des études et de la planification (DEP) exploitent deux types de fiches : les fiches de rentrée et celles de fin d'années (Yaro, 1994). Ces questionnaires sont distribués par le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) et le Ministère de l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) aux

---

<sup>26</sup> S'il peut l'être en réalité, ce dont nous doutons, les fondements scientifiques manquent pour le démontrer en l'absence justement d'une base de données homogène sur toute la période.

responsables des DPEBA et des Directions provinciales de l'enseignement secondaire (DPES) puis des inspections scolaires qui les adressent eux-mêmes aux directeurs d'écoles afin qu'ils collectent diverses données pour leur établissement. De la qualité des données initiales dépendent celles qui vont paraître au niveau national. Or, les instituteurs et les directeurs d'établissement sont souvent mal formés et peu concernés par l'utilisation qui va être faite de leurs questionnaires. Quant aux agents des inspections et des directions provinciales chargés des statistiques, ils n'ont souvent qu'une formation statistique limitée et des conditions de travail insuffisantes (notamment en ce qui concerne le matériel informatique). Chacun de ces différents agents est d'ailleurs cantonné à une opération spécifique et ignore l'ensemble des autres étapes qui conduit à la construction des statistiques (Gérard et Pilon, 2005). Les données d'ensemble de l'enseignement secondaire sont encore plus limitées que celles du primaire ce qui explique peut-être en partie pourquoi peu d'études se sont penchées sur la question. Les premiers annuaires paraissent en 1964 mais dès le départ le taux de retour des questionnaires servant à l'élaboration des statistiques est faible et la qualité de remplissage souvent médiocre (Pilon et Wayack, 2004). Les données remontent donc tardivement au Ministère et les annuaires paraissent souvent avec de longs mois de retard. La précarité des services statistiques est à souligner tant elle influence la production des chiffres et indicateurs.

Le recueil des données chiffrées au niveau local, aussi fastidieux soit-il, est pour cela particulièrement enrichissant car il permet de revenir aux sources mêmes de la collecte des statistiques nationales. En dépouillant les questionnaires remis aux écoles, les rapports de début et de fin d'année des inspections, les comptes-rendus des directions provinciales, nous avons pu constater les erreurs (qui peuvent parfois être de simples mauvaises frappes ou étourderies dans les additions ou calculs de moyenne) et les incohérences dans la longue chaîne, discontinue et segmentée, qui aboutit aux annuaires statistiques nationaux, ce qui relativise l'objectivité attribuée aux chiffres.

### *2.3.2 Des données litigieuses et des indicateurs contestables influencés politiquement*

Tous les chiffres et les indices qui permettent une description du système scolaire et de la scolarisation pourraient nécessiter une analyse approfondie de leur pertinence. Il s'agit ici de proposer quelques réflexions épistémologiques afin de circonscrire la validité des données statistiques et de justifier ainsi notre démarche et nos choix concernant l'utilisation ou non

d'informations chiffrées disponibles. Comme nous l'avons vu, sur l'ensemble de la période historique choisie, les données statistiques disponibles ont beaucoup varié. Lacunaires pendant la période coloniale, elles se sont ensuite perfectionnées au fil du temps; c'est la raison pour laquelle nos analyses se précisent et s'affinent petit à petit. Pour autant, nous essayons toujours de conserver une certaine uniformité des données d'une période historique à l'autre – la colonisation, le moment de la post-indépendance de 1960 à 1980 et les années de l'ajustement structurel et de l'EPT depuis 1990. Ainsi, nous fournissons toujours les données de base que sont le nombre d'établissements et de classes, le nombre d'enseignants, les effectifs scolaires (masculins et féminins), le ratio des élèves par classe et par enseignant. Mais ces données restent relatives car si elles expriment une évolution, elles ne permettent pas d'évaluer d'une part l'efficacité du système scolaire ni la qualité de l'éducation, d'autre part le degré de propagation de l'institution scolaire et de massification de la scolarisation. Pour cela, le taux de scolarisation permet de dresser une image de la scolarisation à un moment donné et d'effectuer ainsi une comparaison temporelle<sup>27</sup>. Mais est-ce un indicateur suffisant pour mesurer l'évolution des systèmes scolaires et la généralisation de la scolarisation afin de rendre compte des interactions entre offre scolaire et demandes sociales d'éducation ?

Le taux de scolarisation au primaire désigne communément le rapport entre l'effectif des élèves (en numérateur) et celui de la population scolarisable d'une certaine classe d'âge (en dénominateur). Le taux net rapporte l'ensemble des élèves inscrits au primaire ayant l'âge légal de scolarisation sur la totalité des enfants en âge d'être scolarisés à ce niveau, alors que le taux brut de scolarisation (TBS) prend en compte au numérateur tous les élèves du primaire, quel que soit leur âge. Si le TBS est un indicateur plus discutable puisqu'il tend à surestimer la couverture scolaire en comptabilisant les redoublements et les entrées précoces ou tardives dans le système, ce qui gonfle la valeur du taux, il est historiquement le plus utilisé. Pourtant, il pose de nombreuses questions. Premièrement, l'élève scolarisé est-il celui qui est seulement inscrit à l'école ou celui qui est réellement présent en cours ? Pendant de nombreuses années, le calcul des effectifs ne tenait compte que des inscrits ce qui signifiait que le taux de scolarisation ne nous disait rien sur l'assiduité des écoliers. Mais depuis la fin des années 1990, une enquête effectuée en cours d'année dans toutes les écoles permet de calculer le nombre d'élèves qui fréquentent effectivement l'établissement. Deuxièmement, le taux brut de scolarisation est-il un outil solide pour constater les évolutions de la scolarisation ? Étant donné que les tranches d'âge légal au primaire varient d'une

---

<sup>27</sup> Les réflexions qui suivent à propos du taux de scolarisation sont largement inspirées d'un article de E. Gérard et M. Pilon sur les usages et les enjeux du niveau de scolarisation au primaire (2005).

période à l'autre, l'étude diachronique demeure difficile. Si, dans le TBS, le numérateur, c'est-à-dire la population scolarisée, ne tient pas compte de l'âge légal mais des effectifs totaux présents dans le cycle, tel n'est pas le cas de la population scolarisable qui est calculée, par des projections démographiques en fonction de la proportion d'enfants d'une certaine tranche d'âge. Or celle-ci varie souvent selon les exigences internationales : 7-12 ans, 7-13 ans, 7-14 ans, etc. Ainsi, les comparaisons des taux de scolarisation que nous établissons correspondent à une période donnée dans laquelle nous savons que les indicateurs utilisés sont homogènes et cohérents. En revanche, d'une phase à l'autre, ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, nous nous gardons de comparer l'évolution des taux de scolarisation sur le long terme pour éviter le biais de la tranche d'âge utilisée. Troisièmement, cet indicateur est-il politiquement neutre ? Il semble que non et il faut donc conserver une grande circonspection dans l'utilisation de cet indice tant les enjeux politiques de son usage sont importants. En effet, il sert de référence à de nombreux bailleurs de fonds pour vérifier que leurs financements s'accompagnent bien d'une croissance de la scolarisation. Ainsi, les valeurs utilisées représentent des armes politiques avant d'être des outils statistiques. Les pressions des services nationaux sont alors nombreuses au niveau local pour que les chiffres soient à la hauteur des objectifs fixés. Si la population scolaire ou l'effectif des élèves émane des enquêtes menées par le Ministère de l'éducation, les chiffres sur la population scolarisable sont soit issus des recensements démographiques, plus ou moins récents<sup>28</sup>, soit calculés par le Ministère sans qu'il en maîtrise forcément les techniques ni en explique les paramètres retenus. Le mode de calcul du numérateur comme du dénominateur (et particulièrement celui-ci) peut ainsi faire varier considérablement le taux de scolarisation et « la mesure est toujours assujettie au fonctionnement du ou des appareils impliqués dans sa construction » (Gérard et Pilon, 2005 : 216). D'autres indicateurs utilisant la même base chiffrée au dénominateur pose les mêmes problèmes d'utilisation. C'est notamment le cas des taux bruts et nets d'admission<sup>29</sup>. Ces indices fournissent surtout des informations sur l'évolution de la scolarisation en terme de poids démographique mais ils ne donnent aucune piste concernant l'efficacité du système et la qualité de l'éducation.

Or, depuis la conférence sur l'éducation à Dakar en 2000, la qualité de l'éducation est devenue une donnée fondamentale qu'il faut mesurer. Pour cela, le taux d'achèvement du cycle

---

<sup>28</sup> Plus le recensement est ancien et plus la projection de population devient imprécise.

<sup>29</sup> Le taux brut d'admission désigne le rapport entre le nombre d'élèves entrant en première année du cycle primaire et le nombre total d'enfants qui ont l'âge officiel pour entrer à l'école primaire. Le taux net d'admission prend lui en compte le rapport entre le nombre d'élèves ayant l'âge officiel entrant en première année du cycle et le nombre total d'enfants qui ont l'âge officiel pour entrer dans le cycle. Ces taux mesurent la capacité d'accueil du système scolaire à un temps t.

primaire et les taux de réussite aux examens revêtent une importance particulière. Or, nous avons pu constater, au cours de nos enquêtes de terrain et lors de réunions scientifiques avec des spécialistes de l'éducation, que les taux de réussite à l'examen du Certificat d'étude primaire élémentaire sont souvent surévalués. Les taux de réussite qui correspondent au rapport du nombre d'admis sur le nombre d'inscrits ont beaucoup augmenté ces dernières années alors que les taux de réussite pour l'examen d'entrée en sixième qui permet d'accéder au secondaire stagnent. Il semble donc que les directives ministérielles poussent les examinateurs à des corrections plus indulgentes pour gonfler les chiffres qui servent de base à l'évaluation de la qualité du système. Si nous avons recours à ces données, nous circonscrivons toujours les limites de leur destination afin de conserver un regard critique qui permette une distanciation nécessaire vis-à-vis des politiques éducatives élaborées.

Nous avons aussi sciemment décidé de ne pas recourir à certaines données qui pourraient pourtant être utiles mais dont la fiabilité est contestable. C'est notamment le cas de l'âge des élèves. Au Burkina Faso, les actes de naissances sont rarement effectués dans les premiers mois suivant l'accouchement. Ainsi, les parents d'élèves comme les enseignants évaluent approximativement l'âge des enfants. De plus, la pratique fréquente des jugements supplétifs qui modifient les âges dans un but stratégique au cours de la scolarité incite à la plus grande prudence. Si cet indicateur continue d'être recensé c'est parce qu'il semble confirmer « objectivement » l'hypothèse d'un rajeunissement de la population scolaire et donc de mesurer « l'efficacité interne » du système scolaire (Proteau, 2002). De même, l'indice sur l'origine sociale des élèves est plus que discutable, surtout en milieu urbain, tant les catégories sociales utilisées reflètent mal les réalités de la structure économique comme la pluriactivité, la différence entre l'emploi salarié et « informel », etc. En milieu rural, les activités économiques paraissent plus homogènes et la catégorisation professionnelle peut alors sembler proche du réel. En revanche, elle ne fournit que peu d'informations intéressantes en terme de mobilité ou de reproduction sociale étant alors donné que la quasi totalité des parents sont agriculteurs. Or, la catégorie socioprofessionnelle d'« agriculteur » forme un ensemble indistinct qui ne permet pas de différencier les groupes sociaux : entre les paysans qui pratiquent essentiellement un agriculture d'autosubsistance et ceux qui développent une culture de rente, les enjeux, les pratiques scolaires et les représentations de l'école sont fort hétérogènes (Kobiané, 2006). En conséquence, la catégorie agriculteur est très disparate et ne reflète qu'en partie la position sociale. Enfin, même si les taux bruts d'admission représentent un nouvel indicateur très utilisé ces dernières années pour la planification de l'éducation dans les pays africains, sa fiabilité reste à démontrer tant les chiffres utilisés pour le

calculer sont sujets à caution. Les estimations de la catégorie « enfants de 7 ans » sont d'autant hasardeuses qu'elles sont désagrégées au niveau régional, provincial et départemental. Les problèmes posés par le calcul du taux brut de scolarisation sont pour cet indicateur encore exacerbés c'est la pourquoi nous avons choisi de ne pas l'utiliser.

Rappelons pour finir que cette analyse des données statistiques, bien que s'appuyant sur des chiffres et des indicateurs toujours discutables, demeure utile pour avoir une vision générale de la scolarisation dans le sens où elle ouvre un panorama d'ensemble mais qui reste vague et incertain. Ce regard englobant n'exprime que les grandes variations du système et ne peut en aucun cas être interprété de manière stricte. Au contraire, un travail scientifique rigoureux ne peut que prendre en compte la fiabilité parfois réduite des données proposées et dénoncer le piège idéologique que représente le fait de prendre ces chiffres « à la lettre », si on peut dire. Mais l'outillage statistique macrosocial, reflet des tendances d'une réalité sociale, permet quand même de situer la convergence des données microsociales qui offrent, elles, une connaissance détaillée et circonscrite : « les statistiques ne nous dévoilent pas la raison du phénomène ; elles nous donnent quelques indications (...) qui nous incitent à chercher ailleurs, à avoir recours à d'autres techniques d'investigation » (Lange, 1998a : 17)

### ***3 Une sociologie du discours qui souligne le poids des représentations***

Analyser l'évolution du rapport à l'école des populations et familles lobi oblige à poser, à tous les stades de la réflexion, la question des représentations : « Les représentations sociales des uns et des autres sont en effet une donnée de base pour comprendre les stratégies de chacun et les interactions entre les stratégies de tous » (Olivier de Sardan, 1995a : 56)<sup>30</sup>. Notre objet de recherche pose donc plusieurs questions préalables : à quoi est liée la sous-scolarisation des populations lobi ? Est-ce dû à un refus de l'école de la part des Lobi ? Pourquoi ? Ou est-ce davantage rattaché à une déficience des politiques éducatives dans la région ? Et là encore, pour quelles raisons ? La société lobi affiche une image extérieure négative, voire archétypale. Elle est notamment accusée d'un repli identitaire néfaste et d'un refus d'ouverture. De quoi cette vision

---

<sup>30</sup> Comme nous l'avons vu auparavant, le concept de « stratégie » utilisé par J-P. Olivier de Sardan n'est pas celui que nous privilégions puisque nous lui préférons celui de « pratiques » mais nous adhérons en revanche aux liens exprimés par l'auteur entre représentations et actions ou comportements sociaux.

émane-t-elle ? Comment et dans quelles conditions a-t-elle été véhiculée ? Quelles en sont les conséquences actuelles ? Y a-t-il eu et y a-t-il toujours un impact sur les pratiques de scolarisation ?

Répondre à ces interrogations engage une sociologie des discours et des représentations tant dans l'analyse bibliographique que dans celle des résultats d'enquête. Les positions des différents agents à ce sujet, qu'ils soient directement ou indirectement liés aux questions de scolarisation, orientent la recherche et obligent à adopter une approche qui inscrit sans cesse les propos dans leur contexte de production. Au niveau des références bibliographiques, nous privilégions la mise en oeuvre d'une démarche épistémologique qui resitue le système de pensée dans lequel la réflexion scientifique ou doctrinale s'est historiquement construite. Cette perspective a l'avantage de montrer le poids idéologique et l'impact à long terme des images que ces réflexions « savantes » véhiculent et transmettent aux savoirs et représentations populaires.

Concernant les enquêtes, cette sociologie des discours est un outil de travail performant pour, d'une part, collecter des données, et d'autre part, les valider. Il nous a été donné d'effectuer une vingtaine d'entretiens de groupe plus ou moins informels, portant sur des thématiques variées et ouvertes, avec des enseignants, des chefs de famille mais aussi des Lobi, hommes ou femmes de tout âge et de toute condition, anciens scolarisés ou non scolarisés, élèves du primaire et du secondaire, etc. Chaque entrevue a été menée auprès d'un panel d'individus le plus homogène possible afin de favoriser la liberté de parole pour tous. L'avantage particulier de cette technique d'entretien réside alors dans la confrontation des opinions qui permet, selon le choix des interlocuteurs<sup>31</sup>, de faire ressortir les discours dominants, les stéréotypes ou au contraire de marquer les oppositions et les sujets en débat. C'est aussi une méthode efficace pour recueillir des anecdotes ou des exemples particuliers de la réalité sociale qui ouvrent des pistes réflexion et de compréhension. Elle est donc un formidable « baromètre » des représentations dominantes et légitimes. En cela, c'est un procédé préliminaire utile comme base à des approfondissements. Chaque entretien, qu'il soit individuel ou de groupe, a ensuite été analysé en fonction des circonstances de production des données orales recueillies. Nous avons élaboré un arsenal critique permettant d'objectiver un outillage qualitatif parfois controversé notamment par une « objectivation participante » (Bourdieu, 2003) et un constant souci d'analyse des usages et enjeux émanant de la situation de communication.

---

<sup>31</sup> Évidemment, il n'est pas toujours aisé de parvenir à réunir des personnes aux caractéristiques proches pour éviter des rapports hiérarchiques trop grands et donc inhibiteurs. Ainsi, ces entretiens de groupe peuvent contenir des biais qu'il faut prendre en considération et il arrive souvent que la parole soit monopolisée par quelques uns, considérés comme détenteurs légitimes du savoir.



## ***4 Une socio-anthropologie du micro et du mésosocial***

Toute la difficulté des enquêtes anthropologiques ou enquêtes qualitatives réside dans le constant maintien d'une rigueur méthodologique. Les formes spécifiques de validation des données produites ne sont pas chiffrables comme pour les enquêtes quantitatives par questionnaires dotées de critères de représentativité statistique et qui relèvent des informations limitées donc codables. Les données recueillies par le biais d'enquêtes de terrain de type socio-anthropologique posent sans cesse la question de la représentativité qualitative du groupe choisi : comment savoir « ce que ceux à qui nous parlons et que nous voyons nous disent de ceux à qui nous ne parlons pas et que nous ne voyons pas » (Augé, 1992 : 21) ? Comment établir le degré potentiel de généralisation des résultats obtenus par le biais de ces enquêtes ? En effet, l'insertion d'un chercheur ne se fait jamais dans l'ensemble de la société mais à travers des groupes particuliers : « le fait même que dans un espace social donné les acteurs locaux soient largement reliés entre eux sous forme de réseaux rend l'anthropologue de terrain nécessairement tributaire de ces réseaux pour produire ses données » (Olivier de Sardan, 1995b : 102). Au niveau purement qualitatif, il semble alors essentiel de multiplier tant les espaces géographiques et les personnes interrogées, pour tenter de multiplier les réseaux, que les méthodes utilisées, pour diversifier les perspectives, recouper les informations, s'assurer de la justesse des interprétations et s'approcher ainsi de la précision scientifique de même que d'une juste appréhension de l'objet de recherche.

### **4.1 Des zones d'enquête diversifiées**

Nous avons ainsi choisi d'élargir le périmètre d'enquête habituel, souvent plus restreint de l'ethnologue ou l'ethnographe<sup>32</sup>. Les deux provinces actuelles habitées par les populations lobi sont diversement peuplées, les populations totales du Poni et du Noumbiel sont respectivement

---

<sup>32</sup> Si cette méthode permet d'enrichir l'échantillon des personnes et des situations rencontrées, offrant alors la possibilité d'avoir une démarche plus globale et globalisante, elle réduit l'immersion totale dans la vie quotidienne des familles et ainsi l'observation participante *stricto sensu*. Mais, ayant déjà plusieurs fois travaillé auprès des populations lobi, et possédant de nombreux contacts sur place, nous avons pu mettre en place d'autres formes d'observation et de participation utiles à la production de données.

estimées autour de 200 000 et 59 000 personnes<sup>33</sup>. Elles ont aussi des caractéristiques socio-économiques, un développement des structures administratives, un réseau de communication (essentiellement routier) et une carte scolaire très disparates. Il semble alors difficile de privilégier une zone en particulier alors que l'objectif de notre étude vise la compréhension du fait scolaire de groupes sociaux donnés dans toute leur hétérogénéité. Une pré-enquête menée en mai/juin 2003 a permis de délimiter quatre espaces d'enquêtes aux situations diversifiées<sup>34</sup> (carte 2).

Dans le Poni d'abord, Gaoua, chef-lieu de province et de région, ainsi que ses proches environs représentent la sphère urbaine (1). L'achèvement d'une route goudronnée en 2002/2003 correspond à une nouvelle dynamique politique et économique de la ville et ce malgré les troubles ivoiriens frontaliers. L'offre scolaire est anciennement implantée. Elle est aussi diversifiée, tant au primaire qu'au secondaire. Globalement, les pratiques de scolarisation s'apparentent aux modèles urbains des grandes villes. Au contraire, plus au nord-est, nous avons travaillé dans deux villages difficiles d'accès, sans école à proximité, Kabra et Fourbira (2). La non-scolarisation y était alors la règle. Un peu plus loin de l'autre côté d'une colline, Poirra, un autre village sans établissement scolaire mais ayant deux écoles à proximité dans un rayon de moins de 4 kilomètres connaît aussi une faible scolarisation de ses enfants scolarisables. Les départements de Kampti et de Périgban (3) sont caractérisés par une implantation ancienne de l'école, tant publique que missionnaire. Kampti est notamment un pôle scolaire important dans la région qui dynamise la scolarisation dans les villages autour (même si ce n'est pas le cas pour tous). Proche de la frontière ivoirienne, certains de ces villages, surtout Galgouli, ont vu leurs effectifs scolaires exploser suite au rapatriement de nombreux élèves burkinabè vivant dans un nord de la Côte d'Ivoire dévasté par la crise. Le Noumbiel (4), province beaucoup plus enclavée et moins scolarisée que le Poni, est essentiellement habitée par les populations dagara et birifor, proches des Lobi ainsi que quelques Mossi et Dioula. Les groupes lobi y sont donc peu représentés en dehors de quelques enclaves notamment le département de Midebduo. Le chef-lieu du département, Midebduo<sup>35</sup>, est un gros village possédant une école depuis le début des années 1960. Malgré son ancienneté, elle n'a seulement été normalisée qu'en 2004<sup>36</sup>. Les effectifs de l'école sont corrects mais il semble que le rayonnement

---

<sup>33</sup> Ces projections de populations sont calculées à partir des recensements décennaux de 1985 et 1996 effectués par l'Institut national de statistiques démographiques (INSD). Je remercie Idrissa Kaboré de m'avoir fourni ces données et ses bases de calculs.

<sup>34</sup> La situation d'enquête de terrain en tant que telle a duré en tout et pour tout 17 mois de mai 2003 à octobre 2004 avec des périodes moyennes de deux mois sur chaque zone d'enquête délimitée.

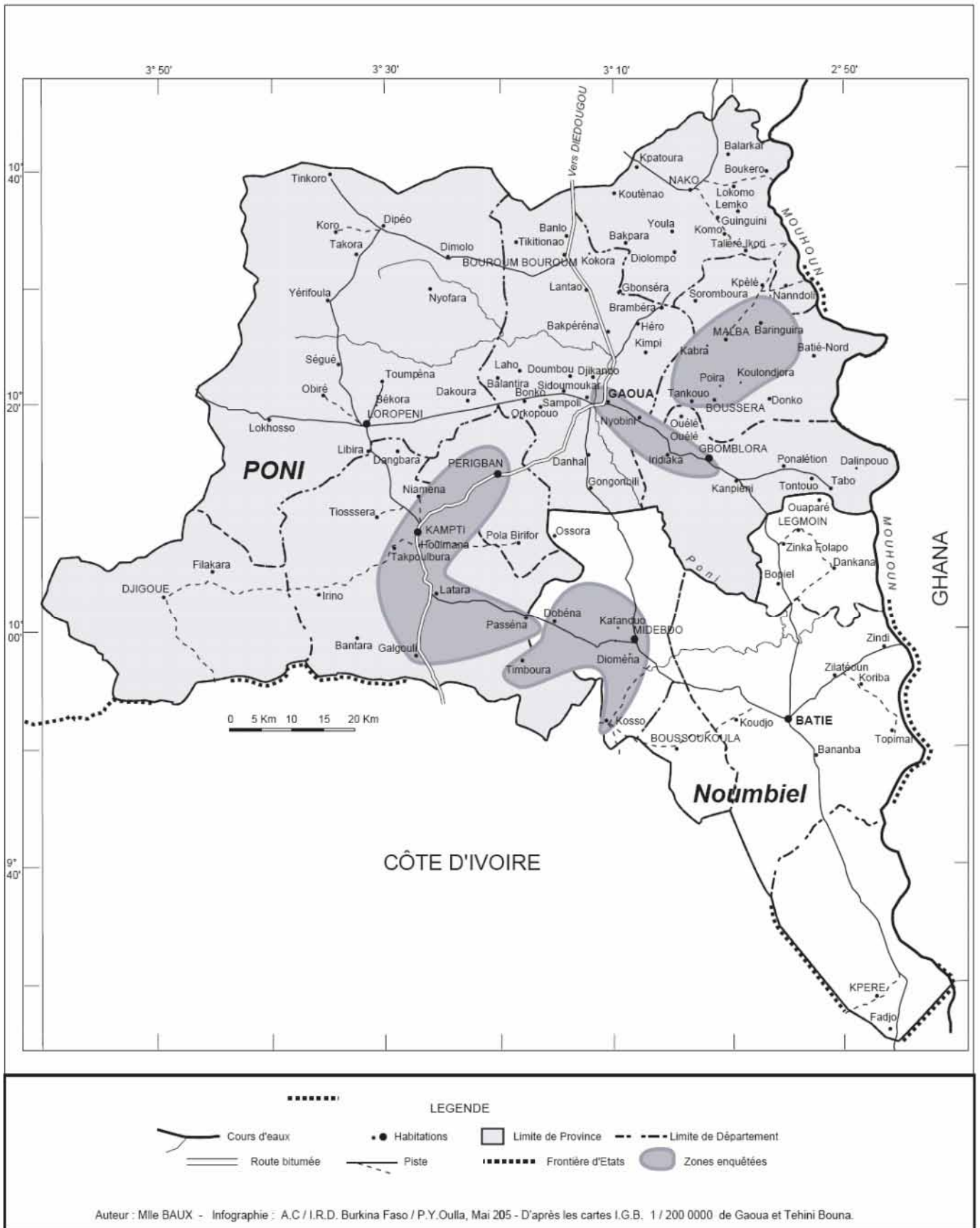
<sup>35</sup> Réside également dans ce village une importante communauté mossi.

<sup>36</sup> Ce qui signifie que jusque là elle ne possédait pas un nombre de classe suffisant pour posséder un cycle complet, les élèves de CM2 avait cours sous le hangar.

de l'école ne dépasse guère le centre de Midebduo. Les enquêtes dans les villages proches ont montré le faible investissement des familles dans l'école. Dans cette même zone, la prise en compte de trois villages proches, Timboura, Dobéna et Passéna aux situations de scolarisation très hétéroclites, dans un périmètre géographique pourtant restreint, montre la difficulté de généraliser et l'obligation de diversifier les points de vue. Timboura est un petit village difficilement accessible du département de Midebduo. Il possède une école depuis 1984 mais celle-ci apparaît comme délaissée par les villageois. Les directeurs successifs peinent à recruter des élèves qui sont en moyenne moins d'une dizaine par classe. Plus loin, à quatre kilomètres de là, Dobéna a obtenu en 1999 l'ouverture d'un établissement scolaire qui a pour le moment, et malgré quelques problèmes de fonctionnement, des effectifs satisfaisants. À l'opposé, Passéna est un gros village lobi (même s'il accueille d'autres populations attirées par les opportunités économiques et agricoles de l'emplacement), frontalier de la République de Côte d'Ivoire. Il appartient au département de Kampti et s'insère donc dans une circonscription scolaire beaucoup plus dynamique. Proche de la route goudronnée, son marché est très important. Il est notamment un des points de ralliement les plus recherchés de la zone pour l'achat et la vente d'ignames. Son école, ouverte en 1975 possède des effectifs pléthoriques et des classes surchargées.

Ainsi, par ces quatre zones géographiques illustrant des espaces scolaires variés, nous avons essayé de représenter une diversité de situations potentielles de scolarisation pour situer l'objet empirique de la recherche, établir si ce qui vaut pour un village vaut aussi pour les autres et à l'intérieur du village, si ce qui vaut pour une famille vaut aussi pour les autres. Il est souvent difficile de préserver souci d'anonymat et justesse scientifique. En effet, l'intérêt de nos enquêtes de terrain réside aussi dans les détails accumulés qui sont spécifiques à telle ou telle zone géographique. Ne pas les citer pour préserver la confidentialité des personnes interrogées, c'est se priver d'une grande partie des bénéfices de ce travail (surtout pour les acteurs de terrains qui potentiellement pourraient s'y rapporter). Nous avons donc choisi de rester le plus précis possible quant à localisation des données orales collectées. Mais dans certains cas, il nous a semblé que préciser la provenance de celles-ci entraînait l'identification obligatoire de l'enquêté et n'était pas d'une grande utilité scientifique, aussi avons-nous préféré ne pas citer le nom du village. Globalement, pour ne pas risquer de compromettre les personnes qui nous ont accordé leur confiance, nous avons tout mis en œuvre pour rendre leurs propos anonymes. Ainsi, les noms ont été soit changés soit coupés et nous avons modifiés certaines caractéristiques sans pour autant modifier le profil des gens consultés.

Carte 2: Les zones d'enquête dans les deux provinces du Poni et du Nounbiel



## **4.2 Procédés méthodologiques de l'enquête socio-anthropologique**

L'enquête de terrain de type qualitatif ou socio-anthropologique se définit par la combinaison de différentes formes de production des données qui fusionnent deux traditions fondatrices : celle des premiers ethnologues de terrain et celle des sociologues de l'école de Chicago (Olivier De Sardan, 1995b). Pour de nombreux spécialistes des méthodes qualitatives, l'observation participante et l'entretien forment la base, mais d'autres procédés diversifiés peuvent ensuite être associés. Pour J-P. Olivier de Sardan (1995a, 1995b) par exemple, il faut y ajouter les procédés de recension et la recherche de sources écrites. Mais chaque chercheur intègre ses propres techniques au gré de ses questionnements, de ses découvertes et des relations qu'il parvient à créer avec les personnes enquêtées : « L'activité de l'ethnologue de terrain est dès le départ une activité d'arpenteur du social, de manieur d'échelles, de comparatisme au petit pied : il bricole un univers significatif, au besoin en explorant, par enquêtes rapides, des univers intermédiaires, ou en consultant en historien les documents utilisables » (Augé, 1992 : 22). Ainsi l'enquête, en tant que processus, avance par petit pas et les méthodes employées, si elles s'inscrivent dans un dispositif global cohérent *in fine*, s'ajustent constamment au gré des interlocuteurs, au fil des réussites et des échecs, des avancées scientifiques et des reculs.

Les techniques d'enquête en anthropologie possèdent l'avantage d'être opérationnelles sur des terrains multidimensionnels : unités domestiques, institution scolaire, services déconcentrés du Ministère. D'une grande souplesse, elles permettent une adaptabilité et un ajustement permanents aux personnes et aux situations rencontrées. Elles offrent alors une méthodologie idéale pour étudier l'articulation entre le système scolaire, son fonctionnement, les positions de ces agents d'une part et ses « utilisateurs », « usagers » potentiels ou avérés d'autre part : parents, élèves, anciens scolarisés. Elles permettent ainsi d'évaluer l'influence de l'institution sur les pratiques de scolarisation en ouvrant différents modes de connaissance : représentations et pratiques sociales, modes politiques, interactions entre les agents, rapports infranationaux et rapports Nord-Sud. L'utilisation de différentes techniques permet à la fois de multiplier les points de vue (par la diversité des personnes enquêtées tout autant que par le renouvellement des perspectives du chercheur) et de confronter les données collectées pour les vérifier. Ainsi la polyvalence des procédés d'enquête anthropologique, combinée aux analyses plus quantitatives, offre une véritable pluralité de raisonnement qui ouvre la voie à une compréhension globale d'un phénomène.

#### 4.2.1 *Le dispositif d'enquête du côté des agents de l'institution scolaire*

Le travail qualitatif au sein de l'institution a porté sur différentes échelles hiérarchiques, différents degrés d'appréhension de la réalité sociale, que ce soit au niveau des décideurs politiques à l'intérieur du système (directeurs provinciaux et régionaux de l'éducation de base et de l'alphabétisation, DPEBA et DREBA) et à l'extérieur (chefs de projet au niveau local de l'organisation non gouvernementale Plan ou du Projet de développement rural du sud-ouest, PDR-SO), des exécutants intermédiaires (inspecteurs, agents de l'inspection, chargés de projet au sein de la DPEBA ou de la DREBA) que des agents de base, directeurs d'écoles, enseignants ou de leurs représentants syndicaux (plus ou moins proches du pouvoir selon les cas)<sup>37</sup>. Ces enquêtes de terrain ont surtout mobilisé la méthode des entretiens mais elles ont aussi fait une large place aux observations *in situ* et au recensement des documentations disponibles. Nous avons ainsi assisté en tant qu'observatrice à des journées de cours en classe (niveau CP1, CE1, CE2 et 6<sup>ème</sup>) dans deux établissements primaires (un rural, un urbain) et un collège rural ; à des séminaires de travail accueillant inspecteurs et directeurs d'école organisés par l'ONG Plan ; à une rencontre entre le Directeur régional de l'éducation de base et de l'alphabétisation et les élèves de l'École normale de l'enseignement primaire (ENEP) et à des séances de sensibilisation des parents en faveur de l'Éducation pour tous (EPT) par des agents de l'inspection au sein des établissements scolaires<sup>38</sup>. Parallèlement, nous avons collecté l'ensemble des documents disponibles sur l'éducation (ou en rapport avec elle) produits par les organes déconcentrés du MEBA, du MESSRS et les associations intervenant sur place.

En fonction des interlocuteurs, trois types d'entretiens ont été utilisés : les entretiens semi-dirigés, les entretiens libres (plus ou moins informels) et les conversations de travail. Les entretiens semi-dirigés avec canevas écrit ont plutôt été adressés aux hauts responsables de l'administration et des ONG ainsi qu'aux inspecteurs. Ils se prêtent davantage à l'espace bureaucratique et au registre spécifique du discours dans de telles situations. Ils offrent à l'interlocuteur une certaine forme de sécurité car ils posent un rapport hiérarchique qui semble favorable à la personne enquêtée en

---

<sup>37</sup> Nous avons mené des enquêtes auprès du Directeur régional de l'éducation de base et de l'alphabétisation, DREBA, des deux directeurs provinciaux, DPEBA du Poni et du Noubiel, de trois inspecteurs en activités et deux en retraite, d'un dizaine d'agents de l'administration scolaire ainsi que des deux responsables des projets éducation au Plan et au PDR-SO et certains de leurs volontaires ou bénévoles sur le terrain. Au niveau local, nous avons eu des entretiens avec 23 directeurs/trices d'écoles et 8 enseignants du primaire. Nous avons également échangé avec quatre proviseurs de collège et lycée.

<sup>38</sup> Des émissions sont diffusées, à l'initiative de l'ONG Plan, sur la radio locale pour sensibiliser sur les droits de l'enfant et notamment le droit à l'éducation, en langues locales. Nous avons enregistré plusieurs de ses émissions pour les analyser.

soulignant le statut d'expert ou de personne-ressource. Cette relation d'entretien s'apparente à de la consultance étant donné qu'il s'agit d'obtenir des informations concrètes sur le fonctionnement de l'institution scolaire (organisation du système et structure administrative, réglementation, matériel, répartition des enseignants selon leurs rangs, classe vacante ou non, matériel distribué, cantine, etc.) et sur les politiques mises en place (carte scolaire notamment, budget, etc.). Elle permet également de disposer du discours et des représentations « officielles » sur l'école mais aussi sur la société lobi. Les inspecteurs, en tant qu'intermédiaires entre les directives officielles et les contraintes locales, ont une position charnière et ambiguë. Ils ont souvent une meilleure connaissance des écoles de leur zone tout en conservant une approche politique de leur fonction. Mais le manque de moyen de leurs services entrave le fonctionnement de l'administration et les place souvent dans des situations délicates. Ainsi, en dehors des questions de politiques éducatives générales et de fonctionnement du système dans un espace donné, les enquêtes auprès des inspecteurs en activités ont permis de mettre en avant leurs marges de manœuvre restreintes et les limites actuelles de leur fonction. Parallèlement, des entrevues avec des inspecteurs et autres responsables administratifs aujourd'hui en retraite ont permis de souligner à la fois l'importance de leur rôle dans les mouvements de transformations ou de blocages sociaux en matière éducative et les difficultés de planification sur le long terme et l'absence de recul analytique sur les événements scolaires.

Au niveau local, le travail auprès des directeurs/trices d'école et des enseignant(e)s s'est plutôt élaboré autour d'entretiens libres et informels le plus souvent sans canevas écrit, se rapprochant le plus possible d'une situation d'interaction banale comme la conversation<sup>39</sup>. Ils se sont le plus souvent déroulés au sein de l'école ou dans la cour de l'interlocuteur (quand il s'agit de logement de fonction, précisons que l'habitation reste dans le cadre scolaire). Si certains enseignants ont toujours conservé un style de discours académique, beaucoup semblent avoir trouvé dans le cadre de l'entretien un espace de liberté de ton et de propos. Les enseignants qui exercent dans des milieux ruraux souvent reculés ne sont que peu interrogés sur leurs pratiques, leurs représentations et les difficultés de leur profession d'où la grande disponibilité qu'ils nous ont accordée et un certain enthousiasme quant à nos questionnements. Les thèmes abordés ont tourné autour du fonctionnement de l'établissement scolaire (ses atouts et ses difficultés), le recrutement des élèves et la scolarisation des enfants (garçons et filles), les aides extérieures notamment celles

---

<sup>39</sup> Il faut d'ailleurs noter que la banalisation de l'entretien pour que celui-ci s'apparente à un « dialogue » est plus aisée auprès des membres masculins du corps enseignant. Les femmes semblent davantage ressentir l'entretien, même le plus informel possible, comme un interrogatoire ce qui donne souvent des réponses timides et apprêtées et ce malgré une certaine « connivence » liée à une même identité sexuée.

des ONG, les politiques étatiques, les rapports entre parents et enseignants, l'engagement des parents dans l'école, les représentations sur les populations lobi. Plus spécifiquement, concernant le métier d'enseignant, il a été question des différences statutaires, des parcours professionnels et espoirs de carrière, des pratiques pédagogiques mais aussi des difficultés économiques, des conditions de vie, de la dévalorisation de la profession, etc. L'ensemble des sujets évoqués ont permis de décrire l'organisation scolaire au niveau local, notamment dans ses dysfonctionnements, et d'évaluer le poids des difficultés de la profession dans les relations aux parents et aux élèves ainsi que l'influence des représentations souvent négatives concernant les populations sur le rapport des familles à l'école.

#### *4.2.2 Les procédés méthodologiques utilisés auprès des familles, élèves, individus usagers potentiels de l'école*

Du côté des familles lobi, nous avons privilégié l'« approche biographique » (Bertaux, 1980) qui permet de développer différents procédés de collecte de données, suivant les personnes enquêtées et en fonction du type d'informations recherchées. La biographie familiale de scolarisation a été le principal outil utilisé. Elle reprend, de manière dynamique, les parcours scolaires de tous les membres du ménage : ceux présents dans la concession au moment de l'enquête et tous les enfants du chef de ménage absents ou décédés<sup>40</sup>. Nous avons recueilli 21 biographies familiales de scolarisation approfondies (dont trois familles ont à leur tête une femme). L'étude diachronique de la scolarisation au sein d'une unité domestique offre l'opportunité de reconstituer les processus scolaires individuels intergénérationnels, d'analyser les liens potentiels qu'ils ont entre eux, de constater les phases de transformation ou de stagnation. Elle met aussi en avant les différences de trajectoires individuelles en fonction de la place de chacun dans la composition du groupe domestique. L'historicité étant inscrite dans la structure même des biographies et récits de vie, c'est une méthode appropriée, par nature, pour étudier les changements sociaux (Thompson, 1980). La plupart de ces biographies ont été collectées par l'intermédiaire du chef de ménage partant du postulat qu'il est au coeur de la prise de décision quant à la scolarisation

---

<sup>40</sup> En ce sens, notre définition de la famille n'est pas tout à fait orthodoxe car nous en exploitons une vision élargie. Il faut souligner qu'il n'existe pas véritablement de définition rigoureuse de cette institution, si essentielle et même universelle soit-elle. Les principaux critères habituellement retenus sont la résidence commune, et le sang partagé (Bonté et Izard, 2000). Nous retenons ces deux caractéristiques sans pour autant conclure que les deux aient une relation obligatoire entre eux. Ainsi, nous tenons compte des liens de filiation même si les descendants ne font plus partie de l'unité domestique. De même, au sein de la résidence, nous prenons en compte tous les habitants qu'ils aient ou non un lien de parenté.



ou non d'un enfant<sup>41</sup>. Les informations assemblées ont, le plus souvent possible, été complétées par des entretiens avec d'autres membres de l'unité domestique : les femmes et les enfants scolarisés.

Ainsi, nous avons mené des enquêtes auprès des femmes pour tenter de cerner leur influence potentielle, tant morale que financière, dans la scolarisation des enfants, en collectant notamment leurs discours et leurs représentations. Ce travail est apparu difficile, tout au long du terrain, d'un point de vue technique mais aussi éthique. En effet, la position dominée des femmes lobi les empêche souvent de donner leur point de vue sur ces questions. Elles dissimulent alors leur rôle véritable pour s'effacer derrière les orientations de leur mari. En milieu rural, elles restent très discrètes sur leur pouvoir en matière de scolarisation et leurs représentations de l'école. Mener des doubles enquêtes vise à confronter les récits des interlocuteurs et pousse à mettre l'accent sur les antagonismes et les relations conflictuelles. En illustrant clairement les divergences et les désaccords au sein des couples en ce qui concerne l'éducation, il peut arriver que cette méthodologie provoque involontairement des dissensions et des altercations entre mari et femme (le plus souvent une fois l'enquêteur parti). Nous avons parfois deviné que nos questionnements, même posés individuellement, occasionnaient des divisions ou soulevaient des conflits latents. Or, le rôle de l'anthropologue n'est pas de générer des discordes au sein des ménages. Si en terme d'efficacité, ce procédé a son utilité, il paraît déontologiquement contestable sur le terrain.

Les récits de vie scolaire des élèves ou anciens scolarisés ont enrichi les biographies familiales de scolarisation en singularisant les parcours scolaires et en permettant l'accès à une autre description des événements biographiques. Ils créent une meilleure connaissance des rapports entre parents et enfants autour de l'école ainsi que des relations entre élèves et enseignants. Ces parcours scolaires personnifiés<sup>42</sup> ont alors permis de souligner les concordances et les discordances en juxtaposant les descriptions d'un même phénomène social. Ajoutons à cela la confrontation de l'histoire scolaire « officielle » décrite mais aussi réécrite (Bourdieu, 1986) par le chef de ménage avec d'autres informations fournies par les membres de la famille élargie. Sont ainsi notamment mises en lumière les actions des tiers dans la scolarisation de certains enfants, aides souvent omises

---

<sup>41</sup> Il faut signaler que les chefs de ménage la plupart analphabètes connaissent des difficultés à retracer de manière linéaire les parcours scolaires. Ne connaissant pas suffisamment le système, ils ignorent souvent le niveau scolaire de leurs enfants, les raisons de leurs réussites ou leurs échecs, etc. Ils font alors appel à un des leurs, souvent un jeune scolarisé, pour leur venir en aide. Retracer les biographies scolaires devient alors une entreprise collective guidée par le chef de ménage.

<sup>42</sup> Les élèves ou anciens élèves qui se sont livrés aux récits de leur parcours scolaire ne sont pas tous issus des unités domestiques considérées pour les biographies familiales de scolarisation. Nous avons recueilli 19 récits de vie d'élèves (dont 9 filles), 7 d'anciens élèves (dont 4 femmes) et 22 de premiers scolarisés à l'époque coloniale (dont 4 femmes). L'âge des personnes enquêtées a donc considérablement varié aboutissant à des regards très différents sur l'école, tant par la maturité du raisonnement que par l'époque décrite.

par le chef de ménage qui préfère apparaître comme ayant le monopole de la prise de décisions. Les observations directes à l'intérieur des unités domestiques ont également mis en lumière l'impact de la scolarisation dans les transformations des modes de vie : importance du temps consacré à l'étude, évaluation des activités domestiques effectuées par les enfants ainsi que la répartition des tâches, présence ou non de l'écrit, utilisation ou non de la langue française au sein de l'habitation, rôle et place de l'écolier, etc.

La méthode biographique est très utilisée en science sociale mais elle est aussi très critiquée. Qualifiée d'« illusion » qui aboutit à une « création artificielle de sens » (Bourdieu, 1986 : 69)<sup>43</sup> ou d'« utopie » si elle est prise comme une expérience singulière pertinente en elle-même (Passeron, 1990), la biographie invite à une prudence d'utilisation et à un doute épistémologique constant. Son caractère évolutif et flexible permet pourtant d'ajuster les postulats de départ du chercheur tout au long de l'enquête et de conformer ainsi les questionnements aux données collectées (Thompson, 1980), mais à condition de ne pas faire reposer l'analyse sur la seule loi du récit qui, selon Bourdieu (1986) est une réinterprétation cohérente *a posteriori* largement dépendante du mode social de communication<sup>44</sup>. Ainsi, au-delà de la biographie ou du récit de vie, c'est plus une « approche biographique » qu'il convient d'adopter. Nous reprenons ici l'expression de D. Bertaux pour montrer que cette méthode n'est pas seulement une technique. Elle est avant tout une démarche sociologique et anthropologique évolutive qui ressemble à une étude de cas comprenant un ou des récits de vie propres mais aussi tout autre type d'information qui peuvent enrichir l'analyse et la compréhension (c'est le procédé méthodologique que nous avons utilisé et décrit précédemment). Elle permet ainsi de faire réellement la différence entre les expressions anglaises *life story* et *life history*. La traduction de « life history » par « biographie » du texte de H.S. Becker, « The life history and the Scientific mosaic » dans *Les Actes de la recherche en sciences sociales* (1986) entretient un malentendu épistémologique car elle tend à simplifier la méthodologie employée par l'école de Chicago. À notre sens, elle aboutit à réduire le procédé en confondant la partie, le récit de vie, et le tout, l'approche biographique. Or, il semble qu'un bon nombre de critiques imputées à cette méthodologie a une vision restrictive du procédé et

---

<sup>43</sup> Quelques années plus tard, P. Bourdieu ajuste sa position. Il fait alors du récit de vie la base de l'ouvrage *La misère du monde* et de la socioanalyse un procédé d'objectivation (Copans, 1995). Ce glissement méthodologique peut être vu comme un revirement « de perspective, de projet, d'objet » (Copans, 1995 : 385) mais apparaît plutôt comme un approfondissement théorique qui replace l'individu dans l'espace social, et sur l'échiquier du champ. Ainsi, les actions individuelles reflètent tant l'habitus qui les guide que « l'espace des possibles », les marges de manœuvre que chaque personne détient.

<sup>44</sup> Ainsi, pour l'auteur, « le discours sur soi » ou le récit de vie s'approche davantage « des interrogatoires officiels des enquêtes officielles » que « des échanges intimes entre familiers et de la logique de la confiance » (Bourdieu, 1986 : 71).

ne désapprouve en fait que le récit de vie en lui-même. Pour J-C. Passeron (1990), cette approche a pour principales difficultés la formalisation et l'interprétation qui risquent de laisser trop de place à l'approximation et à l'intuition<sup>45</sup>. Pour pallier ces risques, elle doit s'inscrire dans un protocole d'enquête mais aussi s'insérer dans un modèle théorique et méthodologique construit. À partir de là, ce matériau complexe et délicat à utiliser peut devenir un instrument de collecte plus complet qu'un autre (Passeron, op.cit) à condition de bien délimiter le type d'objet qu'il cherche à élucider.

Cette approche biographique permet « de construire un objet social à hauteur de regard individuel » (Copans, 1995 : 388) mais, dans la construction scientifique du monde social, elle ravive en même temps les sempiternelles querelles théoriques opposant individu et société, sujet et structure, subjectif et objectif. Il faut alors éviter plusieurs pièges. Le premier est d'oublier l'individu dans la structure, comme a pu le faire P. Bourdieu (1986) en refusant alors toute validité au procédé biographique et donnant ainsi l'impression que les individus sont interchangeables dans l'espace social. La validation de la méthode demande de toujours considérer un événement biographique comme « le produit croisé de la subjectivité d'une décision et de l'objectivité d'une contrainte de cheminement » et de définir ainsi la biographie comme une « objectivation de la subjectivité et une subjectivation de l'objectivité » (Passeron, 1990 : 20-25). Le second piège est d'omettre dans cette perspective microsociale de la biographie les mécanismes macrosociaux qui influencent les trajectoires individuelles. Le procédé biographique ne peut être envisagé comme un savoir intégral sur l'individu qui s'expliquerait entièrement par lui-même et qui permettrait de fournir « des matériaux à une généralisation sociologique descriptive sur l'époque » (Thompson, 1980 : 253). Dans les premiers temps de notre enquête, l'accumulation des biographies familiales de scolarisation et de récits de vie scolaire a pu donner cette impression. La représentativité des données collectées est délicate à évaluer. Même en diversifiant au maximum les personnes interrogées, la saturation est difficile à atteindre ce qui offre des bases fragiles à la généralisation (Bertaux, 1980 : 207-208). Un changement d'échelle et d'objet a alors été nécessaire pour éviter l'écueil d'une généralisation hâtive et opérer une distance critique qui permette une réévaluation des connaissances.

Un retour heuristique aux méthodes d'enquêtes ethnographiques classiques et à leur obligation de totalité souvent idéologique (Copans, 1999 : 25) a ouvert sur une autre forme de collecte de données : la monographie scolaire. Il s'est alors agi de produire un inventaire systématique de la scolarisation dans un espace défini, le village. Nous avons choisi de recenser

---

<sup>45</sup> « Aux bricolages et aux patchwork sociologiques » (Copans, 1995 : 387).

l'ensemble des pratiques de scolarisation que les familles mettent en œuvre à l'intérieur de deux unités villageoises spécifiques. La première, Dioména, comprend onze concessions. L'école la plus proche existe depuis le début des années 1960 et se situe à quatre kilomètres. Si les premiers scolarisés du village, dont certains résident encore sur place, ont participé à la formation de la première cohorte de l'établissement, la promotion sociale par l'école a été dans l'ensemble faible – un seul scolarisé a un emploi d'agent contractuel au dispensaire de Midebduo, en tant que préposé au nettoyage – et la scolarisation primaire est encore aujourd'hui loin d'être universelle. Au niveau scolaire, Dioména se divise très schématiquement en deux parties : une première regroupe des concessions où la scolarisation primaire des enfants est très faible et l'analphabétisme prédominant. Dans la seconde, la scolarisation est davantage généralisée sans être pour autant totale, quelques personnes sont un peu lettrées et parlent français. Les enfants sont plus régulièrement inscrits à l'école même si leurs parcours sont très hétérogènes. Il faut préciser que les chefs de ménage de ces concessions sont tous les descendants d'un ancêtre commun : un ancien combattant, à l'origine de la création de l'école de Midebduo, qui a mis à l'école beaucoup de ses enfants, dont l'actuel agent du dispensaire<sup>46</sup>. Le second village se nomme Poira, dans le département de Bousséra. Il compte vingt-trois concessions. Il est situé à égale distance (environ trois kilomètres) de deux écoles primaires, celle de Bousséra qui a ouvert en 1963 et celle de Koulondjora, très récente – si elle fonctionne officiellement depuis la rentrée 2001/2002, les cours ont effectivement commencé au troisième trimestre 2002. Globalement, les enfants de ce village sont restés peu scolarisés pendant de longues années<sup>47</sup>, mais actuellement une amorce de changement est perceptible au niveau des jeunes générations notamment grâce au dynamisme scolaire des familles de migrants. Suite à la crise en Côte d'Ivoire, plusieurs émigrés, originaires du lieu ont rapatrié leurs enfants en vue de leur scolarisation sur place. Cet afflux de nouveaux élèves se répercute sur les pratiques scolaires de l'ensemble des concessions<sup>48</sup>. Si les biographies scolaires approfondies permettent de mettre en corrélation pratiques sociales et représentations de l'école dans une famille en particulier, elles offrent également une vision biaisée de la réalité scolaire en tendant à trop se focaliser sur la scolarisation. Les monographies scolaires qui présentent des biographies plus sommaires mais en nombre plus élevé révèlent au contraire la non-scolarisation

---

<sup>46</sup> Sont ainsi mis en avant le poids de la reproduction sociale mais aussi l'ensemble des enjeux politiques et les conflits villageois qui se tissent autour de la scolarisation. En effet, les chefs de ménage qui ne scolarisent pas leurs enfants semblent agir en réaction contre la famille élargie de l'ancien combattant qui tend à vouloir monopoliser les pouvoirs.

<sup>47</sup> Sondité Somé, notre principal interprète tout au long de nos enquêtes, est originaire de ce village. Il est un des seuls scolarisés de sa génération, c'est en tout cas celui qui a poursuivi le plus longtemps ses études, jusqu'en troisième.

<sup>48</sup> Nous résumons ici très succinctement les résultats de ces deux monographies scolaires de village. Une analyse plus détaillée est menée dans la quatrième partie de notre travail.

comme une norme et la scolarisation comme une exception. Elles ont ainsi l'avantage de resituer les données dans un contexte plus global : celui du lignage et du village.

Le passage par cette approche intermédiaire incite alors à une transformation de l'objet : de la scolarisation à la non-scolarisation. Notre dispositif d'enquête comprend aussi une recherche empirique dans un espace sans scolarisation pour essayer de comprendre les raisons d'un tel phénomène. A ainsi été choisi Kabra, village qui ne scolarise aucun enfant, situé à quelques kilomètres de Poira, mais sur un autre versant de la colline difficilement accessible. Les recherches menées là-bas ont permis un changement de perspective scientifiquement indispensable pour éviter une généralisation hâtive des biographies familiales de scolarisation. Les entretiens semi-directifs effectués auprès de nombreux habitants ont montré que les représentations de l'école ont évolué et sont dans l'ensemble positives : la non-scolarisation apparaît fortement liée à la place importante des enfants dans l'économie domestique, mais aussi à l'absence palpable d'institutions étatiques dans les environs : l'école la plus proche est à plus de 7 kilomètres et un cours d'eau la rend presque inaccessible en cas de pluie ; le dispensaire des environs se situe derrière la colline à plus d'une heure de marche. Le besoin de scolarisation est présent dans les discours mais il demeure secondaire par rapport à une autre nécessité plus vitale qu'est la construction d'un forage à proximité.

L'ensemble du dispositif d'enquête que nous avons élaboré pour constituer une approche biographique a été mis en place pour tenter d'éviter au maximum les écueils de cette méthode. Celle-ci n'est d'ailleurs pas propice à n'importe quelle démonstration (Copans, 1995 : 387) et les données issues d'un tel protocole de collecte sont spécifiques. Comme nous l'avons vu, la dimension temporelle est le premier principe d'intelligibilité d'une biographie (De Connick et Godard, 1990). Il faut donc construire sociologiquement ces temporalités biographiques. Les « formes temporelles de la causalité » peuvent être expliquées à partir du croisement de deux des trois schèmes d'interprétation – archéologique, processuel ou structurel (De Connick et Godard, 1990 ; Copans, 1995) – : « La description processuelle est la critique d'un archéologisme trop strict pour qui les jeux sont faits d'entrée ; la description structurelle est la critique d'une description trop endogène qui n'admet aucune extériorité au cheminement étudié (...). Les variables archéologiques prennent sens en se trouvant partie prenante dans un processus. Et le processus lui-même prend sens en se voyant référé à une temporalité de plus vaste amplitude » (De Connick et Godard, 1990 : 48-49). L'approche biographique développe alors de bons instruments pour retrouver « les mécanismes sociaux et les valeurs mobilisés » (Montero Casassus, 1995 : 370) dans les formes de scolarisation. Sont alors toujours mises en corrélation les pratiques, les représentations et les

circonstances externes expliquant un certain événement scolaire.

De nombreux auteurs s'accordent pour dire que cette approche biographique ne peut être utilisée de manière indépendante ou autonome puisqu'il s'agit de prendre en compte l'origine, le processus et la structure globale qui entraînent l'action (Thompson, 1980, Passeron, 1990 ; Copans, 1995). Ainsi s'intègre-t-elle dans une logique scientifique plus globale qui inclut une démarche quantitative que nous avons déjà détaillée et une sociologie des discours.

## ***5 L'indispensable socioanalyse du chercheur africaniste français***

### **5.1 L'étudiante française sur un terrain africain francophone**

Pour objectiver le monde social étudié, il est indispensable d'objectiver aussi le sujet analysant, afin que son discours scientifique parle de l'objet mais aussi de sa relation à l'objet étudié. Cette forme de « narcissisme intellectuel », loin d'être égo ou ethnocentrique, a des conséquences scientifiques réelles (Bourdieu, Wacquant, 1992 : 48). L'examen de la place, de la position et du positionnement du chercheur dans l'enquête qu'il mène a une fonction tant personnelle de connaissance de soi que théorique pour assurer la validité des données collectées et de leur analyse. Cette « objectivation participante » n'est pas une nouveauté pour l'anthropologue : « L'auto-analyse (d'abord définie comme psychanalytique, aujourd'hui comme plutôt sociologique) fait partie depuis déjà longtemps de la panoplie du parfait ethnologue » (Copans, 1999 : 10). Notre but ici n'est pas d'effectuer un retour intimiste sur la personne privée du chercheur et en ce sens, l'auto-analyse n'a rien de psychanalytique. Si une étude de terrain en Afrique apprend beaucoup sur soi dans la confrontation à l'altérité, l'auto-analyse en tant que socioanalyse a un but scientifique. Elle sert à explorer l'ensemble des conditions sociales qui permettent le déroulement de l'expérience de terrain. Dans le champ de la recherche d'une part, la position du chercheur engage consciemment ou inconsciemment sa pratique scientifique (Copans, 1999 ; Bourdieu, 2003) et dans le champ de l'enquête d'autre part, elle entraîne un rapport particulier entre lui, individu socialement extérieur au monde social qu'il étudie mais symboliquement identifié, et les Autres, sujets et objets de l'analyse : « là où la recherche conventionnelle tente d'évacuer la subjectivité (...), la recherche qualitative, jugeant cette évacuation impossible, insiste plutôt sur une prise de conscience et une documentation

« systématique de l'effet de cette subjectivité sur l'évolution de la recherche » (Poupart, 1997 : 369).

### *5.1.1 Positionnement du doctorant dans le champ scientifique*

Tout d'abord, posons une donnée évidente quitte à ce que ce soit un poncif : en tant que doctorant, notre position dans le champ scientifique français est celle d'un nouvel entrant qui doit faire ses preuves, d'un novice en cours d'initiation. En ce sens, la production et l'analyse des données collectées sont soumises à des contraintes particulières, et notamment l'académisme propre au travail de thèse, qui orientent voire dominent les choix scientifiques. Les structures cognitives qui régissent notre raisonnement, principalement l'élaboration d'une démarche qui privilégie sans cesse la pluridisciplinarité et la confrontation des théories et idéologies scientifiques, sont ensuite imputables à un parcours universitaire personnel diversifié : suite à un DEUG de droit, nous avons préféré continuer en licence d'anthropologie à l'université Paris VIII. Après des études juridiques mettant davantage en avant rigueur et conservatisme, le passage pendant deux ans à une anthropologie politique et économique de tendance marxiste représentait une rupture majeure. Les deux années passées en troisième cycle (pour un DEA d'anthropologie de l'objet au Musée de l'Homme et un DESS de sociologie du développement à l'Institut d'études sur le développement économique et social -IEDES-) nous ont ensuite permis d'aborder une anthropologie plus fonctionnaliste et structuraliste puis une sociologie de l'éducation et du développement. Ainsi, ces nombreuses approches nous ont offert l'occasion d'appréhender le monde social à travers différents prismes scientifiques pertinents mais partiels ouvrant alors la voie à une perspective pluraliste. Dans le cadre universitaire de la licence, de la maîtrise et du DEA, nous avons effectué plusieurs séjours prolongés en milieu rural au Burkina Faso, au sein de la société lobi, ce qui nous a donné l'occasion de poser un regard critique sur de nombreux procédés d'enquête de type qualitatif. Si les analyses scientifiques étaient encore embryonnaires, la pratique d'une « sociologie réflexive » et d'une approche épistémologique des données fut sans doute l'apport principal de nos premiers terrains solitaires.

Les travaux sur la scolarisation au primaire dans la capitale burkinabè réalisés pendant presque un an, en 2001/2002, sous la direction de Marc Pilon au sein de l'Unité d'enseignement et de recherche en démographie (UERD) de l'Université de Ouagadougou, ont ensuite confirmé l'importance des échanges pluri et interdisciplinaires et l'intérêt d'associer des techniques diversifiées de collecte des données pour décrire un phénomène social dans sa globalité et dévoiler ainsi toutes les aspects d'une réalité complexe. Dans le cadre d'un observatoire urbain de population alliant démarches démographiques et sociologiques pour élaborer un système de

surveillance démographique, nous avons pu développer un dispositif scientifique, à double entrée, de la question scolaire à Ouagadougou. Le premier volet de la démarche était quantitatif : procéder à des analyses secondaires des sources de données existantes (Bases de données informatisées et annuaires statistiques du MEBA, recensement général de population datant de 1996 actualisé par des projections, diverses enquêtes réalisées par l'UERD en 1993, 1995, 2002). Les objectifs poursuivis consistaient à produire une lecture statistique et à porter un regard critique sur les données collectées afin de valider ou de modérer les résultats obtenus. Le second volet de la démarche était plus qualitatif : il visait l'éclairage des données statistiques par une approche plus localisée, détaillée et approfondie de l'offre d'éducation et la demande éducative. Il s'agissait alors d'étudier les diverses représentations sociales qui se construisent autour de l'école ainsi que les différents facteurs influant sur les pratiques de scolarisation afin d'appréhender les tensions inhérentes au champ scolaire et les articulations entre système scolaire et pratiques familiales éducatives. Cette vaste enquête pluridisciplinaire a posé les bases de notre travail de thèse. Après nous être consacrée aux dynamiques sociales des milieux urbains africains, et en particulier aux transformations importantes de la scolarisation en ville liées à une institutionnalisation du fait scolaire, nous avons pensé qu'il était scientifiquement intéressant de reposer ces questionnements dans un autre espace social, où l'école n'est pas encore instituée. Quoi de plus « logique » alors que de retourner sur un terrain connu – la région du sud-ouest du Burkina habitée principalement par les populations lobi – et d'approfondir la démarche pluridisciplinaire à dominante sociologique mais en mettant aussi l'accent sur une approche anthropologique et historique plutôt que démographique.

Le soutien de Marc Pilon et de Marie-France Lange, tous deux chercheurs à l'Institut de recherche pour le développement (IRD) nous a offert la chance de voir notre thèse financée pendant deux ans par cet institut. Contrairement au sort instable et difficile de beaucoup d'étudiants précaires, cet appui institutionnel et économique a créé un certain confort de recherche permettant de concentrer notre énergie sur les seules enquêtes de terrain et études bibliographiques. En intégrant l'Unité de recherche (UR) 105 « savoirs et développement » actuellement dirigé par Marie-France Lange, nous nous sommes alors aussi insérée dans un projet plus global de sociologie de l'éducation en Afrique. Le but de ce programme est de développer des études sur les interventions publiques en matière éducative et sur les stratégies éducatives des populations. Cette perspective permet d'aborder le domaine éducatif au plan local (stratégies éducatives des familles et initiatives populaires), national (politiques scolaires), mais aussi international (aides bilatérale et multilatérale) c'est-à-dire dans l'ensemble du champ social. L'étude des relations entre l'offre



d'éducation et la demande éducative pose les questions des déterminants de l'évolution des systèmes scolaires, de l'évolution du droit à l'école ou du droit à l'éducation, des relations famille/travail, enfants/école, des relations de genre (scolarisation des filles, éducation des femmes). Les optiques prises par cette unité de recherche ainsi que les nombreux débats et discussions menés avec Marie-France Lange, Marc Pilon et notre directeur de recherche Jean Copans ont largement influencé la construction de notre modèle théorique, méthodologique et idéologique.

### 5.1.2 *Positions sur le terrain*

Se situer par rapport à son objet, aux sujets interrogés et objectiver sa position dans le monde social étudié nous sont aussi apparus comme des principes fondamentaux pour assurer la validité d'un travail scientifique notamment dans des terrains africains francophones où les relations et interactions complexes, souvent dissymétriques, entre enquêteur français et enquêtés sont liées à un contexte géopolitique particulier de violence symbolique. Ces principes permettent de trouver une voie intermédiaire entre la théorie du relativisme et celle du légitimisme culturels au fondement de la description des cultures ou sociétés populaires (Grignon et Passeron, 1989). D'ailleurs, les premiers terrains au Burkina Faso qui correspondent aux premières rencontres avec l'Altérité nous avaient déjà rapidement incitée à développer ce type de démarche heuristique. En effet, ces recherches initiales menées sur les savoirs autochtones, leur origine et leur transmission avaient suscité des interrogations sur nos propres modes de connaissances et nous avait alors permis de nous situer en tant qu'anthropologue « dans une structure idéologique, politique, économique (...) » (Copans, 1971 : 46) imposée par notre société occidentale. Il est donc important de mettre en avant les rapports de pouvoir sous-jacents, les rapports même inconscients de domination que les interlocuteurs d'une part et l'enquêteur d'autre part élaborent souvent machinalement et qui vont influencer le mode de communication. Dans un pays francophone, anciennement colonisé, le chercheur français, même jeune, même femme, qu'il le veuille ou non, possède une valeur et une image symboliques fortes qui induisent des comportements particuliers, une certaine « présentation de soi » (Goffman, 1973) de la part des interlocuteurs. Le capital symbolique potentiel de l'enquêteur, les desseins et intentions qu'on projette sur lui sont autant de facteurs qui influencent le discours des personnes interrogées. Le chercheur est d'ailleurs souvent associé dans l'inconscient collectif des communautés villageoises aux développeurs qui vont porter

assistance<sup>49</sup>. C'est encore plus flagrant quand l'objet d'étude est une institution comme l'école<sup>50</sup>. Dans un premier temps, il ressort alors toujours des entretiens menés auprès des chefs de ménages des représentations positives de la scolarisation et, des enquêtes effectuées auprès des directeurs ou enseignants des images catastrophistes du fonctionnement de l'établissement. Face à une jeune chercheuse étrangère posant beaucoup de questions qui peuvent paraître curieuses dans tous les sens du terme et parfois naïves, le discours des personnes interrogées, le plus souvent empreint de bienveillance et de respect, se veut aussi conventionnel : ce sont les normes, les valeurs officielles qui vont être exposées, en toute bonne foi pour l'essentiel des cas, afin de présenter le consensus. Il est alors toujours nécessaire d'aller plus loin dans l'échange verbal, du côté de l'anecdote, de la petite histoire, des affaires particulières (Bourdieu et Mhammeri, 2003), pour que le discours devienne plus proche du réel, du concret. Mais les opérations permanentes de « mises en scène » de la part des interlocuteurs et de l'enquêteur sont un problème majeur qui n'a aucune solution définitive et qui se négocie au cas par cas dans la pratique quotidienne (Olivier de Sardan, 1995b).

Nos interprétations du monde social sont donc obligatoirement liées aux conditions dans lesquelles elles ont été produites. Et il faut toujours distinguer la nature des informations recueillies sans oublier les conditions de la collecte (omissions, mensonges des informateurs; biais introduits par l'enquêteur) : « cette critique permanente, ce retour sur soi est une des conditions de la transformation interne de la méthode, qui n'est plus l'apanage d'une subjectivité illusionnée et privilégiée. » (Copans, 1971 : 37). Le temps où l'anthropologue croyait obtenir une objectivation des données collectées par la seule distance culturelle est largement révolu. Aujourd'hui, au contraire, on aurait plutôt tendance à penser que l'ethnologie doit se pratiquer « dans le métro » (Augé, 1986) ou « dans la chambre à coucher » (Dibié, 2000) c'est-à-dire dans un univers qui nous est proche. Certains chercheurs vont même jusqu'à dire que, dans les entretiens de type qualitatif, la distance sociale peut complètement tronquer le discours de l'enquêté, ce qui oblige, pour limiter les biais, à choisir des enquêteurs socialement et culturellement proches de leurs interlocuteurs (Bourdieu, 1993). Et il est vrai que dans l'ensemble, lors de notre enquête, les entretiens menés auprès du personnel enseignant ont bien fonctionné car en milieu rural, la position d'élite lettrée des instituteurs, considérés comme des « étrangers » les rapprochait symboliquement de notre statut et favorisait aussi l'aisance de l'échange verbal. Le mode d'enquête employé, délibérément informel, tendait aussi à faire oublier le caractère factice de la situation de communication. En

---

<sup>49</sup> Et ce malgré les précisions constantes apportées sur le but de la visite et l'objectif des questions posées.

<sup>50</sup> D'autant plus que l'enquêteur possède un capital scolaire important et qu'il doit sa présence auprès des interlocuteurs à son passage par l'école.

revanche, l'artificialité de l'entretien a largement resurgi dans les enquêtes menées auprès des familles lobi ou des élèves. La position dissymétrique entre d'une part une femme française et diplômée possédant un certain pouvoir économique et des hommes pour la plupart analphabètes et nécessiteux, socialement dominés dans l'espace social burkinabè mais dominateur dans leur rapport de genre, d'autre part entre un adulte et des enfants qui doivent toujours maintenir une situation de respect en gardant le silence, rendait très souvent les échanges communicationnels délicats et obligeait à des ajustements constants.

Est-ce à dire pour autant que tout travail de terrain en Afrique par une anthropologue française est voué à l'échec ? Nous n'irons évidemment pas jusque-là. Mais la validité des données recueillies dépend largement de la connaissance du terrain, donc du temps passé sur place, des liens tissés qui permettent de créer la confiance pour susciter les confidences et de la confrontation permanente des données recueillies pour les vérifier. Le fait de mener un travail approfondi qui nécessitait plusieurs entretiens auprès des mêmes interlocuteurs favorisait au fur et à mesure une transformation des relations. Cela permettait alors de changer de registre de langage<sup>51</sup>. Les relations amicales tissées lors de nos voyages successifs ont aussi largement permis la confrontation de nos hypothèses et la vérification de nos sources. Ainsi, même en tant qu'« étranger », la participation à la vie de la communauté étudiée est indispensable pour mener à bien un travail socio-anthropologique : « Cette implication du chercheur dans le vécu des personnes grâce auxquelles il obtient un savoir prend une valeur épistémologique dans la mesure où le savoir du chercheur et le savoir du groupe dans lequel il se plonge se fécondent mutuellement. Il y a alors réciprocity d'un savoir qui se construit à l'intérieur d'une pratique de métier et non de façon factice. » (Poupart, 1997 : 98).

## **5.2 La relation d'enquête triangulaire : le chercheur, l'interprète et l'enquêté**

Ne parlant pas couramment le lobiri<sup>52</sup>, nous avons eu tout au long de nos enquêtes recours à

---

<sup>51</sup> La confiance n'est pas toujours aisée à établir et elle peut d'ailleurs ne jamais aboutir. Certains entretiens sont donc quasiment inutilisables tant il fut parfois difficile d'obtenir des relations propices au recueil des données dont nous avons besoin.

<sup>52</sup> Malgré les cours de lobiri pris à Ouagadougou et les efforts de nos interprètes sur le terrain pour nous initier, nous n'avons malheureusement jamais réussi à atteindre un niveau honorable pour mener de véritables conversations. Une immersion totale aurait sans doute été nécessaire pour nous obliger à dépasser les blocages de l'apprentissage. En ce sens, le canevas de l'enquête qui faisait osciller communication en français avec les enseignants et communication en

des interprètes et traducteurs. Nous avons principalement travaillé avec deux d'entre eux, Kambou Sié de Sobuor lors de notre pré-enquête et de notre terrain en milieu urbain à Gaoua et Somé Sondité pour tous les autres terrains. Il nous est aussi arrivé, dans certaines circonstances particulières, de mener des enquêtes avec certains de nos amis lobi<sup>53</sup>. Généralement, le recours à un traducteur différent dans les entretiens s'accordait à une situation de communication particulière. Le changement de traducteur était alors légitimé par le fait qu'il créait une facilité d'échange avec les interlocuteurs notamment grâce aux liens de parenté. Les interprètes choisis correspondaient à des personnes avec lesquelles nous avons déjà travaillé lors des terrains précédents. L'enquêté retrouvait alors la sécurité que crée un contexte d'échange habituel<sup>54</sup>. Travailler avec plusieurs traducteurs a aussi l'avantage d'éviter une trop grande dépendance du chercheur aux appartenances claniques, aux affinités et hostilités de l'interprète dans la création de ses réseaux. Ainsi, il permet de contourner des formes particulières d'« enclichage » au sens où l'entend J. - P. Olivier de Sardan (1995b : 101-102).

La question de la langue parlée est un problème central en anthropologie qui suscite de nombreuses controverses : la connaissance de la langue que la société étudiée utilise est-elle ou non indispensable à tout travail de terrain ? Pour beaucoup d'anthropologues de terrain, et le premier d'entre eux, M. Malinowski, c'est effectivement le cas car cela limite la distance entre l'enquêteur et ses informateurs tout en créant une relation privilégiée. Mais d'un autre côté, dans un contexte néocolonial, adopter le langage autochtone est-il vraiment un gage d'égalité et permet-il réellement d'effacer les rapports de force et de domination présents dans l'échange verbal ? Pour P. Bourdieu (1992 : 118-119), ce peut être aussi une « stratégie de condescendance », une « dénégation symbolique c'est-à-dire une mise entre parenthèses fictive de la relation de pouvoir » du chercheur qui abdique « temporairement et ostentatoirement sa position dominante en vue de se mettre au niveau de son interlocuteur », mais profite encore de sa relation de domination existante en la déniait. Pour autant, la non-maîtrise de la langue des interlocuteurs demeure souvent un obstacle car elle limite l'attention particulière portée « aux signes divers, aux gestes, aux mots, aux silences, aux censures, aux éclats de voix ou aux accents » (De Saint Martin, 2005 : 71) si importante dans l'interprétation des données. Elle demande alors la mise en place d'un dispositif

---

lobiri avec les parents d'élèves n'a sans doute pas facilité la tâche. Nous en sommes finalement resté à la compréhension théorique de la structure de la langue et, dans les échanges verbaux, à la simple perception de quelques mots ou brides de phrases.

<sup>53</sup> Nous remercions d'ailleurs chaleureusement Da Sié Denis, Kambou Sié de Sobuor et Palé Togo d'avoir bien voulu se prêter à ce jeu difficile.

<sup>54</sup> Dans ces cas-là, les entretiens étaient toujours enregistrés afin de pouvoir effectuer une double traduction *a posteriori*.

permettant de dépasser autant que possible ses écueils. En effet, chaque langue redéfinit la signification des intonations ou des silences et s'accompagne d'une gestuelle qui lui est propre. La place du traducteur est donc primordiale. Les qualités de cet agent doivent permettre des interconnexions constantes avec le chercheur pour pallier le plus possible la barrière de la langue.

Il est vrai que le travail en binôme enquêteur/interprète est relativement complexe et que les inconvénients sont nombreux. Lors des entretiens, la relation de communication avec un interprète n'est plus binaire mais triangulaire. Elle crée une distance entre l'enquêteur et l'enquêté parce que les discours de chacun d'eux sont toujours indirects. Cette triple subjectivité a pour conséquence de multiplier les « mises en scène », les « représentations de soi » et les interprétations de chacun des protagonistes présents. La pluralité des interrelations – chercheur/traducteur ; traducteur/enquêté ; informateur/enquêteur – rend l'échange moins spontané, beaucoup plus artificiel et aboutit à de nombreuses incompréhensions. Mais d'un autre côté, cela demande une concentration et une vigilance de tous les instants qui permettent bien souvent d'approfondir et de détailler les questions. La traduction simultanée est un exercice difficile qui demande de bien maîtriser tant les questions posées (sans pour autant se les approprier pour limiter les surinterprétations) que le discours de l'interlocuteur. L'enquêteur doit donc sans cesse indiquer ses pistes de recherche à son traducteur mais aussi préciser et repréciser ces interrogations pour que l'interprète n'interprète justement pas trop. Mais ce retour constant sur les entretiens apparaît comme un excellent exercice pour le chercheur qui affine ces questions et ajuste ainsi ces hypothèses. Travailler en permanence avec une personne originaire de la société étudiée offre aussi la possibilité de confronter ses premières impressions et ses représentations. Cet échange quotidien entre chercheur et interprète peut s'avérer particulièrement fécond et enrichir considérablement l'analyse. Les longues discussions et débats suscités par nos interprétations et celles de nos interprètes concernant les propos d'un enquêté étaient toujours fructueux pour parvenir à une meilleure compréhension des réponses données. Elles sont à l'origine de nombreuses pistes de réflexion et points de départ d'analyse.

Au cours des entretiens, le risque le plus important est celui d'une triple interprétation erronée, dans laquelle aucun des interlocuteurs ne comprend en fait où les autres veulent en venir et ce qu'ils expriment exactement. Ces malentendus sont fréquents, certaines confusions sont aisées à déceler sur l'instant et d'autres ne sont visibles qu'*a posteriori*. L'ampleur des quiproquos potentiels ainsi que l'importance du discours littéral de l'enquêté pour certains points précis comme les représentations sociales exigent donc une double traduction : celle qui a lieu au cours de l'entretien même et celle, plus précise, qui s'effectue ultérieurement à partir de cassettes

enregistrées. Nous avons choisi de travailler pour cela avec une tierce personne, qui pouvait avoir plus du recul par rapport à la première traduction<sup>55</sup>. Kambiré Sié avait reçu une formation spéciale pour alphabétiser en langue locale. Il écrivait donc parfaitement le lobiri. Pour améliorer toujours la qualité des entretiens, l'interprète, le traducteur et nous-même avons souvent organisé des réunions pour revenir sur les points flous et les problèmes de traduction durant les enquêtes. Ainsi, le but final était de parvenir le plus possible à écarter les biais inhérents à la méthode utilisée ou du moins à les déceler avant l'analyse pour pouvoir les objectiver.

---

<sup>55</sup> De ce fait, un entretien où l'échange avait été difficile entre l'enquêteur et le traducteur n'était pas complètement perdu.

**Partie 2. Du rejet de la colonisation au  
refus de l'École : la société lobi face à  
un nouvel ordre politique**

« L'école nouvelle participait de la nature du canon et de l'aimant à la fois. Du canon, elle tient son efficacité d'arme combattante. Mieux que le canon, elle pérennise la conquête. Le canon contraint les corps, l'école fascine les âmes. Où le canon a fait un trou de cendre et de mort et, avant que, moisissure tenace, l'homme parmi les ruines n'ait rejaili, l'école nouvelle installe sa paix. »

*L'aventure ambiguë*, Cheikh Hamidou Kane, 1960.



# Introduction

Fondation de l'École et histoire coloniale en Afrique subsaharienne sont quasiment indissociables. Cette institution éducative particulière émerge des différentes politiques mises en place dans la plupart des pays colonisés après la conquête coloniale par les nations européennes. Elle se construit au gré de leurs évolutions doctrinales et des pressions des colonisés : « Le poids du passé [colonial] est encore visible dans l'organisation et la gestion des systèmes scolaires, dans les disparités scolaires, dans le contenu de l'enseignement, dans les représentations de l'école » (Lange, 1998a : 19) et aussi dans les pratiques de scolarisation. Ainsi, le système scolaire se constitue dans un contexte de rencontre et surtout de confrontation entre deux systèmes sociaux, économiques, politiques et doctrinaux différents voire antagonistes, l'un dominateur et dominant et l'autre plus ou moins soumis.

L'analyse des rapports actuels des familles lobi à l'École ne peut pas éluder le contexte historique ni faire l'économie d'une étude concomitante des espaces qui l'entourent et l'englobent – le Burkina Faso, ex Haute-Volta, et l'Afrique subsaharienne –, sous peine de bloquer la compréhension du phénomène scolaire intrinsèquement lié aux situations géopolitiques et macroéconomiques. L'apparition de l'école s'inscrit dans une ère de rupture historique capitale. La vision durkheimienne de l'éducation comme fait social total prend alors tout son sens. Le fait scolaire révèle le fonctionnement des sociétés. En effet, si l'école possède bien une certaine autonomie, elle n'en demeure pas moins rattachée aux différentes institutions sociales. Le fait scolaire se construit donc en s'imbriquant aux autres structures sociales, il participe à l'agencement de cette imbrication en influant plus ou moins radicalement sur les autres institutions tout autant qu'elles l'influencent. C'est pourquoi l'étude comparative, diachronique et synchronique, est nécessaire car elle met en perspective ces différentes interactions.

Le passé comme le dit Durkheim éclaire le présent : celui-ci « ne peut être séparé [du passé] sans perdre en grande partie toute sa signification. [il] est formé d'innombrables éléments, si étroitement enchevêtrés les uns dans les autres qu'il nous est malaisé d'apercevoir où l'un commence, où l'autre finit, ce qu'est chacun d'eux et quels sont leurs rapports (...). La seule manière de les distinguer, de les dissocier, d'introduire par suite un peu de clarté dans cette confusion, c'est de rechercher dans l'histoire comment ils sont venus progressivement se surajouter les uns aux autres ; se combiner et s'organiser » (Durkheim, 1938 : 22). Sans cette analyse diachronique des mécanismes « d'imposition d'un pouvoir arbitraire par un arbitraire culturel » (Bourdieu, Passeron, 1964 : 19), il est impossible d'en connaître l'essence. Or, en échappant au

discernement, ces dispositifs et cet arbitraire culturel ne fonctionnent ainsi qu'avec plus d'efficacité (Kohler, Wacquant, 1985). Démonter un à un les mécanismes et remonter à leur origine facilite une prise en compte du phénomène dans son ensemble. Il est donc indispensable de replacer l'instauration de l'École dans son contexte historique, géopolitique, économique et idéologique. C'est le but de cette partie : mettre en avant les dispositifs politico-économiques et théoriques dans lesquels se réalise l'implantation de l'École en Afrique de l'Ouest, puis en Haute-Volta et enfin dans le sud-ouest de ce pays, la zone qui nous intéresse plus particulièrement. Quels sont les enjeux autour de l'école et de la scolarisation, pour les différents agents de ce fait scolaire, colonisateurs comme colonisés, concepteurs et exécutants des politiques éducatives, enseignants comme familles scolarisant leurs enfants ? Quels sont les facteurs qui permettent de mieux comprendre les pratiques de chacun ?

Il s'agit bien de penser les politiques éducatives comme l'histoire des actions plurielles construites par des agents sociaux eux aussi pluriels (Prost, 1992a). Pour comprendre les différentes interactions entre ces agents et leurs conséquences sur le fait scolaire, nous commençons donc par situer ce que les ethnologues coloniaux ont appelé « le pays lobi » dans le contexte voltaïque et africain. Analyser l'installation de la colonisation dans cette zone, l'univers idéologique qui prévaut à cette époque et la réaction de la population lobi face à l'imposition d'une organisation politique et sociale très différente est un préalable indispensable pour saisir le processus scolaire. Afin de montrer la spécificité de la situation scolaire dans la société lobi, le deuxième chapitre de cette partie est consacré au déploiement de l'École en AOF et en Haute-Volta : Comment s'est-elle implantée ? Quelles ont été les politiques éducatives mises en place ? Comment fonctionne le système à l'époque ? Selon quelles normes pédagogiques et dans quelles perspectives ? Telles sont les questions qui nécessitent une réponse pour mieux cerner le phénomène. Le dernier chapitre, quant à lui, traite plus particulièrement du développement paradoxal de la scolarisation dans le « pays lobi » entre un système d'enseignement qui semble exclure les sociétés locales et des populations qui tendent à refuser l'école.

# Chapitre III. La spécificité des Lobi dans la conquête coloniale de la Haute-Volta

## *1 La Haute-Volta dans le contexte géopolitique : un pays marginalisé en AOF*

Les territoires de l'actuel Burkina Faso sont quasiment méconnus avant 1885, moment où la conférence de Berlin parachève la course des Européens vers l'intérieur de l'Afrique (Brunschwig, 1971). « La France disposait de forts sur la côte du Bénin et sur la Côte de l'or et nourrissait le désir de les réunir en une entité continue par le Soudan qui incluait les pays voltaïques. » (Kambou-Ferrand, 1999 : 423). La conquête a pour but premier de rassembler, en un empire unifié, des domaines jusque-là clairsemés. Les terres entre le Niger et les fleuves Volta n'ont donc qu'une utilité secondaire. Leur exploitation, en tant que telle, n'est pas le dessein premier. Pour des raisons qui leur sont différentes, des troupes allemandes, anglaises et françaises se les disputent pourtant âprement, chacune pour devancer les autres dans la signature de traités, afin de s'approprier la région. Celle-ci est alors habitée par des populations aux organisations politiques et sociales variées : des royaumes mossi et gourmantché très hiérarchisés au nord et à l'est, des sociétés lignagères au sud et à l'ouest (Bwa, Lobi, Birifor, Dagara, etc.).

C'est l'empire mossi qui est avant tout convoité, comme il est réputé riche, peuplé et doté d'une structure politique centralisée plus familière aux conquérants. Par l'ampleur de son influence, il apparaît aussi comme la clé nécessaire à l'occupation de l'ensemble des pays voltaïques. Si les Anglais signent un premier traité « d'amitié et de libre commerce » avec le Mogho Naba de Ouagadougou en 1894 (Dupperay, 1992 : 255), les Français, eux, obtiennent, en 1897, après celui du Yatenga, le traité de protectorat<sup>56</sup>. Cette signature leur ouvre les portes du pays. 1897 est d'ailleurs une année décisive pour la consolidation de l'influence française grâce à une convention signée avec les Allemands concernant le pays gourmantché, de nouveaux traités négociés avec les Gourounsi et l'investissement armé de Bobo-Dioulasso, malgré la résistance du chef bobo-dioula. Pour investir la zone, les Français profitent en fait d'une double instabilité politique. Des divisions internes favorisent une victoire rapide. Certains chefs font directement

---

<sup>56</sup> Ce traité est signé avec un nouveau Mogho Naba nommée Siguiri, imposé par les Français après un affrontement armé.

appel à eux, comme le Naba du Yatenga, en contestation du pouvoir central. D'autres, comme les chefs Peul et Toucouleurs de Souroudougou et Hamaria chez les Gourounsi accueillent les forces françaises avec soulagement car elles représentent un soutien à leur pouvoir vacillant (Kambou-Ferrand, 1993a : 428). Les pressions externes des guerriers africains tels que Samory Touré permettent également aux Français, dans certaines zones, d'offrir l'image biaisée de libérateurs.

Ainsi, les frontières sont véritablement délimitées au sud du 11<sup>e</sup> parallèle entre les possessions françaises et anglaises par la convention franco-anglaise du 14 juin 1898 (Dupperay, 1992), mais la conquête ou la pacification<sup>57</sup> est loin d'être achevée, notamment dans le Sahel dominé par les Touareg et dans le Sud-ouest, le « pays lobi ». Ces territoires s'intègrent alors dans la grande entité qu'est l'Afrique occidentale française (AOF), constituée en 1895, et plus spécifiquement au sein du Haut-Sénégal-Niger créé en 1904, après de multiples mouvances administratives<sup>58</sup>, caractéristiques de son histoire coloniale et marques du peu d'intérêt accordé à la zone en elle-même. Éloignée de la capitale Bamako et manquant cruellement de personnel dans le cadre d'une gestion directe, une grande partie de la zone ouest est en proie à de nombreuses révoltes au milieu des années 1910 (entre 1914 et 1916), notamment à cause des prestations de travail et du recrutement militaire. Tous ces soulèvements montrent la fragilité du pouvoir colonial central et sont probablement des éléments déterminants dans la création, en 1919, de la colonie de Haute-Volta, même si officiellement, ce sont des raisons d'ordre économique qui sont d'abord mises en avant.

Les territoires voltaïques ne possèdent d'ailleurs que de faibles potentialités économiques, un des enjeux pourtant premiers de l'impérialisme<sup>59</sup>, en dehors de son peuplement important qui peut fournir un utile réservoir de main-d'œuvre et accessoirement assurer des débouchés commerciaux et industriels. Des tentatives pour développer les cultures de rente sont mises en place par le gouverneur Hesling. Il impose, de manière coercitive, la production de coton dans des champs collectifs villageois (Schwartz, 1999). Si celle-ci dépasse les prévisions les premières années, elle s'effondre ensuite. La culture de l'arachide, largement poussée par l'administration,

---

<sup>57</sup> Après les traités signés avec les Anglais et les Allemands, le terme de pacification remplace celui de conquête. On peut pourtant s'interroger sur l'utilisation de cette terminologie car encore des années après, dans certaines régions voltaïques, il s'agit bien de conquérir, de soumettre par les armes, d'acquérir une certaine influence plutôt que de restaurer la paix. Si l'image de pacificateur, par sa connotation positive d'arbitre, est effectivement plus valorisante, elle n'est pas pertinente car les français cherchent plus à établir leur ordre colonial en assujettissant les populations qu'à rétablir l'ordre en tant que tel.

<sup>58</sup> Ils dépendront successivement du Soudan français, de la Sénégambie et du Niger (Schwartz, 1994).

<sup>59</sup> E.W Said (2000 : 44) définit l'impérialisme comme « la pratique, la théorie et la mentalité » d'un État dominant, qui veut gouverner ou tenir sous sa dépendance d'autres États ou territoires. Nous reviendrons sur les formations idéologiques qui soutiennent et légitiment l'acte d'accumulation de l'impérialisme.

donne au départ de bons résultats (Dupperay, 1992) mais la crise mondiale des années 1930 restreint l'achat des maisons de commerce. La baisse de la pluviométrie, quant à elle, entraîne une chute de la production ainsi qu'une forte disette : le territoire est économiquement très affaibli. Or, dans l'optique impérialiste, les colonies doivent se suffire à elles-mêmes et ne peuvent, en aucun cas, être une charge pour la métropole (Almeida-Topor, 2003). En outre, les populations pour se soustraire à l'impôt et aux travaux forcés<sup>60</sup>, pratiquent une immigration massive vers les colonies britanniques (Yao, 1999) alors que les territoires voisins de l'AOF ont un large besoin de main-d'œuvre : le Soudan et son Office du Niger créé au début de l'année 1932, qui souhaite développer les cultures de riz (Morabito, 1999) et la Côte d'Ivoire pour les plantations privées de café et de cacao. La France qui entend alors minimiser les conséquences de la crise mondiale sur son économie recherche une nouvelle politique de mise en valeur des colonies afin qu'elles jouent un rôle plus déterminant dans la fourniture de matière première et la production commerciale.

L'ensemble de ces raisons aboutit au démantèlement, en septembre 1932, de la colonie voltaïque et à son partage en trois. Les cercles de Fada et de Dori sont rattachés à la colonie du Niger<sup>61</sup>, les cercles de Ouahigouya et de Dédougou à la colonie du Soudan. Possédant d'énormes richesses du sol et peu d'hommes pour les exploiter, la Côte d'Ivoire nécessite une large main-d'œuvre gratuite. Elle est donc privilégiée et obtient les cercles de Tenkodogo, Ouagadougou, Koudougou, Gaoua, Batié et Bobo-Dioulasso, en gros la majeure partie du territoire<sup>62</sup>. « Tout se passe, à partir de 1933, comme si la force de travail était devenue le produit d'exportation prioritaire de l'ex Haute-Volta. L'administration redouble d'efforts pour détourner de la Gold Coast les migrations de travail en direction du centre et du sud de la Côte d'Ivoire ou au Soudan, vers le Delta intérieur du Niger. » (Dupperay, 1992 : 276).

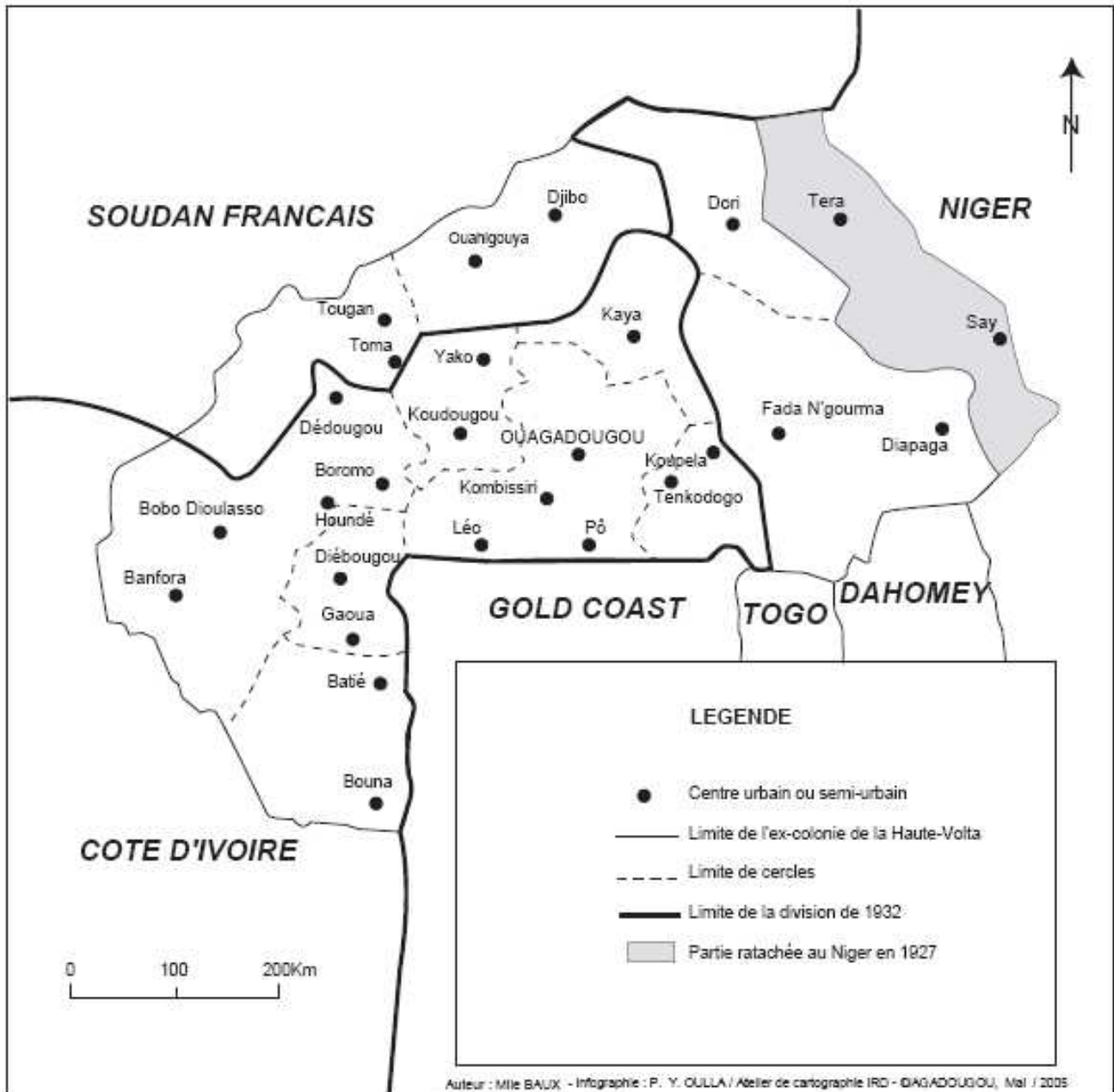
---

<sup>60</sup> Sans oublier le travail forcé en milieu rural (portage, damage des routes, construction de la voie ferrée Abidjan-Bobo Dioulasso, exploitation de matières premières et agricoles), il faut souligner que Ouagadougou et Bobo Dioulasso ont mobilisé « le minimum de 50 000 travailleurs non permanents pour chaque ville en 1928 et en 1929 » représentant ainsi les « grands chantiers du travail forcé en AOF » (Fourchard, 1999 : 1427).

<sup>61</sup> En 1927, la région de Say avait déjà été détachée de la Haute-Volta pour être rattachée au Niger

<sup>62</sup> Ces territoires sont d'abord commandés d'Abidjan mais étant donné la difficulté de gouverner à cette distance, un décret du 13 juillet 1937 crée la région administrative de Haute Côte d'Ivoire regroupant les anciens cercles de la Haute-Volta. Ceux-ci sont dirigés par un résident supérieur à Ouagadougou représentant du gouverneur de Côte d'Ivoire.

Carte 3: Les différentes frontières après le démantèlement de la Volta



Ainsi, la colonie voltaïque disparaît de la carte pendant quinze ans. Les conditions exactes qui président à la re-création de la Haute-Volta en 1947 sont diverses. Au niveau national, B. Yao (1999 : 776) met en avant l'appui de la chefferie mossi dans la grande mobilisation de soldats pendant la seconde guerre mondiale, ce qui aurait favorisé une reconstitution en guise de remerciement. Il faut ajouter à cela les multiples pressions des « évolués », premières générations de scolarisés, se sentant humiliés par la dislocation. Mais plus que tout, l'unité du territoire retrouvée apparaît dans un contexte idéologique et politique fort différent. L'Afrique, pendant la guerre, a eu une place centrale dans la mobilisation pour l'effort de guerre mais aussi en tant que

siège de la résistance (Brazzaville puis Alger ne furent-elles pas successivement les capitales de la France libre ?), ce qui favorise les prises de conscience nationalistes et le développement des revendications nationales. La France, bien que victorieuse, sort affaiblie de ce conflit et son image en pâtit. La charte de l'ONU apparaît clairement comme anticoloniale et l'Organisation fait pression auprès des métropoles en vue de la décolonisation. Les oppositions est-ouest obligent également les États-Unis à se positionner stratégiquement sur la question.

Acculée à une certaine libéralisation du régime colonial, la France initie avec la conférence de Brazzaville en 1944 un renouveau doctrinal. La conférence se préoccupe avant tout « des questions économiques et sociales, recommandant l'amélioration des services sociaux, la suppression des pratiques les plus oppressives (travail forcé, statut de l'indigénat, corvée), l'association des élites africaines aux échelons inférieurs de l'administration » (M'Bokolo, 1985 :145). Cette participation des populations à la gestion de leur développement reste néanmoins limitée puisque n'assistent à cette réunion que les administrateurs coloniaux. L'idée est donc plutôt de contenir les volontés indépendantistes par l'intégration des élites dans l'appareil de domination politique : « (...) Une politique de contacts fréquents avec les évolués est indispensable – se mettre, autant que faire se peut, à leur niveau, afin de redresser ce qui peut paraître excessif dans leurs paroles, leurs intentions ou leurs actes ; leur donner la salutaire impression qu'ils ne sont pas, de parti pris, écartés, mais qu'au contraire, on cherche à les comprendre, à les soulager, à les conseiller ; (...) voilà ce qui doit figurer à l'ordre du jour et que votre personnel européen ne doit jamais perdre de vue. », écrit le gouverneur général de l'AOF au gouverneur du Sénégal dans une lettre confidentielle vers novembre 1945, montrant sans équivoque les volontés françaises de l'époque (Cité par Seck, 1993 : 92).

La mission civilisatrice de la France qui avait surtout servi de justification à l'impérialisme au moment de la conquête est réaffirmée : les hommes doivent profiter « moralement et matériellement » du développement économique des territoires, selon le discours du général de Gaulle à l'ouverture de la conférence. Mais le but est de perpétuer la domination et de préserver l'unité coloniale<sup>63</sup>. Ainsi l'évolution se traduit d'abord et surtout par des changements de nomination. La constitution en 1946 de la quatrième république fonde le passage de l'Empire à

---

<sup>63</sup> Le discours de René Pleven, alors commissaire aux colonies lors de cette conférence est clair à ce sujet : « Dans la grande France coloniale, il n'y a ni peuples à affranchir, ni discriminations raciales à abolir. Il y a des populations qui se sentent françaises et qui veulent prendre et à qui la France veut donner une part de plus en plus large dans la vie et dans les institutions démocratiques de la communauté française. Il y a des populations que nous entendons conduire par étapes à la personnalité, pour les plus mûres aux franchises politiques mais qui n'entendent connaître d'autre indépendance que l'indépendance de la France » (cité par Seck, 1993 : 85).

l'Union française, plus conforme aux principes d'égalité développés dans la déclaration des droits de l'homme de 1789. Elle instaure la représentation des territoires colonisés au parlement français, conservant ainsi une république une et indivisible mais elle permet une certaine autonomie des territoires en créant une assemblée élue, pour chacun d'eux, dotée de pouvoirs financiers.

En 1946, les élections sur les territoires de la Haute-Volta démembrée sont largement favorables au député Houphouët Boigny auréolé tant du prestige de la loi mettant fin aux travaux forcés et à l'indigénat que de sa prise de position pour l'institution d'une colonie autonome si le pays mossi le demande. Mais son parti, le Rassemblement démocratique africain (RDA), proche du Parti communiste français, apparaît trop radical, trop ouvertement anti-impérialiste aux yeux du Ministère de la France d'outre-mer (FOM) et des planteurs de Côte d'Ivoire. La promesse faite au Mogho Naba de reconstituer la Haute-Volta si celui-ci désavoue le RDA émane donc davantage, en fait, d'une volonté politique de déstabiliser ce parti (Dupperay, 1992 : 280-282).

Ce qui frappe avant tout, dans les écrits des historiens, c'est la prépondérance du poids de la société mossi dans cette refondation. Elle semble, en effet, en première ligne, dans la prise de décision. Est-ce à dire que les autres sociétés peuplant la Haute-Volta n'ont joué aucun rôle ? Ou que l'administration coloniale a toujours privilégié la chefferie mossi, finalement docile et facile à gérer par rapport aux autres peuples voltaïques, la mettant donc toujours en avant dans les prises de décision ? Ce qui est sûr, c'est que cette primauté a eu des conséquences politiques majeures, asseyant durablement la domination de la société mossi, population numériquement majoritaire, dans le pays. Le choix de la capitale Ouagadougou au détriment de Bobo-Dioulasso, ville pourtant économiquement plus prospère depuis l'arrivée du chemin de fer en 1933, mais moins acquise à la cause française, en est le symbole. D'ailleurs, un mouvement d'opposition mené par Nazi Boni<sup>64</sup> réclame, dans les années 1950, la création d'un territoire autonome regroupant les Bobo, Samo, Gourounsi et Lobi. Cette tentative qui va échouer reflète les conflits géopolitiques émergeant dans la Haute-Volta de 1947 reconstituée sur la base de ses frontières antérieures.

La principale innovation issue de la conférence de Brazzaville et de la création de l'Union française est la mise en place, en 1946, du Fonds d'investissement pour le développement

---

<sup>64</sup> Nazi Boni, né en 1912, est un des premiers scolarisés de Haute-Volta. Il devient enseignant en 1931 à Ouagadougou. Dix ans plus tard, il est nommé directeur de l'école primaire de Treichville mais il est très vite considéré comme un fonctionnaire dissident par l'administration coloniale et, est ainsi muté dans des établissements secondaires. Le nom de Nazi Boni a été mêlé dans tous les événements politiques qui ont marqué le cheminement politique de la Haute-Volta coloniale. Dès 1948, il devient député à l'Assemblée nationale française et il siège au Palais Bourbon jusqu'en 1957. Homme politique mais aussi homme de Lettres, cette grande figure voltaïque est décédée en 1969.



économique et social (FIDES)<sup>65</sup> qui ont pour but de financer la modernisation des colonies et, en 1949, du Fonds d'équipement rural pour le développement économique et social (FEDES), fonds plus modeste que le premier, chargé des petites réalisations dans les villages avec la participation des populations. Alors que jusqu'ici chaque colonie devait s'autosuffire, la métropole assume une part importante du financement public des investissements. En appui des budgets locaux, ces fonds, sous forme de prêts ou de dons, doivent en partie financer les plans élaborés pour le développement économique et social et la « modernisation » des colonies.

L'enclavement de la Haute-Volta, son démantèlement et le modèle d'exploitation colonial privilégiant les zones côtières ont largement contribué à donner l'impression d'un territoire économiquement, politiquement et socialement oublié. Les moyens de communication notamment sont en très mauvais état. L'accent est donc surtout mis sur les infrastructures. Une grande part des deux FIDES (1948-1952 ; 1953-1959), soit presque 45 %, est utilisée pour la prolongation du chemin de fer jusqu'à Ouagadougou, achevé en 1954, et la construction de routes. Près de 20 % sont consacrés à l'équipement social, santé et éducation. Économiquement, c'est le secteur agropastoral qui est privilégié : environ 30 % du fonds servent au développement de la riziculture et à l'octroi de crédit pour la vaccination du bétail (Sissao, 1999 : 1494), ce qui permet d'accroître fortement la production de riz et le nombre de têtes de bétail, plaçant le territoire au premier rang de l'AOF pour la densité des animaux au kilomètre carré (Dupperay, 1992 : 285). De nombreux barrages et puits sont également construits. L'industrialisation, elle, stagne. La culture du coton est encore encouragée (malgré les échecs des premières tentatives), mais le Comptoir des industries textiles et cotonnières (CITEC) ne possède qu'une seule usine. En comparaison des importations des produits finis, les exportations des produits agricoles non transformés sont faibles, ce qui creuse le déficit de la balance commerciale. L'économie de la colonie reste avant tout rurale. La suppression du travail forcé n'a pas vraiment freiné les fortes migrations de main d'œuvre. Et si les employeurs divers (entrepreneurs comme administration) essaient, en organisant un syndicat, de maîtriser le phénomène, notamment les trajectoires migratoires, la plupart des travailleurs continuent à opter surtout pour des voies officieuses vers le Ghana où les salaires augmentent plus vite qu'en Côte d'Ivoire. Il faut ajouter que les planteurs ivoiriens renâclent aussi à appliquer la nouvelle législation du travail en vigueur<sup>66</sup>. Au moment de l'indépendance, le bilan de l'évolution économique et sociale du pays est plutôt maigre. Beaucoup reste à construire.

---

<sup>65</sup> Calqué sur le modèle Fonds de développement économique et social (FDES) instauré en France après la seconde guerre mondiale.

<sup>66</sup> En 1952, le Code du Travail d'Outre-Mer reconnaît, en effet, aux Africains le droit aux congés payés, aux allocations familiales, et limite le temps de travail hebdomadaire à 40 heures.

Le général de Gaulle a voulu maintenir une mainmise sur les pays africains afin que la France conserve un rôle prépondérant au sein de la communauté internationale. Cette position devient difficile à tenir, dans les années 1950, au vu de la guerre d'Algérie, du retrait de la Tunisie et du Maroc, de l'indépendance de l'Indochine et de l'accession à la souveraineté des colonies britanniques dont la Conférence des « non-alignés » à Bandung est le symbole. En outre, l'opinion publique française semble de moins en moins favorable à une colonisation devenue un fardeau, plus qu'un atout pour l'économie nationale. S'il y avait, depuis déjà plusieurs années, un courant anti-colonialiste au sein de la gauche militante et du PCF notamment, une opposition libérale de droite apparaît qui met en avant le coût des colonies et les freins qu'elles entraînent pour une modernisation de l'économie française (Dozon, 2003 : 233). Tout ceci concourt au vote, le 23 juin 1956, par l'Assemblée nationale, de la Loi-cadre Gaston Defferre. Celle-ci modifie le statut des colonies d'Afrique Noire. Elle opère, d'abord, une décentralisation administrative : l'AOF est divisée en huit États, il n'y a plus de pouvoir exécutif fédéral. Elle accorde ensuite le suffrage universel aux populations et renforce les pouvoirs des Assemblées territoriales créées en 1946, en les transformant en Assemblées législatives qui peuvent alors exercer de fait un contrôle plus puissant sur les Conseils de gouvernement. Cette loi suscite de vives discordes entre les députés africains : sous prétexte d'autonomie politique accrue, elle « prétend en fait imposer un système qui ne permet précisément pas aux colonisés de concevoir une autre organisation territoriale que celle qui résulte des frontières tracées par le colonisateur » (Dozon, 2003 : 234). Félix Houphouët Boigny, alors ministre délégué à la présidence du Conseil a fait pression en faveur du vote. Son pays, de loin le plus prospère de l'AOF a, en effet, un plus grand intérêt dans une division en États plutôt que dans un système fédéral. Sédar Léopold Senghor s'élève, lui, contre cette réforme qui, en créant des unités de faible dimension, déséquilibre encore davantage les rapports de force avec la métropole.

Après 1956, les velléités indépendantistes que la loi-cadre a tenté de contenir mais qui les a en fait précipitées, se font plus radicales. Pour contenir le mouvement d'émancipation, le Général de Gaulle tente une énième réforme institutionnelle. Ainsi, la cinquième république transforme l'Union Française en une « Communauté Française » et donne une certaine autonomie aux colonies. Le 28 septembre 1958 a lieu le référendum : tous les territoires de l'ancienne AOF – sauf la Guinée – acceptent le statut d'États membres solidaires de la France au sein d'une communauté institutionnelle. La Haute-Volta approuve à 99 % des voix la Constitution. Le Mogho Naba Saga II, se sentant affaibli dans son rôle et évincé par les élus, cherche par la force (en faisant encercler l'Assemblée par son armée), à imposer une monarchie constitutionnelle. Sa tentative échoue, ôtant

à la chefferie mossi l'espoir d'un rôle politique officiel dans cet État en création. Le 11 décembre 1958, la Haute-Volta devient donc une république avec, à sa tête, Maurice Yaméogo. L'année 1959 est marquée par les hésitations de la république naissante entre une association, en janvier, avec la Fédération du Mali au côté du Sénégal et du Soudan, ou le Conseil de l'Entente (comprenant la Côte d'Ivoire, le Niger et le Dahomey) auquel elle s'allie finalement en août. En juillet 1960, le pays, à l'instar des autres États du Conseil de l'Entente, obtient le transfert des compétences. L'indépendance est donc proclamée le 5 août et la Haute-Volta est intégrée à l'ONU en septembre. La politique de décolonisation de la France, qui finit par « saborder » la Communauté, en répondant à l'aspiration des populations africaines, tient davantage d'une volonté d'éviter des ruptures en chaîne avec les colonies pouvant compromettre les ambitions de la France dans le monde que d'une réelle volonté de leur accorder l'indépendance. Il s'agit donc de maintenir un « pré-carré », de supprimer le poids économique lourd de territoires peu rentables tout en conservant une influence politique sur les nouveaux États par le biais de la coopération.

Deux périodes distinctes se dégagent de l'histoire coloniale. Il y a bien, en effet, un avant et un après seconde guerre mondiale, laquelle marque un retournement de situation menant aux portes de l'indépendance. Nous retrouvons cette césure dans le mouvement idéologique qui sous-tend les politiques scolaires en AOF, et plus particulièrement en Haute-Volta. C'est ce que nous verrons dans le chapitre suivant. Mais auparavant, il s'agit de s'attarder davantage, d'une part, sur l'espace de notre étude et, d'autre part, sur la société lobi afin de dégager les spécificités de la politique coloniale sur ce territoire. Le personnel colonial a eu, en effet, bien du mal à appréhender l'organisation sociale singulière de certaines populations de la zone, à comprendre leur farouche résistance et à mettre en place une stratégie adéquate et appropriée. De cette fracture initiale entre administration coloniale et populations locales découlent bon nombre de comportements sociaux et politiques actuels.

## ***2 Le « pays lobi » dans un espace géopolitique instable***

### **2.1 La conquête du territoire et la recherche d'une politique coloniale**

Si les territoires voltaïques sont stratégiquement importants pour relier l'ensemble des colonies françaises, le périmètre situé dans le sud-ouest de l'actuel Burkina Faso représente

l'ultime jonction nécessaire pour raccorder le vaste Soudan aux zones maritimes de la Côte d'Ivoire. Ce territoire correspond à une position d'autant plus importante qu'il est réputé pour ses terres aurifères. Au début de l'année 1897, sa conquête est donc encouragée par le ministre des colonies qui presse les troupes coloniales d'acquérir des droits sur la zone avant les Anglais, déjà à ses portes (Kambou-Ferrand, 1993a : 217- 219). Là encore, il faut replacer cette démarche dans les rapports de rivalités entre ces deux conquérants européens qui souhaitent s'approprier la moyenne vallée des fleuves Volta afin de posséder le plus vaste espace possible : ce sont des arguments de taille lors des négociations. Dans les premiers mois de l'année 1897, la France a déjà déployé son influence sur tous les territoires voltaïques à l'exception de Bobo-Dioulasso et de ce qui est qualifié « pays lobi »<sup>67</sup>. Après l'investissement armé de Bobo-Dioulasso, elle jette donc son dévolu sur ce dernier. La ville de Bouna, plus au sud, est également une position stratégique importante d'autant plus que Samory Touré, dans sa politique expansionniste s'y intéresse beaucoup et que ses Sofas<sup>68</sup> y sont menaçants tout autour. À cette époque, ces deux aires cristallisent toutes les ambitions d'empire, tant anglo-saxonnes que françaises.

L'arrivée des premières troupes françaises à l'ouest du « pays lobi » est conduite par le capitaine Bouland et l'occupation de la zone commence par la création du poste de Lokhosso le 8 avril 1897 (Père, 1995 : 157). Mais le traité de protectorat n'est signé avec le chef dioula Baratou Watara que plus tardivement, en septembre de la même année. Le capitaine Cazemajou, en mai 1897, est, lui, chargé de mener la mission exploratrice dans le sud-ouest, en passant par la route du sud (vers Boromo)<sup>69</sup>. Il a l'ordre d'aller rapidement à Diébougou pour gagner les faveurs des populations et leur soutirer un document de protectorat. La zone a alors une réputation inhospitalière. Si quelques échauffourées ont lieu avec des groupes dagara autour du fleuve Bougouriba, les accrochages sont plus réduits que les rumeurs ne le laissent croire et un traité est rapidement signé. Le positionnement à l'ouest et au nord du « pays lobi » ainsi que la signature des traités officialisant la domination française sur le territoire sont donc menées, au départ, sans trop

---

<sup>67</sup> Comme nous l'avons vu dans la première partie, cette désignation doit être nuancée étant donné que cet espace territorial n'est pas habité par la seule société lobi. Celle-ci ne correspond pas aux premiers arrivants dans la zone et, même si elle est numériquement importante, on ne peut pas considérer à l'époque qu'elle est dominante étant donné sa structure politique sans pouvoir central et son organisation sociale segmentaire. Cette terminologie émane donc d'abord d'une dénomination coloniale globalisante. Comble du paradoxe colonial, elle a d'ailleurs été remise en question par les administrateurs coloniaux eux-mêmes qui considèrent qu'elle donne trop d'importance à la société lobi alors que celle-ci, farouchement opposée à l'ordre politique colonial, devait être au contraire marginalisée. Ainsi, idéologiquement, après avoir diffusé cette appellation, les écrits tentent de minimiser l'importance numérique de la société ou son influence dans la zone. Nous utilisons ce terme pour conserver les qualifications de l'époque, qui resituent bien le contexte.

<sup>68</sup> Ses guerriers.

<sup>69</sup> Une autre est menée la même année mais quelques temps après par le commandant Caudrelier. Elle remonte de Bouna vers Lokhosso.

de difficultés. Il faut dire que, durant la seconde moitié de l'année, une armée de 6 000 Sofas conduite par Sarankéni Mory, un des fils de Samory, contourne le « pays lobi » pour aller de Bouna à Sidéradougou. Plusieurs colonnes ont dévasté des villages aux environs de Kampti, Périgban, Loropéni et Lokhosso dans un but non pas de conquête mais d'approvisionnement (Kambou-Ferrand, 1993a : 323). Le traumatisme et la peur liés aux razzias de ces troupes peuvent donner l'illusion à certaines populations menacées que les Français viennent jouer un rôle « libérateur » de protection. L'occupation par les troupes coloniales de Lokhosso et Diébougou placent donc la France « aux portes du pays lobi » (Kambou-Ferrand, 1993a : 225).

Comme nous l'avons vu, la rive occidentale de la Volta Noire (appelée Mouhoun depuis 1984) est attribuée aux Français le 14 juin 1898, après négociation avec les Anglais. Jusqu'en décembre, la région est partagée en trois postes, Diébougou, Lokhosso et Bouna (Baux, 1999 : 23) dans lesquels campent les Français sans tenter de pénétrer plus en profondeur, en dehors de tournées peu marquantes. Elle est ensuite constituée en un seul « cercle du Lobi » avec, au départ, une résidence provisoire à Diébougou, village où l'occupation est déjà assurée. Après plusieurs tournées, Gaoua est désigné comme chef-lieu. Ce site est choisi, par le Capitaine Ruby, essentiellement pour sa position centrale, militairement intéressante<sup>70</sup> et le voisinage d'un cours d'eau intarissable et de la zone aurifère. Mais le bâtiment abritant le commandement de cercle n'est achevé qu'au deuxième trimestre 1902 et ouvert par le commandant Pelletier, quelques temps avant la délimitation légalisée des frontières séparant la Côte d'Ivoire de la Gold Cost, en logeant la Volta Noire jusqu'au 11<sup>ème</sup> parallèle. On peut donc considérer, à l'instar des historiens spécialistes (Kambou-Ferrand, 1993a ; Père, 1988), que la véritable occupation de cette zone commence à cette période-là. Le « pays lobi » appartient alors au vaste ensemble que constitue le Soudan et à la Côte d'Ivoire. Les sociétés lobi, birifor et dagara de cette zone sont séparées par une frontière arbitraire pour le choix desquelles elles n'ont pas été sollicitées et se retrouvent sur trois territoires distincts : la Gold Coast d'où elles disent être originaires, le Soudan et la Côte d'Ivoire qui constitue une amorce de zone de peuplement en ce début du 20<sup>ème</sup> siècle.

L'édification du bâtiment administratif à Gaoua prend beaucoup de temps étant donné la forte rébellion de la plupart des populations, au sujet des corvées et des réquisitions notamment. Nombre d'habitants de la région n'ont jamais été soumis auparavant à une autorité allochtone. Plus anciennement implantés sur les terres que les Français, ils vivent donc la présence française et son

---

<sup>70</sup> Ce que H. Labouret (1925 : 38) remet en question, considérant que le poste peut facilement être dominé au sud, à l'est et au nord en cas d'attaque armée.

cortège d'ordres, de demandes de vivres et de matériel comme une usurpation et une injustice (Père, 1988). Si la politique d'implantation et de « pacification » mise en place dans la région n'est pas différente de celle menée ailleurs, elle est soumise à une résistance farouche à base de désertion de village, d'attaques de convoi, d'embuscades et d'oppositions armées. Les postes sont attaqués, les commerçants dépouillés et les troupes ne peuvent sortir et s'éloigner sans crainte de guet-apens (Labouret, 1931). Il est aussi très difficile de trouver des interlocuteurs pour permettre à l'autorité de transiter et asseoir l'occupation. Afin de soumettre les villages récalcitrants, la manière forte est donc utilisée à base d'expéditions répressives aveugles : les troupes coloniales envahissent, par surprise, les villages et dans la fuite des habitants raflent le bétail, détruisent les récoltes et prennent, dans leur course, femmes, enfants et vieillards. Ces otages deviennent alors des relais pour la négociation d'une rémission et l'assurance de la docilité. Les photos d'époque montrent aussi les fusillades ou pendaisons sur la place publique en guise d'exemple (Kambou-Ferrand, 1993b : 84) et « les rapports politiques du cercle de Gaoua (...) donnent au lecteur l'impression de décrire une situation de pays en guerre » (Kambou-Ferrand, 1993a : 391). En effet, les rapports administratifs de l'époque ne font pratiquement qu'état des batailles, conflits, rixes et représailles entre populations lobi et birifor essentiellement et troupes coloniales ou commerçants dioula.

Cette méthode répressive, utilisée successivement par tous les commandants du cercle de Gaoua, est pourtant souvent désavouée par la hiérarchie : les gouverneurs successifs critiquent cette « manière forte » et prônent davantage une « politique d'apprivoisement ». Les administrateurs d'avant 1910, ne se sentant pas soutenus par leur autorité, se sont alors souvent contentés de mener une politique indirecte et distante. Ils ne réclament plus l'impôt ni n'exigent de personnel pour les corvées en dehors des populations déjà assujetties (Kambou-Ferrand, 1993a : 392-395). Les institutions coloniales ne sont pas fonctionnelles : la justice est inopérante, l'École quasiment sans effectif. Le cercle de Gaoua est aussi le seul à ne pas être soumis à la conscription initiale pour la première guerre mondiale. Elle n'est ébauchée qu'en 1915 et ne recrute que peu de tirailleurs dans la zone. À l'arrivée de H. Labouret, commandant de cercle de 1912 à 1914 à Diébougou puis de 1914 à 1924 à Gaoua, le « pays lobi » est certes occupé mais il n'est ni maîtrisé, ni administré, ce qui rend aléatoire toute exploitation économique de la région pourtant riche. L'opposition tenace d'une grande partie des populations, la structure politique sans pouvoir centralisé des sociétés majoritaires du cercle ont laissé le personnel administratif impuissant et sans réponse adéquate, menant des politiques incertaines, inconstantes et souvent incohérentes. H. Labouret met en place une méthode stricte mêlant fermeté et dialogue. Son objectif est d'imposer la « paix coloniale » pour pouvoir mettre en place le modèle économique colonial, but premier,

rappelons-le, des prétentions impérialistes. Considérant que l'insoumission de la zone est surtout liée au laxisme de ses prédécesseurs, il instaure une politique autoritaire et stricte, ne laissant aucune rébellion sans châtement. Il impose le paiement des impôts et les travaux forcés. Il traque sans relâche les rebelles et fait détruire leur repère (Kambou-Ferrand, 1999 : 86). Mais il tente également de mettre en œuvre une justice ciblée. Alors que jusqu'à présent, les représailles des troupes coloniales frappaient sans cible réelle, il décide de ne plus punir la communauté dans son entier mais de châtier des responsables identifiés afin de criminaliser les actions de ces derniers et de limiter les sentiments d'injustice. Il multiplie les sorties tant pour l'arrestation de « criminels » et d'« insoumis »<sup>71</sup> que pour essayer de mettre en place une administration « normale ». Parallèlement, estimant que l'instabilité de la zone est aussi liée au personnel colonial qui abuse de son pouvoir, il désavoue les exactions commises et fait juger les fautifs. Sa dureté est donc associée à un souci d'intégrité. Il a également essayé de créer une chefferie locale pour limiter l'opposition armée et favoriser la diffusion du pouvoir colonial. À son départ, en 1924, la domination coloniale est effectivement affermie mais la résistance est encore loin d'être terminée : si l'impôt rentre davantage, les travaux de prestation sont encore souvent rejetés. La politique française de « pacification » n'en est encore qu'à ses débuts.

Les politiques de répression brutales en réponse aux résistances locales menées à l'encontre de ces sociétés ainsi que l'obligation de paiement de l'impôt en numéraire ont renforcé les courants migratoires vers la Côte d'Ivoire et la Gold Coast. La plupart des récalcitrants se situent d'ailleurs autour de la zone frontière, c'est la raison pour laquelle le poste militaire de Batié est créé en 1928. Il s'agit de traquer les opposants et d'établir l'ordre colonial. Principale population du cercle de Gaoua, les Lobi et les Birifor font, en Haute-Volta, directement face à l'autorité de l'administration coloniale. En revanche, en Côte d'Ivoire, « les Koulango-Dioula qui ont depuis longtemps des rapports de sujétion et d'exploitation sur les Lobi, médiatisent les contacts de ces derniers avec l'administration » (Fiéloux, 1980 : 24). À l'exception des tentatives du capitaine De Valoussière commandant de Bouna, dans les années 1920, de mater la rébellion en désarmant les hommes et en regroupant les populations dans des villages « soudanais »<sup>72</sup>, l'administration coloniale en Côte d'Ivoire est dans l'ensemble plus clémente avec les populations lobi car elles représentent un atout économique pour la région (Fiéloux, 1980 : 24-35).

La frontière arbitraire, difficile à surveiller entre le cercle de Gaoua et la subdivision de

---

<sup>71</sup> Les deux termes sont quasiment synonymes dans le discours colonial de l'époque.

<sup>72</sup> Cet habitat groupé est en complète contradiction avec le mode d'habitation dispersé des Lobi.

Bouna, bloque l'application des mesures administratives. En effet, obéissant à des gouverneurs différents, les règlements sont dissemblables d'une colonie à l'autre et il suffit de passer la frontière pour gagner une immunité (Père, 1988 : 353). Le calme relatif du « pays lobi » intervient, dans le courant des années 1930, au moment du démantèlement de la Haute-Volta. La division de la colonie permet une réunification de deux territoires habités par les groupes du « rameau lobi »<sup>73</sup>, favorisant la mise en œuvre d'une politique homogène qui a des effets tant sur la baisse des conflits et des incidents que sur une meilleure intégration dans le système colonial. Les obligations administratives sont davantage acquittées par les populations rebelles, sans doute aussi épuisées par tant d'années de luttes armées inégales. À partir de 1933, la « politique d'apprivoisement » est à nouveau à l'ordre du jour. Elle est accompagnée d'essais de mise en valeur agricole souvent peu concluants (Père, 1988 : 356). Il faut attendre 1946 pour que le dernier bataillon militaire, basé au poste de Batié, quitte la zone. La présence militaire française dans le pays lobi aura duré près de 50 ans alors que le royaume mossi est acquis depuis 1912 après la réconciliation du Naba avec l'autorité coloniale et que les dernières révoltes dans les régions de Bobo-Dioulasso datent du milieu des années 1910 (Kambou-Ferrand, 1993). La reconstitution de la Haute-Volta en 1947 et la nouvelle séparation entre le « pays lobi » voltaïque et sa zone de peuplement au nord de la Côte d'Ivoire reflète l'abandon de la région par l'autorité française lié à l'intérêt secondaire qu'elle suscite étant donné la difficulté d'y mener des activités économiques et d'y développer le système colonial. Si la résistance des populations à l'oppression leur a permis de conserver une certaine autonomie, elle contribue à les marginaliser et les empêche de mener des pressions politiques pour conserver un territoire unifié à l'instar de la société mossi. La division de celui-ci suscite d'ailleurs de nombreuses critiques de la part des administrateurs qui se succèdent à la tête de Batié et de Gaoua car elle ne permet pas de résoudre les tensions de la zone.

Les remaniements constants des cercles et de leurs cantons, postes, subdivisions, en plus de la séparation du « pays lobi » en trois pays stigmatisent le manque de cohésion et de continuité des stratégies menées pour administrer la région (Père, 1988). Ces dernières sont également marquées par le traitement différent des nombreuses sociétés de la zone, selon qu'elles se plient ou non au nouveau système qui s'installe. Ainsi, les populations du sud-ouest ont diversement réagi à l'invasion coloniale en fonction du poids de leur pouvoir local, de leur prétention politique mais aussi de leur structure sociale (économique et politique).

---

<sup>73</sup> Ils sont sous la coupe d'un même gouverneur mais sont, au départ, divisés en deux cercles : Gaoua et Batié. En 1937, un seul cercle lobi est recréé, selon les recommandations de l'administrateur Itier, avec pour chef-lieu Gaoua. Bouna et Batié sont rassemblées en une seule subdivision au sud de Gaoua ayant Batié pour chef-lieu (Père, 1988 : 356)



## **2.2 Les populations locales face à la colonisation : des positionnements multiformes**

### *2.2.1 La feinte docilité des Dioulas et la « capitulation » des Dian et des Dagara*

#### **2.2.1.1 Les groupes dioula**

La réputation de la richesse, agricole et aurifère, de la région n'attira pas que les colons occidentaux et les Français en particulier. Bien avant leur arrivée, elle a suscité la convoitise des commerçants dioula. Ils ont déjà parcouru la zone sans pour autant parvenir à s'y implanter. Leur but est d'acheter l'or qui alimente les différentes cours africaines du 15<sup>ème</sup> au 17<sup>ème</sup> siècle. Mais après la traversée de la Volta Noire par les populations lobi, à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle, le royaume Watara de Kong qui veut s'étendre ne parvient à s'installer ni dans le nouveau « pays lobi » ni sur les territoires habités largement par les Dagara et les Wilé, plus au nord, vers Diébougou. Il porte alors sa convoitise à l'ouest en proposant des alliances aux membres de la société dian. Les Dian, affaiblis par les assauts permanents des Birifor et des Wilé, cherchent, avec cet accord, un soutien militaire pour contenir l'expansion de leurs voisins. Les Watara, quant à eux, y trouvent une assise territoriale géographiquement et stratégiquement intéressante pour développer leur aire de pouvoir : celle-ci est, à la fois, assez proche de leurs cousins du Gwiriko pour espérer de l'aide en cas de besoin et assez éloignée de Bobo ou de Kong pour exercer seuls leur autorité et leur mode d'exploitation économique, essentiellement fondé sur le pillage (Kambou-Ferrand, 1993a : 216-217). Cette alliance satisfait alors les intérêts de chacun des protagonistes même si, dans les faits, le royaume Watara a largement colonisé les villages dian et gan. Mais, malgré son installation dans la zone, il ne fait que border le « pays lobi » à l'ouest sans possibilité de s'y implanter et ses routes de commerce contournent toujours soigneusement ce territoire hostile et dangereux. Sa difficulté à s'installer durablement dans cette zone est symbolisée par deux défaites importantes, à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle : le siège de Loto par les Birifor pendant sept ans et la déroute cinglante infligée par les Lobi à la colonne du prince Watara Pintyéba (Labouret, 1925 : 25-26 ; Kambou-Ferrand, 1993a : 216). Le passage des troupes samoriennes a encore diminué les forces de ce royaume. Les Dioulas de la région se trouvent donc dans une situation de faiblesse et leur emprise relative est très précaire à l'arrivée des troupes françaises.

Cependant, cet « État rachitique » (Kambou-Ferrand, 1993a : 217) a un avantage certain : à l'exception de la monarchie gan qui est déjà sous son influence, il représente la seule structure

politique hiérarchisée au milieu des sociétés acéphales autochtones. C'est ce qui va lui permettre de passer, avec ses « alliés » dian, pour le maître de la région, de signer les premiers traités de domination sur le pays et de construire ainsi une suprématie aux dépens des populations locales (Père, 1988). Les Dioula Watara acquièrent un pouvoir inespéré sur la région : Barkatou Watara, nouveau roi de Koubo, signe un contrat avec le commandant Caudrelier en septembre 1897 à Lokhosso, qui l'érige en maître du « pays lobi » jusqu'à Bouna (Kambou-Ferrand, 1993a) : « les retombées des traités coloniaux ne furent donc pas toujours comme on a tendance à le croire en Afrique, au désavantage des chefs africains signataires, même là où ces textes furent imposés par les circonstances de la conquête. (...) » (Kambou-Ferrand, 1993a : 308). Quant aux Français, ils gagnent, par ce texte, un puissant rempart contre l'expansion anglaise. Les chefs de commandement français ne sont pas dupes, ils savent bien le manque de légitimité des traités signés avec les personnalités dioula mais, face à des sociétés segmentaires politiquement acéphales et à la menace anglaise, ils préfèrent, au départ, s'appuyer sur une chefferie non représentative plutôt que d'entamer, alors que le temps presse, une longue conquête militaire du pays.

Une fois les limites du territoire fixées avec les Anglais, les Français continuent, cependant, d'utiliser la « docilité », en partie feinte, des Dioula à leur égard pour tenter d'administrer les populations de la zone. Ainsi, les premiers chefs de canton nommés sont issus de la royauté Watara. Ils représentent les premiers intermédiaires entre les colonisateurs et les sociétés du « pays lobi »<sup>74</sup>. Forts de ce « bon droit », usant de l'autorité coloniale, ils vont continuer à exercer une économie de pillage créant de la part des populations lobi une résistance et des réticences encore plus grandes envers la domination coloniale (Père, 1988 : 345-348). L'impérialisme est double : non seulement, les sociétés de la zone doivent subir le joug du colonisateur français mais elles supportent également les exactions arbitraires du personnel local qui profite du renversement des rapports de force. Si les anciens commandants de cercle avaient laissé faire préférant diriger à distance un « pays lobi » difficile, l'accession d'Henri Labouret au commandement de Gaoua en 1924 va être à l'origine de la mise en place d'une politique de lutte contre les razzias du personnel administratif. De nombreuses arrestations et emprisonnements tendent alors à limiter l'impunité des chefs de canton, interprètes et autres gardes cercle ; la nomination de représentants des sociétés locales à ces fonctions cherche à stopper totalement les abus et pillages. Mais ce n'est pas le cas et les spoliations des Lobi et Birifor par leurs propres « frères », agents administratifs, ne contribuent

---

<sup>74</sup> En tant que commerçants, les groupes dioula sont également très protégés par l'administration. Elle considère qu'ils peuvent être les auxiliaires des transformations sociales par l'apport de nouveaux produits et donc de nouveaux besoins sur les marchés. Mais ceux-ci profitent davantage de leur monopole pour jouer de la spéculation ce qui envenime alors les tensions.

qu'à diviser le pays (Père, 1988).

### **2.2.1.2 *Les populations dian***

Le premier traité de protectorat, dans ce qui est le futur cercle du Lobi, est en fait signé entre le chef de terre dian de Diébougou et le commandant Cazemajou en mai 1897. La société dian, qui n'a pas de gouvernement central, a été affaiblie par les guerres claniques contre ses voisins lobi et birifor et a déjà accepté l'asservissement par le royaume Watara ainsi que son lot d'exactions. La soumission à l'autorité française ne fait que confirmer le déclin de son autonomie déjà chancelante. Contrairement aux Dioulas, l'objectif du signataire ne correspond donc pas à un désir de domination politique mais il vise plutôt un rééquilibre des rapports de force, par une protection française contre les Lobi et Birifor ainsi que les Sofas de Samory. À la tête des armées d'occupation du « pays lobi », le capitaine Braulot prônant la méthode « diviser pour régner » soutient alors ses partenaires dian en fournissant une aide militaire afin de maîtriser les villages birifor qu'ils considèrent comme ennemis. Mais cette sujétion des Dian à la cause coloniale ne va pas épargner la société, au contraire. Les Français en grandes difficultés face aux résistances locales, essentiellement lobi et birifor, vont souvent utiliser la servitude dian acquise : afin d'éviter une surenchère des conflits ouverts, ils vont davantage solliciter ces populations (et plus tard les Dagara) pour les travaux forcés tels que le portage, la confection des bâtiments et le damage des routes, pour le paiement de l'impôt, etc. Ainsi, alors que les Dioulas profitent du pouvoir que leur confère leur collaboration par des pratiques souvent esclavagistes, les Dian, dans l'ensemble, subissent davantage le joug colonial plus qu'ils ne profitent de leur position conciliante envers les colonisateurs.

### **2.2.1.3 *Les Dagara***

Si les premiers contacts entre troupes coloniales et populations dagara ont été plutôt guerriers, les Dagara de la région de Diébougou dans leur ensemble ont eu ensuite, face à la forte répression menée et à la capitulation dian, tendance à éviter le plus possible les contacts avec l'autorité coloniale dont la structure hiérarchique pyramidale s'oppose à leur conception, là aussi, acéphale du pouvoir (Goody, 1998 : 227-228). Ils se sont souvent cachés à la venue dans les villages des militaires et ils ont essayé le plus possible de se dérober aux portages et réquisitions de vivres, par la fuite dans les forêts, sans pouvoir toujours y échapper (Kambou-Ferrand, 1993a :

220-228). Ainsi, ils sont réquisitionnés de force, par l'intermédiaire des Dioula et des Dian, pour la construction du poste de Diébougou en 1897. Ni tout à fait résistants, ni tout à fait soumis, « jugés accommandants » par le personnel colonial (Kambou-Ferrand, 1993 : 78), ils ont d'ailleurs largement pâti des pratiques de prédation et du pillage des agents dioula. Plus tard, dans les années 1930, ils se sont rapprochés de l'autorité catholique des Pères Blancs par une conversion massive. Celle-ci aurait une origine mythique : après une longue sécheresse sévissant dans la région, de fortes précipitations seraient survenues, dans un village ghanéen proche de la Haute-Volta, suite aux prières d'un prêtre et alors qu'aucun sacrifice aux divinités n'avait jusqu'ici été efficace (Somé, 1998). L'affluence des Dagara de Haute-Volta (environ 6 000 personnes) est telle que les missionnaires décident d'établir des postes de mission à Dissin et à Dano dès 1933. Ils réunissent 12 000 chrétiens en 1945, ce qui n'est pas du goût des chefs de terre locaux qui voient dans l'influence de cette « contre-culture » chrétienne une « déculturation totale » mais surtout une perte de leur autorité (Somé, 2004 : 340).

Si cette christianisation est, au départ, une adhésion plutôt superficielle à l'image de la force magique des missionnaires<sup>75</sup>, elle est ensuite perçue, pour beaucoup de convertis, comme une possibilité offerte de promotion sociale du fait des transformations socio-économiques qu'elle engendre allant dans le sens du nouvel ordre sociopolitique (Somé, 2004 : 318-320). Elle correspond donc à un essor vers la modernité (Laburthe-Tolra, 1988 : 215-217). Dans cette logique, les deux localités Dissin et Dano deviennent, à partir de 1939, de grands centres scolaires catholiques drainant des élèves de toute la région. D'ailleurs, il semble que ce qui est recherché par les familles scolarisant leurs enfants dans ces établissements privés réside davantage dans les possibilités d'ascension sociale que dans la transmission des valeurs chrétiennes. En effet, le rythme des évangélisations ralentit dans les années 1930. À la fin des années 1940, les chiffres des conversions n'augmentent plus que lentement (Somé, 1998). Le rapport à l'École catholique des familles apparaît davantage lié à un rapport à l'État (et à la volonté des scolarisés de s'insérer dans l'élite dirigeante) qu'à la confession elle-même. Les quelques familles dagara converties ont, par ce biais, essayé de contourner leur position dominée dans l'espace sociopolitique : face à un État colonial oppresseur (et son cortège de chefs administratifs locaux qui profitent de leur pouvoir pour pratiquer bon nombre d'exactions), elles paraissent utiliser les moyens qui leur sont offerts pour intégrer le nouveau système plutôt que de le subir. Les sociétés lobi et birifor ont, dans

---

<sup>75</sup> J. Goody explique que ce type de conversions émane de l'échec des solutions magico-religieuses que les devins préconisent et qui se révèlent incapables de résoudre les nouveaux problèmes auxquels les sociétés dagara ont à faire face, durant la période coloniale. C'est ce qui conduit aux rejets des anciens cultes pour en adopter un nouveau d'autant plus que celui-ci peut, dans les représentations collectives, se projeter sur l'ancien modèle religieux (1975).

l'ensemble, pris le parti inverse et rejeté pendant longtemps une quelconque participation au régime colonial.

### 2.2.2 *La résistance des « tribus du rameau lobi »*

La résistance des populations lobi et birifor à la colonisation française a été opiniâtre et longue. Il faut dire que celles-ci n'avaient auparavant subi ni servitude ni soumission. Elles ont toujours mis en œuvre des tactiques d'évitement de toute subordination. C'est une des hypothèses d'ailleurs évoquées pour expliquer leur traversée d'un bord à l'autre de la Volta<sup>76</sup> à la fin du 18<sup>ème</sup> et au début du 19<sup>ème</sup> siècle<sup>77</sup> : s'agit-il de fuir les raids esclavagistes des Dagomba ou des Gonja intensifiés avec la consolidation du royaume Ashanti dans la seconde moitié du 18<sup>ème</sup> siècle ou d'éviter l'expansion colonisatrice du royaume de Wa, issu de l'État Dagomba, créé quelques décennies plus tôt (De Rouville, 1987 : 37-38) ? Ces groupes lobi et birifor, divisés en clans alliés et ennemis, n'ont aucune structuration unitaire de leurs forces combattantes permettant de résister à la pression des petits royaumes et autres États hiérarchisés. Mais le caractère segmentaire de ces sociétés assure, en revanche, une grande liberté à ses membres et donc une forte mobilité. C'est ainsi qu'ils préfèrent migrer plutôt que d'endurer une dépendance. Au sein de ces deux principales sociétés, les guerres interclaniques et intervillageoises sont utilisées comme un mode politique, une méthode structurée pour apaiser les conflits sociaux internes. D'un point de vue exogène, ceci rend les territoires qu'elles habitent peu sécurisés et très incertains, permettant, le plus souvent, d'isoler le pays des pressions extérieures. Les populations ont alors pu se protéger des grands conquérants africains du 19<sup>ème</sup> siècle (Kambou-Ferrand, 1993 : 387). Ainsi, elles n'ont pas connu le joug des troupes de Samory qui n'ont fait que contourner leur territoire. Dans ces conditions, les militaires français ne pouvant apparaître comme des sauveurs ou des protecteurs, montrent leur visage oppressif et conquérant. Le système colonial qui s'installe suscite donc, d'entrée de jeu, le rejet de ces deux sociétés lignagères. Comme elles n'avaient signé aucun traité avec les colonisateurs, elles ont vécu cette domination dans toute son illégitimité et se sont opposées tant qu'elles purent aux nouveaux ordres donnés.

Les politiques imposées sont, pour elles, d'autant plus inadmissibles qu'elles vont à l'encontre de leurs propres règles d'organisation du social. Les travaux forcés, par exemple, sont

---

<sup>76</sup> De l'actuel Ghana vers le présent Burkina Faso où la densité démographique, à l'époque, est assez faible.

<sup>77</sup> La région était jusqu'alors habitée par les populations téguessié (ou loron-lobi), koulango, gan et dian (Labouret, 1931 ; De Rouville, 1987).

de sinistres mémoires pour les Lobi et ils sont encore décrits avec beaucoup de détails par les témoins aujourd'hui âgés. Ainsi, S. Kambou<sup>78</sup> raconte le damage des routes à la main, le portage des hommes pour traverser les cours d'eau, la peur et l'humiliation qui en découlent. Le portage humain est sans doute la corvée qui a suscité le plus d'agitation et d'opposition, d'abord parce que ce sont les hommes qui sont recrutés pour cela alors que c'est une activité, avant tout, féminine. Ils sont ainsi « publiquement déshonorés » alors que l'honneur et la fierté sont des valeurs primordiales dans les sociétés lobi et birifor (Père, 1988 : 349). Cette prestation contrarie ensuite les pratiques sociales dans lesquelles la division clanique en alliés et ennemis oblige à emprunter des trajets sécurisés pré-établis et très réglementés qui sont le plus souvent en contradiction avec les parcours des colonnes (Kambou-Ferrand, 1993 : 247). La dureté de la tâche exigée sur de longs kilomètres correspond alors, à l'instar de la conscription, à un voyage sans retour dans l'imaginaire populaire, généralement corroboré par la réalité, étant donné la forte mortalité liée aux conditions de vie et de travail, aux maladies et à la malnutrition.

Suite à une tournée en « pays lobi », M. Delafosse écrit : « les Lobi et les Birifor sont des hommes superbes ; grands, bien musclés, agiles à la course, agiles au tir à l'arc, (...), chasseurs heureux, guerriers passionnés » (Cité par Père, 1988 : 350). Il montre ainsi l'intérêt que peuvent avoir les Français dans l'enrôlement de ces « beaux modèles de soldats »<sup>79</sup>, de ces « très bons tirailleurs » (Haumant, 1929 : 24). Si le recrutement pour l'armée est, au départ, aussi repoussé – les mêmes désertions et fuites en brousse sont racontées par les vieux lobi – l'ensemble de ces deux populations n'y a toujours pas été totalement réfractaire. Les premiers engagements volontaires, si rares soient-ils, débutent dès 1918. Le rôle de soldat se rapproche, en effet, davantage du code moral lobi valorisant la bravoure, le courage et les qualités qui font un bon guerrier. Mais il faut attendre la seconde guerre mondiale pour que la conscription soit plus largement acceptée, période à laquelle les Lobi et Birifor, ayant quasiment admis leur défaite armée, se plient un peu plus à l'ordre colonial. Avant cela, des révoltes ont eu lieu, ça et là, contre les recrutements forcés. Il faut dire que les pratiques douteuses du personnel administratif colonial ont dû favoriser les rebellions. M. Père relate ainsi les affrontements armés en 1921, entre Lobi et troupes coloniales, suite au prélèvement arbitraire, par le chef de poste, de prestataires contraints pour les engager dans l'armée sans leur consentement (1988 : 351) : « Le premier janvier, une centaine de jeunes gens, prélevés sur le chantier des prestataires employés sur la route de Kampti à Galgouli étaient rassemblés par le chef de ce dernier poste pour être conduits à Kampti et passer

---

<sup>78</sup> Entretien réalisé en janvier 2001 dans le cadre de nos études de DEA (Baux, 2001)

<sup>79</sup> Propos de J. Haillot dans le rapport sur la situation du cercle du lobi en 1910, encore cité par M. Père (1988 : 350)

devant la commission de recrutement. Ils représentaient à peu près exactement tous les villages de la région : ils apprirent, par des indiscretions de tirailleurs et la population le sût aussitôt, qu'ils devaient former le contingent des recrues de la région. Cette nouvelle colportée rapidement émut tous les villages mis ainsi à contribution et dont les hommes valides se réunirent [pour riposter]» résume le rapport de tournée écrit par le secrétaire général J. Fousset le 12 mai 1921 (ANBF). L'attaque a obligé l'administration militaire à annuler cette conscription.

L'arbitraire des méthodes se retrouve également dans la perception de l'impôt. Jusque-là, celui-ci n'avait jamais été demandé aux populations lobi et birifor, en dehors des chefs de terre Koulango, considérés comme les premiers occupants (Labouret, 1931) et donc légitimement habilités à le faire. Les Français, derniers arrivés, imposent alors un ordre illégal par rapport aux coutumes locales. Étant donné le refus manifeste des habitants de la région, il est extrêmement difficile de le percevoir sans provoquer des conflits. Les émissaires africains des commandants de poste français vont alors mettre en oeuvre des pratiques arbitraires et abusives s'ajoutant au procédé inique du calcul de l'impôt par le colonisateur<sup>80</sup>, en réquisitionnant les troupeaux quel que soit le propriétaire et en pratiquant des exactions flagrantes, tant pour ramener l'équivalent du montant de l'impôt à leur supérieur que pour s'assurer une rente au passage (Père, 1988 : 346). En introduisant le paiement de cette taxe en numéraire, la colonisation va également engendrer une transformation totale des structures économiques puisqu'elle favorise le salariat et le travail individuel. Elle amorce des changements sociaux en provoquant une intégration forcée et insidieuse des sociétés lobi et birifor dans le circuit monétaire et plus largement dans le nouvel ordre social.

Tout ceci provoque alors des fuites nombreuses. Les flux migratoires vers la Gold Coast et la Côte d'Ivoire ne vont cesser d'augmenter durant la période coloniale. En Gold Coast, les Lobi et Birifor sont assurés d'échapper aux contraintes coloniales françaises<sup>81</sup> d'autant plus que le mode d'administration indirecte anglo-saxon permet davantage à ces populations sans organisation politique centrale d'échapper aux contacts immédiats avec les colonisateurs puisque les intermédiaires sont rarement issus de leur rang. En Côte d'Ivoire, jusqu'en 1932, l'hétérogénéité des modes d'administration – les deux territoires sont chacun régis par un gouverneur différent – assure une certaine tranquillité. Elle permet aux personnes recherchées d'échapper aux lois car la

---

<sup>80</sup> Ne pouvant au début comptabiliser les populations rebelles, une taxe est calculée par maison qu'importe le nombre d'habitants. Une fois l'impôt de capitation mis en oeuvre, l'arbitraire demeure étant donné qu'il est excessivement difficile de recenser des ménages toujours fluctuants. En outre, cette technique s'inscrit en totale contradiction avec l'économie lignagère fondée sur la communauté et non l'individu.

<sup>81</sup> Le paiement de l'impôt notamment car il n'est pas fixé de la même manière par les Anglais

situation en Côte d'Ivoire est moins oppressive pour les Lobi et Birifor qu'en Haute-Volta. Après 1932 et surtout après 1946, ce sont davantage des migrations de travail qui entraînent le départ des individus à la recherche d'argent afin de s'acquitter de l'impôt pour l'ensemble de la famille (Père, 1988 : 346-347 ; Fiéloux, 1980 : 28). Les recrutements de travailleurs forcés pour les plantations de Côte d'Ivoire, durant la période du démantèlement de la Haute-Volta, n'ont que peu concerné ces sociétés : elles refusent toujours de s'y soumettre et font tout pour s'y soustraire. Les villages sont la plupart du temps déserts à l'arrivée des recruteurs, tous leurs habitants s'étant cachés en brousse.

Dans l'ensemble, que ce soient pour les travaux forcés, le recrutement militaire ou le paiement de l'impôt, les Français se sont, autant que faire se peut, davantage appuyés sur les populations déjà conquises, comme les Dian, les Dagara, les Dioula, les Gan. En effet, les Lobi et Birifor vont s'opposer le plus possible à toutes ces obligations, n'hésitant pas à provoquer des conflits armés en guise de réaction. Rappelons que la violence réglementée et institutionnalisée est une part constitutive de la vie en société pour les Lobi et Birifor. Elle est « la forme politique de la contradiction générale entre la forte socialisation des unités de base économiques [la maison, le groupe de maisons, le patrilignage mineur (*kuõn*), le village, l'unité matrilineaire (lignage majeur puis sous-matriclan *caàr*)] et leur nette indépendance à tous les niveaux » (Bonnafé et al., 1982 : 137). Ainsi, pour assumer cette ambivalence entre autonomie et séparation des unités, les individus comme les groupes défendent leurs propres intérêts : « Ils n'en délèguent le soin à personne, ni à aucune institution oppressive centrale » (Bonnafé et al., 1982 : 137). Si la socialisation va sans cesse à l'encontre de l'autonomie, le conflit armé permanent et très ritualisé, en venant désamorcer les tensions et en développant un réseau, plus ou moins large, de solidarités et d'hostilités, est la condition nécessaire au maintien de la liberté individuelle et de l'indépendance. Cet « art de la guerre » (Sun-tsu, 1999) est l'art politique d'un état social où la liberté et l'autonomie sont revendiquées et préservées par chaque homme. Dans ce contexte, tout acte oppressif ou toute offense doit être réparé et lavé par un acte similaire. Ainsi, les ripostes aux agressions coloniales ne sont que les pratiques habituelles des deux sociétés. Mais, pendant la colonisation, elles évoluent dans leurs conceptions et leurs formes. Le refus commun et quasi unanime du nouvel ordre politique, économique et judiciaire, que l'on tentait d'imposer, transcende alors les anciennes oppositions interclaniques. Une alliance contre les colonisateurs regroupe ainsi d'anciens groupes hostiles et renforce, dans un sens, le lien communautaire<sup>82</sup>, même si les délimitations inscrites par le système social continuent aussi à jouer. Jusque dans les années 1920, les répressions de l'armée

---

<sup>82</sup> Nous verrons ensuite que la colonisation a également créé des tensions nouvelles entre individus. Aux clans ennemis qui perdurent à un certain degré, se superposent des oppositions entre pro et anti-système français.



coloniale à la résistance lobi et birifor ne font qu'entraîner terreur et désir de vengeance. Les populations lobi et birifor ripostent par des batailles de front, selon leurs procédés de combat habituels, très codés et ritualisés : habillés de parures particulières, les guerriers, armés d'arc et de flèches font grand bruit pour intimider l'adversaire. Mais que peuvent des flèches face à des canons ou des fusils ? L'inégalité des armements entraîne évidemment de fortes pertes pour les combattants lobi et birifor, ce qui n'empêche pas ces populations de mener diverses autres tactiques d'opposition : embuscades, attaques collectives surprises, oppositions individuelles efficaces, changements fréquents de résidence pour les plus résistants, utilisation de la configuration très vallonnée et forestière du terrain, de l'architecture spéciale de leur habitation, etc. (Bonnafé et *al.*, 1982 : 134).

Face à une telle dissidence, la répression finit aussi par mieux s'organiser et des méthodes coercitives sont mises en place pour faire accepter la domination. Si la politique de désarmement, malgré ses morts, ne connaît pas une grande efficacité, les guerriers se réapprovisionnant très rapidement en nouveaux carquois, d'autant plus qu'ils constituent pour eux un gage de virilité, le recours systématique à la force ciblée et l'isolement progressif des récalcitrants dans un périmètre resserré au sud, vers les frontières ivoirienne et ghanéenne, entraînent petit à petit un essoufflement du mouvement de résistance armée. C'est pour définitivement éliminer les révoltes que le cercle militaire de Batié est créé en 1928. Dans une vaste campagne au premier trimestre 1929 menée par le capitaine Thore, cet appareil répressif puissant est utilisé pour combattre les villages insoumis et notamment le village de Domatéon qui regroupe alors un grand nombre de « partisans » (Kambou, 1993b : 87-92). Situé à six kilomètres de Batié, ce village birifor est entièrement détruit. Ces démonstrations, importantes dans leur ampleur brisent une grande partie de la résistance dans le « pays lobi ». Les années 1930 sont alors caractérisées par un retour au calme général : « Les Lobi et les Birifor étaient fatigués de se battre contre les Blancs, fatigués de compter les morts. Chaque famille, chaque matriclan en dénombrait plusieurs en son sein, les forces n'étaient pas égales, on ne voulait plus la guerre, les Lobi étaient finis » témoigne Waal-hiréna Kambou, née à cette période là (Kambou-Ferrand, 1995 : 153).

Mais si la résistance armée est quasiment anéantie, les populations lobi et birifor n'en acceptent pas davantage les politiques coloniales et font tout pour les contourner. Les prestations de travail sont certes plus souvent effectuées et l'impôt acquitté. Petit à petit, le pouvoir colonial réussit à mettre en place une chefferie administrative locale issue des rangs lobi et birifor. Il cherche à instaurer alors à une hiérarchie sociale qu'il considère indispensable pour gouverner. Manquant de personnel et étant donné l'échec des chefs de canton « allochtones », les

administrateurs ont absolument besoin d'intermédiaires au sein même des populations qui se rebellent. Les Français, avec l'arrivée de H. Labouret, se mettent à chercher des personnes influentes dans chaque village pour leur confier des missions de commandement localisé. En premier lieu, ce sont les chefs religieux et les chefs de terre car ils sont considérés comme ayant une autorité certaine dans le village. Mais leur refus tacite est affirmé par une absence d'activité ou une « indifférence prodigieuse » (Labouret, 1925 : 85). Ce choix est donc abandonné. Sont ensuite recrutées des personnes dans les rangs des « amis des Blancs », celles qui avaient « été averties par des parents ou des amis (dioula et marabouts) de la toute puissance des étrangers dont il valait mieux se concilier les grâces » (Somda, 1999 : 806). D'autres sont choisis parmi les gens socialement marginalisés comme les captifs ou les orphelins. Au contraire, certains chefs de canton ont été désignés par les populations vaincues à cause de leur courage ou de leurs forts pouvoirs occultes garantissant leur protection face au « génie blanc ». Au départ, ces chefs sont dans une situation précaire et instable étant donné qu'ils sont pris entre les injonctions du pouvoir colonial et l'opposition des populations qu'ils encadrent. Mais, au fil du temps, se rapprochant du système colonial qui assoit leur prestige et leur nomination, ils vont favoriser le musellement de la résistance armée souvent par des actes de délation (Somda, 1999).

L'acceptation de l'ordre colonial n'en est pas moins relatif pour l'ensemble des populations et d'autres formes de résistance s'instaurent alors. La première est plus passive. Elle utilise une arme magico-religieuse : la « bouche » qui est posée sur les autels d'ancêtres par les chefs spirituels. Cet interdit imparable proscrit de suivre la « voie des Blancs », sous peine de malédiction et de mort surnaturelles. Elle érige un rempart psychologique fort qui vient entériner un refus de collaboration quasi général de la part des populations. Il va permettre de museler, pour de nombreuses années, les rapports des membres lobi et birifor au système colonial et son cortège d'institutions. À partir de 1946, la résistance se fait politique. Le RDA qui, dans la région, prône activement l'indépendance voit son réseau de Gaoua démantelé et ses sympathisants jetés en prison ou traqués. En 1952, le récit de l'arrestation d'un leader RDA à Doudou (Père, 1988 : 743-745) illustre une « pacification » fragile. Cet événement mobilisant commandant et gendarmerie faillit terminer en conflit armé. Les échauffourées découlant de cette altercation montre à quel point les tensions sont loin d'être apaisées à la veille de l'indépendance, malgré les politiques menées. Scission de l'Union voltaïque (UV), le Mouvement populaire africain (MPA) dirigé par Nazi

Boni<sup>83</sup> s'allie en 1957 avec le parti de Léopold Sédar Senghor et devient le Parti du rassemblement africain (PRA). Il remporte les élections cette année-là. Il est alors un des partis phares d'opposition avec le RDA dans la région. Les deux cristallisent alors aussi les divisions internes du territoire, notamment celles qui opposent les partisans et les opposants de l'ordre colonial. À l'aube de l'indépendance, si les armes sont déposées et que les membres de sociétés lobi et birifor ne pratiquent plus la guerre comme ordre politique endogène ou comme opposition exogène contre l'envahisseur, ils n'en demeurent pas moins, dans leur grande majorité, réticents au système colonial. Leur réserve freine le développement des processus de changements sociaux, politiques et économiques que la colonisation a voulu mettre en place. Leur opiniâtreté et leur résolution à ne pas se laisser politiquement et culturellement dominer a logiquement contribué à irriter le milieu colonial qui se considère habilité à apporter les « bienfaits de la civilisation » à ces populations « sauvages » et « arriérées ». Elles placent alors le personnel administratif face à la mise en doute de sa légitimité et donc aux contradictions de l'impérialisme. En parallèle, ce milieu va construire tout un discours dévalorisant à l'encontre de ses populations afin d'expliquer leur résistance et leur refus de l'ordre colonial. Les études ethnologiques représentent bien les reflets de cette tendance.

## **2.3 Une société lobi dépréciée par le discours colonial**

### *2.3.1 Des études ethnologiques qui tendent à légitimer le discours colonial*

L'histoire de l'ethnologie est étroitement liée à celle de la colonisation. L'ethnologie coloniale participe à forger un certain contexte politique. Cette discipline se construit comme un outil qui tend à justifier l'exploitation : elle possède une essence politique dans « la nature même de sa fonction objective » (Copans, 1971 : 45). En ce sens, un des fondements de la démarche ethnologique naît de « la transformation du rapport colonial en rapport scientifique original » et des « reformulations réciproques des thèmes idéologiques coloniaux en thèmes “scientifiques” et des thèmes “scientifiques” en thème idéologiques coloniaux » (Copans, 1974 : 91-92). Il est donc important de replacer le contexte idéologique de l'époque dans lequel se forment les premières recherches sur les « tribus du rameau lobi », afin de resituer les conditions de la construction des premiers regards ethnographiques sur le fonctionnement de ces sociétés. Les premiers textes

---

<sup>83</sup> Comme nous l'avons vu, ce mouvement prône dans les années 1950 la création d'un état indépendant rassemblant pays bobo, samo, gourounsi et lobi.

ethnologiques qui paraissent durant cette période sont écrits, pour la plupart, par des administrateurs coloniaux, devenus ethnologues autodidactes afin d'accompagner leurs tâches administratives de gouvernement. Ainsi, nous citerons trois sources principales : H. Labouret, J-C. Haumant et C. Léon.

H. Labouret (1931 ; 1958) et J-C. Haumant (1929) ont, tous deux, administré le cercle de Gaoua à des époques différentes, durant 11 ans pour le premier, de 1912 à 1924<sup>84</sup>, et un mois seulement, en 1928, pour le second<sup>85</sup>. Nous n'avons, en revanche, aucune information sur C. Léon (1911) et son mode de collecte des données mais il est certainement l'auteur le moins nuancé, le plus catégorique sur la société. Ses écrits représentent les tous premiers textes à portée ethnologique de la région. Ils incarnent davantage une diatribe qu'une étude scientifique, à notre sens. Les travaux de J-C Haumant et de H. Labouret, tous les deux très documentés, fondés sur des données empiriques nombreuses, sont plus intéressants car ils développent une méthode scientifique tout en utilisant un modèle théorique qui est le reflet d'une époque. Il faut aussi évoquer M. Delafosse (1912) qui n'a pas spécifiquement travaillé dans la région mais qui distille quelques informations, dans ses ouvrages généraux, sur le système social lobi. Ces études de terrain ont toutes été menées puis rédigées avant 1935<sup>86</sup>, en pleine période de conquête coloniale du « pays lobi ». Les démarches scientifiques se situent alors entre deux configurations théoriques et idéologiques : l'évolutionnisme et le fonctionnalisme. Les théories de l'évolution justifient la démarche et l'idéologie coloniales dans le sens où elles proposent la conception d'une humanité qui passe nécessairement par différents stades de développement social et expriment, en filigrane, l'aboutissement à une formation supérieure (Morgan, 1877), la civilisation occidentale. La pratique coloniale comme « mission civilisatrice » possède donc, par ce biais, son assise et sa légitimation scientifiques. L'importance de mettre alors en place des catégories, des classements de « tribus » (pas encore parvenues au stade de sociétés) selon leur « origine » et leur « degré de civilisation » est une des premières tâches de l'anthropologie physique (qui mesure, dresse, classe les différences physiques et biologiques des individus) et de l'ethnologie<sup>87</sup>. Elles introduisent une démarche scientifique de l'altérité teintée d'ethnocentrisme, en posant comme base théorique une idéologie :

---

<sup>84</sup> H. Labouret administre la région de Diébougou de 1912 à 1914. Il est ensuite transféré au commandement de Cercle de Gaoua en juin 1914. Il prend un an de congé entre mai 1920 et juillet 1921 (remplacé par le capitaine Faure) et revient passer 3 ans jusqu'en août 1924.

<sup>85</sup> Mais il a exercé différentes fonctions pendant quatre ans dans la zone.

<sup>86</sup> À l'exception des *nouvelles notes sur les tribus du rameau lobi*, publiées par H. Labouret en 1958 mais qui correspondent davantage à un approfondissement de son travail qu'à une nouvelle recherche.

<sup>87</sup> Tous les textes étudiés présentent d'ailleurs une partie sur la description morphologique type des hommes et des femmes lobi.

la différence hiérarchique des cultures. L'Autre doit être pensé comme distinct, mais aussi inférieur, afin d'être défini en tant qu'objet de connaissance et surtout d'exploitation. La distanciation du seul regard extérieur est considérée comme une méthode scientifique et objective alors qu'elle ne fait souvent que refléter le point de vue émanant du descripteur, les références, représentations et modèles idéologiques de son propre groupe social (Copans, 1971 ; 1974). Ainsi, les auteurs précités utilisent, dans tous les cas, une grille d'analyse qui se fonde sur un schéma social européen, ce qui « véhicule explicitement ou non des jugements de valeurs et permet d'amalgamer des sociétés en fait dissemblables sous certains rapports déterminants (parenté, politique, religion, économie, etc.) » (Copans, 1971 : 30).

Vers la fin des années 1920 et au début des années 1930, un intérêt plus grand pour l'analyse des « mentalités indigènes » émerge en France. Le Ministère de Colonies va même jusqu'à instaurer en 1938 une prime aux fonctionnaires parlant la langue de leurs administrés et connaissant leurs coutumes (De L'estoile, 1997 : 29). À cette époque, G. Hardy, alors directeur de l'École nationale de la France d'outre-mer (ENFOM)<sup>88</sup>, met en place un nouveau projet pédagogique visant à réduire la part des études juridiques pour privilégier la formation pratique et la connaissance des territoires à administrer. Il envisage donc l'enseignement de l'ethnologie comme un outil de connaissance des sociétés mais aussi comme un instrument d'administration. Il recourt à l'aide d'anciens administrateurs expérimentés dans ce domaine pour mener à bien ce programme. H. Labouret, de retour du cercle de Gaoua depuis 1924, en fait partie<sup>89</sup>. Il propose aux élèves administrateurs l'apprentissage des méthodes pour élaborer des monographies régionales dans les districts qu'ils auront la charge d'administrer. L'objectif de ces études ethnographiques est d'assurer une meilleure compréhension des sociétés colonisées pour une administration coloniale plus rationnelle. Connaître l'organisation politique et sociale de ces populations, leurs faiblesses et leurs conflits internes facilite et consolide la domination. Pour les peuples lobi, leurs valeurs propres, une fois connues, vont être retournées contre eux pour les soumettre (Bonnafé et al., 1982 : 136). S'enquérir du fonctionnement économique permet aussi de prélever taxes et impôts plus méthodiquement. Ces nouvelles pratiques s'inscrivent dans le sens de politiques coloniales évolutives qui, tout en restant coercitives, prônent davantage le dialogue en se fondant sur les idées d'association et d'assimilation des peuples colonisés. À l'époque, les cours de H. Labouret participent à l'accentuation des liens entre ethnologues et administrateurs, empêchant, par là même,

---

<sup>88</sup> Inspecteur de l'enseignement en AOF en 1912, il a été un personnage important pour le développement du système scolaire. Nous aurons donc l'occasion de reparler de lui.

<sup>89</sup> Il succède ensuite à G. Hardy dans la direction de l'école.

au champ scientifique de s'autonomiser de l'administration coloniale.

Malgré ces changements et contrairement à l'anthropologie sociale et politique anglo-saxonne (influencée par le modèle politique de l'*indirect rule*) qui se préoccupe surtout des sociétés en tant qu'ensemble d'institutions fonctionnelles et du *culture contact* (De L'Estoile, 1997), l'ethnologie française continue à se construire davantage sur un modèle monographique qui expose les faits de manière pré-établie fondée sur les grands principes de la vie sociale (Copans, 1974 : 96). Elle a une portée qui se veut plus philosophique que purement pragmatique. De par sa position particulière à la fois dans l'univers savant et dans le milieu colonial, H. Labouret aurait pu développer en France une méthodologie plus axée sur le fonctionnalisme, inspirée des modèles anglais qu'il connaît bien. En effet, il fait partie d'un groupe de lobbying pro-colonial français et recommande une colonisation rationnelle empreinte de politique d'association pour faire « évoluer l'indigène dans son cadre » (De L'Estoile, 1997 : 30 ; Dozon, 2003 : 215-217). Il est aussi membre de différentes sociétés savantes et co-directeur, à partir de 1926, d'un organisme international dont la vocation est de faciliter les échanges internationaux sur les savoirs africanistes (De L'Estoile, 1997). S'il a favorisé le rapprochement des deux champs, ses ouvrages monographiques sur les « tribus du rameau lobi », mais aussi ses écrits plus généraux, ne se démarquent pas vraiment du style totalisant que le modèle théorique français développe au sein de la discipline. Peut-être, de part sa position relative et son poids insuffisant dans l'un et l'autre champs, n'a-t-il pas eu les moyens « d'opérer une révolution symbolique qui modifierait radicalement la définition (...) de l'ethnologie » (De L'Estoile, 1997 : 39). Dans le champ colonial, il ne devient gouverneur qu'au moment de la retraite, il n'a donc pas la carrure professionnelle pour imposer ses méthodes. Et il n'a pas, non plus, le capital scientifique nécessaire pour rivaliser avec l'école de M. Griaule qui met davantage en avant un savoir désintéressé, éloigné des pensées pratiques et de la recherche appliquée (De L'Estoile, 1997). Peut-être aussi n'a-t-il pas été au bout de la logique pour imposer une transformation de la hiérarchie des objets ? Quoi qu'il en soit l'ethnologie coloniale à visée utilitaire et de type fonctionnaliste reste marginalisée dans l'ensemble du champ disciplinaire.

Si les textes de J-C. Haumant et de H. Labouret demeurent monographiques, avec une tendance théorique évolutionniste plutôt que fonctionnaliste, ils font, en revanche, référence à la question du *culture contact*, c'est-à-dire aux effets de la colonisation sur les peuples soumis. C'est peut-être en cela qu'ils se rapprochent d'un certain courant anglo-saxon. Il est fait mention des transformations ayant cours depuis la conquête coloniale et les auteurs mettent en avant les « apports » de l'impérialisme aux populations, sans doute aussi pour valoriser leur double facette et leur travail de terrain, en tant qu'administrateurs : « Si les mouvements de population sont devenus

moins fréquents, cela tient sans doute à notre action. Le pays est devenu calme, les disettes sont prévues et combattues grâce aux réserves que nous prescrivons de constituer lorsque la récolte est bonne » (Haumant, 1929 : 8). Tels sont les discours que l'ethnologie coloniale consacrée aux populations lobi véhicule, ça et là, à l'intérieur de descriptions ethnographiques classiques. Toute cette entreprise ethnologique justifie et affermit la colonisation. Elle tend notamment à absoudre la conquête en minimisant la potentielle controverse de l'invasion. Ainsi, H. Labouret (1925 ; 1931) comme J-C. Haumant (1929) s'attardent sur l'histoire de la société lobi en mettant en avant leur arrivée tardive sur le territoire. Quand J-C Haumant explique que « les Lobi ne sont pas autochtones » (1929 : 15) ou lorsque H. Labouret utilise maintes fois le terme « coloniser » pour décrire l'installation des groupes lobi et birifor sur les territoires voltaïques, allant jusqu'à les qualifier d'« envahisseurs » (1925 : 16), ils amoindrissent, par cette reconstruction historique, le caractère coercitif de la conquête française. Sans dénigrer la qualité et la méticulosité de ces travaux historiques, ni nier l'intérêt de ces recherches en matière migratoire, cet exemple illustre parfaitement l'instrumentation de l'ethnologie à des fins idéologiques.

En revendiquant ainsi les bienfaits de la colonisation et en participant à la légitimation des rapports de domination par la classification évolutionniste des groupes sociaux, l'ethnologie des sociétés du « pays lobi » assure un statut scientifique à un discours colonial et à tous ses qualificatifs dénigrants et souvent diffamatoires utilisés dans la description des populations locales. « L'archaïsme », « le primitivisme », « la sauvagerie », « la barbarie », « l'anarchisme », « les mœurs traditionnelles arriérées » trouvent alors une explication théorique et empirique. Cette validation systématique des représentations entérine, pour de longues années, une image dépréciée. Exclusivement définie en référence à la société colonisatrice, et donc négativement en terme de handicaps, de manques, de retards, les populations lobi apparaissent comme « dépourvues de repères propres » (Grignon, Passeron, 1989 : 117) ou pourvues d'un fonctionnement et de valeurs inappropriés. Ce déni de toutes normes positives (voire de toutes normes tout court) et cette dépréciation constante, scientifiquement validée, motivent l'utilisation de la force et le mode violent de transformation sociale, car ils sont toujours considérés comme une avancée par rapport à « l'archaïsme » et « la barbarie » locale. Ainsi les institutions et règles sociales sont dévalorisées d'autant plus qu'elles s'éloignent du fonctionnement social occidental (c'est le principe même de l'ethnocentrisme).

### 2.3.2 *Société sans État : société sans institution politique, société « anarchique »*

Le système politique de la communauté lobi est construit sur l'absence de pouvoir central et de structure hiérarchique, ce qui est une des caractéristiques des sociétés lignagères et segmentaires de l'ouest volta. Les pouvoirs politiques sont dépolarisés, « décentralisés », situés au niveau des unités de base : le cercle domestique, les sous-clans, les clans, les lignages, les villages, etc. Multiples, ces pouvoirs sont dilués et permettent ainsi, tout en assurant des liens plus ou moins étroits entre les groupes, de garantir une indépendance politique. Pour les ethnologues coloniaux, l'absence d'une structure hiérarchique ayant une administration centrale, une forme étatique en son sommet, reflète « l'individualisme », « le désordre », « l'anarchisme » d'une société apolitique (Haumant, 1929, Léon, 1911). Pour eux, l'organisation politique ne se forme que sous l'impulsion française. H. Labouret est plus nuancé. S'il considère que les recherches menées auprès des sociétés du « rameau lobi » portent sur « une terre ingrate qu'habitent des particularismes, chez lesquels la notion de clan est *encore* vague et le groupement villageois presque toujours inexistant » (1931 : VI), il admet aussi plus loin que les populations étudiées sont tenues « par des liens extrêmement lâches, si bien qu'on peut être tenté de croire au premier examen que l'anarchie la plus complète règne dans ce pays dépourvu de chefs et même de villages. L'observation fait disparaître cette impression (...) » (1931 : 215). Mais cette absence de gouvernement ou d'administration qui n'est « pas vraiment anarchique », n'en est pas moins facteur de désordre et signe de désorganisation et d'asocialité. Les Lobi n'ont alors « ni la conscience des intérêts communs à chacun d'eux, ni le sens de la solidarité » (Labouret, 1931 : 215). Ce défaut de gouvernement et ce déficit de hiérarchie politique ont de multiples conséquences en matière sociale. Pour ces ethnologues, ils empêchent l'élaboration d'un système de normes. Le fonctionnement social, politique et économique ne repose ainsi sur aucune réglementation d'où la pauvreté de la culture et l'impossibilité de progresser.

Il faut dire que l'absence de chef puissant et charismatique qui pourrait dicter une décision, faire transiter les ordres et approuver la dépendance à l'ensemble des sujets, pose un sérieux problème pour administrer et imposer la colonisation. Aucun interlocuteur supérieur ne peut être soumis et assurer ensuite l'obéissance des autres. Les colonisateurs doivent donc convaincre chaque individu ou du moins chaque unité domestique. Même une action au niveau du village apparaît inefficace. Mais d'ailleurs, pour les administrateurs, existe-t-il des villages en tant que tel ? « C'est à tort qu'on appelle village l'ensemble des fermes isolées désignées par un nom de lieu (...). La dispersion de ces exploitations n'a pas favorisé l'éclosion d'un sentiment municipal ;



la notion des intérêts communs aux occupants du sol n'existe guère et par suite, l'organisation sociale demeure rudimentaire » affirme H. Labouret, au début de son ouvrage (1931 : 10). Selon lui, aucun chef n'est là pour créer un ensemble de règles communes, pour assurer l'harmonie de la vie en communauté. C'est oublier la puissance inhibitrice des autels du *di*<sup>90</sup> qui forcent l'observation des règles édictées sur eux : interdiction du vol, de l'adultère avec un membre du village, de conflit armé entre habitants du même *di*, etc. Cet ensemble de normes dont le non-respect est sanctionné par des peines surnaturelles fixe la cohérence et la concorde entre les différentes maisons. Le *dithildààr*, prêtre de cet autel et chef de terre, est alors le témoin de ce respect des lois. Il est chargé de trouver la cause des conflits et indirectement de les résoudre par des sacrifices. Mais il ne gouverne pas les autres chefs de ménage qui appartiennent à son *di*.

Cette impossibilité de déléguer la force à un individu *lobi* pour qu'il contraigne les autres oblige donc l'autorité coloniale à une constante conquête des territoires ; ce qui fait dire à H. Labouret dans un de ses rapports de commandant de cercle que les militaires coloniaux, dans certaines parties de la région, ne sont maîtres que du sentier qu'ils traversent. Parler d'anarchisme, de désordre, de « société émietée (...) [par] une poussière d'intérêts individuels » (Labouret, 1931 : 56), bref de non organisation vient alors expliquer et disculper l'administration coloniale des problèmes qu'elle rencontre pour s'établir dans la région. Il n'est nulle part fait mention que cette absence de chef et cet « individualisme » sont aussi les signes d'une certaine forme d'équilibre et de liberté pour une société sans classe, ni caste (Bonnafé, Fiéloux, Kambou, 1982). L'exemple de la différence entre *De* (captif ou étranger) et *Wõ* (descendant de « pure souche ») est, sur ce point là, intéressante. Les *De* sont pleinement intégrés au sous-matriclan, Ils ont juste un « statut subtilement inférieur » (De Rouville, 1987 : 149) : « Les différences statutaires entre *Wõ* et *De* sont à première vue imperceptibles. Le *De* n'est pas traité comme un individu de condition inférieure et les obligations de solidarité, d'entraide et de vengeance jouent aussi bien pour les uns que pour les autres. C'est d'abord sur le plan rituel que ces différences se manifestent » (De Rouville, 1987 : 151). Ainsi, les positions hiérarchiques ne viennent pas forcément d'une différence de statut politique. Les relations de pouvoir et les rapports de force entre individus passent d'abord par l'ânesse et la séniorité – les aînés contrôlent les moyens de production et de reproduction (Meillassoux, 1977) – et par la fonction culturelle (souvent aussi liée à l'ânesse)<sup>91</sup>. La tendance à l'égalité entre groupes sociaux ne signifie donc pas absence de rapports d'autorité mais

---

<sup>90</sup> Terme désignant la terre en *lobiri* mais aussi « toute subdivision sociogéographique de la terre » (De Rouville, 1987 : 111).

<sup>91</sup> En effet, la possession de ces pouvoirs religieux est une arme puissante de contrôle social (Baux, 1999 : 121-123).

ceux-ci sont beaucoup moins hiérarchisés et sont évolutifs (les cadets deviennent des aînés). Mais surtout, tout cela est le signe d'une organisation sociopolitique spécifique et non d'un défaut de normes.

La guerre comme mode politique et judiciaire de règlement des conflits et la violence qui la sous-tend ajoutent pourtant un argument supplémentaire pour qualifier de « barbare » cette société. Pour M. Delafosse, « les Lobi se tuent à la manière de jeu » (cité par Kambou, 1993 : 311) sans raisons valables ni règles établies. Pourtant, comme nous l'avons vu, les conflits armés, guerre et vengeance, sont extrêmement codifiés et ont une fonction sociale très précise (Bonnafé et al., 1982). Ils permettent de tisser les liens sociaux en distinguant alliés et ennemis et les interdits sont nombreux en fonction de la filiation des individus, mais également selon leur appartenance à des confréries de chasseurs (Bognolo, 1993 ; Hien, 1993 ; Père, 1993a) de sculpteurs (Baux, 1999 ; Bognolo, 1990 ; 1993), de forgerons ou des sociétés d'initiés comme le *buùr* (De Rouville, 1984 : 81). Ainsi, les conflits obéissent à des normes très précises qu'il est strictement interdit d'outrepasser sous peine de conséquences magico-religieuses funestes et de marginalisation sociale (celle-ci est dangereuse car elle rend plus vulnérable vis-à-vis des clans ennemis – *sodàrà* –). Le rituel du conflit fait entièrement partie de l'acte et permet une codification minutieuse : en suivant un protocole particulier, les litiges armés mobilisent la communauté, hommes comme femmes, alliés comme ennemis, chacun ayant un rôle précis à jouer, tant dans l'aggravation que dans la tempérance de la lutte. Le début et la fin du conflit sont alors strictement organisés (Gluckman, 1963). Or, les ethnologues comme les administrateurs n'ont vu dans cette organisation politique et judiciaire que « brutalité et cruauté » (Labouret, 1931 : 394). Pour eux, la justice personnelle fondée sur la notion de dette et de vengeance individuelle ou collective est seulement productrice de désordre : « Ces primitifs ne connaissent que la loi du talion. On retrouve cette mentalité aux premiers âges de tous les hommes et de tous les peuples (...). Elle a toujours précédé dans l'évolution de l'esprit humain le moment où apparaît avec la faculté d'abstraire et de généraliser une conception de la justice en soi comme une idée absolue » (Léon, 1911 : 10). La justice coloniale, basée sur un juge nommé et seul habilité à rendre la justice, doit donc remplacer l'état « d'anarchie » de cette justice personnelle. Par cet intermédiaire, en déléguant à une institution particulière, dotée d'une méthode coercitive, le pouvoir de juger, l'administration coloniale assure rétablir l'ordre et apporter la sécurité. Ainsi, une société dans laquelle la violence est à l'usage de tous serait plus cruelle que celle qui la concentrerait dans les mains de quelques-uns. Mais dans la situation même de l'exploitation impérialiste qu'est la colonisation, on peut se demander si les institutions étatiques qui conservent le monopole de la violence légitime ont des mécanismes de

pressions et de répressions moins brutaux (Bonnafé, Fiéloux, Kambou, 1982 : 137-139). En se fondant sur cette grille de lecture, toute l'ethnologie coloniale tend à décrire les Lobi comme des criminels, des voleurs et des assassins en puissance. Établir un tel tableau de la société a aussi l'avantage de pouvoir alors déprécier la résistance des groupes de combattants en la criminalisant, processus assez commun de l'État moderne. Les révoltés deviennent alors des assassins, des brigands et le mode politique sans pouvoir fort et sans forme d'exploitation excessive sur lequel se fonde l'organisation sociale lobi est représenté comme source d'anarchie et de trouble. C'est oublier que l'insécurité qui règne sur les routes avant l'arrivée de colonisateurs français est un gage de sécurité et d'indépendance pour les populations lobi qui ne subissent aucune domination exogène.

En qualifiant les groupes lobi de « sauvages », repliés sur eux-mêmes, refusant l'influence des autres communautés et, par extension, la « civilisation » ou la « modernité », les ethnologues omettent complètement les rapports de force inhérents à ces échanges, la plupart du temps inégaux, et refusent de voir, dans cette résistance, un rejet de la domination, quelle que soit sa forme. Des anthropologues et historiens ont depuis largement travaillé sur les contacts intersociaux et les échanges entre groupes. J-L Amselle notamment critique l'idée de « barrières culturelles étanches qui enferment chaque groupe dans sa singularité » (Amselle, 1990 : 34). Il pense au contraire que doit être mis en avant « le métissage originaire des différents groupes formés tout au long de l'histoire de l'humanité » (Amselle, 1990 : 35). Dans un ouvrage plus récent, il va même jusqu'à remettre en question cette idée de métissage qui marque encore trop l'idée de groupes fermés se rencontrant et se mélangeant ensuite. Ainsi, pour lui, il n'y a pas d'identité sans « recours à un élément tiers » (2001 : 8). Il s'appuie « sur le postulat d'ouverture à l'autre de toute culture et donc sur l'interculturalité ou d'une universalité potentielle de chacun d'elle » (2001 : 13). Cette théorie réfute donc l'hypothèse d'une société constamment repliée sur elle-même sans aucun contact ou « branchement » avec d'autres cultures. D'ailleurs, il suffit d'étudier les groupes dagara, birifor et lobi pour voir qu'ils ont été influencés l'un par l'autre, au gré de leur parcours successifs. Ainsi, comme nous l'avons dit, les Lobi et les Birifor ont quasiment la même organisation sociale alors qu'ils correspondent à deux espaces linguistiques différents. Une étude historique permet de voir les évolutions culturelles et sociales liées à la rencontre d'une forme d'altérité. H. Labouret (1931 : 10) le dit lui-même : « les techniques de ces populations arriérées sont rudimentaires, elles paraissent empruntées pour une bonne part, aux voisins ». Tout en dévalorisant les savoirs autochtones puisqu'il dénie à ces sociétés la capacité d'invention même élémentaire, il montre aussi paradoxalement l'ouverture à des modèles, ici techniques, différents alors que sa

démonstration porte au contraire souvent sur le repli de la société et son refus d'ouverture. Les critiques et dévalorisations proférées à l'encontre des sociétés lobi, pendant la période coloniale, sont donc généralisées à l'ensemble des domaines socioculturels. Elles veulent justifier l'« archaïsme » des populations dans leur fonctionnement politique, mais aussi économique, matrimonial, religieux, technique, etc.

### *2.3.3 Une institution matrimoniale et une organisation de la parenté primitives*

« Dans cette région, la famille n'est ni fortement groupée, ni fortement organisée. La liberté des mœurs, le manque d'autorité des parents, les remariages des femmes après divorces successifs, compliquent toute recherche en cette matière » affirme H. Labouret (1931 : 247). Il considère donc que les règles concernant la parenté et l'institution matrimoniale sont difficiles à décrire. Il faut dire que son hypothèse d'un « rameau lobi » l'oblige à traiter, sous des règles communes et de façon identique, les structures de parenté de toutes les sociétés qu'il inclut dans ce rameau : Dian, Gan, Dorossié, Tégoussié/ Thuni, Lobi et Birifor. La tâche est particulièrement délicate et périlleuse étant donné que ces divers groupes ont au contraire des systèmes de filiation très différents. Si les six populations ont la même organisation quadripartite de la société, les clans dont les noms ne sont pas tous ressemblants sont matrilineaires chez les Gan et les Dorossié, patrilinéaires chez les Dian (mais aussi certains groupes dagara) et bilinéaires chez les Lobi et les Birifor (De Rouville, 1987 : 19). En analysant ensemble les groupes du « rameau lobi », les explications de H. Labouret manquent donc souvent de clarté et prêtent à confusion.

D'ailleurs, H. Labouret comme J-C Haumant n'ont pas constaté le caractère bilinéaire de la filiation des sociétés lobi et birifor. La parenté de ces deux groupes est, pour eux, fondée sur le matriarcat. Cela s'inscrit logiquement dans la continuité de leur raisonnement puisque ce régime correspond, selon les théories évolutionnistes de l'époque, au stade social le plus primitif (Deliège, 1996 : 47). La description de l'organisation sociale sous l'angle de la famille et des relations matrimoniales ne fait que confirmer d'ailleurs leurs postulats concernant l'anarchie et l'inorganisation de ces populations. Ils expliquent par exemple que les guerres et les meurtres peuvent avoir lieu à l'intérieur des clans démontrant ainsi l'irrespect des liens de parenté et l'absence de règles qui les régissent. L'archaïsme de ces groupes se retrouve également dans l'absence d'exogamie : « pour se marier, les indigènes n'observent aujourd'hui aucune règle particulière et choisissent leurs femmes suivant leur bon plaisir » (Labouret, 1931 : 243). Les

recherches de la seconde génération des ethnologues dans cette région – M. Fiéloux, 1980 ; C. De Rouville, 1987, M. Père, 1988– vont, au contraire, montrer le caractère extrêmement complexe des règles de parenté et des régimes matrimoniaux étant donné notamment le caractère lignager voire segmentaire de l'organisation sociale : l'exogamie se situe donc au niveau du lignage et non du clan. De plus, Ego appartient par voie de filiation à deux même trois groupes de nature différente : son matrilignage (*caàr*), le matrilignage du père (*Thicaàr*) et le patrilignage (*kuõn*)<sup>92</sup>. L'héritage porte alors sur des charges et des biens différents selon les lignées. Le manque d'autorité des parents que décrit Labouret correspond davantage aux partages de cette autorité surtout entre l'oncle maternel (*gyè*) et le père (*thi*)<sup>93</sup>. Dans un régime strictement matrilinéaire, l'enfant porte le nom de sa mère, il appartient à son lignage et c'est l'oncle maternel (le frère de sa mère) qui a la plus grande autorité sur lui. Mais ce mode de filiation engendre des conflits latents entre le père et l'oncle maternel. Le degré d'autorité des deux hommes dépend alors surtout du type de contrat de mariage et du lieu de résidence des époux. (Deliège, 1996 : 73)

Quand la résidence est virilocale, comme c'est normalement le cas pour la société lobi, les frères de la femme doivent léguer à son mari une partie de leur autorité sur les enfants du couple. H. Labouret et J-C Haumant, qui ont étudié en détail les structures de parenté lobi, ont tous les deux mis l'accent sur l'importance du rôle joué par le père : « L'enfant prend le nom de la mère et les interdictions des clans de son père et de sa mère. (...) Le matriarcat n'a pas seulement un caractère absolu puisque l'enfant est rattaché à moitié à la condition de son père. (...) Le rôle de l'oncle maternel se manifeste beaucoup moins souvent que celui du père mais en des circonstances fort importantes telles que le mariage [pour la dot des secondes épouses] et les successions (...). Dans la vie courante, le rôle du père est prépondérant » (Haumant, 1929 : 117-118). C'est lui en effet qui nourrit, élève, protège, éduque les enfants (Labouret, 1931 : 249). Il marie aussi ses fils, du moins en ce qui concerne leur première femme, et il leur accorde l'indépendance économique. Ainsi, les deux auteurs ont parfaitement perçu l'importance du matrilignage du père mais ils n'ont pas pu déceler la présence d'un patrilignage (*kuõn*). Il faut dire que le *kuõn* est tenu secret : il n'est révélé aux enfants qu'au moment de leur initiation (*jõrõ*), c'est-à-dire lorsqu'ils passent de l'enfance à l'âge adulte. La découverte de ce troisième type de filiation n'était donc probablement pas possible dans le contexte de la recherche coloniale d'autant plus que les administrateurs jouaient le rôle des ethnologues. La violence physique et symbolique (on ne connaît pas le mode de

---

<sup>92</sup> Nous reviendrons plus en détails là-dessus dans la prochaine partie.

<sup>93</sup> Et ceux qu'Ego appelle ainsi c'est-à-dire tous les hommes du groupe lignager du père (*thi*) et tous les hommes de la génération ascendante du groupe lignager de la mère.

collecte des données de ces deux chercheurs) qui s'exerçait n'était pas propice à la mise en confiance des interlocuteurs, d'autant plus que s'installaient partout des « bouches » (*nuō*) pour imposer le silence.

Pour ces deux ethnologues coloniaux, formés dans un contexte idéologique évolutionniste, la place du père s'explique par le passage obligatoire d'une filiation utérine à une filiation agnatique dans le mouvement vers la « civilisation » et non pas par un système de parenté de type bilinéaire. J-C Haumant affirme que « Le matriarcat lobi n'est plus guère qu'un système de transmission du nom. Il a perdu son caractère absolu ; l'enfant entre peu à peu dans le clan du père dont il observe déjà les interdictions. Le rôle de l'oncle maternel reste essentiel mais son importance diminue de jour en jour. Il ne sera plus qu'un souvenir quand les Lobi, à l'instar de leur voisins dian, gan, pougouli, bobo auront adopté par évolution ou par révolution le système de parenté consanguine » (1929 : 119). Quant à H. Labouret, il suppose que « ces règles (...) paraissent une étape dans une évolution que l'occupation européenne précipite et qui, sous l'influence des tribunaux administratifs, tend à uniformiser toutes les coutumes locales et à constituer une sorte de compromis dont la base ne repose pas sur des institutions indigènes » (1931 : 256).

Ces doctrines évolutionnistes de la parenté ont ensuite largement été remises en question par les chercheurs spécialistes dans ce domaine. Ainsi, F. Héritier montre clairement, sans nier la possibilité des transformations des structures de filiation au cours de l'histoire, pourquoi les théories de la complexification des sociétés et du passage d'un système matrilineaire à patrilineaire au cours de l'évolution sont inopérantes : « Nous sommes incapables de dire pourquoi telle société, à côté de telle autre, a un type de système de parenté différent de son voisin ; ce type est peut-être le même de toute éternité, mais peut-être a-t-il aussi varié, parce qu'il faut tenir compte de l'histoire, bien que toutes les modifications ne puissent se faire indifféremment dans tous les sens : certaines sont structurellement possibles, d'autres non. Ce point de vue écarte absolument l'idée d'une différenciation progressive des types de systèmes de parenté à partir d'un état d'indifférenciation brute originel ou d'une prééminence – également originelle – du droit maternel et des systèmes matrilineaires, puisque la combinatoire logique des éléments a une existence intemporelle en puissance, ou, si l'on préfère, virtuelle. Mais il n'écarte pas l'idée, bien au contraire, que ces choix sont associés, de façon syntagmatique cette fois-ci, avec des contraintes extérieures à celles du donné biologique élémentaire (tels le système de production ou l'écologie par exemple). Il n'écarte pas non plus l'idée qu'il y a eu vraisemblablement, pour bon nombre des groupes humains que l'on observe maintenant, des changements importants sous les coups de

l'Histoire – encore que ces changements dussent obéir eux aussi à des contraintes d'ordre paradigmatique telles qu'ils ne peuvent se poursuivre indifféremment dans tous les sens » (Héritier, 1996, pp 55-56). C'est d'ailleurs le constat qui peut-être fait concernant le système de filiation lobi. C. De Rouville et M. Père ont émis l'hypothèse d'une formation plus récente des patriclans construite, semble-t-il, au contact des populations birifor et liée à l'adoption des cérémonies d'initiation après la traversée du fleuve Volta (1987 : 135 ; 1993b : 287).

### 2.3.4 *Des savoirs considérés comme rudimentaires*

Les savoirs lobi sont souvent omis dans les recherches coloniales sur la société ou le « rameau » lobi. Les études de C. Léon et de J-C. Haumant ne les mentionnent quasiment pas. Elles s'intéressent davantage aux questions juridiques de l'organisation sociale. Seul H. Labouret (1931), sans doute parce que son ouvrage se veut monographique, donne une grande place – plus d'un quart de l'ouvrage – à un panorama général de ces savoirs. Il y décrit avec plus ou moins de précision, les différentes techniques, la science, la littérature orale, la musique et les jeux. Dans l'ensemble, il discrédite les techniques et les qualifie toujours de rudimentaires ou primitives. Il considère souvent que les populations du « rameau lobi » sont d'une part, peu habiles et, d'autre part, peu inventives. Il n'existe pas d'artisans professionnels et les activités extra-agricoles sont dans l'ensemble pratiquées par tous lors de la saison sèche. En effet, les Lobi sont avant tout des cultivateurs, leur liberté ne peut être maintenue qu'au prix de l'autonomie du groupe domestique et donc de l'autosubsistance. Chaque cellule familiale produit ses propres biens de consommation et autres ustensiles.

L'absence de spécialisation des individus diminue, selon l'auteur, la qualité et le rendement ce qui a pour conséquence de présenter des techniques grossières et sommaires : ainsi, les Lobi sont « peu habiles à traiter le fer » (1931 : 65), le procédé d'orpaillage est « très imparfait » (1931 : 76), les potières ont « une technique individuelle. Beaucoup ne savent fabriquer qu'un ou deux vases de la série complète en usage » (1931 : 83), la « technique de la vannerie est peu poussée (...) » (1931 : 91), « les statuettes en bois sont fort grossières (...), laides et disproportionnées. On les sent vite faites et taillées n'importe comment »<sup>94</sup> (1931 : 188). Il faut dire que H. Labouret a une vision économiste des techniques. Il pense en terme de productivité et de rentabilité ce qui

---

<sup>94</sup> On mesure la relativité du jugement en voyant l'engouement actuel pour cet art lobi dans le milieu des galeries spécialistes des « arts premiers » africains (Baux, 1999).

n'est pas le cas de ces sociétés dans lesquelles l'économie marchande n'a qu'une place limitée. Il disqualifie ainsi tout ce qui est produit par les groupes du « rameau lobi ». D'ailleurs, pour lui, ces derniers empruntent aux populations plus « civilisées » ou plus « avancées » la plupart de leurs innovations. Il fustige ainsi leur manque de créativité et leur ôte toute singularité positive. Il en est de même pour les sciences, la littérature orale et les jeux. La médecine comme l'astronomie sont considérées comme quasiment inexistantes ou inefficaces tant « leurs moyens sont imparfaits » (1931 : 160-169). Quant aux jeux intellectuels, ils sont le plus souvent empruntés à des sociétés jouissant « d'une organisation sociale beaucoup plus développée » (1931 : 173) comme les royaumes mossi, mandingues ou ashanti. La plupart des contes est d'ailleurs une « adaptation de récits transmis par les Dioula et répandus dans toutes les contrées fréquentées par les Mandingues » (1931 : 200), ils n'ont « aucune originalité » (1931 : 200).

S'il est question de savoirs, même dévalués, l'éducation (c'est-à-dire les actes de transmission et d'apprentissage de ces savoirs) n'est presque jamais évoquée. À peine H. Labouret explique-t-il les règles de transmission de certaines techniques : « on chercherait vainement quelque chose de semblable à une école de médecine. Les guérisseurs ne font point d'élèves, se bornant à transmettre leurs secrets à leurs enfants ou à leurs neveux » (1931 : 162). Ainsi, aucune esquisse n'est faite des pratiques pédagogiques au sein de ces sociétés, comme si elles n'existaient pas. La citation ci-dessus montre bien la considération ethnocentrique de l'auteur : une véritable éducation ne semble s'inscrire que dans un espace formel véhiculé par un éducateur spécialisé qui enseigne des savoirs universels et parcellisés (Lewandowski, 2004). Au contraire, l'éducation dans la société lobi, et dans de nombreuses sociétés africaines, passe essentiellement par le cadre familial et communautaire (Salifou, 1974 : 7). Elle est généralement sexuée étant donné la division sexuelle stricte des activités. Elle fait beaucoup appel à l'observation, la mémoire, la répétition et le discernement de l'apprenant.

L'exemple particulier de l'apprentissage des sculpteurs lobi éclaire les modalités et la nature de la transmission des savoirs (Baux, 1999 : 124-137). Le savoir-faire technique s'acquiert surtout par l'observation continue et l'imitation : « *Les enfants regardent et ils apprennent tout seuls* », résumait ainsi Monsieur Palé, sculpteur des environs de Loropéni<sup>95</sup>. L'apprenant est alors très autonome dans son apprentissage technique même s'il reproduit généralement le style et la méthode de son maître. En revanche, le sculpteur initié transmet l'ensemble des savoirs botaniques et ésotériques indispensables pour exercer cette activité et il est là maître du temps : lui seul décide

---

<sup>95</sup> Entretien mené en juillet/août 1998.



d'initier à son tour le néophyte et il le fait généralement par étape. En effet, le savoir-faire n'est qu'une infime partie de l'apprentissage et la connaissance du sacré, des interdits et des protections nécessaires à l'exercice de cette spécialité demeure l'élément essentiel du savoir donné. Ce dernier est fonction du patrilignage (*kuõn*) ; Pour cette raison, la transmission du savoir s'effectue le plus souvent du père aux fils (Bognolo, 1997). Il existe des exceptions mais ces personnes appartiennent déjà au *kuõn* ou y sont intégrées par la suite (Baux, 1999). La plupart des autres savoirs techniques ont le même système de transmission : l'apprentissage des gestes émane de l'observation puis de la pratique en fonction des moyens physiques de l'apprenant, le savoir sacré est acquis plus tardivement par l'intermédiaire du maître qui divulgue généralement par étape les secrets de son *kuõn*. Conservant le monopole des savoirs magiques, il contrôle ainsi la transmission de ces connaissances indispensables pour exercer une activité technique autonome. Ainsi, le maître possède une autorité et un pouvoir sur l'apprenant, son cadet, d'autant plus que la menace de sanctions surnaturelles en cas de transgression est une barrière psychologique forte (Baux, 1999 : 130-132).

Quant à l'initiation (*jõrõ*), la seule institution d'éducation et d'intégration sociale, elle est décrite en détail par H. Labouret mais sans en théoriser l'aspect éducatif. Sont plutôt mis en avant les côtés rituels et religieux. Ce rite de passage qui a lieu tous les sept ans et rassemble normalement tous les enfants, garçons et filles de sept à douze ans, passe pourtant pour l'un des moments les plus importants de l'apprentissage dans la vie d'un Lobi. C'est par ce biais qu'il ou elle devient adulte ou « grand » (Fiéloux, 1993 : 14), en mourant et renaissant symboliquement au pied de la Volta Noire, lieu, à présent sacré, de passage de ses ancêtres. C'est là qu'il ou elle est pleinement intégré(e) à son patrilignage (*kuõn*), qu'il ou elle apprend les normes claniques, la cohésion du groupe et les secrets des siens car chaque rite de *jõrõ* est variable selon les clans (Père, 1988) même s'ils gardent des points communs. Ainsi, le *jõrõ* est un vaste espace d'apprentissage où chaque clan enseigne à ses enfants par petits groupes ses interdits : « c'est qu'il y en a beaucoup à mémoriser et de divers types : les interdits du patriclan, qu'on doit respecter toute sa vie, ceux qui ne durent que jusqu'à la prochaine initiation, dans sept ans ; il y a les interdits bénins et ceux dont la sanction est la mort ; il y a les interdits alimentaires, les interdits sexuels, ceux qui touchent aux bonnes manières de table, ceux qui frappent les gestes qui rappelleraient de trop près des moments du rite initiatique, etc. » (Dieu, 1993 : 375). Chaque enfant *jõrbi* (en cours d'initiation ou initié) récite ainsi les règles à retenir entouré des initiés du *jõrõ* précédent. On lui divulgue aussi l'arbre associé à son *kuõn* et on lui donne le médicament fabriqué à partir de cette espèce. Chaque initiation marque pour le *jõrbi* un changement d'état et un pas de plus vers la connaissance : « au

moment des funérailles, on comptabilise les initiations pour donner au mort la place qui lui revient » (Fiéloux, 1993 : 13). La première fois, la peur inhibe souvent l'observation et les règles sont appliquées sans être vraiment comprises. La seconde fois, le rôle d'encadreur permet de porter un autre regard et d'intégrer les raisons des interdits et la portée des règles. C'est là que le *jōrbi* est vraiment éduqué, c'est l'acquisition de la maturité.

« Les individus dont il est question ne sont pas arrivés à [un] degré d'éducation sociale. (...) À tous les vices inhérents à la nature des Lobi, il faut ajouter pour avoir une idée exacte du mauvais fond de ces populations, les causes qui proviennent de l'imperfection de leurs usages sociaux. (...) » (Léon, 1911 : 13). Ainsi sont décrites les populations Lobi aux premiers âges de la colonisation. Cette vision ethnocentrée dont nous avons essayé de démontrer les liens avec le refus de soumission des sociétés lobi a forgé au cours des ans une image péjorative tenace de ces groupes sociaux, image qui perdure encore de nos jours. Comble du paradoxe, les « indiens du Burkina » –comme les habitants de Ouagadougou ont encore tendance à les appeler aujourd'hui, opposant ainsi leur « modernité » à « l'archaïsme » des Lobi<sup>96</sup> – ont subi et subissent encore une forte dépréciation surtout à cause de leur résistance au nouvel ordre colonial et à son cortège d'institutions dont certaines perdurent encore aujourd'hui. Mais le refus des populations est loin d'être unanime au fur et mesure que s'installe durablement le système colonial.

Avec la création d'une hiérarchie politique, surtout symbolisée par les chefs de canton, une rupture nette est engendrée. Schématiquement, la société se divise alors entre collaborateurs et opposants au régime colonial. Les premiers ont souvent largement profité de leur autorité provoquant ainsi des conflits sociaux durables d'autant plus qu'il n'existait pas jusqu'alors ce type de rapport de pouvoir hiérarchique. Cette scission vient s'ajouter et se superposer aux autres : la division sociale en clan alliés et ennemis, la différence entre *De* et *Wō* à l'intérieur des clans et lignages, les rapports entre aînés et cadets, entre hommes et femmes, etc. Le développement des migrations de travail, notamment pour aller à la recherche du numéraire indispensable au paiement de l'impôt puis ensuite pour l'acquisition de biens de consommation importés, produit une certaine forme d'émancipation des jeunes ; et la notion de travail salarié individuel vient contrecarrer la notion de la communauté des biens construite autour de la notion de cellule familiale (représentée elle-même par l'unité d'habitation).

---

<sup>96</sup> Cette dépréciation des autres sociétés plus hiérarchisées existe déjà à la période coloniale comme le confirme le témoignage de R. Valdelièvre (1995: 142), juge à Gaoua en 1956/1957 : « Pour personnel, j'avais un greffier qui était peulh, un secrétaire qui était mossi, et un huissier qui était bobo. Ils étaient très consciencieux et compétents mais méprisaient les Lobis qu'ils considéraient comme dangereux et sauvages (...) ».

Ces groupes hétérogènes sont guidées par des stratégies et pratiques différentes liées à leur position sociale et favorisées par la grande marge de liberté et d'autonomie de chaque individu lobi. Tous ces conflits internes que la colonisation a provoqué ou accentué préfigurent des transformations sociales qui en sont encore à leurs prémisses et qui vont petit à petit jouer dans les rapports aux différentes institutions (externes mais aussi internes à la société lobi). La mise en lumière de ces sous-groupes composites oblige alors à quitter le regard anthropologique de type monographique qui décrit les principes régissant l'organisation sociale et explique une société dans une globalité cohérente et figée pour se fonder davantage sur une observation des dynamiques sociales qui prennent en compte l'affrontement des intérêts individuels ou sociaux, « les contradictions, les tensions et le mouvement inhérent à toute société » (Balandier, 1967 : 23). Cette nouvelle démarche heuristique vise alors une meilleure compréhension de l'installation de l'École, tant dans son édification institutionnelle que dans son implantation sociale.

# Chapitre IV. Politiques scolaires et idéologie éducative coloniales : le cas de la Haute-Volta dans l'univers de l'AOF

## *1 Les politiques coloniales d'éducation en AOF*

### **1.1 L'instauration de l'École en Afrique de l'ouest**

En Afrique, les premières écoles de type occidental<sup>97</sup> apparaissent bien avant la période coloniale en tant que telle. Elles sont essentiellement implantées sur des territoires ayant un accès maritime (actuels Ghana, Bénin et Togo), où se pratiquent les échanges d'or et d'esclaves avec les Européens. Elles sont d'ailleurs ouvertes par eux, dans les forts et les comptoirs, probablement pour la formation des enfants métis (Lange, 1998a) ce qui n'empêche pas certains Africains de profiter de cet enseignement. Les échanges avec les occidentaux rendent l'éducation scolaire de type européen indispensable à une catégorie de commerçants africains, peu nombreux certes, mais au pouvoir économique et politique croissant. Dès le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, certains d'entre eux, si ce n'est la plupart, sont lettrés – ils possèdent des rudiments de lecture, de comptabilité commerciale– et parlent plusieurs langues (Lê Thàn Khôi *et al*, 1971). Parallèlement, devenus de riches rentiers grâce à leurs transactions, les anciens esclaves rapatriés d'Amérique en Sierra Leone et au Libéria accueillent très favorablement les activités éducatives des premiers missionnaires qu'ils tiennent pour moyen d'assurer leur reproduction sociale. Leurs descendants « éduqués », issus entre autre du Fourrah Bay Collège près de Freetown ouvert en 1827, deviennent pasteurs, médecins, juristes, enseignants, etc. Beaucoup migrent ensuite pour être employés par les anglais au Nigeria et dans l'actuel Ghana, diffusant ainsi leurs savoirs (M'Bokolo, 1985 : 133-134).

Émerge alors lentement une élite fondée sur des bases nouvelles qui va acquérir un pouvoir politique important au détriment des chefferies plus anciennes. L'École n'est alors pas considérée comme une institution astreignante. Elle est, au contraire, souhaitée par ces nouveaux groupes

---

<sup>97</sup> Nous avons choisi de ne pas évoquer ici l'enseignement islamique pourtant ancien en Afrique subsaharienne, notamment dans l'actuel Mali. Nous avons considéré que cette analyse était superflue étant donné, d'une part, que les écoles coraniques au Burkina Faso représentent un phénomène récent et minoritaire (Gérard, 1999a ; 1999b) et, d'autre part, que les conversions des Lobi à cette religion sont marginales. La description de ce type d'enseignement n'apporte donc pas un éclairage utile pour une meilleure compréhension de notre sujet.

sociaux<sup>98</sup>. Elle ne possède pas le caractère purement aliénant des premiers établissements scolaires imposés par les colonisateurs à la fin du 19<sup>ème</sup> et au tout début du 20<sup>ème</sup> siècle. Son ancienneté offre également une assise favorable au développement du système scolaire. Essentiellement grâce au dynamisme de la scolarisation dans les zones côtières, les taux de scolarisation de ces pays sont d'ailleurs aujourd'hui plus élevés que dans les pays sahéliens<sup>99</sup>. Si les facteurs explicatifs de ces taux actuels ne se résument pas à la précocité de l'installation de l'École – le poids des contraintes macro-économiques et l'évolution du système scolaire au cours du temps jouant un rôle important – il est vrai qu'elle contribue à son institutionnalisation contemporaine, issue d'un processus de changement social forcément inscrit dans la durée.

En dehors de quelques exceptions, la plupart des écoles construites avant la fin de la conquête coloniale sont créées par des missionnaires, catholiques comme protestants, venus évangéliser les territoires africains. L'éducation scolaire est, en effet, très tôt pensée comme un des moyens les plus efficaces pour convertir les futures générations, former les premiers catéchistes et installer par-là même, durablement, la religion dans un contexte culturel redessiné. Ainsi, les premières écoles du Dahomey apparues au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, à Porto Novo plus exactement, sont catholiques et protestantes<sup>100</sup>. Dans un contexte très favorable à la scolarisation, elles dispensent leurs cours en anglais et en portugais pour les nombreux anciens esclaves brésiliens qui se sont réinstallés. Au Togo, les évangélistes, bien avant l'arrivée des Allemands en 1884, avaient même progressé dans l'installation des écoles à l'intérieur du pays éwé, rompant ainsi le lien de la scolarisation avec le seul commerce côtier (Lange, 1998a). Ils créent un véritable phénomène scolaire puisque D. Bouche, dans sa thèse sur l'enseignement en AOF (1974), évalue à 2 000 élèves environ les effectifs de ces établissements vers 1885, bien au dessus de ceux de Côte d'Ivoire (500 enfants à peu près)<sup>101</sup> et de la Guinée (aux alentours de 350), alors que ces deux territoires étaient numériquement plus peuplés (Bouche, 1974). De tous les futurs territoires français, un seul, le Sénégal, connaît dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle une certaine forme d'organisation scolaire publique, surtout sur les côtes, les écoles à l'intérieur des terres étant beaucoup moins

---

<sup>98</sup> La première école togolaise offre un exemple significatif puisque celle-ci est créée, vers 1842, par un autochtone, descendant d'un grand commerçant formé en Angleterre (Lange, 1998a). On peut également citer le cas d'une école laïque construite en 1891 à Porto Novo avec le financement des commerçants musulmans (Bouche, 1974).

<sup>99</sup> Ainsi, les statistiques de l'Unesco (<http://unescostat.unesco.org>) proposent, en 2001/02 les taux bruts de scolarisation suivant : 104 % pour le Bénin, 124% pour le Togo, 81% pour le Ghana et 75% pour le Sénégal alors qu'ils sont respectivement de 57 et 40% pour le Mali et le Niger. Le Burkina Faso, quant à lui, est estimé à 44% (44,6% selon les statistiques du Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation).

<sup>100</sup> Les dates de création de ces établissements sont controversées : si Lê Thàn Khôi (1971 : 14) parle de 1845, Bouche (1974 : 470), elle, évoque l'année 1865.

<sup>101</sup> La première école n'y a été ouverte qu'en 1882 par Monsieur Verdier, un commerçant, à l'intérieur de sa plantation et les Pères des missions africaines de Lyon ne s'y sont installés qu'en 1886.

structurées. La première école primaire publique est conçue en 1817 pour les enfants chrétiens de Gorée et de Saint-Louis. La scolarisation est ensuite étendue aux musulmans et à d'autres villes. Un enseignement secondaire et technique s'amorce dès les années 1850 (Capelle, 1990 : 17-19).

Dans les pays sahéliens, l'instauration de l'école est, elle, étroitement liée à la conquête militaire et coloniale<sup>102</sup>. « Pour communiquer avec les populations conquises et recruter les auxiliaires dont ils [ont] besoin, les militaires [doivent] commencer par apprendre un peu le français à leurs nouveaux sujets. Le temps passant et les moyens faisant défaut, ils [doivent] ouvrir l'école eux-mêmes. » (Bouche, 1974 : 434). L'institution scolaire pour ces populations est donc, au départ, largement associée à la répression, à la force et la domination politique. Ouverts par le colonel Gallieni, répondant à des instructions parisiennes de 1884, les premiers établissements scolaires ouverts au Soudan et gérés par des militaires sont supprimés par le Général Archinard en 1890 en raison de problèmes financiers. Il faut dire qu'en cette époque de conquête, bien que l'éducation soit considérée comme indispensable pour asseoir la domination, son financement est loin d'être une priorité. Les militaires se préoccupent davantage de la « pacification » et de la mise en place des administrations comme la douane ou le service des impôts. Les budgets sont alors dérisoires et tout est à construire. C'est le colonel de Trentinian, gouverneur du Soudan français de 1895 à 1899, qui réorganise les écoles (Compaoré, 1995a : 13). À son départ, il en laisse une vingtaine regroupant 350 élèves pour l'ensemble du Soudan (Bouche, 1970)<sup>103</sup>. Annexées aux postes militaires, les « écoles de poste » sont gérées par des sous-officiers ou des soldats qui assurent également l'enseignement à l'aide d'interprètes. Peu d'informations sont disponibles à leur sujet. M. Compaoré (1995) affirme que les études durent trois ans, mais que les horaires sont aléatoires en fonction de la disponibilité des militaires gérant l'établissement. Les cours ont lieu le plus souvent dans des abris de fortune pour une dizaine d'élèves tout au plus. L'écriture et la lecture sont négligées au profit d'une instruction orale fondée sur la répétition. L'instruction est donc sporadique car menée par des personnes non formées aux méthodes pédagogiques et ayant un niveau d'étude aléatoire, le tout traduit par des Africains maîtrisant souvent peu la « langue de Molière ». On peut également émettre l'hypothèse d'une éducation militaire, dans tous ses aspects draconiens et inflexibles, expliquant aussi un fort rejet des populations et des élèves eux-mêmes.

---

<sup>102</sup> Les premières écoles, dans l'actuel Mali, sont ouvertes à partir de 1882 à Kita, Bakel, Bafoulabé et Bamako (Capelle, 1990 : 19)

<sup>103</sup> D. Bouche émet de sérieux doute sur ces données statistiques. Celles-ci sont d'ailleurs variables d'un passage à l'autre de sa thèse. Ainsi en 1900, une année plus tard, elle annonce 30 écoles et 730 élèves en précisant que les statistiques sont gonflées car certaines écoles fonctionnent très mal et l'ensemble des établissements recouvre des éléments trop hétérogènes pour être additionnés ensemble de façon significative.

Ces établissements militaires donnent d'ailleurs, à quelques exceptions près, des résultats nuls (Bouche, 1976 : 179). Ils sont le plus souvent cédés avec empressement aux missionnaires, à leur arrivée : « Toute collaboration gratuite ou peu coûteuse à l'œuvre d'enseignement était la bienvenue. On [considère] que les missionnaires catholiques, en particulier, [rendent] de précieux services (...) » (Bouche, 1974 :473). Ainsi, les établissements de Kita en 1888, Tombouctou en 1895 et Ségou en 1898 deviennent catholiques.

Au tout début du 20<sup>ème</sup> siècle, ces accords vont être remis en question par le vote, en France, des lois sur la laïcisation créant un nouveau rapport entre l'Église et l'État. Si les autorités officielles de la métropole préconisent la suppression complète des écoles congréganistes, l'application de la laïcisation a étroitement dépendu de la position de chaque gouverneur dans le débat<sup>104</sup>. Ainsi, au Dahomey et en Côte d'Ivoire, les écoles privées catholiques ou protestantes sont bien trop nombreuses et ont des effectifs trop élevés pour être fermées ou toutes remplacées par des établissements publics. Elles représentent alors une aide trop utile car elles fournissent, à beaucoup d'élèves, les éléments d'un enseignement français permettant de répandre cette langue nécessaire à la domination culturelle<sup>105</sup>. Elles subsistent donc avec des financements détournés (Bouche, 1974 ; Lanoue, 2002). Au Soudan, William Ponty, alors délégué permanent, supprime dès sa connaissance des circulaires ministérielles les subventions attribuées aux Pères Blancs pour les six écoles ouvertes par eux, ce qui les fait rapidement péricliter. Une circulaire de 1914 oblige, en outre, les établissements privés à se conformer au programme d'enseignement fédéral en langue française. Ils doivent déclarer leur existence, le but de leur mission, recenser leurs élèves et subir des inspections. Ayant pour souci le monopole des structures d'éducation, l'État contrôle, par ce biais, le rythme d'implantation des établissements primaires privés. Beaucoup d'écoles catholiques ont alors d'abord débuté de manière officieuse par l'alphabétisation, en langue locale ainsi qu'en français<sup>106</sup>, et le catéchisme.

---

<sup>104</sup> En effet, pour être appliquée dans les colonies, une loi française doit être étendue par décret et promulguée par un arrêté du gouverneur. Ainsi, leur marge de manœuvre est importante.

<sup>105</sup> C'est la raison pour laquelle l'enseignement en langue vernaculaire est banni des établissements publics. Seuls les Pères développent cette pratique dans les écoles cléricales officieuses.

<sup>106</sup> Même si l'usage du français était strictement illégal. En effet, ces écoles n'étant pas considérées comme des établissements d'enseignement primaire, elles avaient seulement le droit de dispenser un enseignement religieux en langues locales.

## **1.2 L'uniformisation de l'organisation scolaire en AOF**

### *1.2.1 La Charte de 1903*

Ces lois françaises de séparation de l'Église et de l'État coïncident aussi avec la mise en place d'une véritable organisation uniforme des écoles au niveau de l'AOF. Alors qu'auparavant les initiatives scolaires sont laissées à la discrétion de chaque autorité coloniale locale, les trois arrêtés du gouverneur général Roume, en 1903, représentent la première véritable charte de l'enseignement des colonies<sup>107</sup>, avec une hiérarchisation des degrés d'enseignement, une définition des buts et des programmes, une unification des qualifications du personnel<sup>108</sup>. Elle organise donc un service fédéral de l'enseignement qui prévoit trois types d'écoles. Bien souvent mal loties, les écoles de village, au bas de l'organigramme, sont comme leur nom l'indique ouvertes dans des villages de brousse – subdivisions ou cercles de moindre importance selon Y. Yaro (1990 : 42) – et confiée à un instituteur ou un moniteur « indigène ». Devant normalement recruter une trentaine d'enfants vers l'âge de 9/10 ans, elles proposent, suivant l'établissement, un cursus de 2 à 4 ans, avec un ou deux niveaux, deux années de cours préparatoires et deux années de cours élémentaires<sup>109</sup>. La pédagogie est d'abord fondée sur un apprivoisement de l'enfant. Les bases élémentaires du français, l'expression surtout, quelques notions de calcul ainsi qu'une initiation aux travaux agricoles y sont surtout enseignés<sup>110</sup>. Le reste est accessoire : la géographie, la lecture, l'écriture, le dessin, etc. Comme le montre J.-M. Kohler et L. Wacquant dans leur étude sur la question scolaire en Nouvelle Calédonie, la base de l'éducation scolaire coloniale sert à introduire un nouveau système de pensée, un nouveau schéma culturel. Il s'agit, par « l'introduction de pratiques hygiénistes, l'imposition de nouveaux usages vestimentaires et sexuels, le développement d'activités collectives surveillées (jardinage, corvées, sport) », de transformer, « d'altérer le " schéma corporel " de l'indigène, et donc de modifier ses dispositions les plus fondamentales à l'égard de lui-même, d'autrui et des mondes naturel et social. » (Kohler et Wacquant, 1985 :1660). Sous l'impulsion du gouverneur général Brévié, les écoles de village, préparatoires ou élémentaires, s'orientent davantage, à partir de 1930, vers les travaux manuels avec l'expérimentation des écoles rurales. Très critiquée par les intellectuels africains, cette pratique est

---

<sup>107</sup> Elle est légèrement réformée par une législation scolaire de 1924 (Compaoré, 1995a : 22).

<sup>108</sup> Les arrêtés créent deux cadres d'instituteurs, l'un européen, l'autre indigène.

<sup>109</sup> Les écoles à une classe sont, avec la réforme de 1924, appelées écoles préparatoires et celles à deux classes, écoles élémentaires.

<sup>110</sup> Certains enseignants ont profité des travaux champêtres pour utiliser les élèves comme main d'œuvre gratuite et développer ainsi de véritables plantations au détriment d'un apprentissage réel. Ainsi le volume horaire des activités agricoles a pu dépasser celui des cours ce qui a abouti à beaucoup de désertions d'enfants (Compaoré, 1995a : 24)



pourtant très fréquente jusqu'à sa disparition après 1946. Ces établissements transforment le cadre scolaire en des cellules de production agricole où les élèves subissent de lourdes charges de travail. Les légumes cultivés, la plupart importés, servent normalement à nourrir les enfants et leur fournissent ainsi de nouvelles habitudes alimentaires (Compaoré, 1995b), mais il arrive que les récoltes soient commercialisées, faisant des champs d'initiation de véritables exploitations agricoles.

Les écoles régionales auxquelles sont affiliées toutes les écoles de village sont en nombre plus réduit et se situent dans les chefs-lieux de cercle. Trois niveaux de deux ans y sont enseignés sous la coupe d'un directeur européen : préparatoires, élémentaires et moyens. Leur programme s'élargit à la géométrie, au dessin, à des éléments d'histoire de France en rapport avec l'AOF, des notions de sciences physiques et naturelles. Ils conduisent au Certificat d'étude primaire indigène (CEPI). Les enfants recrutés sont choisis soit sur place soit parmi les meilleurs élèves des écoles de village pour les cours moyens. Il existe souvent, pour eux, un internat rudimentaire gratuit, mais les parents sont censés fournir l'alimentation de leurs enfants (Capelle, 1990 : 24). Ces établissements doivent, selon D. Bouche, représenter les écoles d'une élite indigène en complétant l'éducation des fils de chefs. Les écoles urbaines, quant à elles, sont réservées aux Européens, métis ou Africains ayant la citoyenneté française. Elles ont le même programme qu'en métropole et préparent au Certificat d'étude primaire élémentaire (CEPE).

Concernant l'enseignement post-primaire, il existe quelques Écoles primaires supérieures (EPS), construites dans les chefs lieux de cercle importants ou dans les capitales des colonies. Elles sont réservées aux élèves possédant leur CEPI ou leur CEPE, admis sur concours. Un enseignement complémentaire de deux ans leur est proposé, l'équivalent d'un intermédiaire entre le primaire et le collège<sup>111</sup>. Aucun diplôme ne vient vraiment sanctionner la fin de cette formation en dehors d'un certificat de fin d'études primaires supérieures. Il existe également, dans certaines écoles régionales, une section élémentaire professionnelle après le CEPI menant à la qualification de maîtres ouvriers. Elle vise à former une main-d'œuvre permettant une mise en valeur des colonies au service de la métropole. Des écoles fédérales supérieures, toutes situées au Sénégal (à Dakar, Gorée ou Saint Louis) couronnent l'édifice en recrutant les meilleurs diplômés de toute l'AOF. L'École normale (la célèbre future École normale William Ponty) est ouverte en 1903. Elle

---

<sup>111</sup> C'est un peu aussi le rôle des EPS de la métropole. Le primaire supérieur est un intermédiaire entre l'école primaire et l'enseignement secondaire des collèges et lycées pour les familles de milieux populaires. Il permet d'accéder à un métier précis dans la tranche des emplois intermédiaires et il évite une scolarité trop longue et incertaine (Prost, 1992 : 88). La différence entre les EPS métropolitaines et celles de l'AOF c'est que les premières délivrent un diplôme en fin de cycle : le Brevet.

forme au métier d'instituteur en deux ans jusqu'en 1907 puis en trois ans ensuite, ou à celui de commis d'administration, d'interprètes, de cadis et de chefs. L'École professionnelle supérieure Pinet-Laprade est créée la même année. L'École Faidherbe a commencé comme une école primaire supérieure commerciale mais, bientôt fermée, elle est rouverte en 1910 pour préparer au baccalauréat. Une école de médecine est, quant à elle, initiée à Dakar en 1918.

Cette uniformisation de l'enseignement sur l'ensemble de l'AOF est élaborée dans un climat de sévère économie. Toutes les dépenses doivent être supportées par les budgets coloniaux<sup>112</sup>. La métropole aide par l'envoi d'un personnel qualifié mais celui-ci doit être rémunéré par les ressources propres des colonies. Cette insuffisance de crédit, ajoutée au fait que l'organisation scolaire de 1903 est calquée sur le modèle sénégalais alors que les réalités scolaires de cette colonie n'ont rien à voir avec celles des autres territoires moins nantis (Compaoré, 1999 : 1666), entraîne une décennie de flottement. L'œuvre scolaire ne s'est réellement développée qu'avec l'arrivée de George Hardy comme inspecteur de l'enseignement. Sans pour autant modifier le système, il crée une véritable dynamique sur l'ensemble de la fédération alors que, jusque là, l'enseignement dans les colonies restait très disparate. Il augmente les promotions de l'école normale pour permettre d'accroître le nombre d'enseignants et il leur assure un meilleur suivi dans leur travail, une fois recrutés, par des inspections plus fréquentes et l'envoi d'un bulletin pédagogique mensuel (Bouche, 1974 ; Capelle, 1990), ce qui améliore la qualité de l'éducation. Les effectifs scolaires sont également accrus, même si la scolarisation reste très marginale en AOF.

### *1.2.2 L'école coloniale : une mission civilisatrice ou une portée surtout utilitariste ?*

La charte de 1903 exprime une résolution politique d'augmenter le nombre d'écoles, reflétant ainsi la bonne volonté officielle du colonisateur. Le discours officiel porte au plus haut degré la mission civilisatrice de la France et justifie de ce fait la politique impérialiste. E.W Said (2000 : 44-47) explique clairement l'importance de l'idéologie dans la justification de l'impérialisme et du colonialisme. Ces derniers ne peuvent pas véhiculer l'idée du profit seul, même si c'est sur lui qu'intrinsèquement ils reposent. Pour perdurer, ils doivent construire une culture impériale. Il s'agit, en effet, de persuader les hommes et les femmes du pays dominant, dotés d'un certain sens moral, qu'il est de leur devoir d'assujettir durablement les peuples

---

<sup>112</sup> Y compris les dépenses militaires depuis 1902.

indigènes, subordonnés et inférieurs, et que la colonisation n'est pas qu'une hégémonie violente, qu'un simple rapport de force. C'est là toute l'ambiguïté de la prétention assimilationniste : « L'assimilation réelle n'[entre] pas dans le champ d'intérêt du colonisateur plus soucieux de perpétuer sa domination que d'intégrer les peuples dominés dans son système, sur une base d'égalité de droits et de statuts. » (Seck, 1993 : 58). L'égalité dans le discours de l'autorité publique, à l'époque, est surtout un instrument de propagande permettant d'offrir à un objectif de domination et d'exploitation un prétexte éthique. L'absence de budget métropolitain en est bien la preuve manifeste. Mais William Ponty parle en 1910 d'éduquer « la race entière » (Cité par Bouche, 1974 : 569) et l'inspecteur Hardy développe, dès 1912, une stratégie d'approche massive de la population scolarisable à travers l'école de village qui doit recruter le maximum d'élèves afin d'étendre l'influence française. On est là face au paradoxe de la construction du système scolaire colonial, montrant tout l'intérêt de mêler approche historique et sociologie des institutions dans l'analyse des politiques éducatives.

En effet, le mode d'appropriation des politiques par les acteurs chargés de son application influence la politique elle-même et le sens que le concepteur a bien voulu lui donner. Les politiques assimilationnistes élaborées au sein de l'État métropolitain sont plus idéologiques que pragmatiques. Elles tiennent davantage du discours officiel que d'une réelle volonté d'approche concrète. Les concepteurs de cette idéologie assimilationniste souhaitent-ils réellement le pendant de l'intégration qu'est l'égalité des droits entre colonisés et colonisateurs ? La distinction entre certificats d'étude primaire élémentaire, pour les Européens, métis, Africains à la citoyenneté française, et indigène pour les autres souligne la discrimination sous-jacente de l'institution scolaire qui, par ses diplômes mêmes, révèle l'illusion de ce modèle d'intégration. D'ailleurs, bon nombre d'Européens résidant dans les colonies sont hostiles à l'instruction des indigènes dans un but assimilationniste. L'égalité des droits équivaut, en effet, à la fin de l'impérialisme. La crainte de déraciner les enfants en diffusant une nouvelle culture et d'en faire des « déclassés » peut s'envisager dans cette optique là. Pour les colons, il faut former des collaborateurs utiles mais pas des savants (Bouche, 1974 : 560-571)<sup>113</sup> afin de conserver une position dominante. Les pratiques de l'inspecteur Hardy reflètent, en revanche, la résolution individuelle de traduire en acte la mission civilisatrice attribuée à la France. Elles marquent sa détermination à concrétiser l'idéal de l'Empire : l'intégration des peuples colonisés dans une vaste « civilisation française ». En réponse à la crainte des colons, il construit une méthode qui « consiste grosso modo, à reculer l'échelle

---

<sup>113</sup> Cette opposition, précise D. Bouche, est plus prégnante en Afrique du Nord qu'en Afrique noire.

dans un coin, à n'y laisser parvenir que le nombre d'individus, dont [l'administration] aura besoin et à prévoir, pour les autres, c'est-à-dire la majorité, un vaste terre-plein qui restera au niveau de la vie indigène qu'il reflètera fidèlement » (Hardy cité par Gérard, 1997 : 111).

L'objectif visé de scolarisation dans les écoles de village est donc plus la quantité que la qualité. La pénurie de locaux et de personnel est inévitable au vu du manque de moyens, et l'encombrement paraît inéluctable. L'inspecteur adapte quant à lui sa gestion aux contraintes budgétaires. Il limite la durée de la scolarité en demandant le renouvellement des effectifs scolaires par moitié ou par tiers chaque année. Les meilleurs élèves, futures élites, sont maintenus et les autres renvoyés dans leur famille où ils oublient généralement vite les savoirs scolaires acquis, limitant ainsi à un groupe restreint les prétentions intégratives. Toutefois le simple passage des enfants par l'école peut suffire à une mise en condition, à une « normalisation des comportements » dans une nouvelle forme de socialisation, un nouvel ordre politique, par l'idéologie transmise. L'inculcation doit alors construire un « habitus comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'action pédagogique » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 47) et de se transmettre. Mais avant 1945, ces différentes contradictions internes, mêlées aux restrictions budgétaires, interagissent et freinent la propagation de la scolarisation. La diffusion massive de l'enseignement et la mission civilisatrice demeurent reléguées à un effet d'annonce.

Même après la première guerre mondiale, la portée humanitariste de l'enseignement prodiguée en gage de remerciement de la France aux soldats africains ayant combattu à ses côtés, reste très limitée et l'École conserve donc, jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, un caractère avant tout utilitariste. « Instruire les indigènes est assurément notre devoir... Mais ce devoir fondamental s'accorde par surcroît avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques les plus évidents. L'instruction a d'abord pour résultat d'améliorer la valeur de la production coloniale en la multipliant ; dans la foule des travailleurs indigènes, la qualité des intelligences et le nombre des capacités ; elle doit, en outre, parmi la masse laborieuse, dégager et dresser les élites de *collaborateurs* qui, surveillants, employés ou commis de direction, suppléeront à l'insuffisance numérique des européens et satisferont la demande croissante des entreprises agricoles, industrielles ou commerciales de colonisation. » (Sarrault, 1923 : 95. Les termes en italiques sont soulignés par nous). Il s'agit donc bien, dans cette période d'entre deux guerres, de développer les colonies pour redresser la France. Le système scolaire est d'ailleurs relativement performant dans la formation d'un personnel subordonné en nombre réduit. L'École française coloniale ébauche, dès sa création, la formation de deux catégories sociales antagonistes : les

masses illettrées et les élites occidentalisées.

Le but immédiatement utilitaire n'est-il d'ailleurs pas la prétention initiale des premières écoles au Soudan ? Les militaires n'enseignent-ils pas les rudiments de français à un nombre limité d'enfants pour en faire des interprètes afin d'imposer les lois coloniales aux populations locales ? Les écoles de postes et les premiers établissements ouverts par Faidherbe sont intéressants à analyser car ils portent en germe tous les éléments du futur cadre scolaire colonial : l'enseignement élitiste et le caractère coercitif. Le rôle principal des écoles est, avant tout, et pendant encore de longues années, la formation d'un nombre limité d'agents pour fournir à l'administration les fonctionnaires subalternes dont elle a besoin dans le cadre d'un gouvernement direct. Le nombre de places dans les écoles primaires supérieures (EPS) est à ce propos révélateur puisqu'il est étroitement dépendant de celui des postes à pourvoir au sein du système administratif. « L'instauration des rapports de domination et d'exploitation suppose toujours un minimum de communication entre dominants et dominés : ce fut le rôle de l'École que de façonner la population autochtone en fonction des besoins matériels et idéologiques des premiers, en formant des auxiliaires du pouvoir religieux et administratifs, en favorisant l'émergence d'agents économiques propres à occuper les positions inférieures des rapports de marché, et en produisant des « métis culturels » à même de servir d'intermédiaires fiables entre les deux groupes. » (Kohler, Wacquant, 1985 :1657).

Comme l'École coloniale a essentiellement un but politique et immédiatement fonctionnel, la restriction instituée des effectifs joue, en premier lieu, sur l'éducation scolaire des filles considérée comme secondaire<sup>114</sup>. Malgré des déclarations d'intention précoces de l'inspecteur Hardy qui stipule en 1913 qu'« un garçon de plus à l'école, c'est une unité gagnée, mais une fillette c'est une unité multipliée par le nombre d'enfants qu'elle aura » (cité par Bouche, 1974 : 755)<sup>115</sup>, les écarts entre scolarisation des filles et des garçons s'amplifient. Ainsi, si en 1903, on compte une fille pour cinq garçons, le décalage entre les sexes atteint une fille pour dix garçons en 1937, mais il est allé jusqu'à une fille pour quarante cinq garçons en 1919 (Barthélemy, 2003 : 372). L'éducation scolaire des jeunes filles est surtout dévolue aux congrégations religieuses<sup>116</sup>. En dehors du Dahomey où les écoles de filles, publiques comme privées, sont en plein développement

---

<sup>114</sup> Comme elle l'était dans la métropole à la même époque d'ailleurs.

<sup>115</sup> Il est intéressant de noter la récurrence actuelle des discours à ce sujet. Certaines institutions internationales reconnaissent l'éducation scolaire des filles comme un droit fondamental mais la vision sous-jacente en faveur de la scolarisation féminine demeure très utilitaire (Lange, 1998b : 8) : « éduquer une fille c'est éduquer une nation. » proclame l'Unicef en guise de plaidoyer.

<sup>116</sup> Même si des tentatives sont menées pour essayer de laïciser les écoles de filles.

à cette période, les autres colonies connaissent soit une stagnation des établissements (Sénégal) soit une absence quasi totale de politique publique (Soudan, Côte d'Ivoire). L'École des filles a d'ailleurs, comme celle des garçons, une portée utilitaire. Il s'agit bien de former les femmes et mères de demain par l'adjonction, dans les écoles de village, de section ménagère pour mettre l'accent sur l'hygiène, la couture, la cuisine, etc. La création d'une section féminine à l'école normale afin de former des institutrices et celle d'un établissement de formation des sages-femmes, à la fin des années 1920, a certes un effet incitatif sur la création d'établissements primaires de filles mais l'évolution est très lente<sup>117</sup>. Il faut dire qu'une faible scolarisation féminine suffit à pourvoir les postes.

Pour ne pas disperser les efforts, ce sont donc d'abord les enfants de familles influentes qui sont visés en premier lieu. Ils sont plus à même, après leur formation, et une fois que des liens solides sont créés avec les colonisateurs, de propager l'œuvre coloniale dans leurs milieux. Ils sont en effet censés avoir une influence morale par leur prestige familial. Le soutien des fils de chefs doit assurer celui de l'ensemble de la population. Les chefs sont donc considérés comme les interlocuteurs privilégiés de l'administration. Ils doivent accepter la supériorité française, tant politique que culturelle. Former les futurs dirigeants, c'est s'assurer de leur obéissance et de leur subordination dans l'exercice du commandement. C'est ainsi qu'un arrêté, en 1924, institue la fréquentation scolaire obligatoire pour les fils de chefs et de notables. Il s'agit d'assurer la reproduction sociale d'une chefferie docile. Mais c'est sans compter les stratégies d'évitement des chefs qui, le plus souvent, envoient à la place de leurs fils leurs esclaves, créant ainsi, pour les générations postérieures, un véritable renversement des rapports de force et de pouvoir (politique et économique) dans certaines régions<sup>118</sup>. C'est sans compter non plus sur la capacité des instruits à contourner l'esprit de soumission et de servilité enseigné. Les lettrés ont mis, très tôt, en place des tactiques pour dépasser leur aliénation, élaborer une politique de résistance<sup>119</sup> et, après 1945, faire-valoir des aspirations indépendantistes. « Jamais la "rencontre impériale" n'a confronté un Occidental plein d'allant à un indigène hébété ou inerte : il y a toujours eu une forme quelconque

---

<sup>117</sup> Ces créations s'inscrivent dans la mouvance idéologique de l'époque. L'école normale de jeunes filles créée à Rufisque en 1938 met avant tout l'accent sur l'éducation morale et pratique (les horaires prévus sont plus importants que pour les garçons), plutôt que sur l'enseignement scientifique (Barthélemy, 2003 : 375). Et l'instruction paramédicale de l'école des sages-femmes ne reflète-t-elle pas la volonté de former les futures mères aux bases élémentaires de santé et d'hygiène, selon les normes occidentales ?

<sup>118</sup> F. Sanou parle de « renversement dialectique de situation » qui provoque « une demande sociale accrue de scolarisation de la part des populations au-delà même des prévisions et des possibilités matérielles et financières de l'administration coloniale. » (1999 : 1689)

<sup>119</sup> C'est ce que Amadou Hampâté Bâ décrit, avec délice, dans ses livres « L'enfant Peul », « Oui, mon commandant » et « L'étrange destin de Wangrin ».

de résistance active, et, dans l'immense majorité des cas, elle a fini par l'emporter » (Said, 2000 : 12). La violence sociale pratiquée dès le recrutement et qui s'exerce aussi au sein de l'institution ne réprime donc totalement ni la désobéissance externe ni l'opposition interne des propres « produits » de l'École.

### *1.2.3 L'école en tant qu'institution disciplinaire*

La pratique de la coercition et la capacité oppressive du système scolaire colonial visent pourtant le « dressage » des individus afin qu'ils adhèrent à l'ordre colonial sans contestation. La dénomination même de l'École à l'origine de son implantation indique son caractère contraignant. C'est aussi pour cette raison qu'il est particulièrement intéressant de se pencher sur la naissance de l'enseignement en Afrique subsaharienne. Les premiers établissements au Sénégal, au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, ne sont-ils pas, en effet, désignés par le terme « écoles des otages » ? Cette terminologie inventée par Faidherbe est, à elle seule, performative. Lourde de sens, elle souligne tout le poids de la violence que l'institution contient intrinsèquement et ne cesse de construire ou d'entretenir. Pris dès le plus jeune âge, facilement malléables parce qu'ils sont souvent éloignés de l'influence de leur famille et accueillis dans des internats, les élèves, symboliquement assimilés à des détenus, des prisonniers, doivent subir un lourd processus d'« inculturation » mêlé à une tentative d'« acculturation »<sup>120</sup> (Martin, 1972a). L'École engendre donc une violence à caractère double. La première est liée à son mode de recrutement forcé, voire répressif qui est à mettre en relation avec la violence de la domination coloniale et du maintien de l'ordre politique. La seconde, plus symbolique mais tout aussi redoutable, vient de l'imposition d'un « arbitraire culturel » et normatif d'autant plus brutal que le système d'enseignement est importé. Totalemment extérieur, il ne correspond en rien au « capital culturel » (Bourdieu et Passeron, 1964) possédé par les sociétés africaines auxquelles il s'impose. Après la force armée, la domination coloniale passe par la prise en charge de l'éducation : « (...) l'enseignement n'est que l'un des instruments de la pénétration coloniale, au service de la domination politique ; de l'exploitation économique et du

---

<sup>120</sup> Nous utilisons cette expression ambiguë non pas par confort méthodologique dans la démarche interprétative mais pour resituer un contexte idéologique colonial. En effet, la position coloniale de l'époque s'inspire de cette utopie de l'acculturation dans le but de « civiliser » des enfants issus de « communautés arriérées ». Mais il ne s'agit pas d'un recours théorique à ce concept pour expliquer les rapports de domination qui s'installent entre deux sociétés que « l'histoire met en relation d'interaction inégale » (Grignon, Passeron, 1989 : 20). Comme le font remarquer C. Grignon et J-C Passeron dans leur ouvrage (1989), il n'y a pas un état premier « d'autonomie préalable » et « d'innocence symbolique » pour les sociétés dont on étudie les changements, les apports et les amputations, les réinterprétations dans une relation inégale. Il faut donc nuancer le relativisme culturel.

prosélytisme religieux » (Martin, 1972a : 346). L'École, « élément de progrès par excellence » mais aussi « de propagande de la cause et de la langue française »<sup>121</sup>, est alors chargée d'assurer l'intégration coercitive de ces normes sociales par le biais d'une instruction contraignante de nouveaux savoirs.

Ainsi, se met en place une véritable « institution disciplinaire » qui élabore des méthodes d'apprentissage social permettant le « contrôle minutieux » du corps manipulé<sup>122</sup> en vue de son « assujettissement » et de sa « docilité » (Foucault, 1975 : 161). L'imposition d'un emploi du temps avec des horaires et un rythme précis, une posture assise plusieurs heures de suite vise à soumettre les élèves au fonctionnement administratif du nouveau monde colonial, ce qui correspond à une violence extrêmement dure pour des enfants habitués à un type d'éducation sévère mais libre dans un espace rural ouvert (Lange, 1991 : 114). Au sein d'une classe, tout écart de temps (retard, absences, etc.), d'activité (inattention, négligence, etc.), de manière d'être (impolitesse, désobéissance, attitude incorrecte, bavardage, malpropreté, etc.) est sanctionné par une punition graduelle à portée corrective : du châtiment corporel (violence physique) aux privations mineures, exercices, humiliations (violence morale). La pédagogie disciplinaire scolaire est caractérisée par une segmentation du temps qui sépare strictement la formation de la pratique et instaure des séries de progression compartimentées, ponctuées d'examens hiérarchisant ainsi les individus selon leur capacité. Elle utilise une méthode d'inculcation des savoirs basée sur la répétition mécanique et la reproduction rigoureuse des cours dans un but diplômant. Il s'agit de « dresser » sans fournir un savoir savant. Cette pédagogie des écoles africaines s'inscrit dans un mouvement de transformations sociales plus générales, présent aussi dans le modèle scolaire français, et vise deux objectifs principaux. En premier lieu, cette discipline ne cherche pas seulement à « surveiller et punir », à garantir l'obéissance, mais aussi à forger une « économie du temps et des gestes », une « rationalisation utilitaire » du comportement pour assurer la productivité du système et de l'individu (Foucault, 1975 : 173). L'individualisation est le second point. En créant des séries, en segmentant les enseignements, les niveaux et les savoirs, la pédagogie disciplinaire, la coercition scolaire ordonnent (au sens de classer comme de commander), hiérarchisent, homogénéisent et aussi excluent. Elles individualisent donc et instaurent une certaine forme de normalisation. Cette individualité est objectivée, assujettie dans un but productif et utilitaire. Ce n'est pas un être singulier et libre qu'il s'agit de créer, mais un sujet doté d'un rôle particulier, d'une place d'intermédiaire permettant le fonctionnement du système

---

<sup>121</sup> Extrait de la circulaire du 22 juin 1897 écrite par Mr. Chaudié le Gouverneur Général de l'AOF.

<sup>122</sup> Mais aussi de l'esprit.



colonial. Arbitraire culturel et tentative d'acculturation, segmentation du temps, de l'espace et de l'apprentissage, individualisation sont autant de facteurs qui représentent une violence, une agression même pour l'enfant peu accoutumé à ce genre de pratiques. Cela correspond à une véritable rééducation puisque l'apprentissage dans les sociétés africaines est, au contraire, exercé par l'ensemble de la communauté ; il passe par un « temps global », fondé sur l'observation, « l'expérience heuristique », l'approfondissement progressif et continu, la spiritualité, la prééminence du collectif (Lewandowski, 2004 : 54- 56).

L'enseignement du français comme savoir scolaire principal à acquérir illustre, par un bel exemple, la violence que l'École exerce. D'abord parce que le choix, comme communication verbale, de la langue du colonisateur exprime la structure des rapports de force. Contraindre l'apprentissage et l'utilisation d'un langage est un acte de pouvoir qui affirme violemment des positions asymétriques. L'imposition de cette langue comme instrument de communication unique au sein de l'espace scolaire incarne ensuite l'arbitraire culturel dans toute sa force et matérialise la rupture intransigeante voulue avec le milieu de l'enfant. Le « symbole » utilisé pour obliger les élèves à ne parler qu'en français représente bien le pouvoir disciplinaire au sein de l'établissement scolaire. Pour M. Foucault (1975 : 201), un bon dressage suppose l'exercice de la discipline et la mise en place d'un dispositif contraignant ostensible tant pour exprimer le pouvoir que pour rendre clairement visible ceux à qui s'appliquent les moyens de coercition. Ainsi, cet objet, le plus voyant et le plus répugnant possible, a une double utilité, pédagogique et disciplinaire. Il est attribué par l'enseignant à un enfant pris en flagrant délit de communication dans sa langue. Celui-ci doit alors trouver un camarade commettant la même faute pour se débarrasser de cette charge. L'objet passe, au cours de la journée, de main en main, transmis par les élèves eux-mêmes ce qui les rend délateurs et fait donc d'eux des éléments du dispositif de surveillance : « Ce grotesque collier bien visible de loin dissuade chacun de parler dans sa langue maternelle. Le français est alors utilisé dans tous ses états ! Qu'importe la forme pourvu que l'on se fasse comprendre, en complétant ses grandes paroles par des mimiques expressives. Le porteur de symbole ne pense qu'à une chose : se débarrasser au plus vite de son encombrant "bijou". Pour se faire, il se cache derrière un pan de mur, un pilier ou dans un buisson, pour surprendre le premier imprudent qui se met à parler ou à jurer dans la langue du pays. Il surgit alors de sa cachette et crie : "symbole !". Et il te passe autour du cou cet objet de la honte. Tu deviens subitement infréquentable pour tes camarades ; tu connais alors la solitude, jusqu'à ce que tu passes le crâne d'âne à un autre ». (Sawadogo, 2002 : 60). On voit bien, par ce témoignage, comment l'objet, instrument de crainte, marque la violence du fonctionnement scolaire. Il marginalise son détenteur, exprime à tous la disgrâce que provoque le

délict de parler sa langue maternelle. Mais il intègre aussi l'ensemble des élèves dans le dispositif punitif de surveillance, et par là même dans l'ordre colonial, ce qui le rend doublement efficace dans sa coercition.

« Institution disciplinaire », l'École coloniale n'en est pas moins aussi un « appareil idéologique d'État », selon la formule de L. Althusser. « En fonctionnant à l'idéologie »<sup>123</sup>, « l'appareil » scolaire reproduit à la fois la qualification de la force de travail mais aussi son « assujettissement à l'idéologie dominante » (1974 : 339). L'école enseigne avant tout un « savoir-faire » : le « savoir-obéir » aux classes populaires et le « savoir-commander » aux classes dominantes. Dans le modèle althussérien, la question de la violence de l'école est secondaire puisque la base de son fonctionnement est idéologique. Elle tient son efficacité de cette propriété. Ainsi, plus que transmettre des apprentissages fondamentaux, l'École coloniale cherche à normaliser les conduites. Elle inculque des savoir-faire mais surtout des savoir être, des attitudes réglementaires à adopter par rapport à la fonction sociale attribuée à l'individu. Peu importe alors qu'une faible proportion des scolarisés n'achèvent pas leur cycle scolaire, l'essentiel est qu'ils passent par les bancs : « Chaque masse qui tombe en route est pratiquement pourvue de l'idéologie qui convient au rôle qu'elle doit remplir dans la société » (Althusser, 1976 : 108). Cet état de fait perdure après la seconde guerre mondiale même s'il est un peu transformé pour être adapté aux circonstances contemporaines.

### **1.3 Les réformes du système scolaire après 1945**

Comme nous l'avons vu précédemment, la conférence de Brazzaville en 1944 a esquissé un changement de ton dans la doctrine coloniale. Elle tente d'adapter la relation coloniale à un nouveau contexte politique lié notamment à la poussée substantielle des discours anti-impérialistes. La seconde guerre mondiale transforme les rapports entre les colonies et la métropole. Bon nombre d'africains, tirailleurs, ont apporté un soutien considérable dans la lutte contre le nazisme. Ils ont été les premiers observateurs d'une France affaiblie, occupée, dominée, écornant ainsi l'image de la toute puissance du pays. La naissance d'une première forme de mouvement social, prémices du

---

<sup>123</sup> Pour Althusser (1974 : 340), le « corps » de l'État est fait d'un certain nombre d'appareils qui n'ont pas les mêmes formes. Il faut donc distinguer les Appareils répressifs d'État comme la police, l'armée, la prison qui « fonctionnent à la violence » des Appareils idéologiques d'État –AIE- (l'école, l'information, la famille, l'Église, les syndicats, etc.) qui « fonctionnent massivement à l'idéologie ». Cela ne veut pas dire que les Appareils répressifs d'État n'utilisent pas l'idéologie mais que cette utilisation est secondaire par rapport à son fonctionnement principal et massif qu'est la répression. C'est l'inverse pour les AIE.

syndicalisme, ouvre également une brèche pour des revendications sociales et égalitaristes, voire des premières formes d'aspiration indépendantiste. Les diplômés issus des premières promotions de l'École coloniale, forment alors des groupes de pression dont les voix se font davantage entendre. Ils se trouvent dans une position plus favorable pour revendiquer des droits égaux et une plus grande justice sociale. Toutefois, le milieu colonial et une partie des dirigeants français s'opposent à une autonomie des territoires colonisés hors du cadre français. Les conférenciers à Brazzaville cherchent donc à développer une position intermédiaire : préserver les prérogatives de la métropole tout en contenant les prétentions séparatistes. Ils réaffirment alors plus fermement le principe d'assimilation – dont la définition est loin de faire l'unanimité – et, par voie de conséquence, la mission civilisatrice de la France : « (...) les intérêts colonialistes et ceux des indigènes sont, par nature, liés dans des rapports de type antinomiques, la domination coloniale et sa perpétuation passent par le maintien des indigènes dans un état de colonisés. Si donc l'indigène prend la politique colonialiste à la lettre pour faire prévaloir son droit à l'égalité et à la justice c'est que la doctrine élaborée par ce dernier et qui représente le volet idéologico-culturel de sa politique comporte quelque incohérence. » (Seck, 1993 : 59). L'orientation scolaire élaborée lors de cette conférence, préambule des futures directives concernant l'École coloniale, reflète l'évolution des relations institutionnelles entre la métropole et ses colonies. Elle vise à ajuster l'enseignement à ce nouveau contexte politique, s'efforçant de concilier l'ensemble des aspirations contradictoires qui interagissent. L'enjeu des réformes scolaires est hautement politique : l'École doit pouvoir jouer sur l'équilibre précaire entre une instruction assimilationniste mais non émancipatrice et une préparation à l'autonomie administrative (sorte de décentralisation). Il s'agit de sauver l'Empire en responsabilisant les Africains sans toutefois accentuer les velléités indépendantistes.

Le rapport de la commission du plan d'enseignement conçu lors de la Conférence préconise notamment un enseignement nouveau qui doit inculquer aux Africains « un ensemble de connaissances ou d'habitudes de penser, de règles de conduite et d'habitudes d'agir qui les rapproche *le plus possible* de notre civilisation » ; l'éducation scolaire doit se conformer « dans son ensemble aux méthodes et aux programmes de l'enseignement primaire élémentaire français *adapté à l'Afrique, avec une large part accordée aux travaux manuels, à l'initiation agricole et à l'éducation physique* » (souligné par nous)<sup>124</sup>. La prescription de l'adaptation aux réalités locales, si noble soit-elle pour éviter le « déracinement » de toute manière déjà amorcé, pose en filigrane la question de la qualité effective de l'enseignement transmis aux jeunes élèves africains et de la

---

<sup>124</sup> Extraits du rapport cités par M. Compaoré (1995 : 52-53).

volonté réelle de transposer l'enseignement métropolitain pour l'intégration des peuples africains dans une vaste territoire français. L'adaptation des programmes au contexte africain correspond-elle à une réelle volonté d'alignement des niveaux avec la métropole tout en considérant la nécessité d'une prise en compte des réalités africaines au sein même de l'enseignement ? Ou est-elle une formule politique maquillant, en fait, le détournement d'un principe ? L'ambiguïté des propos marque le caractère circonspect de la notion d'assimilation : si le discours prône une assimilation absolue, elle semble plutôt sous condition dans l'esprit des conférenciers<sup>125</sup>. D'ailleurs, les intellectuels africains sont souvent très réservés face aux tentatives d'adaptation de l'École. Elles sont toujours suspectées de véhiculer un enseignement au rabais, pour maintenir les colonisés dans un état d'infériorité (Bouche, 1974 : 893).

Ajoutons que le but de l'éducation scolaire reste encore utilitaire. Il faut préparer les populations à un investissement plus grand sur leur territoire et favoriser le « progrès interne » (Seck, 1993 : 86). « Grâce à l'extension ainsi prévue de l'enseignement des masses et à la sélection des élites, il devra être ouvert, dans tous les territoires de l'Empire, des écoles professionnelles, des écoles primaires supérieures et des établissements d'enseignement spécialisé, nécessaires à la formation des élites indigènes qui devront être appelées à tenir un rôle de plus en plus grand dans le commerce, l'industrie et l'administration. » (République française [Ministère des colonies], 1945 : 44). Il est alors surtout question de développer l'enseignement technique et spécialisé, pour créer des compétences utiles et opportunes pour la production, mais il ne s'agit pas de définir un système scolaire identique à la métropole, notamment en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Sont ainsi pensées à la fois l'ouverture de la scolarisation au plus grand nombre et la distinction « plus sûre »<sup>126</sup> des élites intellectuelles futures. En effet, l'éveil des consciences des peuples colonisés est, en grande partie lié, à la création, par l'École essentiellement, de nouveaux leaders d'opinion. L'apprentissage scolaire qui se voulait, avant tout, un outil de transformation sociale favorable au système colonial, s'avère une arme contre le joug du colonialisme. Les scolarisés commencent déjà à devenir une « classe dangereuse », selon l'expression de L. Chevalier (2002)<sup>127</sup>.

---

<sup>125</sup> Il ne faut pas oublier que les conférenciers présents sont, pour l'essentiel, des administrateurs coloniaux, souvent attachés à leur pouvoir et à leurs prérogatives.

<sup>126</sup> Le compte rendu de la conférence africaine française de Brazzaville (p.43) stipule exactement que « L'enseignement des indigènes africains doit, d'une part, atteindre et pénétrer les masses et leur apprendre à mieux vivre, d'autre part aboutir à une sélection sûre et rapide des élites ».

<sup>127</sup> La crainte que suscitent les scolarisés et les anciens élèves, amorcée dès la colonisation persiste encore actuellement que ce soient à cause de leurs revendications ou de leur désarroi face à une crise de l'école et de l'emploi. Celle-ci a été l'objet de diverses recherches en Afrique (Bianchini, 2004, Gérard, 1997b, Proteau, 1997).

Alors que les élites intellectuelles réclament depuis longtemps déjà un accès plus large à l'École pour les populations, mais surtout une transposition de la formation et des diplômes métropolitains dans les colonies, il faut attendre la création de l'Union française en 1946 pour que la revendication de cette égalité d'enseignement connaisse un certain écho. La nouvelle constitution prône dans son préambule : « l'égalité des droits et des devoirs, sans distinction de race ni de religion. ». Elle écarte aussi « tout système de colonisation fondé sur l'arbitraire, [et] garantit à tous l'égal accès aux fonctions publiques et l'exercice individuel ou collectif des droits et libertés proclamés ou confirmés ci-dessus. ». Par ce texte, les « indigènes » deviennent citoyens<sup>128</sup>. L'objectif affirmé de l'École coloniale, dans ce contexte, n'est plus de former des auxiliaires soumis pour l'administration mais des fonctionnaires, ainsi que des citoyens capables de voter et responsables de la gestion administrative de leur territoire dans la sphère stricte de l'Union. Il s'agit alors d'harmoniser les systèmes scolaires métropolitain et colonial.

Ainsi, l'AOF devient une académie divisée en sept inspections et vingt et une circonscriptions, alors qu'elle fonctionnait auparavant en secteurs scolaires sous le contrôle d'instituteurs. Par pénurie de personnel, ces enseignants ordinaires nommés à ce poste, sans qualification spécifique, ont eu une grande liberté d'action donnant lieu à de nombreux abus de pouvoir, ce qui a provoqué de vives tensions et des freins au bon fonctionnement de l'École. C'est une des raisons pour lesquelles la hiérarchie est réaménagée. La direction générale de l'enseignement est confiée à un recteur qui a sous ses ordres des inspecteurs d'académie et des inspecteurs de circonscriptions. Cette refonte administrative de l'enseignement va stigmatiser toutes les tensions concernant les évolutions en cours. J. Capelle (1993), premier recteur de l'AOF, exprime avec beaucoup de détails<sup>129</sup>, dans son livre, les conflits d'intérêt en jeu et signale les groupes de pressions qui se forment au sein de l'administration coloniale pour freiner les changements scolaires (et donc sociaux). Les agents français (pour ne pas dire blancs) utilisent tous les moyens disponibles pour conserver leurs prérogatives. Son ouvrage, aux tendances paternalistes, est toujours très indulgent sur le rôle de la France en Afrique en mettant sans cesse en avant les points positifs et les avancées. Mais il documente également les blocages et les résistances que le recteur a dû endurer pour la gestion de sa politique. Ainsi, les luttes de pouvoir entre le Ministère de la France d'outre-mer (FOM) et celui de l'éducation nationale sont symptomatiques des obstructions et des mécanismes de défense d'un système de domination qui ne

---

<sup>128</sup> Plus que la constitution, il faut dire que c'est surtout la loi dite Lamine Guèye du 7 mai 1946 qui accorde la citoyenneté à tous les hommes et toutes les femmes habitant sur les territoires de l'Union française.

<sup>129</sup> Correspondances à l'appui, insérées comme preuves.

veut pas se réformer. Les modifications s'opèrent donc lentement en fonction du poids respectifs et des interactions des milieux antagonistes en présence : l'action des députés africains, très mobilisés, pour faire voter des lois prônant des changements radicaux du système colonial ; la machine administrative volontairement ralentie par les fonctionnaires, à tous les niveaux ; la collaboration réticente des services centraux qui refusent une atteinte quelconque à leur prestige, une perte quelconque de pouvoir ; la vindicte des instituteurs, originaires de la métropole, perdant les avantages acquis, etc. On peut d'ailleurs se demander, à la lumière d'une lettre écrite au ministre de la FOM par les élus d'Outre-mer (Capelle, 1993 : 75-76) si le processus d'autonomisation administrative enclenchée en 1946 n'a pas finalement permis aux responsables de paralyser les réformes en dissimulant sous des tracasseries bureaucratiques une opposition toute politique, les gouverneurs ayant, en effet, une autorité étendue. Les lois sont votées mais leur application tire sans cesse en longueur. Tout ceci concourt à ce que les mutations soient modestes, modifiant certes le fonctionnement scolaire mais ne le transformant pas radicalement. Si J. Capelle considère que le système scolaire subit une révolution, les grandes tendances perdurent. L'utilitarisme de l'École, son élitisme et son aspect coercitif persistent après 1946. Bien que la mise en place des plans FIDES permette l'extension du nombre d'établissements, et par là même l'expansion de scolarisation à un nombre plus large d'enfants, c'est d'abord l'enseignement secondaire qui est privilégié<sup>130</sup> et la répartition géographique sur les différents territoires reste très disparate (accentuant ainsi l'élitisme de la structure).

Pour le premier cycle, l'unification du primaire représente la révision principale puisque l'enseignement ressemblait déjà fort à celui de la métropole en dehors des deux années de cours préparatoires destinées à l'apprentissage de la langue française (Capelle, 1993 : 77-79). La distinction entre écoles préparatoire, élémentaire et régionale laisse place à des écoles primaires conduisant toutes au CEPE. Les établissements dans les villages, les plus nombreux, deviennent donc des écoles à trois classes avec un recrutement biennal. Les centres importants comme les chefs-lieux de cercle ou les grosses subdivisions ont, eux, des groupes scolaires de quatre, cinq ou six classes. Les écoles rurales rendues impopulaires par les abus commis de la part de certains enseignants qui privilégiaient les travaux champêtres au détriment des cours, sont supprimées. Les écoles primaires européennes sont également abandonnées en vue d'abolir les discriminations : Européens et Africains se retrouvent dans les mêmes salles de cours. Des ouvrages spécialisés pour

---

<sup>130</sup> Il faut préciser que l'enseignement secondaire est développé à la demande des « élites africaines » pour que l'éducation scolaire en AOF s'harmonise avec l'enseignement de la métropole. Ces africains lettrés revendiquent davantage un enseignement de haut niveau pour assurer la reproduction sociale de leurs descendants qu'une scolarisation de masse.

l'Afrique sont alors généralisés. Ils révèlent d'ailleurs le biais de l'adaptation dans un contexte qui se veut assimilationniste. En effet, l'exemple du syllabaire Mamadou et Bineta, créé en 1931 mais encore utilisé pendant de longues années, est caractéristique des dispositions doctrinales dans lesquelles il a été conçu. Il s'inscrit dans une vision de l'Afrique et des Africains conforme à l'entreprise de domination (amorcée à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et non achevée), à l'idéologie et aux valeurs sociales que l'institution scolaire promeut et inculque aux élèves. Dans sa thèse analysant le contenu des manuels scolaires, A. Ouédraogo montre bien que les caractéristiques et les valeurs attribuées à chaque personnage, façonné selon son appartenance de sexe, d'âge, d'ethnie ou de race, mettent en exergue une image stéréotypée imprégnant et modelant ainsi l'éducation des enfants (Ouédraogo, 1997 : 455-465).

On ne peut donc pas dire que les deux systèmes au sein de l'Union française soient entièrement semblables. Par exemple, l'obligation scolaire qui à partir de 1946 est étendue à 16 ans en métropole n'est jamais votée par le grand conseil de l'Union. Il faut dire que la scolarisation de tous les enfants de cette tranche d'âge nécessite alors des investissements énormes (le taux de scolarisation de l'AOF en 1946 n'est qu'aux alentours de 4 %), ce qui révèle le caractère irréaliste d'une application stricto sensu de la loi. En effet, les prévisions du plan de développement de l'éducation prévoient déjà de tripler en dix ans les effectifs des écoles. Pour cela, il évalue les dépenses à 7,5 milliards de francs alors que le budget réellement obtenu par l'AOF pour élargir l'ensemble du système s'élève à 11,3 milliards de francs (Sanou, 1999a : 1704). En revanche, un arrêté organique d'août 1945 rend rigoureusement obligatoire la scolarisation des enfants de fonctionnaires et de militaires de carrière, mais facultative<sup>131</sup> celle des fils de chefs alors que celle-ci avait été la norme pendant des années (Compaoré, 1995a : 54). Ce texte réaffirme le mode de reproduction des pouvoirs et de consolidation des élites. S'il donne l'impression que le pouvoir des chefs « traditionnels » est négligé, il faut rappeler que les descendants des familles influentes ont été les premiers élèves recrutés de force. Si transfert de pouvoir il y a, c'est plus au niveau des institutions que de la généalogie<sup>132</sup>.

Au-delà des réaménagements du primaire, les élites intellectuelles réclament surtout avec force une extension quantitative et qualitative du secondaire et la création d'un enseignement supérieur. Concernant le premier cycle secondaire, la transformation des EPS en collèges

---

<sup>131</sup> Elle dépend du bon vouloir du gouverneur de chaque colonie.

<sup>132</sup> Il faut évidemment nuancer ce propos en mettant en avant les premières stratégies des personnes influentes préférant offrir esclaves ou orphelins plutôt que de soumettre leur propre fils au joug du recrutement scolaire. Ces pratiques ont parfois transféré les rapports de pouvoir mais jamais pas de façon systématique.

commence à être mise en place à partir de 1946-1947. La scolarité de ces établissements, qu'ils soient classiques<sup>133</sup>, modernes ou techniques, est portée de trois à quatre ans et mène au Brevet. Jusqu'en 1944, Le second cycle est exclusivement dispensé dans deux lycées, localisés au Sénégal : un à Saint-Louis et un à Dakar (Capelle, 1993). L'accès à ces établissements est alors très sélectif. Cet enseignement est prioritairement donné aux enfants des coloniaux, aux citoyens français et à quelques rares Africains. Le cycle d'études aboutit à un brevet de capacité colonial, équivalent sans l'être du baccalauréat. À partir de 1946, de nouveaux lycées s'ouvrent en Guinée, en Côte d'Ivoire et au Dahomey ; le diplôme est enfin appelé baccalauréat. Les examens sont tous harmonisés et garantissent un niveau égal à celui de la métropole. La sélection s'avère d'autant plus ferme. Les Africains qui avaient souhaité cette unification prennent alors cette mesure comme une volonté de maintenir des discriminations raciales et de freiner la formation des élites. Étant donné les pressions locales des coloniaux pour empêcher les réformes qui proclament l'égalité de formation entre anciens « indigènes », nouveaux citoyens et eux, leurs doutes peuvent se justifier, même si J. Capelle affirme qu'a été introduite une « juste sévérité, contrepartie de la garantie des valeurs que donnent les diplômes métropolitains » sans aucun « dessein machiavélique » voulant maintenir par ce biais la ségrégation (Capelle, 1993 : 49). Les écoles normales, elles aussi, sont progressivement alignées sur celles de la métropole ce qui entraîne, par voie de conséquence, la reconnaissance des titres des enseignants par l'éducation nationale<sup>134</sup>. Elles préparent également au baccalauréat dès 1949 (Capelle, 1993 : 84). Mais la plus grosse nouveauté de l'Union française reste quand même l'arrivée de l'enseignement supérieur sur le sol de l'AOF. Créé par un décret d'août 1950, l'Institut des hautes études de Dakar, rattaché aux universités de Paris et Bordeaux, est pourvu de quatre départements : médecine et pharmacie ; droit ; sciences ; lettres. Quelque temps auparavant, en 1948, cette avancée avait été amorcée par la transformation de l'ancienne école africaine de médecine et de pharmacie en école préparatoire (Capelle, 1993 : 85).

Ainsi sont posées les bases du système scolaire en AOF. Les différents aménagements mis en place depuis sa création n'empêchent pas le maintien de fortes survivances, idéologiques notamment. La structure du système, sa répartition géographique, les penchants de la scolarisation sont posés pour de longues années. Les États subsahariens indépendants vont essayer de réformer le système, mais ses grandes lignes et ses grandes tendances vont toujours être préservées : « La mise en place des institutions dans les États souverains se fait plus par reconduction des modèles

---

<sup>133</sup> C'est-à-dire intégrant le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire.

<sup>134</sup> Avant 1946, le personnel des colonies dépend entièrement du Ministère de la France d'Outre-mer (FOM). Il s'inscrit dans le cadre de catégories et d'une hiérarchie spécifique. Les enseignants ne relèvent donc pas de l'éducation nationale et les diplômes des enseignants africains n'ouvrent pas à la même qualification que ceux de la métropole.



passés que par une appropriation des valeurs africaines et européennes aboutissant à une création spécifique. » (Deblé, 1984 : 12). Nous reviendrons sur ce point ultérieurement. Mais avant cela, il s'agit de comprendre l'impact de ces politiques coloniales d'éducation sur le territoire voltaïque et plus particulièrement dans le sud-ouest de celui-ci. Les grandes lignes de ces politiques tracées éclairent le fonctionnement du système, son caractère inégalitaire, donc sa transposition et ses effets sur la région que couvre cette étude.

## ***2 La scolarisation en Haute-Volta***

Créé en 1898<sup>135</sup>, à Bobo-Dioulasso, ville à peine conquise, le premier établissement installé sur les territoires voltaïques est une école régimentaire dite « indigène ». Elle est donc gérée par des sous-officiers qui dispensent les cours aux 22 élèves de la première promotion à l'aide d'un interprète (Compaoré, 1995a : 14). La scolarité a normalement une durée de trois ans. Elle vise à former rapidement des « indigènes » pour mettre en place un début d'administration. Une autre école du même type ouvre ses portes la même année à Boromo où est, là aussi, abrité un détachement militaire. Elle conserve son caractère d'école indigène jusqu'en 1911, date à laquelle elle est transformée en école de village. Les écoles de Léo<sup>136</sup>, Fada N'Gourma<sup>137</sup> et Koury sont créées en 1900. La dernière est transférée en 1911 à Débougou, en tant que nouveau chef-lieu de cercle (Compaoré, 1995a : 14). Un établissement ouvre à Dori en 1901<sup>138</sup>. C'est le tour de Gaoua au début de l'année 1902<sup>139</sup> et de Tenkodogo en 1903. Ouagadougou, quant à elle, accueille son école de cercle en avril 1899. Celle-ci débute avec un effectif de 10 élèves : dès 1901, les militaires cèdent aux missionnaires leur établissement qui végète péniblement avec une vingtaine d'élèves dirigés par un interprète. Les effectifs croissent, au contraire, rapidement avec les Pères blancs et l'école missionnaire de Ouagadougou devient une des plus importantes du Soudan français

---

<sup>135</sup> Y. Yaro (1990 : 45) évoque, lui, l'année 1896 mais tant M. Compaoré (1995 : 13) que D. Bouche (1974) citent l'année 1898, ce qui nous semble plus probable étant donné que c'est le 21 mars 1898 que le commandant Caudrelier installe sa résidence à Bobo Dioulasso (Kambou-Ferrand, 1993 : 271).

<sup>136</sup> Nous avons conservé ici les informations données par M. Compaoré mais Y. Yaro parle d'une ouverture en 1902 et D. Bouche en 1904. Les informations de D. Bouche sont moins précises puisque son étude porte sur l'ensemble de l'AOF. Les dates d'ouverture qu'elle a prises en compte sont alors certainement les officielles alors que beaucoup d'écoles existaient déjà de manière plus informelles. Nous écartons donc la date de 1904 pour cette raison.

<sup>137</sup> A cette date, selon D. Bouche, Fada appartient au Dahomey. L'école n'est donc pas comptabilisée par M. Compaoré et Y. Yaro.

<sup>138</sup> Y. Yaro (1990 : 45) signale que l'établissement abritant 4 élèves lors de l'ouverture est fermé en 1904 faute d'effectif. Il est le seul à mentionner cette fermeture. Néanmoins, l'école semble rouvrir assez rapidement puisqu'elle apparaît dans les statistiques de 1907.

<sup>139</sup> Là encore, les dates sont controversées mais nous reviendrons plus longuement sur la question au chapitre III.

(Harding, 1971 : 110-113). Ainsi, 93 élèves sont comptabilisés en juillet 1902 par le père Templier et 173 en janvier 1903 pour trois classes (Compaoré, 1995a : 36). La collaboration étroite entre l'administration et la mission donne à cet établissement scolaire un statut d'école officielle, ce qui lui vaut l'octroi d'une subvention annuelle.

Les missionnaires sont arrivés sur les territoires voltaïques peu de temps après les militaires. Installés à Koupéla (140 km à l'est de Ouagadougou), en janvier 1900, ils créent leur première école quasiment en même temps que la mission. L'essentiel de la christianisation se fait à partir de ce village et de Ouagadougou. Sans avoir pour autant les mêmes objectifs - évangélisation ou formation d'agents administratifs - missionnaires et militaires ont, au départ, les mêmes méthodes et stratégies en matière de scolarisation : il s'agit, en premier lieu, d'éduquer les fils de familles influentes afin d'asseoir, par leur intermédiaire en touchant l'ensemble des populations locales, la christianisation ou installer durablement une domination politique. Comme nous l'avons vu, les Pères sont au départ bien accueillis par les militaires car ils leur offrent le moyen de se décharger d'une activité encombrante que leur formation et leur rôle ne permettent pas d'assurer convenablement.

Mais avec le vaste mouvement anti-clérical qui agite la métropole au début du 20<sup>ème</sup> siècle et alors que les rôles respectifs de l'administration et de la mission ont jusque-là été complémentaires, un climat de concurrence s'établit. L'école catholique de Ouagadougou perd les aides accordées au profit d'une école régionale publique ouverte en 1904. Ceci a pour résultat de diminuer considérablement les effectifs de l'établissement et provoque son interruption en 1906. L'école de Koupéla doit, elle aussi fermer officiellement ses portes en 1910 faute d'élèves en nombre suffisant. Ne pouvant plus entretenir des écoles classiques en français, les missionnaires ont toutefois continué un enseignement catéchiste en langue locale et avec des rudiments de français. Suite à une nouvelle réglementation mise en place en 1922<sup>140</sup> qui précise la nature, le fonctionnement et les conditions d'ouverture des écoles privées, les deux écoles rouvrent en 1923<sup>141</sup> en même temps que se crée un nouvel établissement à Toma. Mais, étant donné la rigueur des normes d'ouverture, il faut ensuite attendre 1939 pour que d'autres écoles primaires, à Dissin et Dano, dans le sud-ouest, soient fondées. En revanche, l'institution catholique est également à l'origine de la création des premiers établissements secondaires en Haute-Volta avec l'ouverture en

---

<sup>140</sup> Sous l'impulsion du ministre des colonies de l'époque, Albert Sarraut.

<sup>141</sup> Il semble que l'école de Koupéla n'ait jamais vraiment fermé. Elle est d'ailleurs un exemple significatif de la politique des missionnaires face à la laïcisation. Elle a continué à dispenser des cours en français et en langue de façon informelle mais les données sont rares sur la question étant donné le caractère clandestin de cet enseignement (Harding, 1971 : 115-116).

1925 du petit séminaire de Pabré, en 1946 de celui de Nasso et du grand séminaire de Kouma en 1935. Initialement destinés à la formation des futurs prêtres et du personnel clérical, ils sont pourtant aussi à la base de l'instruction de nombreuses élites voltaïques, occupant par la suite, des postes clés à la tête de l'État<sup>142</sup>.

La réglementation de 1903 sur l'ensemble de l'AOF doit normalement uniformiser le système d'enseignement naissant et permettre son développement mais, dans les faits, l'application de la réforme s'avère difficile car les réalités scolaires des colonies sont loin d'être homogènes. Ainsi, les territoires voltaïques, d'après M. Compaoré (1995 : 16), comptabilisent en 1907 neuf établissements publics accueillant 287 élèves au total au sein de sept écoles de cercles (Banfora, Boromo, Dori, Gaoua, Léo, Ouahigouya, Tenkodogo)<sup>143</sup> et deux écoles régionales (Bobo-Dioulasso et Ouagadougou). Le plus gros des effectifs revient à ces deux dernières puisqu'elles abritent 175 enfants certainement grâce à une meilleure organisation et à l'appui d'un personnel qualifié. Les deux établissements ont, il est vrai, reçu leur premier instituteur européen dès 1904. Ailleurs, l'enseignement est très inégal d'une zone à l'autre et les programmes variables en fonction des possibilités d'instruction et de la présence ou non d'enseignants compétents. Avec le passage d'une administration militaire à civile, les écoles de village se substituent progressivement aux écoles de poste mais ce remplacement est échelonné dans le temps et les maîtres arrivent lentement dans les zones rurales éloignées. Ainsi, les établissements de Ouahigouya, Boromo et Banfora accueillent respectivement leur premier instituteur en 1907, 1911 et 1913. Les conditions matérielles restent d'ailleurs souvent précaires. En 1907, les écoles en milieu rural, plus ou moins conformes à la nouvelle réglementation, ont des effectifs faibles, de 16 élèves en moyenne. Encore peu nombreuses, elles sont quand même équitablement réparties sur l'ensemble du territoire. En dehors de l'école régionale de Bobo-Dioulasso qui compte 100 élèves, les autres établissements situés à l'ouest du pays ont des effectifs inférieurs ou égaux à 10 élèves reflétant le caractère irrégulier de l'enseignement et une difficulté encore plus grande de recrutement dans cette région. Cette orientation est toujours prégnante en 1912 : les trois établissements de Banfora, Boromo et Diébougou comptent chacun trente élèves et celui de Gaoua 10. Dans les autres localités de la colonie, en dehors de Débougou, la moyenne tourne autour de 40 élèves (Yaro, 1990 : 49)<sup>144</sup>.

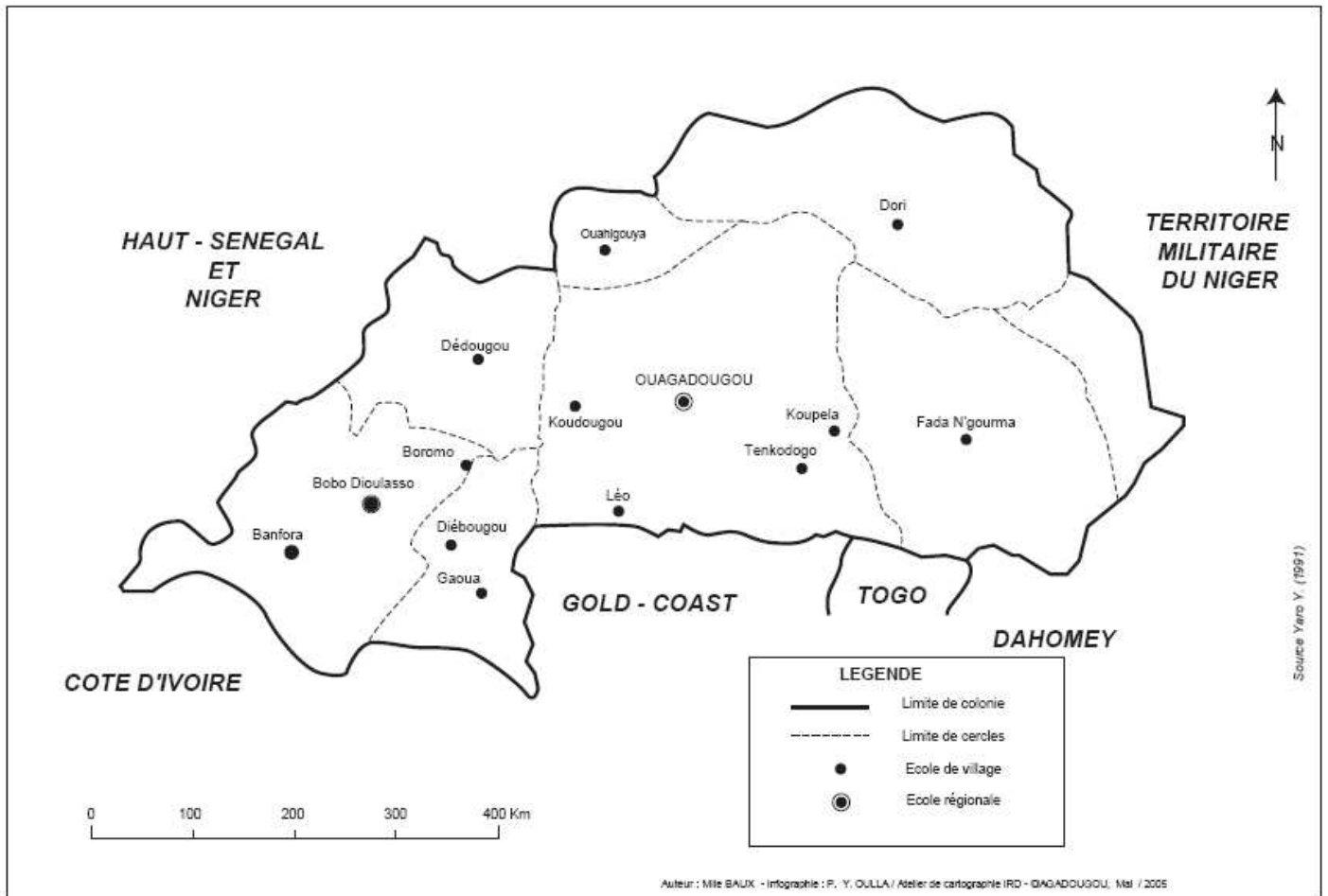
---

<sup>142</sup> Le premier président de la Haute-Volta indépendante, Maurice Yaméogo est, par exemple, issu de cette formation.

<sup>143</sup> Fada n'est pas comptée alors qu'elle existe déjà.

<sup>144</sup> Ces chiffres que cite Y. Yaro sont issus du fonds ancien des archives nationales. Ils doivent être pris avec circonspection car ils apparaissent arrondis. Ces nombres semblent donc davantage refléter une tendance que des effectifs réels.

Carte 4: Carte scolaire de la Haute-Volta en 1908



Alors que l'enseignement dans l'ensemble de l'AOF se développe avec l'arrivée de l'inspecteur Hardy, il faut attendre 1919 et la création de la Haute-Volta pour que l'organisation et la gestion des écoles soient plus autonomes et que s'étoffe quelque peu le système. A l'époque, l'œuvre scolaire est plutôt faible et le bilan réduit : dix-sept écoles<sup>145</sup> seulement sont réparties sur l'ensemble du territoire. La création de la colonie vient alléger les charges du service de l'enseignement du très vaste Haut Sénégal Niger mais un seul inspecteur, M. Martin, est nommé pour toute la Haute-Volta<sup>146</sup>. Il est chargé de la gestion et de l'inspection des quatre secteurs scolaires créés autour de quatre écoles régionales – Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Dori, Débougu – et de treize écoles de village pour sept cercles. La répartition géographique montre

<sup>145</sup> D'après M. Compaoré. Y. Yaro n'en mentionne que quinze. Il ne cite pas les écoles de villages de Tera et de Diapaga. Les deux sont pourtant mentionnées par D. Bouche qui évoque leur création en 1913 pour la première et en 1918 pour la seconde.

<sup>146</sup> En 1930, les secteurs scolaires sont divisés en deux circonscriptions, l'une à Ouagadougou et l'autre à Bobo-Dioulasso, chacune avec un inspecteur français à leur tête.

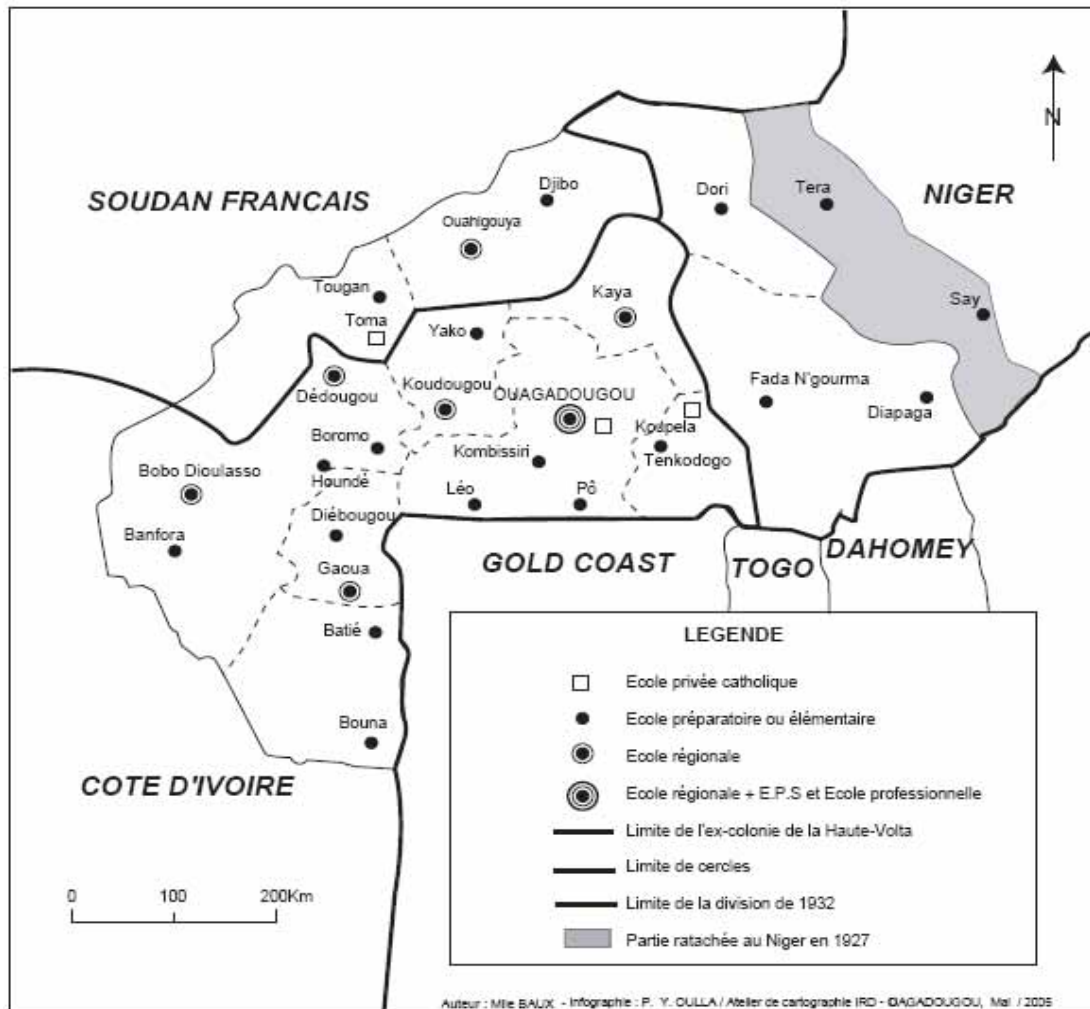
que le nord et l'est sont peu touchés par l'effort scolaire alors que la plus grande concentration d'établissements se trouve dans le sud-ouest et le centre autour des villes de Bobo-Dioulasso et Ouagadougou. En octobre 1920, s'ouvre d'ailleurs dans cette dernière ville une École primaire supérieure et professionnelle suite à la décision du gouverneur Hesling quelques mois auparavant. La première promotion comporte 35 élèves<sup>147</sup> provenant des écoles régionales de la colonie. Elle possède deux sections : l'une ouvrant la voie aux écoles William Ponty et Faidherbe ; l'autre professionnelle préparant les apprentis menuisiers à l'École Pinet-Laprade. En 1925, les deux sections sont séparées pour former deux établissements distincts : une EPS et une école professionnelle. Elles vont être fermées au moment du démantèlement de la Haute-Volta en 1932 au profit de l'EPS de Bingerville, ce qui va diminuer les admissions voltaïques face à la réduction du nombre de places accordées à l'ensemble de la nouvelle colonie d'une part, et l'éloignement de l'école, d'autre part.

En 1924, les écoles de la Haute-Volta sont regroupées en six secteurs. Deux nouvelles écoles régionales sont créées à Koudougou et Ouahigouya dans le nord ainsi que deux écoles préparatoires toujours dans cette région. Ce sont les seuls changements de la structure scolaire. Ce remaniement masque en fait une faible croissance du nombre d'écoles. Elle montre, en revanche, un développement plus rapide de l'œuvre scolaire au centre et au nord, dans la zone mossi. Si l'ouest était globalement mieux pourvu, il est à présent devancé. La zone est, quant à elle, reste à l'écart et la scolarisation y est difficile. La rétrogradation de l'école régionale de Dori en école de village, faute d'effectifs, en partie à cause du transfert de Terra et Say au Niger en 1927, en est le symbole. La période de 1919 à 1932 est certes caractérisée par une meilleure organisation des écoles mais elle révèle aussi une faible hausse du nombre des établissements, mêlant suppression, transformation de certaines écoles, et fluctuation des effectifs scolaires. Si le nombre d'écoles régionales double (de 4 à 8) de 1920 à 1932, celui des écoles préparatoires et élémentaires, lui, stagne passant de 13 à 14 établissements (Compaoré, 1995a : 32) ce qui reflète une évolution plus qualitative que quantitative, davantage élitiste au profit d'un certain type de population, en accord avec l'idéologie de l'époque. Ce système en pleine structuration est remis en cause au moment de la dislocation de la colonie. Tous les établissements sont alors partagés entre le Soudan, le Niger et la Côte d'Ivoire.

---

<sup>147</sup> Y. Yaro parle de 61 admis mais il semble que ce chiffre soit surévalué par rapport à celui évoqué par M. Compaoré qui multiplie ses sources d'informations.

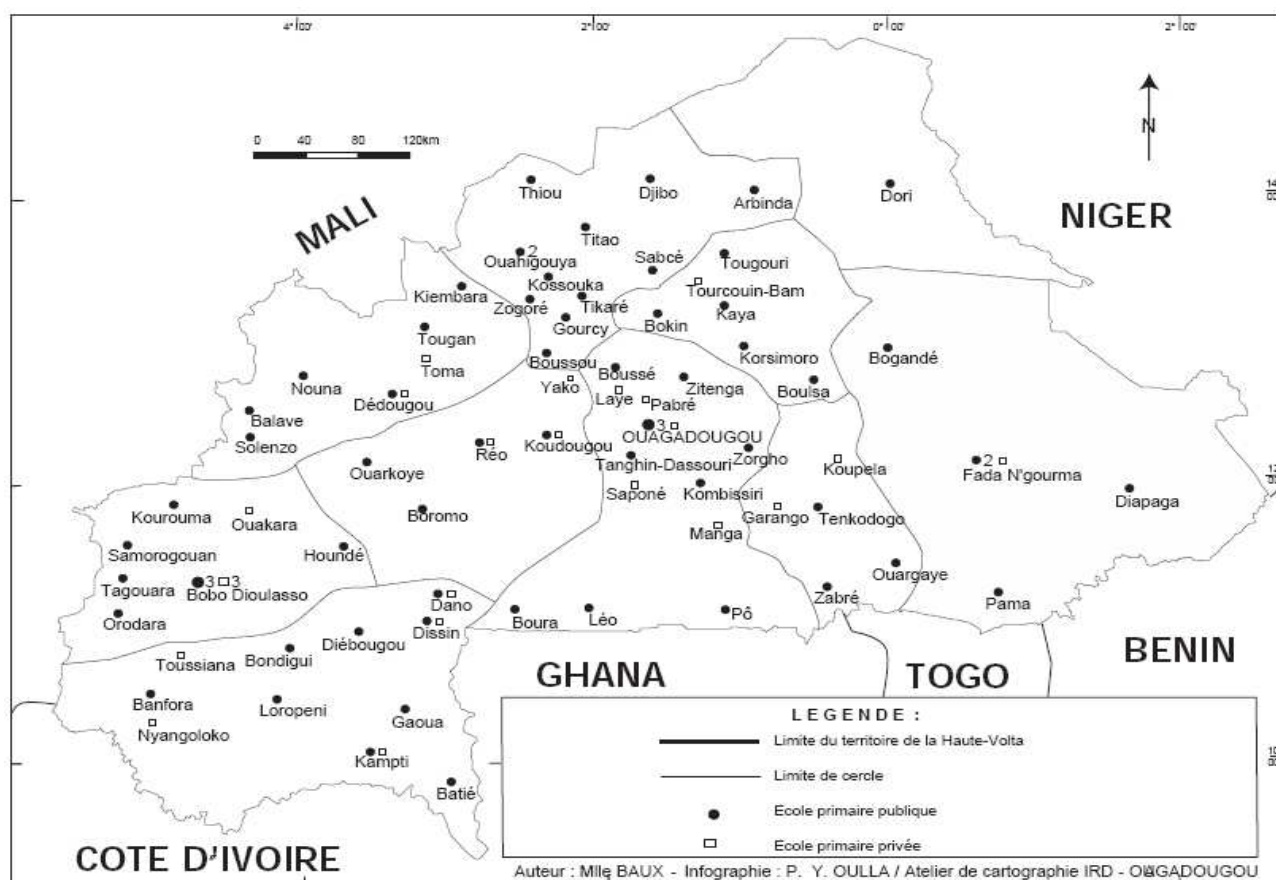
Carte 5: Carte scolaire au moment du démantèlement de la Haute-Volta en 1932



Nous disposons de peu d'informations concernant la scolarisation pendant la période du démantèlement de la Haute-Volta étant donné la dispersion des sources dans les différentes colonies. On peut se demander si la dislocation de la colonie a été préjudiciable au système scolaire voltaïque. C'est la thèse de M. Compaoré qui considère que le démembrement a empêché un développement continu et homogène de l'enseignement, provoquant ainsi un isolement et une faiblesse des effectifs. Pourtant le nombre d'établissement passe, durant la période, de 24 à 63. Le progrès est sensible puisque les écoles augmentent de plus de 160 % en quinze ans alors qu'elles n'avaient connu qu'une hausse de 40 % depuis la création de la colonie voltaïque en 1919. Mais M. Compaoré montre que l'essentiel des créations d'écoles a été réalisé à partir de 1945 et notamment en 1947, avec l'ouverture de 11 écoles cette année-là (1995 : 3). Le contexte, après la conférence de Brazzaville, est en effet beaucoup plus favorable à l'essor des services sociaux et notamment du secteur scolaire. Il faut souligner que l'augmentation du nombre d'écoles primaires

est due, en partie, à l'enseignement privé, multiplié par 7 en 15 ans (de trois écoles en 1932 à 21 en 1947), en raison notamment, pendant la guerre sous le régime de Vichy, d'un assouplissement des rapports entre Église et État qui aboutit à une uniformisation de la gestion des établissements catholiques et à l'octroi de subventions. En 1947, les élèves de l'enseignement privé représentent plus de 40 % des effectifs totaux. La fermeture de l'École primaire supérieure (EPS) de Ouagadougou en 1932 au profit de celle de Bingerville, dans laquelle les meilleurs élèves des écoles régionales voltaïques admis au CEPE sont transférés, a eu un effet négatif sur les recrutements locaux. En effet, le nombre de places est plus limité et la concurrence accrue étant donné la zone de recrutement plus vaste. Mais l'année 1946 voit s'ouvrir trois EPS, transformées bientôt en collège, sur le territoire de la Haute Côte d'Ivoire : à Ouagadougou, Bobo-dioulasso et Batié<sup>148</sup>. La création des cours normaux de Koudougou (1945), de Ouahigouya (1948) et de Ouagadougou (1952) permet enfin de former sur place des maîtres, réduisant la pénurie de personnel. Les élèves, recrutés sur concours, suivent alors un cycle de 4 ans.

Carte 6: Carte scolaire de la Haute-Volta en 1948



<sup>148</sup> Nous y reviendrons au chapitre suivant étant donné que Batié est un village du Sud-Ouest, frontalier aux limites de la Côte d'Ivoire actuelle.

L'offre scolaire s'est principalement développée au sein des colonies du Soudan et de la Côte d'Ivoire. Dans la partie est de la Haute-Volta, seules deux écoles sont créées à Pama et à Bogandé. Déjà délaissée, c'est peut-être cette zone qui a été la plus défavorisée par la séparation des territoires car elle a été rattachée à une colonie du Niger où l'effort de scolarisation était encore plus modeste qu'en Haute-Volta (Meunier, 2000). Finalement, la carte scolaire lors de la reconstruction, garde une structuration quasiment inchangée. Ainsi, la zone centre-nord conserve une forte densité scolaire avec une plus grande concentration des écoles autour des deux grands centres que sont Ouagadougou et Ouahigouya, chefs-lieux de deux des trois principaux royaumes mossi intéressant particulièrement l'administration coloniale. La région ouest reste bien pourvue mais plus clairsemée autour d'un centre urbain, Bobo-Dioulasso, attractif tant pour son climat plus clément que pour sa proximité avec la Côte d'Ivoire. Ceci laisse donc supposer que la gestion des écoles de la Haute-Volta par les trois autres colonies n'a pas été fondamentalement nuisible à la construction scolaire. C'est, en tout cas, ce que laisse entendre Y. Yaro (1990 : 57) et nous nous accordons avec lui sur ce point, même s'il est toujours difficile de spéculer en hasardant une comparaison entre une réalité et son équivalent fictif.

La reconstitution de la Haute-Volta s'insère donc dans un nouveau contexte politique plus favorable au développement de la scolarisation et du système scolaire. Une nouvelle organisation administrative est opérée au niveau de l'ensemble de l'AOF (Capelle, 1990). Si les territoires du Soudan français et de la Haute-Volta sont d'abord regroupés en une seule académie, l'étendue du territoire entraîne la création en 1952 d'une inspection d'académie pour la seule zone voltaïque, avec à sa tête, un inspecteur. Il a pour rôle de gérer l'ensemble du système éducatif, primaire et secondaire. Il est suppléé par deux inspecteurs de circonscriptions : celle de Ouagadougou et celle de Bobo-Dioulasso<sup>149</sup>. Comme nous l'avons vu, jusqu'en 1944, l'enseignement secondaire en AOF est dispensé dans les deux lycées localisés au Sénégal. La pression des intellectuels africains de l'époque pour obtenir les mêmes programmes et un même système éducatif qu'en métropole aboutit, après 46, au développement prioritaire de l'enseignement secondaire et professionnel. Conformément au plan scolaire en vigueur, le premier FIDES de la Haute-Volta va surtout servir à la dotation d'infrastructures scolaires appropriés pour les anciennes EPS de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso transformées en collège (un cycle long et un court) et les cours normaux de garçons à Koudougou et Ouahigouya, de filles à Ouagadougou. Un centre d'apprentissage est également

---

<sup>149</sup> Au départ, les écoles évoluaient sous une seule inspection primaire. À partir de janvier 1949, une inspection est créée à Bobo-Dioulasso (pour l'ouest). Ouagadougou gère l'est du pays. En 1956, une troisième inspection d'académie est créée à Ouahigouya (Compaoré, 1995b)



construit dans cette ville. Parallèlement, souvent avec des subventions publiques, l'enseignement secondaire privé s'étend rapidement. Beaucoup d'établissements ouverts au début des années 1950 deviennent des collèges : quatre, qu'ils soient catholiques ou protestants sont ainsi fondés à Ouagadougou. Un cours normal de filles à Toumana et des séminaires à Koudougou et Koupéla sont aussi créés en 1955, 1958 et 1960.

L'apport du fonds pour l'enseignement du premier degré est, en revanche, insignifiant excepté pour le recrutement d'enseignants, réduisant ainsi la pénurie et l'amélioration de la qualité de leur formation (Compaoré, 1999 : 1675). Le second plan (1953-1957) s'oriente beaucoup plus vers le développement de l'éducation primaire, publique comme privée, en participant à la normalisation d'écoles incomplètes et la construction de nouvelles. Le tableau qui suit reflète bien les priorités données en matière d'éducation.

Tableau 1: Évolution du nombre d'écoles primaires, des élèves et des taux de scolarisation en Haute-Volta de 1947 à 1958

Année	Établissements			Élèves			% du privé		Tx de Scolarisation
	Public	Privé	Total	Public	Privé	Total	Etab	Eff	
1947	42	21	63	5278	3915	9193	33,3	42,6	-
1948	63	22	85	7492	4363	11855	25,9	36,8	2,05
1949	65	34	99	8401	4910	13311	34,3	36,9	2,25
1950	67	38	105	8256	5719	13975	36,2	40,9	2,3
1951	72	41	113	8368	5651	14019	36,3	40,3	2,2
1952	73	48	121	9082	6179	15261	39,7	40,5	2,4
1953	75	59	134	9789	7900	17689	44,0	44,7	2,8
1954	87	67	154	12119	8945	21064	43,5	42,5	3,2
1955	101	72	173	13705	10465	24170	41,6	43,3	3,6
1956	128	79	207	16715	12374	29089	38,2	42,5	4,3
1957	143	91	234	17938	13787	31725	38,9	43,5	4,6
1958	168	98	266	22598	15555	38153	36,8	40,8	5,4

Source : M. Compaoré, 1995a/ Annuaire statistique du MEBAM en 1967

Si les vingt écoles publiques sont ouvertes juste après la reconstitution du territoire, la construction de nouveaux établissements stagne ou augmente faiblement d'une année sur l'autre jusqu'en 1954, ce qui a des conséquences sur les effectifs scolaires qui augmentent peu, voire régressent entre 1949 et 1951. C'est d'ailleurs le secteur privé qui a tendance à prendre le relais. Ainsi, les écoles sont multipliées par trois et les effectifs par deux entre 1948 et 1954. Les taux de scolarisation n'augmentent guère durant cette période passant de 2 % en 1947 à 3,2 % en 1953 au début du second plan FIDES. De 1953 à 1958, les écoles, publiques et privées, comme les effectifs,

sont doublés. A la veille de l'indépendance, en 1958, 266 établissements scolaires accueillent près de 40 000 élèves pour un taux de scolarisation de 5,5 %. Il a presque triplé en dix ans, montrant ainsi les rapports étroits entre augmentation des infrastructures et accroissement des effectifs. Avec la mise en place de la loi cadre à partir de 1958, cet accroissement va être freiné par l'arrêt de la contribution de la fédération au budget local entraînant la baisse générale du budget du territoire et par voie de conséquence celui de l'éducation. Malgré une hausse remarquable depuis la reconstitution, la Haute-Volta conserve en 1960 un taux de scolarisation bas (5,9 %) en deçà de la prévision de 10 % prévue pour la fin du plan en 1962. Il est deux à quatre fois inférieur au taux des autres territoires de l'AOF comme le Sénégal, le Dahomey ou la Côte d'Ivoire mais plus proche, en revanche, de celui du Soudan et du Niger (Sanou, 1999a : 1704-1705) : les taux d'inscription bruts<sup>150</sup> cette année-là sont, effet, de 5 % pour le Niger, 8 % pour le Burkina et 10 % pour le Mali (Deblé, 1994 : 14). Ils correspondent exactement à la tendance historique d'implantation des écoles dans ces zones et, comme nous l'avons évoqué précédemment, reflètent les dispositions actuelles.

---

<sup>150</sup> Le taux d'inscription brut est le rapport entre les effectifs scolaires inscrits en première année, tous âges confondus, et la population scolarisable du groupe d'âge correspondant à la norme au niveau de scolarité indiqué.

# Chapitre V. La scolarisation dans le « pays lobi » : un développement paradoxal

## *1 Un système scolaire qui exclut les sociétés locales...*

### **1.1 La première école du cercle à Gaoua**

La première école établie à Gaoua dans le sud-ouest des territoires voltaïques fait partie, comme nous l'avons vu auparavant, des premiers établissements de la future colonie puisqu'elle ouvre ses portes en 1902. À l'intérieur même du cercle, son installation est aussi précoce, la même année que la création du poste<sup>151</sup>. Peut-être est-ce là une volonté du Capitaine Ruby, alors commandant de cercle, de marquer symboliquement l'assise coloniale en implantant très vite des institutions. Les cours de cette école régimentaire sont organisés sous les arbres, dans des abris de fortune. Il s'agit surtout d'alphabétisation : les maîtres sont en effet recrutés parmi le personnel militaire qui parle un français approximatif (Père, 1988 : 352). Si la mise en place de l'école est hâtive, elle concerne, avant tout, les enfants du personnel administratif colonial (tirailleurs, gardes cercle, interprètes, etc.) qui ne sont, au départ, pas recrutés localement<sup>152</sup>. L'école est d'ailleurs peu fréquentée : en octobre 1907, deux élèves seulement sont comptabilisés dans les statistiques générales du Haut-Sénégal-Niger (Compaoré, 1995a : 16). On ne connaît ni la date de recensement, pourtant importante pour évaluer la portée du chiffre (les effectifs au moment du recrutement ne sont évidemment pas les mêmes que ceux à la fin de l'année), ni les conditions de fonctionnement de l'école qui pourrait permettre d'éclairer les données. Il faut ajouter qu'en mars de cette année-là, une épidémie de méningite a éclaté dans la région. Comme la maladie sévit parmi les écoliers, l'établissement est fermé quelques temps. Il se peut alors, suivant la date du recensement, que bon nombre d'enfants en aient profité pour désertir définitivement les cours. Si les chiffres ne sont pas totalement fiables, ils montrent au moins une tendance : Gaoua a les effectifs les plus bas du territoire voltaïque, bien en deçà de ceux de Banfora (9 élèves), de Boromo (10) et de Dori (16), village pourtant situé dans une zone de sous-scolarisation chronique. On peut donc envisager, à l'instar de M. Compaoré, que l'établissement de Gaoua ne remplit pas toutes les

---

<sup>151</sup> Rappelons que c'est le 1<sup>er</sup> avril 1902 que le poste de Gaoua est officiellement déclaré centre politique, administratif et militaire de la zone. (Kambou-Ferrand, 1987 : 590)

<sup>152</sup> Il en a déjà été question dans le premier chapitre : étant donné l'opposition des populations, la mise en place d'un pouvoir local et le recrutement d'un personnel au niveau du cercle vont demander du temps.

conditions d'une école régulière et que les cours y sont menés de manière très aléatoire<sup>153</sup>. Il faut dire que le personnel militaire de l'époque est peut-être plus occupé à imposer, par les armes, la soumission du pays qu'à inculquer aux enfants savoirs et valeurs. Les nombreuses sorties dans les villages pour tenter de maîtriser la résistance laisse peu de temps pour l'enseignement. Malgré l'importance emblématique de sa présence, celui-ci n'est alors pas considéré comme une priorité, même pour les enfants de parents travaillant au sein de l'administration militaire.

À partir de 1912, en accord avec la charte sur l'éducation de 1903, le nouveau commandant de cercle, le Capitaine Gateau, transforme cette école militaire en école de village. Si les leçons continuent sous des abris de fortune puisque le bâtiment n'est achevé qu'en 1916, un premier enseignant diplômé, Papa Seck, d'origine sénégalaise mais de citoyenneté française, est nommé. Il ne reste que deux ans, étant ensuite mobilisé pour la première guerre mondiale. À son départ, en août 1914, le journal de poste de Gaoua<sup>154</sup> relate la dénonciation des manœuvres effectuées par cet enseignant avec l'interprète Sidi Diallo (qui a écopé, quelques temps auparavant, de huit ans de prison pour extorsions, violences et séquestrations), afin de réquisitionner des femmes à sa convenance les jours de marché. Les élèves l'accusent aussi de coups répétés. Alors qu'il est le premier instituteur officiel de l'école, on peut s'interroger sur les conséquences de tels agissements sur le développement de l'école. Ces attitudes d'impunité et de mépris envers les populations ont sans doute rajouté aux réticences des familles relatives à l'éducation scolaire. Or, ce type de comportement instaure durablement des représentations négatives de la scolarisation (nous aurons l'occasion d'aborder des exemples contemporains dans les prochaines parties). L'aspect anecdotique du fait qui précède ne le rend pas pour autant anodin. Au contraire, est mise en avant l'importance des interrelations entre agents et usagers de l'école. Outre le regard porté sur l'impact des politiques éducatives et leur application par les agents intermédiaires, l'articulation complexe des interactions entre différents niveaux d'analyse, macro-meso-micro, nécessite de souligner aussi les événements locaux, les conflits sous-jacents qui peuvent apparaître secondaires mais qui jouent, en réalité, un rôle tout aussi prépondérant dans l'élaboration des pratiques de scolarisation.

Si Gaoua fait partie des premiers sites accueillant des instituteurs qualifiés, avant même Banfora qui possède pourtant déjà deux classes en 1912, les effectifs restent donc encore très faibles. Ils placent encore cette année-là Gaoua en dernière position sur l'ensemble des

---

<sup>153</sup> La date officielle de création de l'école, 1912/1913, émanant des données de la Direction provinciale de l'éducation de base et de l'alphabétisation (DPEBA), ne tient pas compte de ces premières années de fonctionnement, preuve du caractère informel de l'enseignement dispensé.

<sup>154</sup> Journal de poste du 23/01/1907 au 6/12/1919, archives du Centre national de recherche scientifique et technique (CNRST), Ouagadougou.

établissements des territoires de la Haute-Volta, derrière l'école de Diébougou, toute proche et ouverte plus récemment, entre 1908 et 1910<sup>155</sup> (Yaro, 1990 : 49). Malo Traoré<sup>156</sup>, un des premiers scolarisés de Gaoua, raconte comment l'administration a tenté d'amadouer les enfants en vue du recrutement. Selon lui, les gardes se sont promenés dans tout Gaoua avec un mouton en affirmant qu'il était destiné aux enfants pour une fête. Le jour dit, beaucoup de jeunes se sont présentés dans la cour du brigadier afin d'avoir leur part. Ils ont alors été enfermés et triés par l'interprète Sidi Diallo. La méthode utilisée, à cette période, pour évaluer l'âge de l'enfant consiste à lui faire toucher l'oreille avec le bras opposé. Ainsi, une dizaine d'élèves sont choisis, par force, auxquels s'ajoutent sept ou huit enfants de militaires affectés dans les villages environnants (Père, 1988 : 352-353). Un effectif de moins d'une vingtaine commence donc les cours en 1912. En dehors des enfants du personnel administratif qui gonflent largement les statistiques et montrent ainsi toujours leur poids dans le remplissage de l'école, les élèves sont tous originaires de Gaoua<sup>157</sup>. Il semble que le recrutement des enfants birifor et lobi dans les environs n'ait commencé que vers 1914/1915, au temps de Dominique Traoré, remplaçant de Monsieur Seck, qui a enseigné huit ans dans cette école. Il est alors donné ordre à chaque canton de Gaoua de recruter et d'envoyer un nombre déterminé d'enfants. C'est aux chefs de canton<sup>158</sup> que revient le choix des élèves sur le territoire qu'ils administrent : rôle délicat dans un environnement très méfiant vis-à-vis de l'autorité coloniale et son cortège de nouvelles institutions et règlementations. Ainsi, se voient-ils souvent acculés à envoyer au moins un de leurs descendants ou à retenir des enfants dont la position sociale suscite le moins de polémique et d'opposition avec les familles (orphelin<sup>159</sup> ou *de*<sup>160</sup>). Nous y reviendrons.

---

<sup>155</sup> Là encore, les données, d'une source à l'autre, sont contradictoires. Y. Yaro (1990 : 47) marque sa présence sur une carte récapitulative de 1908 alors que D. Bouche (1974) évoque 1910 comme date de création.

<sup>156</sup> Il a été un leader important du Rassemblement démocratique africain dans la région et le premier commandant africain de cercle de Gaoua. Il est décédé en 1992.

<sup>157</sup> Aucun n'est lobi si l'on en croit les propos de Malo Traoré dans le récit qu'il fait à Madeleine Père lors d'un entretien en 1976. Mais ces dires laissent planer une ambiguïté quant à l'interprétation qu'il est possible d'en faire et nous n'avons trouvé aucune preuve pour infirmer ou confirmer cette information.

<sup>158</sup> À cette époque, il est difficile de recruter des chefs de canton. Ceux-ci sont surtout dagara ou dioula et exerce dans la circonscription de Diébougou. Dans les environs de Gaoua, il n'est pas aisé de trouver des intermédiaires.

<sup>159</sup> Dans de nombreuses sociétés africaines, les orphelins ont un statut ambigu (Lallemand, 1993). Sans le soutien de leurs parents géniteurs, ils sont souvent délaissés et maltraités mais ils sont aussi craints (notamment quand la mort de leurs parents est « suspecte ») voire admirés. Dans les contes lobi, il leur est attribué des pouvoirs particuliers ou des compétences exceptionnelles (Fiéloux, 1980 : 123-124). D'ailleurs, que ce soit au Bénin, au Niger ou au Burkina, les enfants sans père et/ou sans mère sont considérés comme des êtres courageux et volontaires capables de se sortir des situations les plus périlleuses. Ils sont alors les vecteurs des découvertes et des innovations. Outre les raisons liées à la précarité de la position sociale, il est fort probable que ce type de représentations aient également favorisé la mise à l'école des orphelins lobi en particulier pendant la colonisation.

<sup>160</sup> Rappelons que ce terme en lobiri est la marque de l'altérité : ce sont les captifs, membres assimilés d'autres sociétés ou prisonniers de guerre.

La rentrée d'octobre 1922 correspond au premier recrutement des filles. C'est à partir des années 1920 que leur scolarité est mieux prise en compte en AOF et l'école de Gaoua s'inscrit dans cette mouvance. Selon le rapport du Gouverneur Hesling<sup>161</sup>, après son passage dans la région en novembre, cette année-là, l'école compte 52 élèves dont 10 filles. Il n'est alors pas question de diviser l'établissement en deux parties pour éviter la mixité, tant les filles sont peu nombreuses : « La non-mixité des établissements d'enseignement public constitue toujours l'idéal à atteindre, mais celui-ci n'est accessible que si les fillettes sont suffisamment nombreuses pour que des classes, puis des écoles de filles, soient organisées » (Barthélemy, 2003 : 373). Ce n'est que près de vingt cinq ans après l'entrée des filles dans l'établissement gaoulais, en 1946, que les effectifs féminins sont jugés suffisants pour la création d'un établissement pour elles seules. Mais il faut attendre 1957 pour que des locaux durables soient édifiés à cet effet. Ces retards expriment la réticence tant des familles que des agents d'administration à développer la scolarisation des fillettes. Selon les récits des premiers élèves, la réussite scolaire de ces filles est, en plus, hypothéquée par leur âge. En effet, sans extrait de naissance, l'âge est plus évalué que réel. Souvent, les enfants sont recrutés à des âges avancés, d'autant plus qu'à l'époque, leur nombre n'est pas pléthorique : il est donc préférable d'avoir des enfants plus vieux que pas d'élèves du tout. Les jeunes filles ont un obstacle majeur à surmonter pour le suivi de leur scolarité : la précocité du mariage. Elles sont alors encore plus que les garçons poussées à désertier les cours.

En 1922, les effectifs, tous sexes confondus, semblent donc avoir augmenté en dix ans. Mais les statistiques du rapport politique de 1924 (cité par Yaro, 1990 : 53) annoncent un net recul avec un chiffre de 21 élèves. Est-ce à dire que cette donnée du rapport est peu fiable ? C'est possible, mais Malo Traoré précise aussi qu'après 1922 arrive un nouveau maître nommé Abdramane Koulibaly. Or, celui-ci frappe beaucoup les élèves et provoque leur fuite à tel point qu'Henri Labouret intervient en classe pour lui rappeler la difficulté qu'il a à recruter les enfants. Il est donc probable que les effectifs aient chuté après l'arrivée de cet enseignant montrant, là encore, les interactions, les rapports étroits qui s'opèrent entre le fonctionnement du système, l'attitude de ses agents et la position des familles ou de leurs enfants vis-à-vis de l'école. Les résultats en terme d'effectifs sont si faibles à Gaoua qu'en 1924, au moment des réformes, l'établissement reste une école préparatoire alors que celui de Diébougou devient une école élémentaire. Les enfants de Gaoua et des environs ayant la possibilité de continuer après le CP2 se voient obligés d'aller à Diébougou pour suivre le CE1. Après le CE2, les meilleurs élèves sont envoyés à Léo. Tous ces

---

<sup>161</sup> Archive du CNRST, Ouagadougou.

trajets se font à pied et sont bien souvent une des causes de la déperdition scolaire. Obligés de s'éloigner considérablement de leur famille, dans des villes ou villages sans attache ni repère, les enfants se trouvent souvent découragés face un tel inconnu et préfèrent parfois volontairement échouer plutôt qu'être envoyés à des kilomètres de chez eux. Très tôt, apparaissent de fortes disparités entre les établissements de Gaoua et de Diébougou. Il faut dire aussi que les militaires ont eu moins de mal à s'affirmer dans cette zone et au moment de sa fondation, le gouvernement civil a pu très vite se préoccuper d'asseoir les activités de l'État colonial autres que régaliennes. Dans la région de Gaoua, l'installation pérenne est, au contraire, encore loin d'être assurée au milieu des années 1920. Malgré une scolarisation plus favorable à Diébougou et pour des raisons qui semblent être d'ordre politique – Gaoua est le chef-lieu du cercle ; il paraît opportun de montrer que la ville est sous contrôle et que les institutions coloniales peuvent fonctionner comme partout ailleurs –, l'école de Gaoua est transformée en école régionale en 1932, dirigée par un français, monsieur Génisset de Prillieux. Année du démantèlement de la Haute-Volta, elle est aussi celle de l'unification de la zone, voltaïque et ivoirienne, habitée par les populations lobi. L'école régionale de Gaoua tend donc à apparaître comme le pôle de scolarisation du cercle. Elle ne devient pourtant un centre d'examen que près de 20 ans plus tard, en 1953, Diébougou conservant jusque-là ce monopole en tant qu'établissement plus dynamique<sup>162</sup>.

## **1.2 Batié : une zone scolaire atypique**

La subdivision administrative de Batié est créée par un arrêté d'août 1927 pour permettre, en la décentralisant, d'asseoir l'autorité coloniale dans une zone trop éloignée que le cercle de Gaoua ne peut pas contrôler à lui seul. Il devient cercle militaire en 1928 et la trente-huitième compagnie s'y installe. Il n'est alors question, au début, que d'instaurer l'ordre colonial, de réduire la rébellion et de contrôler des individus, recherchés par l'administration de Gaoua, ayant trouvé refuge à Batié et ses environs. C'est là qu'est ouverte la seconde école de la région qui nous intéresse<sup>163</sup>. Parce que le but premier de la subdivision est avant tout martial, elle n'est installée

---

<sup>162</sup> Information donnée par Dominique Kambou, un des premiers scolarisés de la zone ayant ensuite été enseignant puis inspecteur à Gaoua.

<sup>163</sup> Une école militaire a été ouverte en même temps qu'un poste militaire à Nako pour surveiller la frontière, d'après Palé Ferdinand, un des premiers scolarisés originaires de là. Le poste a été fermé, un temps, en 1912 suite à une épidémie de grippe qui a décimé le personnel. D. Bouche parle, elle, d'une école à Nako ouverte en 1918. Mais nous n'avons pu vérifier ni l'une ni l'autre de ces affirmations. Nous savons juste que le poste a fermé en 1920 pour permettre au peloton d'aller renforcer la création du poste de Kampti puis rouvert en 1921. (Labouret, 1925 : 51-52). Nous avons donc décidé de nous en tenir à la date officielle d'ouverture de l'établissement en 1955 dans ce village.

que tardivement par rapport au poste : les cours ne commencent qu'en octobre 1931. Le premier directeur se nomme Siré Ba Ibrahim. Il est, lui aussi, citoyen français originaire de Saint Louis. Il possède le niveau d'enseignant 3<sup>ème</sup> échelon. Il est ensuite assisté, dans les années 1940, par un moniteur stagiaire nommé Boli Biré (Somé, 1996 : 46). Le statut et le grade des deux maîtres marquent la faible qualification du personnel de l'école, ce qui laisse présager d'un enseignement de faible qualité. En tant qu'école rurale, l'accent est mis sur les travaux manuels, surtout agricoles. En 1945/1946, cet établissement compte 120 élèves répartis sur deux classes (Somé, 1996 : 46), ce qui reste faible pour une école ayant une vaste aire de recrutement. Nous n'avons pas, en revanche, de renseignement sur les différents niveaux qu'elle assure à l'époque.

Il se peut que ce soit une école de type élémentaire avec des classes multigrades puisque le village accueille, cette année scolaire là, une École primaire supérieure (EPS). Mais les deux établissements sont-ils réellement liés ? Il est, en effet, surprenant qu'un petit chef-lieu de cercle (qui devient subdivision en 1937 pour les territoires au sud de Gaoua jusqu'à Bouna), dont les populations ont des rapports hostiles avec l'administration, ait pu abriter une école de type secondaire. Il faut rappeler que l'ex Haute-Volta n'accueille plus d'EPS depuis 1935, date de fermeture de celle de Ouagadougou dans le but de permettre aux populations de « se secouer de leur apathie (...) au contact des races de la côte plus évoluées »<sup>164</sup>. Après 1945, l'extrême nord de la grande Côte d'Ivoire obtient la dotation de trois EPS. Les deux premières sont ouvertes dans les grands centres urbains que sont Bobo-Dioulasso et Ouagadougou. Comment se fait-il alors que ce troisième établissement n'ait pas été installé ailleurs, à Gaoua ou même Diébougou, administrativement et scolairement plus développés ? Le choix peut étonner. D'ailleurs Marcel Angelier, chef de la subdivision considère, dans son rapport politique et social de 1946<sup>165</sup>, qu'il serait préférable de développer l'école rurale plutôt que d'ouvrir une EPS sur un territoire qu'il juge « peu évolué ».

Mais, avec le démantèlement de la Haute-Volta en 1932, Batié apparaît comme un espace central de ce qui est nommé « pays lobi » ou « cercle du Lobi ». Il devient, comme nous l'avons déjà dit dans le premier chapitre de cette partie, le chef-lieu de deux subdivisions fusionnées : celle de Batié et celle de Bouna. Sa position géographique fait de lui un lieu idéal pour ouvrir une EPS qui doit accueillir les élèves, leur CEPE en poche, de l'ensemble du cercle de Gaoua, tant du sud-

---

Étant donné que deux sources citent la présence d'une école au début de la période coloniale, il se peut qu'il y ait eu une forme d'enseignement là-bas, plus ou moins formalisé et régulier.

<sup>164</sup> Propos de Joseph Reste, alors Gouverneur de la Côte d'Ivoire, dans une correspondance du 10 juin 1933 au Gouverneur de l'AOF (cités par M. Compaoré, 1995a : 31).

<sup>165</sup> Archives de Batié, citées par Somé J. (1996 : 37/47).



ouest de l'ex Haute-Volta que du nord de la Côte d'Ivoire. Dès sa création, cet établissement profite beaucoup plus aux Ivoiriens qu'aux Voltaïques et en 1947, les premiers sont près de trente pour quarante-sept élèves au total<sup>166</sup>. L'installation de cette école ne se fait d'ailleurs pas sans difficulté puisque les étudiants sont au départ accueillis dans les bâtiments militaires que la 38<sup>ème</sup> compagnie vient d'abandonner, ainsi que dans l'ancien dispensaire.

Les réformes scolaires en 1947 réorganisent les EPS et les transforment en collège d'enseignement secondaire. Un budget est alors prévu pour construire un édifice approprié qui est inauguré en 1949. Or, la fermeture de l'établissement est décrétée cette année-là<sup>167</sup>. Avec la réunification de la Haute-Volta, il a perdu la plus grande partie de ses effectifs et ne peut donc plus fonctionner normalement. Les élèves sont alors transférés à Bobo-Dioulasso ou à Bouna. L'EPS de Batié devenu collège n'a donc pas été créée pour répondre à un besoin exprimé par les écoles primaires peu nombreuses, à cette époque, dans les localités voltaïques environnantes, mais bien pour accueillir les cohortes scolaires du nord ivoirien. Peut-être cette ouverture correspond-elle alors à la même stratégie politique qui a abouti à la fermeture de l'EPS de Ouagadougou : stimuler les populations locales (réputées hostiles à tout ordre colonial) en les confrontant à leurs voisins ivoiriens dont la scolarisation au nord n'est d'ailleurs pas beaucoup plus développée (il ne faut pas oublier qu'une partie des populations ivoiriennes au nord se reconnaît une identité lobi). Mais elle révèle surtout la construction d'un système particulièrement élitiste.

### **1.3 Kampti, site de la première école catholique**

Kampti est la troisième zone d'implantation de la scolarisation. Il existe un poste militaire à Galgouli, situé à une dizaine de kilomètres, depuis les débuts de la conquête. La zone est stratégiquement primordiale pour contrôler le sud du pays, et maîtriser les migrations non autorisées des populations vers la Côte d'Ivoire. En 1920, face à une situation très précaire dans cette zone, un autre poste militaire est créé à Kampti, en renfort du cercle militaire de Batié. Il s'y ajoute une administration civile à partir de 1921. Kampti devient alors une subdivision du cercle de Gaoua. Comme pour Batié, l'instabilité du secteur, les révoltes localisées contre l'impôt, les travaux forcés, les enrôlements militaires, etc. focalisent les politiques coloniales sur les aspects militaires et sécuritaires. L'ouverture d'une école publique est donc tardive. Les Pères Blancs

---

<sup>166</sup> D'après un ancien élève de cet établissement, Dominique Kambou, interrogé par M. Compaoré en 1991 pour sa thèse (Compaoré, 1995a : 70).

<sup>167</sup> Les locaux sont ensuite utilisés pour abriter le niveau primaire.

installent leur paroisse, pour la première fois dans cette région, fin 1929 afin de christianiser les populations lobi.

Ils lancent une petite école en 1930 qui compte une vingtaine d'élèves. La période n'étant pas très propice à l'installation officielle d'un établissement scolaire catholique, l'école fonctionne clandestinement dans un but surtout catéchiste. Dans les premières années de l'implantation, l'évangélisation porte ses fruits puisqu'en 1933, les abbés comptabilisent environ 300 personnes présentes aux messes dominicales. Mais la mission ferme en 1934 suite au rapatriement du Père Galant en France et rouvre en 1939. Entre temps, une école rurale est créée en 1935, peut-être à cause des ébauches de changements sociaux liées aux conversions et aux premières expériences de scolarisation privées. Comme l'établissement de Batié, l'accent est mis sur les travaux agricoles, avec la culture de nombreux champs et jardins, même si le français est enseigné de manière obligatoire, ainsi que des rudiments de lecture et d'écriture. Un scolarisé de la première promotion, Somé R., interrogé lors de nos enquêtes de terrain, affirme qu'une cinquantaine d'élèves a été recruté l'année d'ouverture.

Pour autant, les effectifs, dans les années suivantes, ne sont pas très nombreux. Il est fait cas des difficultés de recrutements par le chef de subdivision en avril 1944 lors de la visite de l'inspecteur Wagon<sup>168</sup>. Le responsable de l'administration civile explique les problèmes éventuels de l'application des accords de Brazzaville. Selon lui, il ne peut en effet être question de scolariser la masse quand l'élite n'est même pas encore constituée. Il est donc difficile de créer une troisième classe accueillant au moins cinquante élèves dont un quart de filles pour se conformer aux recommandations. De plus, l'école n'a même pas de bâtiment et se pose le problème de logement pour un troisième maître. Le chef du secteur scolaire, monsieur Piolette, en visite le 27 mai de cette même année, confirme son désaccord à l'augmentation du nombre de classes. Celle-ci a finalement lieu en 1946 ou 1947<sup>169</sup> et les 102 élèves présents en début d'année<sup>170</sup> contredisent quelque peu le discours sur les obstacles de mobilisation des populations.

Mais les abandons sont nombreux et la déperdition importante au cours du cycle. Officiellement, une école catholique est autorisée à la rentrée 1944/45. Différentes sources concordantes montrent qu'une certaine forme d'enseignement catholique dont nous ignorons tout

---

<sup>168</sup> Journal de poste de la subdivision de Kampti, à partir de 1942, archives du CNRST, Ouagadougou.

<sup>169</sup> Les récits sont contradictoires sur ce point. Un ancien élève, Somé Frédéric, pense que c'est en 1946 alors que David Kambiré explique avoir dû continuer l'école à Gaoua faute de CM1 à Kampti en 1946.

<sup>170</sup> D'après Somé Frédéric, enseignant à l'université, issu de cette promotion, questionné dans le cadre de l'enquête à Ouagadougou.

du fonctionnement et du contenu pédagogique existe avant cela. En effet, nous avons déjà évoqué la présence d'une esquisse d'école dès 1930. Le journal de cercle stipule d'abord que les enfants des deux écoles ont défilé pour le 14 juillet 1943 et précise, ensuite, que monsieur Wagon a aussi inspecté, lors de sa visite à Kampti, l'école catholique. Elle est la seule officielle de la zone, en dehors de celles de Dissin et Dano ouvertes en 1939, situées au nord de Diébougou, hors de notre aire d'étude. Elle est très vite séparée en deux, pour éviter la mixité. En 1955, une autre école privée est créée, par la mission, à Périgban, non loin de Kampti, à une quinzaine de kilomètres sur la route de Gaoua. Particulièrement bien pourvue pour l'époque, la subdivision de Kampti, avec ces deux écoles en 1945, possède donc une situation exceptionnelle d'autant plus si l'on comptabilise celle de Périgban en 1955. La cinquième école (quatrième publique) est créée en 1944 à Loropéni, à 19 kilomètres de Kampti. Avec les réformes de 1946, elle devient une école primaire à trois classes et à recrutement biennal. Le premier directeur Fofana Aba a passé deux années seul avant d'être rejoint par Somda Ollo Marcel, un des premiers enseignants originaires de la région (il a été scolarisé à l'école catholique de Dano), puis Monsieur Tania de Léo. Monsieur Fofana parvient péniblement à recruter 25 élèves à l'ouverture et beaucoup s'enfuient. Cinq parviennent quand même à obtenir leur certificat<sup>171</sup>.

#### **1.4 Un bilan scolaire maigre et localement contesté**

En 1947, dans tout le cercle de Gaoua, le bilan scolaire est mitigé : sept écoles publiques et cinq privées sont comptabilisées soit douze établissements au total<sup>172</sup>. Dans la partie qui nous intéresse en particulier (les actuelles provinces du Poni et du Noubiel), il n'y a que 5 écoles dont une privée. Trois sont regroupées dans un périmètre relativement étroit. Le territoire étudié n'apparaît pas comme un pôle dynamique de scolarisation. Il faut dire qu'il n'existe pas de stricte planification de l'activité scolaire à travers l'AOF. « Au début de la colonisation, le développement des écoles suit à peu près le même rythme que celui de l'administration. La création d'un poste administratif dans une localité entraîne la mise en place des services minimums indispensables au fonctionnement du poste. La décision de l'implantation de l'école relève du ressort de l'administrateur qui s'en réfère à ses supérieurs hiérarchiques. » (Compaoré, 1995a :65). Les nombreux postes militaires ou administratifs du cercle de Gaoua sont loin d'avoir tous un

---

<sup>171</sup> Selon monsieur Barrot, élève de la première promotion de Loropéni, interrogé en mai 2003.

<sup>172</sup> Nous comptabilisons ensemble les écoles de filles et de garçons d'un même village.

établissement scolaire. Il est difficile de dégager les fonds disponibles pour ouvrir des établissements scolaires durables alors que, jusqu'en 1946, les cercles s'autofinancent. Or, l'impôt ne rentre que difficilement dans le cercle par l'intervention massive des militaires et autres gardes de cercle qu'il faut économiquement assumer. Et les volontés politiques manquent pour l'ouverture d'établissements dépendant surtout de l'esprit d'initiative des chefs de subdivision. Trop occupés à régler les conflits guerriers, ils considèrent les principales sociétés lobi et birifor, au regard de leur « primitivité », leur « anarchie chronique », comme peu aptes à voir les « bienfaits » de l'École et à l'accepter. Les institutions scolaires créées leur sont-elles vraiment destinées ? Nous avons vu que les premières écoles accueillent surtout les enfants du personnel de cercle (les autres fuient régulièrement) et que l'EPS de Batié s'ouvre davantage aux élèves ivoiriens que voltaïques. C'est un peu comme si la scolarisation n'était pas vouée aux habitants de la zone, majoritairement trop rebelles. L'enseignement apparaît, certes, précocement et a le privilège de s'étendre au-delà du simple cycle primaire, mais il ne semble pas les concerner, être établi à leur intention. Il faut rappeler aussi que le but originel de l'École est la formation d'une élite de fils de chef. Et il n'y pas, au sein des sociétés majoritaires lobi, birifor ou dagara, ce type d'interlocuteur. Dans les premières années de la colonisation, l'institution scolaire perd donc son but premier et quelque part son sens. Il est à réinventer et les préoccupations des premiers agents administratifs sont ailleurs.

La dépoliarisation des pouvoirs, l'absence de gouvernement central local et la polysegmentation de l'autorité oblige, petit à petit, l'administration coloniale à mettre en place une stratégie de transformation politique profonde, en créant de toute pièce une chefferie. La mise en place arbitraire des chefs de canton et la scolarisation forcée de certains de leurs enfants est une des méthodes utilisées pour construire une élite. Il ne s'agit donc pas d'avoir une approche scolaire de type quantitatif en scolarisant le maximum d'enfants mais plutôt de maintenir quelques enfants recrutés dans le système et de leur assurer une formation poussée. Les faibles effectifs liés aux problèmes de recrutement permettent un meilleur suivi de l'enfant par les enseignants. Les récits de quelques hauts fonctionnaires retraités témoignent de la ténacité d'un de leurs instituteurs comme garantie de leur succès, à l'origine de leur réussite sociale. Les maîtres semblent prêts à aider les élèves qu'ils jugent les plus méritants. C'est le cas de Monsieur Somé B., ancien député, scolarisé à Gaoua en 1950. Lors d'un entretien, il a affirmé avoir été bon élève tout le long de sa scolarité, toujours premier ou second de sa classe. Pourtant, en CM2, s'il a obtenu facilement son CEP, il n'a pas eu l'entrée en sixième ce qui l'a complètement découragé : il a refusé de redoubler. Il est rentré dans son village pour cultiver durant deux ans. C'est son maître qui est revenu le chercher pour passer des concours, mais il a d'abord décliné son offre. Obstiné, l'enseignant a

insisté pour qu'il vienne suivre les cours afin de se préparer aux examens. Il considérait en effet que B. Somé gâchait ses capacités. Celui-ci a donc fini par accepter et a passé le concours du collège d'agriculture. Il a ainsi obtenu une place malgré deux années de déscolarisation. Il est devenu agent d'agriculture grâce à la persévérance de son instituteur. Monsieur Palé L., un ancien militaire haut gradé qui a été Haut Commissaire, assure, quant à lui, qu'il ne doit son entrée à l'école militaire de Bingerville qu'à son enseignant, Pierre-Henri Cruels. C'est lui qui l'a envoyé là-bas, après le CEP. Il se souciait beaucoup des élèves qu'il pensait talentueux n'hésitant pas à partir les chercher dans leur famille quand ils faisaient l'école buissonnière.

Le passage par l'École coloniale n'est pourtant pas forcément synonyme de promotion sociale. La sélectivité reste forte et peu d'enfants accèdent au CM2. Les écoles rurales, établissements prépondérants dans la région sont « des écoles populaires (...) toute simples pas savantes pour un sou, exclusivement occupées d'améliorer dans tous les sens le genre de vie traditionnel. » (Hardy, 1917, cité par Erny, 1977 : 64). Il s'agit donc aussi, par une pédagogie autoritaire, dogmatique et répétitive du modèle inculqué, d'asseoir un nouveau modèle social. Les enfants des chefs de canton recrutés de force en connaissant, même mal, les rudiments de la langue française, de l'écriture et du calcul après une formation élémentaire, peuvent être des auxiliaires utiles pour leurs pères. C'est le cas de Monsieur Kambou G. Son père, chef de canton a été obligé de le scolariser. G., le seul de ses camarades à fréquenter l'école de Gaoua très éloignée de chez lui, a décidé lui-même d'arrêter les cours au CM1 :

*« J'ai travaillé après, j'étais comme secrétaire de canton. En ce temps là, il n'y avait pas de bureau de poste. Les gens de la région étaient nombreux dans l'armée française. Ils envoyaient des lettres à leur femme et à leurs parents. Toutes ces lettres passaient par mon père qui les distribuait. Je faisais ça, je lisais et je prenais les lettres. A raison de 50 centimes par lettre. Je voulais prendre un franc mais mon père n'a pas voulu. Il trouvait que c'était trop cher. Je faisais un peu d'argent alors (Il rit). »*

La déperdition au cours du cycle est donc importante et les abandons des élèves très fréquents. Une des premières raisons évoquées pour expliquer les désertions par les anciens élèves enquêtés est celle des violences corporelles. Il est fort probable que ces sévices n'aient pas joué en faveur du maintien dans le système, mais l'institution scolaire et l'administration coloniale préfèrent trouver des causes extérieures à ce phénomène plutôt que de remettre en question les pratiques internes. Ainsi, monsieur Itier, dans son rapport annuel d'inspection en 1932, explique que « la fréquentation scolaire n'est pas encore très régulière. Les Lobi, même enfants, sont de

caractère indépendants et fantaisistes. Ils viennent comme volontaires, puis désertent sans raison, pour revenir d'ailleurs le plus souvent » (Somé, 1996 : 57). La légitimité du système scolaire est considérée comme assurée sans que le dispositif ne puisse contenir des failles. Les raisons des dysfonctionnements sont ailleurs. Les désertions sont dans l'ensemble atténuées par l'étendue de l'aire de recrutement des élèves. Les enfants scolarisés sont, pour nombre d'entre eux, très éloignés de chez eux et ceux qui sont prêts à parcourir cinquante kilomètres pour échapper à l'école demeurent des exceptions. L'isolement des élèves et la quasi impossibilité, pour l'essentiel d'entre eux, de fuir et de retourner chez eux est le principal intérêt de ce système : l'éloignement est très dissuasif.

L'autre avantage vient du mode de résidence : les écoliers sont logés soit chez des parents soit dans un internat ouvert à cet effet. L'internat implique la mise à distance tant géographique que sociale. C'est un contrôle efficace du comportement, des « techniques du corps » (Mauss, 1950 : 366-386) dans tous les aspects de la vie. Le moindre geste quotidien est déraciné, réappris car « l'enfant, (...) imite des actes qui ont réussi et qu'il a vu réussir par des personnes (...) qui ont autorité sur lui. L'acte s'impose du dehors, d'en haut, fût-il un acte exclusivement biologique, concernant son corps. L'individu emprunte la série des mouvements dont il est composé à l'acte exécuté devant lui ou avec lui par les autres. » (Mauss, 1950 : 369). Ainsi, le genre vestimentaire de l'uniforme, l'obligation de parler français constamment (et pas seulement durant les heures de cours), l'apprentissage des usages pour se laver, pour se tenir et dormir, etc., le mode alimentaire, sont autant de moyens de façonner durablement les futures générations locales. C'est d'ailleurs aussi à cette fin que les écoles fournissent tout le matériel (habits, fourniture, nourriture). Dans cette optique, les écoles rurales sont particulièrement efficaces. En effet, l'inculcation de nouvelles pratiques culturelles et l'importation de produits agricoles encore méconnus modifient durablement les pratiques quotidiennes élémentaires<sup>173</sup>. Le conditionnement des comportements semble d'ailleurs plus important que l'apprentissage des savoirs puisque les livres sont souvent manquants (un livre pour trois à dix élèves, selon les témoignages), les modalités de travail pénibles et l'emploi du temps limité consacré aux savoirs en tant que tels.

Jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, il n'y a pas une administration assez forte et bien implantée ayant une volonté politique en matière scolaire, une communauté française en

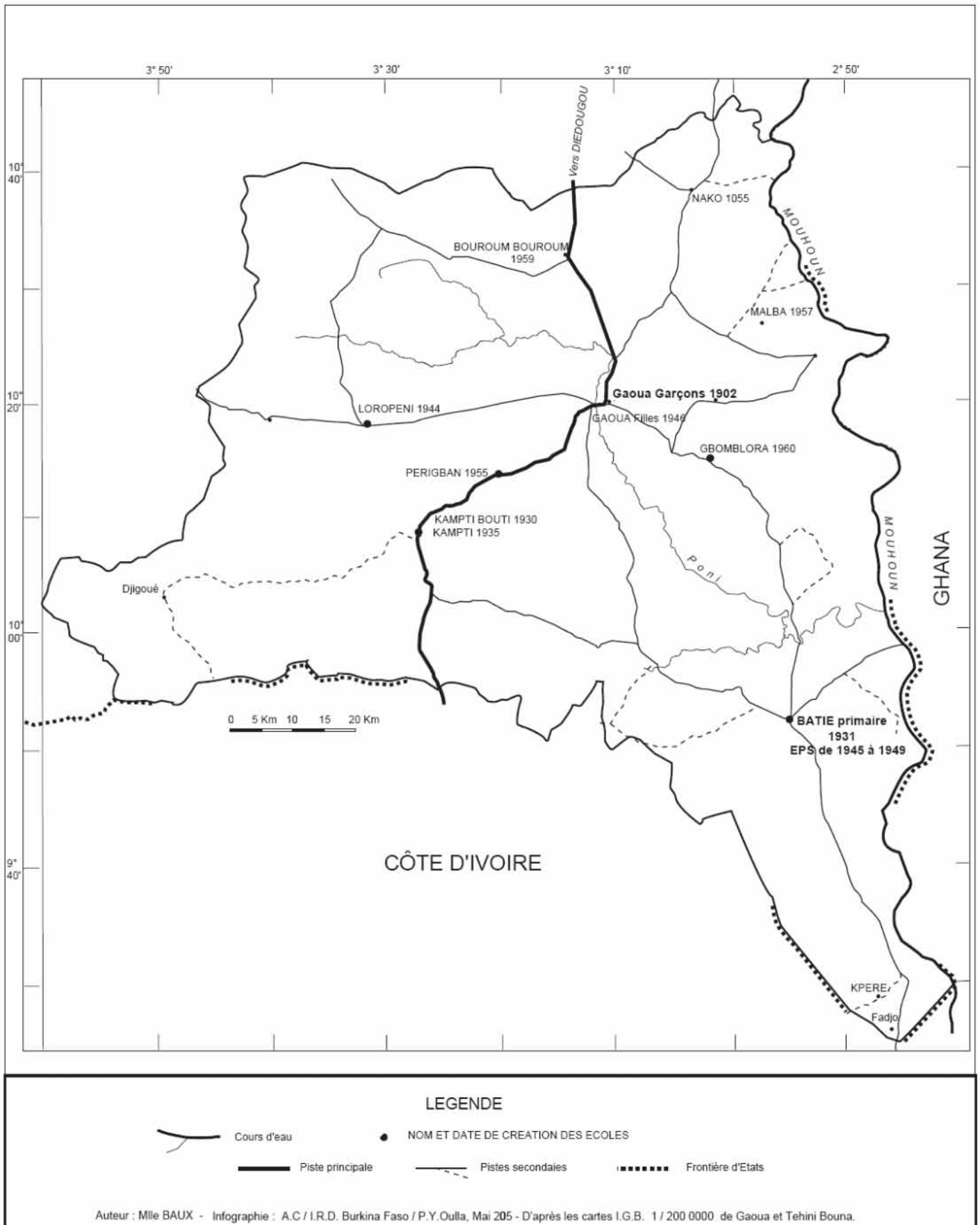
---

<sup>173</sup> L'ensemble des remarques sur le fonctionnement de l'école et ses contraintes ne sont pas forcément propres à la zone étudiée mais elles y sont plus ou moins accentuées. On retrouve certaines caractéristiques similaires dans d'autres parties du pays ou de l'AOF. Les témoignages écrits sont en cela très éclairants : le récit de Yambangba Alfred Sawadogo sur l'école de son village (2002) et sa critique par Jean-Hervé Jezéquel (2003), l'analyse de la scolarisation des filles par Pascale Barthélemy (2002) et les illustrations de Maxime Compaoré (1995a, 1995b)

nombre suffisant ou des populations résolues à la scolarisation pour faire pression et pousser à une diffusion du fait scolaire. La génération des premiers scolarisés et les réformes sociopolitiques amorcées par l'intrusion coloniale n'ont pas encore joué le rôle qui leur avait été assigné. À partir des années 1950, avec la mise en place de la réforme scolaire en AOF et le départ du dernier contingent militaire de la région, signe que la résistance locale, active tout du moins, est réprimée, une certaine évolution est visible. Le deuxième FIDES met davantage l'accent sur le primaire avec la construction de quatre écoles publiques entre 1955 et 1959 : Nako et Périgban (école catholique) en 1955, Malba en 1957, une seconde école à Gaoua la même année et Bouroum Bouroum en 1959. L'état scolaire tend à se desserrer et la répartition du système scolaire à s'élargir sur le territoire. Le choix des sites est souvent lié à l'influence des chefs de canton (pour Malba et Nako). Ceux-ci mesurent, en effet, l'intérêt en terme de reproduction sociale que la venue d'un établissement dans leur canton peut susciter et font pression en ce sens auprès des autorités. Mais ils doivent faire face à l'hostilité de leurs compatriotes qui, eux, s'opposent le plus souvent à la construction d'une école dans la périphérie de leurs habitations, ce qui donne souvent lieu à l'attribution, par le chef de terre ou de village, d'un espace pour l'édification réputé dangereux, car occupé par des génies malfaisants. Cela accentue évidemment la faiblesse des effectifs.

L'implantation d'une mission agit aussi sur le fait scolaire. En dehors de l'école privée de Périgban créée par la mission catholique, la mission protestante de Bouroum Bouroum a aussi eu un ascendant positif sur la création du groupe scolaire dans ce village, en suscitant, par des conversions, une tendance plus propice à la scolarisation des enfants. À l'aube de l'indépendance, si les sociétés du « pays lobi » ont déposé leurs arcs et leurs flèches, leur opposition n'est pas totalement anéantie. Mais elles ne combattent plus l'impérialisme colonial avec les mêmes armes. Dans ces conditions, la scolarisation est encore loin d'être acceptée comme telle et de lourds blocages subsistent tant au niveau des représentations dépréciées et terrifiantes élaborées autour de l'École qui suscite rejet et peur, qu'à l'élaboration d'une résistance passive imparable pour brider d'éventuelles mises à l'école.

Carte 7: Carte scolaire de la « région de Gaoua » en 1960





## 2 ...Ou/et des populations qui refusent l'École ?

### 2.1 « L'École menaçante » : un traumatisme collectif tenace

Les relations des populations lobi à l'École ne peuvent être envisagées qu'à la lumière des rapports à la colonisation. Faut-il simplement rappeler que l'institution scolaire n'est qu'une des émanations du système colonial ? Elle est alors étroitement associée à lui dans les représentations collectives. Le fait scolaire, en tant que fait social total ne peut pas être abordé sans l'analyse des interactions entre les différentes autres institutions qui forment l'administration coloniale. Nous avons vu que la répression coloniale envers la résistance lobi a été très importante et le refus de ces populations opiniâtre. Les rapports de force et de domination sont donc au centre de relations entre autorité coloniale et groupes lobi. Ainsi, les attitudes de la plupart des Lobi vis-à-vis de ce que la colonisation propose ou impose sont toujours empreintes de soupçon et de méfiance :

*« Avant, en tout cas, les Blancs ne faisaient pas du bien. Quel est ce bien qu'on fait à quelqu'un en le tuant ? N'est-ce pas eux qui nous tuaient ? Si c'était du bien qu'ils nous faisaient, pourquoi ils nous tuaient ? C'est le fait qu'ils nous tuaient qui nous a rebellés ! »* (T. Kambou, Daplado, Janvier 2004)

L'École n'échappe pas à la règle d'autant plus que le premier établissement scolaire créé dans la zone évoque le joug colonial puisque il est ouvert et tenu par des militaires. L'association indubitable entre École et Armée qui en résulte, même après le transfert de l'enseignement à des civils, est accentuée par le recrutement forcé opéré pour sélectionner les élèves comme les soldats<sup>174</sup>. Ajoutons à cela la pratique de l'indigénat et la mobilisation contrainte des hommes et femmes pour les travaux forcés. Tous les récits des anciens sur la période coloniale reflètent cet amalgame. La plupart du temps, les villageois ne connaissent pas les buts exacts des recrutements :

*« Quand ils viennent, nous, on fuit. On ne sait pas au juste où les recrutés sont amenés (...) la plupart même, ceux qu'on emmène, on les met directement dans l'armée »*  
(Monsieur Kambou, Kafanduo, janvier 2004)

Étant donné qu'aucun membre de la société lobi n'accepte la conscription, le travail

---

<sup>174</sup> La confusion des deux types de recrutement n'est pas spécifique à notre zone d'enquête. E. Gérard l'évoque dans son ouvrage sur le Mali : « Recrutement militaire et scolaire ont été souvent associés puis simultanément étendus avant et après la seconde guerre mondiale » (1997 : 99)

obligatoire ou la scolarisation, ruse<sup>175</sup> et force sont employées pour constituer les troupes, les groupes d'ouvriers ou les cohortes scolaires. Les trois recrutements sont le plus souvent effectués simultanément et les méthodes utilisées sont presque toujours les mêmes : un recensement se déroule d'abord, puis les gardes cercle sont envoyés pour rafler toutes les personnes correspondant aux critères établis (jeunes garçons pour l'école ou jeunes hommes pour les contingents). La seule vue de ces gardes reconnaissables à leurs habits « européens » et leurs armes, souvent accompagnés du chef de canton, provoque la fuite des habitants du village dans un « sauve-qui-peut » général. Les enfants et les jeunes sont sinon cachés en brousse ou envoyés dans des villages plus éloignés. Mais cette tactique ne fait qu'accentuer la répression coloniale :

« [Les Blancs<sup>176</sup>] viennent donner des papiers aux parents pour leur demander d'envoyer leurs enfants à Batié. Si les parents n'acceptent pas, ils recrutent les enfants de force. Les parents cachent donc les enfants. Mais quand les blancs viennent, ils fouettent les gens très fort. Les parents sont alors obligés de laisser les enfants partir » (Madame Kambou, Midebduo, février 2004).

« Quand les porsandé<sup>177</sup> viennent chercher un enfant et qu'il n'est pas là, ils emmènent le papa jusqu'au campement et de là-bas, ils le frappent jusqu'à ce qu'il montre où il est parti. Ils ne libèrent le papa que quand l'enfant s'est présenté et ils le gardent » (Madame Kambiré, Timboura, mars 2004).

Cette méthode coercitive de recrutement est fondée sur l'intimidation. Elle perdure pour le maintien des enfants dans le système, les parents sont alors châtiés à la place des élèves déserteurs. L'humiliation subie peut être dissuasive, elle est un moyen de contrôle de l'assiduité de l'élève par les familles elles-mêmes :

« Si tu fuis, ton papa te rattrape pour te ramener car sinon les maîtres envoient les porsandé pour l'enfermer » (propos anonyme, Loropéni, juin 2003).

Les personnes réquisitionnées sont souvent considérées comme mortes par ceux qui restent. Il faut dire qu'ils disparaissent pour de longs mois ou de longues années. Les soldats sont envoyés dans des pays inconnus, ils sont nombreux à mourir au front. En ce qui concerne les travaux forcés,

---

<sup>175</sup> Nous avons vu comment la sélection arbitraire d'ouvriers pour intégrer les troupes armées sans leur consentement avait provoqué des soulèvements décrits dans les registres coloniaux.

<sup>176</sup> L'expression « les Blancs » (*Dabulɔ*) est employée par les Lobi tant pour décrire les colonisateurs que leurs collaborateurs africains. À l'époque, ce sont donc tous les gens qui portent des habits (alors que les Lobi sont habillées de feuilles).

<sup>177</sup> C'est ainsi que les populations appellent les gardes-cercle, agents du chef de canton.

beaucoup ne survivent pas aux conditions de vie difficiles (Kambou-Ferrand, 1993). Quant à l'école, les élèves sont, pour la plupart, installés dans des internats et ne rentrent chez eux que pour les vacances scolaires. Toute une mythification se construit alors collectivement autour de l'école laissant libre cours à la diffusion des peurs populaires d'autant plus que les écoles rurales sont relativement rares. Les légendes peuvent s'étoffer sans véritable confrontation à la réalité, ainsi les parents ne croient souvent pas au retour de leurs progénitures. C'est ce qu'expriment les propos de plusieurs personnes âgées :

*« Quand ils envoient les enfants à l'école, certains disent qu'on les tuait là-bas. On injurait les chefs de famille qui ont donné leurs enfants en disant qu'ils les avaient vendus pour se libérer »* (Une dame anonyme de Gaoua, novembre 2003) ;

*« Ma mère a pleuré quand je suis allé à l'école. Mon père a dit que ce n'était pas sa faute mais c'est parce que le gouverneur voulait qu'on m'envoie. Il m'a désigné, il m'a désigné (...). Ma mère disait que j'allais mourir, que j'allais mourir à l'école. Pourquoi on prend son enfant pour l'école, qu'il va mourir, disait-elle. »* (Monsieur G. Kambou, scolarisé à Kampti en 1927) ;

*« On ne donnait pas un enfant comme ça parce que quand on l'emmenait, on les frappait beaucoup et si tu donnes l'enfant et qu'on le tue là-bas, comment tu vas t'expliquer ? »* (Madame Kambou, Midebduo, février 2004).

En plus de la violence physique et morale du recrutement vient s'ajouter celle qui se déroule au sein des établissements. Elle renforce alors les peurs collectives. Les désertions scolaires, incitées souvent par l'environnement familial<sup>178</sup>, sont aussi fréquentes justement parce que les coups subis ne font que refléter la violence militaire et policière extérieure tant décriée par les populations. Beaucoup de premiers scolarisés, des sources écrites confirment les propos<sup>179</sup>, témoignent des coups, souvent brutaux, qui leur ont été infligés :

*« Un jour, il y a eu une désertion de toute la classe qui partait en Côte d'Ivoire à cause des corrections corporelles. On était obligé d'envoyer les autorités pour les arrêter à l'entrée de la Côte d'Ivoire. Ils fuyaient à cause des pénitences... Les maîtres frappaient beaucoup en tout cas »* (R. Somé, un premier scolarisé de l'école de Batié).

---

<sup>178</sup> Cette incitation à la désertion se retrouve dans toute l'AOF. Face à la contrainte administrative pour imposer l'école, « les populations les plus réfractaires se contentaient d'attendre le relâchement du maître ou un changement d'administrateur pour retirer les enfants de l'école » (Bouche, 1975, 885).

<sup>179</sup> Père, 1989 ; Compaoré, 1995, etc.

Tous les enseignants, quelle que soit l'école, sont accusés de frapper durement les élèves<sup>180</sup>. L'appréciation de cette violence dépend, a fortiori, des traumatismes engendrés. Ainsi, il semble que les filles aient été plus épargnées, peut-être à cause de leur attitude docile déjà conditionnée, car elles se trouvent souvent plus indulgentes que les garçons vis-à-vis des instituteurs : eux se souviennent exactement de l'ampleur des coups portés et les décrivent avec plus de précisions. Ils évoquent les bâtons cassés sur les corps des enfants, le fouet, les coups de règles tellement fort sur les doigts qu'ils en gardent les séquelles<sup>181</sup>. La violence corporelle, inhérente à la méthode pédagogique de l'époque, a engendré des désertions nombreuses d'autant plus qu'elle venait corroborer les terreurs enfantines liées à l'image fantasmagorique que véhiculent les rumeurs collectives lobi. En effet, pour effrayer les enfants et dissuader tout désir de scolarisation, les adultes viennent entretenir et accentuer leurs craintes en racontant des fables sur les élèves mangés par leurs maîtres. Elle répond donc aux peurs sociales de l'institution, comme mode violent d'appropriation des enfants.

Or, « Dans une formation sociale déterminée, la force proprement symbolique des sanctions physiques ou symboliques, (...) qui assurent, renforcent et consacrent durablement l'effet d'une action pédagogique est d'autant plus grande qu'elles s'appliquent à des groupes ou classes plus disposés à reconnaître l'autorité pédagogique qui les impose. » (Bourdieu et Passeron : 1970 : 36-37). On peut se demander si la violence physique sur les élèves dans cette zone considérée comme rebelle n'est pas encore plus importante que dans le reste du pays. Au-delà de l'instruction, l'enseignement vise surtout une mise en condition, un « dressage » des comportements pour soumettre à l'obéissance du pouvoir colonial les individus, et l'ensemble de la société par leur intermédiaire. Comme nous l'avons déjà évoqué, la violence des rapports de force est d'ailleurs inhérente à cette institution disciplinaire et elle est déléguée par les maîtres aux plus âgés des élèves pour plus d'efficacité. Ce sont souvent eux qui sont chargés de surveiller les activités agricoles dans les jardins scolaires et ils sont particulièrement sévères et inéquitables. Ils profitent aussi de leur position d'aîné et de leur pouvoir pour attribuer une plus grande charge de travail à leurs puînés, et pour s'approprier tout ou partie de leur repas à la cantine, contribuant à créer continuellement un climat de manque et de crainte.

---

<sup>180</sup> Ce n'est d'ailleurs pas spécifique à la région. Des témoignages externes à la zone décrivent les mêmes sévices (Sawadogo, 2002 : 29-30).

<sup>181</sup> Concernant les écoles catholiques, les mauvais traitements existent aussi mais ils sont considérés comme plus doux, sans doute à cause de l'image charitable qui auréole le personnel ecclésiastique. Ce n'est pas forcément le cas. Un ancien scolarisé explique, par exemple, que les abbés ne frappent pas. Leur pénitence consiste à laisser l'enfant agenouillé quelques « heures » ce lui qui apparaît *a fortiori* comme plus magnanime que des coups portés.

Les récits des coups reçus par les élèves, de retour chez eux pour les vacances scolaires, n'ont certainement fait que renforcer le refus de l'école par les populations lobi. Les caractéristiques de l'école coloniale, et notamment son aspect coercitif et forcé, ont, sans nul doute contribué à enraciner cette image négative de l'enseignement scolaire. À l'époque, quel intérêt la grande majorité des Lobi peut-elle avoir à accepter la scolarisation de ses enfants alors qu'elle refuse déjà l'administration dans son ensemble ? Elle ne peut souhaiter que sa descendance soit formée pour devenir l'auxiliaire de cette administration. La promotion sociale que l'école peut entraîner ne suscite pas d'intérêt – elle est au contraire dévalorisée – d'autant plus que les agents coloniaux, gardes cercle, chefs de canton, et même enseignants, ont une réputation désastreuse. À cause de la déviance de certains, notamment les exactions et la violence de leurs comportements, ils symbolisent un contre-exemple à ne pas suivre :

*« À l'époque, les chefs de canton étaient méchants, ils frappaient beaucoup. Et les porsandés aussi, on en avait très peur. On avait plus peur même des porsandés que des Blancs parce que le Blancs ne frappaient pas forcément. Mais c'était surtout ceux qui imitaient les blancs dont on avait peur »* (Monsieur Kambiré, Timboura, avril 2004)

Et si leur tenue vestimentaire et leur mode de déplacement (vélo ou mobylette) peuvent entraîner des envies de mimétisme, surtout auprès des jeunes, ils ne sont pas encore assez nombreux pour que ce désir soit généralisé :

*« Pourquoi, moi, j'ai abandonné [l'école] ? C'était euh...en ce temps-là, on ne connaissait pas ce qu'on va devenir (...). On ne voit pas le fonctionnaire comme ça qui roule, on ne sait pas qu'est ce qu'on fait à l'école. Et encore, on nous frappe alors... »* (Monsieur A. Palé, un ancien scolarisé ayant fui l'institution en 1959, Périgban, février 2004)

Le témoignage de cet homme scolarisé en 1955 montre la ténacité des représentations collectives de l'école et la faible imprégnation du système colonial (par l'absence de diffusion des fonctionnaires en milieu rural). Pendant toute la période coloniale et même à la veille des indépendances, pour la plupart des personnes lobi, « l'école n'est pas une bonne chose »<sup>182</sup> : elle ne véhicule pas les valeurs positives qui doivent être enseignées aux enfants et les savoirs transmis par cette institution leur importent peu. Il y a donc une forte résistance des populations pour échapper à

---

<sup>182</sup> C'est une citation récurrente dans les propos des vieux lobi interrogés..

la scolarisation de leurs enfants. Les méthodes d'évitement sont multiples, nous venons d'en voir quelques-unes, et elles sont souvent efficaces : il est si facile d'échapper à l'école vu la faiblesse du nombre d'établissements et de places disponibles. Pour donner une échelle de valeur, selon une élève de la première promotion de Batié en 1931, ils n'étaient que cinq enfants à être inscrits à l'école dans un périmètre d'environ 40 km autour de la zone où elle habitait et une dizaine de Lobi seulement en classe. Un seul a réussi et est devenu infirmier. La mise en place dans les villages d'une « bouche » pour limiter le contact avec les « Blancs » vient aussi durablement garantir le rejet de l'institution scolaire, déjà ancré dans les représentations collectives.

## **2.2 « L'École interdite » : le magico-religieux comme nouvelle forme de résistance collective**

C'est Madeleine Père (1988) qui a, la première, relevé l'existence de cet interdit magico-religieux mis en place pour empêcher les individus d'adhérer au système colonial sous quelque forme que ce soit. Ce rituel sacré et secret ne semble pas avoir été connu de l'administration puisqu'il n'en ai fait mention nulle part. Le *nuō* est en fait un terme générique qui peut se définir comme la demande faite par une personne afin que ses puissances tutélaires exaucent un souhait en échange d'un sacrifice rituel. Ainsi, la « bouche » n'exprime pas forcément le rejet d'un acte ou d'une situation, elle peut tout aussi bien être posée pour la réussite d'un désir ou d'un évènement. Elle est un instrument magico-religieux fréquemment utilisé. C'est une sorte de requête, de prière que les « prêtres religieux » lobi effectuent sur leurs autels. Un *nuō* peut donc être mis par le chef d'une famille sur ses autels domestiques : il le concerne alors lui, un des siens ou l'ensemble de son unité domestique. Il peut aussi être posé sur l'autel du *dithil* (Puissance de la terre ou du village) ou toute autre lieu magique habité par une force surnaturelle. L'utilisation des armes magico-religieuses est très importante dans le culte, le rapport aux divinités. Elle est au centre de la vie spirituelle. Pour tout lobi, l'interrogation des ancêtres et la demande de leur soutien sont des actes primordiaux qui guident et orientent son existence.

Ce qui est intéressant dans cet interdit rituel posé sous forme de *nuō* afin de proscrire tout contact avec les autorités coloniales et ce qu'elles véhiculent, c'est qu'il a été unanimement adopté sur les *dithil* de nombreux villages et même à l'intérieur d'eux au sein des *wathil*, esprit protecteur du matriclan ou du matrilignage, dans les habitations. La « bouche » exprime donc une volonté collective de rejeter la colonisation alors que la structure sociale lobi est plutôt segmentée par des groupes autonomes. Ce serment sacré de ne pas suivre « la mauvaise voie des étrangers » (Père,

1995 : 160) est fait aux ancêtres sur l'honneur, ce que les hommes lobi ont de plus précieux. La « bouche » est alors mise « dans presque tous les villages, Gaoua y compris, dans tout ceux, en tout cas, où eurent lieu des attaques, des exactions, des brimades, des spoliations, et ils sont si nombreux que ce fut une mesure quasi générale, touchant pratiquement tout le pays, à quelques rares exceptions : “puisque les Blancs sont aussi méchants, que personne ne suive leur exemple. Celui qui mettra son fils à l'école, ou à l'armée, celui qui suivra cette voie d'une façon ou de l'autre, qu'il soit maudit” » (Père, 1988 : 366). « Être maudit » par un vivant mais surtout par un mort ayant acquis le statut d'ancêtre est un acte grave dans la société lobi et peu souhaitent braver un interdit qui est sanctionné par un tel châtement. En effet, cette punition est censée empêcher la réussite de tous les projets entrepris, elle peut aussi avoir des effets sur la santé, sur les rapports aux autres, etc. La « bouche » a été considérée à l'époque par les chefs religieux comme une opposition puissante après l'échec des conflits armés. L'intérêt premier de cette arme, c'est qu'elle offre une résistance secrète, durable et terriblement dissuasive : elle est d'une efficacité redoutable. De génération en génération, elle a entretenu une crainte tenace vis-à-vis de toutes les institutions issues de la colonisation par peur aussi de représailles surnaturelles. Elle jugule donc les tentatives marginales de déviance face à cette règle et fédère les gens par une obligation collective même si elle est menée individuellement. C'est aussi une arme politique utilisée par les aînés pour brider les inclinaisons d'une partie de la jeunesse qui, au fur et à mesure que le système colonial assoit sa domination et diffuse son modèle culturel, aspire à intégrer certains comportements et certaines valeurs : les aînés qui ont autorité « ne pouvant employer (...) le raisonnement, c'est une nécessité qu'ils recourent à une autorité d'un autre ordre, qui puisse entraîner sans violence et persuader sans convaincre. Voilà ce qui força de tout temps les pères des nations de recourir à l'intervention du ciel (...). Il ne faut pas (...) conclure (...) que la politique et la religion aient (...) un objet commun, mais que, dans l'origine des nations, l'une sert d'instrument à l'autre » (Rousseau, 1762 : 31), peut-on dire en transposant les propos *Du contrat social*, même si les termes juridiques employés ne pas tous appropriés par rapport à la structure de l'organisation sociale lobi.

Mais l'acte de poser un *nuɔ* est toujours circonstanciel. Il dépend au départ d'un événement particulier. Dans le village de Midebduo par exemple, selon les récits des personnes interrogées, la « bouche » a été instaurée suite au meurtre de plusieurs habitants du village, dont le chef coutumier, par des « Blancs » au moment de la conquête :

*« C'était un qui était chef, il avait la force. Ce sont les blancs qui l'ont tué, il a attrapé une poule blanche pour les accueillir mais ils l'ont fusillé. Les autres ont fui. Ils ont tué d'autres personnes. C'est ce qui a énervé la population et elle est partie poser la*

*“Bouche” pour que personne des siens ne s’approche plus jamais des “Blancs” »*  
(Monsieur Kambou, chef de terre de Daplado, février 2004).

Les facteurs les plus fréquents de mise en place du *nuð* sont liés aux recrutements scolaires ou militaires. Il s’agit alors de favoriser un renvoi des personnes réquisitionnées par un mode surnaturel et sacré :

*« Quand on attrape l’enfant de quelqu’un qui n’est pas content, il dit la “Bouche” » pour que leurs enfants ne puissent pas rester chez les blancs. (...) Pendant la colonisation, beaucoup de pères ont aussi posé la “Bouche” sur le “Mààsé” pour que leurs fils recrutés dans l’armée reviennent vivants. »* (T. Kambou, chef de village de Mitara, janvier 2004) ;

*« Le chef de village et mon frère ont été ligotés avec l’obligation de donner deux enfants [pour l’école]. Ils ont alors remis leurs neveux qui sont partis pour Batié. Le soir ils ont mis la “Bouche” pour que les enfants reviennent »* (une vieille femme anonyme de Gaoua) ;

Le retour rapide d’un enfant ou d’un jeune homme comme la mort subite d’un autre confirment alors, aux yeux des populations, l’efficacité magico-religieuse de cet interdit et valident la certitude de l’action des puissances tutélaires. Ainsi, un enfant déclaré inapte par l’examen médical post rentrée scolaire est « sauvé » grâce à la force de l’interdit. Un enfant décédé pendant sa scolarisation est tué par lui :

*« Avant moi, il y a des enfants qui ont été envoyés à l’école de Gaoua. Un est mort, un mur lui est tombé dessus. À cause de ça, les gens ne veulent pas envoyer »* (Monsieur Kambou G., élève à Gaoua en 1927, Kampti, février 2004).

L’effet psychique est imparable : l’armée et l’école sont quasiment boycottées. L’action psychologique est intéressante à analyser ; elle est un élément explicatif de l’efficacité de l’arme. Ainsi, un ancien scolarisé, Monsieur Kambiré, délégué administratif de Timboura, nous a expliqué, lors d’un entretien, qu’il a passé deux ans à l’école sans rechigner jusqu’à ce que son père applique lui aussi cet interdit. Il affirme qu’il n’a alors pas pu rester scolarisé. Il a déserté les cours plusieurs fois pour rentrer à pied dans son village situé à plus de 50 km du lieu d’implantation de l’établissement qu’il fréquentait :

*« C’est comme si la “bouche” me ramenait... Je n’ai pas une raison comme ça d’abandonner. Ce n’est pas parce qu’on nous frappait que je suis revenu. Je suis revenu tout simplement... Je peux dire que c’est la “Bouche” là... »*



Peu importe que les raisons évoquées soient justifiées ou non – il s'avère en effet que notre interlocuteur, enfant, a réellement été maltraité par un de ses enseignants et qu'il a peut-être été découragé à cause de ça –, ce qu'il faut noter c'est son insistance à évoquer ce motif de désertion. Cette justification immatérielle improuvable est une garantie et une perpétuation de la croyance. Tout échec ou abandon scolaire, mort ou maladie suspecte est attribué au pouvoir de la « bouche » :

*« J'ai abandonné au CM2. Je devais passer l'examen mais je n'ai pas pu car mes grands-parents ont fait le travail sur les Thila (les puissances tutélaires, ndla) et ils ont mélangé ma tête. Ils ont fait ça pour que je ne parte plus, pour que je ne vois plus rien. Je me suis dit que c'était inutile que je me fatigue car de toute façon je vais échouer »*  
(Kambou A., vieille dame scolarisée à Loropéni dans les années 1940, Loropéni, juin 2003).

Le *nuɔ* dompte alors normalement les éventuels esprits rétifs qui voudraient contourner la règle et permet de préserver « les valeurs [et] la vision du monde » de la société par un « repli quasi stratégique sur sa culture » (Père, 1988 : 366).

### **2.3 L'exception des premiers scolarisés, l'ébauche d'une nouvelle catégorie sociale**

Ainsi les premiers scolarisés sont des exceptions issus des groupes les plus marginalisés de la société Lobi. Les hommes et les femmes rencontrés lors de l'enquête sont, en grande majorité, les descendants d'agents de l'administration coloniale ou d'anciens combattants : ils ou elles ont, pour la plupart, des pères qui furent des chefs de canton ou leurs adjoints. Il faut dire que ces derniers subissent fortement la pression des autorités administratives afin de donner l'exemple en mettant au moins un de leurs enfants à l'école. Ces pères, pour beaucoup, n'inscrivent donc pas volontairement leurs fils ou filles, ils y sont contraints. Mais ils restent quand même plus enclins à scolariser car ils forment déjà un sous-groupe social isolé, éloigné davantage par leur nouveau statut des grandes décisions prises par les vieux sages dans l'orientation de la société. En effet, en tant que collaborateurs des dignitaires coloniaux, ils sont en opposition avec la ligne directive réfractaire à l'emprise coloniale des autres groupes lobi. Comme nous l'avons vu, certains sont d'ailleurs déjà issus du banc de la société : ils sont des orphelins ou des captifs (*De*). Ainsi, la scolarisation peut apporter à leurs descendants un statut social supérieur. Pourtant ils n'y sont

parfois que peu sensibles, ce qui prouve le poids important de l'habitus, pour reprendre la terminologie de P. Bourdieu, ou des pressions sociales inconscientes sur la prise de décision même dans le cas de groupes sociaux défavorisés à l'origine en terme de rapport de force. Madame T. Kambou est fille d'un chef de canton *De* et de sa femme, elle aussi, captive. Elle a pourtant été choisie pour partir à l'école à la place d'un de ses frères. Son père ne voulait pas scolariser ses fils.

D'autres, au contraire, ont très tôt reconnu l'avantage de pactiser avec les colonisateurs. Ils peuvent ainsi être les premiers à amorcer des tendances sociales radicalement différentes. Le père de Monsieur Somé B. représente une bonne illustration de dissidence radicale. Il est devenu adjoint du chef de canton par opportunité, sans doute sous l'influence de commerçants dioula qui lui ont conseillé de se rapprocher des structures coloniales. Une de ses filles est d'ailleurs mariée à l'un d'eux, musulman, et elle s'est convertie. Quand, dans les années 1940, il décide de scolariser B. à Gaoua, il l'envoie naturellement chez elle. C'est là que lui aussi endosse la religion musulmane, fait encore très rare dans la société lobi actuelle. Pour ces personnes-là, la scolarisation des enfants est plutôt un atout. Mais ils subissent souvent la fureur de leurs proches :

*« Quand mon père, qui était le chef de canton de Bousséra, m'a mis à l'école, mon vieux !, ça a chauffé dans la cour ! Ma mère pleurait et son frère est venu menacer mon papa en hurlant qu'il n'avait aucun droit de choisir un enfant qui ne lui appartenait pas<sup>183</sup> et qu'il n'avait qu'à prendre un de ses neveux pour l'envoyer chez des Blancs ! (...) Ils pensaient tous que les blancs allaient me tuer et que j'étais perdu. »* (Monsieur W. P., ancien député et ministre, originaire de Bousséra, Ouagadougou, juin 2005).

L'exemple le plus frappant est celui de B. Da<sup>184</sup>. Après avoir été tirailleur, il a exercé, à la fin des années 1930, la profession de cuisinier auprès d'un instituteur français de Gaoua (Fiéloux et Lombard, 1998). Il semble avoir perçu très tôt l'intérêt de scolariser ses enfants en matière d'ascension sociale. Il les a quasiment tous scolarisés en dehors de cinq filles chargées de garder

---

<sup>183</sup> Comme nous l'avons vu, en vertu de la bilinéarité du système de parenté, à tendance matrilineaire, Ego prend le nom de sa mère et il dépend plus de l'autorité de son oncle maternel que de celle de son père.

<sup>184</sup> Cet homme a une certaine notoriété dans la région en tant que chef de canton et maître chasseur. Très puissant, il a eu de nombreuses femmes et un nombre élevé d'enfants avoisinant la centaine. Il est l'un des premiers à avoir utilisé ses rapports avec les « blancs » pour asseoir sa réputation et sa volonté de domination. Son positionnement ne fait d'ailleurs pas l'unanimité (et sa trajectoire sociale est très contestée par de nombreux Lobi). Sa renommée est d'ailleurs supra-régionale étant donné que beaucoup de chercheurs spécialistes de la question « lobi » se sont appuyés sur lui et sa famille pour mener à bien leurs études.

les bœufs<sup>185</sup>. Ses premiers enfants ont été scolarisés à l'école de Gaoua : « Quand j'eus environ 10 ans, mon père décida que je devais aller à l'école avec Iri, la fille aînée de sa cinquième épouse. Il n'y avait pas d'école au village ; la plus proche était à Gaoua, à une vingtaine de kilomètres. (...). On nous confia à des parents de mon père et je peux dire que nous étions assez mal nourris. Je vivais chez l'une de ses cousines, mariée à un Birifor ; ma sœur habitait dans une famille lobi. Moi, je dus apprendre le birifor, en plus du français enseigné à l'école » (Biwanté Kambou in Fiéloux, 1993 : 47). Mais là non plus, le choix de la mise à l'école n'est pas exempt de conflit : « l'école est un sujet de querelle entre mon père et mon grand-père. Ce dernier ne voulait pas que les enfants de notre maison aillent à l'école. Pour lui, cela revenait à perdre un travailleur pour le donner aux Blancs (...). L'enfant, disait-il, sera perdu pour toujours. Il ne reviendra plus dans la famille et deviendra un *kùlani*, un étranger, puisqu'il tentera de fuir sa vie de Lobi pour autre chose. Il se mettra du côté des français dont il aura appris la langue et à qui il servira d'intermédiaire pour revenir dans le village faire du mal aux paysans. Ce sera une force de plus pour l'ennemi ! (...) En plus, mon grand-père reprochait à mon père d'avoir mis ses meilleurs bergers à l'école. Mon propre frère aîné, d'abord, qui connaissait les bœufs par cœur et qui savait toujours lequel d'entre eux s'était égaré. Pendant les vacances scolaires, il était soulagé de nous voir garder les bœufs mais dès qu'on repartait à l'école, il faisait des histoires à mon père. Il lui en voulait tellement au fond de son ventre, comme le disent les Lobi, que cette rancune a fini par porter malheur à mon frère, qui se blessa grièvement en tombant d'un arbre (...). Il guérit mais il a fallu calmer mon grand-père par des offrandes aux *thila* de la maison. Sans cela mon frère n'aurait pas pu réussir à l'école » (Biwanté Kambou in Fiéloux, 1993 : 47-48). Passant outre les blâmes de ses proches, B. Da a, au début des années 1960, beaucoup insisté auprès des autorités religieuses pour qu'elles construisent un établissement scolaire dans son village. L'administration publique avait déjà installé là-bas un dispensaire et refusait d'ouvrir une école en plus. Il a donc fait miroiter aux missionnaires une possible conversion (arguant qu'il influencerait ainsi de nombreux Lobi) pour obtenir un établissement privé. Il n'a finalement jamais épousé la religion catholique<sup>186</sup> mais ses enfants ont formé des cohortes entières d'élèves à l'école de Gomblora. Ils

---

<sup>185</sup> Le gardiennage du bétail est une activité typiquement enfantine dans l'organisation de la production au sein de la société Lobi. Les enfants sont normalement chargés des bêtes jusqu'à leur initiation.

<sup>186</sup> Il s'est d'ailleurs opposé à la conversion de ses enfants : « Quand j'ai commencé les cours de catéchisme, je refusais d'entrer dans la chambre où se trouvent les *thila*. Ma mère le disait à mon père qui venait aussitôt me chercher avec un fouet. (...) Cela ne lui plaisait pas du tout. (...) Il me mettait en garde contre tous les mensonges que les Pères de la mission racontait :

- Tu peux aller à l'Église si tu veux, mais n'oublie pas les Thila de la famille. Si tu abandonnes tes propres coutumes, tu seras malheureux plus tard, répétait-il » (Biwanté Kambou in Fiéloux, 1993 : 53).

constituent à eux seuls pendant de longues années la quasi totalité des effectifs scolaires<sup>187</sup>. Effectivement, certains d'entre eux ont épousé des carrières brillantes, notamment politiques : un a été maire et député de Gaoua, un autre député et ministre, beaucoup ont eu ou ont toujours des postes importants dans les ministères ou les institutions nationales. Mais tous n'ont pas eu le même parcours et les efforts du père en matière de scolarisation n'ont pas automatiquement abouti à la réussite scolaire de tous ses enfants : « je ne pouvais pas comprendre ce que mon père avait compris. (...). J'étais comme tout le monde. Au début, j'ai d'abord compris les contraintes de l'école, et je donnais raison à mon grand-père, sans penser que je suivrais les Blancs plus tard. (...). Je ne supportais pas de rester enfermé dans une classe toute la journée. Je travaillais peu, je rêvais de mon village et de la vie très libre que je menais dans la brousse. Puis j'ai compris que je devais en savoir autant que mes camarades si je ne voulais pas être frappé par l'instituteur. (...). Au bout de deux ans, j'ai commencé à travailler, poussé par l'envie de devenir comme les collégiens que l'on voyait revenir de Ouagadougou pendant les vacances scolaires : grands, propres, comme des hommes. (...). Malheureusement, c'était déjà trop tard pour moi (...). » (Biwanté Kambou in Fiéloux, 1993 : 50).

B. Da représente les chefs de canton de la seconde génération. Il est déjà plus réceptif aux intérêts de la scolarisation des enfants mais son attitude conserve quand même un caractère exceptionnel notamment à cause de ses stratégies de scolarisation quasi totales. À la première génération, les autres chefs de canton n'ont scolarisé qu'un ou deux de leurs enfants poussés par les autorités coloniales. Ces représentants de l'administration coloniale ont l'obligation de fournir, parmi les enfants habitants leur canton, des cohortes d'élèves. En dehors de leur propre progéniture, ils complètent les effectifs scolaires par le recrutement en premier lieu d'enfants issus de leur lignage : ils envoient donc leurs neveux, sur qui ils ont des droits, ou des cousins plus ou moins éloignés. Les autres sont choisis parmi les orphelins de père et de mère ou des descendants d'esclaves afin de limiter les conflits avec les individus et les groupes qu'ils contrôlent déjà plus ou moins facilement : « Il fallait pouvoir préserver la cohésion sociale de la communauté lignagère ou villageoise par le maintien de ses alliances matrimoniales. L'envoi des esclaves pouvait seul ne pas attenter à ces données de la reproduction » (Gérard, 1997a : 100). Ils essaient par ce biais d'éviter des oppositions ouvertes entre leurs administrés et eux car cela peut facilement dégénérer en affrontements armés. Ils doivent également jongler avec les différentes contraintes sociales et l'interdit de la « bouche », notamment, qui demeure même et peut-être surtout pour eux, une arme

---

<sup>187</sup> Cette anecdote concernant la création de l'école nous a été relatée par un des fils de B. Da, B. Kambiré.

dont il faut se méfier car l'effrayante malédiction des ancêtres les guette.

Beaucoup de ces enfants recrutés d'office désertent très vite les bancs, poussés officiellement par la « bouche » ou officieusement par leur famille. Monsieur Hien par exemple n'a été scolarisé que quelques jours. Il a ensuite fui chaque fois que les autorités venaient le chercher. Ces dernières ont fini par abandonner leur poursuite. Biwanté Kambou dit la même chose : « les enfants conduits à l'école entre deux gendarmes, finissaient toujours par s'enfuir, sur les conseils de leurs parents. Tous ceux qui ont été scolarisés en 1946-1947, en même temps que mon frère aîné, se sont enfuis de l'école, excepté mon grand frère qui est devenu infirmier ! » (Fiéloux, 1993 : 50). Les premiers scolarisés représentent donc souvent des exceptions et sont issus de rangs marginaux et dénigrés : orphelins et descendants de captifs, enfants ou proches des agents de l'administration, eux-mêmes souvent captifs ou orphelins. Il existe également quelques recrutements volontaires d'enfants, surtout des orphelins, qui souhaitent échapper aux maltraitances ou au rejet dont ils sont victimes au sein même de leur habitation. Ces derniers ont tendance à se rapprocher davantage des institutions catholiques. L'exemple d'un ancien élève anonyme de Loropéni est révélateur. Pour lui, les coups qu'il peut recevoir à l'école ne sont jamais aussi durs que ceux qu'il essuie chez lui. Il se sent donc plus en sécurité au sein de l'institution scolaire d'autant plus qu'il est bon élève et qu'il n'est donc pas trop mal traité. Sa difficile position sociale liée à son statut d'orphelin lui a offert la possibilité de poursuivre de longues études. Les pressions sociales ne le retiennent pas au contraire, elles favorisent son départ. C'est aussi le cas de monsieur Virgile Kambou. Il a de lui-même choisi d'être élève à l'école de la mission de Kampti, se sentant sans cesse déconsidéré dans sa famille d'accueil et sollicité pour toutes les tâches domestiques les plus dures. Mais arrivé trop âgé à la mission, il n'a pu suivre que deux années d'école classique, le CP1 et le CP2. Les missionnaires lui ont ensuite proposé de continuer à l'école catéchiste. Il ne pouvait pas prétendre à une longue scolarité par son accès trop tardif au système scolaire.

Pourtant, en ces temps difficiles de recrutements des élèves, l'âge a peu d'importance. Les enfants doivent avoir plus de sept ans mais beaucoup sont bien plus âgés. Il est encore malaisé aujourd'hui de déterminer l'âge de ces personnes qui sont toutes « nées vers... », surtout celles qui n'ont pas fréquenté longtemps les établissements scolaires. La comparaison entre l'hypothétique année de naissance et la date de leur première entrée à l'école apporte donc des résultats relatifs qu'il faut évidemment confronter aux différents discours. Les personnes rencontrées semblent toutes avoir été scolarisées à plus de sept ans. Certains avoisinaient même les 10 ou 11 ans.

Les enquêtes effectuées menées auprès d'anciens élèves de la période coloniale ont permis

de collecter vingt deux récits approfondis de vie scolaire. Parmi ces élèves, quatre seulement sont des filles. Le faible nombre des cas rencontrés peut, en partie, s'expliquer par le peu d'enfants passés par l'école coloniale et le décès aujourd'hui de nombre d'entre eux. En revanche, ces biographies scolaires très diversifiées permettent d'établir des tendances de scolarisation, de parcours, d'acquis en terme de savoir et de réussite sociale en cette époque de faible scolarisation. En effet, ces personnes sont passées par les bancs de l'école mais elles s'y sont maintenues plus ou moins longtemps : certaines n'y sont restées que quelques mois ou quelques années, d'autres ont atteint le CEP, quelques-unes ont poursuivi dans le secondaire ou même le supérieur. Elles n'ont donc pas toutes également réussi au niveau scolaire ou en terme de promotion sociale. Ainsi, si certaines ont embrassé des carrières brillantes – dans l'armée, la politique, la haute administration – ou plus modestes – dans la fonction publique en tant qu'enseignant, infirmier ou agent d'agriculture –, d'autres n'ont pas retiré de l'école un capital scolaire suffisant pour en puiser un profit palpable.

C'est souvent le cas des femmes interrogées. Il faut dire que la scolarisation des filles lobi à cette période est plus que marginale ; ce qui n'apparaît pas fondamentalement différent des autres régions de l'AOF. Les agents de l'administration encouragent mollement la mise à l'école des filles quand ils ne la rejettent pas complètement. Les familles, déjà réfractaires à la scolarisation, profitent du désintéret de l'administration scolaire pour conserver le monopole de l'autorité sur elles en vue de leur futur mariage. Les premières scolarisées qui n'ont pu échapper aux « rafles » des recrutements sont plus souvent poussées à abandonner à partir d'un certain âge et demeurent scolarisées moins longtemps. Une seule jeune fille semble être passée outre les pressions pour mener à bien son itinéraire scolaire. Elle symbolise donc un destin scolaire singulier et atypique. Sœur d'un homme scolarisé lui aussi, qui est aujourd'hui retraité d'une inspection de la zone, et fille d'un chef coutumier, par ailleurs cultivateur, elle a très vite manifesté le désir de partir à l'école. Ses « papas » (son père et ses oncles paternels) ont longtemps refusé son souhait. Persévérante, elle parvient à devenir élève en 1959. Après son CEP, comme elle n'a pas eu l'entrée en sixième, elle est recrutée par M. Père<sup>188</sup> pour faire une formation en arts ménagers et couture en France. À son retour, trois ans plus tard, elle possède un diplôme pour être monitrice de l'action sociale. Mais elle n'est pas satisfaite de ses conditions de travail et de rémunération. Elle décide donc de partir à Abidjan, chez un parent, pour s'inscrire dans une école privée de dactylographie.

---

<sup>188</sup> M. Père, en dehors de ses recherches historiques et anthropologiques, a largement participé au développement d'actions sociales dans la région. Assistante sociale et religieuse, elle est arrivée en Haute-Volta avant l'indépendance et y a vécu jusqu'à son décès en 2002. Elle a beaucoup œuvré notamment pour diffuser la formation des jeunes filles (Père, 1999).

Après quelques années en tant que secrétaire, elle reprend encore ses études pour passer un CAP de comptabilité. Elle est à présent employée de banque à Ouagadougou. Cet exemple représente une situation marginale liée tant à une ambition personnelle et à une volonté individuelle de toujours valoriser les savoirs acquis qu'à un environnement particulier : une fratrie déjà scolarisée, un père plutôt favorable à l'école et des voyages ouvrant sur d'autres horizons.

Les autres vieilles dames interrogées, plus conformes aux modèles établis par leur société, ont en revanche eu très peu recours aux savoirs scolaires appris. Il faut préciser aussi qu'elles sont issues des générations précédentes, à une époque où la scolarisation est strictement refusée. Deux d'entre elles ont obtenu le CEP et ont abandonné. La troisième, leur aînée, a été, elle, scolarisée dans la première promotion de l'école à Batié en 1931. Elle s'est arrêtée en CE2 sous la menace de son père, lui-même, influencé par un de ses enfants adulte. Il faut dire que son père, chef de canton, l'a envoyée à l'école contraint pour ne pas scolariser un de ses fils. Il l'a comme sacrifiée. Son rapport au savoir est alors particulièrement intéressant à analyser car il éclaire bien les relations négatives à l'école des populations de la zone. En effet, bien qu'aujourd'hui âgée, elle parle encore un peu français et le comprend bien. Pourtant elle refuse d'utiliser cette langue tant son apprentissage a été lourd de déshonneur. Elle dit avoir subi, élève, moqueries et humiliations de la part des habitants de Dobéna. Pendant les vacances, elle n'osait pas sortir de sa cour pour ne pas avoir à supporter le dédain et les quolibets de ses camarades. Savoir lire et écrire ne lui a donc été d'aucune utilité, personne ne l'a jamais sollicité pour cela :

*« Personne n'utilisait le papier dans mon village, même pas mon père. Je ne lui ai jamais lu ou écrit une lettre ».*

Les deux autres anciennes scolarisées sont dans le même cas. Si elles n'ont pas ressenti de railleries de la part des autres lobi qui les entouraient, elles n'en ont pas moins le même rapport au savoir. Elles ne parlent plus français même si elles le comprennent encore :

*« Ça ne sert pas comme ça mais présentement, personne ne peut me critiquer en langue du Blanc ! »* (Madame Da, ancienne élève, Loropéni, juin 2003).

Mais elles ne savent plus ni lire ni écrire. C'est comme si la pression sociale était telle qu'il valait mieux refouler ce savoir plus dévalorisant que gratifiant pour une femme. Il faut noter que ce retour à l'analphabétisme et cet oubli de la langue apprise ne se retrouve pas chez les hommes, du même niveau d'étude et scolarisés à la même période. Si les dames ont tenu à être assistées d'un traducteur lors de l'entretien, les messieurs, même avec un français approximatif, ont toujours insisté pour parler la même langue que nous. Les premières ont honte, se sentent gênées de

s'exprimer avec des rudiments de français, les seconds au contraire se mettent en avant en prononçant leur français africanisé.

Ils ont d'ailleurs su davantage profiter de ce capital scolaire, même faible. Ainsi, R. Somé qui a cessé les cours au CE2 est quand même parvenu à devenir encadreur agricole, bien longtemps après son abandon. Il touchait donc un salaire qui lui a permis d'être une personne notable dans son village :

*« L'école a été utile pour moi. Le français que je parle comme ça là, que je me débrouille avec m'a permis de travailler. C'est avec ça qu'on m'a pris comme encadreur en 1968. Je suis parti à Gaoua, un blanc nous apprenait à semer en ligne, à dresser les bœufs. Je viens rester ici au village et j'apprends à des gens de semer...euh... en ligne, à faire le coton ».*

G. Kambou, le plus ancien scolarisé rencontré puisqu'il est allé à l'école en 1927, a lui abandonné au CM1. Il a travaillé un peu pour son père, alors chef de canton, puis a migré au Ghana et en Côte d'Ivoire. Plusieurs années après, il a été admis pour faire une formation agricole de deux ans afin d'aider ensuite les paysans. Il a fini par intégrer par concours une école d'apprentissage agricole à Bingerville. Les autres hommes, anciens élèves, ont souvent eu la possibilité, après le CM2, sans pour autant entrer en sixième, de continuer une formation technique ou secondaire – école militaire, école d'agriculture, etc. – ou de trouver un travail salarié. Les jeunes filles n'ont sans doute guère la possibilité de continuer leur formation après le CM2 d'abord parce qu'elles sont en âge de se marier et les familles deviennent pressantes pour qu'elles assument leurs obligations, ensuite parce qu'il est le plus souvent hors de question qu'elles aillent suivre un enseignement secondaire dans une ville lointaine.

Nous avons vu que les encouragements à poursuivre les études émanent le plus souvent des instituteurs à l'égard d'un élève qu'il considère brillant. Le but est de former de bons employés subordonnés à l'autorité coloniale. Or, même dans les représentations enseignantes de l'époque, la scolarisation des filles a essentiellement pour but la diffusion des changements sociaux à l'intérieur de la cellule familiale : l'objectif affiché de la scolarisation des fillettes est de former des mères « modernes » qui transmettent les règles, valeurs et idéologies coloniales à leur progéniture. Devant la pudeur de ces femmes par rapports à leurs savoirs qui sont complètement dénigrés et qui les dévaluent aux yeux de leur entourage, on peut douter de l'efficacité en terme de transformation sociale d'une telle politique scolaire. En revanche, pour les hommes, celle-ci est plus efficace car, même peu formés, ils deviennent des auxiliaires du changement social. Ainsi, les encadreurs agricoles comme Messieurs R. Somé ou G. Kambou ont pour tâche de diffuser la culture du coton



ou le semis en ligne. D'ailleurs, ces hommes regrettent souvent amèrement de ne pas avoir persévéré à l'école imaginant, en comparant avec leurs promotionnaires qui sont fonctionnaires, le statut social supérieur qu'ils auraient pu avoir. Les réussites scolaires et sociales les plus élevées des anciens élèves lobi rencontrés sont schématiquement de deux types : les uns passent par le secteur scolaire ou médical en profitant de l'ascension administrative interne (huit hommes sont dans ce cas là), les autres, ils sont seulement deux dans ce cas-là, s'appuient sur un niveau secondaire supérieur et des études en France pour aboutir à une grande carrière universitaire pour l'un et militaire pour l'autre.

Dans la société lobi, le savoir s'acquiert généralement par un apprentissage long et secret transmis par les aînés qui en ont le monopole. Les savoirs acquis à l'école perturbent la pédagogie traditionnelle car ils ne sont pas confidentiels. Les jeunes peuvent en plus l'acquérir rapidement, gagnant ainsi un statut supérieur sans être même initiés<sup>189</sup>. Les relations de pouvoir en sont bouleversées. En effet, les différences de catégorie sociale n'existent pas dans la société lobi en dehors des classes d'âge, des inégalités de sexe et du statut particulier des captifs<sup>190</sup>. Les distinctions s'effectuent surtout au niveau de certains pouvoirs spirituels particuliers et de l'honneur et la bravoure à la chasse comme à la guerre. À ce titre, les anciens combattants représentent un cas particulier car bien qu'ayant été au service des Français, ils restent des guerriers courageux qui, dans l'imagerie populaire, ont survécu à la malédiction de la « bouche » et aux pouvoirs surnaturels des Blancs. Leurs pratiques sociales singulières sont mieux acceptées que d'autres et le désir de mimétisme lié au respect qu'ils suscitent pousse certains Lobi à suivre leurs voies. La création de ces nouvelles formes et catégories sociales à partir du modèle colonial crée un début de bouleversement de l'organisation lobi. Les promotionnaires ou les associations d'anciens combattants tissent de nouveaux réseaux de solidarité. Ils forment des sous-groupes inédits au sein de la société – des communautés à l'intérieur de la communauté – avec leurs propres normes, leurs nouveaux usages visibles notamment par l'habillement, leur nouveau langage. Le rapport des autres Lobi à leur égard est souvent ambigu. Le vocabulaire employé pour les désigner, *dabulð*

---

<sup>189</sup> En effet, la plupart du temps, les enfants scolarisés n'ont pas suivi le jørð en temps voulu. Ils n'ont pas suivi leur classe d'âge. Ils ne peuvent donc pas, une fois adulte, participer aux grandes décisions sociales prises par les initiés parce qu'ils ne sont pas encore « grands ». Certains participent à ce rite de passage plus tardivement mais d'autres qui se sont convertis entre temps, abandonnent cette pratique. Leur statut d'enfant les prive normalement d'autorité selon les coutumes lobi, pourtant ils ont une position sociale supérieure à un niveau qui dépasse celui de la communauté pour s'intégrer à celui de la nation.

<sup>190</sup> Nous avons vu dans le premier chapitre que ce statut particulier n'était que légèrement inférieur aux autres. Mais c'est quand même lui qui est souvent à l'origine des déviances par rapport aux consignes sociales. Ayant tout à gagner en cherchant d'autres voies d'ascension sociale, ils sont les premiers agents qui véhiculent les transformations et des rapprochements vers les transformations sociales émanant de la colonisation (Père, 1988).

(blancs) ou *Kulàna* (l'équivalent d'étrangers, de commerçants, de dioula) marque un certain rejet puisqu'ils sont devenus des étrangers. Mais en parallèle, leurs nouveaux modes de vie, notamment la possession de nouveaux objets de consommation, le vélo ou le poste radio, suscitent intérêts et envies. À la veille de l'indépendance, malgré la « bouche », des transformations sociales radicales sont donc déjà en train de s'amorcer.

## Conclusion partielle

M-F Lange analyse, dans son ouvrage sur l'école au Togo, le phénomène d'adhésion à l'école en montrant qu'il émane d'un enracinement progressif de l'institution scolaire dans les différents champs – qu'ils soient religieux, culturel, économique, social et politique – des sociétés togolaises de la Côte comme de l'arrière-pays (1998a : 59). Les agents de l'école, missionnaires ou laïques, ont su adapter le contenu de leur formation aux modèles culturels locaux et provoquer ainsi des transformations de fonds dans tous les domaines de la vie sociale sans rupture radicale. Cette illustration vient ici en contre-exemple. Dans notre zone d'enquête au contraire, les changements sociaux, sur le plan économique, politique, culturel, matrimonial, religieux, etc. que la colonisation veut imposer par la force sont en telle contradiction avec le fonctionnement de la société lobi que les seuls recours possibles élaborés par la plupart des groupes sociaux sont le rejet et le repli identitaire. Dans ce contexte, l'école apparaît alors, aux yeux des populations lobi, comme un des instruments du pouvoir colonial pour opprimer et mater les individus. Indubitablement, qu'elle soit laïque ou catholique, elle est associée à la répression armée. La rareté des conversions et la faible implantation de l'école ne font que marginaliser davantage les premiers scolarisés et relèguent cette institution aux bancs des champs sociaux. Entre les premières écoles côtières établies en l'absence de contrainte et celles de la région imposées par la force, entre 50 et 80 ans se sont écoulés, soit au moins trois générations. Cette période longue permet au Togo l'amorce libre de certaines transformations sociales et l'institutionnalisation de l'école d'autant que la résistance à la colonisation n'a pas eu besoin de passer par un refus de la scolarisation. Ceci peut en partie expliquer que les populations côtières soient mieux scolarisées, aujourd'hui, que ne le sont celles des pays enclavés, d'où l'intérêt d'avoir une perspective diachronique pour comprendre et expliquer le fait scolaire.

Dans le « pays lobi », les promoteurs de l'école, après avoir tenté d'exercer leur force coercitive, ont eu tendance à marginaliser les groupes lobi trop rebelles ou trop « barbares », même si tous les rapports coloniaux prescrivent l'éducation comme remède au « primitivisme » de ces sociétés : « L'avenir étant dans le progrès économique et social (puisque le cadre et les formes du progrès politique sont en train de se réaliser), nous sommes arrivés à un point où, sous peine de piétiner et sous peine de désillusions violentes ; il faut en arriver là où l'on aurait dû commencer : c'est-à-dire par éduquer. Il n'est pas possible de travailler malgré la population, même pour son bien. (...) Changer l'homme donc, mais il faut craindre que l'on ne s'en soucie pas, car ce n'est pas spectaculaire et qu'il est plus facile de construire des chemins de fer, des ponts et des barrages dont

on ne sait pas à quoi ils serviront » dit le rapport politique de 31 janvier 1957 (Dolmaire, 1995 :116). Pour M. Père, « en raison, particulièrement de la “bouche”, interdit posé par les ancêtres, les Lobi et les Birifor, furent dès le départ réticents à la scolarisation et, parce qu'ils étaient réticents, très peu d'écoles furent implantées dans le pays ; toutes celles qui le furent connurent des débuts difficiles » (1988 : 367).

Il nous semble, au contraire, que c'est plutôt l'inverse qui s'est produit : Les Lobi n'ont quasiment pas été associés à l'école et l'ont rejetée pour cette raison. Les écoles étant peu nombreuses, les populations ne peuvent que les marginaliser. Les autorités coloniales, trop occupées à tenter d'imposer leur présence et leurs exigences (travaux forcés et impôt essentiellement), ont d'autres préoccupations que la scolarisation des Lobi. Même en Côte d'Ivoire, les administrateurs considèrent les populations lobi trop « barbares » pour adhérer à ce type d'éducation : « Dès l'ouverture de la première école, à Bouna, en 1902, les Koulango-Dioula sont jugés “seuls aptes à profiter de l'instruction offerte, alors que les Lobi-Birifor n'ont d'autres horizons que leurs troupeaux” [propos du Lieutenant Chaudron, premier commandant de la circonscription de Bouna en 1902]. Ce sont des appréciations aussi arbitraires que celles-ci qui ont contribué à maintenir à un très faible niveau le taux de scolarisation (...). L'infrastructure scolaire, bien que légèrement renforcée après 1955, c'est-à-dire à une époque où les Lobi représentent déjà plus de 70 % de la population totale, s'est d'ailleurs faite davantage en fonction de l'implantation koulango que de l'implantation lobi. Ainsi, de nombreux villages lobi se trouvent distants de plus de 20 à 30 km de l'école la plus proche » (Fiéloux, 1980 : 181).

Nous avons montré en effet que l'administration française en Haute-Volta a aussi, dans l'ensemble, mollement tenté de scolariser les enfants lobi. Les populations, quant à elles, ont alors eu la possibilité de se soustraire à une au moins des obligations dictées par les « Blancs ». À l'exception de quelques individus souvent isolés, elles ont donc massivement rejeté cette éducation scolaire qui exclut ou oppresse : « il semblerait que les politiques “volontaristes”, celles qui entreprennent de contrarier l'évolution sociale dans sa dynamique autonome, aboutissent à l'échec. (...) Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas lieu d'avoir des volontés politiques, mais que la volonté politique doit s'appuyer sur une dynamique sociale. » (Prost, 1992a : 206) ; Les nouvelles normes que le pouvoir colonial tente d'établir demandent une restructuration radicale qui ne peut se réaliser sans l'assentiment des populations. Ce processus que les colonisateurs voulaient rapide a mis de longues années à se mettre en place. À l'aube de l'indépendance, il est à peine amorcé par la création d'une catégorie sociale inédite, résultat pour une part de l'enseignement scolaire.

**Partie 3. Les Lobi et l'école : une  
relation tourmentée jusqu'au début des  
années 90**

« Le désir de faire des études à cette époque tenait souvent de la frénésie. La lutte à mort pour entrer dans les écoles surtout celles financées par le gouvernement, où la limite d'âge était stricte, forçait les candidats à mentir sur leur âge. Leur situation exigeait qu'ils travaillent dans les champs ou aident à la petite entreprise familiale jusqu'à ce que les fonds nécessaires aient été réunis. Alors venait l'heure du bonheur. (...) Et le héros du village, parfois assez âgé pour fonder un foyer, entrait dans le monde magique des études. Évidemment s'il obtenait une bourse, c'était plus facile (...). Mais quel que fût le moyen, l'aventurier fin prêt réussissait à gagner la terre promise. Ses études achevées, il retournerait au village muni du précieux certificat, trouverait immédiatement du travail et s'emploierait aussitôt à engager ses cadets sur le même chemin »

*IBADAN, Les années pagaille, Wole Soyinka, 1997*

# Introduction

L'examen des systèmes scolaires au niveau sous régional, national et local a permis de détailler les conditions différentielles dans lesquelles ils ont été conçus. Cette perspective comparative a notamment éclairé les réactions quasi générales de rejet des populations lobi vis-à-vis de la scolarisation, et de mieux comprendre, au regard des pratiques de conquêtes et plus spécialement des politiques éducatives, pourquoi l'école s'est implantée si lentement et douloureusement.

Si la période coloniale se caractérise par la naissance du fait scolaire en Afrique subsaharienne, celle des années 1960/1980 symbolise sa maturation. Mais cette maturation est mouvementée : alors que le système scolaire, aux mains des nouveaux États indépendants, se construit sans que ne soient remises en cause ni la structure ni les bases qui avaient été posées par l'administration coloniale, son développement est plus dynamique qu'il ne l'avait été auparavant mais il est aussi très discontinu. La scolarisation, quant à elle, suit ou devance les fluctuations du système. En Haute-Volta, au moment de l'indépendance, le système scolaire est encore tout entier à construire tant la scolarisation, au sortir de la colonisation, est à peine esquissée et le nombre des infrastructures laissées par les autorités coloniales faible. Cependant, les efforts politiques, en la matière, des gouvernements successifs à la tête de l'État sont très irréguliers et inégaux.

C'est ce que nous allons voir dans cette partie. L'évolution des politiques éducatives pendant cette période du début des années 1960 à la fin des années 1980 souligne la pertinence des perspectives transversales du niveau macro au micro. L'étude du système scolaire sur le plan national puis local permet en effet de mettre en lumière le traitement différentiel existant dans les politiques éducatives d'une région à l'autre. Ce traitement différentiel est spécifique et éloquent dans la zone d'enquête. Il ouvre sur une meilleure compréhension des rapports à l'école et des pratiques de scolarisation des familles lobi.

# Chapitre VI. La « longue marche » de la post-indépendance des années 1960 à 1970 : une scolarisation encore faible dans une Haute-Volta en proie aux difficultés économiques et politiques

## *1 Le contexte politique et économique post indépendance*

Dans la partie précédente, nous avons vu que les conditions de l'indépendance en AOF ont globalement été contrôlées par la puissance colonisatrice française. Il convient de s'en rappeler à présent car elles expliquent en partie le contexte de la décolonisation, la tendance prudente et plutôt docile des politiques nationales vis-à-vis de l'ancienne métropole. Ces nouvelles nations se sont plus construites par la reconduction des modèles passés que par l'élaboration d'innovations spécifiques<sup>191</sup>. En dehors de la Guinée qui a dit non au référendum sur la Communauté franco-africaine et qui en a donc été exclue, les autres pays francophones adhérents, devenus ensuite des États indépendants munis d'une souveraineté reconnue internationalement, se sont donc maintenus dans la mouvance française. Ils conservent néanmoins une marge de liberté limitée mais réelle. Premièrement, parce qu'ils acquièrent un nouveau rôle en adhérant à l'ONU dans une période où le « Tiers-monde » aspire à peser de tout son poids dans les décisions internationales et fait d'ailleurs entendre sa voix dans la tribune qu'est l'Assemblée générale onusienne<sup>192</sup>. Deuxièmement, parce qu'ils intègrent le mouvement des « non-alignés » qui vise à être une « troisième force » entre les deux blocs, occidental et communiste, dans le contexte de Guerre froide. Dans les années 1960, ils tentent ainsi de conduire des stratégies de révision du système international en condamnant le néocolonialisme qui substitue la dépendance économique à la subordination politique. Mais

---

<sup>191</sup> C'est notamment visible dans le choix du maintien des frontières coloniales en l'état. À la fin des années 1950, émergent deux modèles territoriaux pour les futures nations : l'État ou la fédération. Pour conserver son influence, la France a davantage intérêt au maintien des petits États qui sont « incapables de se développer individuellement » et dont « les systèmes économique et financier sont liés, comme à l'époque coloniale, à ceux de l'ancienne puissance dirigeante » (Kwame Nkrumah, cité par M'Bokolo, 1992 : 493). Elle va donc s'employer à les maintenir. D'ailleurs, les quelques tentatives de panafricanisme comme les projets de Fédération du Mali ou du Conseil de l'entente échouent rapidement à cause des disparités économiques de ses membres mais aussi en raison des stratégies politiques ou ambitions individuelles de chacun (M'Bokolo, 1992 : 491-492).

<sup>192</sup> Dans les années 1960, ces nations nouvelles tentent de conduire des stratégies de révision du système international en fustigeant l'impérialisme et le néocolonialisme qui substituent la dépendance économique à la subordination politique ; et à partir de la crise pétrolière de 1973-1974, elles revendiquent un droit au « développement » et un « nouvel ordre politique international ».



parallèlement, ces nations « non-alignées » profitent des rivalités existant entre les deux grandes puissances opposées pour obtenir l'avancée de leurs revendications et des aides financières. Les aides accordées, indispensables à la construction des nouveaux pays souvent pauvres, subordonnent encore leurs affaires politiques, militaires et économiques, ce qui limite d'autant plus les marges de manœuvre que l'unité du mouvement est sans cesse ébranlée par les contraintes économiques et les idéologies particulières de chaque nation. Les pays africains non alignés subissent finalement le joug de deux formes d'impérialisme : la première émane des anciennes puissances coloniales et la seconde des nouveaux États forts, l'URSS et les États-unis.

Malgré tout, cette indépendance politique qui permet de se faire entendre sur la scène internationale crée sur le continent africain une période d'euphorie où tous les espoirs sont permis. Des politiques de grands travaux pour développer les infrastructures et l'agriculture sont élaborées à l'aide de subventions et de prêts, attribués par les Institutions financières internationales (IFI), issus des accords de Bretton Woods<sup>193</sup> mais aussi par les accords bilatéraux de coopération et les établissements bancaires privés. Dans cet optimisme général, le secteur éducatif est jugé prioritaire tant comme outil d'unité nationale que comme « investissement productif », facteur de développement économique et social. Cette vision fonctionnaliste de l'éducation est d'ailleurs inscrite dans le rapport final de la conférence d'Addis-Abeba sur le développement de l'éducation en Afrique. Réunissant en mai 1961 les États africains sous l'égide de l'Unesco, celle-ci correspond, bien avant Jomtien en 1990 et Dakar en 2000, à la première rencontre sur l'éducation des États indépendants. Elle révèle les théories et le mode de pensée de l'époque, en matière de développement, affiliés notamment au modèle de Rostow et ses « étapes de la croissance économique »<sup>194</sup>. Si l'un des objectifs prioritaires fixé est déjà la scolarisation primaire universelle, il est, en premier lieu, stipulé qu'une « proportion adéquate de la population [doit] acquérir dans les établissements secondaires et postsecondaires les divers types de formations spécialisées nécessaires pour le développement économique » (Rapport final, 1961 : 20). Les buts sont ambitieux : d'abord la scolarisation de tous les enfants dans le primaire d'ici 1980 alors qu'en 1960, les taux de scolarisation en Afrique subsaharienne varient entre 5 % au Niger et 46 % en Côte d'Ivoire ; ensuite l'accueil dans le secondaire de 30 % des élèves issus du primaire bien que

---

<sup>193</sup> Essentiellement la Banque mondiale (BM) et la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD)

<sup>194</sup> Le caractère universel et ethnocentré de ce schéma rostowien qui ne tient pas compte des spécificités de chaque société et ne s'inspire que de l'expérience du développement économique occidental est aujourd'hui contesté d'autant plus qu'il a des relents d'évolutionnisme. En effet, l'idée de mission civilisatrice n'est pas loin de la vision du développement économique et social qui tend à atteindre le modèle occidental considéré comme le plus performant.

les taux de scolarisation du secondaire soient en deçà des 3 % au moment de l'indépendance. Il est vrai que le déficit de formation est énorme et que le temps presse puisqu'il est indispensable de former des employés et des cadres locaux pour relever les fonctionnaires et les salariés coloniaux.

Beaucoup de leaders politiques africains prônent une « école africaine ». Pourtant, peu de réformes globales sont dans les faits élaborées et ce sont surtout les systèmes de type coloniaux qui sont reconduits avec une certaine adaptation des programmes aux contextes nationaux (Deblé, 1994 : 15). Néanmoins, alors que la scolarisation avait été largement comprimée durant la colonisation en raison du déficit du nombre d'écoles, primaires comme secondaires, et ce malgré les efforts consentis après 1945, la période 1960-80 correspond en Afrique subsaharienne à la mise en place de politiques volontaristes déclenchant une véritable explosion des effectifs scolaires (Lange, 2000 : 56). Si c'est le système primaire qui est d'abord développé en mettant l'accent sur le monopole des structures étatiques (Lange, 2002 : 37), la décennie 1970 coïncide avec une extension de l'enseignement secondaire qui était jusqu'alors quasiment inexistant<sup>195</sup>. Le secteur public est souvent aidé dans cette tâche par le privé confessionnel. Des pays comme la Côte d'Ivoire, la Haute-Volta ou le Bénin ont notamment bénéficié du développement des établissements secondaires catholiques pour accroître les effectifs des collégiens et lycéens. Après 1970, c'est au tour du supérieur de connaître une forte expansion. Tout pays francophone désire alors posséder un cycle complet (niveaux et filières), ce qui mène parfois à ce qu'on peut qualifier de gaspillages car les ressources sont souvent limitées. Les vellétés d'unité africaine ayant été lettre morte après l'indépendance, il existe peu d'accords entre pays pour développer des pôles complémentaires d'enseignement supérieur. Les universités sous-régionales créées à Dakar ou à Abidjan dès l'accession à l'indépendance (ou un peu avant), sont rejointes, entre la fin des années 1960 et le début des années 1970, par des universités nationales (Cotonou, Bamako Ouagadougou, et plus tardivement Niamey). Globalement, entre 1960 et 1980, les budgets de l'éducation dans les pays de l'ancienne AOF se sont surtout orientés vers le secondaire et le supérieur souvent au détriment du primaire (Lange, 1999 : 104-105) ce qui est quelque peu en contradiction avec les prescriptions d'Addis-Abeba : « En raison de l'insuffisance des ressources, les gouvernements établissent des priorités entre les différents degrés et les différents types d'enseignement, tout en assurant un développement équilibré de ces degrés et de ces types d'enseignement étroitement complémentaires, *et en restant fidèles au principe de l'enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire* » (Rapport final, 1961 : 24 souligné par nous).

---

<sup>195</sup> Les quelques collèges et lycées mis en place en AOF avec l'aide des plans FIDES ne représentaient auparavant qu'un embryon de système secondaire.

L'exemple du Sénégal est à ce propos révélateur : Durant les vingt années qui suivent l'indépendance, l'effort de scolarisation est surtout mené au niveau du secondaire et du supérieur. Les taux de scolarisation pour ces cycles sont respectivement multipliés par 3 et 4 alors que la scolarisation dans le primaire augmente dans une moindre proportion (44 %). La scolarisation primaire dans ce pays se retrouve même à la fin des années 1970 devancée par le Togo ou la Côte d'Ivoire (tableau 2). L'évolution de la scolarisation est d'ailleurs spectaculaire au Togo surtout à partir des années 1970. Au début des années 1980, ce pays est le seul de l'Afrique subsaharienne qui peut prétendre parvenir aux objectifs assignés à Addis-Abeba même si ses taux de scolarisation élevés (113 % en 1980) sont aussi le signe des inefficacités du système qui connaît de forts taux de redoublement (Lange, 1998a). Le Mali, le Niger et la Haute-Volta, bien que leurs taux de scolarisation à tous les niveaux croissent de manière non négligeable (tableau 2), demeurent des pays encore faiblement scolarisés. Les efforts du Niger en matière de scolarisation au primaire sont à souligner : entre 1960 et jusqu'au début des années 1980, les taux de scolarisation augmentent fortement, malgré la croissance démographique, et ils dépassent même ceux de la Haute-Volta alors que ce pays était davantage scolarisé au sortir de la colonisation.

Tableau 2: Évolution des taux bruts de scolarisation au primaire, secondaire et supérieur pour les pays d'Afrique subsaharienne de 1960 à 1975 <sup>196</sup>

	Premier degré				Second degré général				Enseignement supérieur			
	1960	1965	1970	1975	1960	1965	1970	1975	1960	1965	1970	1975
<b>Francophones</b>												
Bénin	26/26 <sup>197</sup>	34	40/36	53	2	3	5	10	-	0,02	0,13	0,8
Côte d'Ivoire	46/43	60	76/58	65	2	6	11	13	0,11	0,47	1,18	1,2
Haute-Volta	8/9	12	13/13	15	0,45	1	1	2	-	0,01	0,04	0,2
Mali	10/9	24	26/22	27	1	4	5	7	-	0,04	0,16	0,6
Niger	5/6	11	14/14	19	0,29	1	1	2	-	-	-	0,1
Sénégal	27/27	40	43/41	39	3	7	10	10	0,5	0,9	1,45	1,9
Togo	44/44	55	72/71	94	2	5	7	18	...	0,05	0,52	1,2
<b>Anglophones</b>												
Ghana	38/46	69	61/64	70	5	13	16	36	0,24	0,73	0,74	1,1
Libéria	31	41	53	59	2	5	9	16	0,44	0,56	0,83	1,9
Nigeria	36/42	32	34/37	54	4	5	6	...	0,07	0,22	0,32	0,8
Sierra Leone	23/20	29	34/34	36	2	5	9	11	0,16	0,35	0,50	0,6

<sup>196</sup> Dans ce tableau, nous avons volontairement choisi de rapporter les données différentes produites par deux auteurs (Deblé, 1994 ; Lange, 1998a) ayant pourtant l'UNESCO pour source identique. Il s'agit par là d'illustrer à quel point il est nécessaire de relativiser la rigueur des données statistiques. À défaut d'une possible interprétation stricte des valeurs, ces chiffres montrent l'évolution générale de la scolarisation dans les pays ouest-africains après l'indépendance en fonction des transformations ou des récurrences des processus qui se sont amorcés avec la colonisation. D'ailleurs, si l'on en croit l'hypothèse de Y. Yaro à propos de la Haute-Volta (1994 : 94-96), les chiffres du tableau 2 sont encore surestimés. Selon lui, après ajustement des données concernant les enfants scolarisables en fonction des résultats de l'enquête nationale de population 1960/61, les taux de scolarisation s'élèvent respectivement à 6,7 % en 1960, 10 % en 1965 et 10,7 % en 1970.

<sup>197</sup> Les chiffres en gras sont issus des tableaux de M-F. Lange (1998). Les autres sont de I. Deblé (1994)

Dans l'ensemble, on constate que « les inégalités structurelles héritées de l'époque coloniale, se sont le plus souvent reproduites ou accrues » (Lange, 2002 : 37). À cela, s'ajoute le maintien, voire l'accroissement, des inégalités régionales à l'intérieur des nations et des inégalités de genre. Si des mesures sont prises pour augmenter globalement la scolarisation, peu de politiques spécifiques permettent de combattre les iniquités internes. Globalement, les zones côtières, comme pendant la période coloniale, ont des systèmes scolaires mieux développés et des taux de scolarisation plus importants. Les zones sahéliennes, au contraire, connaissent encore une faible scolarisation liée à une implantation plus tardive de l'école et à des situations macro-économiques souvent difficiles. Malgré des taux de scolarisation encore bas par rapport aux objectifs fixés, les efforts de développement des systèmes scolaires nationaux sont considérables étant donné la forte croissance démographique des populations en âge scolaire.

## ***2 En Haute-Volta, une histoire troublée et une difficile stabilisation politique***

Histoire politique voltaïque et système scolaire sont étroitement liés depuis la colonisation. Nous avons vu comment les anciens élèves avaient pu représenter des groupes de pression pour influencer les décisions politiques, lors de la re-création de la Haute-Volta en 1947 comme au moment de l'indépendance. Après 1960, ces liens restent ténus : d'abord parce que les hommes politiques de la république voltaïque sont issus de cette nouvelle élite que l'école a elle-même créée, et non pas des hiérarchies coutumières mossi mises à l'écart<sup>198</sup>, mais surtout parce que, jusqu'au début des années 1990, les agents du système scolaires comme les étudiants sont souvent à l'origine de bouleversements politiques majeurs dans le pays. Les syndicats enseignants puissants ont plusieurs fois fait et défait les gouvernements. Ainsi, ils sont le plus souvent craints et redoutés par les différents pouvoirs en place qui se succèdent à la tête de l'État.

C'est le cas du Président de la première République, Maurice Yaméogo, qui est démis de ses fonctions en janvier 1966 suite à une grève générale et un soulèvement populaire initiés notamment par le Syndicat national des enseignants de la Haute-Volta (SNEAHV) mais surtout amorcés par les lycéens et les étudiants des écoles normales à Ouagadougou. Les six premières années post-indépendance sont caractérisées par une grande instabilité politique malgré

---

<sup>198</sup> Souvenons-nous que la monarchie constitutionnelle que le Mogho Naba a tenté d'imposer par la force en 1959 a complètement échoué.

l'instauration du parti unique – le pays a connu 16 remaniements ministériels durant cette période – et par un train de vie dispendieux de l'État. Pour faire face à un énorme déficit budgétaire, le plan d'austérité prévoyant notamment une baisse générale de 20 % de tous les salaires publics a causé la perte du gouvernement et de la première République. Le pouvoir est remis aux militaires, légitimés par la rue, et le lieutenant colonel Sangoulé Lamizana se retrouve à la tête du pays. Après quatre ans, la Haute-Volta se dote d'une constitution qui instaure la seconde république avec une assemblée nationale dominée par le RDA. Le rôle du président de la République est constitutionnellement assumé par le militaire le plus haut gradé, c'est donc Sangoulé Lamizana qui reste à la tête de l'État. Si, sous « Monsieur Maurice » comme il était couramment appelé, l'école est considérée comme un secteur majeur à développer en tant que socle de l'unité nationale et base du progrès technique, la période 1966-1970 correspond à une pause dans les objectifs de scolarisation sous prétexte d'accorder la priorité au secteur productif (Yaro, 1994). Mais n'est-ce pas en fait une manière pour l'armée de se protéger contre d'éventuelles pressions de ce monde scolaire contestataire capable de renverser les pouvoirs en place ?

Cette seconde République créée en 1970 est caractérisée par quatre années de cohabitation chaotique entre le gouvernement et l'assemblée nationale (Guissou, 1995). Elle est dissoute en 1974 par un coup d'État militaire encore mené par Lamizana qui balaye constitution, partis politiques, assemblée nationale et gouvernement pour instaurer un Gouvernement du renouveau national (GRN) composé entièrement d'officiers hauts gradés. Si cette instance dirigeante critique largement la gestion politique et économique du gouvernement civil, elle ne fait guère mieux pendant ses trois ans et demi de règne (Yaro, 1994). En novembre 1977, la Haute-Volta tente une nouvelle expérience de gouvernement civil en créant une troisième République votée par référendum<sup>199</sup>. Bien que le nouveau gouvernement<sup>199</sup> veuille réformer le système éducatif afin de trouver des formules moins onéreuses tout en revalorisant matériellement et moralement la fonction enseignante, sa chute, à peine deux ans après sa nomination, est liée à la plus longue grève du syndicalisme enseignant primaire et secondaire (Bianchini, 2004). Ayant à sa tête le puissant Syndicat national des enseignants de la Haute-Volta (SNEAHV), guidé depuis le début par le parti de Joseph Ki-Zerbo<sup>200</sup>, la mobilisation qui a au départ des motifs corporatistes et méritocratiques<sup>201</sup>

---

<sup>199</sup> Cette fois-ci, la constitution prévoit l'élection au suffrage universel direct du président de la république. Lamizana est mis en ballottage au premier tour ce qui est une première dans l'Afrique des partis uniques et des juntes militaires (Guissou, 1995).

<sup>200</sup> Le Mouvement de libération nationale (MLN) devenu ensuite le Front progressiste voltaïque (FPV).

<sup>201</sup> Les enseignants demandent que soient corrigés les déséquilibres administratifs liés au reclassement des instituteurs adjoints. Ils critiquent l'instauration d'un concours d'entrée pour une école parisienne (Bianchini, 2004) et exigent aussi la démission du Ministre de l'Éducation nationale.

va durer cinquante-cinq jours et aboutir à un autre coup d'État instaurant le Comité militaire de redressement pour le progrès national (CMRPN) en 1978. Cette prise de pouvoir se retourne contre les syndicats puisqu'ils sont totalement interdits quelques mois plus tard alors qu'ils contestent le nouveau gouvernement aux prises à ses premières grandes difficultés politiques et sociales : les grandes centrales syndicales sont dissoutes, leurs leaders traqués tandis que les syndicats enseignants sont muselés par les militants du parti au pouvoir (Mouvement de libération nationale/Front progressiste voltaïque). Cet « État des colonels » est renversé le 7 novembre 1982 par la troisième génération des militaires (et des civils), nettement plus politisée et ouverte aux idées de changements radicaux des règles du jeu politique. Ces jeunes officiers créent un Comité de salut du peuple (CSP) présidé par Jean-Baptiste Ouédraogo qui nomme ensuite Thomas Sankara Premier ministre (Kaboré, 2002).

Au début des années 1980, la Haute-Volta est classée parmi les pays les plus pauvres du monde. Cette difficile stabilisation politique ne favorise pas l'amélioration de la situation économique qui relève principalement du secteur primaire. La production agricole y est essentiellement de subsistance : l'élevage est extensif et les cultures vivrières forment la base, même si des cultures de rente, comme celle du coton ou du maïs, commencent à se développer en offrant quelques revenus monétaires à certains paysans. La sécheresse des années 1970 dans les pays du sahel n'arrange pas la situation économique voltaïque d'autant qu'aucune politique volontariste de développement n'est véritablement mise en place par les gouvernements successifs pour essayer de résoudre les difficultés financières du pays. Au contraire, beaucoup de régimes ont eu tendance à exercer un pillage des deniers publics conjugué à des politiques clientélistes.

Il faut ajouter à ces déjà nombreuses difficultés une croissance démographique en hausse durant les vingt premières années qui suivent l'indépendance. Ainsi, la densité de population est forte, 21 habitants au km<sup>2</sup> en 1975, par rapport à celle des voisins sahéliens, 3 au Niger et 4 au Mali (Cornevin, 1978). Face au manque de ressources locales, les migrations des jeunes, temporaires ou définitives, vers le Ghana et la Côte d'Ivoire sont importantes (Boutillier et *al.*, 1983 ; Coulibaly et *al.* 1975). Cette « diaspora » renvoie des sommes importantes qui participent pour beaucoup au PIB voltaïque. Mais si le solde migratoire est négatif, la fécondité féminine est très élevée et toujours en constante augmentation. Ainsi, les femmes ont en moyenne 6,1 enfants en 1960, et 6,7 en 1975 (Yaro, 1994). Comme la mortalité infantile a tendance à baisser, même si elle reste encore particulièrement élevée en comparaison à d'autres pays, la structure démographique de la population rajeunit : en 1975, plus de 45 % de la population a moins de 14 ans contre moins de 42 % en 1960 (Lopez-escartin, 1992 : 8). Les efforts que l'État, aux ressources limitées, doit

fournir pour accueillir une proportion croissante d'enfants dans le système scolaire, sont donc énormes et demandent l'élaboration de politiques éducatives volontaristes.

### ***3 Un système scolaire en construction***

#### **3.1 Un système scolaire qui demeure globalement inchangé**

Les politiques éducatives voltaïques, dans les vingt années qui suivent l'indépendance du pays, ne se démarquent pas des grandes tendances éducatives de l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest : un développement du primaire important, mais limité au bénéfice du secondaire et du supérieur alors que le taux de scolarisation au primaire reste un des plus bas de la partie subsaharienne du continent. Ainsi, la structure du système reste globalement inchangée : le primaire s'étale toujours sur une période de six ans de formation, le secondaire premier cycle sur quatre et le secondaire deuxième cycle sur trois. L'africanisation des programmes et la création des centres d'éducation rurale représentent des évolutions frileuses et peu novatrices. Les deux innovations majeures de cette période sont certainement la réforme amorcée par le Dossier initial en 1976 qui ne voit finalement jamais le jour et la création en 1974 de l'université de Ouagadougou.

##### *3.1.1 Des programmes scolaires à peine réaménagés*

Est-ce à cause d'un environnement politique troublé ou d'une situation macroéconomique difficile que la Haute-Volta indépendante, en dépit de certaines velléités de transformations globales afin d'adapter l'éducation scolaire aux nouvelles réalités africaines et voltaïques, ne procède pas à de profondes modifications pour réorganiser le système éducatif et donner de nouvelles orientations à l'école ? Il est difficile de répondre catégoriquement à cette question tant la réalité est complexe. Si presque tous les gouvernements ont pour ambition d'adapter le système aux réalités du pays, peu de mesures tangibles viennent concrétiser les discours. La création en 1964 du conseil supérieur de l'éducation nationale, organe consultatif regroupant divers partenaires de l'éducation afin de réfléchir aux problèmes éducatifs et fournir des propositions de réformes, n'a eu que peu d'effets. En dehors de quelques aménagements de forme, l'organisation scolaire reste, dans les années 1960, quasiment identique au modèle colonial. Il faut dire qu'en dépit des volontés affichées de « décoloniser » le système scolaire, les rapports à l'école des nouvelles élites

africaines à l'origine du processus d'autonomie politique, sont empreints d'ambiguïtés.

En effet, c'est surtout la formation scolaire coloniale qui a permis la création de ces groupes d'intellectuels. Une fois formés, ceux-ci ont combattu pour revendiquer la liberté et l'égalité que l'école française leur avait inculquées. Ils ont lutté contre les tentatives de réformes coloniales pour ajuster l'éducation aux situations locales car ils les considéraient comme une discrimination, un moyen de déprécier l'enseignement. Ils ont donc toujours réclamé une formation identique à celle de la métropole. Dans les années 1960, si des voix s'élèvent pour façonner une nouvelle école, le modèle éducatif français dans les pays francophones reste reconnu comme un outil adéquat pour rivaliser au niveau politique, économique et culturel sur la scène internationale (Sanou, 1999a : 1805-1807).

Les programmes sont toutefois réaménagés et « africanisés » afin de réduire l'arbitraire culturel des enseignements. Si les matières scientifiques ne sont pas modifiées<sup>202</sup>, les matières littéraires incluent les écrits d'auteurs africains, la géographie et l'histoire accordent une place plus importante aux peuples et aux milieux voltaïques et africains (Compaoré, 1995). Mais les modifications ne sont pas radicales et le français est maintenu en tant que langue d'apprentissage dans le décret n° 289 bis/PRES/EN du 3 août 1965 qui régit l'enseignement primaire. La langue française reste d'ailleurs la seule langue officielle, comme l'établit la constitution de 1960. À l'aube de l'indépendance, nulle part il n'est fait mention de la question des langues nationales. Il faut attendre 1967 pour qu'un premier projet financé par l'UNESCO – donc impulsé par une institution extérieure au pays – en fasse mention et 1969 pour que soit créée une Commission nationale des langues voltaïques (Nikiéma, 1999 : 1775)<sup>203</sup>. Or, les enquêtes menées en 1976 auprès des populations montrent que, mêmes si elles tiennent à leur langue nationale, elles ne sont pas forcément favorables à ce type d'enseignement pour leurs enfants étant donné que le français, langue internationale, est un instrument de pouvoir et d'intégration nationale (Dossier initial, réforme de l'éducation, 1976 : 66-67).

---

<sup>202</sup> Des recherches actuelles en anthropologie de l'éducation montrent toutefois que les mathématiques tiennent également de l'arbitraire culturel. Elles s'interrogent sur les méthodes d'enseignement de cette matière pour l'adapter aux savoirs populaires afin de permettre l'amélioration des performances des élèves (Clanché ; 2000 ; Dalbéra, 1990)

<sup>203</sup> La question de la langue d'apprentissage est un problème récurrent depuis l'indépendance et encore prégnant de nos jours, comme nous le verrons dans la prochaine partie. Si l'utilisation des langues locales pour l'éducation scolaire semble unanimement approuvée, du moins dans les discours, le nombre important de langues nationales compliquent la tâche de la transmission par l'École. De nombreuses expériences ont été menées pour intégrer ces langues locales dans le contexte scolaire mais aucune n'a pour l'instant su s'imposer.



### *3.1.2 La création des Centres d'éducation rurale : une réforme innovante ?*

Les CER peuvent apparaître comme une innovation pédagogique des années post-indépendance mais ils ne sont en fait pas une idée neuve et ressemblent fort aux écoles rurales conçues par les autorités coloniales. Créés en 1961, ils ont comme objectif une démocratisation de l'enseignement primaire en assurant une instruction élémentaire et une formation rurale aux enfants entre 12 et 14 ans qui n'ont pas été scolarisés dans la filière classique. Ils viennent donc palier les carences des écoles primaires et ont pour vocation d'adapter la formation scolaire au contexte rural. Paradoxalement, la langue d'enseignement de ces centres demeure le français. Les CER doivent être installés dans des villages sans école classique et ils visent à augmenter la productivité rurale par la diffusion de nouvelles techniques et comportements agricoles. Mais ils ne font que reproduire les schémas traditionnels des relations de genre, les centres de garçons privilégiant l'enseignement agricole et ceux des filles l'hygiène, la cuisine, la couture, etc. Le cycle dure trois ans et les élèves sont encadrés dans leurs activités par des moniteurs contractuels recrutés au niveau CEPE et formés pendant dix mois au lieu de trois ans pour les instituteurs adjoints de la filière classique qui ont en plus un niveau BEPC. Le coût de la formation censé être normalement moins élevé doit permettre de multiplier les structures et d'apporter l'éducation scolaire dans des zones rurales reculées. Pourtant, le montant des dépenses s'avère à terme le même pour les deux systèmes (Sanou, 1999a) et l'efficacité de la pédagogie est remise en cause par les évaluations : les anciens élèves ont tendance à oublier rapidement les connaissances acquises ; de plus dans les sociétés gérontocratiques, ils ne peuvent imposer leurs méthodes agricoles et s'affirmer comme des moteurs du changement technique.

En 1966/67, la Haute-Volta compte 438 CER qui forment plus de 20 000 élèves dont moins de 1 000 filles (Compaoré, 1995 : 286), mais cet effectif stagne ensuite et ne représente finalement qu'environ 2 % de la population de 12-14 ans (Sanou, 1999a : 1722). Si les premières années, les CER ont enregistré une évolution assez rapide, seulement 20 % des prévisions du plan décennal de scolarisation rurale sont réalisés en 1974 (Lallez, 1976). Ils sont remplacés à partir de 1973 par les Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA), à l'initiative de la Banque mondiale. Le but premier de ces centres est la formation des agriculteurs. L'alphabétisation qui se fait à présent en langues nationales est secondaire. D'ailleurs, leur gestion est confiée au Ministère du développement rural. Mais les résultats restent encore en deçà des objectifs et il semble difficile de faire coexister le système d'éducation rurale avec le système classique tant le second représente, pour l'ensemble des voltaïques, la seule voie de promotion sociale. Ainsi, même dans les milieux

ruraux, les CER comme le CFJA restent toujours considérés comme des enseignements au rabais.

### 3.1.3 *Le « Dossier initial » : une première réforme d'envergure jamais généralisée*

Face à cet échec de l'éducation rurale qui est la principale réforme des années 1960, un projet d'envergure en vue d'une transformation globale du système est élaboré dans le courant des années 1970. À partir d'une vaste enquête analysée en 1976 et suivie de conférences-débat au niveau national, s'élabore un réel diagnostic du système scolaire. Des propositions sont faites en vue de rendre l'école moins aliénante du point de vue culturel, plus démocratique et plus productive en formant des personnes capables de contribuer au développement économique. Le cycle scolaire est alors complètement remodelé. L'enseignement de base dure 8 ans, possède un « caractère terminal » (dossier initial) et doit permettre aux enfants d'être opérationnels pour un emploi au sortir de la formation. L'école comprend un vaste volet agricole tant dans un but pédagogique que dans une perspective d'autonomie financière. L'enseignement proféré est bilingue : la langue nationale pour les matières comme l'histoire, la géographie, les contes et le français pour les matières scientifiques. Une formation de quatre ans supplémentaires doit préparer les cadres à un métier utile pour les besoins du pays et un dernier cycle de spécialisation est réservé à une minorité pour mener des recherches sur le développement économique et social.

L'expérimentation de cette nouvelle structure de l'éducation à partir d'une trentaine d'écoles pilote réparties dans trois zones linguistiques n'a duré que cinq ans (de 1979 à 1984). Cette réforme mal préparée n'a finalement jamais été généralisée, le Conseil national de la révolution (CNR), préférant l'abandonner pour chercher la voix d'une vraie « École révolutionnaire »<sup>204</sup>, notamment parce que « le niveau des élèves en français est très faible et les domaines d'usage des langues nationales quasi-inexistants (Sanogo, 2004 : 14).

---

<sup>204</sup> C'est ainsi que se nomme le plan quinquennal du ministère de l'éducation au temps de la révolution.

## **3.2 Le développement irrégulier du système scolaire et de la scolarisation**

### *3.2.1 Au primaire, une euphorie de courte durée*

En 1960, La Haute-Volta hérite d'un système scolaire peu développé malgré la volonté des autorités coloniales, après 1945, d'améliorer la couverture scolaire. La constitution dont s'est doté le pays en 1959 consacre, dans son préambule, l'éducation comme un droit fondamental des individus<sup>205</sup>. En accord avec les principes d'Addis-Abeba, le décret de 1965<sup>206</sup> qui régit l'enseignement primaire inscrit dans son article 2 l'obligation scolaire entre 6 et 14 ans. Considérant les réalités budgétaires et le faible taux de scolarisation au primaire du pays à l'époque (autour de 10 %), il est adjoint à cet article une nuance de taille : cette obligation se fait dans la limite des places disponibles. L'indépendance a stimulé des demandes sociales de scolarisation jusqu'ici comprimées. Face à ce dynamisme lié aussi bien à la pression démographique qu'à un regain d'intérêt pour l'école, l'État voltaïque a la lourde tâche de développer son système scolaire, surtout le primaire, pour répondre à un désir de scolarisation de la part des populations. Effectivement, les années 1960/1966 correspondent à une phase de forte progression concernant les établissements scolaires au primaire. Des écoles sont ouvertes sur tout le territoire et leur nombre croît de 62,5 % entre 1960 et 1966, passant de 354 établissements à 535 (tableau 3). Le nombre de classes est également quasiment doublé<sup>207</sup>. L'impulsion émane surtout du secteur public qui est financé par le Fonds d'aide et de coopération (FAC), relais du FIDES, et par le Fonds d'équipement pour le développement (FED) (Compaoré, 1995). En effet, le taux de croissance annuel moyen des établissements publics avoisine les 9 % contre 4,5 % pour le privé (tableau 3). À cette époque, les écoles privées sont surtout l'œuvre de l'Église catholique. Mais L'Église catholique dispose de peu de ressources propres et les subventions accordées par l'autorité publique restent très insuffisantes. Ses budgets ne lui permettent même pas de payer régulièrement les salaires d'instituteurs de plus en plus qualifiés et nombreux. A fortiori, ils ne peuvent l'autoriser à investir. L'institution catholique, jusqu'alors intervenant de poids dans le système scolaire, se retrouve alors face à une véritable crise financière qui ralentit considérablement, à partir de 1964, la croissance du secteur privé dans son ensemble (tableau 3).

---

<sup>205</sup> Les autres constitutions que le pays va connaître ensuite conservent toujours cette prérogative.

<sup>206</sup> Ce décret sert de base au fonctionnement des différentes composantes du système scolaire jusqu'en 1996 (Compaoré, 2003 : 1676)

<sup>207</sup> La taille des établissements peut varier de 1 à 6 classes.

Tableau 3: Évolution du nombre d'écoles primaires en Haute-Volta entre 1960 et 1979

Années	Public	Taux de croissance annuelle	Privé	Taux de croissance Annuelle	Total	Taux de croissance Totale
1960/61	248	10,7	135	3,8	383	8,2
1961/62	270	8,9	141	4,4	411	7,3
1962/63	321	18,9	155	9,9	476	15,8
1963/64	349	8,7	169	9,0	518	8,8
1964/65	366	4,9	169	0,0	535	3,3
1965/66	383	4,6	174	3,0	557	4,1
1966/67	398	3,9	176	1,1	574	3,1
1967/68	410	3,0	177	0,6	587	2,3
1968/69	414	1,0	180	1,7	594	1,2
1969/70	573	38,4	22	-87,8	595	0,2
1970/71	580	1,2	24	9,1	604	1,5
1971/72	602	3,8	28	16,7	630	4,3
1972/73	606	0,7	35	25,0	641	1,7
1973/74	625	3,1	40	14,3	665	3,7
1974/75	638	2,1	50	25,0	688	3,5
1975/76	655	2,7	57	14,0	712	3,5
1976/77	668	2,0	58	1,8	726	2,0
1977/78	705	5,5	60	3,4	765	5,4
1978/79	747	6,0	63	5,0	810	5,9
1979/80	798	6,8	64	1,6	862	6,4

Source : Statistiques scolaires du Ministère de l'Éducation nationale (MEN)

De 1966 à 1970, à partir du changement de régime, des troubles qui y sont associés et des premières vraies difficultés économiques du pays, notamment les énormes déficits budgétaires, l'éducation n'apparaît plus comme une priorité<sup>208</sup>. Ainsi, le nombre total d'écoles augmente peu voire stagne certaines années (tableau 3). Un plan cadre adopté en 1967 met toutefois en place un programme planifiant les constructions de bâtiments scolaires mais celui-ci a des objectifs limités. Les prévisions établies montrent d'ailleurs bien la volonté du nouveau régime militaire de restreindre considérablement le taux d'accroissement annuel du nombre de classes et d'écoles (Yaro, 1994), alors que la demande sociale de scolarisation est très forte et qu'à chaque rentrée des classes, notamment en milieu urbain, se créent çà et là des files d'attente importantes aux portes des écoles<sup>209</sup>. Cette politique de frein à la construction du domaine primaire public est toutefois atténuée par la remise des écoles privées catholiques à l'État. Ne pouvant juguler l'endettement croissant de son secteur scolaire et ce malgré une aide étatique exceptionnelle en 1967<sup>210</sup>,

<sup>208</sup> Rappelons qu'à cette époque, le gouvernement Lamizana privilégie surtout les secteurs productifs de l'économie.

<sup>209</sup> Ce phénomène n'est cependant pas généralisé à l'ensemble du territoire et il existe de fortes disparités de comportements selon les zones géographiques.

<sup>210</sup> Cette aide suscite une large polémique entre partisans et adversaires des financements offerts par l'État aux enseignements catholiques. Étant donné que l'Église catholique joue indirectement un rôle important dans la vie politique de la Haute-Volta car « beaucoup d'élèves issus de ses écoles sont aux commandes des affaires de l'État et ne

l'épiscopat choisit en effet de renoncer à la gestion de ses écoles primaires au profit de l'État à partir de la rentrée 1969. Cette décision épiscopale permet au gouvernement voltaïque de contrôler le développement de l'ensemble du système éducatif et de ses charges financières et sociales (Sanou, 1999a). Elle offre aussi l'opportunité de gonfler le parc scolaire public sans que l'État n'ait à investir massivement et donc sans réel effort financier. Cette année-là d'ailleurs, aucune infrastructure publique ou presque n'est bâtie alors que les frais de rétrocession sont peu importants (l'Église catholique cède ses locaux à un prix symbolique). Le nombre d'écoles primaires publiques passe de 414 à 573 (tableau 3) en 1970 et l'offre scolaire privée devient quasiment inexistante avec seulement 24 établissements (soit une diminution de presque 90 %) appartenant essentiellement aux églises protestantes<sup>211</sup>.

Après 1970, au moment de la seconde république, la politique éducative primaire du gouvernement évolue un peu mais le rythme des constructions reste en deçà de ce qu'avait connu la Haute-Volta du temps de Maurice Yaméogo et la part consentie aux infrastructures dans le budget de l'éducation est dérisoire par rapport à ce qui est alloué au personnel<sup>212</sup> : « cela révèle implicitement que les successeurs de M. Yaméogo, ne voulant pas subir le même sort que celui-ci, ont alors opté, afin d'éviter tout mouvement social, pour la satisfaction des revendications salariales que réclamaient les syndicalistes » (Yaro, 1994 : 104). Ce n'est qu'à partir de 1973 et surtout de 1977 avec l'avènement de la troisième république que sont à nouveau conduites de réelles politiques de construction d'établissements scolaires primaires. Ainsi, en 1979, à la veille d'un nouveau changement de régime, le nombre d'écoles publiques connaît une croissance de près de 7 % ce qui n'avait plus eu cours depuis 1963<sup>213</sup>. Le vote du décret de 1974 montre que c'est avant tout sur le secteur privé que compte l'État pour dynamiser l'offre éducative. Ce décret vient autoriser toute personne physique ou morale à ouvrir un établissement privé (écoles laïques, catholiques, protestantes ou medersas) afin d'essayer de combler la pénurie de place. Mais cette solution ne vient résoudre que de manière limitée le manque d'écoles et de classes, car le développement du secteur privé se fait essentiellement dans les grandes villes que sont Bobo-

---

manquent pas de lui demander conseil » (Compaoré, 1995 : 345), certains parlementaires, hommes politiques et syndicalistes s'inquiètent d'une manipulation potentielle des hommes politiques par le clergé. Est alors reposée la question de la laïcité.

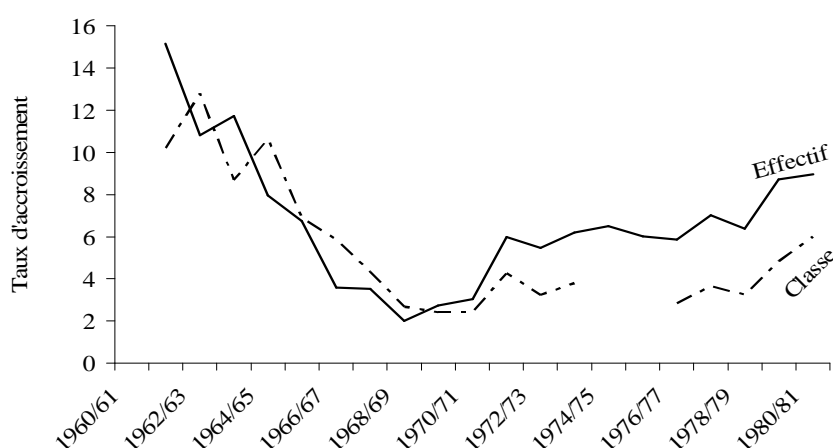
<sup>211</sup> Ce qui montre bien le poids de l'Église catholique dans le secteur primaire. En 1969, les écoles privées catholiques sont les plus nombreuses (158). Elles sont donc les plus onéreuses pour l'État qui les subventionne. Au contraire, les autres écoles privées représentent un poids négligeable et n'ont donc pas à être nationalisées. Néanmoins, la cession des écoles catholiques à l'État émane aussi d'une conjonction économique-politique particulière.

<sup>212</sup> Entre 1966 et 1974, la part des dépenses pour le matériel c'est-à-dire entre autre la construction de bâtiments passe de 3,3 % à 1,5 % (Yaro, 1994 : 104). Les dépenses en personnel, quant à elles, atteignent au milieu des années 1970, 98,5 % du budget total.

<sup>213</sup> En dehors du cas particulier de l'année 1969.

Dioulasso et Ouagadougou. Quant aux effectifs du privé, ils sont dérisoires comparativement au grand nombre d'enfants exclus du système scolaire par pénurie de place. Dans les représentations collectives, le secteur privé jouit à cette époque d'une piètre réputation. Si les institutions primaires catholiques étaient considérées comme délivrant un enseignement de qualité, les nouveaux établissements privés souffrent d'un manque de confiance. Pour les parents, seuls les enfants ayant échoué dans le public et faute de pouvoir encore redoubler finissent dans ces écoles privées. Il faut dire que les enseignants recrutés n'ont souvent pas le diplôme requis. Détenant seulement le CEPE, ils répondent davantage à un profil de moniteur qu'à celui d'un instituteur (Yaro, 1994). La politique de libéralisation de la gestion scolaire pour répondre à une population scolarisable croissante s'avère donc dans l'ensemble inefficace. Si le taux de croissance des écoles privées est important, c'est avant tout une question arithmétique : le pourcentage est élevé (et cela depuis 1971, donc avant le vote du décret) mais le nombre d'écoles reste très relatif (tableau 3). En dépit des espoirs suscités par l'indépendance, la scolarisation des enfants paraît toujours comprimée par une offre scolaire frileuse qui ne se développe pas assez vite. Le taux de croissance des effectifs est souvent supérieur à celui des classes (figures 1) comme si l'augmentation du nombre de classes<sup>214</sup>, surtout dans les années 1970, ne suffisait pas à accueillir l'ensemble des enfants désirant être scolarisés. Ceci témoigne, d'une part, de l'insuffisance de l'offre scolaire face à l'ampleur des demandes sociales d'éducation et d'autre part, des liens ténus entre les deux, le dynamisme du système scolaire agissant directement sur celui des effectifs.

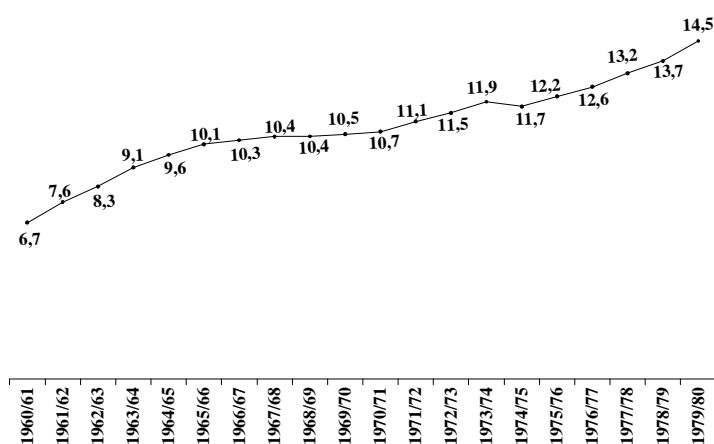
Figure 1: Évolution du taux d'accroissement (en %) des effectifs et des classes au primaire en Haute-Volta entre 1960 et 1980



<sup>214</sup> Comme les écoles peuvent avoir un nombre de classes variable, de un à six, il est plus pertinent de mettre en parallèle la croissance des classes et des effectifs.

L'euphorie de l'indépendance et la brusque libération des demandes sociales d'éducation entraînent une augmentation progressive des taux de scolarisation qui atteignent 10 % de la population scolarisable<sup>215</sup> en 1966 (figure 2). Si ces chiffres peuvent être contestés, tant les données de base recueillies sont sujettes à caution, en ces premières années d'indépendance où tout est à construire, ils indiquent pourtant l'importance du développement de la scolarisation<sup>216</sup>, d'autant plus notable que la population scolarisable connaît une croissance démographique substantielle aux environs de 2 % par an (Yaro, 1994). Toutefois, il est possible que le gouvernement ait surévalué les enfants scolarisés pour justifier son discours sur l'éducation profitant ainsi de la précarité des services statistiques pour mener une forme de « propagande politique ».

Figure 2: Évolution des taux bruts de scolarisation au primaire de 1960 à 1980 (Haute-Volta)



Les années 1960 sont caractérisées par une hausse très irrégulière des effectifs scolaires. S'ils augmentent fortement passant de 55 000 élèves en 1960 à 96 000 dans les six premières années qui suivent l'indépendance, ils stagnent à partir de 1966. Les taux de croissance des effectifs ont, quant à eux, tendance à baisser dès 1961<sup>217</sup> (figure 3) montrant ainsi que le dynamisme de la scolarisation est fragile. En revanche, la décennie 1970 est caractérisée par une augmentation de plus de 75 % des effectifs (de 105 000 élèves en 1970 à plus de 185 000 en 1979) avec des taux de croissance annuels qui progressent à nouveau. La part des effectifs féminins reste encore faible et n'augmente que très lentement : elle se maintient ainsi autour du tiers des effectifs totaux (entre

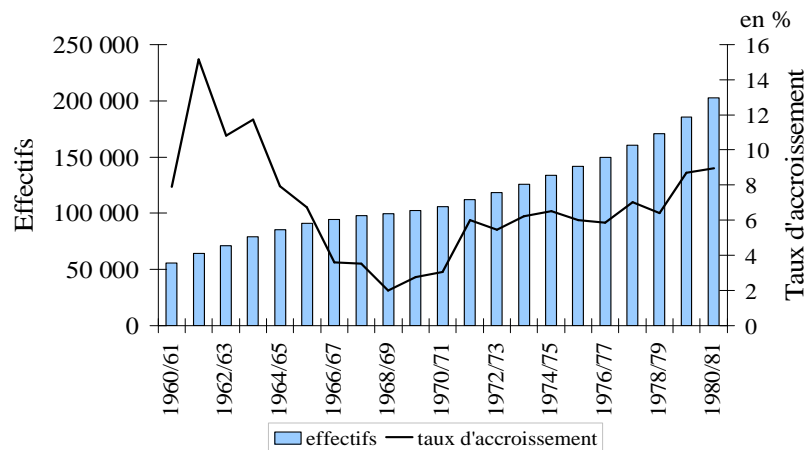
<sup>215</sup> Nous avons choisi d'utiliser les chiffres calculés par Y. Yaro dans sa thèse car il nous semble qu'ils se rapprochent le plus de la réalité. L'auteur a tenu compte des différents paramètres et des anomalies statistiques. Il explicite sa démarche scientifique avec cohérence. Ces données sont, en tout cas, les plus transparentes.

<sup>216</sup> Cette tendance est vérifiée par la hausse de plus de 50 % des effectifs de 1960 à 1965.

<sup>217</sup> Il passe de 15 % en 1960 à une moyenne comprise entre 6 et 10 % de 1962 à 1965.

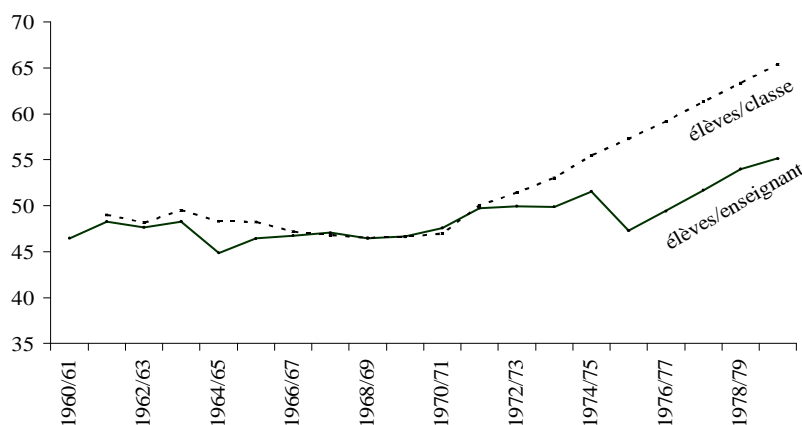
34 % et 37 %). Si le pourcentage des filles a tendance à croître légèrement les premières années et ce jusqu'en 1971, ses maigres progrès ne se prolongent guère et la décennie 1970 correspond à une période de stagnation de la représentation féminine dans l'ensemble des élèves. En conséquence, à l'aube des années 1980, la scolarisation des enfants est encore loin d'être généralisée puisque les taux de scolarisation dépassent à peine les 15 %.

Figure 3: Évolution des effectifs annuels et de leur taux d'accroissement au primaire de 1960 à 1980 (Haute-Volta)



Néanmoins, le système scolaire primaire est de plus en plus engorgé, ce qui montre bien le désir grandissant d'instruction et la pression de plus en plus forte des demandes sociales d'éducation scolaire. Le nombre croissant d'élèves par classe dans le public à partir des années 1970 et surtout après 1974 confirme cette hypothèse. Il passe d'une moyenne de 50 en 1974 à 60 en 1979 (figure 4) ce qui est bien supérieur au privé (figure 5).

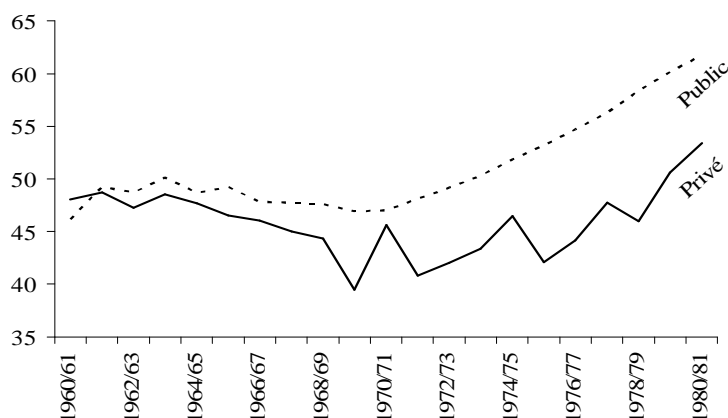
Figure 4: Évolution du nombre d'élèves par enseignant et par classe au primaire de 1960 à 1979 (Haute-Volta)





Parallèlement, le rapport numérique entre élèves et enseignants ne cesse de se détériorer d'année en année passant de 46 élèves en moyenne par maître en 1960 à 55 en 1979 (annexe 8). Les effectifs pléthoriques pour un même enseignant peuvent même atteindre plus de 100 élèves en milieu urbain.

Figure 5: Évolution du nombre moyen d'élèves par classe au primaire de 1960 à 1980 (Haute-Volta)



Les lacunes d'encadrement provoquent un phénomène de déperdition scolaire davantage lié aux redoublements, qui alourdissent les charges du système, qu'aux abandons et aux exclusions. Dans les années 1970, un élève passe en moyenne 10 à 12 ans sur les bancs de l'école primaire alors que six ans sont normalement requis. Une cohorte fictive de 1 000 garçons montre que seulement 464 parviennent jusqu'au CM2 à condition d'autoriser trois redoublements ; les filles ne sont, quant à elles, que 427 (Yaro, 1994 : 129-131 d'après les sources statistiques de l'UNESCO). À la fin des années 1970, le rendement du système s'améliore puisque la même cohorte fictive indique que 580 garçons et 554 filles atteignent le CM2 après six à neuf ans de formation dans le primaire (Yaro, 1994 : 154-155). Cette progression est-elle due à l'amélioration de la qualification des enseignants ? Il est sûr que les autorités voltaïques ont très vite cherché à élever le niveau des instituteurs notamment par l'ouverture des cours normaux à Ouagadougou en 1963<sup>218</sup> et par la promulgation d'un décret en 1970 qui stipule que les enseignants sont recrutés parmi les anciens élèves des cours normaux ou, à défaut, doivent être titulaires d'un BEPC (ils sont alors des instituteurs adjoints). Ainsi, la part des moniteurs, c'est-à-dire des maîtres ou maîtresses munis du

<sup>218</sup> Comme nous l'avons vu, les premiers cours normaux ont été ouverts en Afrique subsaharienne à la fin de la période coloniale pour assurer la formation des enseignants du primaire. En Haute-Volta, ils sont remplacés dès 1965 par une école normale supérieure.

seul CEPE, n'a cessé de baisser au cours des années, passant de 25 % en 1960 à 7 % en 1974, au profit des instituteurs sortis de l'école normale qui, eux, augmentent de 6 à 23 % (annexe 13).

Toutefois, si la rétention dans le système progresse, le pourcentage de réussite aux examens, lui, baisse. Le CEPE et l'examen d'entrée en sixième constituent de vraies barrières pour les élèves du CM2. De presque 51 % de réussite au CEPE en 1976, le taux tombe à moins de 40 % en 1980. L'accès en sixième est encore plus faible puisque seulement 15,5 % des élèves réussissent leur examen d'entrée en 1976 (ils ne sont plus que 11,8 % en 1980) : « on peut déduire que les autorités ont une certaine volonté d'alphabétiser complètement plus d'écoliers jusqu'au CM2 mais continuent de limiter leur nombre au CEPE et à l'entrée au secondaire » (Yaro, 1994 : 157). Tout l'élitisme du système est ainsi souligné<sup>219</sup>. Les politiques étatiques étant déjà dans l'impossibilité d'intégrer tous les enfants au primaire, elles mettent en œuvre des procédés pour limiter l'accès au cycle secondaire. Le Plan cadre 1967-1970 énonce d'ailleurs clairement cette politique : « La croissance démographique conjuguée avec la soif montante d'instruction pousse des effectifs de plus en plus nombreux vers les portes des écoles. Dans l'impossibilité de les recevoir tous, il faut s'organiser pour sélectionner les meilleurs éléments et en accueillir le plus grand nombre » (cité par Sanou, 1999a : 1708).

### *3.2.2 Un enseignement secondaire encore faible mais en forte progression*

L'effort politique concernant le secteur secondaire apparaît plus marqué que pour celui du primaire. Dès l'indépendance, le développement de l'enseignement secondaire, tant public que privé, est conséquent<sup>220</sup>. Le nombre d'écoles est d'ailleurs plus que doublé passant de 12 à 30 établissements, dans les cinq années qui suivent l'indépendance avec un pic d'ouverture entre 1961 et 1963 (tableau 4). C'est surtout le premier cycle qui bénéficie de cette augmentation puisque 30 classes sont créées dans les collèges, de 1960 à 1963, mais seulement deux dans les lycées (Pilon et Wayack, 2004). Quant à l'enseignement technique, il a plutôt tendance à diminuer, le nombre de classe, tous secteurs confondus, baissant de 144 à 129, ce qui prouve bien le caractère élitiste des politiques éducatives mises en place. Après 1965, en revanche, comme pour le cycle primaire,

---

<sup>219</sup> Afin de limiter les accès aux cycles supérieur, l'article 31 du décret de 1965 inscrit des âges limites pour pouvoir participer aux concours d'entrée. Il précise aussi que chaque élève n'a droit qu'à deux redoublements au cours de sa scolarité fixant donc encore de nouvelles difficultés pour accéder aux cycles supérieurs.

<sup>220</sup> Il répond aussi à un besoin de formation secondaire. Il apparaît d'ailleurs presque insuffisant puisqu'il ne permet pas de répondre à toutes les demandes des élèves du primaire désirant continuer leur apprentissage (Compaoré, 1995).

l'enseignement secondaire public connaît une phase de stagnation (un seul établissement d'enseignement général est construit de 1965 au début des années 1970) et jusque dans les années 1980, le développement du système scolaire secondaire dépend exclusivement du privé. De 1970 à 1980, le secteur privé ouvre 18 établissements et le public 8. Si le secteur privé privilégie le premier cycle, c'est davantage les lycées qui sont favorisés dans le public (Pilon et Wayack, 2004). Tous ces établissements sont concentrés dans les grands centres urbains. Avant la décolonisation, seules Ouagadougou et Bobo-Dioulasso possédaient un enseignement secondaire alors qu'ensuite, le réseau s'étend aux autres localités du pays. En 1961, deux collèges d'enseignement général (CEG) sont ouverts à Ouahigouya et Fada N'Gourma ; deux autres à Banfora et Kaya en 1962 puis à Tenkodogo et Gaoua en 1964 (Compaoré, 1995).

Tableau 4: Évolution du nombre d'établissements secondaires de 1960 à 1979 en Haute-Volta

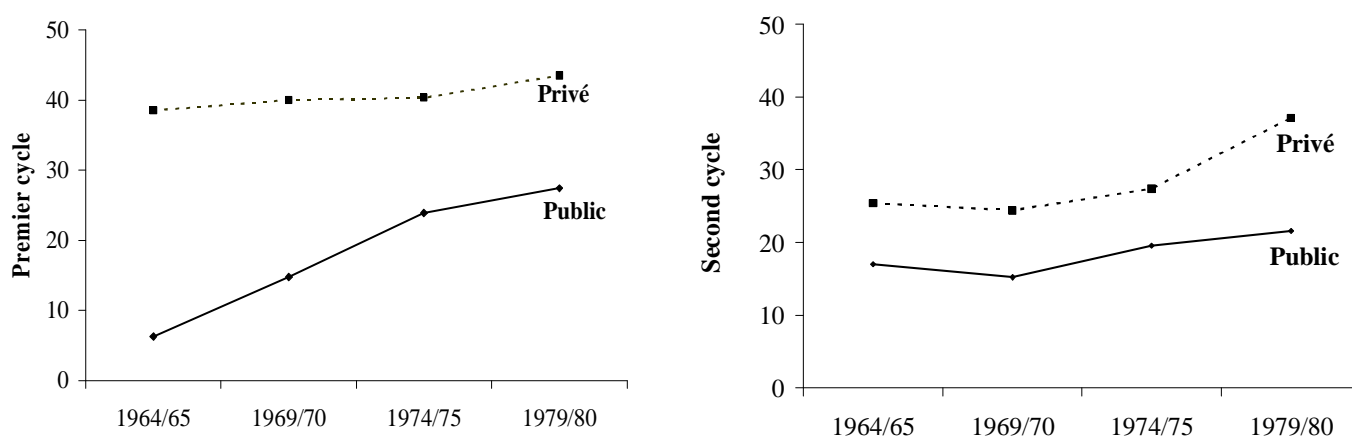
Années	Public	Privé	Total
1960/61	6	6	12
1961/62	7	8	15
1962/63	12	12	24
1963/64	15	14	29
1964/65	15	15	30
De 1965 à 1970, pas de données disponibles			
1970/71	16	18	34
1971/72	17	18	35
1972/73	19	24	43
1973/74	21	25	46
1974/75	21	25	46
1975/76	22	24	46
1976/77	24	25	49
1977/78	21	29	50
1978/79	24	36	60
1979/80	27	39	66

Source : Pilon et Wayack, 2004

Les taux d'accroissement annuels moyens des effectifs, dans le privé comme dans le public, sont aussi très importants (16 %) et ils sont beaucoup plus soutenus que dans le primaire. Ceci n'est pas très étonnant étant donné que les effectifs du secondaire étaient presque inexistant au moment de l'indépendance. On passe de plus de 2 200 élèves en 1960 à presque 9 000 en 1970 et plus de 20 000 en 1980 (Pilon et Wayack, 2004). Les taux de scolarisation, en revanche, conservent un très faible niveau : de 0,4 % en 1960, il passe respectivement à 1,4 % et 2,7 % en

1970 et 1980. Malgré des améliorations d'année en année, les inégalités entre les sexes restent flagrantes notamment dans le public (figure 6). Dans le privé, la parité est presque atteinte au niveau du premier cycle, sans doute parce que ce secteur est réservé à une classe aisée de population pour laquelle les discriminations sexuelles en matière scolaire sont souvent moins accentuées. Mais la progression des effectifs féminins y est dans l'ensemble moins forte que dans le public (Figure 6). Si les filles sont de plus en plus nombreuses à intégrer le secondaire, elles franchissent difficilement le cap du premier cycle. La part des effectifs féminins sur les effectifs totaux dans le second cycle reste en 1980 toujours en deçà du tiers.

Figure 6: Évolution de la proportion des effectifs féminins dans le premier et le second cycle du secondaire de 1964 à 1980 (Haute-Volta)



À l'époque coloniale, la quasi totalité des enfants qui intégraient le secondaire à l'issue du primaire obtenait une bourse. Il faut dire que leur faible nombre permettait une telle « libéralité » d'autant plus que le manque d'infrastructure obligeait les étudiants à quitter leur maison éloignée des établissements pour loger dans des internats. Après l'indépendance, avec le développement même relatif de l'offre scolaire secondaire et l'augmentation des effectifs, la part des boursiers dans l'enseignement secondaire ne va cesser de baisser, rendant le système de plus en plus inégalitaire et élitiste. En effet, si en 1967/68, plus de 88 % des élèves du secondaire sont boursiers, ils ne sont plus que 29 % en 1979/80. Avec la prise en compte du seul niveau de revenu des parents pour l'obtention d'une bourse, les enfants de cultivateurs et d'éleveurs représentent alors les principaux bénéficiaires : en 1970, respectivement 88 % et 77 % d'entre eux. Mais, l'introduction et le renforcement des exigences de performances scolaires pour le concours d'entrée en sixième et en seconde liés à la diminution régulière du nombre de bourses octroyées

par l'État lèsent largement les enfants les plus démunis : en 1978, les fils d'agriculteurs ne sont plus que 58 % et les fils d'éleveurs 39 % à obtenir une aide financière étatique (Pilon et Wayack, 2004 : 20). D'ailleurs, leur part ne cesse de baisser dans le secondaire : alors qu'ils constituaient près de 60 % des effectifs en 1969/70, ils ne sont plus que 42 % en 1979 bien que représentant plus de 90 % de la population totale.

### 3.3.3 *L'ébauche d'un enseignement supérieur*

En dehors de l'École normale supérieure (ENSUP) qui existe déjà depuis 1965, est créé, en 1969, à Ouagadougou, le Centre d'enseignement supérieur (CESUP) pour regrouper un IUT, un Collège littéraire universitaire (CLU), un Institut supérieur polytechnique (ISP), un Centre de recherche pédagogique (CRP) et un Centre voltaïque de la recherche scientifique (CVRS). C'est la première forme d'enseignement supérieur en Haute-Volta. Le CESUP est ensuite remplacé par l'Université de Ouagadougou en 1974 (Compaoré, 1995) qui accueille une part infime d'étudiants : le taux de scolarisation en 1975 est estimé à 0,2 % par l'Unesco (Tableau 2).

Les politiques éducatives du pays à la fin des années 1970 ne se démarquent pas des grandes tendances éducatives de l'ensemble de l'Afrique de l'ouest : un développement du primaire important, mais limité au bénéfice du secondaire et du supérieur, alors que le taux de scolarisation au primaire reste un des plus bas de la partie subsaharienne du continent. Le caractère élitiste du système est donc maintenu notamment par l'intermédiaire de filtres imposés dans sa structure même et ce malgré les recommandations de la conférence d'Addis-Abeba.

# Chapitre VII. La scolarisation des populations lobi, reflet des mutations en cours ?

## *1 Une société mieux connue qui tend à être réhabilitée*

### **1.1 Un contexte idéologique favorable à une vision plus positive de la société lobi**

Si quelques chercheurs comme G. Savonnet (1965, 1976, 1980), J. Goody (1961 ; 1962 ; 1975), J.-L. Boutillier (1961, 1969, 1975) ont publié plusieurs articles ou ouvrages dans les années 1960 à partir d'enquêtes effectuées auprès des populations lobi, birifor et dagara, il faut surtout attendre les années 1970 pour que, dans un cadre majoritairement universitaire et doctoral, des études dans différents domaines soient conduites auprès des populations lobi, et les années 1980 pour qu'elles soient éditées. Ainsi, diverses recherches francophones, germanophones et italophones en linguistique (Dieu, 1972 ; Becuwe, 1982), en géographie (Hoffman, 1983 ; Palé, 1980), en histoire (Kambou-Ferrand, 1971 ; 1987), en anthropologie (Antongini et Spini, 1981 ; Fiéloux, 1980 ; Meyer, 1981 ; De Rouville, 1987 ; Père, 1988), sont surtout menées par des étudiants<sup>221</sup>. À cette époque, « les études africaines ont toujours l'apanage des anciennes et nouvelles métropoles occidentales » (Copans, 1974 : 102) et malheureusement peu de travaux scientifiques d'envergure sont menés par les Lobi eux-mêmes, en dehors de ceux de J.-M. Kambou sur l'histoire coloniale et F. Palé sur l'insertion des paysans lobi dans l'agriculture moderne. Au niveau de l'organisation sociale des Lobi, les trois textes anthropologiques de référence de cette période restent ceux de M. Fiéloux (1980), C. De Rouville (1987) et M. Père (1988) pour leurs descriptions monographiques de la société. Les recherches non francophones de G. Antongini et T. Spini (1981) mais aussi de P. Meyer (1981) sont, elles, utiles dans leur recensement de la cosmogonie et de la religion lobi.

C. de Rouville et M. Fiéloux ont séjourné provisoirement dans leur zone d'enquête grâce aux financements d'organismes de recherche ou d'universités. Ainsi, C. De Rouville, qui avait

---

<sup>221</sup> Les recherches italophones (Antongini et Spini, 1977 ; 1979 ; 1981) sont effectuées par une anthropologue, membre de la société des Africanistes et de l'Association des Anthropologues et un architecte, professeur à l'Académie des Beaux Arts de l'Aquila. Les études linguistiques de M. Dieu, chercheur au CNRS, ne sont quant à elles jamais publiées.

précédemment effectué une enquête auprès des chefferie peul de Haute-Volta dans le cadre du Centre Voltaïque de recherche scientifique a passé un an dans la région d'Iridiaka entre 1971 et 1972 grâce à une subvention du Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative de l'Université Paris X Nanterre. Sur le terrain, elle était assistée par l'interprète Biwanté Kambou, fils de B. Da, chef de Canton d'Iridiaka. M. Fiéloux a mené ses recherches quelques mois plus tard, de décembre 1971 à décembre 1972 en Côte d'Ivoire, dans les sous-préfectures de Tehini et de Bouna, et en Haute-Volta, dans le canton d'Iridiaka essentiellement (mais aussi Gaoua, Kampti et Batié). Elle aussi a été assistée de Biwanté Kambou. Ses études ont en revanche été financées par une allocation de l'Office de la recherche scientifique et technique des territoires d'Outre-mer (ORSTOM aujourd'hui IRD). M. Père a, quant à elle, une position différente puisqu'elle résidait sur place. Religieuse, chef de service des Affaires sociales dans la Haute-Volta coloniale, elle a été envoyée dans la région, au titre de la coopération française en 1961 au lendemain de l'indépendance, en tant qu'assistante sociale pour organiser l'ouverture d'un centre social à Gaoua. Elle y est finalement restée jusqu'à sa mort et a mené là-bas beaucoup de projets de développement notamment en faveur des filles et des jeunes femmes. Les études qu'elle a effectuées sur les populations lobi<sup>222</sup> pendant plusieurs années ont été menées sur fonds propres en tant qu'étudiante en histoire mais essentiellement dans le cadre de ses fonctions professionnelles. Sa thèse d'État, soutenue en 1982, a été publiée en 1988 et l'ensemble de ses enquêtes de terrain a aussi eu lieu dans les années 1970.

Le contexte idéologique tiers-mondiste et les théories du relativisme culturel favorisent un renouveau des démarches scientifiques. Ils permettent une reconstruction des savoirs mettant en cause l'exotisme scientifique de rigueur pendant la colonisation et encouragent la production d'un discours savant visant une réhabilitation de la région et de ses populations jusqu'ici dénigrées. Si les travaux de M. Fiéloux et de C. De Rouville marquent une rupture nette avec les travaux des ethnologues coloniaux, ceux de M. Père s'inscrivent plutôt dans leur continuité<sup>223</sup>. Ces trois recherches prennent cependant en compte les courants d'anthropologie politique qui ont élargi le champ du politique en l'ouvrant sur une autre perspective que celle de l'État. Ainsi, les sociétés lignagères sont considérées comme des unités politiques dont les pouvoirs sont segmentés au niveau du village, du lignage, de l'unité domestique. Ces auteurs interrogent alors l'autorité à travers les effets combinés de diverses institutions, économiques et religieuses en particulier, qui ne sont manifestement pas politiques. Si M. Fiéloux s'inscrit dans une démarche dynamiste proche

---

<sup>222</sup> À la fin de sa vie, elle a également entrepris de reconstituer l'histoire des Gan (2004)

<sup>223</sup> Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'elle ne les critique pas.

des approches de G. Balandier ou de l'école de Manchester puisqu'elle étudie la question du changement social lié à la migration et au contexte colonial<sup>224</sup>, C. De Rouville s'inspire davantage d'une anthropologie plus structuraliste<sup>225</sup>, notamment pour l'étude de la parenté, qu'elle allie paradoxalement aux théories de l'anthropologie marxiste (Meillassoux et Rey) en ce qui concerne les modes de production. Malgré leurs entrées théoriques différentes, ces trois recherches compilées se complètent pour former un regard juste et mesuré. Les descriptions méticuleuses, fruits d'observations poussées offrent une vision extrêmement fine de l'organisation sociale, politique et économiques des groupes lobi. Ces études, d'une grande honnêteté intellectuelle et d'un remarquable sérieux, dévoilent un respect de la société étudiée novateur par rapports aux perspectives antérieures. Elles peuvent ainsi aujourd'hui encore servir de base d'analyse sans qu'il n'ait besoin d'en faire des critiques fondamentales.

## **1.2 Un apport nouveau de connaissance en matière d'organisation sociale et de parenté**

### *1.2.1 Une organisation lignagère complexe liant l'individu à tout son réseau de filiation*

Comme nous l'avons vu, alors que les ethnologues coloniaux n'avaient envisagé le système de parenté lobi que comme un système archaïque matrilineaire tendant, sous la pression de la « modernisation », vers un régime patrilineaire, tous les chercheurs qui s'intéressent à la structure sociale lobi après l'indépendance vont mettre en avant la complexité de cette société lignagère de type dysharmonique. C'est J. Goody (1961) qui évoque le premier la bilinéarité de la plupart des sociétés du sud-ouest voltaïque. Mais ce sont les travaux de M. Fiéloux (1980), C. de Rouville (1987) et M. Père (1988) qui décrivent plus spécifiquement la structure de la société Lobi. Elles montrent que Ego appartient par voie de filiation à trois groupes de nature différente : son matrilignage (*caàr*), le matrilignage du père (*thicaàr*)<sup>226</sup> et son patrilignage (*kuõn*). Cela signifie

---

<sup>224</sup> M. Père évoque aussi la question des transformations liés à la colonisation mais celle-ci n'est qu'une partie de son étude, elle ne la traverse pas de part en part.

<sup>225</sup> Elle évoque les transformations structurales de la société seulement en conclusion car elle considère que « l'évolution de la société a été dans l'ensemble moins marquée et plus tardive que dans les populations voisines » (1987 : 239)

<sup>226</sup> M. Fiéloux et C. De Rouville font peu mention du matrilignage du père (*thicaàr*) comme groupe de filiation à part entière et comme organe de tutelle d'Ego. Elles évoquent évidemment son rôle dans les modes de filiation, de résidence et d'héritage mais c'est surtout M. Père qui désigne le *thicaàr* comme une structure lignagère à part entière. Il nous semble alors que la typologie de M. Père que nous conservons est la plus proche de la réalité du terrain et celle qui permet de comprendre le plus simplement le système complexe de parenté des Lobi.



que chaque Lobi est un individu social relié à un méandre de relations familiales et qu'il a des droits et des devoirs à l'égard aussi bien de ses parents maternels que paternels. Le manque d'autorité des parents que décrivait Labouret correspond davantage aux partages de cette autorité, surtout entre l'oncle maternel (*gyè*) et le père (*thi*)<sup>227</sup>. Dans un régime strictement matrilineaire, l'enfant porte le nom de sa mère, il appartient à son lignage et c'est l'oncle maternel (le frère de sa mère) qui a la plus grande autorité sur lui (Deliège, 1996). Quand la résidence est virilocale, comme c'est le cas pour la société lobi, les frères de la femme lèguent à son mari une partie de leur autorité sur les enfants du couple.

La filiation utérine d'Ego détermine le nom qu'il porte ainsi que son appartenance à un des quatre matriclans (*caàr*), Kambou/Kambiré, Palé/Somé, Da, Hien, de la société lobi, et à l'intérieur de celui-ci à un des deux groupes sociaux, *wõ* ou *dè*<sup>228</sup>. Or, les matriclans réunissent un très grand nombre de personnes et leur taille s'étend au-delà de la seule société lobi puisqu'ils regroupent, sous un même matronyme, des individus issus des sociétés dagara et surtout birifor. L'ensemble des membres du *caàr* est présumé descendre d'un même ancêtre féminin (*nibièldara*, "enfants de la même mère"), vénérer un même animal sacré et respecter une variété spécifique d'arbre. Les quatre *caàr* sont associés deux à deux pour former des clans alliés ou au contraire ennemis : ainsi, les Hien et les Kambou/Kambiré comme les Da et les Palé/Somé sont *maldàrà* (alliés). Ces alliances claniques agissent surtout dans la coopération rituelle, dans le règlement de conflit ou dans l'allègement de la douleur aux funérailles. En fait, l'étendue numérique et la dispersion géographique de ces quatre clans rendent les liens claniques réels mais lâches et les obligations de solidarité vagues. Les unités de forte solidarité liées par des obligations mutuelles d'entraide, d'hospitalité, de présence aux funérailles et par le devoir de vengeance sont donc en réalité les groupes matrilineaires ou sous-matriclans (*caàrléri*)<sup>229</sup> qui partagent les mêmes aires villageoises en raison des modalités propres aux migrations. En effet, l'histoire orale associe la segmentation des *caàr* à la création de nouveaux villages au fur et à mesure des conflits et des déplacements mais aussi en raison de la virilocalité de la résidence au mariage. Le sous-matriclan créé garde normalement son nom d'origine auquel il ajoute le nom de son clan d'adoption. Ces *caàrléri* sont alors des groupes juridiques détenant les droits sur la terre et sur le cheptel bovin collectif dont l'usage est essentiellement sacrificiel et matrimonial. Les oncles utérins (*gyè*), c'est-à-dire tout homme du matrilineage ou du *caàrléri* d'Ego de la génération de la mère et antérieure, ont un rôle

---

<sup>227</sup> Et ceux qu'Ego appelle ainsi c'est-à-dire tous les hommes du groupe lignager du père (*thi*) et tous les hommes de la génération ascendante du groupe lignager de la mère (*gyè*).

<sup>228</sup> Voir la partie 2.3.2 du chapitre III.

<sup>229</sup> Caàr : matriclan ; léri : divisé, séparé.

très important pour Ego<sup>230</sup>. Ils détiennent sur leur nièce un droit de disposition matrimonial et leur neveu va s'adresser à eux s'il est dans le besoin, notamment pour obtenir le bétail nécessaire à un sacrifice ou au paiement de la compensation matrimoniale (en dehors du mariage préférentiel). Mais les *gyè* doivent aussi trouver des terres pour leur *kum*, s'il en manque. Ainsi, l'oncle utérin doit prodiguer des conseils au jeune *lobi* surtout quand naissent des conflits avec son père, il doit aussi l'aider financièrement, quand celui-ci le demande. En contrepartie, le neveu travaille de temps en temps dans ses champs et doit lui fournir une aide matérielle pour ses vieux jours. Si les relations entre *kum* et *gyè* sont normalement à la fois affectueuses et respectueuses, elles sont aussi paradoxales : ces deux parents « sont unis par des intérêts économiques communs et la solidarité, le soutien matériel et moral réciproques sont conçus comme la norme de comportement. Mais le contrôle exercé par la génération aînée (les oncles maternels) sur le cheptel bovin collectif du matrilignage et la subordination de la génération cadette (les neveux utérins) en matière de paiement des compensations matrimoniales sont sources de tensions considérables » (De Rouville, 1987 : 103). S'il ne saurait y avoir entre eux de dette puisque tout bien acquis par un individu est considéré comme appartenant à l'ensemble du matrilignage, les engagements qui les lient contiennent intrinsèquement des éléments de discorde. D'ailleurs, les accusations de sorcellerie entre les deux parents sont nombreuses. En effet, le « double » (*thuù*) d'un individu est une proie réservée aux sorciers de son matrilignage et de son village (*di*)<sup>231</sup> qui peuvent, sans créer de dette, le capturer et le manger<sup>232</sup> (Cros, 1990). Alors que le meurtre est banni à l'intérieur du *caàrléri* et du *di*, la sorcellerie, c'est-à-dire, le meurtre surnaturel, est lui de règle<sup>233</sup>. Le plus grand risque vient ainsi des utérins créant un climat de méfiance permanent dans un espace pourtant de solidarité.

L'unité formelle des matriclans et des sous matriclans repose sur la référence à un même esprit tutélaire, le *Wathil*. Si les enfants du chef de ménage, *cuòrdarkun*<sup>234</sup>, sont sous la responsabilité et le contrôle du *wathil* de leur matriclan ou sous-matriclan, ils doivent également respecter les règles du groupe utérin de leur père. Ainsi, les interdits du culte du *wathil* qui codifient les relations entre parents utérins régissent aussi les rapports entre *thi*, père, et *bi*, enfant,

---

<sup>230</sup> Ego est pour eux un *kum* (neveu)

<sup>231</sup> En revanche, le « meurtre » et la consommation du *thuù* d'un individu par un sorcier appartenant à un autre matrilignage crée une dette envers les sorciers de ce groupe.

<sup>232</sup> La sorcellerie est considérée par les *Lobi* comme un festin nocturne. Le sorcier est un être occulte qui participe au monde invisible sans qu'il n'y paraisse dans le monde visible. En effet, il a une capacité de métamorphose (en animal souvent) qu'il maîtrise complètement (en ce sens, il est actif et non passif). Il va donc, dans le monde invisible, manger le *thuù* de ses victimes entraînant, dans le monde visible, accident, maladie et mort.

<sup>233</sup> Ces attaques en sorcellerie sont d'ailleurs un facteur de migration important.

<sup>234</sup> Littéralement, l'homme responsable (chef) de la maison.

(De Rouville, 1987). Un homme, jusqu'à son indépendance et même après, est en effet étroitement lié au matrilignage de son père, surtout du vivant de celui-ci en raison notamment des règles de patrilocalité. Les membres de ce groupe sont pour lui des *thi* (père) et réciproquement il est un *bi* (enfant) pour eux<sup>235</sup>. Existe donc entre eux une relation de solidarité mais surtout un fort rapport d'autorité et de subordination. Le premier mariage d'Ego appelé « mariage préférentiel » (Père, 1988) est normalement organisé par le *thicaàr* : c'est le père qui donne sa nièce utérine<sup>236</sup> (*thi kum kher*<sup>237</sup>) en mariage à son fils pour renforcer son groupe matrilineaire<sup>238</sup>. Cette union implique des prestations de travail fournies par le gendre : il doit ainsi aider régulièrement sa belle famille aux travaux de culture, aux réfections ou construction de la maison, etc. D'après M. Fiélox (1980 : 106) et C. de Rouville (1987 :1999) à partir des enquêtes menées dans le canton d'Iridiaka, le mariage préférentiel représente environ un tiers des unions matrimoniales ce qui équivaut à une fréquence élevée pour des alliances prescriptives (Lévi-Strauss, 1967) montrant ainsi la forte autorité du père. Mais cette forme d'alliance tend à se réduire au profit des mariages contractés par consentement mutuel, inauguré par un rapt simulé et entériné par le paiement d'une compensation matrimoniale à la famille de la jeune fille, de son promis ou de son mari. C'est un type d'union instable au devenir incertain, largement dépendant du paiement de la dot qui peut s'échelonner sur un temps plus ou moins long. Ce type d'union devrait normalement donner lieu à un regain d'autorité de l'oncle maternel censé fournir cette compensation. Mais dans les faits, ce n'est pas vraiment le cas puisque le paiement des bœufs est finalement souvent le résultat des migrations de travail du futur mari. D'ailleurs, l'âge du premier mariage recule nettement pour les hommes<sup>239</sup> puisqu'il passe en moyenne de 26, 4 au début des années 1960 à 30 ans en 1976 et la polygamie diminue<sup>240</sup> (Benoit et al., 1976 : 64) peut-être à cause de la progression des mariages choisis. Pourtant, selon C. de Rouville (1987), les hommes lobi aspirent aussi à avoir plusieurs épouses parce qu'ils désirent s'assurer une main d'œuvre familiale.

---

<sup>235</sup> Ainsi selon la terminologie de la parenté lobi, pour Ego, les enfants de sa sœur sont ses neveux (*Kùmnà*) alors que les enfants de son frère sont ses enfants (*Bi* ou *Bissana*).

<sup>236</sup> Si la norme de ce mariage veut que cette femme soit la fille de la sœur utérine du père, elle peut englober toutes les femmes du *thicaàr* de la même génération que le fils ou d'une génération inférieure (De Rouville, 1987)

<sup>237</sup> Thi = père ; kum = neveu ou nièce utérin(e) ; kher = femme.

<sup>238</sup> Ce type d'alliance sert à garder le contrôle sur la descendance à l'intérieur du groupe lignager du père d'Ego : Il « permet de reproduire la même appartenance par rapport aux deux lignées, patrilinéaires et matrilineaire (*kuōn* et *caàr*) du grand-père paternel (*tho kontin*) et du petit-fils (*mol*). Ce type d'union donne théoriquement une structure stable au groupe de résidence pour les générations alternées (...). Il permet de trouver dans un village fondé depuis plusieurs générations une proportion élevée de *cuōrdarkun* appartenant au même *caàr* » (Fiélox, 1980 : 104).

<sup>239</sup> Cet âge moyen augmente également pour les femmes mais il reste bien en deçà de celui des hommes, passant de 19 ans en 1961 à 20,8 en 1976 (Benoit et al., 1976)

<sup>240</sup> Selon l'enquête menée par D. Benoit, P. Levi et M. Pilon en Haute-Volta, 32 % des ménages lobi sont polygames en 1976. Cette pratique est beaucoup plus importante chez les Lobi que chez les Dagara ou les Birifor.

En matière de transmission masculine, la maison et les terres sont héritées par les enfants du *cuōrdarkun*, plus spécifiquement l'aîné des derniers enfants habitants le *cuōr*. Les biens meubles, que ce soit le bétail ou le pécule monétaire et en cauris, sont eux légués en ligne utérine (matrilignage du père)<sup>241</sup>. C'est l'aîné des frères survivants de même mère qui est l'héritier prioritaire<sup>242</sup> (Fiéloux, 1980), il succède alors aussi aux droits et aux devoirs paternels du défunt. Ainsi, il devient le tuteur des orphelins<sup>243</sup> et le mari des femmes, si toutefois elles acceptent<sup>244</sup>. Au niveau économique, l'importance du *thicaàr* est liée au mode de résidence virilocale. Les femmes et les enfants d'un *cuōrdarkun* (le chef de l'unité domestique) participent à l'économie du matrilignage paternel. Les enfants ou les hommes encore dépendants, en travaillant au sein de l'unité domestique de base, le *cuōr*, favorisent donc l'accumulation du cheptel de leur père et ainsi de l'héritier utérin de celui-ci, sans pouvoir prétendre à des droits sur ce bétail<sup>245</sup>. C'est une des caractéristiques des sociétés dites dysharmoniques (Rey, 1971). D'ailleurs, cette règle est renforcée par le système contraignant d'interdits rituels liés aux cultes des ancêtres agnatiques. Le *cuōrdarkun* tient donc sa force du patrilignage (*kuōn*). Le *kuōn* a des fonctions uniquement rituelles mais il vient en fait aussi renforcer le pouvoir économique du *cuōrdarkun* par le culte des ancêtres agnatiques qui codifie et organise l'ensemble du cycle de production, de consommation et d'accumulation des produits agricoles dit « amers », le mil notamment<sup>246</sup>. L'usage de cette denrée, produit de consommation de base, est strictement réglementé : elle ne peut être cultivée que dans les champs familiaux ; les bénéfices provenant de sa vente reviennent en totalité au *cuōrdarkun* et doivent être affectés uniquement aux dépenses collectives de base (dans lesquelles entre le paiement de l'impôt) ou à l'achat de bétail pour le matrilignage. En aucun cas, ils ne peuvent servir à des dépenses secondaires comme les biens de consommation tels la bière de mil, le tabac, les vêtements ou un vélo. D'ailleurs, les Lobi prennent soin de bien séparer l'argent provenant des produits « amers » et celui des produits « froids » parce que le moindre mélange rend « amer » tous

---

<sup>241</sup> Au décès d'une femme, les pécules ou biens qu'elle a pu accumuler reviennent à ses filles et souvent à l'aînée de celles-ci (Père, 1988). Si elle a acquis du bétail, il a été confié à son frère et il reste ainsi dans ce cheptel.

<sup>242</sup> À défaut des frères, ce sont les cousins utérins qui héritent. Mais « l'héritage suit une seule route » selon un proverbe lobi (De Rouville, 1987 : 159), la règle veut donc qu'il n'y ait qu'un héritier en titre.

<sup>243</sup> Mais il est loin d'égaliser en fait l'autorité du père notamment parce que les orphelins sont souvent considérés comme des étrangers ou des subalternes dans une unité domestique, ce qui engendre des conflits.

<sup>244</sup> Si la femme « appartient » au matrilignage de son mari défunt, elle est libre de refuser le lévirat et de se faire enlever par un autre homme pour se remarier, à condition que celui-ci verse une compensation matrimoniale. Elle conserve la garde de ses enfants en bas âge mais ils doivent normalement être remis au *thicaàr* vers l'âge de 7/8 ans.

<sup>245</sup> Mais indirectement, ils en profitent aussi car ces animaux peuvent servir aux dépenses collectives du groupe domestique (impôt, achat de mil, sacrifice). Au décès du père, il reçoit généralement une vache, à titre de prêt ou de don, en compensation pour le travail fourni dans le *cuōr*.

<sup>246</sup> Le *cuōrdarkun* est également en charge des sacrifices nombreux faits à l'ensemble de ses divinités. Ces rites religieux peuvent aussi représenter, selon les différentes fonctions religieuses que le *cuōrdarkun* possède une part non négligeable de l'économie du ménage.

les revenus et bloque ainsi la libre utilisation de ceux-ci. Le *thilkhaà*, considéré comme un culte du *kuõn* (Antongini et Spini, 1981, Fiéloux, 1980, De Rouville, 1987, Père, 1988), et le thrè (culte du « père » en tant que plus proche ascendant agnatique décédé) qui ont notamment pour fonction de protéger les cultures et de donner d'abondantes récoltes, sont censés veiller aux respects de ces règles. C'est généralement auprès d'eux que le *cuõrdarkun* accomplit les rituels préalables à la consommation ou à la commercialisation des produits « amers ». En sa qualité de prêtre, le père possède donc un contrôle très puissant sur la production de son unité domestique et demeure le seul gestionnaire des différentes activités de distribution et de consommation. Ainsi, « il apparaît que la fonction de cette règle est de limiter les dons de biens personnels aux épouses et aux fils membres d'un autre matrilignage, et de favoriser la conversion des surplus agricoles en bétail et en captifs qui vont renforcer la puissance économique du groupe matrilineaire » (De Rouville, 1987 : 66). Un homme, même marié et souvent depuis longtemps, n'a donc que peu de possibilité d'accumulation personnelle, en dehors de la mise en valeur de ses « champs du soir »<sup>247</sup> tant qu'il n'est pas indépendant (De Rouville, 1987). Or, c'est le père ou, à défaut, le tuteur (héritier utérin du père) qui détermine le temps de l'autonomie économique de ses fils<sup>248</sup> généralement à un âge tardif (vers 35/40 ans) par la cérémonie rituelle du « don de la houe ». Le père transmet alors à son fils une *daba* personnelle, symbole de son émancipation, après avoir effectué un sacrifice rituel sur l'autel du *thré* (qui est l'esprit du père en tant que descendant agnatique du sous-matriclan). Lors de cette cérémonie, il lui donne une partie de son *thilkaà* afin de le protéger, lui et les siens, et de favoriser ses activités. La prospérité d'un homme dépend donc des bonnes relations qu'il entretient avec ses ancêtres agnatiques, et donc indirectement avec son père (ou son tuteur). Celui-ci, en détenant les secrets des anciens et un pouvoir de malédiction<sup>249</sup> peut ainsi prolonger, selon ses volontés, la dépendance de ses enfants à son égard. En aucun cas alors, un fils ne peut s'arroger seul l'acquisition de cette autonomie.

Si Ego est directement intégré à son *caàr* et *thicaàr*, sa filiation agnatique est établie par l'accomplissement de certains rituels espacés dans le temps. À sa naissance d'abord<sup>250</sup>, l'enfant est incorporé à la lignée de son père (*thikuõn* ou unité agnatique minimale) par l'ingestion ou l'onction du médicament du *thilkhàà*<sup>251</sup>. Mais il n'apprend l'existence de cette filiation agnatique (ainsi que

---

<sup>247</sup> Les champs qu'ils cultivent une fois ces travaux effectués dans les champs du *cuõr* (De Rouville, 1987).

<sup>248</sup> C'est lui qui les « sépare » (*lè* en lobiri).

<sup>249</sup> La malédiction du père est ce qui peut arriver de pire à un Lobi car il pense alors que pour le reste de sa vie, toutes ses activités seront mises en péril à cause de cela

<sup>250</sup> Trois ou quatre jours après selon son sexe.

<sup>251</sup> Fait à partir de la racine de l'arbre du *kuõn*

de son patronyme), et devient membre à part entière de son patriclan (*kuõn*) et de son sous-patriclan (*kuõnlèri*), qu'une fois initié au *jõrõ*. Ainsi, un enfant né d'une fille promise appartient au patriclan de son futur mari comme un enfant né de relation adultère. Un orphelin ne change normalement pas d'appartenance sauf s'il n'est pas initié, auquel cas il sera intégré après le *jõrõ* au patriclan de son tuteur<sup>252</sup>. Il semble d'ailleurs que la naissance des patriclans et des sous-patriclans soit associée à l'adoption du *jõrõ* qui s'est faite à partir de la traversée de la Volta Noire (De Rouville, 1987, Père, 1988). Contrairement aux matriclans et sous-matriclans, le nombre de *kuõn* est indéfini car la création de nouvelles unités apparaît liée aux migrations et à la croissance numérique du groupe (Fiéloux, 1980) : « Les traditions indiquent que les patriclans se sont constitués sur la base de segments agnatiques localisés, dont la résidence patrilocale favorise la formation au sein des unités villageoises » (De Rouville, 1987 : 175). Chaque *kuõn* ne comprend que deux ou trois *kuõnlèri*. Les membres d'un même *kuõn* se considèrent comme descendants en ligne agnatique, d'un même ancêtre : ce sont les *thibièldara* (enfants du même père). Si le *caàr* et le *caàrlèri*, même en tant qu'unité solidaire, est perçu comme source de conflit et donc dangereux notamment en matière de sorcellerie, le *kuõn* au contraire apparaît comme un espace d'entraide et de solidarité rassurant puisqu'en dehors d'éventuels problèmes fonciers, il n'est pas porteur d'opposition forte : les Lobi se disent d'ailleurs plus en sécurité en vivant avec les membres de leur *kuõn* (Fiéloux, 1980 ; Père, 1988). Grâce au *jõrõ*, le patrilignage est un solide lien identitaire et un « facteur d'intégration ethnique ». Il faut souligner son importance dans cette société où aucun pouvoir politique central n'assure le maintien de la cohésion et de la solidarité de la société globale. Il opère [...] une remise à neuf de la société toute entière, il abolit un temps l'antagonisme de groupes lignagers et locaux,[...], réaffirmant périodiquement l'unité politico-religieuse fondamentale de tous les Lobi à travers le culte commun qu'ils rendent à la Volta Noire » (De Rouville, 1987 : 192-193)

### 1.2.2 Communauté villageoise et organisation politique

Les villages (*di*) sont des unités relativement homogènes car leur composition se construit autour du matri ou patrilignage de leur fondateur. En effet, comme le *thicaàrlèri* (sous-matriclan du fondateur) détient des droits éminents sur la terre du village créé, l'installation des proches parents utérins du fondateur est favorisée par un accès plus facile à l'usage du sol. Le village se

---

<sup>252</sup> Tout ceci montre l'importance secondaire que les Lobi attachent à la paternité physiologique par rapport à celle sociale.

développe alors avec l'arrivée des frères ou neveux utérins du *dithildaàr* (chef de village) économiquement autonomes et leur groupe domestique, mais aussi avec l'installation des fils de parents utérins recueillis au décès du père. Les champs et les maisons se transmettant en ligne agnatique, la densité résidentielle du patrilignage (*kuõn*) est aussi élevée (Bonnafé et al. 1982). Une partie des fils du *dithildaàr*, une fois indépendants, restent donc aussi dans le village et y installent leur *cuõr*<sup>253</sup>. Malgré tous ces rapports d'affiliation, le village ne constitue pas pour autant un bloc toujours harmonieux et aucune complémentarité permanente ne réunit le tissu villageois dans son entier. En fait, le village est formé de regroupements de maisons unis par d'étroits liens de parenté qui sont eux davantage des espaces de solidarité continue, tant au niveau économique que militaire. Les membres de ce groupement s'entraident quotidiennement dans leurs tâches respectives et sont des alliés en cas de conflits. La géographie du village lobi en Haute-Volta, constituée d'habitations espacées les unes des autres de plusieurs centaines de mètres, marque une division objective qui se retrouve dans les domaines politiques et rituels. Pour autant, le *di* correspond à une unité rituelle qui protège tous les habitants et leur assure la prospérité dans tous les domaines. Ceux-ci sont reliés par le fait qu'ils boivent la même eau et cultivent la même « terre ». Ils ont des interdits communs et des obligations mutuelles sanctionnés par l'autel du *di* ce qui garantit l'ordre social et assure une certaine cohésion du groupe. Ceci donne au chef de terre un certain pouvoir politique puisqu'il est le médiateur des conflits et gère les litiges fonciers mais, individuellement, ses fonctions d'arbitrage sont limitées et son pouvoir de coercition est plus spirituel que réel. De ce fait, les pouvoirs au village sont dans l'ensemble relativement dépolarisés et, même si certains pouvoirs spirituels donnent à quelques *thildàrà* (maître d'un *thil*) une autorité spirituelle qui crée des formes d'ascendance, chaque *cuõrdarkun* est maître chez lui<sup>254</sup> : « En dehors du maître de la terre, de son assistant rituel, des détenteurs d'autels particuliers distincts (chasse, battue, guerre, divination, etc.), aucun complémentarité forte et permanente ne réunit tous les groupements lignagers » (Bonnafé et al., 1982 : 87). Tout au plus, ces *thildàrà* puissants forment un conseil de sages consultatif aux avis non contraignants.

Depuis la période coloniale et même après l'indépendance, à ces structures politiques se superposent les pouvoirs déconcentrés de l'État : les Représentants administratifs du village (RAV), les chefs de canton, les préfets, etc. L'institution politique ne concerne pas seulement l'examen des structures relatives aux pouvoirs internes (divination, initiation, relation aîné/ cadet, à

---

<sup>253</sup> À la mort du père, une partie de ses fils a aussi tendance à quitter le village pour aller résider près de ses parents utérins. Ceux qui n'ont pas acquis leur indépendance vont alors chez l'héritier utérin de leur père.

<sup>254</sup> En tant que gardien de ses autels (*thildàrà*), il a un statut social et des fonctions religieuses qui l'investissent d'une légitimité à donner des ordres et à administrer des sanctions au sein de son groupe domestique.

l'intérieur des familles, des clans, des villages). Elle a aussi trait aux relations de la société avec l'extérieur (on sait la difficulté d'intégration des Lobi à une nouvelle forme d'organisation politique extrinsèque). Cette nouvelle forme politique n'est d'ailleurs par l'unique évolution à laquelle la société lobi doit faire face. Elle est en proie à de nombreuses restructurations.

### *1.2.3 La mise en exergue des transformations sociales amorcées pendant la colonisation*

Effectivement, à partir des années 1960 et surtout dans les années 1970, s'opèrent des changements importants amorcés à la période coloniale qui tendent à bouleverser l'organisation sociale lobi. Au cœur de ce phénomène, les problèmes économiques et les migrations jouent un rôle important. L'apparition du numéraire, imposé aussi bien comme moyen d'acquittement de l'impôt que comme monnaie d'échanges dans les marchés, et l'arrivée dans la région de nouveaux biens de consommation importés ont ébranlé les circuits économiques collectifs. Elles ont aussi altéré les structures sociales telles qu'elles fonctionnaient avant la colonisation, notamment au niveau du *thicaàr*, qui assure l'économie de subsistance, et du *caàr* qui est chargé de la reproduction. Au sein des *cuōr*, l'équilibre économique n'est plus garanti. Jusque-là inconnue, la notion de travail individuel qui touche les membres des unités domestiques a été introduite par les travaux forcés mais surtout par le besoin des familles de s'acquitter de l'impôt et, plus tard, par l'apparition de nouveaux besoins (argent de poche, vêtements, bicyclette, transistor, etc.). Les activités rémunératrices individuelles liées à une soif d'émancipation et à une détérioration des ressources économiques ont donc favorisé les migrations temporaires ou définitives comme la plus grande sécurité des routes et le moindre besoin de combattants pour protéger les villages. Il est vrai que les migrations font partie intégrante de l'histoire lobi. Les déplacements des ancêtres lobi sur le territoire voltaïques, après la traversée de la Volta Noire, ne sont-ils pas rituellement retracés tous les 7 ans lors des cérémonies du *jōrō*? Cependant les mouvements de populations contemporains possèdent de nouvelles caractéristiques.

Ainsi, les migrations temporaires de travail vers le Ghana ou la Côte d'Ivoire<sup>255</sup> augmentent largement dans les années 1970. Elles sont principalement le fait d'hommes jeunes (moins de 30

---

<sup>255</sup> Ce pays connaît à l'époque un véritable boom économique alors que les ressources économiques se détériorent dans le sud-ouest de la Haute-Volta.



ans)<sup>256</sup> et célibataires. Difficile à évaluer avec précisions, les durées d'absence sont variables. Au regard de l'enquête effectuée par D. Benoit, P. Levi et M. Pilon auprès d'un échantillon de population lobi et dagara dans le sud-ouest (1976), elles ont une durée moyenne de cinq ans mais la durée d'absence la plus fréquente est de un an ; cette durée est d'ailleurs plus longue pour les migrations en Côte d'Ivoire qu'au Ghana. Beaucoup de jeunes hommes qui ne sont pas encore indépendants choisissent de partir temporairement afin de s'émanciper du circuit familial classique<sup>257</sup>. Les discours recueillis lors de différentes enquêtes (Benoît et *al.*, 1976 ; Fiéloux, 1980 ; Père, 1988) soulignent les interactions entre l'organisation sociale et économique de la société lobi et le système économique marchand, interactions qui sont potentiellement créatrices de conflit de générations. Les jeunes hommes souhaitent acquérir leur autonomie plus tôt ; ils se refusent à travailler longtemps pour leur père alors qu'ils ne sont pas ses héritiers et à se marier avec une femme qui leur est imposée. D'ailleurs, le choix du départ est surtout un moyen d'échapper à son destin matrimonial d'autant que migration et rapt de femme sont très souvent liés. En partant, les jeunes hommes bénéficient en plus d'une autonomie financière supérieure à celle que leur procurait auparavant la commercialisation des récoltes de leur « champ du soir ». Ils peuvent notamment effectuer des petits contrats dans les champs lobi du nord puis être embauchés comme manœuvre dans les plantations de café et de cacao :

*« Chez nous ici, si tu es jeune, tu es grand, si tu ne vas pas en Côte d'Ivoire, tu ne vaux rien, tu n'es rien. (...). Si tu restes ici en train de cultiver, tu ne peux pas acheter un vélo puisque nous cultivons pour nos parents et ils n'achètent pas de vélo pour nous. C'est là-bas qu'on part pour travailler pour pouvoir acheter un vélo. »* (Propos recueillis en avril 2004 à Passéna auprès de Monsieur Da P)

Ceci ne veut pas dire pour autant que la migration est une rupture des liens de dépendance. D'abord parce que « les candidates à l'autonomie, (...) n'en ai pas moins sans cesse rabattu sur son réseau familial : il n'échappe pas à la nécessité de l'endettement auprès des siens, donc à la perspective de devoir un jour, à son tour, sacrifier à l'obligation de réciprocité » (Marie, 1997 : 263). Ensuite, plus spécifiquement parce que l'endettement vis-à-vis de la communauté n'est jamais totalement remis en cause<sup>258</sup> même si les migrations de ces jeunes encore dépendants

---

<sup>256</sup> Au-delà d'un certain âge, autour de 40 ans, les individus ne migrent plus.

<sup>257</sup> Le flottement des normes rituelles notamment vis-à-vis des phénomènes nouveaux importés par la colonisation a permis à certains Lobi de contourner les règles contraignantes sans peur des conséquences surnaturelles.

<sup>258</sup> C'est notamment visible dans le fait que les cérémonies de la houe continuent à être pratiquées même après une longue période de migration et le retour du migrant s'accompagne systématiquement d'un don monétaire ou en nature au *thi*.

transforment tant les rapports père-fils que les relations oncle-neveu utérin et déstabilisent la structure matrilineaire de la société. En Haute-Volta, le travail collectif du *cuõr* est déséquilibré car il est privé d'une partie de sa force de travail. Les unités domestiques se retrouvent alors face à une pénurie de main-d'œuvre pour cultiver les champs et pour maintenir l'économie du ménage. Pour assurer la subsistance de sa famille, le *cuõrdarkun* se voit alors obligé de vendre le bétail ou d'échanger des cauris, biens considérés comme collectifs appartenant au *thicaàr*, ce qui ne fait qu'accentuer la paupérisation de son unité domestique, de l'ensemble de son matrilignage et augmente la nécessité et le désir de migration. De nombreux *cuõrdarkun* âgés sont ainsi complètement appauvris par cette modification structurelle de la société. Tout en restant forte, leur autorité de père tend à s'affaiblir puisque le don de la *daba* n'a plus la même puissance symbolique<sup>259</sup>. Les fils ont normalement obligation de redistribuer une partie de leurs ressources à leur famille mais beaucoup de pères se plaignent qu'il n'en soit rien (Benoit et al., 1976 ; Père, 1988). Il faut aussi dire, à la décharge des jeunes travailleurs, que les sommes acquises peuvent être maigres et l'accumulation difficile, ce qui limite la possibilité de soutenir leur famille. Pourtant, grâce à leur migration de travail, certains jeunes hommes parviennent à payer eux-mêmes les compensations matrimoniales normalement acquittées par l'oncle utérin (De Rouville, 1988). Ils s'affranchissent alors de la tutelle de leur oncle et leur participation aux travaux agricoles dans les champs de celui-ci diminue.

Ainsi, dans l'ensemble, les aînés normalement détenteurs du pouvoir économique parviennent plus difficilement à contrôler la force de travail et l'accès aux femmes. Ils sont de plus en plus dépossédés de cette emprise économique sur leurs cadets, ce qui leur fait perdre une partie de leur autorité et de leur pouvoir social. Mais le père notamment conserve un pouvoir symbolique fort grâce à l'ascendance qu'il peut avoir en tant que détenteur et prêtre des *thila* protecteur mais aussi par son pouvoir de malédiction : « J'aurais dû commencer à aider mon père depuis bien longtemps. Maintenant que j'ai du travail et qu'il est vieux, je tiens à lui envoyer le plus d'argent possible, avant sa mort, pour qu'il « parte avec mon bon nom ». Cela devrait me porter bonheur. Je lui ai donné tellement de soucis. (...) Dernièrement, je lui ai donné 50 000 FCFA. Aucun fils ne lui avait donné une telle somme en une seule fois ! Je ne suis pas encore séparé de la maison de mon père (...). Aussi, ce cadeau représente la quote-part de la récolte que j'aurais dû lui présenter si j'avais travaillé dans son champ » (Biwanté Kambou in Fiéloux, 1993 : 189-190). Un lobi qui n'est

---

<sup>259</sup> Ce qui ne veut pas dire que cette cérémonie tombe toutefois en désuétude. Elle reste encore une étape nécessaire pour tout homme lobi afin de devenir un chef de ménage à part entière. N'oublions pas l'importance dans la réussite des activités de la bénédiction du père et de la protection du *Tilkhaà* et du *thré*.

pas encore séparé est fortement tributaire des *thila* géré pas son père : le bon ou mauvais déroulement des événements qui peuplent sa vie sont dépendants de la protection des *thila* et donc des offrandes qui lui sont faites. L'entretien de bons rapports avec les aînés reste donc indispensable pour assurer aux cadets la réussite de leurs entreprises.

Concernant les migrations définitives vers la Côte d'Ivoire qui concernent une unité domestique dans son entier, elles ne représentent pas les mêmes schémas de migrations que ceux, plus codifiés, restant circonscrits à l'espace sud-ouest voltaïque<sup>260</sup>. La raison dominante de cette migration ivoirienne est économique et les causes magico-religieuses ou conflictuelles rentrent moins en ligne de compte. Les Lobi sont alors principalement attirés par les terres nombreuses et fertiles, par la possibilité de cultures nouvelles (igname, riz) potentiellement rémunératrices ainsi que par l'absence d'impôt de capitation ou d'impôt sur le bétail, les bicyclettes, etc. (Fiéloux, 1980). Ces migrations, entraînant une extension de l'aire géographique lobi, sont aussi porteuses de transformations des structures sociales liées en partie aux politiques et au contexte économique ivoiriens. Les terroirs ivoiriens sont caractérisés par un habitat relativement concentré où les maisons de chacun se rassemblent autour d'une cour ouverte (Fiéloux, 1980) alors que les villages lobi voltaïques sont encore composés d'habitations dispersées, en forme de « forteresses », qui abritent l'ensemble des membres d'une ou plusieurs unités de production (un père et ses femmes, leurs fils mariés indépendants et leurs familles, les fils non encore *lè* et leurs familles éventuelles, les filles célibataires ou promises, les enfants)<sup>261</sup>. Si les cultures du mil, du sorgho et du maïs occupent encore la plus grande partie de la surface cultivée, celles de l'igname et du riz prennent une place de plus en plus étendue. Ce sont elles qui rapportent les revenus les plus importants et les plus facilement convertibles. Les invitations à la culture, forme d'entraide villageoise très pratiquée dans les villages anciennement implantés de Haute-Volta, sont moins fréquentes en Côte d'Ivoire. Le besoin de main d'œuvre infantine y est donc plus patent et le recours à des individus salariés s'amplifie. Pour M. Fiéloux (1980), ce développement du salariat représente le début d'un certain capitalisme agraire en pays Lobi.

À la différence des groupes matrilineaires qui, affaiblis économiquement, ont été ébranlés par l'ensemble des transformations sociales en cours, la cohésion du *kuõn* est restée la même, voire s'est renforcée. L'économie du *kuõn* étant essentiellement sacrificielle, l'introduction du signe

---

<sup>260</sup> Les déplacements sur l'ensemble du territoire voltaïque sont surtout le fait des fonctionnaires et représentent un cas particulier étant donné le caractère marginal de cette nouvelle catégorie sociale.

<sup>261</sup> Pour une analyse anthropologique plus détaillée de l'habitat lobi et de sa composition en Haute-Volta, se référer à l'ouvrage de G. Antongini et A. Spini (1981).

monétaire a eu un rôle secondaire et la participation au *j̄r̄ɔ̄* reste un événement important voire indispensable pour de nombreux Lobi, quel que soit leur lieu de résidence (Haute-Volta, Côte d'Ivoire, Ghana, Espace rural ou espace urbain). Cette cérémonie d'initiation permet alors d'ancrer les Lobi dans leurs liens claniques (patriclaniques surtout) et de préserver ainsi l'unité communautaire. D'ailleurs, les pratiques religieuses anciennes persistent tandis que les tentatives de conversions des Lobi des missions chrétiennes sont dans l'ensemble un échec et que la religion musulmane est encore moins implantée. Ce « maintien non interrompu entre les vivants et les morts » (De Rouville, 1987 : 240) par l'intermédiaire du culte des ancêtres entretient l'empreinte identitaire. En effet, Les Lobi migrants ne rompent pas avec leurs liens claniques puisqu'ils emportent avec eux leurs autels (*Tilkhaà, trè*, etc.). C'est peut-être pour cette raison qu'ils ont cette faculté « d'être des migrants sans être pour autant des déracinés » (Fiéloux, 1980 : 112). C'est aussi peut-être pour cette raison que les religions monothéistes ont encore si peu de prise sur la société lobi. La force des *thila*, la crainte qu'ils suscitent et l'importance qu'ils prennent en terme d'identité rendent tenaces l'attachement des Lobi à leur système religieux. Dans les années 1960, 1970, les conversions au catholicisme sont encore considérées comme marginales (Père, 1993). Même à Kampti, pourtant première implantation des Pères Blancs en 1929, un rapport de l'équipe sacerdotale (mission de Kampti) évalué en 1980 à 1 500 le nombre de chrétiens sur une population paroissiale estimée à 65 000 habitants.

Les allées et venues des migrants entre la Côte d'Ivoire et la Haute-Volta participent à une acceptation lente mais effective du nouvel ordre économique et social en construction sur le territoire voltaïque et à une évolution de l'organisation sociale lobi. Le changement des modes de vie, amorcé par les Lobi en Côte d'Ivoire, influence la vie de leurs « frères » en Haute-Volta, notamment en raison du poids économique des travailleurs ivoiriens par rapport aux cultivateurs du sud-ouest voltaïque. Le travail salarié apparaît aussi de plus en plus comme un modèle et l'image du fonctionnaire lettré, « moderne » avec ses habits de ville et sa bicyclette focalise le désir des jeunes générations. Les enseignants de l'époque, lobi ou autre, affirment que leur statut fait d'eux des hommes très courtisés par les jeunes femmes. Celles-ci sont attirées par des hommes « au sens moderne du terme (...), qui se distinguent par leur faculté à s'enrichir et à vivre autrement que comme un paysan lobi » (Fiéloux, 1993 : 237) et leurs parents commencent à convoiter ce genre d'union sachant les avantages économiques qu'ils peuvent en retirer. Dans ces conditions, le rapport à l'école des familles lobi ne peut qu'évoluer dans un sens plus favorable à la scolarisation même si les représentations sociales extérieures continuent à figurer une population lobi, aux pratiques « barbares », repliée sur elle-même et refusant la « modernité ».

## 2 Des mutations sociales qui se répercutent sur la scolarisation

### 2.1 Des statistiques qui esquissent l'amorce d'un nouveau rapport à l'école

#### 2.1.1 Au primaire

Les vingt premières années post-indépendance correspondent, dans notre zone d'enquête comme d'ailleurs dans l'ensemble du pays, à une période de hausse simultanée plus ou moins régulière tant des écoles que des effectifs. Le nombre d'écoles passe de 20 établissements en 1966/67 à 32 en 1981/82 soit une hausse de 60 % (tableau 5). Le nombre de classes évolue également dans les mêmes proportions (55,6 %). Jusqu'en 1969, le secteur privé représentait un partenaire de poids (30 % de l'ensemble de l'offre éducative) dans la « région de Gaoua » mais suite au désengagement de l'Église catholique, il disparaît totalement de la zone.

Tableau 5: Évolution du nombre d'écoles, de classes et effectifs au primaire de 1965 à 1981 dans la « région de Gaoua »

Années	Écoles	Classes	Effectifs			% de fille
			Garçons	Filles	Total	
1965/66	?	?	1 866	946	2 812	33,6
1966/67	14	47	1 796	1 002	2 798	35,8
1967/68	14	50	1 944	1 053	2 997	35,1
1968/69	14	50	1 932	1 108	3 040	36,4
1971/72	20	69	1 906	1 091	2 997	36,4
Données locales non disponibles entre 1972 et 1978						
1978/79	25	84	2 549	1 502	4 051	37,1
1979/80 <sup>262</sup>	59	192	7 177	3 391	10 568	32,1
1980/81	60	195	7 410	3 538	10 948	32,3
1981/82	32	98	3 746	1 905	5 651	33,7

Source : Statistiques du MEN

L'indépendance politique semble susciter une transformation du rapport à l'école dans la « région de Gaoua » de la part des populations pourtant réputées hostiles à la scolarisation de leurs enfants. Il faut en effet noter le dynamisme particulièrement important des effectifs scolaires : ils

<sup>262</sup> Les années scolaires 1979/1980 et 1980/81 intègrent les établissements de la zone de Diébougou sans possibilité de désagréger les indicateurs c'est pourquoi les écoles, les classes et les effectifs sont en nombre bien plus élevé. Nous ne les prenons donc pas en compte dans nos analyses.

tripotent en 15 ans, entre 1966 et 1981 (tableau 6), alors qu'ils n'ont que doublé au niveau national ce qui paraît confirmer que l'opposition à l'école était avant tout une opposition à l'ordre politique colonial. Ils évoluent sensiblement de la même façon pour les garçons et pour les filles, ces dernières restent encore sous-représentées (entre 33 et 37 % des effectifs)<sup>263</sup>. Les politiques éducatives dans cette région ne sont pas à la hauteur du dynamisme apparent de la scolarisation. En effet, le système scolaire s'accroît moins rapidement dans cette région que dans l'ensemble du pays : alors que les écoles connaissent une croissance de 80 % sur le territoire national, elle n'augmente que de 60 % dans la zone de Gaoua (tableau 6). Les chiffres révèlent ainsi que les orientations éducatives après l'indépendance ne se départissent guère des influences et représentations élaborées pendant la période coloniale.

Tableau 6: Croissance des effectifs, des écoles et des classes au primaire dans la « région de Gaoua » et sur l'ensemble du territoire voltaïque de 1966 à 1981

	« Région de Gaoua »			Haute-Volta		
	Écoles	Classes	effectifs	Écoles	Classes	Effectifs
<b>1966/67</b>	20	63	2054	574	2003	94 546
<b>1981/82</b>	32	98	6751	1037	3639	224 570
<b>Croissance sur la période (%)</b>	60	55,6	228,7	80	81,1	137,5
<b>Rapport entre les deux périodes</b>	1.6	1,6	3,3	1.8	1,8	2,3

Source : Statistiques du MEN

En l'absence de données annuelles ininterrompues et cohérentes, il est difficile d'apprécier l'évolution de cette hausse. Au regard des figures 7 et 8, nous pouvons seulement constater que la seconde moitié des années 1960 correspond à une phase de stagnation tant des établissements que des effectifs. Le boom scolaire semble davantage s'inscrire dans une période qui commence à partir du milieu des années 1970. En ce sens, la « région de Gaoua » suit les mêmes tendances que celles de l'ensemble du territoire.

---

<sup>263</sup> Il faut dire que certaines écoles rurales construites dans les villages sont réservées aux garçons faute de dispenser des activités féminines (la couture et les arts ménagers). Quant à l'action sociale en faveur des filles proposée par M. Père, elle n'en est encore qu'à ses balbutiements et les effectifs des centres de formation créés ne sont pas intégrés aux statistiques scolaires.

Figure 7: Évolution des écoles et des classes au primaire dans la « région de Gaoua » de 1965 à 1981

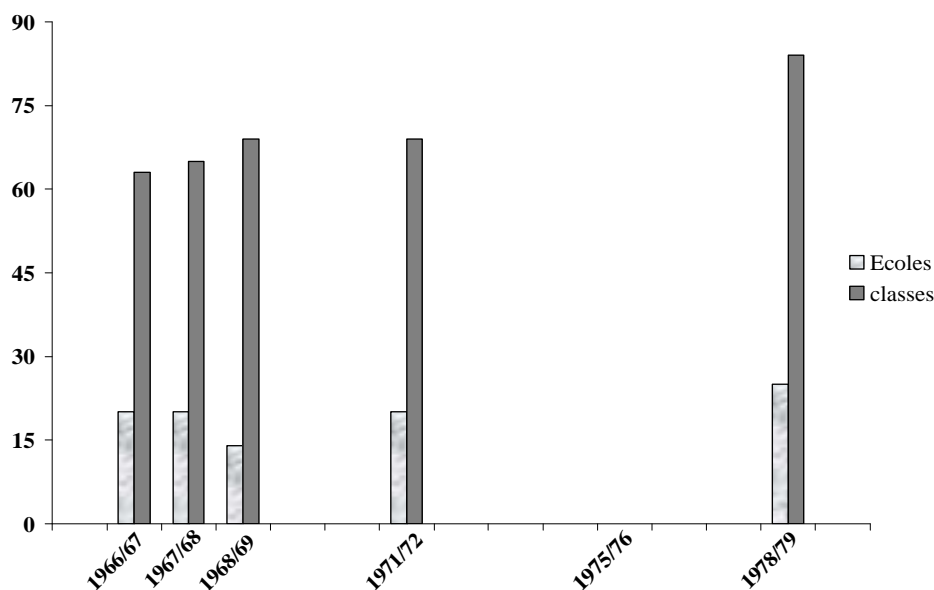
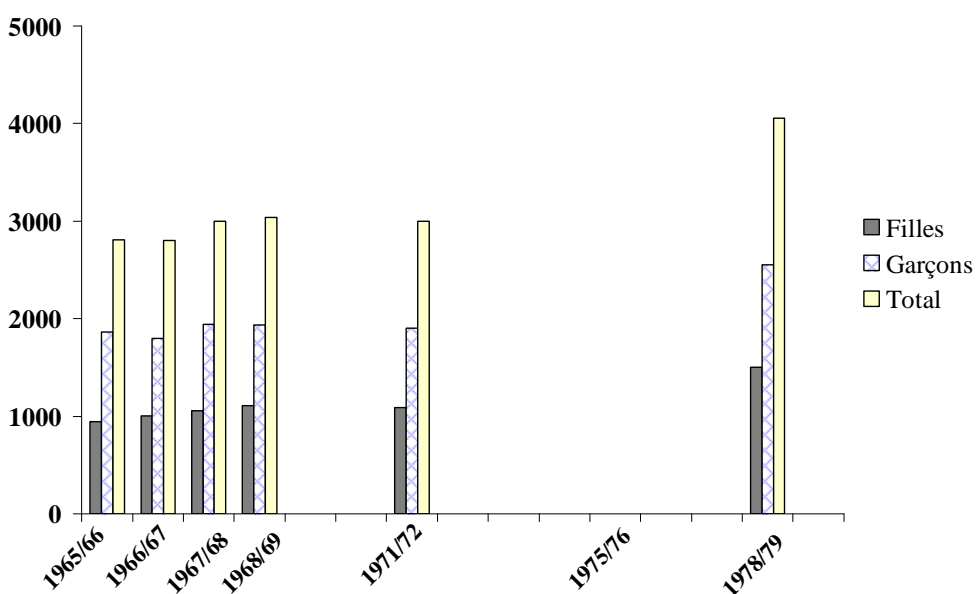


Figure 8: Évolution des effectifs (filles et garçons) au primaire dans la « région de Gaoua » de 1965 à 1981



Le ratio élèves/classe tend à confirmer cette hypothèse. Le fait que le nombre d'élèves par classe s'accroisse, même faiblement passant de 45 élèves en moyenne dans les années 1960/70 à 48 à la fin des années 1970, atteste du dynamisme de la scolarisation dans la zone, amorcée entre le milieu et la fin des années 1970 (tableau 7).

Tableau 7: Évolution du ratio élèves/classes au primaire dans la « région de Gaoua » de 1966 à 1981

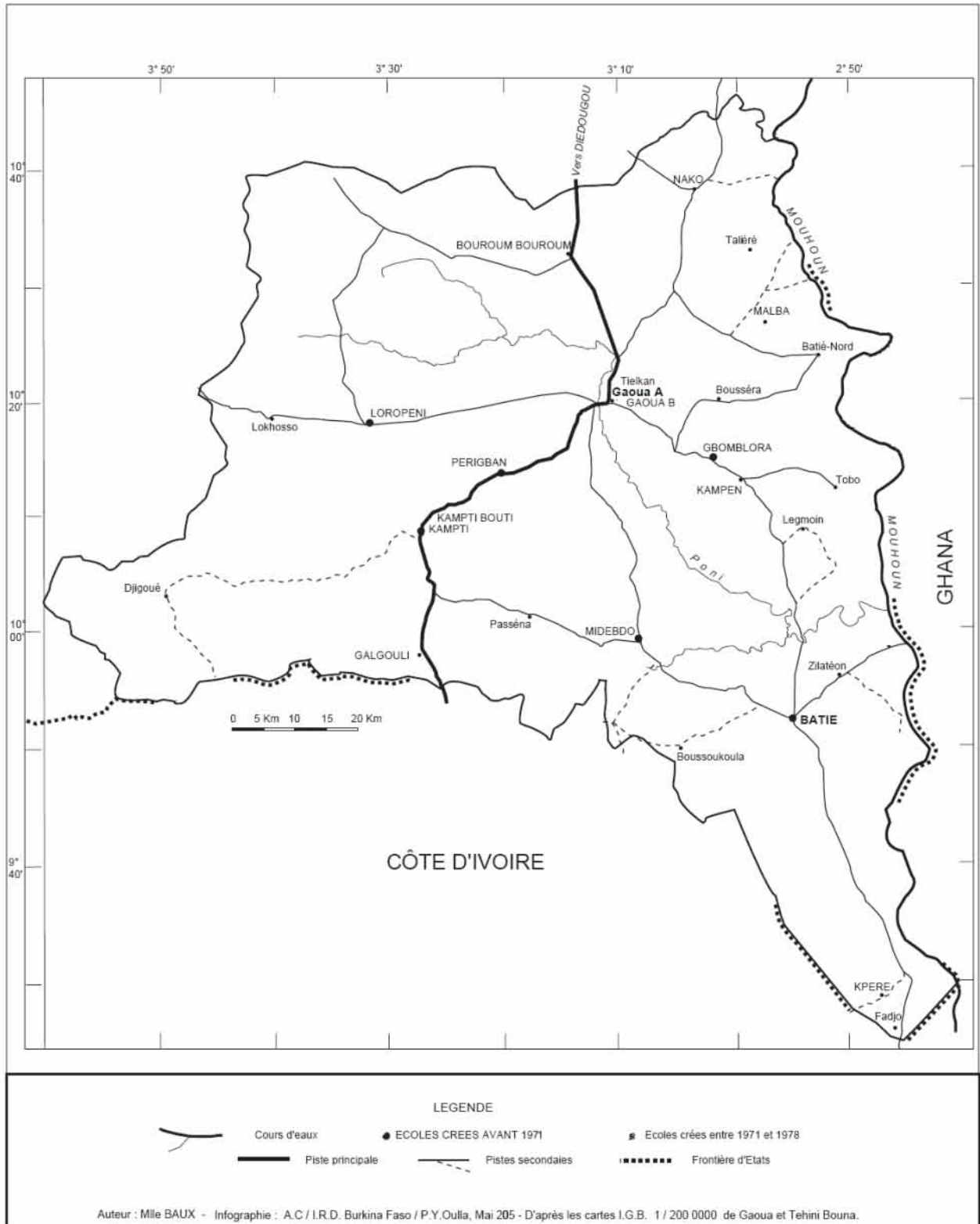
	1966/67	1967/68	1968/69	1971/72	1978/79
Ratio élèves/classes	44	46	44	43	48

(Sources : annuaires statistiques de l'enseignement primaire)

Il paraît donc fondé d'établir que la progression plus rapide des effectifs scolaires par rapport au nombre d'écoles témoigne d'une inadéquation entre le système scolaire et les pratiques familiales d'éducation. Les politiques menées en terme de développement du système scolaire paraissent se fonder sur un *a priori* et non sur une évaluation objective des demandes sociales de scolarisation dans le « pays lobi ». En effet, les agents de l'administration scolaire, que ce soient ceux qui planifient l'extension du système ou les enseignants sur le terrain, estiment toujours dans les années 1970 que la scolarisation des enfants est encore largement rejetée par les populations locales. Ainsi, les politiques éducatives frileuses qui sont mises en place, par méconnaissance des processus réels de transformation en cours, apparaissent en décalage avec un désir de scolarisation fort. Le système scolaire exclut et laisse tout une fraction des demandes sociales de scolarisation insatisfaites. En outre, la densité scolaire reste encore très faible à la fin des années 1970 (carte 8). La géographie scolaire a peu évolué depuis la fin de la période coloniale et les nouvelles écoles construites restent circonscrites dans les mêmes zones : à Gaoua; au nord et à l'est de Gaoua, à Batié ; à Kampti et ses alentours. Le nord-ouest (en dehors de Loropéni et Lokhosso), le sud-ouest (à l'exception de l'ouverture récente de l'établissement de Djigoué) et le sud difficilement accessibles demeurent de véritables « no man's land scolaire ». Dans ces zones, la scolarisation est donc extrêmement faible.



Carte 8: Carte scolaire de la « région de Gaoua » en 1978



Même en augmentant, la scolarisation dans la zone reste donc encore faible et localisée. En 1974, le taux de scolarisation dans toute la circonscription du Sud-Ouest est évalué à 8,5 % (et 5,6 % pour les filles). Il reste parmi les plus bas du pays (tableau 8). Comme la circonscription comprend également les environs de Diébougou, habitée notamment par les populations dagara qui, en principe, scolarisent davantage leurs enfants d'une part et que, d'autre part, la région de Gaoua a toujours été la partie la plus faiblement scolarisée, on peut légitimement supposer qu'il est encore plus faible dans cette dernière partie du territoire.

Tableau 8: Taux de scolarisation au primaire par circonscription en 1974

Circonscriptions	Taux de scolarisation		
	Garçons	Filles	Total
Hauts Bassins	23,5	14,5	18,9
Centre	21	10,8	15,9
Sud	16	8,9	12,4
Centre Est	14	6,7	10,3
Centre Ouest	12,9	6,2	9,5
<b>Sud-Ouest</b>	<b>11,6</b>	<b>5,4</b>	<b>8,5</b>
Est	11,2	5	8,1
Nord	9,1	4,2	6,6
Sahel	5,7	2,9	4,3

(Source : Réforme de l'éducation, dossier initial)

L'évolution des taux de scolarisation à l'intérieur des différents cercles (qui deviennent ensuite des sous-préfectures) entre 1964 et 1981 souligne bien ces différences<sup>264</sup> (tableau 9). Que ce soit en 1964/65 ou en 1981/82, les zones de Diébougou et de Dano ont des taux de scolarisation supérieurs à ceux des zones de Batié, de Gaoua et de Kampti. Bien que la commune de Gaoua soit une zone de forte scolarisation, le cercle puis la sous-préfecture dont elle dépend semble, pendant cette période, avoir une scolarisation faible. En 1981, son taux de scolarisation est à peine au

---

<sup>264</sup> Il faut traiter ces données avec nuance tant cet indicateur est imprécis plus la focalisation est locale. En effet, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre II, il est très difficile d'évaluer rigoureusement une population scolarisable.

dessus des 8 % alors qu'il atteint 72 % dans la seule commune<sup>265</sup>. Il faut dire que la zone géographique qu'elle englobe est très vaste et qu'elle a, par rapport aux autres sous-préfectures de Batié et Kampti une population scolarisable plus importante<sup>266</sup>. Compte tenu des taux de scolarisation du cercle de Kampti, on peut émettre l'hypothèse du rôle positif que joue d'une part la mission catholique (ce malgré les difficultés de conversion) et d'autre part, l'implantation précoce de deux écoles, l'une publique et l'autre privée catholique. Quant à la sous-préfecture de Batié, il faut noter que les taux de scolarisation ont plus que doublé en 17 ans alors même que sa carte scolaire est une de celle qui a le moins évolué pendant cette période (carte 8).

Tableau 9: Évolution des taux de scolarisation entre 1964 et 1981 dans les différentes circonscriptions du Sud-ouest

Cercles puis sous - préfectures	1964/65	1981/82	Taux de croissance entre les deux périodes
Batié	5,6 %	12 %	114 %
Gaoua	5,5 %	8,2 %	49 %
Kampti	7,5 %	13,6 %	81 %
Diébougou	8,8 %	16,3 %	85 %
Dano	8,5 %	15 %	76 %

Source : Ministère de l'Éducation nationale

Toutes ces données statistiques expriment certes l'amorce d'un dynamisme scolaire réel mais encore limité. Elles traduisent aussi de grandes disparités : la vitalité scolaire apparaît comme concentrée dans les zones où l'école est souvent plus anciennement implantée alors qu'il reste des espaces sans scolarisation faute d'établissement à proximité. En recensant pour chaque école, ses effectifs et le ratio d'élèves par classe, il est permis d'avoir une vision globale des espaces mobilisés en faveur de l'école et de ceux plus modérés sinon rétifs (tableau 10).

<sup>265</sup> Ce qui apparaît comme un chiffre honorable par rapport aux autres villes secondaires du Burkina : si la ville de Bobo-Dioulasso est à 70,6% et celle de Banfora à plus de 84 %, les petites communes, préfectures avec des populations équivalentes comme Dori, Kombissiri, Dédougou, ont des taux de scolarisation avoisinant respectivement 44, 70 et 86 %.

<sup>266</sup> Si l'on en croit les estimations du Ministère de l'éducation nationale de l'époque, en 1981, la population scolarisable de la sous-préfecture de Gaoua comprend près de 27 000 enfants alors que respectivement celles de Batié et de Kampti ne s'élèvent qu'à 8 000 et 9 000 élèves potentiels.

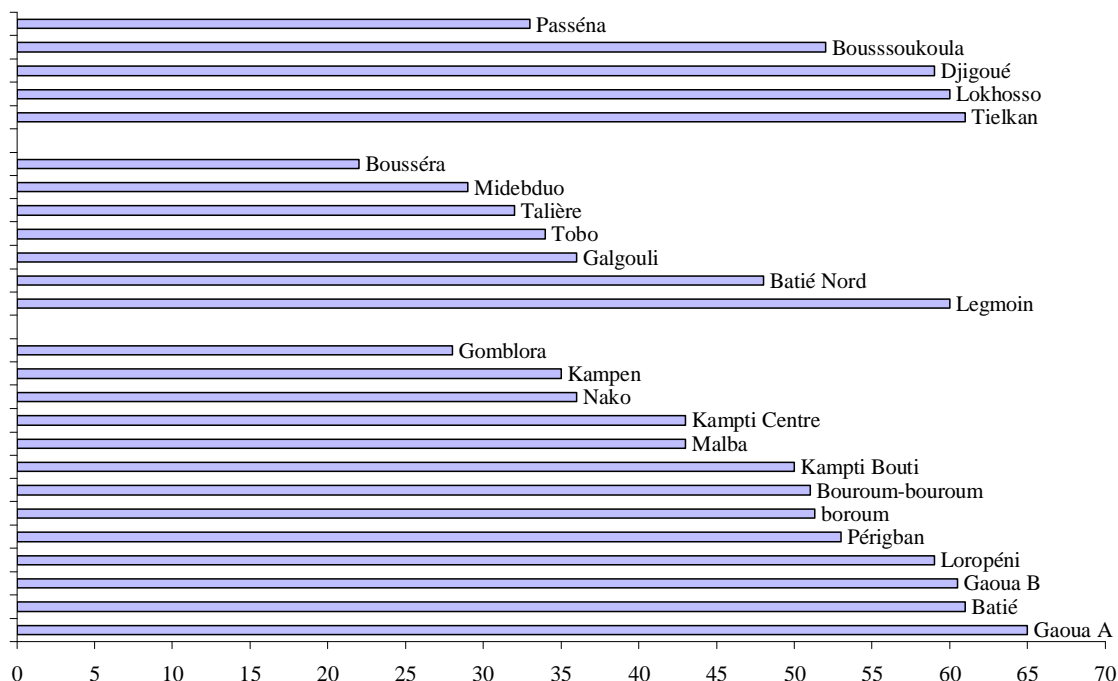
Tableau 10: Effectifs par école primaire dans la « région de Gaoua » en 1978

Nom de l'établissement		Nbre de classe	Effectifs		
			Garçons	Filles	Total
Écoles créées pendant la colonisation	Gaoua centre A	6	286	104	390
	Gaoua centre B	6	118	245	363
	Loropéni	3	119	57	176
	Kampen	3	66	38	104
	Bouroum Bouroum	3	108	46	154
	Gomblora	3	58	25	83
	Nako	3	72	35	107
	Malba	3	91	37	128
	Périgban	3	98	61	159
	Batié	6	213	153	366
	Kampti Bouti	6	189	110	299
Kampti centre	6	145	111	256	
Écoles créées entre 1960 et 1971	Batié Nord	3	88	56	144
	Bousséra	3	52	15	67
	Tobo	3	74	27	101
	Talière	3	65	30	95
	Galgouli	3	77	31	108
	Legmoin	3	123	57	180
	Midebdo	3	53	34	87
Écoles créées après 1971	Djigoué	1	43	16	59
	Zilatéon	1	46	11	57
	Boussouskoula	1	34	18	52
	Tielkan	6	212	151	363
	Lokhosso	2	95	25	120
	Passéna	1	24	9	33
25 écoles		84	2549	1502	4051

Source : Statistiques du MEN

À Bousséra, à Kampen, à Gomblora par exemple, les écoles, malgré une implantation ancienne vers la fin des années 1950 et début 1960, demeurent peu fréquentées avec en moyenne 20 à 35 élèves par classe (figure 9). D'ailleurs, à l'intérieur de cette même aire géographique (carte 8), la scolarisation peine à s'établir : les villages de Talière, Malba, Tobo conservent des effectifs assez bas (tableau 10). En revanche, à Gaoua, dans cet espace semi-urbain la scolarisation est bien acceptée : les effectifs dans les classes de ces trois écoles (Gaoua A, B et Tielkan) sont pléthoriques (plus de 60 élèves en moyenne par classe). Les villages de Kampti, de Legmoin et de Bouroum Bouroum, trois centres où les religions catholique et protestante commencent à être bien implantées, ont aussi une scolarisation dynamique alors que l'établissement de Périgban qui possède aussi une mission catholique peine davantage à recruter.

Figure 9: Ratio des élèves par classe dans les écoles primaires de la « région de Gaoua » en 1978



En dehors de l'école de Passéna qui a des problèmes pour remplir ses classes, les écoles nouvellement implantées ont des ratios élevés montrant l'engouement que peut susciter l'arrivée de l'école dans des zones très éloignées des centres scolaires (figure 9). En effet, des villages comme Djigoué, Lokhosso ou Boussoukoula sont très isolés des axes routiers et difficilement accessibles. Après plusieurs années de fonctionnement, il semble que le nombre d'élèves par classe ait tendance à se tasser autour de 25 à 40 élèves.

### 2.1.2 Le secondaire et l'enseignement technique

Au niveau secondaire, comme nous l'avons vu, un collège d'enseignement général public s'est ouvert en 1969 à Gaoua. Il est le seul de la région en dehors d'un collège privé existant à Diébougou depuis 1963 mais qui n'accueille que les garçons. Ainsi, les élèves du primaire ayant réussi l'entrée en sixième sont pour la plupart obligés de partir très loin de chez eux. Ceci ne facilite pas le maintien dans le système d'autant plus que, jusqu'en 1975, le collège Bafuji de Gaoua n'accepte les élèves qu'en sixième et cinquième. Il ne possède un cycle complet qu'en 1977. D'autres salles sont ensuite ouvertes pour doubler certaines classes et permettre ainsi d'accueillir des effectifs en plus grand nombre. Ceux-ci augmentent donc logiquement au cours de la décennie 1970 et la hausse du ratio élève/classe (de 35 en 1971 à 45 en 1979) indique que ce

n'est pas seulement à cause de la normalisation (tableau 11). Mais l'accès à l'enseignement secondaire reste marginal et seuls 267 collégiens en 1979 en ont le privilège. La scolarisation des filles à ce niveau est d'ordre exceptionnel. Si les effectifs féminins augmentent légèrement, ils sont quasiment insignifiants : les collégiennes qui étaient 19 en 1971 ne sont que 40 en 1979 et leur part dans les effectifs globaux ne cesse de baisser. Elles ne sont plus que 15 % des effectifs à la fin de la décennie (tableau 11).

Tableau 11: Évolution des effectifs, du nombre de classe, du ratio élèves/classe et de la part des effectifs féminins au Collège Bafuji de Gaoua entre 1971 et 1979

	Nombre des classes	Effectifs totaux	Filles	Pourcentage des filles	Ratio élève/classe
1971/72	2	70	19	27,1 %	35
1972/73	2	69	22	31,9 %	35
1974/75	2	81	17	21 %	41
1975/76	2	78	13	16,7 %	39
1976/77	3	130	24	18,5 %	43
1977/78	4	169	28	16,6 %	42
1978/1979	5	210	37	17,6 %	42
1979/80	6	267	40	15 %	45

(Source : Annuaires statistiques du MRESRS)

D'ailleurs, la déperdition des jeunes filles en cours du cycle est très importante au collège, certaines années : en 1979, elle passe de 22 % des effectifs totaux en sixième à 7,3 % en troisième (tableau 12). Les données demeurent très irrégulières d'une année sur l'autre ce qui empêche d'observer une quelconque amélioration globale.

Tableau 12: Évolution de la part des filles au cours du cycle dans le lycée Bafuji de 1971 à 1979

	Sixième	Cinquième	quatrième	troisième
1971/72	31,7 %	20,7 %		
1972/73	35,1 %	28,1 %		
1974/75	21,7 %	20 %		
1975/76	14,3 %	19,4 %		
1976/77	21,3 %	11,9 %	22,2 %	
1977/78	14,9 %	20,3 %	12,2 %	18,2 %
1978/1979	24,1 %	18,4 %	15,6 %	8,6 %
1979/80	22,2 %	12 %	15,2 %	7,3 %

(Source : Annuaires statistiques du MRESRS)

Alors que l'enseignement secondaire classique reste dérisoire dans les années 1970, l'enseignement secondaire technique est inexistant. En revanche quelques écoles rurales puis

quelques Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA) se sont ouverts pour les garçons dans certains villages<sup>267</sup>. Ils ont un impact limité. Parallèlement, dans les années 1960, face à la faible mobilisation des parents pour la scolarisation des jeunes filles, le centre social de Gaoua met en place des actions visant leur éducation à Gaoua et dans les villages environnants. Un centre de formation des animatrices rurales est ouvert en 1962 (Père, 1999). La plupart des élèves-animatrices sont recrutées analphabètes. Leur formation de deux ans comprend donc une alphabétisation fonctionnelle permettant de développer un premier volet théorique basique – des cours d’hygiène, de puériculture, d’instruction civique, de secourisme, de nutrition et d’économie domestique sont proposés en langues locales –, et un second pratique plus artisanal. Financés par la branche française de l’ONG Caritas, des centres villageois sont aussi construits dans chacun des vingt-cinq cantons du cercle. Ils sont dirigés par ces animatrices rurales nouvellement diplômées<sup>268</sup>. Celles-ci doivent ensuite former les jeunes filles à l’hygiène, la nutrition, l’économie domestique. En dehors des arts ménagers, elles enseignent des activités potentiellement rémunératrices comme la couture ou le tricot (Père, 1999) mais aussi la culture d’arachide ou de coton. Dépendants des financements internationaux, se heurtant à certains dysfonctionnements, ces centres villageois ont connu un développement irrégulier et inégal et, par voie de conséquence, des résultats mitigés. Si de nombreuses jeunes filles ont pu, par ce biais, bénéficier d’un accès à une formation alors qu’elles étaient, pour la plupart, privées de l’enseignement scolaire, la valorisation de ce type d’instruction reste quand même limitée.

## **2.2 Une amorce de changement d’attitude scolaire tempéré par les propos des scolarisés**

Les récits des enfants scolarisés à cette époque recueillis durant notre enquête corroborent les hypothèses émises à partir des données chiffrées. Si, dès les années 1960, une amélioration du rapport à l’école s’amorce effectivement, liée aux transformations sociales importantes qui s’ébauchent, elle reste circonscrite à certaines zones et touche surtout une certaine catégorie de la

---

<sup>267</sup> À la limite de l’enseignement formel et informel, les centres de formation de l’époque sont aujourd’hui difficiles à localiser puisqu’ils étaient dépendants du Ministère du développement rural et ainsi non recensés dans les archives sur l’éducation.

<sup>268</sup> Ces animatrices, pour suivre la formation gratuite de deux ans en internat, s’engagent à servir bénévolement pendant deux ans leur village d’origine. Elles reçoivent quand même une prime modeste en espèce ou en matériel pour améliorer leurs revenus personnels. Bien souvent, ce bénévolat aboutit à un fonctionnement irrégulier des centres villageois et certaines animatrices formées préfèrent trouver d’autres activités.

population. En Côte d'Ivoire, les enquêtes menées par M. Fiéloux (1980 : 182) dans les années 1970 esquissent effectivement deux types de comportements des familles lobi vis-à-vis de l'école. Schématiquement, dans les villages lobi pour la plupart très éloignés des écoles<sup>269</sup>, les enfants ne sont quasiment pas scolarisés. La distance dissuade toute inscription mais surtout tout maintien des enfants dans le système car elle décourage, à terme, même les élèves les plus motivés. Les enfants représentent, en outre, une aide non négligeable pour les travaux agricoles au regard de l'organisation de la production qui mobilise un grand besoin de main-d'œuvre. Cette main d'œuvre enfantine est d'autant plus nécessaire que les entraides villageoises sont moins pratiquées. En milieu urbain, au contraire, les chefs de famille lobi, issus des rangs des nouvelles catégories sociales créées par la colonisation, prennent conscience de l'importance de l'école pour le devenir de leur descendance mais aussi de l'ensemble de la société (Fiéloux, 1980, 182). Ils mettent alors en place des stratégies de scolarisation identiques aux autres urbains<sup>270</sup>.

Sur le territoire voltaïque, s'esquisse la même typologie. Dans un centre semi-urbain comme Gaoua où cohabitent des populations issues de milieux socioculturels différents et où se sont installés pour des raisons liées au travail un certain nombre de fonctionnaires, (enseignants, infirmiers et agents de cercle, etc.), les deux écoles primaires publiques qui ne sont pas encore mixtes<sup>271</sup> accueillent dès les années 1960 des effectifs importants :

*« J'ai pris mes fonctions en tant qu'enseignant, juste avant l'indépendance, le 12 décembre 1959 mais je n'ai été affecté à l'école Centre B, l'école primaire des filles de Gaoua, qu'en 1967. (...) Les effectifs ont augmenté petit à petit au cours de cette période. Quand je suis arrivé, les enfants étaient entre 48 et 50 par classe mais ils étaient une centaine et plus dans les petites classes au moment de mon départ à la retraite (en 1993). Mais pour moi, la hausse s'est vraiment sentie à partir de la révolution. Il y a eu comme une libération parce qu'on a aussi construit beaucoup d'écoles en ce temps là » (Monsieur K., enseignant à la retraite demeurant à Gaoua<sup>272</sup>).*

Recevoir une quarantaine ou cinquantaine de filles par classe au primaire s'apparente déjà à

---

<sup>269</sup> Précisons d'ailleurs que, encore aujourd'hui, les plantations sont souvent éloignées de plus d'une vingtaine de kilomètres des écoles les plus proches ce qui hypothèque toute scolarisation dans ces zones particulières.

<sup>270</sup> Les Lobi sont d'ailleurs de plus en plus nombreux à s'urbaniser. À Bouna, par exemple, alors qu'ils ne représentaient qu'une centaine de personnes jusqu'au milieu des années 1960 ; ils sont plusieurs milliers dans les années 1980, « à habiter des quartiers nouveaux qui constituent au nord de la ville une sorte de Bouna-bis (...). Effectivement, on les retrouve de plus en plus nombreux dans tous les secteurs : hôtellerie-restauration, commerce. » (Boutillier, 1993 : 383).

<sup>271</sup> Il faut attendre le milieu des années 1970 pour cela.

<sup>272</sup> Entretien mené à son domicile de Gaoua le 3 octobre 2004.



des effectifs tout à fait importants. Nous n'avons malheureusement pas pu retrouver des enseignants retraités qui ont exercé dans l'école des garçons, Gaoua A, pour évaluer les effectifs masculins. Mais en partant des données nationales que nous connaissons (où les filles ne représentent qu'à peine 35 % des effectifs), nous postulons que certaines classes de garçons pouvaient comprendre entre 70 et 90 élèves. L'école à Gaoua dans les années 1960/1970 est implantée depuis plus de 60 ans et elle tend à s'institutionnaliser. Si elle n'est pas acceptée par tous, elle intègre quand même des enfants de tous les univers sociaux :

*« Quand je suis arrivée à l'école de filles à Gaoua en CE2, en cours il n'y avait pas que des enfants de militaires ou de fonctionnaires mais aussi des filles de paysans. Par contre, les enfants de fonctionnaires étaient reconnaissables car ils portaient des chaussures et de belles tenues. »* (Propos de Madame Bamba née Sib Yeri, élève à Gaoua au milieu des années 1960<sup>273</sup>).

Il faut dire qu'à cette époque, l'école est entièrement gratuite (dont les fournitures et les livres) et, même s'il n'y pas de cantine, l'approvisionnement en nourriture (lait en poudre ou couscous) est fréquent selon les anciens élèves interrogés. Ainsi, la non inscription des enfants n'est pas liée à un problème purement financier. En revanche, comme le disent P. Bourdieu et J.-C. Passeron pour la France et qui peut aussi s'appliquer à l'école voltaïque après l'indépendance, « La culture de l'élite est si proche de la culture scolaire que l'enfant originaire d'un milieu (...) paysan ne peut acquérir que laborieusement ce qui est donné au fils de la classe cultivée, le style, le goût, l'esprit, bref, ces savoir-faire et ces savoir-vivre qui sont naturels à une classe, parce qu'ils sont la culture de cette classe » (1964 : 39). L'apprentissage des règles scolaires et du savoir est alors une conquête chèrement payée voire une humiliation pour les fils et filles de paysans. C'est ce qui ressort des propos de Madame Bamba :

*« Il faut être bien propre sinon les enseignants te punissent sévèrement. L'enfant qui ne s'est pas lavé a l'obligation de se laver devant tout le monde. Il a alors tellement honte qu'il ne recommence plus ».*

Ou même ne revient plus... Si les enfants de fonctionnaires sont reconnaissables à leurs belles chaussures et belles tenues, les enfants de paysans, eux, paient le plus durement leur intégration dans le système scolaire. D'ailleurs, nous n'avons rencontré que très peu d'enfants scolarisés dans les années 1960, même originaires de Gaoua, issus de familles paysannes et parlant encore

---

<sup>273</sup> Entretien mené en octobre 2004.

français. Non seulement la déperdition scolaire de ces élèves est importante mais en plus, globalement, leur scolarisation reste rare tant la mise à l'école correspond à un nouveau positionnement identitaire et à une mutation des rapports à la colonisation qui s'amorce à peine.

Comme le fonctionnement de l'école à l'indépendance est encore très similaire à celui de l'école coloniale, elle conserve toute sa violence dans l'esprit de ces familles lobi. D'ailleurs, le recrutement forcé et le « symbole »<sup>274</sup> sont encore de rigueur. En ce sens, l'école reste une institution disciplinaire coercitive. Le fait que le système scolaire se transforme peu et demeure très proche dans sa structure et dans son fonctionnement de l'école coloniale n'est pas un facteur propice à une meilleure scolarisation des enfants issus des familles lobi rurales.

Au-delà de Gaoua, cet état de fait est exacerbé. En fait, le dynamisme de la scolarisation tient surtout à l'existence dans les villages d'un minimum d'institutions étatiques<sup>275</sup>. L'exemple de Midebduo est, à ce propos, révélateur. Situé à une trentaine de kilomètres de Batié et une vingtaine de Passéna, proche de la frontière ivoirienne, ce village qualifié par Madeleine Père au début des années 1980 d'espace « en transition esquissée » (1988 : 393) est pourtant situé sur un territoire qui avait connu de nombreux affrontements entre guerriers lobi et troupes coloniales pendant la colonisation. Le fondateur du village Mideb, qui était *dèe* (captif)<sup>276</sup> avait d'ailleurs, suite à la mort d'un de ses neveux, posé une « bouche » : « Puisque les Blancs sont des gens sans pitié, des gens sans foi qui n'aiment pas leurs amis, que celui qui suit cette voie, qu'il soit de matrilignage Da, Kambou, Kambiré ou autres, qu'ils ne soit jamais heureux...qu'ils soient maudits, tous ceux qui ne respecteront pas cette "bouche", qu'ils retournent à Tépō (qu'ils meurent) » (Da Feratō cité par M. Père, 1988 : 413). Dans les années 1960/1970, le village est principalement habité par les Lobi mais une communauté de plus en plus grande de Mossi s'y installe<sup>277</sup>. Concernant les religions, les Lobi de Midebduo restent très attachés à leurs pratiques rituelles ancestrales et les quelques missions chrétiennes ayant essayé de s'implanter n'ont connu que des échecs. Quant à l'Islam, il ne concerne que les groupes dioula et mossi du village. Aucun Lobi ne s'est encore converti<sup>278</sup>. Les migrations, temporaires ou définitives, vers la Côte d'Ivoire sont fréquentes même si le canton est

---

<sup>274</sup> Rappelons que le symbole est un objet, souvent encombrant, utilisé pour empêcher les élèves de parler leur langue maternelle. Il est donné par l'instituteur au premier enfant parlant en langue locale pris en faute et celui-ci doit s'en débarrasser en attrapant un de ses camarades en flagrant délit. Tout au long de la journée, l'objet symbolique passe de main en main et le dernier à le posséder est sévèrement puni.

<sup>275</sup> Cette présence permet ainsi de normaliser doucement le nouvel ordre politique et social en construction.

<sup>276</sup> En ce sens c'est un village de *dè* puisque tous les chefs de terre le sont. Un *wō* ne peut pas assumer une telle charge (Père, 1988)

<sup>277</sup> Selon M. Père (1988, 402), ils étaient 37 sur moins de 400 en 1968 et 178 sur plus de 700 habitants en 1975.

<sup>278</sup> Lors de nos enquêtes en 2003/2004, nous avons pu constater quelques cas de conversions encore fort rares. Les Lobi se tournent davantage vers les religions chrétiennes.

riche en produits vivriers de toutes sortes<sup>279</sup> et en cheptel. À cette époque, Midebduo n'est pas encore une préfecture et la chefferie de canton se trouve à Dobéna (à une quinzaine de kilomètres de là). En revanche, le village possède un petit centre de soins qui fait office de dispensaire, quelques maisons de fonctionnaires et une école ouverte à la rentrée 1961<sup>280</sup> :

*« Mon papa était un ancien combattant, il a fait l'Algérie. Il connaissait la politique. Au départ, on voulait construire l'école à Dobéna. Il a su que si l'école était construite là-bas, la préfecture serait là-bas aussi et que ses enfants devraient marcher pour fréquenter (l'école). Pour lui, il fallait construire l'école à Midebduo et pas ailleurs car le village est pour son papa. » (Kambou D)*

*« Avant, le chef de canton aurait du habiter à Midebduo mais comme il était de Dobéna, il voulait rester là-bas. Donc, maintenant, quand la construction de l'école est venue, il a dit que l'école devait être construite à Dobéna. Comme K. avait fait l'armée comme lui, il s'est opposé et il a tout fait pour que l'école soit construite ici. C'est ce qui est arrivé » (Kambou M.)<sup>281</sup>*

*« On avait aussi un grand frère (un ancien habitant de Midebduo), Kambiré C., qui est infirmier à Batié et qui milite au P.R.A. C'est eux qui ont quand même lutté pour qu'on ait une école ici. » (Kambou P., ancien Représentant des affaires villageoises (RAV)<sup>282</sup>.*

Ces témoignages montrent que les enjeux de la scolarisation pour le rayonnement politique du village mais aussi pour des questions de mobilité et de reproduction sociale sont perçus très tôt par certains notables, notamment les fonctionnaires et les anciens combattants. Pour eux, l'école apparaît comme un gage d'avenir et de reconnaissance. Palé K. dont il est question ici et qui a habité le village de Dioména situé à trois kilomètres de Midebduo a d'ailleurs scolarisé nombre de ses enfants comme d'autres personnes, ayant une position influente à Midebduo. Comme elles scolarisent volontairement leurs enfants, ces derniers ont alors tendance à achever davantage leur cycle primaire<sup>283</sup>. Surtout pour les nouvelles catégories sociales qui ont émergé pendant la période

---

<sup>279</sup> L'igname s'y développe de plus en plus mais sa commercialisation est faible, faute de route praticable

<sup>280</sup> Plus tard, en 1967, est ouvert un centre d'animation rurale qui représente une action socio-éducative auprès des jeunes filles pour les former à la couture notamment mais aussi à l'hygiène ou à d'autres activités domestiques. À Midebduo, ce centre ne fonctionne que par intermittence à cause de l'absentéisme fréquent tant des éducatrices que des élèves. Jusqu'en 1975, les effectifs sont peu nombreux, à peine plus d'une quinzaine.

<sup>281</sup> Entretien de groupe auprès des premiers scolarisés de Midebduo en novembre 2004.

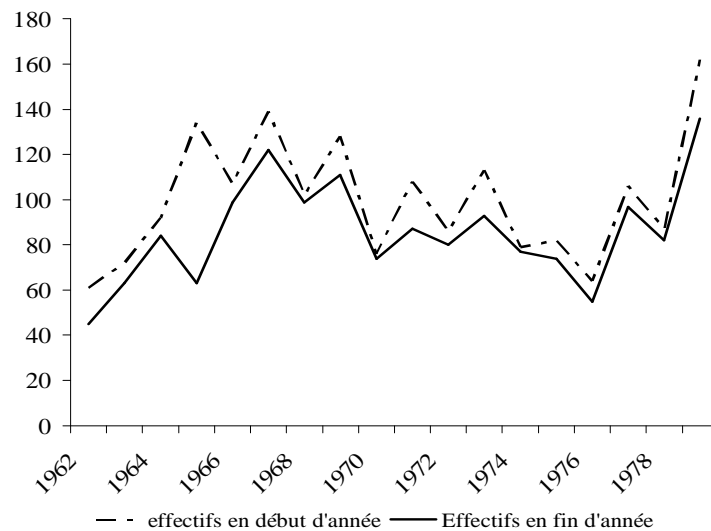
<sup>282</sup> Propos recueillis lors d'un entretien individuel le 22 janvier 2004.

<sup>283</sup> La poursuite du cursus scolaire dans le secondaire est une autre histoire car il dépend de la réussite au concours d'entrée en sixième qui est très sélectif. Peu d'entre eux y sont parvenus.

coloniale, la réussite sociale liée à l'école apparaît alors comme un gage d'avenir, la scolarisation est un moyen d'assurer un devenir à leur descendance et de maintenir ainsi le prestige de leur famille<sup>284</sup>.

Pour autant, la scolarisation à Midebduo n'a pas mobilisé tous les habitants : les débuts de l'école sont assez difficiles aux vues du caractère irrégulier des inscriptions d'une années sur l'autre et de la difficulté à maintenir les effectifs recrutés en classe tout au long de l'année (figure 10).

Figure 10: Évolution des effectifs en début et fin d'année à l'école primaire de Midebduo de 1962 à 1979



Ainsi, dans les années 1960, si les effectifs apparaissent importants en début d'année, les déperditions scolaires au cours des mois sont notables, jusqu'à plus de la moitié des élèves en 1965 (tableau 13), sans doute parce qu'une partie des effectifs scolaires sont recrutés de manière plus ou moins contrainte :

*« En ce temps, ce sont les gardes qui recrutent avec les registres. Ils recensent les familles qui ont des enfants âgés de cinq, six ou sept ans et ils convoquent le papa avec l'enfant. C'est par cette procédure que les enseignants ont pu recruter car ce ne sont*

<sup>284</sup> Ce qui n'est d'ailleurs pas systématique. En effet, les réussites scolaires sont rares et les simples mises à l'école ne sont pas suffisantes à les garantir, même à l'époque. La reproduction ou la mobilité sociale par l'école n'est donc pas automatique. Ainsi, par exemple, aucun des enfants de Palé K. n'a poursuivi ses études après le primaire et beaucoup n'ont pas achevé le cycle. Un seul d'entre eux aujourd'hui a une activité salariée contractuelle au dispensaire de Midebduo. En revanche, tous les premiers scolarisés de Midebduo, même s'ils n'ont fréquenté que quelques années (des rudiments de français suffisent) monopolisent et cumulent dans le village les fonctions qui offrent une rente financière potentielle : membres de l'APE, de la CENI, responsable des forages, responsables départemental et provincial des agriculteurs et des éleveurs, délégué administratif, collecteur des taxes au marché, etc.

*pas les parents qui ont accepté de donner leurs enfants volontairement* » (Propos de Kambou P.).

Tableau 13: Évolution des effectifs (garçons et filles) de l'école primaire de Midebduo entre 1962 et 1979

<i>Années</i>	<i>Effectif à la rentrée</i>	<i>Effectif en fin d'année</i>	<i>Baisse en %</i>
1962/63	61	45	26,2
1963/64	72	63	12,5
1964/65	92	84	8,7
1965/66	134	63	53
1966/67	107	99	7,5
1967/68	139	122	12,2
1968/69	102	99	2,9
1969/70	128	111	13,3
1970/71	76	74	2,6
1971/72	108	87	19,4
1972/73	86	80	7,0
1973/74	113	93	17,7
1974/75	79	77	2,5
1975/76	82	74	9,8
1976/77	64	55	14,1
1977/78	106	97	8,5
1978/79	87	82	5,7
1979/80	162	136	16

Source : Père, 1988 : 757

Effectivement, les élèves inscrits sous la pression des forces de l'ordre qui interviennent à la demande des instituteurs ou des chefs de canton tentent de fuir le plus rapidement possible. Souvent issus de familles lobi analphabètes vivant de l'agriculture qui ne voient pas d'un regard bienveillant cette perte d'une main d'œuvre enfantine, ces enfants sont alors incités par leur entourage à désertter les cours :

*« Moi, j'ai quitté l'école au CE1. Je n'aimais pas l'école comme ce n'est pas mes parents qui m'avaient inscrit mais c'était par force que j'ai été recruté. Ce n'était donc pas dans mon habitude d'aller à l'école »* (Propos anonyme d'un premier scolarisé de Midebduo, octobre 2004).

D'une manière générale, les habitants dans l'ensemble se montrent encore réticents et méfiants vis-à-vis de l'école. Dans les représentations populaires, enfreindre la « bouche » qui

interdit de suivre la voie des Blancs reste risqué. Or, celle-ci n'est levée par les anciens qu'en 1979<sup>285</sup>. De plus, la bilinéarité de la société lobi, par une dépoliarisation des autorités et par une diversité des rôles de l'enfant, bloque les processus de scolarisation (Fiéloux, 1980 ; Père, 1988). L'inscription d'un enfant à l'école entraîne la perte d'une aide familiale pour le père et son *caâr*. Quant à l'oncle utérin, c'est à lui que revient normalement le financement de la scolarité<sup>286</sup>. Il peut d'ailleurs décider d'envoyer ses neveux à l'école. C'est le cas de Monsieur Kambou T. Le frère de sa mère a inscrit deux garçons de sa fratrie et les a soutenus jusqu'au collège. Un père, même s'il en a le désir, et quand bien même il voudrait subvenir seul aux divers frais de la scolarisation, ne peut décider unilatéralement de mettre son ou ses enfants à l'école. Il doit normalement solliciter l'accord du matriclan de l'enfant, celui de la mère et de son frère. Il est alors d'autant plus difficile de recruter des filles. D'ailleurs celles-ci sont largement sous représentées en classe, entre 20 et 33 % des effectifs selon les années (ce qui est bien en dessous de la moyenne nationale). En effet, à cette époque, encore plus qu'aujourd'hui, les filles sont souvent déjà promises au fils de leur oncle utérin et il est d'autant plus difficile, même pour un père motivé dans ce sens ce qui reste rare, de faire accepter au matrilignage des fillettes leur scolarisation<sup>287</sup>. Les savoirs acquis par elles font en effet craindre une moindre obéissance à leurs tutelles sans oublier que la scolarisation représente une perte de main-d'œuvre ménagère indispensable pour les mères de famille.

Il faut attendre la fin des années 1970 pour que la fréquentation scolaire devienne plus régulière à Midebduo et surtout que des enfants aillent de leur propre chef suivre les cours : « En 1977, une dizaine d'enfants dont cinq filles, sont venus volontairement à l'école et même contre le gré de leurs parents. (...) La volonté des enfants d'aller à l'école devient maintenant si forte que les parents ne réussissent plus à s'y opposer. (...) Mais l'effort à fournir est parfois si grand (trajets, manque de nourriture) que certains, parmi les plus petits, n'étant ni encouragés, ni soutenus, finissent par abandonner à la longue. » (Père, 1988 : 429).

Dans les villages reculés, isolés des villes ou des espaces en transformation accueillant certains services étatiques, la scolarisation des enfants est quasiment inexistante et le rejet de la scolarisation reste encore prégnant. La « bouche » joue alors tout son rôle inhibiteur : à Poir, les enfants sont encore cachés pour ne pas être amenés à l'école de Bousséra ; un des habitants raconte

---

<sup>285</sup> Mais encore aujourd'hui, beaucoup d'habitants de Midebduo ou des villages environnants doutent que cette levée soit effective puisque les réussites scolaires sont très faibles et que surviennent encore des décès suspects de notables lettrés ou d'enfants scolarisés. Quand les ancêtres sont interrogés, il apparaît que cet interdit en est encore la cause.

<sup>286</sup> Si l'école est gratuite et le matériel fourni, il n'en demeure pas moins certains frais annexes : les vêtements notamment.

<sup>287</sup> Même le centre d'animation rurale de Midebduo ouvert en 1967 et réservé aux jeunes filles pour qu'elles y acquièrent des notions de couture et de tricot a connu une fréquentation très aléatoire jusqu'au milieu des années 1970.

même que les enfants n'avaient pas le droit de s'arrêter pour regarder les Blancs (ou les *Kulani*) et pris en flagrant délit, ils étaient chassés par leurs parents. Ailleurs, le désir d'école est bien souvent rejeté et considéré comme déviant comme l'explique Monsieur Da P., né dans les années 1950, dans un village éloigné entre Batié et Gongonbili :

*« Il y avait un chef de canton qui venait chez nous. Il s'appelait Polhunthé. C'est lui qui venait emmener les enfants à l'école. Les parents nous cachaient tous et nous empêchaient de partir à l'école. Et moi, je voulais aller à l'école. J'ai même pleuré pour que mon papa m'emmène à l'école ; il a refusé. Comme j'ai pleuré, les gens m'ont vu. Ah ! Les amis avec qui je me promenais se sont écartés de moi, et il y a d'autres personnes même qui se moquaient de moi, comme quoi, je ne suis pas un bon enfant. Pourquoi je vais aller..., je veux suivre les blancs. »* (Propos recueillis à Passéna, en avril 2004).

Il existe bien, dans certains villages, des écoles rurales ouvertes à défaut d'une école classique mais celles-ci ont un impact limité sur la scolarisation. Il reste d'ailleurs peu de traces dans les archives de la localisation de ces centres et il est difficile de les recenser. Mais il semble, en tout cas, que ces établissements, censés être plus proches des besoins des populations et plus adaptés au milieu, ne sont pas pour autant plébiscités par les familles lobi. Ils ne touchent, quoi qu'il en soit, que la partie masculine des cohortes ce qui ne fait que renforcer les blocages à l'encontre de la scolarisation des filles et accentuer les inégalités. D'ailleurs, peu d'anciens élèves revendiquent leur passage par les CER. Monsieur Kambou Albert, par exemple, qui a été inscrit à l'école rurale de Kouténa en 1964/65 et y est resté trois ans, considère qu'il n'a pas été scolarisé. À peine a-t-il appris là-bas à cultiver et à parler un peu français<sup>288</sup>. Il est le seul de sa famille à avoir fréquenté un établissement scolaire. Son père était un grand devin guérisseur et il semble peu probable qu'il ait choisi d'envoyer un de ses enfants à l'école. Il a plutôt été contraint et a alors inscrit le plus jeune de ses fils qui n'était pas en âge de cultiver. D'ailleurs, alors que son enfant avait des facilités à l'école et qu'un enseignant proposait de le scolariser dans une école classique à Nako, il n'a jamais effectué les démarches en ce sens, montrant ainsi tacitement son refus de l'école. Par conséquent, il paraît possible d'affirmer que, comme pendant la période coloniale, la quasi totalité des familles lobi n'a aucun lien avec le système scolaire, soit parce qu'il ne fait pas partie de leur environnement proche et ainsi l'éducation scolaire ne peut en aucun cas représenter

---

<sup>288</sup> Il parle pourtant très bien le français et il sait un peu lire et écrire. Il affirme avoir acquis ces savoirs par l'intermédiaire des missionnaires catholiques et grâce à ses voyages en Côte d'Ivoire.

une socialisation, soit parce qu'elle le rejette, ouvertement ou tacitement.

Au vue de ces résultats, les années 1960 et 1970 n'apparaissent que comme la continuité de la période précédente : la reproduction de la nouvelle catégorie sociale créée par les anciens combattants, gardes cercle et agents coloniaux ainsi que les premiers scolarisés, lettrés ou seulement alphabétisés. En milieu urbain comme en milieu rural, la mise à l'école est donc surtout l'affaire des individus qui, dès l'époque coloniale, avaient déjà entamé leur intégration au nouvel ordre économique et social. Les deuxièmes générations de scolarisés ne sont plus seulement composées dans leur majorité d'enfants contraints, elles intègrent à présent aussi beaucoup d'élèves inscrits volontairement par leurs parents. Effectivement, les fonctionnaires et les agents de l'État ont, envers leurs enfants, des stratégies de scolarisation presque exhaustives. L'inscription au primaire est acquise sans discrimination de sexe et le souci de reproduction sociale, voire de mobilité ascendante, est manifeste, dans les pratiques comme dans les discours. D'ailleurs, ces enfants, même s'ils ont des parcours scolaires différents, connaissent dans l'ensemble de belles réussites sociales : la plupart du temps, ils deviennent fonctionnaires à leur tour, à des niveaux plus ou moins élevés dans la hiérarchie administrative.

En suivant les biographies familiales de scolarisation des premiers scolarisés, on s'aperçoit que le passé scolaire des parents et le degré de réussite sociale qu'ils en ont retiré influencent beaucoup leurs pratiques de scolarisation mais aussi le parcours des enfants. En ce sens, le seul passage par l'école est insuffisant pour engendrer une scolarisation solide des générations futures. Monsieur Hien D. qui a été scolarisé de force à Batié et qui n'est resté que peu de temps à l'école n'était pas favorable à la scolarisation de ses enfants. Il faut attendre les années 1980/90 et l'ouverture d'une école dans son village pour qu'il commence à scolariser certains d'entre eux. Monsieur Hien S. a aussi été à l'école mais à Gaoua. Son père ne voulait pas qu'il y reste. Il a fui plusieurs fois parce que les enseignants le frappaient trop mais à chaque fois, les instituteurs ou les gendarmes venaient le récupérer. Il a finalement définitivement abandonné au bout de deux ans. Il n'a scolarisé que son fils aîné. Ce dernier a été jusqu'au CM2, a obtenu son entrée en sixième mais il a fui en Côte d'Ivoire et il s'est installé là-bas. Monsieur Hien n'a plus eu envie d'envoyer les autres en cours, pour ne pas qu'eux aussi migrent et ne reviennent plus.

Dans l'ensemble, c'est l'alphabétisation qui joue un rôle positif et fait prendre conscience de l'intérêt de la scolarisation. Tous les premiers scolarisés interrogés qui sont sortis de l'école en sachant parler français, lire et écrire dans cette langue ont eu, comme les fonctionnaires, des stratégies de scolarisation quasi totales. En revanche, ni le maintien des enfants dans le système ni la réussite scolaire ne sont automatiques et chaque enfant a un parcours scolaire singulier. Il faut



dire que les établissements, que ce soit au primaire, et surtout au secondaire, étant en nombre insuffisant dans la région, les migrations scolaires représentent un phénomène important. La famille d'accueil et les conditions de vie de l'élève migrant vont alors influencer sur les parcours scolaires. Ainsi, ne doit pas seulement être prise en compte la scolarisation du chef de ménage. Si ce critère est déterminant pour la mise à l'école, il n'est pas le seul à conditionner la réussite scolaire. Les parcours scolaires des membres de la famille Da représentent une illustration intéressante. Monsieur Da A. a été à l'école jusqu'en CE2 puis a abandonné de son plein gré. Il est devenu ensuite cultivateur mais ses quelques années de scolarisation lui permettent d'obtenir en 1968 un poste d'encadreur agricole dans son village. Même avant qu'il n'ait acquis cette fonction, il a choisi d'inscrire ses enfants, à l'école de son village qui ouvre en 1955. Catholique, il n'a initié aucun de ses enfants mais il les a en revanche tous scolarisés, filles comme garçons, issus de ses trois unions :

- Sa première fille Christine est scolarisée avant l'indépendance. Elle réussit son CEP et l'entrée en sixième puis part au collège à Banfora où elle est interne. Grâce à une bourse, elle obtient son baccalauréat à Ouagadougou puis entre à l'université. Elle est aujourd'hui professeur.
- Sa seconde fille, Elisabeth, a aussi été scolarisée mais a dû arrêter au CP2 à la demande de sa mère pour garder sa petite sœur qui venait de naître. Elle est aujourd'hui très en colère contre ses parents qui l'ont déscolarisée.
- Le premier fils de Monsieur Da, Charles, est allé poursuivre, après le primaire, ses études à Bobo-Dioulasso en étant hébergé chez un enseignant originaire de Kampti. Il a obtenu son baccalauréat et une bourse pour poursuivre ses études de droit au Niger (puis au Bénin). Il est devenu avocat.
- Brigitte a été scolarisée dans les années 1960, elle a été jusqu'au CEP mais comme elle n'a pas eu l'entrée en sixième, elle a finalement abandonné.
- Yvette a été scolarisée au début des années 1970. Elle est entrée au collège à Banfora mais en 4<sup>ème</sup>, elle est tombée enceinte d'un enseignant de Kampti. Après avoir accouché, elle a repris ses cours mais s'est retrouvée à nouveau enceinte. Sa grande sœur Christelle qui l'hébergeait et finançait sa scolarité a alors décidé de ne plus la soutenir.
- Victor, après son primaire à Périgban, est parti chez son grand frère Charles à Bobo jusqu'au brevet, il a ensuite arrêté. Il est marié à une canadienne et vit là-bas. Monsieur Da ne connaît pas son activité professionnelle.
- Amélie est dans le même cas sauf qu'elle a arrêté avant son brevet parce que, selon son père, elle ne travaillait pas assez.

- Quant à Nathalie, elle n'a été que jusqu'au CP2 : « elle ne connaît rien, elle a arrêté » dit son père.
- Julie a refusé de continuer les cours alors qu'elle était au CE2. Elle affirmait que son maître la frappait excessivement et qu'elle ne voulait plus continuer. Son père a accepté sa décision.
- Pierre n'a pas obtenu son CEP et a abandonné.

Ces différents parcours montrent bien la volonté forte d'un père de scolariser ses enfants, sans pour autant qu'ils aient des conditions égales de réussite. Ainsi, Monsieur Da n'hésite pas à déscolariser une de ses filles pour satisfaire les besoins de sa femme. Il n'insiste pas non plus quand un de ses enfants souhaite arrêter ou n'obtient pas les diplômes requis pour continuer. En ce sens, il n'y a aucun acharnement scolaire pour maintenir les enfants à tout prix dans le système. En outre, il n'a jamais financé la scolarité secondaire de ses enfants. Ceux-ci ne doivent la poursuite de leurs études qu'à l'obtention de bourses, l'aide d'un tiers ou des cadets. La réussite des uns apparaît alors liée en partie à l'environnement et aux conditions de travail : l'internat de Christelle, la professeur, l'accueil chez un enseignant pour Charles, l'avocat. Il faut noter que les aînés socialement intégrés participent à la scolarisation de leurs cadets. La réussite scolaire des plus grands joue donc un rôle positif, tant financièrement que moralement, dans la scolarisation des cadets. Dans le discours du père, il ressort que celui-ci est très fier de son fils vivant à l'étranger, non pas tant parce que Victor possède le poste le plus prestigieux (Charles en tant qu'avocat appartient sans doute à la catégorie socioprofessionnelle la plus élevée dans la hiérarchie sociale) mais parce que c'est celui qui a le pouvoir économique le plus fort : il envoie souvent de l'argent et il a fait construire au village une grande maison en ciment. Ainsi, il semble bien que le capital économique pèse davantage que le capital scolaire et culturel dans l'évaluation de la réussite sociale.

Si les alphabétisés ont bien souvent des stratégies de scolarisation totale, les pratiques de scolarisation des anciens combattants sont beaucoup plus hétérogènes : certains choisissent de scolariser tous leurs enfants (ou la grande majorité d'entre eux), d'autres n'en scolarisent que quelques-uns et certains refusent carrément la scolarisation. Par exemple, monsieur Da Nicolas est le fils d'un ancien combattant de la seconde guerre mondiale. Son père, à son retour de France, alors qu'il avait été fait prisonnier par les Allemands, ne voulait plus entendre parler des Blancs. Il est rentré dans son village, Kimpi, pour redevenir cultivateur. Aucun de ses enfants, en dehors de Nicolas, n'a été à l'école parce qu'il a refusé de les inscrire. L'oncle maternel de Nicolas voulait le scolariser mais son père était contre. Finalement, comme l'enfant en exprimait le souhait, il a fini par être inscrit à l'école de Gaoua en 1960 à l'âge de neuf ans. Il n'a ensuite jamais redoublé. Il a

même sauté le CM1 et la seconde. Il est ensuite parti en internat au collège de Banfora, puis a intégré l'École Normale de Ouagadougou. Il a poursuivi le secondaire et a réussi son baccalauréat. Comme il avait de bons résultats, il a obtenu une bourse pour poursuivre ses études universitaires, à l'université de Ouagadougou d'abord jusqu'en licence puis à Bordeaux jusqu'en thèse qu'il a soutenue au début des années 1980. Il a alors travaillé au CNRST. Il est à présent enseignant à l'université. Ses frères et sœurs qui n'ont pas fréquenté les bancs le regrettent aujourd'hui amèrement.

Si les fonctionnaires, les anciens scolarisés, les anciens combattants représentent une partie de la population encore marginale, leur influence ne cesse d'augmenter grâce aux nouveaux pouvoirs, notamment économiques, qu'ils détiennent et à l'image qu'ils véhiculent. Par exemple, beaucoup de ces hommes<sup>289</sup> se sont mariés avec de nombreuses femmes, signe de richesse mais aussi de bravoure dans la société lobi. Certains aussi se lancent dans des carrières politiques qui élargissent leur renommée. Le prestige qu'ils acquièrent est d'autant plus grand auprès des Lobi qu'ils échappent à la malédiction de la « bouche », signe d'une puissance aussi spirituelle. Au regard des transformations économiques et politiques globales qui s'esquissent et se renforcent, leur réussite sociale tend à susciter, chez certains chefs de famille lobi des attitudes nouvelles vis-à-vis de l'école. Ainsi, nous avons croisé ça et là des personnes scolarisées dans les années 1960 et 1970, issues de la paysannerie. Leur père a alors sciemment enfreint les barrières de classe et les interdits rituels, souvent d'ailleurs sous l'emprise d'une personne lettrée et influente et suite à une ouverture sur un autre environnement que celui de son village d'origine. Tel est le cas du père de Monsieur B. Hien., cultivateur à Passéna dans les années 1970, il fait des voyages fréquents à Kampti, village où l'école est déjà installée depuis plus de 40 ans. Il est hébergé là-bas par le député Lucien Kambiré. Selon les propos de son fils, côtoyer cette personnalité est ce qui l'a poussé à scolariser un de ses enfants, les autres étant à présent trop grands, lors de l'ouverture de l'école dans son village. Monsieur Hien a alors été un excellent élève tout au long du primaire. Il a d'ailleurs été le seul de sa promotion à obtenir l'entrée en sixième. Il a aussi pu obtenir une bourse pour continuer dans le secondaire à Gaoua. Il est aujourd'hui conseiller pédagogique. Simple agriculteur lui aussi, le père de Kambiré M. à Midebduo a, quant à lui, scolarisé cinq de ses six enfants y compris les filles : aujourd'hui, un est militaire, un autre est devenu instituteur ; une a obtenu son baccalauréat, a fait des études au Sénégal et travaille à présent dans une banque à Ouagadougou. À l'époque, pourtant, ce chef de famille a été très critiqué par ses pairs qui

---

<sup>289</sup> Ceux qui ne se sont pas convertis au catholicisme et qui n'ont pas une obligation spirituelle de monogamie.

l'accusaient de mettre des agriculteurs potentiels inutilement sur les bancs de l'école. Il semble que ce soit ses séjours au Ghana et en Côte d'Ivoire dans les plantations, mais aussi la fréquentation des enseignants de Midebduo qui aient déterminé le choix de mise à l'école. À travers cette illustration, s'esquisse ainsi le poids potentiel des migrations dans les décisions de scolarisation.

Ces deux exemples, mis en relation avec les transformations sociales globales que nous avons décrites précédemment (migrations importantes, besoins nouveaux, éclatement des structures familiales, diffusion même relative des religions monothéistes, etc.) témoignent que la fin des années 1970 marque le prélude d'une nouvelle ère concernant les pratiques de scolarisation des familles lobi, même si ces changements du rapport à l'école ne sont que peu visibles au niveau statistique, le taux de scolarisation demeurant encore très faible. Il semble que les conditions soient réunies pour que la mise en place des politiques éducatives volontaristes puisse avoir un réel impact.

# Chapitre VIII. La décennie 80, le Burkina Faso dans un environnement éducatif ouest-africain en crise

## *1 La singularité du « pays des hommes intègres » face à un nouveau paradigme mondial*

L'espoir politique et économique que l'indépendance a suscité est vite contrarié, dès la fin des années 1960, par l'évolution des systèmes politiques de nombreux pays vers des régimes autoritaires, généralement caractérisés par un pouvoir personnel et un parti unique avec le soutien de la force armée : c'est le cas au Togo, en Côte d'Ivoire, au Bénin, au Niger, au Mali, en Guinée Conakry, en Haute-Volta, etc. La plupart de ces gouvernements sont d'ailleurs soutenus par les anciennes puissances coloniales quand ils ne les ont pas aidés à accéder au pouvoir (Verschave, 1998). Quelques pays seulement instaurent le multipartisme, le Sénégal notamment. Dans la plupart de ces pays autocratiques, les groupes au pouvoir s'y maintiennent par une appropriation privée des ressources publiques et grâce à une « politique du ventre » (Bayart, 1989) c'est-à-dire à des pratiques de corruption qui viennent consolider des réseaux clientélistes étendus. Ces stratégies s'accompagnent souvent d'une puissance répressive voire dictatoriale.

Malgré les volontés de « développement » économique au sortir de la colonisation, les politiques mises en œuvre prolongent les stratégies coloniales en concentrant l'essentiel de leurs activités économiques sur la production des matières premières (agriculture de rente et exploitation des richesses minérales) pour l'exportation. Au milieu des années 1970, la chute des cours liée à la sécheresse mais aussi à la surproduction et à l'intensification de la concurrence entraîne des conséquences d'autant plus graves qu'existe cette spécialisation excessive. Quant au secteur industriel, le plus souvent propriété de l'État, il demeure peu développé, peu productif et technologiquement dépendant de l'extérieur. Le manque de débouchés au niveau de la consommation intérieure plus favorable aux produits importés finit par bloquer sa croissance tout en alourdissant le budget de l'état. En effet, le modèle des années 1960/1980 est fondé sur un service public et parapublic très étendu d'autant plus que les États africains viennent de conquérir leur indépendance et sont à la recherche d'une légitimité. Pendant cette période, la croissance de l'emploi salarié est forte dans les domaines publics mais reste faible dans le privé. Pour financer le

« décollage économique », les créances extérieures contractées par les États africains incités par des taux d'intérêt très bas particulièrement dans les années 1970<sup>290</sup> provoquent un formidable accroissement de la dette publique. Ces emprunts excessifs, au-dessus des moyens de la plupart des pays débiteurs, aboutissent à un véritable surendettement suite aux crises pétrolières de 1973 et surtout de 1982, et à la chute brutale du prix des matières premières. Ce qui avait été nommé « grands travaux » est alors appelé « éléphants blancs » définissant ainsi les projets pharaoniques souvent superflus de certains dictateurs africains. Cette crise économique entraîne une vraie crise sociale mais celle-ci « est bien plus qu'un effet conjoncturel d'origine financière, administrative ou internationale. (...). Elle provient aussi de la poursuite d'un modèle de développement colonial » sans « réajustement des rapports entre sociétés et États-nations qui s'imposait après les indépendances et qui a été indéfiniment retardé » (M'Bokolo, 1992 : 505).

Les institutions internationales, pour éviter une crise financière mondiale, obligent alors ces pays à appliquer des politiques d'ajustement structurel (PAS) visant le rétablissement des équilibres économiques. Pour cela, le FMI et la Banque mondiale conditionnent leurs crédits ou le rééchelonnement des dettes à la mise en œuvre de mesures de stabilisation (vers un équilibre de la balance des paiements, des prix et de la croissance économique) et de politiques réorganisant le rôle de l'État dans l'économie pour favoriser l'ouverture des marchés et la compétitivité (Sarrasin, 1999)<sup>291</sup>. Il s'agit alors de réduire les déficits publics en dénationalisant les entreprises d'État et en réduisant les services sociaux ce qui entraîne licenciements et déflation. Bien que le secteur moderne productif privé soit censé prendre le relais, il connaît en fait, lui aussi, une chute de ses effectifs. Quant à la politique de déflation des effectifs de la fonction publique, elle conduit les agents à des activités de substitution et à une généralisation de la pluriactivité permettant des revenus minimaux. D'une manière générale, le salaire minimum réel est divisé par deux en Afrique de l'Ouest durant les années 1980/90 (Hugon et Pagès, 1998) et le marché du travail est complètement déréglementé. L'économie informelle devient alors le principal régulateur du chômage. Si les PAS entraînent effectivement une baisse des principaux déficits intérieurs et extérieurs des pays africains, ils sont aussi accompagnés d'une régression économique et d'une crise sociale forte, en milieu urbain comme rural, lié à l'accroissement de la pauvreté et des

---

<sup>290</sup> À partir des années 1970, l'abandon du système du Gold Exchange standard amorce le début des taux de change flottants ce qui entraînent une baisse du prix du dollar et, par voie de conséquence, des revenus d'exportation des pays du Sud. L'afflux de pétrodollars et d'eurodollars (les dépôts en dollars dans des banques situées hors des États-unis) incite les banques des pays occidentaux à prêter largement aux administrations publiques du Sud à des taux d'intérêt réels faibles.

<sup>291</sup> Entre 1980 et 1989, 241 programmes de stabilisation et d'ajustement ont été lancés en Afrique.

inégalités et ce malgré la prise en compte après 1986 de la « dimension sociale de l'ajustement » par les institutions internationales, en accord avec les pays concernés.

Face à ce nouveau paradigme mondial, la Haute-Volta qui devient le « Pays des Hommes intègres » (Burkina Faso) en août 1984 apparaît comme décalé. Le pays n'a certes pas échappé à la règle des régimes militaires et autoritaires. Ainsi, le Comité militaire de redressement pour le progrès national (CMRPN) est instauré le 25 novembre 1980 par quatre colonels<sup>292</sup>. Ce gouvernement qui a pour chef le Colonel Sayé Zerbo est particulièrement répressif et violent. Les luttes politiques notamment des partis de gauche et des syndicats sont étouffées par des mesures d'atteinte à la liberté d'expression et d'association (dissolution des syndicats et suppression du droit de grève) et par de nombreuses arrestations politiques<sup>293</sup>. Le CMRPN, très impopulaire est renversé dans l'indifférence générale le 7 novembre 1982 et un Conseil provisoire de Salut du peuple est proclamé par le Médecin Commandant Jean-Baptiste Ouédraogo, un « homme de compromis » (Guissou, 1995 : 62). Il nomme Thomas Sankara Premier Ministre et Boukary Lingani, Secrétaire permanent du Conseil de salut du peuple. Le gouvernement « de réconciliation » formé est composé de ministres ayant des sensibilités trop antagonistes (de la gauche radicale à la droite conservatrice) pour créer une équipe cohérente et constructive. T. Sankara et J.-B. Lingani finissent par être destitués et arrêtés dans la nuit du 16 au 17 mai 1983 ce qui provoque des manifestations à Ouagadougou pendant trois mois et une situation insurrectionnelle ouverte. Le 4 août 1984, les soldats du Centre d'entraînement et de commandement de Pô, à l'instigation des Capitaines Blaise Compaoré et Henri Zongo, occupent les postes clés de la capitale dont la Présidence, la radiodiffusion et la télévision. T. Sankara et J.-B. Lingani libérés, les quatre Capitaines proclament une Révolution démocratique populaire (RDP) dirigée par le Conseil national de la révolution (CNR). T. Sankara le plus populaire d'entre eux en devient le chef de file. Il appelle les populations à former, dans les quartiers des villes et dans tous les villages, des Comités de défense de la révolution. Effectivement, des CDR se constituent un peu partout et forment de véritables instruments organisationnels efficaces pour impliquer les populations (Guissou, 1995).

---

<sup>292</sup> Thomas Sankara qui prend le pouvoir quelques années plus tard participe à ce régime en tant que secrétaire d'État à l'information. Il reste à ce poste 7 mois de septembre 1981 à avril 1982, date à laquelle il démissionne. Militaire, il est ensuite mis aux arrêts alors que certains de ses compagnons d'armes dont Blaise Compaoré et Henri Zongo sont, eux, mutés.

<sup>293</sup> La Confédération syndicale voltaïque (CSV) est notamment dissoute par décret ; le syndicat des instituteurs et le syndicat des enseignants du secondaire et du supérieur, malgré des luttes internes vives, sont fermement tenus en main par de vieux militants du parti au pouvoir avec les colonels.

S'instaure alors un régime révolutionnaire de type socialiste qui s'inscrit en contradiction avec les orientations politiques et économiques internationales. D'emblée, lors de son discours d'orientation politique du 2 octobre 1983, le nouveau Président fustige l'impérialisme et invite à combattre le néocolonialisme (Sankara, 1991). Le projet de société du CNR et l'angle d'approche politique se veulent radicalement novateurs. Si, depuis l'indépendance, les politiques économiques mises en œuvre s'inspiraient davantage du modèle libéral de développement (priorité aux investissements privés et aux secteurs rentables, rôle de l'État limité, etc.), celles élaborées à partir des années 1980 et surtout après 1983 donnent un rôle de planification encore plus important à l'État. Les importations sont strictement contrôlées et les populations sont vivement encouragées à consommer les produits locaux : entre 1984 et 1985, le taux de croissance des importations passe de 4,2 à - 0,9% (Ouali, 1999 : 1275). Les spéculations foncières et immobilières sont rigoureusement combattues. Le gouvernement burkinabè fustige l'endettement excessif des pays pauvres lié à la crise économique mondiale et défend ardemment l'annulation de la dette pour tous les pays de l'OUA. En ce sens, il s'oppose frontalement aux institutions internationales<sup>294</sup>. Pour conserver son indépendance, une des premières mesures du CNR est de réduire drastiquement le train de vie de l'État, en commençant par le haut : le plafonnement des salaires et des frais de mission des ministres et la réduction du parc automobile de l'État de 6 000 à 3 000 véhicules représentent alors deux actions gouvernementales symboliques qui montrent la volonté de lutter contre les privilèges et le gaspillage. L'ensemble des fonctionnaires est aussi mis à contribution. Parallèlement, les services sociaux de base sont largement développés et les populations ont le devoir de participer par l'intermédiaire des CDR : les dispensaires, les maternités, les écoles, les forages et les digues de petites retenues d'eau sont construits collectivement (Guissou, 1995). Un gros travail est également mené au niveau des lotissements urbains, du reboisement, de la diffusion des réseaux d'électricité, de téléphone et de transport<sup>295</sup> et de la généralisation de l'état civil. Au niveau des services sociaux, le gouvernement a favorisé la création dans chaque village d'un poste de santé primaire géré par un agent de santé villageois (à la charge du village)<sup>296</sup>, le développement de l'alphabétisation des adultes et de la scolarisation des enfants. Il a également cherché à transformer les divisions sexuelles de la société en menant des vraies politiques en

---

<sup>294</sup> D'ailleurs, à cette époque, les sanctions économiques à l'encontre du Burkina Faso qualifié de communiste, voire de « khadafiste » raréfient les moyens financiers déjà faibles de l'État.

<sup>295</sup> À ce propos, le gouvernement burkinabè souhaite étendre le chemin de fer jusqu'aux portes du sahel mais faute de ressources propres et face aux refus de financement des institutions de Bretton Woods, cette « bataille du rail » a du être abandonnée.

<sup>296</sup> Le personnel soignant voit ses effectifs croître de 2 050 agents en 1981 à 4 105 en 1986 : les 165 médecins sont 360 et les 370 infirmier(e)s, 890 en 1986 (Martens, 1989 : 212).



faveur des droits des femmes.

Mais ces politiques de transformations sociales et de développement volontariste n'empêchent pas l'accumulation des difficultés financières et les mécontentements d'un certain nombre de Burkinabè. Les fonctionnaires et les salariés notamment sont les plus durement affectés par la RDP. Ils sont les principaux supports internes du budget de l'État et des Plans mis en place : en 1985, ce budget prévoit le prélèvement d'un mois de salaire, l'augmentation des prix et des taxes, l'abaissement de l'âge de la retraite et la suppression des indemnités de logement (Sandwidi, 1996) ; en 1986, les fonctionnaires voient leur salaire réduit par des cotisations obligatoires pour l'Effort populaire d'investissement (EPI) et la caisse de solidarité<sup>297</sup>. Tout ceci provoque une véritable détérioration du pouvoir d'achat surtout des ménages urbains (Labazée, 1989). S'ajoutent à cela la forte répression des mouvements syndicaux et les tentatives systématiques de substitution de ces syndicats par les CDR, acquis à la cause du CNR. Celui-ci met aussi en œuvre, dès 1984, des politiques d'arrestations de militants ou d'interdiction de réunions et même de licenciements, de suspension des fonctionnaires ou salariés du public et parapublic jugés « dissidents » (Sandwidi, 1996). En plus de la désunion avec une bonne partie de la masse salariale, une nette cassure a aussi lieu avec « la bourgeoisie commerçante » et « les forces rétrogrades qui tirent leur puissance des structures traditionnelles de type féodal » (c'est-à-dire les détenteurs du pouvoir gérontocratique et les détenteurs des pouvoirs religieux) qualifiés « d'ennemis du peuple » et de « couches sociales réactionnaires et anti-révolutionnaires » (Sankara, 1991 : 53-54). Même si, à partir de 1986, le discours révolutionnaire du CNR se transforme quelque peu pour « privilégier les valeurs morales et les comportements individuels, et atténuer en conséquence les oppositions radicales entre catégories sociales » (Sankara, 1991 : 60), la rupture est consommée. Les dérives répressives et autoritaires accomplies un peu partout par les CDR exacerbent les tensions et font enfler les critiques. Pour finir, dans le courant de l'année 1987, de vives contradictions sur l'orientation politique et les stratégies d'action se font également sentir au sein des quatre membres du CNR. Le 15 octobre 1987, Thomas Sankara et douze de ses collaborateurs et gardes du corps sont assassinés au Conseil de l'entente<sup>298</sup>. Ce coup d'État militaire en faveur de Blaise Compaoré inaugure le Front populaire et le « mouvement de la rectification » de la révolution d'août. Durant les trois années

---

<sup>297</sup> Les salariés cotisaient entre 1/12<sup>ème</sup> et 1/24<sup>ème</sup> de leur rémunération annuelle pour l'EPI. Les fonds collectés ont principalement servi à l'équipement en médicaments de base des hôpitaux, dispensaires et centres de santé primaire. Ils ont également permis l'achat d'ambulances de brousse. La caisse de solidarité quant à elle a été financée d'abord de façon volontaire et ensuite obligatoire pour subventionner des actions sociales comme les centres de réinsertion sociale ou les secours d'urgence (Guissou, 1995).

<sup>298</sup> Henri Zongo et Boukary Lingani, les deux autres principaux acteurs de la révolution avec Thomas Sankara et Blaise Compaoré, seront, eux, pareillement assassinés le 18 septembre 1989.

qui achèvent la décennie 1980, ce nouveau régime mène des politiques incertaines. Il entame, dès le départ, une « réconciliation » avec les syndicats en annonçant la réintégration des syndicalistes licenciés et suspendus, mais aussi avec les autorités dites « traditionnelles » et les pouvoirs religieux afin de s'assurer des alliances et une légitimité. Mais le développement des services sociaux de base connaît une période de ralentissement et les politiques économiques s'acheminent vers la libéralisation.

## ***2 Une tendance sous-régionale à la déscolarisation : le Burkina Faso épargné ?***

### **2.1 La déscolarisation en Afrique subsaharienne**

La crise économique et sociale que traversent tous les pays d'Afrique subsaharienne, à partir des années 1980, n'épargne évidemment pas leur système scolaire<sup>299</sup>. En effet, le champ scolaire n'est pas un « isolat social » et s'il possède une certaine autonomie, il entretient cependant des relations de dépendance avec les autres champs qu'ils soient sociaux, économiques ou politiques. D'ailleurs, les phénomènes conjoncturels de stagnation et de déscolarisation qui apparaissent à la suite de la crise économique et de la mise en œuvre des PAS confirment l'influence sur le système scolaire des différents éléments (social, culturel, économique, politique) de la société nationale. Entre 1980 et 1985, des pays comme la Côte d'Ivoire, le Mali, le Togo, le Ghana et le Nigeria<sup>300</sup> connaissent donc une chute sérieuse de leur taux de scolarisation d'autant plus forte que la croissance démographique continue d'être élevée alors que les effectifs scolaires ont, eux, tendance à diminuer (tableau 14). Cette déscolarisation est due à la fois à une non-scolarisation des enfants à l'entrée du système scolaire et à l'augmentation de la déperdition scolaire<sup>301</sup> c'est-à-dire aux abandons au cours du cycle (Lange, 1998).

---

<sup>299</sup> Sur la scène mondiale, le continent africain reste le seul à subir un tel recul de sa scolarisation, mesuré par la baisse des taux de scolarisation.

<sup>300</sup> Le taux de scolarisation augmente fortement au Sénégal comme au Burkina Faso et plutôt faiblement au Niger ou au Bénin pendant cette période mais stagne dans le quinquennat suivant. En Sierra Leone, la déscolarisation ne commence qu'à partir de 1985.

<sup>301</sup> La déperdition scolaire qui est un incident plus structurel ne provoque pas forcément à lui seul un processus de déscolarisation.

Tableau 14: Évolution des taux bruts de scolarisation au primaire, secondaire et supérieur en Afrique de l'Ouest de 1980 à 1990<sup>302</sup>

Pays	Premier degré				Second degré général				Enseignement supérieur			
	1980	1985	1987	1990	1980	1985	1987	1980	1980	1985	1987	1990
<b>Francophones</b>												
Bénin	64/64	65	66	61/67	16	17	14	11	1,7	2,7	2,5	2,8
Côte d'Ivoire	79/79	75	....	..../69	18	20	20	...	2,9	.....	.....	.....
Haute-Volta	18/18	29	32	36/37	3	5	6	7	0,3	....	....	0,7
Mali	27	23	23	24	9	7	6	6	0,3	1	...	...
Niger	25	26	26	29	5	5	6	7	0,3	...	....	0,7
Sénégal	46	56	68	58	11	14	15	16	2,8	2,4	2,4	3,0
Togo	118/113	93	99	..../111	33	21	23	...	2,1	2,1	2,6	2,6
<b>Anglophones</b>												
Ghana	80/80	76	71	75/77	41	40	40	39	1,6	1,5	-	1,5
Libéria	48	...	35	...	22	17	...	...	....	....	2,7	....
Nigeria	104	82	68	72	19	29	26	20	2,2	3,3	3,2	3,3
Sierra Leone	52	61	59	48	14	17	20	16	0,8	1,8	1,7	1,3

Source : Unesco et Banque mondiale (Deblé, 1994 : 16 ; Lange, 1998 : 20)

Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, les filles ne sont pas plus touchées par ce processus et le mouvement de rattrapage des filles tend à se poursuivre, ce malgré les difficultés conjoncturelles (Hesseling et Locoh, 1997). À l'exception de la Sierra Léone, la déscolarisation des filles semble généralement moins forte que celle des garçons (tableau 15).

Tableau 15: Évolution des taux bruts de scolarisation et de leur taux de croissance au primaire de 1980 à 1990 en Afrique de l'Ouest

Pays	Premier degré					
	1980		1990		Croissance du TBS sur la période en %	Croissance du TBS filles en %
	TBS	TBS Filles	TBS	TBS Filles		
<b>Francophones</b>						
<i>Bénin</i>	64	41	67	45	5	9,8
<i>Burkina Faso</i>	18	14	37	28	106	100
<i>Côte d'Ivoire</i>	79	63	69	58	-13	-7,9
<i>Mali</i>	27	19	24	17	-11	-10,5
<i>Niger</i>	25	18	29	21	16	16,7
<i>Sénégal</i>	46	37	58	49	26	32,4
<i>Togo</i>	113	89	111	87	-2	-2,2
<b>Anglophones</b>						
<i>Ghana</i>	80	71	77	70	-4	-1,4
<i>Nigeria</i>	104	90	72	63	-31	-30
<i>Sierra Léone</i>	52	43	48	39	-8	-9,3

Source : Unesco et Banque mondiale (Lange ; 1998 : 20)

<sup>302</sup> Dans ce tableau comme dans le tableau 2, nous fournissons encore les données différentes produites par les deux auteurs (Deblé, 1994 ; Lange, 1998a). Les chiffres de M.-F. Lange sont en gras et ne concernent que le cycle primaire.

Pour les pays touchés par le recul de la scolarisation, le phénomène est important dans le primaire mais il l'est encore plus dans le secondaire. Ainsi, au Togo, le taux de scolarisation au primaire diminue de presque 18 % mais il chute de plus de 36 % dans le secondaire au cours de la première moitié des années 1980. De même, au Mali, les taux de scolarisation du primaire et du secondaire déclinent respectivement de 15 % et 22 % (annexe 21). Seul le Nigeria connaît une baisse de son taux de scolarisation au primaire pendant que celui du secondaire augmente de 53 %. La sélection accrue, au cours du cycle et au niveau des examens, qui paraît exprimer une volonté politique de maîtrise des flux scolaires pour éviter un nombre croissant de chômeurs diplômés, peut expliquer en partie la décroissance de l'enseignement secondaire. Paradoxalement d'ailleurs, l'enseignement supérieur apparaît dans l'ensemble épargné en dehors de la chute de ses taux de scolarisation au Ghana ou au Sénégal et de la stagnation de ceux-ci au Togo (tableau 15) mais le manque de données disponibles pour certains pays exige une prudence dans l'interprétation.

Les raisons d'un tel phénomène sont multiples mais il semble, en premier lieu, que les PAS et leurs mesures de restrictions budgétaires ont largement contribué à écorner l'image de l'école : la dégradation du marché de l'emploi (et notamment l'arrêt ou la baisse des recrutements dans la fonction publique) remet foncièrement « en cause la relation quasi automatique entre l'école et l'emploi [salariné ou public], ébranlant de la sorte le consensus scolaire établi entre les populations et l'État » (Lange, 1998 : 266). La rigueur économique, accompagnée d'une dégradation du niveau de vie et du chômage des diplômés, a donc joué un rôle non négligeable dans cette perte de légitimité de l'école inédite après l'engouement scolaire des années 1960/1980. S'ajoute aussi la question des carences du système scolaire et notamment la dégradation des conditions d'apprentissage (état des locaux, manque d'enseignants, de manuels, etc.) liée à une augmentation du coût de la scolarisation (participation accrue des familles au financement de l'école et chute brutale du nombre de bourses. Au Mali, par exemple, la déscolarisation s'est accompagnée d'une réorientation d'une certaine demande sociale d'éducation vers l'enseignement musulman montrant ainsi davantage un rejet de l'école publique qu'une opposition radicale à toute forme d'éducation scolaire (Gérard, 1995). Ce refus de l'école reflète aussi, plus indirectement, un rejet de l'État, notamment dans sa forme la plus autoritaire. Dans les systèmes politiques à parti unique, qui caractérisent la plupart des pays africains jusqu'au début des années 1990, l'école est aussi un outil de contrôle et de propagande. Elle incorpore dans ses méthodes pédagogiques, les conduites autoritaires et les pratiques de clientélisme ou de corruption qui sont en vigueur dans la société. Les populations civiles, lasses de la violence politique et ne pouvant exprimer un rejet frontal du pouvoir, ont pu considérer leur opposition à l'école, symbole étatique par excellence surtout dans

les milieux ruraux, comme l'expression d'une forme de dissidence et d'insubordination. D'ailleurs, les processus de démocratisation des années 1990 se sont souvent accompagnés d'une véritable explosion scolaire alors que la reprise de la scolarisation s'amorce plutôt faiblement dès le milieu des années 1980. Il faut dire, qu'à partir de 1985, ce phénomène de rejet envers la scolarisation incite les institutions internationales, comme la Banque mondiale, à revoir leurs politiques et à intervenir davantage dans le domaine de l'éducation, notamment par une aide financière conditionnée.

## **2.2 La position décalée du Burkina Faso**

Dans cet environnement, les politiques éducatives élaborées par le gouvernement révolutionnaire sankariste au Burkina Faso et le rapport à l'école des populations apparaissent totalement en décalage. En effet, au « pays des Hommes intègres », des politiques éducatives volontaristes (surtout en ce qui concerne l'accroissement de l'offre éducative publique) se développent et suscitent un véritable dynamisme de la scolarisation tandis que dans les pays voisins, l'heure est au désengagement de l'État vis-à-vis du système scolaire et au rejet de l'école par les familles.

### *2.2.1 Des politiques éducatives volontaristes pendant la période sankariste*

#### *2.2.1.1 Une réforme globale jamais mise en pratique...*

Sous le régime de la RDP, l'éducation est réellement considérée comme un besoin fondamental indispensable au développement du pays. En ce sens, le secteur éducatif correspond à un axe essentiel de la politique générale. Mais l'école, telle qu'elle est organisée depuis l'indépendance, est jugée néo-coloniale, « pro-impérialiste, acculturante, aliénante et oppressive pour les classes opprimées et exploitées » (MEN, 1986 : 4) puisqu'elle est, dans sa forme même, un instrument qui favorise la reproduction des élites au détriment des masses paysannes et populaires. En outre, son coût est jugé trop lourd pour l'État alors que le système n'apporte pas la preuve de son efficacité et de sa productivité, notamment en ce qui concerne l'adéquation au marché de l'emploi. Aux yeux du CNR, il apparaît alors nécessaire de transformer l'appareil scolaire pour qu'il soit un cadre de mobilisation sociale au service de la révolution, un outil de

construction d'une société nouvelle qui transmet aux jeunes burkinabè l'idéologie révolutionnaire. Dans cette optique, un diagnostic du système scolaire est établi pour aboutir à la proposition d'un projet « d'école nouvelle ». Selon ses concepteurs, cette nouvelle école doit être patriotique et anti-impérialiste, elle adapte ses programmes aux exigences du développement socioéconomique du pays ; elle valorise donc les travaux manuels et forme des agents au service des masses populaires ; elle est gratuite et obligatoire pour tous à partir de trois ans (MEN, 1986 : 9-11). Cette nouvelle école vise la création d'un Homme nouveau libéré « d'une culture étrangère réactionnaire [...] inculquant aux enfants le mépris des valeurs traditionnelles burkinabè » (BF, 1986 : 6) mais aussi débarrassé des « valeurs décadentes de la culture traditionnelle, encore vivaces dans les milieux ruraux » (Sankara, 1991 : 53). Il s'agit ainsi d'une relecture sélective des savoirs traditionnels et modernes débarrassés de leur caractère « rétrograde » ou « aliénant », relecture qui fonde, en un sens, une nouvelle forme d'arbitraire culturel : l'école telle qu'elle est pensée par les politiques éducatives révolutionnaires n'est autre qu'un nouvel « appareil idéologique d'État » au sens d'Althusser.

Le projet de réforme prévoit naturellement le changement structurel du système. Ainsi, le cycle préscolaire doit éduquer les enfants de trois à six ans autant que possible dans leur langue maternelle. Les secteurs primaire et secondaire sont supprimés au profit d'un cycle des métiers qui offre une formation scientifique et technique divisée en trois niveaux : le niveau fondamental qui concerne les enfants de sept à douze ans développe un enseignement en français – la langue de base – et en anglais<sup>303</sup> autour d'une initiation à la production, à l'art et à l'informatique ; le niveau polytechnique étalé sur trois ans inclut des disciplines scientifiques (mathématiques, sciences naturelles et physique, chimie) et techniques dans le but de former un exploitant agricole capable à la fois de réparer son matériel et de prendre en charge sa comptabilité. Le niveau de spécialisation d'une durée de deux ans prépare les futurs cadres moyens aux domaines productifs. Au niveau supérieur, le cycle dit de recherche et d'invention composé de divers instituts universitaires n'est accessible qu'aux diplômés issus de la spécialisation mais seulement après quelques années de vie active. Le projet prévoit aussi que les examens et les diplômes, symboles de l'élitisme scolaire, soient abolis au profit d'une simple attestation de fin d'étude.

Finalement, supporté par l'État seul, ce programme n'est jamais mis en œuvre en raison de son coût total trop élevé pour être rapidement opérationnel. En outre, après soumission au débat public, le rejet du texte dans sa globalité est massif. Toutes les instances auxquelles il est proposé –

---

<sup>303</sup> Outre le français et l'anglais, il est prévu l'apprentissage d'une langue locale autre que la langue maternelle.

les CDR mais aussi le Syndicat national des enseignants du secondaire et du supérieur (SNESS), la conférence des Commissions du Peuple chargée du secteur ministériel (CPM) et le Conseil révolutionnaire économique et social (CRES) – s’affichent contre la suppression des diplômes, la transformation de l’enseignement secondaire et supérieur et l’absence de frontière nette entre savoirs intellectuels et savoirs manuels. Ceci montre toutes les difficultés sociales, économiques et politiques qu’implique une remise en cause générale d’un système éducatif tel qu’il a été implanté et de son adaptation aux réalités nationales. Finalement, le système scolaire, dans sa forme même, reste globalement inchangé et les contenus d’enseignement ne sont que peu modifiés : à peine impose-t-on le chant patriotique quotidien devant le drapeau, l’apprentissage et la récitation de slogans anti-impérialistes.

### ***2.2.1.2 Mais une campagne efficace d’éducation pour tous***

Si la RDP n’a pas pu « révolutionner » le système scolaire dans sa structure même, elle a très vite travaillé contre les inégalités éducatives en misant sur deux tableaux : l’alphabétisation et la scolarisation. En 1984, 92 % de la population en général et 99 % des femmes en particulier ne savent ni lire, ni écrire (Martens, 1989). Pour lutter contre l’illettrisme, une vaste opération « alpha-commando » est lancée en février 1986 : 1 400 centres d’alphabétisation sont ouverts pour une formation intensive de deux mois en neuf langues locales. Ils touchent 15 000 personnes<sup>304</sup> (Martens, 1989). L’expérience est ensuite institutionnalisée avec la création du Ministère de l’éducation de base et de l’alphabétisation des masses (MEBAM) et l’année suivante, une nouvelle session d’alphabétisation et perfectionnement est à nouveau engagée. Ces deux actions profitent surtout aux hommes qui représentent 84 % des effectifs (Martens, 1989). Mais afin d’atteindre aussi la partie féminine de la population, une campagne d’alphabétisation nommée *bantaaré* (qui signifie épanouissement en fulfuldé) est menée exclusivement en faveur des femmes en février 1988. Presque 12 000 d’entre elles suivent la formation (Martens, 1989). L’impact de l’alphabétisation reste cependant limité à une infime partie de la population totale burkinabè.

C’est surtout la scolarisation, à tous les niveaux qui va connaître un formidable essor pendant la période révolutionnaire. Le CNR introduit de nombreuses mesures pour favoriser une égalité d’accès à l’école en commençant, dès le pré-scolaire, par la création de garderies populaires pour favoriser l’entrée précoce des enfants dans le système. Il élabore surtout un vaste programme

---

<sup>304</sup> 35 000 selon une autre source (Guissou, 1995)

populaire de développement (PPD) scolaire sur l'ensemble du territoire avec comme principes de base « Un village, une école » et un CEG par département. À cet effet, les populations sont invitées à participer à leur « propre développement social » : il leur est demandé de s'investir physiquement ou financièrement pour construire les écoles ou pour procurer les matériaux nécessaires (souvent du banco ou de la paille). Au départ, le pouvoir cherche surtout un relais à son action à travers les jeunes scolarisés organisés au sein de CDR. Plus tard, en 1986, il favorise le rôle des associations de parents d'élèves dans les comités populaires de gestion des écoles (Bianchini, 2004). De son côté, l'État est censé se charger, d'une part de doter les structures construites en portes, fenêtres, table-bancs et, d'autre part d'assurer la présence du personnel enseignant nécessaire dans les classes. Mais, selon le ministre de l'époque, P. Somé (Yaro, 1994), les dotations budgétaires ne sont malheureusement pas à la hauteur des objectifs fixés.

## *2.2.2 Un système scolaire effectivement très dynamique*

### *2.2.2.1 Le secteur primaire : une scolarisation en hausse mais une efficacité en baisse ?*

Dans l'ensemble, les premières années de la décennie 1980 correspondent à la période de plus forte croissance que le système scolaire primaire ait connue depuis l'indépendance : entre 1980 et 1986, le taux d'accroissement annuel moyen des écoles s'élève à 12,5 % et le nombre d'écoles publiques est plus que doublé (tableau 16). Si le CMRPN a entamé, le premier, le développement des infrastructures, c'est surtout à partir du CNR que l'offre éducative explose littéralement. Le dynamisme du secteur primaire est presque entièrement dû aux établissements publics. Si le taux d'accroissement des écoles privées est important au début des années 1980 (12,5 % en 1980 et 22,2 % en 1981), il a ensuite tendance à diminuer, à partir de l'instauration du CNR, sans doute à cause du plafonnement des droits d'inscription à 10 000 FCFA imposé par le gouvernement afin de rendre plus égalitaire l'accès à ce type d'institutions scolaires<sup>305</sup>.

---

<sup>305</sup> En 1986, le nombre d'écoles privées baisse passant de 107 établissements à 56. Cette chute n'est peut-être pas aussi importante que les chiffres le suggèrent. Il se peut en effet qu'il y ait une erreur statistique cette année-là car le nombre de classes dans le privé n'est que peu touché. L'année suivante, les écoles restent au nombre de 56 mais remontent à 119 en 1988/89. On peut donc émettre deux hypothèses : soit les fondateurs de ces établissements manquant n'ont pas jugé bon de renvoyer leur questionnaire au service statistiques, soit les écoles sont devenues clandestines pendant deux années.



Tableau 16: Évolution des infrastructures du primaire de 1980 à 1986 au Burkina Faso

Années scolaires	Nombre d'écoles				Nombre de classes				Total général			
	Public	% d'augm	Privé	% d'augm	Public	% d'augm	privé	% d'augm	Écoles	% d'augm	Classes	% d'augm
1980/81	864	-	72	-	2992	-	329	-	936	-	3 321	-
1981/82	949	9,8	88	22,2	3234	8,1	395	20,1	1 037	10,8	3 629	9,3
1982/83	1 088	14,6	88	0,0	3559	10,0	408	3,3	1 176	13,4	3 967	9,3
1983/84	1 211	11,3	95	8,0	3898	9,5	467	14,5	1 306	11,1	4 365	10,0
1984/85	1 435	18,5	102	7,4	4460	14,4	504	7,9	1 537	17,7	4 964	13,7
1985/86	1 651	15,1	107	4,9	5002	12,2	482	-4,4	1 758	14,4	5 484	10,5
1986/87	1 902	15,2	56	-47,7	5703	14,0	543	12,7	1 958	11,4	6 246	13,9

Source : Statistiques du Ministère de l'éducation et de l'alphabétisation des masses du Burkina Faso (MEAN)

Entre 1983 et 1987, de nombreux bâtiments scolaires sont construits sur l'ensemble du territoire mais sont inégalement répartis. Les zones du nord-est et du sud-est se développent plus vite : le nombre d'écoles dans la Tapoa quadruple en quatre ans. Les provinces de l'Oudalan, du Kéné Dougou ou du Nahouri, bien qu'elles aient un faible taux de scolarisation, restent délaissées car la progression des établissements scolaires est moins importante que dans le reste du pays. La construction de nouveaux bâtiments sur l'ensemble du territoire a quand même tendance à rapprocher l'école des élèves. Ainsi, la distance moyenne parcourue par les enfants pour se rendre en classe diminue entre 1983 et 1987, passant de neuf à six kilomètres (Yaro, 1994). Cependant la densité scolaire, c'est-à-dire l'aire territoriale d'une école, continue d'être très disparate d'une zone à l'autre. Dans les années 1980, se retrouve schématiquement la répartition géographique qui prévalait pendant la période coloniale : la région est demeure un parent pauvre en la matière au même titre que la partie ouest (en dehors de la Comoé, du Kéné Dougou et de la Kossi).

L'amélioration quantitative du système scolaire entraîne simultanément une augmentation importante de la scolarisation. Elle répond à un fort désir de scolarisation de la part de nombreuses familles. On peut d'ailleurs supposer que c'est une des raisons de la mobilisation massive des villageois pour les constructions scolaires<sup>306</sup>. Ainsi, les effectifs scolaires connaissent une forte

<sup>306</sup> Si les demandes sociales d'éducation sont fortes, il n'en demeure pas moins que le régime politique cherche parfois à convaincre les masses de manière impérieuse et autoritaire. Autant les parents motivés obtiennent les moyens de scolariser leurs enfants, autant les récalcitrants peuvent se trouver dans l'obligation d'envoyer leurs enfants à l'école pour ne pas être taxés « d'ennemis de la révolution » par les CDR locaux. Le système scolaire reste donc aussi une

progression (entre 9 et 13 % de croissance annuelle) à la hauteur de celle des cinq premières années de l'indépendance. Ils doublent presque en sept ans. Paradoxalement, les effectifs du privé augmentent aussi, alors que la croissance des établissements y est plutôt faible. Il se peut que le plafonnement des frais de scolarité ait eu un impact positif sur la fréquentation, permettant alors l'ouverture à un plus large public. Mais les effectifs du privé, si dynamiques soient-ils, n'en restent pas moins localisés dans un périmètre urbain. Le développement massif de la scolarisation est donc surtout lié à la croissance du public qui passe d'environ 180 000 élèves à plus de 350 000 (tableau 17).

Tableau 17: Évolution des effectifs du primaire de 1980 à 1986 (Burkina Faso)

Années scolaires	Enseignement public		Enseignement privé		Ensemble	
	Effectifs	% d'augm.	Effectifs	% d'augm.	Effectifs	% d'augm.
1980/81	184 749	-	17 568	-	202 317	-
1981/82	203 566	10,2	21 004	19,6	224 570	11
1982/83	229 661	12,8	21 608	2,9	251 269	11,9
1983/84	253 827	10,5	23 064	6,7	276 891	10,2
1984/85	287 545	13,3	25 875	12,2	313 420	13,2
1985/86	321 134	11,7	30 673	18,5	351 807	12,2
1986/87	354 976	10,5	35 438	15,5	390 414	11

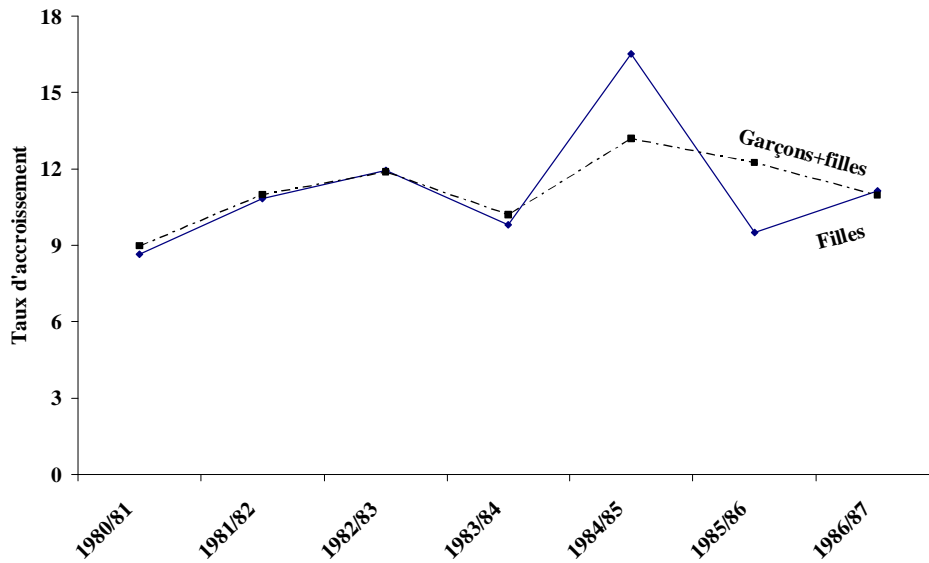
Source : Statistiques du MEAN

Le CNR a ébauché des politiques progressistes en faveur de la promotion de la femme et les discours révolutionnaires encourageant son émancipation : « au niveau des Ministères chargés de l'éducation, on veillera tout particulièrement à ce que l'accès des femmes à l'éducation soit une réalité, cette réalité qui constituera un pas qualitatif vers l'émancipation (...). La sortie de la nuit de l'ignorance permet en effet aux femmes d'exprimer et d'utiliser les armes du savoir, pour se mettre à la disposition de la société (...). Non seulement les femmes ont prouvé qu'elles étaient égales à l'homme à l'école quand elles n'étaient pas tout simplement meilleures, mais surtout elles ont droit à l'école pour apprendre et savoir, pour être libres » tels sont les propos tenus par Thomas Sankara le 8 mars 1987 à l'occasion de la Journée internationale des femmes (1991, 239). Pourtant, si les effectifs féminins augmentent sous la RDP dans les mêmes proportions que les effectifs totaux (figure 11), la part des jeunes filles dans le secteur primaire reste constante.

---

« institution disciplinaire » qui tend au recrutement forcé comme pendant la période coloniale. Mais vu l'ampleur de la scolarisation, l'autoritarisme des CDR ne peut être considéré comme le facteur prédominant de la mobilisation massive des populations.

Figure 11: Analyse comparative des taux de croissance annuels au primaire des effectifs féminins et des effectifs totaux de 1980 à 1986 (Burkina Faso)



Au cours des années 1980, les fillettes représentent en moyenne 37 % des effectifs totaux, à l’instar de la décennie précédente. Les discours incitatifs n’ont donc eu que peu d’effet sur la scolarisation des filles, qui reste encore bien en deçà de celle des garçons. Il faut dire que les politiques mises en œuvre, si elles expriment la volonté d’une scolarisation égale quel que soit le sexe de l’enfant, ne contiennent pas vraiment de solutions spécifiques et efficaces pour pallier le problème de la sous-scolarisation féminine. L’exemple des manuels scolaires est révélateur. La série *Lire au Burkina*, nouveau manuel supposé remplacer *Mamadou et Bineta*, est conçue à partir de 1986, dans une période où la libération de la femme burkinabè est prônée avec zèle. Pourtant, les filles restent largement sous représentées dans ce livre, tant dans les mentions que dans les illustrations. La femme est majoritairement confinée dans un rôle secondaire. Les images restent stéréotypées (schématiquement, les femmes sont belles, coquettes, sensibles quand les hommes sont forts, sportifs, courageux,) même si les auteurs marquent çà et là une volonté novatrice d’aplanir les images sexistes (Ouédraogo, 1998). En conséquence, ces manuels, qui ont valeur de modèle pour les élèves, illustrent bien le chemin à parcourir pour parvenir à des politiques visant réellement à promouvoir la scolarisation féminine.

En 1980, le CMRPN veut réactualiser la démocratisation de l’enseignement en se fixant comme objectif à atteindre un taux brut de scolarisation à 25 % d’ici 1986 (soit près de 10 points d’augmentation en six ans). L’obtention de ce taux prouve l’extrême vitalité de la scolarisation dans les années 1980, même si la prudence est de mise dans l’analyse des données établies par le ministère (tableau 18). En effet, le mode de calcul de cet indicateur se transforme pour l’année

1985/86 : la tranche d'âge de la population scolarisable passe de 7-14 ans à 7-13 ans. Ce changement peut surévaluer la hausse du taux dans des proportions difficiles à mesurer : les annuaires statistiques ne communiquent pas, dans le détail, les modes de calcul du dénominateur, estimation de la population scolarisable. Jusqu'aux années 1980/1985, quelle que soit la tranche d'âge utilisée, les statisticiens de l'éducation partent du postulat que les enfants en âge scolaire représentent toujours 20 % de la population totale. Qu'en est-il de la nouvelle tranche d'âge choisie ? Il se peut tout à fait que soit conservé le même pourcentage mais nous ne pouvons confirmer une telle hypothèse. Nous pouvons juste affirmer qu'un tel changement ne modifie pas fondamentalement l'évolution du taux de scolarisation. Tout au plus, peut-il un peu le surestimer.

Tableau 18: Évolution des taux bruts de scolarisation au primaire au Burkina Faso de 1981 à 1986

Années	Population scolarisable	Population scolarisée	TBS
1981/82	1425672	224 570	15,8 %
1982/83	1521179	251 269	16,5 %
1983/84	1356296	276 891	20,4 %
1984/85	1499195	313 420	20,9 %
1985/86	1471572	351 807	23,9 %
1986/87	1471572	390 414	26,5 %

Source : Statistiques du MEAM

Ces biais ne remettent aucunement en cause la pression scolaire visible à l'époque, l'augmentation des élèves par classe en est la preuve : les effectifs deviennent pléthoriques (62/63 élèves en moyenne) malgré la forte hausse du nombre de classes (tableau 19) qui complique l'encadrement des élèves.

Tableau 19: Évolution du nombre d'élèves par classe au primaire de 1980 à 1986 (Burkina Faso)

Année scolaire	Classes	Élèves	effectif/classe
1980/81	3321	202 317	60,9
1981/82	3629	224 570	61,9
1982/83	3967	251 269	63,3
1983/84	4365	276 891	63,4
1984/85	4964	313 420	63,1
1985/86	5484	351 807	64,2
1986/87	6246	390 414	62,5

Source : Statistiques du MEAM

La période de la révolution de 1983 fût certainement la plus difficile pour le personnel enseignant tant les relations avec le pouvoir ont été tumultueuses. Dans l'optique d'une éducation scolaire chargée de transformer la société dans son ensemble, les enseignants sont considérés par le pouvoir en place comme des agents essentiels qui doivent se mettre au service du peuple. Or, des tensions apparaissent dès les premiers jours qui suivent l'instauration de la RDP entre les instituteurs et le CNR. En effet, dans la nuit du 4 au 5 août 1983, le Syndicat national des enseignants africains de la Haute-Volta (SNEAHV), réuni pour son congrès annuel, adopte une motion de condamnation du coup d'État<sup>307</sup> (Guissou, 1995). Plus tard, suite à l'arrestation de trois dirigeants du MLN qui sont aussi des responsables de ce syndicat des instituteurs, une grève générale est décrétée les 20 et 21 mars 1984. Alors que les gouvernements précédents s'étaient montrés plutôt conciliants avec les enseignants et leurs syndicats par crainte de leur pouvoir de déstabilisation des régimes, le CNR décide de licencier, le 22 mars, près de 1 500 instituteurs grévistes pour activité contre-révolutionnaire, soit presque un tiers de l'ensemble du personnel enseignant au primaire. Pour compenser ces limogeages, sont recrutés en tout hâte des « enseignants révolutionnaires » qui n'ont aucune formation pédagogique et ne possèdent parfois que le CEPE. D'ailleurs, les statistiques scolaires ne reflètent absolument pas ce bouleversement : le taux de croissance du personnel enseignant n'a jamais été aussi fort qu'entre 1984 et 1985 (tableau 16). Face à la pénurie de maîtres, le CNR sollicite de plus en plus chaque année les jeunes appelés du Service national populaire (SNP) qui sont affectés dans les classes vacantes : ils sont 635 en 1984, 671 en 1985 et 723 en 1986, soit 10 à 12 % des enseignants. Ces SNPistes, tels qu'ils sont communément désignés, ne reçoivent pas davantage de réelle formation et rejoignent souvent leur poste avec beaucoup de retard. Or, la forte pression scolaire augmente le nombre d'élèves que les enseignants ont à gérer. Le taux d'encadrement, ajouté aux problèmes de qualification et de formation des maîtres, se détériore progressivement, atteignant même 60 élèves par instituteur en 1983/84<sup>308</sup> (tableau 20). Dès lors, la qualité de l'enseignement ne cesse de se dégrader non seulement par l'absence ou la baisse de niveau de la formation mais aussi par la faible motivation des instituteurs : la fonction enseignante jusque là prisée, perd de son prestige. Si le régime du CNR accroît le niveau de scolarisation, il est aussi celui qui entraîne la fragilisation de la qualité pédagogique décriée aujourd'hui par bon nombre d'éducateurs et de parents d'élèves.

---

<sup>307</sup> Rappelons que la direction de ce mouvement est inféodée au parti politique qui a activement soutenu le régime des colonels entre 1980 et 1982.

<sup>308</sup> Sauf la dernière année du CNR. Un recrutement massif (avec une hausse de presque 20 % des enseignants) a permis de faire baisser le taux d'encadrement à 54 élèves par maître.

Tableau 20: Évolution du nombre d'enseignants et d'élèves par maître au primaire de 1980 à 1986 (Burkina Faso)

Année scolaire	Enseignants	% d'augmentation	Élèves	élèves/maître
1980/81	3700		202 317	55
1981/82	3981	7,6	224 570	56
1982/83	4226	6,2	251 269	59
1983/84	4587	8,5	276 891	60
1984/85	5415	18,1	313 420	58
1985/86	6091	12,5	351 807	58
1986/87	7290	19,7	390 414	54

Source : Statistiques du MEAM

Il est ainsi difficile d'évaluer l'efficacité et le rendement du système. On peut certes, dans cette optique, observer les résultats aux examens et à l'entrée en sixième, bien que certaines années soient manquantes (tableau 21). Mais ces chiffres ne donnent qu'un aperçu doublement incomplet puisqu'ils ne prennent en compte ni les échecs scolaires avant l'examen de fin de cycle, ni les abandons au cours du primaire.

Tableau 21: Résultats aux examens de fin de cycle primaire de 1985 à 1987 (Burkina Faso)

Années	CEPE			Entrée en 6 <sup>ème</sup>		
	Candidats	admis	%	Candidats	Admis	%
1981	27 230	12 290	45,1	16 873	1 859	11
1982	27 461	9 510	34,6	19 096	2 145	11,2
1983	-	-	-	-	-	-
1984	-	-	-	-	-	-
1985	34 704	14 450	41,6	35 905	3 715	10,3
1986	41 862	15 419	36,8	39 228	3 961	10,1
1987	-	-	-	-	-	-

Source : Yaro, 1994

La dégradation enregistrée des taux de réussite aux deux examens (tableau 21) est en contradiction avec les principes de démocratisation prônés par la RDP. En effet, lors de l'appel de Gaoua, le 18 octobre 1986<sup>309</sup>, Thomas Sankara affirme que « la qualité du niveau recherché ne saurait être le fait d'une forte sélection. Tout en combattant l'enseignement au rabais, nous combattons l'élitisme, solution de facilité et d'injustice qui nous ôte le droit de nous dire serviteurs du peuple. Les sanctions que nous infligeons n'ont pas pour but de condamner les fautifs à ne plus pouvoir se rattraper ou s'éduquer. Ce sont des sanctions graduelles et éducatives pour permettre à chacun de mieux se pénétrer de ses devoirs dans la société et de saisir l'occasion pour se

<sup>309</sup> En dehors du texte sur « l'école révolutionnaire burkinabè » qui préconise la disparition des examens, l'appel de Gaoua est le principal discours sur l'éducation prononcé pendant la RDP.

redresser » (cité par Yaro, 1994 : 176).

En dépit du discours, force est de constater que l'élitisme du système n'est pas aboli. Si le critère de l'âge comme barrière pour passer en sixième est abandonné, un décret de 1987 qui institue le 0 comme note éliminatoire pour l'obtention du CEPE crée un nouvel obstacle à l'accès au secondaire. Les résultats au CEPE, cette année-là, sont d'ailleurs en baisse, atteignant à peine 36,8 % (10, 1 % pour l'entrée en sixième). L'école primaire à cette époque n'échappe donc pas aux pratiques sélectives, inéluctables étant donné le nombre limité de places dans le secondaire même si des efforts considérables sont aussi mis en place pour étoffer le second cycle.

### ***2.2.2.2 Une augmentation de l'enseignement secondaire sans démocratisation***

Le CNR décide dès 1983, dans le cadre de son « programme populaire de développement » de doter d'un CEG chaque département et d'un lycée chaque province afin de réduire les disparités spatiales. En 1987, cet objectif est en grande partie atteint. L'enseignement secondaire public connaît une forte augmentation et tend à rattraper son retard sur le secteur privé : de 1982 à 1987, le nombre d'établissements est doublé (tableau 22), celui de classes triplé (passant de 256 à 767). De son côté, l'enseignement privé se développe aussi malgré l'hostilité de la révolution à son égard : 29 collèges et lycées sont ouverts durant cette période.

Tableau 22: Évolution du nombre d'établissements secondaires (privé et public) de 1982 à 1988 au Burkina Faso

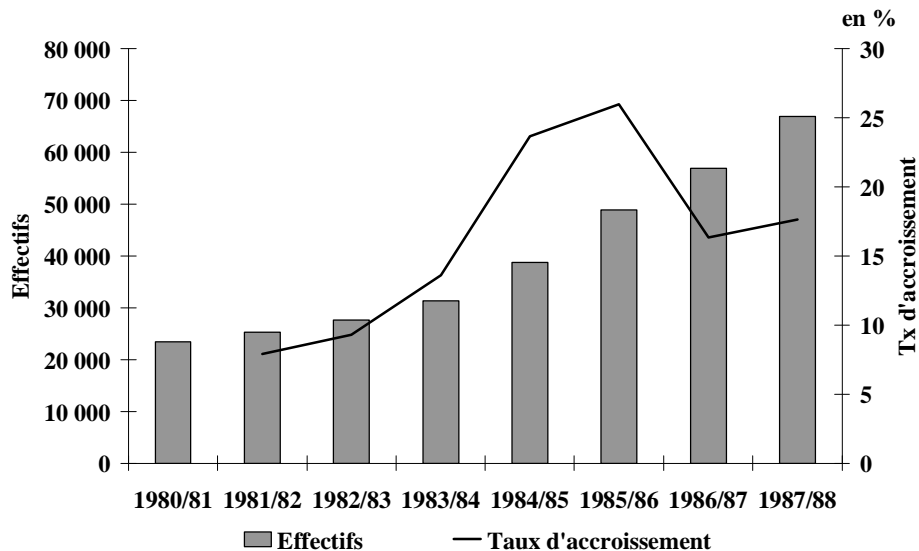
Années	Public			Privé		
	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>nd</sup> cycle	Total	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>nd</sup> cycle	Total
1982/83	21	7	28	27	14	41
1983/84	21	16	37	26	17	43
1984/85	30	19	49	-	-	-
1985/86	-	-	-	-	-	-
1986/87	30	26	56	-	20	70
1987/88	30	31	61	42	28	-

Source : DEP-MESS.RS (Pilon et Wayack, 2004)

Les effectifs du secondaire triplent de 1980 à 1987 (figure 12), leur taux de croissance étant

considérable entre 1983 et 1987 (19,5 % de moyenne)<sup>310</sup>.

Figure 12: Évolution des effectifs de l'enseignement secondaire et de leur taux d'accroissement de 1980 à 1987 (Burkina Faso)



Pendant la période de la RDP, la part des effectifs du privé diminue au profit du public qui devient prédominant. En 1988, entre 55 % et 60 % des collégiens et lycéens sont inscrits dans le public alors que les pourcentages étaient quasi inverses au début des années 1980 (tableau 23). Mais le secteur privé reste réputé pour la qualité de son enseignement. Il demeure un partenaire de poids qui offre à beaucoup d'élèves la possibilité de poursuivre leurs études après le CM2.

Tableau 23: Évolution de la part du privé dans les effectifs totaux de l'enseignement secondaire au Burkina Faso de 1980/ 1988

ANNEES	PREMIER CYCLE				SECOND CYCLE			
	Public	Privé	Total	% du privé	Public	Privé	Total	% du privé
1980/81	9115	9370	18485	50,7	2387	2550	4937	51,7
1981/82	9711	10397	20108	51,7	2542	2623	5165	50,8
1982/83	10080	11813	21893	54,0	2987	2740	5727	47,8
1983/84	12155	12693	24848	51,1	3524	3006	6530	46,0
1984/85	16528	15691	32219	48,7	4864	1716	6580	?
1985/86	19422	19426	38848	50,0	5728	4292	10020	42,8
1986/87	22393	21176	43569	48,6	6771	6500	13271	49,0
1987/88	32645	20943	53588	39,1	7371	5910	13281	44,5

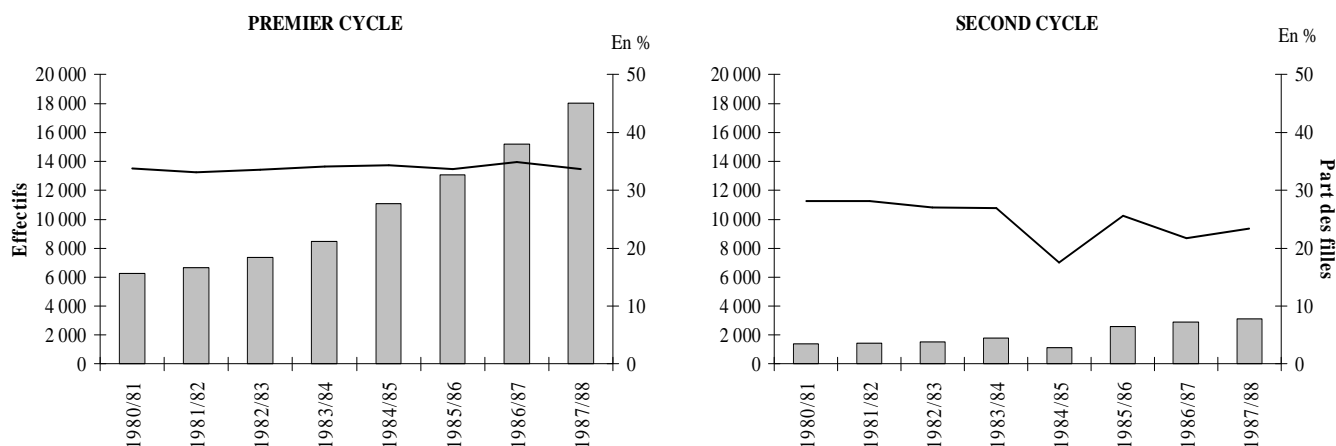
Source : DEP-MESS.RS (Pilon et Wayack, 2004)

<sup>310</sup> Le secteur secondaire est là encore plus dynamique que le primaire (9,5 % en moyenne).



Comme pour le primaire, malgré les déclarations d'intention, le CNR ne parvient pas à démocratiser le système. La part des filles dans le secondaire stagne aux alentours du tiers pour le premier cycle et du quart pour le second, sans que ne s'ébauche l'amorce d'un changement. Au contraire, les fluctuations irrégulières n'expriment aucune tendance nouvelle (Figure 13).

Figure 13: Évolution des effectifs féminins et de leur pourcentage au secondaire (premier et second cycles) de 1980 à 1987 au Burkina Faso



La part des boursiers, quant à elle, continue de baisser (Pilon et Wayack, 2004). Entre 1980 et 1987, les enfants d'agriculteurs, profession ultra majoritaire dans le pays, restent sous représentés et leur poids ne cesse de décroître. Pendant la période révolutionnaire, une légère amélioration peut être constatée mais les enfants d'agriculteurs ne représentent que 40 % environ des effectifs scolarisés dans l'enseignement général et ils ne sont plus que 25 % en 1988 dans l'enseignement technique (Pilon et Wayack, 2004).

### *2.2.3 Une remise en question des politiques menées au moment de la rectification*

La période appelée « rectification » après la mort de Thomas Sankara correspond à un ralentissement important de la croissance scolaire au primaire comme au secondaire. Alors que, pendant la révolution, le taux de croissance annuel au primaire oscillait entre 11 et 18 %, stimulé

surtout par le secteur public, il tombe entre 4 et 8,5 % à la fin des années 1980<sup>311</sup> (tableau 24). Et c'est le secteur privé qui devient le plus dynamique, sans doute à cause de la libéralisation des frais de scolarité plafonnés sous Sankara. Si la construction de nouvelles écoles est ralentie, l'accent semble être porté davantage sur l'ouverture de nouvelles classes afin de normaliser<sup>312</sup> les établissements à une ou deux classes (ce qui était le contraire pour la période précédente).

Tableau 24: Évolution du nombre d'écoles et de classes au primaire de 1987 à 1990 (Burkina Faso)

Années scolaires	Nombre d'écoles				Nombre de classes				Total général			
	Public	% d'augm	Privé	% d'augm	Public	% d'augm	privé	% d'augm	Écoles	% d'augm	Classes	% d'augm
1987/88	1995	4,9	56	0,0	6189	8,5	543	0,0	2051	4,7	6732	7,8
1988/89	2106	5,6	119	112,5	6723	8,6	599	10,3	2225	8,5	7322	8,8
1989/90	2237	6,2	125	5,0	7301	8,6	627	4,7	2362	6,2	7928	8,3
1990/91	2340	4,6	146	16,8	7891	8,1	712	13,6	2486	5,2	8603	8,5

Source : Statistiques du Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (MEBAM)

Le taux de croissance des effectifs baisse lui aussi considérablement, presque de moitié, à tel point que le taux de scolarisation diminue légèrement en 1988/89, passant de 27,4 % à 26,8 % (tableau 25).

Tableau 25: Évolution des taux bruts de scolarisation du primaire au Burkina Faso de 1987 à 1990

Années	Population scolarisable	Population scolarisée	TBS
1987/88[38]	1505654	411 907	27,4
1988/89	1654405	443 328	26,8
1989/90	1638693	472 980	28,9
1990/91	1682233	504 414	30,0

Source : Statistiques du MEBAM

Ce ralentissement de la croissance est plus ou moins marqué selon les provinces mais plus de la moitié d'entre elles (16 sur 30) affichent une faible croissance, comprise entre 0 et 10 %, voire une décroissance (carte 9).

<sup>311</sup> Ce qui correspond aux mêmes proportions qu'à la fin des années 1970.

<sup>312</sup> La norme du système scolaire correspond à des institutions de trois ou six classes.

Dans le secondaire, le manque de données certaines années ne permet pas de faire une analyse précise. Les deux années qui suivent la mise en place du Front populaire correspondent bien à une baisse de moitié au moins de la croissance des établissements publics (tableau 26). En revanche, les taux de croissance des effectifs ne diminuent que faiblement, passant de près de 20 % entre 1983 et 1986 à 18 % entre 1987 et 1989.

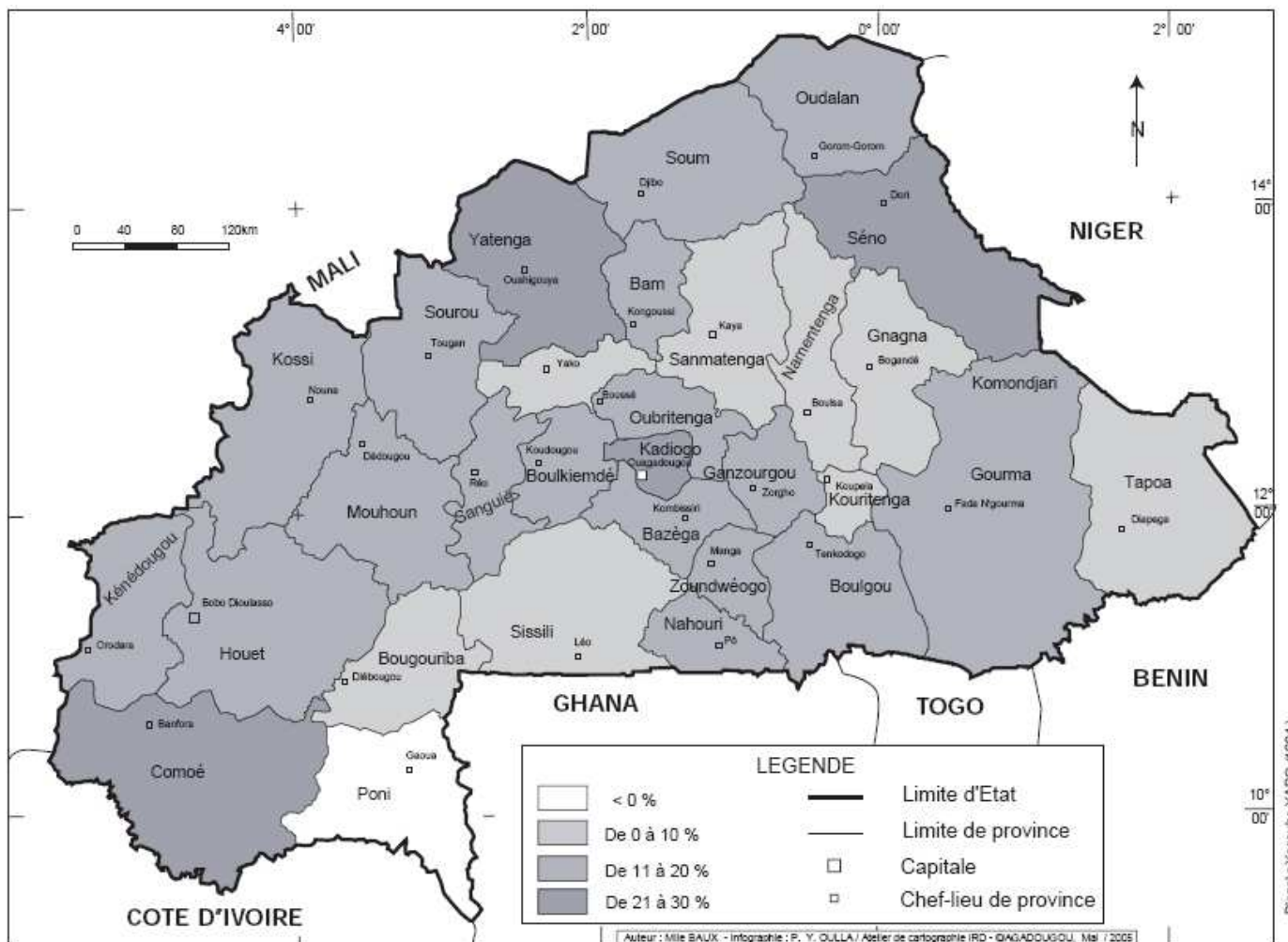
Tableau 26: Évolution du nombre de collèges et lycées au Burkina Faso de 1987 à 1990

	Public				Privé			Total
	1 <sup>er</sup> cycle	2nd cycle	total	croissance	1er cycle	2nd cycle	Total	
1987/88	30	31	61	8,9 %	42	28	70	131
1988/89	38	34	72	18 %	42	28	70	142
1989/90	48	*	*	*	*	*	*	*

Source : Pilon et Wayack, 2004

À partir de 1987, alors qu'il avait jusqu'ici était épargné, le Burkina Faso est à son tour gagné par la crise de l'école que connaissent les autres pays de la sous-région. Mais cette crise y est moins forte qu'en Côte d'Ivoire, qu'au Mali, qu'au Togo, qu'au Ghana ou qu'au Nigeria puisque, sur l'ensemble du territoire national, il n'y a pas vraiment de phénomène de déscolarisation en dehors de la légère baisse en 1988/89 au primaire. Dans l'ensemble, c'est donc plutôt une récession scolaire qui s'esquisse après un boom de la scolarisation inédit.

Carte 9: Répartition des provinces en fonction des taux de croissance de leurs effectifs entre 1987 et 1989



# Chapitre IX. Dans la province du Poni, une scolarisation dynamisée puis empêchée par une institution déficiente ?

## *1 La réhabilitation de la région : une tentative précaire*

La « région de Gaoua », de par son climat (caractérisé notamment par une pluviométrie importante de mai à octobre) et sa végétation abondante par rapport au centre et au nord du pays est considérée comme un des « greniers du Burkina ». Mais le développement économique de la région reste faible : la courbe de croissance des besoins économiques dépasse celles des ressources. De même, la production agricole qui doit faire à des problèmes d'équipements et de techniques culturales sommaires et d'usure prématurée des sols, demeure surtout limitée aux besoins de subsistance (Père, 1993 : 277). Si le mil, en tant que produit amer<sup>313</sup>, reste soumis comme nous l'avons vu à des interdits importants et à une monopolisation des récoltes par le chef de ménage, ce qui en fait un produit peu commercialisé, l'igname, de plus en plus cultivé, représente la culture de rente par excellence des Lobi du Burkina Faso : « les principaux marchés de Batié, Galgouli, Passéna, Kampti, Loropéni balisent la ceinture de l'igname. Le « pays lobi » a toutes ses chances devant lui dans la perspective d'une intégration régionale des États » (Somé, 1993 : 231). Mais faute d'un réseau routier adapté – il n'existe à l'époque que des voies de latérite en plus ou moins bon état pour rejoindre Bobo-Dioulasso par Loropéni et Sidéradougou ou Ouagadougou par Diébougou et Pâ – l'enclavement géographique isole cette région du reste du territoire voltaïque. Ainsi, dans les marchés locaux, les trois quarts des échanges se font entre les paysans ; le reste est acheté par les grands commerçants pour être distribué au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire (Somé, 1993 : 229). À la fin des années 1970, le « pays lobi » continue de jouir d'une piètre réputation. Il fait ainsi partie des espaces politiquement et administrativement oubliés<sup>314</sup> malgré ses potentialités et bien qu'il soit limitrophe à la Côte d'Ivoire qui propose une ouverture maritime et entretient de nombreux échanges commerciaux avec la Haute-Volta.

À partir des années 1980 et surtout avec l'avènement de la RDP, les zones jusqu'ici

---

<sup>313</sup> Rappelons qu'un produit amer est impropre à la consommation avant que des sacrifices rituels ne soient effectués par le *cuōrdarkun*.

<sup>314</sup> Tout comme les régions sahéliennes du nord-est et de l'est, beaucoup plus démunies.

délaissées ont connu un regain d'intérêt, notamment la nouvelle province du Poni qui englobe le « pays lobi ». De nombreux signes laissent à penser que le CNR, sans doute sous l'impulsion de T. Sankara, a voulu favoriser l'essor de la zone par de véritables politiques de mise en valeur. Il faut dire que Thomas Sankara avait vécu à Gaoua dans son plus jeune âge, son père, fonctionnaire des Postes et Télécommunications, y ayant été affecté pendant plusieurs années. Il a effectué tout son cursus scolaire primaire sur place et gardé un attachement important pour cette petite ville secondaire dans laquelle il se rend régulièrement<sup>315</sup>. En outre, la forte résistance lobi contre la colonisation symbolise la lutte contre l'impérialisme et peut alors représenter un modèle de fierté nationale à l'image de ce que la révolution veut véhiculer. Il existe une réelle volonté politique de réhabilitation de la région pouvant potentiellement façonner de nouvelles représentations collectives moins dépréciatives de la société lobi.

Ainsi, l'hymne national *Ditanyè* chanté en français emprunte son titre (Hymne de la Victoire) à la langue dagara<sup>316</sup> et la deuxième édition de la Semaine nationale de la culture (SNC) se déroule à Gaoua en 1984. La création d'une radio locale et le lotissement de Gaoua sont entrepris à cette époque et il commence à être question du goudronnage de la route entre Gaoua et Pâ pour faciliter les échanges entre cette ville et Ouagadougou ou Bobo-Dioulasso. Se développent aussi dans toute la région les services sociaux de base et notamment l'éducation. Il est vrai que ce développement concerne l'ensemble du pays mais il s'avère plus intense dans le Poni. D'ailleurs, il est emblématique que le principal discours sur l'éducation de Thomas Sankara soit l'appel de Gaoua en 1986. Entre 1984 et 1987, la région semble donc connaître un véritable renouveau mais celui-ci est de courte durée. Les politiques amorcées sont vite abandonnées au moment de la rectification et le Poni est à nouveau délaissé pour de nombreuses années.

Si les quelques mesures prises ont amorcé un essor dans la zone, notamment à Gaoua qui s'est urbanisé, les idées figées sur les populations lobi, d'un négativisme patent, n'en demeurent pas moins récurrentes. Après 1987, les hommes politiques continuent d'user de ces images archétypales pour « jeter la suspicion sur cette région souvent cataloguée, à tort, comme le bastion d'une opposition atavique au pouvoir central, entretenant du même coup chez ses ressortissants le sentiment d'être mal aimés » (Kambou-Ferrand, 1993 : 542). La situation scolaire reflète les aléas des politiques et les différences d'attitudes du gouvernement vis-à-vis d'une partie du territoire

---

<sup>315</sup> Une des femmes de son père était d'ailleurs Lobi.

<sup>316</sup> La RDP a fait beaucoup pour revaloriser les populations locales et leur culture. Ainsi, le nom du pays Burkina Faso est emprunté aux vocabulaires mooré (Burkina) et dioula (Faso). Le suffixe bè (ceux de) de Burkinabè désignant les habitants du pays vient du fulfuldé.

burkinabè pourtant riche en potentialités.

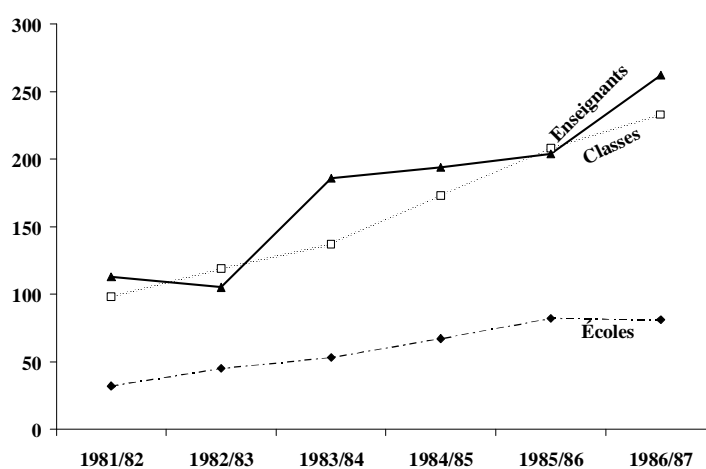
## 2 Une situation scolaire atypique et éloquente

### 2.1 L'École promue puis destituée

#### 2.1.1 Un enseignement primaire malmené par des politiques éducatives versatiles

À partir du début des années 1980<sup>317</sup>, s'amorce un véritable essor de la scolarisation (figures 14 et 15). Ainsi, entre 1981 et 1986, les effectifs comme les écoles et les classes sont au moins doublés dans le secteur primaire<sup>318</sup>.

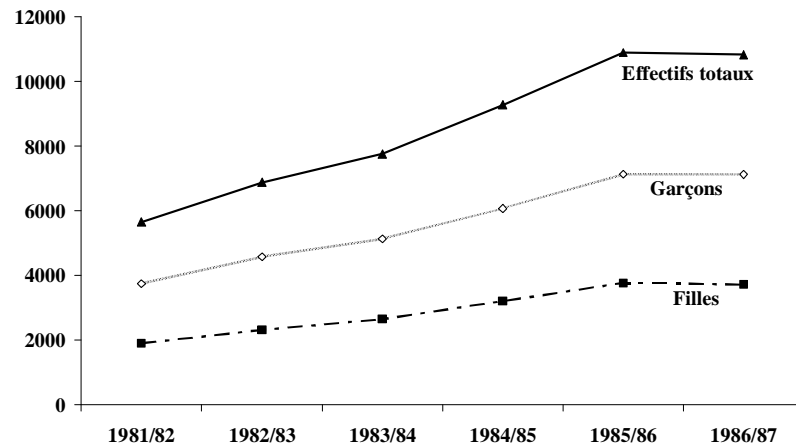
Figure 14: Évolution des écoles primaires, des classes et des enseignants dans la « région de Gaoua » de 1981 à 1986



<sup>317</sup> Nous faisons commencer cette période à la nomination de Thomas Sankara en tant que premier ministre et surtout à partir de 1981, c'est-à-dire plus d'un an avant l'avènement de la RDP.

<sup>318</sup> On dénombre 81 écoles en 1986 contre 45 en 1982. Quant aux élèves, leur nombre croit de 6 887 en 1982 à 10 840 en 1986

Figure 15: Évolution des effectifs (garçons et filles) au primaire dans la « région de Gaoua » de 1982 à 1986



Cette fois, c'est le volontarisme des politiques éducatives, , qui impulse la scolarisation puisque les écoles progressent plus vite que les effectifs. Durant cette période, les établissements connaissent une augmentation annuelle moyenne de 21 % alors qu'elle n'est que de 14 % pour les élèves. Si les politiques éducatives gouvernementales cherchent à favoriser le développement scolaire national, les enquêtes de terrain font apparaître que, sur place, le principal instigateur du dynamisme scolaire est l'inspecteur de l'époque, D. Kambou. Originaire de la région<sup>319</sup>, il a passé quatre ans à la tête de l'inspection de Gaoua, de 1981 à 1985, avant de partir à la retraite. Il y a mené des actions concrètes pour améliorer le taux de scolarisation<sup>320</sup>. Son volontarisme anticipe d'ailleurs les actions gouvernementales puisqu'il parvient à ouvrir 21 écoles entre 1981 et 1983, dans une période où la hausse de la scolarisation n'est pas encore à l'ordre du jour. En tout, pendant son mandat, il a obtenu des autorisations du ministère pour l'ouverture de près de 60 écoles. Pour éviter de concentrer l'offre éducative uniquement dans les zones déjà scolarisées, il a privilégié la multiplication des petites structures dans les villages plutôt que la normalisation des écoles déjà ouvertes. Ainsi, les écoles de une à trois classes prédominent durant cette période (tableau 27) : vingt-sept établissements de une à trois classes sont réalisés entre 1983 et 1987 alors que le nombre d'écoles plus grandes (entre 3 et 6 classes) reste constant autour d'une quinzaine.

<sup>319</sup> Orphelin de père, accueilli chez un des frères de son géniteur, monsieur Kambou a très tôt souhaité aller à l'école mais son tuteur refusait. Il s'est finalement inscrit lui-même. Son parcours scolaire a commencé à Kampti pour s'achever à l'école normale. Il est devenu enseignant à Gaoua en 1954 puis à Kampti de 1955 à 1962. Il est resté dans l'enseignement pendant 31 ans et a pratiqué son métier sur tout l'ensemble du territoire. Après avoir passé l'inspection à Abidjan de 1974 à 1977, il a été inspecteur à Koudougou jusqu'en 1981 puis à Gaoua jusqu'à sa retraite en 1985. Il est devenu député en 1992.

<sup>320</sup> Si monsieur Kambou revendique la paternité des écoles créées, beaucoup d'enseignants travaillant dans le Poni ou originaires de la région lui attribuent aussi ce rôle.



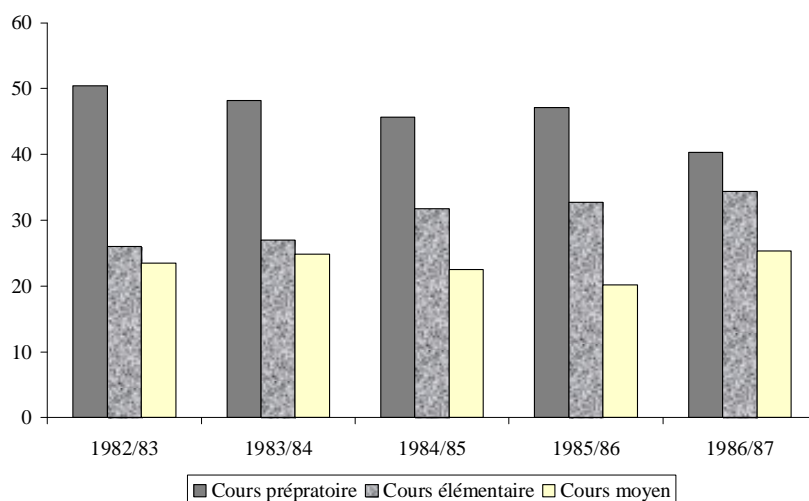
Tableau 27: Évolution des écoles primaire en fonction du nombre de classes dans le Poni (« région de Gaoua »)

	1 à 3 classes	3 à 6 classes	Total écoles
1983/84	40	13	53
1984/85	53	14	67
1985/86	66	16	82
1986/87	65	16	81
1987/88	67	14	81

Source : annuaires statistiques de l'enseignement primaire

Les classes des cours préparatoires sont d'ailleurs surreprésentées par rapport aux autres niveaux (figure 16), attestant de la création de nombreuses nouvelles écoles. Les classes de cours élémentaire augmentent aussi d'année en année pour accueillir les nouveaux entrants dans les niveaux supérieurs alors que les classes de cours moyens restent constantes en dehors d'une légère baisse en 1985/86. Les orientations politiques tendent donc à la démocratisation du système. La baisse légère des classes de CP qui s'amorce à partir de 1986 reflète un changement de tendance.

Figure 16: Répartition des classes au primaire selon leur niveau entre 1982 et 1986 dans le Poni



Entre 1981 et 1986, les établissements ouverts sont bien souvent des « écoles sous les arbres », comme les appelle lui-même l'inspecteur, construites par les populations locales avec des supports provisoires (tableau 28) : en 1986, un tiers des classes créées le sont avec des matériaux précaires, en banco mais surtout en paille (25 %). De tels édifices ouverts sans beaucoup de moyen permettent effectivement d'améliorer la couverture scolaire mais leur pérennité est loin d'être

assurée si aucun moyen n'est mis en œuvre pour les viabiliser.

Tableau 28: Situation des bâtiments du primaire dans le Poni de 1981 à 1987

Années	Nbre de classes	Construit	ouvert	Dur	S/dur	% de bâtiments en dur et semi-dur	Banco	Paillote	% de bâtiments en paillote	% de bâtiments en matériel précaire
1981/82	98	102	98	83	6	90,8	3	6	6,1	9,2
1982/83	119	114	119	96	12	90,8	6	5	4,2	9,2
1983/84	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
1984/85	173	114	157	114	19	84,7	4	36	22,9	25,5
1985/86	208	201	208	120	27	70,7	18	43	20,7	29,3
1986/87	233	235	233	114	43	67,4	18	58	24,9	32,6

Source : annuaires statistiques du MEN et du MEBAM

Pour l'inspecteur<sup>321</sup>, l'essentiel est d'ouvrir le maximum de classes pour favoriser la scolarisation des enfants. De nombreuses politiques de sensibilisation sont menées auprès des parents pour qu'ils participent à la construction des écoles. Ayant exercé à Koudougou auparavant avec les mêmes méthodes, D. Kambou a pu constater que l'émulation en faveur de l'école y était plus importante et ses propositions plus vite acceptées. Dans le Poni, au vu du nombre d'établissements ouverts grâce au soutien et aux efforts des populations, il semble bien que leur mobilisation ait toutefois eu lieu. Grâce à cet accroissement de l'offre scolaire, le taux brut de scolarisation passe de 11,2 % en 1981/82 à 23,8 % en 1986/87. En revanche, cette hausse n'est pas véritablement favorable aux filles puisque leur part dans les effectifs totaux reste stable autour de 33/ 34 %.

La forte progression du taux de scolarisation permet au Poni de dépasser la Bougouriba. Cette dernière, qui lui est contiguë et qui a une population scolarisable à peu près équivalente, est principalement habitée par les populations dagara supposées plus réceptives à la scolarisation depuis la période coloniale<sup>322</sup>. Le dynamisme des demandes sociales d'éducation dans le Poni à cette période contredit les stéréotypes élaborés depuis la colonisation, notamment ceux qui mettent en avant les facteurs culturalistes pour expliquer la non-scolarisation. Il témoigne, au contraire, des liens étroits entre système scolaire et désir de scolarisation, plus largement des articulations entre fait politique et fait scolaire. Il marque aussi l'importance des intermédiaires (c'est-à-dire des

<sup>321</sup> Entretien mené le 16 juin 2003.

<sup>322</sup> Le taux de scolarisation de cette province est de 14,6 % en 1981 et de 19,1 % en 1984/85 (20,5 % dans le Poni la même année).

prises de décisions au plan méso) dans l'application locale des engagements politiques nationaux et leur approbation par les populations. Le travail de l'inspecteur D. Kambou pendant cette période produit sans conteste une véritable impulsion à l'origine d'importantes transformations sociales en faveur de la scolarisation. Quand les volontés politiques au sommet de l'État existent, le zèle dans les prises de décision concernant les implantations d'écoles et l'ardeur déployée au service de la scolarisation n'ont pu que galvaniser les demandes sociales d'éducation en mutation.

Au demeurant, la participation de l'État dans ce phénomène repose surtout sur la mise à disposition d'enseignants. L'augmentation du nombre de classes s'accompagne en effet d'une hausse du nombre d'enseignants, à l'exception de 1982 (Figure 14). Le fait que les effectifs ne se développent pas aussi vite que l'offre éducative entraîne une diminution des ratios élèves/classe et élèves/maître. Le nombre moyen d'élèves par classe passe de 58 en 1981 à 47 en 1986 (tableau 29), ce qui est bien en deçà d'une moyenne nationale oscillant autour de 64 élèves par classe. Quant au taux d'encadrement, il souligne lui aussi la situation particulière du Poni puisqu'il augmente sur l'ensemble du Burkina (tableau 30) alors qu'il se réduit dans cette province. Cette différence démontre bien que les choix stratégiques de D. Kambou sont soutenus par le Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation des Masses (MEBAM) et que les efforts particuliers menés dans cette région sont encouragés au plus haut niveau.

Tableau 29: Nombre moyen d'élèves par classe et taux d'encadrement dans le primaire de 1982 à 1986 (Poni)

	Élèves/maîtres		Élèves/classes	
	Poni	Burkina Faso	Poni	Burkina Faso
1981/82	50	56	58	68
1982/83	66	63	58	63
1983/84	42	66	57	64
1984/85	48	68	54	63
1985/86	53	65	52	64
1986/87	41	66	47	63

Source : annuaires statistiques du MEN et du MEBAM

Néanmoins, les instituteurs employés dans la zone ont, pour beaucoup, des conditions de travail et de vie très difficiles. La surveillance étroite des CDR et la répression des mouvements syndicaux bloquent les formes de contestations. La précarisation du statut d'enseignant n'en génère pas moins une certaine démotivation (d'ailleurs dissimulée par le caractère coercitif du régime) et une ambiance délétère à l'intérieur du corps :

*« À l'époque, ce n'est pas facile d'être directeur d'école. Au moindre reproche fait aux enseignants révolutionnaires, tu es taxé de contre-révolutionnaire et tu peux*

*avoir de gros ennuis* » affirme un enseignant à la retraite<sup>323</sup>.

La situation scolaire au primaire dans le Poni se transforme radicalement au moment de la « rectification ». Quelques indices en 1986 laissent présager ces changements : d'abord, comme nous l'avons vu, le nombre de classes de CP diminue cette année-là, limitant ainsi les nouveaux inscrits ; ensuite, entre 1985 et 1986, le taux d'encadrement connaît une baisse notable (de 53 à 41 élèves par maître) liée à l'effet combiné du développement du corps enseignant et de la stagnation des effectifs. Alors que la scolarisation avait connu un dynamisme sans précédent, le taux brut de scolarisation chute de 23,8% en 1986 à 16,3 % en 1991 (Yaro, 1994). Six des trente provinces que compte alors le Burkina Faso (Bazega, Gnagna, Nahouri, Passore, Seno, Sissili) enregistrant une très faible baisse ou une quasi stagnation de leurs effectifs entre 1986 et 1987. Deux autres, la Bougouriba et la Tapoa) subissent une décroissance du nombre de leurs élèves en 1987 et 1988<sup>324</sup>. Seul le Poni connaît un processus de déscolarisation aussi prononcé et persistant. La province perd 2 760 élèves en 6 ans. Notons à ce propos une différence nette entre filles et garçons. Les effectifs masculins chutent de manière continue jusqu'en 1988/89 et, après une inflexion à la hausse en 1989/90, baissent à nouveau jusqu'en 1991/92. Les effectifs féminins, quant à eux, ne diminuent que jusqu'en 1988/89 puis réamorcent une augmentation dès 1989/90. Les filles sont donc apparemment moins touchées par cette déscolarisation. En 1991, les effectifs féminins restent pourtant en deçà de ce qu'ils étaient cinq ans plus tôt, même si leur part dans les effectifs globaux s'est légèrement améliorée : les filles représentent plus de 36 % de l'ensemble des élèves en 1991/92 (tableau 30).

Tableau 30: Évolution des effectifs du primaire dans le Poni de 1986 à 1991

Années	Garçons	Filles	Total	% de Filles
1986/87	7124	3716	10840	34.3
1987/88	6414	3236	9650	33.5
1988/89	5260	2604	7864	32.9
1989/90	5446	2782	8238	33.9
1990/91	5309	2905	8214	35.4
1991/92	5184	2961	8145	36.4

Source : annuaires statistiques du MEBAM

Comment expliquer une telle déscolarisation, unique sur le territoire national ? Les administrateurs provinciaux du Ministère ont effectivement enregistré la situation mais aucune

---

<sup>323</sup> Propos recueillis à Gaoua en octobre 2004.

<sup>324</sup> La Bougouriba, voisine du Poni, avec une décroissance de 5,2 % est d'ailleurs la deuxième province la plus touchée par ce phénomène de déscolarisation lequel est finalement vite enrayeré.

investigation n'a été ni conduite individuellement ni commandée officiellement pour essayer d'en déterminer les facteurs. Bien que ce phénomène se soit déroulé dans un contexte politique national mouvementé, on peut néanmoins s'étonner que son ampleur n'ait pas suscité plus d'interrogations : ne pas l'évoquer, ne pas chercher à le comprendre n'est peut-être en fait qu'une façon de le nier. Cette absence d'étude au moment des faits pose aujourd'hui un problème majeur à qui entend analyser le phénomène. Si les statistiques permettent d'observer le processus, lui trouver des explications fiables, près de vingt plus tard, paraît une gageure faute d'une volonté d'organiser la mémoire à l'époque. Nous ne pouvons alors que recouper les données statistiques avec les faits reconstitués *a posteriori* de façon lacunaire. Mais il est malheureusement impossible d'en retracer l'histoire<sup>325</sup>, ce qui limite l'analyse de ce phénomène multiple et complexe.

Beaucoup, parmi les agents de l'éducation nationale en poste à l'inspection dans les années 1980<sup>326</sup>, expliquent cette chute de la scolarisation par un facteur d'ordre culturel. Les propos recueillis accusent la structure sociale matrilineaire de la société lobi<sup>327</sup>, les pratiques éducatives (l'initiation notamment<sup>328</sup>) ou l'interdit des *nuṣ* posés par les ancêtres. Aux yeux des personnes interrogées, tout ceci concourt au refus de l'école par les populations. Pourtant, les analyses statistiques tendent à démentir ce type d'explication : « *ces autocensures ont eu des effets limités sur la scolarisation en regard de l'évolution de ses taux de scolarisation qui se situaient jusqu'en 1986 au niveau médian par rapport à l'ensemble du pays.* » (Yaro, 1994, p 221). En outre, au cours des années 1970 et 1980, les transformations qui s'ébauchent dans les pratiques socioculturelles et les évolutions palpables vers une meilleure acceptation des institutions étatiques (Fiéloux, 1980 ; Père, 1988) remettent en cause les oppositions farouches à la scolarisation, en tant que résistance politique et culturelle. L'initiation, cérémonie primordiale dans la vie d'un Lobi, voit son déroulement spécifiquement assoupli pour les élèves : ils sont dispensés, par les prêtres du *jārā*, des longs trajets à pied de leur village au lieu d'initiation, afin de leur éviter une absence trop longue en cours préjudiciable à leur réussite scolaire ; des trois mois initialement prévus pour

---

<sup>325</sup> Selon l'historien M. Finley (1981) en effet, la reconstitution historique d'un événement n'est possible que si la génération l'ayant vécu a pensé sa propre situation. En effet, pour lui, l'histoire est circonstancielle, elle est surtout une capacité de l'époque considérée avant d'être une capacité de l'historien ou du chercheur. Elle est donc avant tout une pensée contemporaine d'elle même.

<sup>326</sup> Il faut préciser que ces agents sont dans l'ensemble originaires de la province et membres de la société lobi.

<sup>327</sup> Selon nos interlocuteurs, le problème de la scolarisation émane des conflits d'autorité entre le père et l'oncle maternel de l'enfant. Ce serait à l'oncle maternel de payer les frais de scolarité puisque les enfants de sa sœur sont ses héritiers et le père refuserait d'investir dans la scolarité de ses enfants pour cette raison : ces derniers, adultes, privilégieraient leur famille maternelle plutôt que paternelle. Nous reviendrons dans la quatrième partie sur cette hypothèse souvent formulée par le corps enseignant.

<sup>328</sup> Il est difficile d'imputer à l'initiation (*jārā*) la baisse des effectifs sachant que les cérémonies de Batié Nord ont eu lieu respectivement en 1984 et 1991. En 1984, les effectifs continuaient à augmenter et en 1991, ils ne baissaient que très légèrement en comparaison avec l'année précédente (8 145 en 1991 contre 8 214 en 1990).

passer du statut d'enfant à *jórbì* (personne initiée), la période d'initiation est réduite au minimum (deux ou trois jours) correspondant à l'accomplissement des principaux rites de mort symbolique et de renaissance près du fleuve Volta. Quant aux « bouches » posées sur les autels par les ancêtres qui interdisaient de suivre les Blancs, des tentatives sont petit à petit menées pour les lever. Dans les villages, les Lobi se cotisent pour obtenir les animaux et denrées indispensables à l'apaisement de la colère des anciens. Les efforts faits par les Lobi pour adapter leurs pratiques culturelles et surseoir aux décisions des ancêtres, manifestent une envie réelle de s'intégrer au nouvel ordre sociopolitique. Les arguments culturalistes expriment alors un décalage patent avec les changements opérés. Ils paraissent partiels voire partiaux puisqu'ils ne prennent en considération qu'un seul des aspects du problème, celui des demandes sociales d'éducation, sans le lier à ceux du système scolaire.

Pourtant, après examen des annuaires statistiques de l'époque, force est de constater la corrélation entre la fermeture de classes et des écoles et la forte baisse des effectifs : 18 écoles disparaissent en 5 ans (de 1986 à 1991), soit une diminution de 21 %. Dans le département de Gaoua, ce sont ainsi les écoles de Balantira, Brambéra, Djikanduo, Kimpi, Gongonbili qui en pâttissent. Dans celui de Nako, les écoles de Boukéro, Hemkoa, Kpatoura sont aussi fermées et dans celui de Kampti, c'est le cas des écoles de Polla Birifor ou de Latara. Il faut souligner que toutes ces écoles se situent dans des villages souvent difficiles d'accès et dont les populations se montrent réservées par rapport aux institutions étatiques. La fermeture des établissements relègue ces communautés à leur marginalité présumée et les exclut des processus de scolarisation après les y avoir invitées. Elle met ainsi à bas le travail de diffusion amorcé dans le but de rassembler autour de l'éducation scolaire l'ensemble des communautés nationales.

Ce sont surtout les écoles d'une à trois classes, souvent les plus récentes qui pâttissent de cette crise (tableau 31). Entre 1987 et 1991, elles diminuent quasiment dans les mêmes proportions qu'elles avaient augmentées entre 1983 et 1987. Certains établissements scolaires se voient aussi obligés de condamner une classe, parfois deux. C'est d'ailleurs le cas dans des villages relativement proches de Gaoua<sup>329</sup>, comme Sidimoukar, Niobini ou Tonkar dont les écoles perdent chacune des deux classes. D'autres établissements comme celui de Gomblora pourtant implanté depuis plus de 20 ans passent aussi de cinq à trois classes.

---

<sup>329</sup> Mais trop éloignés pour permettre aux élèves d'aller quotidiennement à pied à l'école.

Tableau 31: Répartition des écoles primaires en fonction de leur taille dans le Poni entre 1987 et 1991

	1 à 3 classes	3 à 6 classes	Total écoles
1987/88	67	14	81
1988/89	57	15	72
1989/90	56	16	72
1990/91	50	17	67
1991/92	49	15	64

Source : annuaires statistiques de l'enseignement primaire

Ainsi, les fermetures des écoles ou des classes ont obligé un grand nombre d'enfants à abandonner, faute d'un établissement à proximité ou d'une offre adaptée. D'ailleurs, le nombre d'élèves par classe diminue considérablement pendant cette période ce qui montre la désertion des cours par les enfants de la zone (tableau 32).

Tableau 32: Évolution du ratio élèves/classe au primaire dans le Poni de 1986 à 1990

1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91
47	43	40	38	38

Source : annuaires statistiques de l'enseignement primaire

La baisse du nombre d'écoles et de classes dans le Poni est aussi une exception au Burkina Faso. Dans les autres provinces ayant connu une récession des effectifs ou une décroissance, les écoles ont toujours été maintenues et continuent même à croître dans certains cas. La déscolarisation dans le Poni doit être attribuée à la fermeture des établissements, et non pas imputée à l'incertitude des politiques éducatives nationales prévalant au moment de la rectification. Au contraire, les chiffres montrent que cette province a été complètement délaissée par l'État à partir de 1987. Ce constat est conforté par la pénurie récurrente des enseignants. Selon Y. Yaro (1994), leur proportion influence profondément les niveaux de scolarisation. Or, la baisse du nombre d'enseignants est manifeste dans le Poni au cours de cette période. Trois années durant, on y trouve des classes vacantes faute d'instituteurs affectés. D'ailleurs la plus forte chute des effectifs en 1988/89 se produit l'année où le manque d'enseignants est le plus criant : 54 classes sont laissées sans maître. L'année suivante, alors qu'il y a autant d'enseignants que de classes, les effectifs remontent pour baisser à nouveau les années suivantes, conjointement à l'insuffisance de maîtres (tableau 33).

Tableau 33: Évolution du nombre de classes, d'enseignants et d'élèves au primaire dans la province du Poni de 1986 à 1991

Années	Classes	Tx de croissance	Enseignants	Tx de croissance	Effectifs	Tx de croissance
1986/87	233	12	262	28,4	10840	-0,6
1987/88	225	-3,4	244	-6,9	9650	-11,0
1988/89	216	-4,0	162	-33,6	8652	-10,3
1989/90	217	0,5	218	34,6	8238	-4,8
1990/91	216	-0,5	205	-6,0	8214	-0,3
1991/92	206	-4,6	197	-3,9	8145	-0,8

Source : annuaire statistique du MEBAM

Les enquêtes de terrain montrent que cette refonte de l'offre éducative s'amorce à l'initiative du nouvel inspecteur de la province, Hien H.<sup>330</sup>. Opposant farouche de la révolution sankariste, il entre pourtant en fonction en 1986, quelques mois avant le changement de régime. Très critiques vis-à-vis des politiques éducatives mises en place pendant la révolution, il opte très vite, en accord avec le directeur de l'enseignement du premier degré, pour la fermeture d'un certain nombre d'établissements en paille jugés précaires et n'offrant pas de bonnes conditions de travail. Ces fermetures normalement provisoires ont pour finalité la mise en conformité avec la réglementation en vigueur, qui exige la présence d'un logement de fonction pour chaque enseignant affecté. Il s'agit alors de pousser à une normalisation en demandant la construction de bâtiments en dur et d'habitations pour le personnel :

*« Les CDR se réunissaient dans les villages et demandaient de construire des huttes sans table-bancs. Mais il n'y avait pas forcément d'enseignants. Cela gonflait les statistiques pour rien. Les hangars construits étaient dangereux. Un s'est même écroulé sur les élèves (...). Des cours se déroulaient sous les arbres. Les maîtres affectés devaient loger avec les paysans. S'ils refusaient, ils étaient licenciés. Certains enseignants restaient mais d'autres fuyaient. Le service national populaire (SNP) a été créé. Il recrutait des gens avec diplôme mais sans formation, sans vocation. Ces enseignants ne comprenaient rien, n'avaient aucune notion de psychologie. Je devais les encadrer et c'était trop de travail. Vraiment, l'enseignement, c'est l'échec de la révolution »<sup>331</sup>*

<sup>330</sup> Hien H. est le fils d'un ancien chef de canton. Enseignant dans les années 1960, puis inspecteur après la RDP, il a aussi été maire de Gaoua.

<sup>331</sup> Propos de Hien H., recueillis le 30 mai et le 19 juin 2003.



L'assouplissement des mesures envers les enseignants après la mort de Thomas Sankara incite les instituteurs à faire valoir leur droit à de meilleures conditions de vie. Ils sont d'ailleurs entendus : le nouvel inspecteur accepte les revendications corporatistes qui visent la réhabilitation de la fonction enseignante dévalorisée par le CNR. Il inscrit son intervention dans la lignée des stratégies éducatives prônées par la rectification afin de retrouver le soutien politique de l'important lobby enseignant. L'inspecteur affirme que la fermeture des établissements et la pénurie de moyens n'ont aucune incidence sur la scolarisation étant donné le caractère fictif des recrutements. Selon lui, les effectifs ont été surévalués pendant toute la période révolutionnaire : les élèves ne venaient en classe qu'en présence du préfet ou sous la pression des CDR ; quant aux mauvaises conditions de scolarisation, elles achevaient de décourager les parents déjà peu sensibles à l'éducation scolaire.

### *2.1.2 Le secondaire*

Alors que le secondaire n'était jusqu'à présent représenté dans le Poni que par le CEG de Gaoua, un nouveau CEG est inauguré par Thomas Sankara en 1983. L'établissement de Gaoua est transformé en lycée la même année. Dans le secondaire premier cycle, l'ouverture d'un nouveau CEG permet de tripler les effectifs entre 1981 et 1986 (ils passent de 281 élèves à 924). Ces ouvertures dynamisent surtout l'accès au secondaire : le nombre d'élèves des classes de sixième triple pendant que celui de cinquième double entre 1981 et 1983. Il faut préciser que les boursiers sont nombreux et en augmentation : au cours des deux années scolaires 1984/85 et 1985/86, ils représentent près du tiers des effectifs. Néanmoins, l'offre éducative est d'une qualité mitigée puisque le personnel enseignant est très insuffisant : en 1985, le lycée Bafuji compte seize enseignants pour dix classes tandis que le CEG de Kampti n'a que cinq professeurs pour tenir les quatre niveaux.

En 1988, au moment de la rectification, un collège privé ouvre aussi ses portes à l'initiative de D. Kambou, ancien inspecteur retraité du Poni. Les frais d'inscription s'élèvent alors à 40 000 FCFA.

## **2.2 Les Lobi et l'École, un nouveau rapport en création**

Les approches tant quantitatives que qualitatives montrent l'amorce d'un intérêt nouveau pour l'école de la part des populations lobi au début des années 1980. La création d'établissements

dans des petits villages reculés, jusqu' alors oubliés de la carte scolaire mobilisent de façon inédite une partie du milieu paysan. Le rayonnement scolaire s'étend d'ailleurs sur les villages environnants et de plus en plus de fils de paysans lobi, issus d'espaces ruraux marginalisés, se retrouvent sur les bancs de l'école : le rassemblement, plus ou moins important, autour de l'école dans des villages reculés comme Gongonbili, Timboura ou Latara dénote un changement des représentations vis-à-vis de la scolarisation. Dans certains autres villages, l'école implantée depuis quelques années commence à s'institutionnaliser : les réussites scolaires des uns encouragent l'inscription des autres :

*« Nous les Lobi, avant, on acceptait pas d'envoyer nos enfants à l'école comme ça. Les élèves qui ont fréquenté dans l'ancien temps sont devenus des gens importants. Ils ont réussi. Maintenant, ils reviennent pour nous dire qu'il faut qu'on mette aussi nos enfants à l'école. Ça m'a fait changer d'avis (...). Ma première fille, je ne l'ai pas inscrite mais quand la deuxième avait l'âge, j'ai vu que mes voisins envoyaient leurs enfants alors je l'ai amenée moi aussi. (...). Comme j'ai vu d'autres personnes en train de mettre leurs enfants, moi aussi j'ai dit que je vais mettre les miens ! »*  
(Monsieur Palé, Passéna, juin 2004).

Ainsi, on assiste à une certaine forme de démocratisation de l'école, ne serait-ce que parce qu'elle est installée dans des endroits jusque-là délaissés, et parce qu'elle favorise la participation populaire et l'intégration des parents. En effet, les politiques élaborées s'orientent vers une plus grande appropriation de l'école par les villageois, en les invitant (de manière plus ou moins impérieuse) à s'investir dans la construction des bâtiments scolaires mais aussi dans la gestion des établissements. Les textes promulgués en 1986 et 1987 portant respectivement sur la création des Comités populaires de gestion dans les établissements primaires et secondaires<sup>332</sup> et sur celle des Associations de parents d'élèves<sup>333</sup> visent, entre autre, à organiser les communautés rurales de base autour de l'école pour qu'elles soient parties prenantes de cette institution<sup>334</sup>. Ils règlementent aussi les rapports avec les enseignants, faisant ainsi des parents des acteurs à part entière de l'éducation scolaire. Évidemment, à l'intérieur de ces comités populaires de gestion et APE, les pouvoirs sont bien souvent aux mains des personnes lettrées ou alphabétisées du village de telle sorte que

---

<sup>332</sup> Raabo interministériel n°IV-104/EN/PD/DGET/DAAF du 13 novembre 1986.

<sup>333</sup> Raabo n° AN-V-19/CNR/EDUC/MATS/MEFSN du 14 octobre 1987.

<sup>334</sup> L'organisation et le fonctionnement des associations de parents d'élèves ont déjà été définis par une autorisation du 2 mai 1958 mais ces dispositions ne sont connues et utilisées que par les parents lettrés en milieu urbain. C'est seulement avec les textes de la période révolutionnaire que ces associations prennent leur essor auprès des populations rurales (Compaoré, 2006).

l'intégration des simples agriculteurs dans le domaine scolaire ne se fait pas sans mal. Cependant, l'élection démocratique des bureaux est au moins une porte ouverte à la participation de tous les parents d'élèves à la vie de l'école.

Mais cet intérêt vis-à-vis de l'école est fragile : l'observation des mécanismes scolaires au niveau microsocial, davantage qu'à une échelle macro, souligne la force des interactions entre l'offre éducative et les demandes sociales d'éducation. D'ailleurs, l'impact des variations de l'offre scolaire va souvent bien au-delà de l'effet immédiat. Ainsi, la décision de fermer les établissements non conformes aux normes réglementaires va avoir des conséquences durables sur la scolarisation. C'est le cas de l'école de Latara qui a ouvert en 1984 pour fermer en 1987. Dix ans après sa réouverture, les enseignants en 2005 peinent à recruter des élèves et l'inspection effectue chaque année des séances de sensibilisation officielles pour essayer de remobiliser les parents. Les demandes sociales d'éducation s'avèrent également très sensibles aux fluctuations dans le fonctionnement même de l'établissement. Si les « écoles sous les arbres » construites grâce à la mobilisation villageoise manquent souvent des équipements les plus élémentaires (table-bancs, matériel pédagogique)<sup>335</sup>, c'est le personnel enseignant et son intégration au sein de la communauté villageoise qui jouent un rôle déterminant dans la mise à l'école et le maintien dans le système. L'adhésion des villageois au système scolaire ne se fait donc pas sans conditions. Au contraire, le rapport à l'école des paysans lobi est particulier et exigeant, comme l'illustre l'exemple de Gongonbili. Les habitants de ce village sont encore aujourd'hui réputés « intrépides » et « repliés sur eux-mêmes » (Cognet et Jourdain, 1996). Pour autant, ils ont accepté l'ouverture d'un établissement scolaire pendant la période révolutionnaire mais en imposant le choix de leur instituteur. Celui-ci entretenait de bonnes relations avec les paysans et n'hésitait pas à passer de maison en maison pour inciter les parents à scolariser leurs enfants<sup>336</sup>. L'inspecteur D. Kambou, en maintenant à ce poste l'enseignant réclamé, a permis dans un premier temps une meilleure intégration de l'école de Gongonbili. Une fois l'instituteur muté, l'école a fini par fermer pour ne rouvrir qu'en 1999.

La nature des relations entre maîtres et villageois participe donc à la diffusion de la scolarisation<sup>337</sup> et la personnalité de l'agent est un facteur capital dans la confiance que les parents

---

<sup>335</sup> que l'État doit normalement fournir.

<sup>336</sup> D'après les propos de monsieur Nébié, enseignant retraité à Gaoua.

<sup>337</sup> Plus largement d'ailleurs, les rapports que les habitants entretiennent avec les organismes étatiques dépendent beaucoup de l'attitude des agents locaux à leur égard. M. Père évoque à ce sujet l'exemple du dispensaire de Midebduo. Les chiffres qu'elle a pu collecter (Père, 1988 : 434) montrent une importante baisse de la fréquentation de ce service de santé entre 1972 et 1977. Elle évoque plusieurs facteurs pour expliquer le phénomène dont le manque de

accordent ou non à l'institution scolaire. Effectivement, les liens de respect ou d'amitié créés entre enseignants et villageois peuvent favoriser les mises à l'école parce qu'il est difficile pour un Lobi de refuser directement la requête d'un ami, surtout si celui-ci est une personnalité. Ainsi, l'effort de sensibilisation de certains instituteurs permet de recruter beaucoup d'enfants. Le maintien des élèves dans le système et l'acceptation durable de la scolarisation dépend aussi de la présence effective et de l'assiduité des enseignants mutés dans un village. Or, les lenteurs d'affectation et l'absence de maîtres sont légion tant le corps enseignant subit des modifications importantes au cours de cette décennie. Les enseignants « SNPistes » notamment sont souvent nommés avec beaucoup de retard. Mais c'est sans doute la pénurie d'enseignants qui laisse l'empreinte la plus indélébile sur les futures pratiques de scolarisation. La non-affectation d'un enseignant pour une classe laisse une cohorte entière privée de cours et entraîne souvent un rejet de l'école persistant, surtout si les élèves doivent abandonner leur apprentissage au milieu de leur cursus scolaire.

À cet égard, l'exemple de Timboura est révélateur. Ce petit village difficile d'accès, situé entre Midebduo et Passéna est doté d'une « école sous les arbres » en 1983. Les cours se tiennent sous la paillote pendant deux ans avant que ne soient construits des bâtiments en dur. Lors du premier recrutement, le directeur de l'époque inscrit 69 élèves et trois auditeurs libres de Timboura et des villages environnants. En outre, des cours du soir accueillent une quarantaine d'adultes de Timboura dont beaucoup de femmes et de jeunes filles, contrairement aux cours du jour. Les deux premières années, le directeur ne recense que deux abandons liés à des départs en migration vers la Côte d'Ivoire<sup>338</sup>. La forte mobilisation les années d'ouverture démontre que les populations environnantes vivant, dans leur grande majorité des travaux agricoles, se montrent réceptives à l'école. Mais à partir du CE2 et pendant deux ans, la première cohorte connaît des années blanches faute d'enseignant et les cours du soir sont suspendus. Si quelques enfants poursuivent leur cursus à Passéna situé à 10 km, la quasi totalité des enfants a arrêté sa scolarisation au niveau du CE1 en étant donc à peine alphabétisée. Pour ces jeunes<sup>339</sup>, cette première expérience a été vaine et décevante. Elle a laissé un sentiment d'amertume et d'animosité envers les enseignants :

*« Effectivement l'école est venue ici et nous y sommes allés. On était contents. Au CE2, il n'y a plus eu de maître et nous sommes retournés à la maison. Le préfet de Midebduo est venu nous demander de ne pas abandonner. Nous sommes donc repartis*

---

médicaments mais surtout le départ à la retraite d'un infirmier très apprécié des villageois, qui avait su s'intégrer à la communauté.

<sup>338</sup> Entretien avec le premier directeur de l'établissement, le 25 octobre 2004.

<sup>339</sup> Entretien de groupe réalisé en novembre 2004.

*en cours mais le maître du CPI s'occupait de ses élèves et n'avait pas le temps pour nous. On est donc restés sans maître et on a fini par retourner à la maison, ce qui fait que jusqu'à aujourd'hui, les enfants ne fréquentent plus* » (B. Kambou).

*« Je peux dire que notre problème [la faible scolarisation] ne provient pas des habitants. C'est la faute des maîtres. Les enseignants voyagent, ils ne préviennent pas. Les élèves viennent trouver que leur maître est absent alors ils repartent à la maison et les parents ne comprennent plus rien. Ils sont découragés et n'envoient plus leurs enfants à l'école »* (B. Hien)<sup>340</sup>.

Quant aux aînés, cette première expérience est une réconciliation manquée avec les institutions « des Blancs ». Pendant la colonisation, l'emprisonnement du *dithildaàr* (chef de village) dans l'attente d'un acquittement total de l'impôt (déjà payé partiellement) avait suscité un large émoi. Suite à cela, le *dithildaàr* avait posé un *nuõ* sur le *dithil* pour que rien de ce qui s'apparente aux blancs ne puisse entrer dans le village. L'abandon forcé des premiers élèves n'a fait que confirmer la force du *nuõ* :

*« A l'époque, le pays appartenait aux Blancs. Ils sont venus premièrement maltraiter les Lobi de ce village. Après, ils veulent que nos enfants apprennent leurs langues et soient comme eux. Pas question ! Les aînés ne veulent pas des Blancs. Donc, la « bouche » posée est restée jusqu'à aujourd'hui. L'école, n'est-ce pas une chose, un travail du blanc ? Si on t'emmène à l'école, tu fais le travail du blanc ! Donc même si tu avances à l'école [même si tu es inscrit et que tu progresses, ndla], à un moment, quoi qu'il arrive, tu vas revenir [un phénomène quelconque t'empêchera de continuer] »* (Propos anonymes d'une femme de Timboura, février 2004).

Ainsi, bien que l'école soit mieux acceptée par des populations locales plus favorables à la scolarisation de leurs enfants, elle s'institue difficilement étant donné ses dysfonctionnements.

D'ailleurs, si la culture scolaire se diffuse dans des milieux sociaux qui jusque là l'ignoraient ou la rejetaient, elle est encore loin de se généraliser, comme l'indique la faiblesse des taux de scolarisation. Outre les problèmes liés au système scolaire lui-même, les chefs de ménage agriculteurs qui optent pour la scolarisation inscrivent généralement un de leurs enfants à l'école. Le choix de cet enfant est souvent très aléatoire et dépend de facteurs multiples. La structure démographique du ménage joue un rôle important. Par exemple, un enfant en âge d'être scolarisé,

---

<sup>340</sup> Propos recueillis lors d'un entretien de groupe auprès des premiers scolarisés de Timboura en novembre 2004

s'il est le seul à pouvoir mener certaines activités domestiques indispensables à l'économie du ménage, ne va pas être inscrit à l'école :

*« Mon papa ne m'a pas scolarisé. Il a dit que j'étais le seul et que s'il me mettait, il n'y aurait plus personne pour envoyer faire ses petites courses ou pour garder les bœufs »*

(Propos de A., Gaoua, novembre 2003).

À Poirra, petit village à trois kilomètres de Bousséra, chef-lieu de canton où l'école est implantée depuis 1962, il n'y avait que très peu d'enfants scolarisés. Un ancien élève se rappelle qu'ils n'étaient que cinq garçons de son âge à aller quotidiennement à l'école en 1981<sup>341</sup> : deux d'entre eux ont été renvoyés en CE2 après deux redoublements, les trois autres ont continué jusqu'au collège (d'après les propos de S. Somé, recueillis en avril 2004). D'ailleurs ces cinq élèves, souvent aînés de la fratrie, sont les seuls de leur famille à être envoyés à l'école durant cette décennie. Leur scolarité va avoir un impact sur l'inscription des cadets dans le système. En effet, beaucoup de pères expliquent que suite à l'échec ou l'abandon précoce de leur premier enfant, ils n'ont plus exprimé le désir d'en scolariser d'autres avant plusieurs années<sup>342</sup>. L'espoir avorté d'une réussite sociale par l'école est plus vif encore quand l'investissement dans la scolarisation a été significatif. À l'inverse, les dépenses affectées à un élève, surtout à partir du secondaire, peuvent bloquer la scolarisation des autres enfants :

*« Je me souviens très bien du temps où les gens sont venus pour le recrutement des élèves. C'était moi que mon petit papa devait envoyer au départ. Après, il a dit que j'étais toujours petit et il m'a remplacé par son fils aîné. Celui-là est resté pendant longtemps à l'école. Je ne sais pas le niveau qu'il a atteint avant de quitter en tout cas mais je pense qu'il a fait la 3<sup>ème</sup>. Il est présentement le conseiller à la mairie de Gaoua. Mais quand moi j'ai commencé à évoluer mon petit papa n'a plus parlé d'école. Dans le village quand tu perds ton père, on ne s'occupe plus de toi. Mais ce n'est pas juste parce que j'étais orphelin car à part le grand frère, des enfants de mon petit père personne n'a été à l'école. »* (Propos de Y., Gaoua, Novembre 2003)

Ce témoignage souligne que la décision de scolarisation dépend de facteurs enchevêtrés : l'âge de Y., son statut d'orphelin ont différé sa mise à l'école et finalement la longue scolarité de l'aîné a conduit à la non-scolarisation de toute la fratrie. Le sexe de l'enfant est tout aussi déterminant.

---

<sup>341</sup> Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a eu aucun scolarisé dans la génération précédente ni dans la génération suivante. Les cinq élèves de cette cohorte montrent juste la faiblesse de la mobilisation concernant l'école chez les villageois.

<sup>342</sup> Le recensement des parcours scolaires dans l'ensemble du village montre que beaucoup de familles scolarisent à nouveau un ou plusieurs de leurs enfants à partir du milieu des années 1990 et du début des années 2000,.

L'inscription des filles dans un établissement scolaire y est rare voire exceptionnelle. Elle reste surtout le fait de parents fonctionnaires, d'agents de l'État ou d'anciens combattants. Pour beaucoup de chefs de ménage ruraux, « les filles doivent aider leur maman » (propos de Monsieur Da, Passéna, avril 2004) et se préparer avant tout à épouser leur cousin croisé matrilatéral. Les parents craignent que la scolarisation émancipe les jeunes filles et les rende moins respectueuses des ordres parentaux. De plus, ils redoutent qu'elles rencontrent un homme qui ne leur est pas promis. Ces peurs sont confirmées par certains cas de grossesse d'élèves<sup>343</sup> d'autant plus inhibiteurs. Les grossesses précoces sont un facteur d'abandon scolaire non négligeable. Elles jouent d'abord sur l'échec scolaire puisque la découverte de la grossesse est souvent corrélée avec une chute des résultats. Elles favorisent ensuite l'abandon ou le renvoi. Or, nous avons vu que l'arrêt de la scolarisation d'un enfant incite à la non-scolarisation des plus jeunes et ce phénomène vaut d'autant plus pour les filles. La grossesse précoce a donc une double répercussion.

Le chef de famille, s'il est en dernière instance le seul décideur de la mise à l'école, peut être influencé dans son choix par les recommandations d'un tiers ou la demande de l'enfant lui-même. S. Somé a exprimé son désir de fréquenter l'école à son père qui semblait d'accord. Ce dernier est malheureusement décédé avant d'accéder à sa requête. Mais la mère de S., remariée selon les règles du lévirat avec le frère du défunt, a fait part des volontés de l'enfant à son nouveau mari et le petit papa a alors inscrit S en CP1. Quant à Sié Kambou, il a été scolarisé en 1986 sur les conseils de son petit papa (son oncle paternel), mécanicien en Côte d'Ivoire. Le petit frère de son géniteur lui a suggéré de mettre son enfant à l'école car lui-même regrettait de ne pas y être allé. Il se rendait compte que son illettrisme lui était préjudiciable jusque dans son emploi de mécanicien. Effectivement, le père de Sié l'a scolarisé mais sans grande conviction puisqu'il n'a inscrit aucun autre de ses enfants à l'école :

*« Mon père me répétait sans cesse que s'il ne voulait pas inscrire ses autres enfants, c'est qu'il avait déjà trop payé pour moi et que maintenant il était fatigué. Il me disait toujours que mon école ne lui avait rien rapporté ! (...) Même ma petite sœur, celle qui m'a suivi, elle a réclamé qu'on l'inscrive aussi. Les parents l'ont flattée en lui disant qu'ils allaient l'envoyer au centre faire la couture mais ils ne l'ont jamais fait »*  
(Propos recueillis en novembre 2003).

Il faut dire qu'à partir des années 1980, l'école commence à avoir un coût de plus en plus élevé pour les parents car le gouvernement veut contenir le budget de l'éducation tout en augmentant la

---

<sup>343</sup> Il est impossible d'évaluer quantitativement le nombre de ces grossesses.

scolarisation : les fournitures ne sont plus offertes, la cantine disparaît et les bourses diminuent alors que le prix de la scolarité au secondaire augmente. Pour beaucoup de familles, le choix des enfants dépend alors de la contrainte financière d'autant plus que les parents les plus motivés à scolariser leurs enfants sont souvent jeunes et dotés de moyens financiers réduits :

*« Je n'ai pas scolarisé mes enfants en ce temps parce que je n'avais pas les moyens. Si j'avais mis ma fille à l'école, j'aurai dû courir partout pour acheter le papier. J'étais encore un enfant (je n'étais pas là, indépendant ndla) et je n'avais pas la force (les moyens financiers) pour cela. Ce n'est pas comme maintenant avec Plan qui aide beaucoup (Plan Burkina, une ONG intervenant dans le Poni, ndla). À l'époque, il fallait se débrouiller seul. »* (Monsieur Palé, Passéna. Il faut préciser que ce chef de ménage a depuis scolarisé plusieurs de ses enfants, filles et garçons).

La question économique est prégnante et influence les pratiques de scolarisation exclusive<sup>344</sup> mais c'est aussi une question de priorité dans la distribution et la redistribution des revenus du ménage. Un chef de ménage de Poirra explique que dans les années 1980, il a décidé d'envoyer un de ces enfants à l'école pour copier ses voisins qui scolarisaient certains de leurs fils. Il n'avait pas les moyens d'inscrire qu'un seul de ses enfants et il a eu beaucoup de peine à couvrir tous les frais. Il affirme en revanche avoir payé sans hésitation, à la même époque, une partie de la dot de son neveu en lui offrant un bœuf. Dans la hiérarchie des priorités financières, la scolarité est secondaire et il n'est pas envisageable pour un père de vendre un bœuf appartenant à son *caàr* afin de financer la scolarisation d'un de ses enfants. L'économie de l'unité domestique qui sert en grande partie à l'enrichissement du *thicaàr* peut alors représenter à cette période un frein à la scolarisation des enfants.

Si les frais de scolarité posent problème dès le primaire et bloquent la scolarisation des enfants, les questions économiques rendent le suivi des études encore plus aléatoire à partir du secondaire. La poursuite de la scolarisation des élèves qui n'ont obtenu ni l'entrée en sixième ni la bourse est souvent compromise faute de ressources suffisantes :

*« Jusqu'au CM2, je n'ai jamais redoublé. J'ai obtenu du premier coup le CEPE mais pas l'entrée en sixième. Je devais quand même continuer au collège mais mon petit papa n'avait pas d'argent pour payer. Le frère de ma maman a alors dit qu'il m'emmenait en Côte d'Ivoire pour que je puisse travailler et avoir de l'argent pour continuer l'école. Je suis donc parti avec lui et revenu en 1989 pour faire la sixième.*

---

<sup>344</sup> Nous parlons de pratique de scolarisation exclusive quand un seul enfant du ménage est scolarisé.



*J'ai passé un an sans aller à l'école puis mon oncle m'a donné l'argent de la scolarité et des fournitures sans compter le transport. Mon petit papa m'a inscrit au collège privé Tuongba. Je suis passé en cinquième mais mon petit papa n'avait pas les moyens de payer les 40 000 FCFA de frais de scolarité de ce collège, il m'a donc inscrit aux cours du soir du lycée Bafuji de Gaoua. J'ai eu la moyenne. Je suis parti pendant les vacances scolaires travailler au Ghana. Mais l'argent ghanéen et notre franc CFA, ce n'est pas la même chose. J'ai changé les devises, j'ai vu que cela ne valait rien et je n'avais pas assez pour payer la scolarité de quatrième. Je suis parti directement en Côte d'Ivoire et j'ai fait une année blanche. En étant « by day »<sup>345</sup>, j'ai réussi à économiser. Je suis revenu à Gaoua. J'ai payé les frais de scolarité aux cours du soir pour la quatrième. En troisième, un grand frère (un neveu du petit papa en fait, ndla) qui avait une boutique à Gaoua m'a aidé. J'ai passé mon BEPC mais ça n'a pas marché. La même année, il y avait un test pour des enquêtes agricoles là. Je l'ai passé et j'ai obtenu une place. Je suis parti en formation à Bobo-Dioulasso » (Propos de S. Palé, Avril 2004).*

Les vicissitudes de cet élève montrent les difficultés que peuvent rencontrer les jeunes issus de familles populaires dans la poursuite de leurs études dans le secondaire : les années blanches qui jalonnent son itinéraire scolaire constituent des passages obligés, comme autant de nécessités pour finalement parvenir jusqu'en troisième. Mais ces interruptions, ces changements d'établissements et de modalités d'enseignement (de l'enseignement privé élitiste aux cours du soir sommaires), les arrêts et reprises de la scolarité rendent chaotiques un parcours scolaire jusqu'ici linéaire (il n'avait jamais redoublé auparavant). Il est d'ailleurs possible d'imputer aux discontinuités de trajectoire, aux aléas des déterminations et des démobilisations, cet échec au BEPC. Le manque de moyens rend aussi cet orphelin de père tributaire des décisions de financement de sa famille élargie : ainsi, si son petit papa a payé sa scolarité au primaire, c'est son oncle maternel puis un « grand frère » qui vont l'aider à payer son enseignement secondaire. S'esquisse ici la complexité des modes de financements de la scolarité. Cette dernière peut mobiliser un méandre de réseaux de parenté ou même d'amitié. Le cas de S. Somé questionne la règle classique qui veut que le gyè soit partie prenante de la scolarisation au même niveau que le *thi*. Il semble n'être qu'un intervenant parmi d'autres, comme le père d'ailleurs, surtout quand le niveau scolaire dépasse le secondaire. Mais c'est à lui qu'on fait d'abord fait appel quand il s'agit de financer la forte augmentation des frais de

---

<sup>345</sup> Travailleur en contrat journalier.

scolarité. Il peut donc parfois participer à la prise de décision et intervient quoi qu'il en soit pour donner des conseils : quand un enfant veut abandonner, il peut essayer de le remobiliser voire même lui ordonner de continuer les cours.

Tous les *thi* jouent aussi un rôle important dans la scolarisation. Nous avons vu que le petit papa de Sié Kambou a demandé qu'il soit inscrit à l'école. C'est lui qui a donc payé l'ensemble de sa scolarité :

*« Quand j'ai eu mon CEP, le petit frère de mon papa a dit de m'envoyer en sixième mais mon maître, Kambou Pierre, qui était un de mes oncles a dit que je devais redoubler parce que je ne suis pas assez fort pour le collège. Donc on m'a fait refaire le CM2 mais finalement je n'ai pas eu l'entrée. Alors je suis parti au collège privé Tuongba. C'est le petit frère de mon papa qui a tout payé. Bon, quand il y a des petits trucs à acheter, mon papa se débrouille. Et la vieille (la maman ndla) grouille souvent pour les cahiers (...). Mais pour la scolarité, ce n'est pas eux. Franchement dit, si le frère de mon papa n'avait pas été là, en tout cas, j'allais peut-être tout arrêter. Parce que, quand j'ai fait le CM2, un autre petit frère de mon papa qui était présentement à Abidjan, a écrit pour que je vienne chez lui apprendre la mécanique. Mon papa avait accepté cette idée. Là, il a reçu une autre lettre de son petit frère qui disait que je ne devais pas aller en Côte d'Ivoire mais qu'il fallait m'envoyer au collège et qu'il allait payer pour ça. (...) Au collège Tuongba, j'avais de très bonnes notes, 16 de moyenne, alors à la fin de l'année, un oncle a fait une demande au lycée public Bafuji et il m'a obtenu une place. C'était en 1994 et à cette époque, il fallait payer 22 500 FCFA de frais de scolarité. Mon père a écrit à son frère qui a envoyé l'argent (...). Mon père est décédé quand je faisais ma première (...) Après les funérailles, je n'ai rien compris. J'ai écrit à mon petit papa comme d'habitude pour la scolarité mais il m'a dit qu'il a pris tous ses fonds aller investir dans une plantation. Il n'avait donc pas d'argent. Peut-être que c'était pour se justifier qu'il a écrit ça, je sais pas ! Mais bon... C'est pour ça que j'ai quitté l'école (...) » (Propos recueillis en novembre 2004).*

Ce témoignage souligne le nombre potentiel de personnes participant au processus de scolarisation : en dehors de l'oncle paternel, principal financier, les parents aident aux petites dépenses scolaires telles que les fournitures ; l'oncle enseignant qui a conseillé le redoublement en CM2 a fait jouer ses relations pour l'intégration au lycée Bafuji. Quant au logeur qui a accueilli Sié à Gaoua tout au long de son cursus secondaire, il est un membre de la famille élargie issu du même

village. Il a un poste salarié et a donc hébergé beaucoup d'enfants originaires de son village. Si l'importance des personnes mobilisées permet de favoriser la scolarisation, elle multiplie aussi les facteurs de risques et peut fragiliser le parcours scolaire : il suffit d'un aléa économique ou d'un décès, comme c'est le cas ici, pour remettre en cause la poursuite du cursus. Mais le mauvais accueil de l'élève chez un tiers peut être aussi source d'échec scolaire : le confiage pour cause de scolarisation aboutit souvent à des situations difficiles pour l'élève qui peut devenir corvéable à merci ou être mal nourri :

*« Quand j'étais à l'école, mon papa n'était pas à côté de moi. Il était à Fada et j'étais avec le frère de mon papa. Il s'occupait mal de moi. J'étais maltraitée et j'ai donc arrêté l'école. Je suis partie chez mes grandes sœurs pour avoir quelque chose à manger »* (Propos de Palé Yeri, Gaoua, novembre 2003).

Mais l'étendue du réseau offre aussi d'encourager les élèves qui paraissent, à leurs proches, particulièrement intéressés par l'école<sup>346</sup>. Le jeune Da B. en est une illustration. Pourtant issu d'une famille rurale analphabète, il est aujourd'hui boursier à l'université. Dans les années 1980, son père n'a scolarisé que deux garçons sur dix enfants scolarisables (dont cinq filles). Le premier a abandonné dès le CP1. La réussite de B. est donc particulièrement exceptionnelle. En fait, il n'a jamais redoublé au primaire et obtenu son entrée en sixième au collège de Batié. Comme son père ne connaissait personne qui soit susceptible de l'héberger là-bas, il n'a pas cherché à l'inscrire au secondaire. C'est grâce à l'aide du mari enseignant d'une de ses « sœurs »<sup>347</sup>, Monsieur Palé Daniel, qu'il a pu trouver une place à Gaoua avec cependant beaucoup de retard. Il s'est quand même montré brillant bien qu'il n'ait intégré sa classe qu'en décembre. Il a finalement été admis dans un lycée technique de la capitale. Daniel Palé a tout fait pour lui trouver un logement chez l'un de ses parents chirurgien. Pour financer l'ensemble de sa scolarité, il a même fait un prêt scolaire pour lui. Sans ce soutien, il est fort probable que ce jeune homme n'aurait pas accédé au supérieur. Le fait scolaire apparaît donc comme un phénomène complexe qui répond à des facteurs si nombreux qu'il rend difficile, voire impossible, la constitution d'une typologie formelle : les causes liées au fonctionnement du système scolaire jouent un rôle non négligeable, mais les raisons d'ordre familial, la mobilisation de la famille élargie, les facteurs économiques et les représentations de l'école interviennent également dans les pratiques, de la décision de scolarisation à la trajectoire scolaire.

---

<sup>346</sup> L'intérêt et la réussite scolaires dépendent évidemment d'un ensemble de données qu'il faudrait aussi traiter pour comprendre.

<sup>347</sup> Au sens lobi du terme. Cet enseignant est en fait le mari de sa cousine germaine selon notre propre terminologie.

## Conclusion partielle

La séquence historique de près de 30 ans que nous venons de parcourir correspond, dans l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne, à une époque dynamique mais mouvementée, tant sur le plan politique que scolaire. Les années 1960 et 1970 s'apparentent à une phase d'expansion scolaire forte, liée à l'euphorie politique des premières années de l'indépendance. Le nouvel État voit dans l'école un instrument d'unité nationale et un élément indispensable au développement économique (Lange, 2000 : 56). Ainsi, bien que le système scolaire ne subisse pas de remise en question fondamentale de sa structure coloniale, son développement quantitatif associé au dynamisme du marché de l'emploi (surtout public) provoque une vaste libération des pratiques familiales de scolarisation jusqu'ici comprimées. Cette phase d'expansion est contrecarrée au début des années 1980 par un recul plus ou moins marqué de la scolarisation, qui touche aussi bien les pays francophones (Togo, Mali, Côte d'Ivoire, Sénégal) qu'anglophones (Ghana, Libéria, Nigeria, Sierra Leone) de la partie ouest africaine. La crise économique et financière que subit l'ensemble des pays africains amène les populations à retirer la confiance qu'elles avaient accordée à l'école. En effet, les phénomènes de déscolarisation en Afrique viennent souvent d'une stagnation ou d'une diminution des effectifs alors que le nombre d'écoles continue à augmenter. Ils sont donc davantage liés à l'échec des politiques éducatives non instituant et carencées (Martin et Lange, 1995) et à « l'expression d'une révolte des parents d'élèves contre un système économique et politique qui ne permet plus la promotion sociale par l'école » (Lange, 1991). En outre, le rejet de la scolarisation manifeste aussi un rejet des régimes autoritaires qui se sont petit à petit instaurés dans certains pays. Dans de nombreux villages africains, l'école matérialise une présence étatique dont elle est souvent le seul symbole. Cette « prise de parole contre l'école » (Lange, 1998) peut prendre des formes diverses : au Togo, les parents d'élèves s'écartent de toute forme d'institution scolaire (Lange, 1998) alors qu'au Mali, les demandes sociales d'éducation se détournent plutôt des écoles publiques vers les écoles coraniques ou les médersas (Gérard, 1995).

Sur le territoire voltaïque/burkinabè, cette période est, là encore, riche d'enthousiasme mais aussi de trouble. Les politiques éducatives sont assez frileuses dans l'ensemble de cette période mais la réforme initiale (entamée au milieu des années 1970) qui tente de réformer la structure scolaire et surtout l'effort volontariste du CNR en faveur de l'expansion et de la démocratisation de l'école marquent un tournant fondamental et stimulent les demandes sociales d'éducation dans tout le pays. L'écriture, le Français, se diffusent en même temps que les institutions de l'État franchissent les barrières des zones rurales isolées. En matière d'éducation, les choix du régime

révolutionnaire sankariste permettent au nouveau Burkina Faso d'échapper sur le plan national à la vague de déscolarisation que connaissent ses voisins. Ce pays ne connaît un ralentissement de la scolarisation qu'au moment de la rectification en 1987.

La forte chute du taux de scolarisation qui se produit dans la province du Poni entre 1987 et 1991 n'en est que plus intéressante à analyser. Contrairement aux phénomènes de déscolarisation des autres pays africains, le recul de la scolarisation émane ici de l'arrêt brutal de l'effort scolaire et de la fermeture de nombreuses écoles. En montrant ostensiblement un désintérêt<sup>348</sup> qui sonne comme un désaveu, le régime de la rectification ne fait que rappeler aux habitants du Poni l'« image extérieure étrangement ossifiée et d'un négativisme affligeant » (Kambou-Ferrand, 1993 : 542) qui leur est attribuée. Comme pendant la période coloniale où elles paraissaient être élaborées dans le déni de la grande majorité des populations lobi, les politiques éducatives sinueuses semblent indiquer qu'elles ne leur sont toujours pas destinées. Là encore, cette carence laisse une rancune tenace et un rejet durable de l'école par les populations dans les villages abandonnés.

Pourtant la « région de Gaoua » avait connu auparavant un dynamisme scolaire impulsé par les demandes sociales d'éducation au moins aussi important, sinon plus, que les autres provinces du pays. Malmenées par la colonisation, les populations Lobi avaient manifesté à l'indépendance une frénésie politique<sup>349</sup> et un nouveau rapport à l'école. Schématiquement, la culture scolaire se diffuse, surtout par l'expansion démographique des familles de fonctionnaires, chefs de canton, anciens combattants qui ont tendance à voir dans l'école un moyen de mobilité ou de reproduction sociale. Les phénomènes scolaires à l'intérieur de ces groupes sociaux sont dynamiques même si les pratiques scolaires restent hétérogènes et les parcours individuels singuliers. En scolarisant tous leurs enfants, les premiers élèves devenus fonctionnaires véhiculent de nouveaux besoins et de nouvelles valeurs qui s'insinuent jusque dans les villages. Même si elles restent marginales, les nouvelles conversions aux religions monothéistes et les mouvements migratoires accentuent cette diffusion du fait scolaire comme autant de transformations structurelles qui s'ébauchent puis s'agencent. Les « écoles sous les arbres » pendant la période révolutionnaire viennent alors incarner l'institution scolaire dans des petits villages qui jusqu'alors en marge des dynamiques nationales. De plus en plus, les « bouches » se lèvent (avec plus ou moins de succès). Mais quand

---

<sup>348</sup> Toutefois, il est difficile de savoir si, au niveau étatique, l'abandon de la région en matière scolaire correspond à une volonté affichée ou une désaffection inconsciente.

<sup>349</sup> Les élections avant l'indépendance furent mouvementées dans cette zone et l'objet de toutes les passions, elles ne s'apaisèrent qu'au moment des élections de 1978.

ces écoles sont fermées ou abandonnées, et quand les politiques scolaires se montrent encore oubliées des populations de la région, la confiance s'évanouit, l'espoir scolaire s'éclipse. Quoiqu'il en soit, dans beaucoup de familles rurales, les pratiques de scolarisation restent réservées : un enfant, parfois deux, sont envoyés à l'école primaire du village ou du coin, mais sans conviction, pour « faire comme les voisins », avec tout au plus ce vague espoir que le garçon (car c'en est souvent un) devienne un de ses « *kulana* » bien habillés qui roulent en vélo/en moto. Les vieux jours seraient ainsi assurés : la mise à l'école est une capitalisation. Mais les chefs de ménage ne sont souvent pas prêts à transformer pour la scolarisation l'économie domestique déjà mise à mal par de nouveaux besoins, d'autant plus que l'offre scolaire n'apparaît pas très fiable et la mobilité sociale par l'école faible. Renoncer à une partie du capital humain représente un sacrifice suffisamment important pour ne pas vouloir écorner en plus le capital financier du *cuõr*, appartenant au *thicaàr*. Bien souvent le parcours scolaire dépend alors d'un tiers plus riche et plus assuré de la valeur de l'école, qui vient subvenir un temps aux différentes dépenses. Si la scolarisation paraît se populariser, les pratiques scolaires restent encore restrictives et prudentes dans les familles rurales. Les populations lobi réagissent aux fluctuations des politiques éducatives et du système scolaire de manière conjoncturelle : « Du refus de la scolarisation, en passant par l'acceptation modérée, jusqu'à l'adhésion complète, le rapport à l'école se négocie en permanence (...) au sein d'un espace/temps déterminé » (Lange, 2003 : 15). En ce sens, malgré certaines singularités liées à un contexte social particulier, les pratiques de scolarisation des familles lobi peuvent s'apparenter à celles qu'on retrouve au Togo (Lange, 1998a) ou au Mali (Gérard, 1997a).

**Partie 4. Le fait scolaire en mutation au  
tournant des années 90 : vers une  
institutionnalisation de l'école dans la  
société Lobi ?**

« Bien souvent, à propos d'école, de vaccination ou d'autre chose, les jeunes n'étaient pas de l'avis des anciens et, s'ils ne manifestaient pas bruyamment leur désaccord, c'était par égard ou simplement par crainte de représailles. Ils riaient entre eux et poussaient des exclamations parfois irrévérencieuses lorsque le père Benfa disait que les tourbillons rouges charriaient des graines de maladie ou que la rareté des pluies était la réponse divine à l'inconduite des jeunes générations. Ils riaient lorsque le père Benfa faisait des offrandes pour conjurer le mauvais sort en période d'épidémie. De l'autre côté ; le père Benfa et Sobiri riaient également quelquefois. Ils riaient lorsque les jeunes leur disaient que les maladies étaient dues à des êtres si petits qu'on ne pouvait les voir à l'œil nu. (...). Ils riaient lorsque Birama refusait de boire dans laalebasse commune parce qu'elle contenait ces maudits petits êtres. Un jour Birama reçut un soufflet pour avoir dit qu'il n'était pas prudent de manger à plusieurs dans le même plat. »  
(25-26)

Seydou Badian, *Sous l'orage*, 1972, Présence Africaine, Paris 253 p.



# Introduction

Dans les années 1990, le Burkina Faso entre dans l'ère des Politiques d'ajustement culturel, avec quelques années de retard par rapports à ses voisins africains. Alors que les années 1980 symbolisaient la volonté d'autonomie d'un gouvernement burkinabè qui revendiquait, sur la scène internationale, le droit à un développement autonome et choisie (dont l'éducation était un des éléments clés), les années 1990 sont davantage caractérisées par une dépendance financière exacerbée de l'État vis-à-vis des bailleurs de fonds et l'imposition extérieure des réformes globales mises en œuvre. Le secteur éducatif en est une des illustrations. À partir de la conférence internationale de Jomtien en 1990 et surtout celle de Dakar en 2000, l'Éducation pour tous (EPT), devient une priorité mondiale. Les États, assistés par les Partenaires techniques et financiers (Institutions internationales, coopération multi et bilatérale, ONG, etc.), sont invités à tout mettre en œuvre pour parvenir à ce but. Dans le « Pays des Hommes intègres », comme dans beaucoup d'autres pays africains, les années 1990 et 2000 correspondent effectivement à une phase de forte expansion scolaire visant à redynamiser la scolarisation, mise à mal par des années de crise politique et économique. Mais l'extension quantitative de la scolarisation rend-elle pour autant le système scolaire plus démocratique ? L'Éducation pour tous équivaut-elle vraiment à une éducation égale pour tous ?

Telles sont quelques-unes des réflexions que nous mènerons au cours de cette dernière partie. Si la zone du sud-ouest s'est, depuis la période coloniale, toujours démarquée du reste du pays par un champ scolaire et des logiques de scolarisation atypiques et décalés, elle représente une illustration approprié des orientations scolaires actuelles au Burkina Faso. En effet, les efforts mis en œuvre en faveur de la scolarisation crée une véritable émulation scolaire : malgré des relations passées tumultueuses entre les Lobi et l'École, nombreuses sont les familles Lobi qui ont répondu favorablement, ses dernières années, aux ouvertures d'établissements en (ré)inscrivant leurs enfants. S'esquisse alors une adhésion plus générale à l'école qui traverse l'ensemble des groupes sociaux. En ce sens, et c'est peut-être la nouveauté de cette période, les pratiques de scolarisation et les représentations lobi de l'école offrent une image en plusieurs points représentative des processus de scolarisation en cours à l'échelle nationale, voire même supranationale. L'exemple des familles lobi, comparé avec les études menées dans d'autres régions ou d'autres pays, ouvre donc une perspective plus universaliste sur l'ensemble des comportements scolaires africains.

# Chapitre X. L'impact de l'Éducation pour tous (EPT) au Burkina Faso

## *1 L'éducation, enjeu du nouveau millénaire ?*

### **1.1 Les nouvelles productions idéologiques sur le développement**

Débuté avec la gestion de la crise de la dette dans les années 1980, l'ajustement structurel au marché mondial a été prescrit comme la seule politique possible pour résoudre les déséquilibres macroéconomiques nationaux. Après la chute du mur de Berlin et la fin de l'empire soviétique, c'est ce modèle idéologique, connu sous le nom de « consensus de Washington »<sup>350</sup>, qui triomphe et qui pose les bases des nouveaux principes de la mondialisation économique et financière. À partir de la critique des modèles précédents (les modèles fordiste, soviétique et celui des indépendances nationales), les nationalisations et le protectionnisme sont remis en question. Privatisation et ouverture sur le marché mondial, au profit des entreprises internationales, deviennent la règle. Cette orientation néolibérale dominante, imposée par les praticiens de l'international (FMI et Banque mondiale en tête), contraint les États du Sud de plus en plus dépendants financièrement à la privatisation et la libéralisation du commerce, la déréglementation des marchés, la maîtrise des dépenses publiques et la réduction du rôle de l'État<sup>351</sup> (D'Agostino, 2002).

Mais il est aujourd'hui de plus en plus admis, même à l'intérieur des institutions internationales (Stiglitz, 2002<sup>352</sup>) que ces politiques du tout économique et de l'autorégulation financière ont occasionné des régressions sociales importantes (recul de l'espérance de vie et de l'alphabétisation pour ne citer qu'eux) en exacerbant les inégalités sociales (accroissement du chômage ou du sous-emploi, de la pauvreté et de l'exclusion) et des dommages écologiques graves.

---

<sup>350</sup> Cette expression, née au début des années 1990, sous la plume de l'économiste britannique John Williamson désigne la doctrine néolibérale fondée sur le triptyque – stabilisation, libéralisation, privatisation –, qui a été imposée par la communauté financière internationale (notamment les grandes puissances du G7) aux pays en voie de développement pour les amener à s'ouvrir au processus néolibéral de mondialisation.

<sup>351</sup> Dans sa partie keynésienne essentiellement, les dépenses sécuritaires ne sont pas remises en cause, elles sont même augmentées après les attentats du 11 septembre 2001 au détriment souvent des autres dépenses budgétaires comme la santé et l'éducation.

<sup>352</sup> Cet ouvrage d'un vice-président de la Banque mondiale et prix Nobel d'économie a eu un impact majeur. Il dénonce la prétention à l'objectivité scientifique des experts de Washington alors que leurs bases théoriques sont invalidées dans la réalité. Il démontre que la doctrine du tout marché a inévitablement abouti à une spéculation internationale et à des crises financières.

Face à des contestations internes aussi bien qu'externes<sup>353</sup>, les moins orthodoxes de la Banque mondiale (BM) ont réintroduit dans leur mode de pensée des données sur l'imperfection des marchés, les asymétries d'information et la nécessaire coordination par l'État (Assidon, 2000). Une vision néo-institutionnaliste semble donc se substituer doucement à la toute-puissance des marchés d'autant plus que se sont amorcés des processus de démocratisation dans de nombreux pays. Cependant, le néolibéralisme n'est pas remis en question et l'économie reste considérée « comme le lieu principal d'organisation du social » (Azouley, 2002 : 302). Face à la multiplication de crises systémiques et dans un contexte d'instabilité chronique, un nouveau concept de « mondialisation à visage humain » est échafaudé. L'importance du politique est alors reconnue à travers la notion de « bonne gouvernance »<sup>354</sup> –devenue une véritable charte de la démocratie– et une dimension sociale est introduite dans les PAS par des stratégies de « lutte contre la pauvreté ».

Cette référence naissante à la pauvreté s'impose dans le discours officiel des institutions internationales, à tel point que le PNUD adjoint en 1997 à son Indice de développement humain (IDH) couramment utilisé depuis 1992, un autre Indice de pauvreté humaine (IPH). À partir de 1995 et surtout à la fin de l'année 1996, l'annulation de la dette des « pays pauvres très endettés » (PPTÉ<sup>355</sup>) est envisagée. Cette initiative PPTÉ est renforcée (PPTÉ II) au sommet du G7 à Cologne en 1999 sous la pression des mouvements populaires et la campagne *Jubilé 2000* des ONG. Est également revendiqué un accroissement de l'aide internationale au développement, qu'elle soit bilatérale<sup>356</sup> ou multilatérale, pour promouvoir les services sociaux de bases tels que l'accès à l'éducation et à la santé<sup>357</sup>.

Les années 1990 ont aussi vu se multiplier les grands sommets internationaux sur l'éducation (Jomtien en 1990), sur l'environnement (Rio de Janeiro en 1992), la population (Le Caire en 1994), les femmes (Pékin en 1995) et le développement social (Copenhague en 1995). À cela s'ajoutent les conférences annuelles sur le Sida, les rencontres du G8 et de l'Organisation

---

<sup>353</sup> L'opposition au néo-libéralisme a abouti à de nouvelles formes de contestation et à l'émergence de mouvements sociaux mondiaux souvent initiés par les ONG et ce qui est appelé la « société civile ».

<sup>354</sup> Largement inspiré du gouvernement d'entreprise (*corporate governance*), ce concept reste souvent un euphémisme pour parler d'austérité budgétaire et salariale, et de libéralisation.

<sup>355</sup> Ce nouveau concept éclipse celui de pays en développement (PED) qui avait lui-même devancé celui de Pays moins avancé (PMA), euphémisme de pays sous développés utilisé dans les années 1960/70. Autant dire que si les appellations changent régulièrement, la réalité du phénomène de pauvreté demeure.

<sup>356</sup> Les montants de l'aide publique au développement n'ont cessé de baisser depuis la fin de la guerre froide alors que les pays riches se sont pourtant engagés à y consacrer 0,7 % de leur PIB. En 2005, c'est encore loin d'être le cas. Au contraire, les gouvernements concernés ont tendance à se désengager au profit des investissements privés.

<sup>357</sup> Qui eux-mêmes répondent aux droits fondamentaux des êtres humains contenus dans la déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 et dans les pactes I et II relatifs aux droits économiques, sociaux et culturels (DESC), mais aussi civils et politiques, conclus en 1966.

mondiale du commerce (OMC). Les grandes déclarations d'intention qui en émanent représentent les nouvelles formes internationales de production idéologique dans lesquelles sont régulièrement réaffirmés et réajustés les principes qui guident les orientations des politiques de développement. La plus récente a été votée à l'unanimité par l'assemblée générale des Nations Unies : elle fixe les Objectifs de développement du millénaire (ODM), visant à éradiquer l'extrême pauvreté d'ici 2015 et engageant la communauté internationale à adopter une vision élargie du développement humain.

## **1.2 Les engagements de « Jomtien » et « Dakar »**

C'est dans ce contexte idéologique que s'inscrivent les deux conférences mondiales sur l'éducation pour tous (WCEFA). Celle de Jomtien en mars 1990 a représenté un tournant important pour l'éducation dans le monde. Elle a en effet posé les fondements des politiques éducatives des années 1990 et 2000 en affirmant de manière consensuelle la priorité donnée à l'éducation. Celle-ci est définie à la fois comme un droit individuel et comme une nécessité collective. L'universalisation de l'éducation est alors une exigence à la fois éthique (elle assure le bien-être individuel) et économique (elle est un outil du développement économique et social qui permet de lutter contre la pauvreté). La proclamation d'une éducation fondamentale pour tous fixe un défi considérable à la communauté internationale puisqu'il s'agit d'abord de procurer à tous les enfants une éducation primaire d'ici l'an 2000 mais aussi de réduire de moitié l'analphabétisme des adolescents et des adultes.

Cette universalisation n'est pas vue comme un processus uniquement quantitatif et il s'agit aussi d'améliorer le champ et la qualité de l'apprentissage. En ce sens, apparaît une conception élargie de l'éducation qui s'inscrit dans l'ensemble du champ social et qui concerne les hommes comme les femmes, les jeunes comme les vieux. Pour parvenir à ces objectifs ambitieux, la déclaration mondiale de Jomtien énonce la nécessité impérieuse des partenariats. L'éducation est ainsi considérée comme une responsabilité sociale qui engage à la fois les agents locaux (partenaires privés, groupes religieux, familles, etc.) et internationaux (ONG et bailleurs de fonds) d'autant plus que pour beaucoup de pays, l'État à lui seul est jugé incapable de financer un tel projet (Lange, 1991). Les gouvernements sont néanmoins invités à planifier leurs politiques. Les donateurs, quant à eux s'engagent à redoubler d'efforts pour relever le niveau de l'enseignement dans les pays les plus pauvres, notamment en Afrique. Et effectivement, des financements importants (qui restent cependant largement insuffisants) sont débloqués dans ce but et de nombreuses actions sont menées au cours de la décennie 1990.

Mais la scolarisation et l'alphabétisation sont loin d'être généralisées à l'aube du troisième millénaire. La deuxième conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui se déroule à Dakar en avril 2000 en fait le constat. Le cadre d'action qui en découle réaffirme les priorités de Jomtien<sup>358</sup> tout en repoussant à l'année 2015 la date à laquelle elles doivent être atteintes. Le cadre souligne davantage certains points précis : l'éducation des filles devient une nécessité impérieuse comme celle des « minorités ethniques ». Alors que la déclaration de Jomtien ne mentionne pas la gratuité de l'école primaire, le Cadre d'action de Dakar souligne que tous les enfants devraient pouvoir suivre jusqu'au bout « une éducation primaire de bonne qualité, gratuite et obligatoire ». La qualité de l'éducation est donc aussi revendiquée avec plus de conviction et évaluée sur la base des apprentissages fondamentaux comme « la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ». La vision de l'éducation est encore élargie, elle concerne « les apprenants de la petite enfance et tout au long de la vie ». Est d'ailleurs intégré, mais de manière prudente et circonscrite, l'enseignement secondaire dans l'enseignement de base (ce cycle scolaire n'était même pas évoqué dans le cadre d'action de Jomtien)<sup>359</sup>. Si les principales préoccupations des participants à Jomtien étaient centrées sur l'offre (en terme d'accès et d'équité), le cadre d'action de Dakar mentionne la connaissance des demandes sociales d'éducation comme un élément essentiel pour adapter les politiques et aboutir à l'universalisation de l'éducation de base. Pour les participants à Dakar, l'éducation de base pour tous suppose un engagement actif de toutes les parties prenantes et un renforcement du financement externe. Ainsi, « entre le face à face État/société (...) viennent aujourd'hui se glisser de nouveaux acteurs aux pouvoirs financiers et décisionnels importants. La pluralité des normes s'accroît, les centres d'initiatives et de décisions se multiplient » (Lange, 2002 : 40).

Derrière les principes posés lors de ces deux conférences, s'érige progressivement un « nouvel ordre éducatif mondial » (Laval et Weber, 2002) dans lequel les organisations internationales et interétatiques prescrivent l'agenda et la/les philosophie(s) de l'école. Alors que pendant longtemps l'école avait été une affaire nationale, les politiques de l'éducation s'édifient

---

<sup>358</sup> « La vision de Jomtien demeure pertinente et audacieuse. Elle fournit une vue large et complète de l'éducation et du rôle décisif qu'elle joue dans l'autonomisation des individus et la transformation des sociétés. Ses lignes de force sont l'accès universel à l'éducation, l'accent mis sur l'équité, l'intérêt porté aux résultats de l'apprentissage, l'élargissement des moyens et de la portée de l'éducation de base, la valorisation de l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage et le renforcement des partenariats » (Cadre d'action de Dakar, 2000).

<sup>359</sup> Les défis que pose le développement massif de l'éducation primaire, tels que la nécessité de renforcer en même temps l'instruction secondaire, tant pour gérer le nombre d'écoliers qui achèvent leurs études primaires que pour former les enseignants requis dans ce cycle, n'ont été abordés à Dakar qu'au cours d'une seule réunion entre deux séances plénières.

désormais à un autre niveau. L'orthodoxie actuelle conçoit le savoir comme un outil et l'éducation comme un processus continu de formation des compétences (Laval et Weber (coord.), 2002). Le « capital humain » s'impose comme une notion clé qui sert à réorienter l'ensemble des dispositifs éducatifs. Dans chaque pays censé garder, du moins en apparence, la maîtrise de sa propre organisation scolaire, se retrouvent en fait les mêmes stratégies, les mêmes schémas de pensée que dans les autres : la soumission aux impératifs économiques et la dépendances accrues aux demandes des usagers devenus consommateurs d'école. Le partenariat promu lors de la Conférence de Jomtien et réaffirmé à Dakar semble surtout avoir consacré le retrait de l'État au profit d'acteurs de l'éducation (Institutions financières, coopérations bilatérales ou multilatérales, ONG) qui n'ont pas de légitimité démocratique mais qui pourtant imposent des politiques d'éducation uniformes (Lange, 2006). L'Afrique subsaharienne n'échappe pas à ces nouvelles orientations. Du fait de sa dépendance financière forte vis-à-vis de l'extérieur pour développer son système éducatif, cette sous-région représente même un véritable laboratoire d'expérimentation des nouvelles politiques éducatives.

### **1.3 La scolarisation en Afrique subsaharienne**

À l'aube des années 1990, force est de constater l'effort qui reste à consentir pour favoriser la scolarisation du plus grand nombre en Afrique subsaharienne. Grâce à l'impulsion de Jomtien et de l'Initiative spéciale pour l'Afrique, lancé par l'ONU en 1996<sup>360</sup>, plusieurs pays africains ont pris des mesures pour enrayer les déclin de la décennie précédente. Les dépenses publiques en matière d'éducation ont augmenté suite à la reprise de la croissance économique et à l'intervention des partenaires techniques et financiers. Ainsi, les taux de scolarisation au primaire se sont globalement améliorés entre 1990 et 2001<sup>361</sup> dans les pays francophones ou anglophones d'Afrique de l'ouest, avec parfois des progrès frappants dans la scolarisation des filles comme au Mali, au Togo, au Bénin ou au Sénégal (tableau 34).

---

<sup>360</sup> Cette initiative vise l'accélération du développement des pays africains dans les domaines prioritaires que sont la santé et l'éducation.

<sup>361</sup> Nous ne possédons malheureusement pas les chiffres pour les années suivantes qui permettraient de voir réellement l'impact de la conférence de Dakar.

Au Mali ou au Bénin, l'explosion de la scolarisation va de pair avec une démocratisation politique (tableau 34). Au Bénin, la scolarisation primaire concernait déjà en 1990 plus de 60 % des enfants. En revanche, les années 90 constituent une véritable rupture pour le développement du système scolaire malien qui n'avait jamais connu de période faste jusque là. Cette hausse subite de la scolarisation ne s'est pas seulement manifestée sur le plan quantitatif : la multiplication des initiatives en matière de création d'écoles nouvelles, surtout en milieu rural, marque une appropriation de l'école inédite de la part des populations maliennes<sup>362</sup>, et indique l'ampleur des mutations sociales en cours (Gérard, 1992b ; Lange et Diarra, 1999).

Dans d'autres pays sahéliens comme le Niger et le Burkina, la progression de la scolarisation est beaucoup moins importante. D'ailleurs, le Mali qui, en matière de scolarisation primaire, se plaçait derrière le Burkina Faso dans les années 1980, le dépasse largement. Le Niger reste le pays le moins scolarisé de la sous-région. En Côte d'Ivoire, les troubles politiques paraissent avoir freiné les progrès de la scolarisation. Quant au Togo, alors que les taux de scolarisation sont les plus élevés d'Afrique de l'Ouest, le maintien d'un régime politique dictatorial provoque toujours des phases de (re)scolarisation et de déscolarisation (tableau 35). Dans les pays qui ont vu leur système scolaire ravagés par la guerre civile comme le Libéria ou la Sierra Leone, les chiffres paraissent indiquer que d'importants progrès sont réalisés depuis le rétablissement de la paix<sup>363</sup>. Cependant, malgré les progrès réalisés, l'Afrique subsaharienne n'a enregistré que des gains modestes par rapport à la plupart des autres régions pauvres du monde<sup>364</sup>. Les coûts élevés du service de la dette ont empêché plusieurs gouvernements d'augmenter le budget alloué à l'éducation. En outre, la pandémie du VIH/sida qui touche particulièrement ce continent a fait aussi des ravages dans le système scolaire : de nombreux orphelins, sans parents pour payer les droits d'inscription, n'ont pas accès à l'école tandis que le nombre d'enseignants qui meurent chaque année de cette maladie oblige à repenser la planification de l'éducation (Yaro, 2002 ; Dougnon et Yaro, 2003).

---

<sup>362</sup> Alors que l'École avait toujours été considérée comme la chose de l'État (Lange et Diarra, 1999). Les écoles du village (EDV), les Centres d'éducation pour le développement (CED) ou les écoles communautaires (ECOM) sont souvent totalement à la charge des populations.

<sup>363</sup> Il faut peut-être d'ailleurs les relativiser tant les progressions sont exponentielles en très peu de temps alors que beaucoup d'écoles ont été détruites pendant les conflits et que des enfants soldats ont subi des traumatismes profonds.

<sup>364</sup> Le Cadre de Dakar rappelle que « c'est en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et dans les pays les moins avancés que le défi de l'éducation pour tous est le plus grand ».

Tableau 34: Évolution de la scolarisation en Afrique de l'Ouest entre 1990 et 2001

	TBS PREMIER DEGRE						TBS SECOND DEGRE						TBI <sup>365</sup> ENS. SUPERIEUR					
	1990 <sup>366</sup>		1998		2001		1990		1998		2001		1990		1998		2001	
PAYS	G+F	F	G+F	F	G+F	F	G+F	F	G+F	F	G+F	F	G+F	F	G+F	F	G+F	F
<b>Francophones</b>																		
<i>Bénin</i>	61/67	45	83	65	104	86	12	7	21	13	26	11	2,8	...	3,3	1,4	3,6	1,4
<i>Côte d'Ivoire</i>	69	58	73	62	80	68	21	14	23	16	23	16	...	...	7,1	3,7	...	...
<i>Burkina Faso</i>	36/37	28	42	34	44	36	7	5	9	7	10	7	0,7	...	...	...	1,4	0,7
<i>Mali</i>	24	17	49	40	57	49	7	5	14	9	...	...	...	...	1,8	...	2,5	...
<i>Niger</i>	29	21	31	25	40	32	7	4	7	5	7	7	0,7	...	...	...	...	...
<i>Sénégal</i>	58	49	69	63	75	72	16	11	17	13	19	15	3	...	3,7	...	...	...
<i>Togo</i>	111	87	132	114	124	112	23	12	34	19	37	22	3,6	...	3,8	1,3	3,7	1,3
<b>Anglophones</b>																		
<i>Ghana</i>	75/77	70	77	72	81	78	39	28	37	32	38	39	1,5	...	...	...	3,4	1,9
<i>Libéria</i>	...	...	90	76	105	89	...	...	31	24	34	28	...	...	...	...	...	...
<i>Nigeria</i>	72	63	86	74	97	86	25	21	...	...	...	...	3,3	...	...	...	...	...
<i>Sierra Léone</i>	48	39	...	...	79	65	20	13	...	...	26	16	1,3	...	...	...	2,2	1,2

Source : Rapport annuel 2004 de l'Unesco

Face à ce constat, l'aide internationale, comme le préconise le cadre de Dakar, s'est largement accrue en ce début de troisième millénaire dans cette partie du continent africain pour tenter d'atteindre les objectifs fixés d'éducation de base pour tous. Pour les participants de Jomtien et de Dakar, l'accent doit avant tout être posé sur l'éducation de base ou l'éducation primaire. Les chiffres du tableau 1 marquent bien cette présence puisque les taux bruts de scolarisation de l'enseignement secondaire sont dans l'ensemble faibles et augmentent beaucoup moins vite que dans le primaire : Ils ont même tendance à stagner au Niger, au Sénégal et au Ghana. Les filles au second cycle sont encore moins scolarisées que dans le primaire et les progressions plus lentes (à l'exception peut-être du Ghana). Quant à l'enseignement supérieur, il demeure marginal en 2001. Du reste, il a été à peine mentionné lors du forum de Dakar, surtout pour souligner son coût trop élevé.

Dans cet état des lieux succinct de la scolarisation en Afrique de l'Ouest, le Burkina Faso demeure l'un des pays les plus défavorisés (seul le Niger a des taux de scolarisation plus bas, tous niveaux confondus). Il est pour cela l'objet, ces dernières années, d'une intervention extérieure massive.

<sup>365</sup> Taux brut de scolarisation et Taux brut d'inscription ne sont évidemment pas des indicateurs équivalents. Il est donc difficile de les comparer strictement. Néanmoins, le TBI permet ici d'avoir une image de l'enseignement supérieur.

<sup>366</sup> Pour l'année 1990, nous avons volontairement repris les données fournies par Deblé et Lange (tableau 14) alors que les chiffres fournis par le rapport de l'Unesco (2005) ne correspondent pas toujours.



## 2 *Au Burkina Faso, une École qui s'ajuste*

### 2.1 Les orientations économiques et politiques du pays

Après une période de « rectification » incertaine, le Burkina Faso est rentré dans l'ère de la « démocratisation » et des politiques d'ajustement structurel en 1991 sous la pression des institutions internationales. Le premier programme d'ajustement structurel a été signé tardivement avec le Fonds monétaire international en mars 1991<sup>367</sup>. Il a comme objectifs de limiter le taux d'inflation, de contenir les déficits extérieurs et intérieurs (publics notamment), de développer le secteur privé en assouplissant la réglementation du commerce, des prix et de l'emploi pour favoriser les investissements, d'encourager la croissance par l'augmentation de la production agricole, principale ressource du pays (Sanou et Lachaud, 1993). La mise en œuvre des PAS a pour conséquence, comme dans les autres pays d'Afrique subsaharienne, la diminution importante des dépenses publiques – en particulier celles du personnel et des subventions publiques de l'État – et de ses prises de participation au capital des entreprises publiques et parapubliques. C'est tout un système économique qui est remis en cause puisque l'État avait toujours été le planificateur et le moteur de l'économie. Si les déficits extérieurs diminuent, améliorant ainsi les principaux instruments de politiques macroéconomiques, ils déstabilisent fortement la demande intérieure, déstabilisation qui va être encore accentuée par la dévaluation du franc CFA<sup>368</sup> en 1994, malgré les importantes mesures d'aides. Celle-ci a eu surtout des effets financiers : elle a permis de réaliser une meilleure maîtrise de l'inflation et des déficits budgétaires mais l'endettement demeure permanent (Hugon et Pagès, 1998). En outre, elle a eu tendance à paupériser les classes moyennes (notamment les fonctionnaires) et a eu des répercussions catastrophiques sur les ménages burkinabè les plus pauvres. Dix ans après, elle reste un traumatisme économique important dans les représentations populaires. Plus largement, les PAS ont eu des conséquences néfastes sur l'emploi. Le marché du travail est d'ailleurs un indicateur important du coût social de l'ajustement. La restructuration des entreprises parapubliques et la privatisation de nombre d'entre elles à partir de 1992 a abouti à de nombreux licenciements sans que cela ne soit compensé par un plus grand

---

<sup>367</sup> Auparavant, le CNR sous Thomas Sankara avait toujours refusé les plans du FMI, préférant l'auto-ajustement à l'imposition par l'extérieur de l'orientation des politiques intérieures.

<sup>368</sup> Cette dévaluation a essentiellement des objectifs financiers. Il s'agit de régler les arriérés de paiements extérieurs et le service courant de la dette afin de pouvoir accéder à des ressources additionnelles de la part des bailleurs de fonds.

dynamisme du secteur privé<sup>369</sup>. Au niveau de la fonction publique, l'État a procédé à des mises à la retraite anticipée. Il a aussi limité les recrutements et contractualisé petit à petit de nombreux agents publics nouvellement embauchés. Ainsi, la tendance est à la stagnation des emplois dans l'économie « moderne » alors que le secteur informel n'a fait que croître (Sanou et Lachaud, 1993). En effet, la main-d'œuvre formée qui ne peut être absorbée dans les emplois formels de l'économie se tourne souvent vers les secteurs non formels pour éviter le chômage ou l'inactivité, augmentant ainsi la part des emplois vulnérables. Le travail salarié aussi est précarisé, ce qui favorise la polyactivité pour parvenir à un niveau de revenu décent et multiplie les pratiques clientélistes et corrompues. La corruption, qui avait été largement éradiquée pendant la période révolutionnaire, s'est d'ailleurs beaucoup développée depuis la mise en place des PAS et la « démocratisation » du pays.

Cette « démocratisation » est amorcée par l'adoption, à plus de 93 % des suffrages (mais avec un faible taux de participation de 49 %), de la constitution, le 2 juin 1991. Celle-ci est largement inspirée dans le fond et dans la forme des institutions de la V<sup>ème</sup> république française. Ainsi, elle consacre la séparation des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire sous un régime de type semi-présidentiel. Lors des premières élections présidentielles en 1991, Blaise Compaoré est élu avec plus de 86 % des voix suite au boycott de l'opposition. Les premières années du régime sont caractérisées par une montée en puissance des revendications enseignantes et étudiantes. Les étudiants, sous la bannière de leur puissant syndicat l'ANEB, se mobilisent en 1990, 1991, 1993 et 1997 contre la remise en cause sous ajustement du statut de boursier. De leur côté, les deux syndicats enseignants du secondaire (le SNESS et le SYNTER) mènent deux grèves importantes en 1993 et 1995 auxquelles se joignent les élèves pour le rétablissement intégral des indemnités de logement et l'égalité de traitement entre enseignant du privé et du public. Ces affrontements entre milieux scolaires (secondaire ou universitaire) et pouvoir stigmatisent « le recours persistant de réflexes répressifs de la part d'un régime pour lequel le recours à la violence politique est devenu une habitude même depuis l'instauration apparente d'un État de droit » (Bianchini, 2004 : 234). En effet, ces oppositions au pouvoir en place font de nombreuses victimes : Dobo Boukary meurt en mai 1990 suite à des tortures subies après une arrestation ; Clément Oumarou Ouédraogo, ancien recteur d'université, est tué lors d'un attentat en décembre 1991. Le même jour Moctar Tall, professeur d'université, échappe de justesse au même type d'attentat. En mai 1995, deux élèves

---

<sup>369</sup> En dehors de l'agriculture qui représente toujours la plus grande partie de la population active, c'est le secteur des services qui est le plus dynamique en terme d'emploi alors que la part de la main-d'œuvre du secteur industriel n'a cessé de baisser.

manifestants sont abattus par des gendarmes à Garango. Ces meurtres politiques permettent de qualifier le régime actuel de « démocratie autoritaire ». D'ailleurs, quelques années plus tard, en 1998, juste après les élections présidentielles dans lesquelles Blaise Compaoré est réélu, la mort qualifiée « d'accidentelle » du journaliste Norbert Zongo et de trois de ses compagnons retrouvés dans une voiture calcinée suscite une mobilisation populaire sans précédent montrant la fragile légitimité électorale du Président. Les manifestations contre l'impunité impulsées par les scolaires et les étudiants vont s'étendre dans tout le pays et durer plusieurs mois. Le désaveu populaire est tel que le régime de Blaise Compaoré apparaît un temps vacillant. Toutefois, la mise en place d'une commission nationale de réconciliation et d'une journée nationale du pardon va doucement apaiser les esprits. En outre, les divisions de l'opposition suite à ses bons résultats des Législatives de 2002<sup>370</sup> vont finalement permettre à Blaise Compaoré d'être réélu le 13 novembre 2005 à plus de 80 % des voix<sup>371</sup>. Ce plébiscite qui peut paraître surprenant trouve des explications dans « la puissance de la machine clientéliste du parti au pouvoir, la popularité reconquise par le président à l'occasion de la crise ivoirienne et la faiblesse de l'opposition » (Laoda, 2006).

Pour autant, le Burkina Faso est considéré aujourd'hui par les institutions internationales et les agences de coopération comme un modèle de démocratie en Afrique et un « bon élève du FMI » dans l'application des mesures économiques préconisées. Avec un Produit national brut (PNB) par habitant de 255 dollars et un Indice de développement humain (IDH) de 0,317 en 2003, le pays reste un des plus démunis au monde avec 46 % de sa population qui vit en dessous du seuil de pauvreté (moins de un demi dollar par jour et par personne). Il est classé en 2005 par le PNUD à la 175<sup>ème</sup> place de son classement sur 177 devant le Niger et la Sierra Léone mais derrière le Mali. L'espérance de vie à la naissance est de moins de 49 ans avec une mortalité infantile de 83 pour 1 000, et un taux de prévalence du sida évalué à 2 % en 2005 (ce qui correspond d'ailleurs à une baisse importante par rapport aux estimations de 7,2 % en 1997). La pyramide des âges très évasée à sa base révèle l'extrême jeunesse de la population (la moitié des burkinabè est âgée de moins de 15 ans) et la structure par sexe souligne une prédominance des femmes (51,7 %) sauf pour la tranche d'âge scolaire (7-12 ans) où le taux de masculinité est de 51,1 %. La population du Burkina Faso compte moins de 13 millions d'habitants en 2005 (avec un taux de croissance annuel moyen de 2,4 % selon l'INSD) répartis dans plus de 8 100 villages. La densité de population, 47 habitants au km<sup>2</sup>, est d'ailleurs élevée en comparaison avec d'autres pays sahéliens enclavés (10 au Mali, et

---

<sup>370</sup> Et le ralliement d'une partie d'entre elles au parti au pouvoir, le CDP.

<sup>371</sup> À l'origine, le président était élu au suffrage universel direct pour un mandat de sept ans renouvelable une fois. Pour qu'il puisse se présenter pour un troisième mandat, l'article 37 qui régit l'élection présidentielle a été modifié plusieurs fois : aujourd'hui, le mandat est quinquennal et reste limité à deux.

7 au Niger selon le PNUD)<sup>372</sup>. Malgré une augmentation significative ces dernières années liée à une grande mobilité des populations, le taux d'urbanisation reste faible, environ 17 %. Administrativement, le pays se divise en treize régions et quarante cinq provinces depuis 1996. Ces régions correspondent aux limites des Directions régionales de l'éducation de base (DREBA), comme les provinces coïncident avec Directions provinciales de l'éducation de base (DPEBA) qui sont elles-mêmes divisées en circonscriptions scolaires.

## **2.2 La démocratisation du secteur éducatif en question**

### *2.2.1 Une organisation du système scolaire globalement inchangée*

Le système scolaire, dans sa structure même, n'a pas fondamentalement changé depuis les années 1960. En un sens, il a gardé globalement les mêmes orientations que celles posées par l'administration coloniale, même s'il s'est évidemment étoffé et complexifié au fil du temps, surtout pour ce qui est des cycles secondaire et supérieur. L'éducation au Burkina Faso est définie dans la Loi d'orientation de 1996. Elle se divise essentiellement en deux sous-systèmes : un formel et un non formel. Le système formel comprend quatre niveaux. D'abord, l'enseignement préscolaire organisé en un cycle de trois ans qui accueille normalement des enfants de trois à six ans. Il est composé de garderies populaires, mises en place pendant la période révolutionnaire, et d'écoles maternelles privées ou associatives. Ces établissements pré-primaires sont toujours localisés dans les espaces urbains. Il ne concerne donc qu'un nombre très limité d'enfants. Depuis les années 1960, l'enseignement primaire est resté un cycle d'études de six ans (deux cours préparatoires, deux cours élémentaires et deux cours moyens)<sup>373</sup> sanctionné par un Certificat d'études primaires (CEP). Les élèves ont officiellement droit à deux redoublement mais en pratique, il se peut qu'ils redoublent davantage pour achever leur cycle. L'entrée en sixième est soumise depuis 1986 à celle du CEP. Un concours d'entrée en sixième est aussi organisé mais il est contourné par de nombreuses familles.

L'enseignement secondaire englobe une filière générale et une filière technique. Les deux

---

<sup>372</sup>Cette densité moyenne cache évidemment des disparités régionales importantes. Ainsi, la zone de plus forte concentration humaine correspond au Plateau mossi central alors que les régions du Sud-ouest, du Sahel et de l'Est sont très faiblement peuplées.

<sup>373</sup> La plupart des écoles du Burkina Faso ne possèdent pas six classes. Très peu sont normalisées. La plupart ont entre une et trois classes. Les recrutements peuvent alors être biennaux (ce que la Loi pourtant interdit) ou les cours sont jumelés (classes multigrades).

débutent par les collèges d'enseignement général (CEG) ou Collège d'enseignement technique (CET) composés chacun de quatre classes (sixième, cinquième, quatrième, troisième) et ponctués par le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou par le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Là aussi seuls deux redoublements sont officiellement autorisés et l'âge des élèves doit normalement osciller entre 13 et 16 ans, mais ces deux critères sont rarement respectés<sup>374</sup>. La filière générale se poursuit, après un concours d'entrée en seconde souvent contourné lui aussi, par le lycée constitué de trois niveaux (seconde, première, terminale) comme le modèle français, et s'achevant avec le baccalauréat (littéraire – A– ou scientifique – C, D –). Dans la filière technique, les formations assurées dans des établissements spécifiques publics ou privés s'étalent sur deux ou trois ans et se terminent soit par un Brevet de technicien (BT), le BEP pour les cycles courts ou le BAC Professionnel (E, F, G, H, SM, Bureautique) pour le cycle long. Les bacheliers, quelle que soit leur filière, peuvent intégrer l'enseignement supérieur qui comprend les universités et les écoles supérieures publiques ou privées, essentiellement basées dans les villes de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, et plus récemment de Koudougou. Le campus universitaire qui se situe dans la capitale burkinabè compte cinq facultés (Lettres, Arts et Sciences humaines et sociales, Droit et sciences politiques, Sciences de la Santé, Sciences et gestion, Sciences et technologie). En 1999-2000, suite aux troubles politiques provoqué par l'affaire Norbert Zongo, l'université a été fermée et ses statuts dissous ce qui a abouti à l'invalidation de l'année universitaire 1999/2000. Elle a été refondée l'année suivante avec des nouveaux statuts. Bobo-Dioulasso, deuxième ville du pays, accueille le Centre universitaire Polytechnique avec un Institut de développement rural (IDR), une École supérieure d'informatique (ESI) et des Instituts universitaire de technologie (IUT). À la rentrée 2005/2006, a ouvert à Koudougou la troisième université du Burkina Faso. Elle englobe l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK) qui a pour mission la formation académique et pédagogique des enseignants des lycées et collèges et le recyclage des cadres de l'éducation de base. En 2010, ce campus devrait compter cinq UFR (Sciences économiques et gestion ; Sciences juridiques et politiques, Lettres et Sciences humaines, Sciences et techniques, Santé), deux écoles (dont une d'ingénieur) et un institut de technologie. En outre, la formation professionnelle est assurée par de nombreux établissements privés qu'il est difficile de tous recenser. Pour ce qui est de la formation des enseignants du primaire, elle est assurée par des Écoles nationales des Enseignants du primaire (ENEP) au nombre de cinq sur tout le territoire (Bobo-Dioulasso,

---

<sup>374</sup> Si les proviseurs des CEG renvoient officiellement après deux redoublements, les familles peuvent chercher une place dans un autre établissement, qu'il soit privé ou public. Elles paieront alors des frais de scolarité supplémentaires à l'inscription.

Loumbila, Fada N’Gourma, Ouahigouya et Gaoua). Ces écoles, nées de la volonté d’organismes comme la Banque mondiale ont supplanté les cours normaux de Ouagadougou, Koudougou, et Ouahigouya où les enseignants étaient formés en deux ans. Ne reste que l’École normale supérieur de Koudougou (ENSK) dont dépendent depuis 1996 les professeurs du secondaire, les conseillers pédagogiques, inspecteurs et cadres d’administration du MEBA et du MSSRS.

L’enseignement non formel concerne les activités d’éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Il est dispensé dans les Centres d’éducation de base non formelle (CEBNF) qui accueillent pour trois ans les jeunes de 9 à 15 ans et dans les Centres permanents d’alphabétisation et de formation (CPAF) qui s’adressent aux jeunes et aux adultes de plus de 15 ans. Cette dernière formation se fait généralement en trois temps : l’alphabétisation initiale (AI) avec des cours d’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul en langue locale, la Formation complémentaire de base (FBC)<sup>375</sup> destinée à consolider les acquis de l’AI et la formation technique spécifique pour soutenir les connaissances, les techniques et les aptitudes acquises aux deux précédents niveaux.

Jusqu’en 1984, l’ensemble du système éducatif burkinabè était géré par un ministère unique, celui de l’éducation nationale. Ce n’est qu’à partir de la révolution sankariste que la gestion et le fonctionnement du système scolaire va être attribué à différents ministères. Aujourd’hui, il est administré par trois ministères, ce qui va dans le sens des orientations prônées par les bailleurs de fonds en accord avec l’EPT<sup>376</sup>. Le Ministère de l’action sociale et de la solidarité nationale (MASSN) s’occupe du préscolaire, celui de l’éducation de base et de l’alphabétisation (MEBA) de l’enseignement primaire et de l’éducation non formelle (ENF) et celui de l’enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MSSRS) des niveaux secondaire et supérieur. Or, cette scission empêche de prendre l’éducation scolaire comme un processus unitaire et tend à limiter l’EPT à l’éducation de base et l’alphabétisation. Ainsi, les politiques éducatives élaborées sont séquencées par ministère et même à l’intérieur de chacun d’eux, alors qu’elles devraient être envisagées comme un tout : la scission des ministères tend à « opposer deux secteurs qui ne s’excluent pas » (Guissou, 1996 : 175). Cette vision à court terme<sup>377</sup>

---

<sup>375</sup> Les personnes concernées sont déclarées alphabétisées une fois cette FBC achevée.

<sup>376</sup> Cette séparation a été préconisée par les États généraux de l’Éducation en 1994 pour une meilleure canalisation des flux d’élèves qui passent du primaire au secondaire. Plus indirectement, il semble aussi que c’était un moyen pour les bailleurs de fonds de contrôler effectivement les orientations budgétaires des financements octroyés.

<sup>377</sup> Par exemple, l’augmentation des effectifs du primaire que prévoient les orientations de l’EPT se répercute forcément sur l’enseignement secondaire et crée des goulots d’étranglement difficiles à gérer. En ce sens, développer quantitativement l’offre primaire sans inclure des mesures concrètes pour le secondaire reflète une vision à court-terme et le manque de projets des approches éducatives.

des processus de scolarisation est à présent réinterrogée puisqu'il est question de réunir à nouveau les ministères<sup>378</sup> pour justement avoir une approche plus globale<sup>379</sup>. Certains documents de travail évoquent même la possibilité d'intégrer dans l'éducation de base le premier cycle de l'enseignement secondaire (MEBA, 2004).

La décennie 1990, avec la remise en cause d'un État centralisé, a abouti à une décentralisation des organes administratifs. Les Ministères de l'éducation n'y ont pas échappé, ils doivent procéder à un transfert progressif de certaines compétences aux structures déconcentrées : de plus en plus, les pouvoirs décisionnels et financiers sont donc remis aux directions régionales ou provinciales et aux circonscriptions. Ce sont elles qui décident des implantations d'écoles et qui décaissent les financements. Si la décentralisation peut permettre de mener des actions plus en accord avec les réalités du terrain, elle joue aussi un rôle dans le morcellement des informations et des prises de décision : « l'administration tant centrale que territoriale laisse voir une disposition en archipels administratifs, isolés les uns des autres où la multiplicités des dynamiques locales et intermédiaires remet en cause aussi bien la centralité de la gestion administrative que la notion de corps nationaux de fonctionnaires » (Copans, 2001 : 14). Elle peut alors aboutir à une privatisation de fait des services et à une vision des fonctions publiques qui favorise une gestion personnalisée et individualisée.

### *2.2.2 Les réformes éducatives, expression d'une réelle volonté politique ?*

Bien que le système éducatif soit resté dans sa structure même globalement inchangé, des réformes d'envergure ont été adoptées au cours de la décennie 1990, suite à la conférence de Jomtien. En septembre 1994, des États généraux de l'Éducation se sont tenus au Burkina Faso afin de faire le point sur le système éducatif et les orientations à venir. Ont découlé des conclusions de ces rencontres l'élaboration et l'adoption, en mai 1996, d'une loi d'orientation de l'éducation qui définit la structure du système éducatif tel que nous venons de le voir. Ce processus aboutit aussi à la préparation de deux projets de planification décennale de l'éducation en concertation et en conformité avec les préconisations de Jomtien : le Projet d'Appui à l'Enseignement Post Primaire en 1995 et le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) en 1999. En

---

<sup>378</sup> Mais ce n'est encore qu'à l'étape de discussion sans rien de concret.

<sup>379</sup> En terme scientifique, cette scission pose des problèmes de recherche importants notamment dans la collecte des données et surtout au niveau des changements de cycles. Il est difficile d'obtenir des chiffres concernant le passage du CM2 à la sixième par exemple. Même à l'intérieur d'un ministère, le séquençage des cycles empêche une continuité d'analyse (pour les passages de la terminale à l'université notamment).

résumé, le premier prône face à une offre éducative secondaire insuffisante, la construction d'un CEG par département (par arrondissement dans les grandes villes), le recrutement de professeurs en nombre suffisant en leur assurant plan de carrière et aide aux logements (logement de fonction ou indemnités), et la dotation des établissements en matériels pédagogiques. Si des efforts importants ont été faits depuis 1995 en ce qui concerne la construction de nouveaux établissements, ils restent insuffisants par rapport aux demandes sociales d'éducation d'autant plus que qualitativement, le manque de professeurs et de matériel pédagogique est encore flagrant au niveau régional.

Dans le cadre des orientations internationales et au vu de la faiblesse des taux de scolarisation, la priorité a été donnée ces dernières années à l'éducation de base. Mais est-ce le fruit d'une décision gouvernementale réellement motivée par des objectifs éducatifs spécifiques ? Dans le cadre de l'EPT, le Burkina Faso bénéficie d'un fort soutien de la part des bailleurs de fonds, ce qui correspond à une véritable manne financière. Or, ces partenaires techniques et financiers ont largement impulsé les nouvelles politiques éducatives quand ils ne les ont pas imposées. Les études et débats préalables à l'élaboration du PDDEB peuvent laisser penser qu'il émane d'une volonté gouvernementale et sociétale. C'est d'ailleurs ce qui est affirmé ouvertement. Pourtant ce sont surtout les experts internationaux qui sont à l'origine de ces projets. Le degré accru de dépendance financière du Burkina et les fortes similitudes du PDDEB avec d'autres plans africains comme le PRODEC au Mali et le PNA/EPT au Sénégal semblent indiquer l'extériorité des réformes mis en place (Lange et Diarra, 1999, 168)<sup>380</sup>. D'ailleurs, en confirmation, une enquête menée en 2001 à Ouagadougou a montré que le personnel enseignant, qui était censé avoir participé à la conception du projet, était en fait peu informé des propositions du PDDEB déterminant les orientations à venir alors que celui-ci avait été adopté en 1999 (Baux et *al.*, 2002). De nombreux parents d'élèves, même au sein des APE n'en avaient jamais entendu parlé<sup>381</sup>. Les deux principaux partenaires locaux de l'éducation ont donc été quasiment écartés du processus de création et de décisions des politiques éducatives actuelles.

En 2005, près de 17 % du budget de l'État sont dévolus à l'éducation, ce qui permet au Burkina Faso. Avec l'aide des partenaires techniques et financiers, la part du MEBA dans le

---

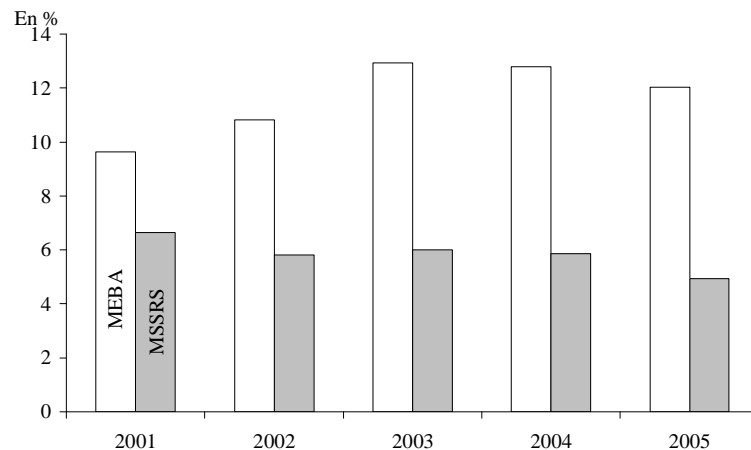
<sup>380</sup> Les déclarations faites aux conférences mondiales sur l'éducation à Jomtien en 1990 et Dakar en 2000 sont, à ce propos, ambivalentes. Elles invitent les gouvernements à mettre en place des Plans d'action élaborés en fonction de leurs objectifs spécifiques tout en fixant impérieusement les grands principes qu'ils doivent contenir (WCEFA, 1990 : 99).

<sup>381</sup> En 2001, le PDDEB n'était pas encore officiellement lancé. Depuis, il a été l'objet d'une vaste campagne d'information largement médiatisée.



budget de l'État a beaucoup augmenté depuis 2001 (de 9,6 en 2001 à 12 % en 2005<sup>382</sup>) alors que celui du MSSRS ne cesse de baisser (de 6,6 % à 4,9 %)<sup>383</sup> (figure 17).

Figure 17: Évolution de la part des budgets de l'éducation (MEBA et MSSRS) de 2001 à 2005



Depuis le démarrage du PDDEB, l'aide extérieure (dont les réductions de la dette PPTE) représente près de la moitié du financement. Un tel poids économique permet sans conteste d'imposer des conditionnalités pour atteindre un taux de scolarisation de 70 % et un taux d'alphabétisation de 40 % d'ici 2010 et répondre ainsi aux deux objectifs principaux du PDDEB 2001/ 2010 :

- l'accroissement de l'offre d'éducation de base tout en réduisant les disparités régionales ainsi que les inégalités de genre et de situations socioéconomiques des élèves ;
- l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système.

Pour cela, sont lancées des réformes éducatives qui vont dans le sens des orientations idéologiques internationales actuelles : le développement de l'enseignement privé (1), le retrait de l'État au profit des initiatives privées et associatives (2) et la participation accrue des acteurs sociaux (3). Sont donc mises en oeuvre une privatisation et une diversification du champ scolaire qui se posent comme les uniques solutions possibles pour développer la scolarisation.

<sup>382</sup> L'objectif fixé est d'atteindre 20 % en 2010 (PDDEB).

<sup>383</sup> Ce choix de privilégier l'enseignement de base peut apparaître comme une volonté politique moins élitiste (puisque pendant des décennies, le système secondaire a été favorisé) mais ce n'est en fait pas le cas. En effet, les efforts consentis dans le primaire ont encouragé la scolarisation massive, notamment des enfants de familles populaires. En bloquant l'accès au secondaire aux groupes les plus pauvres (notamment par la hausse des frais et la baisse des bourses), l'école devient encore davantage une instance de reproduction des hiérarchies sociales.

(1) Effectivement, dans le PDDEB, la promotion des structures privées d'enseignement est vivement encouragée de sorte que leurs effectifs atteignent, d'ici 2010, 20 % du nombre total des élèves scolarisés dans le primaire (au lieu de 11 % au début du troisième millénaire). À ce titre, les congrégations religieuses, qu'elles soient musulmanes, catholiques ou protestantes, sont invitées, dans un cadre réglementaire, à créer leurs établissements confessionnels et à participer à l'œuvre de scolarisation. L'École demeurant un espace potentiel de prosélytisme religieux et donc de possible conversion, l'Église catholique, dans cette conjoncture propice, a ressenti le besoin de se repositionner au sein du champ scolaire. Dans le cadre d'Assises nationales de l'enseignement catholique, elle a amorcé une réflexion en parallèle à celle des réformes étatiques, avant d'adopter, en 1997, un document promulguant la refondation de l'École catholique.

En plus de la création de vingt-deux nouvelles écoles, grâce à un partenariat avec la Conférence épiscopale italienne, le clergé burkinabè a négocié avec les pouvoirs publics la rétrocession de cinquante-neuf écoles sur les cent soixante nationalisées en 1969 (Compaoré, 2002). Le protocole, signé en 2000, prévoit qu'une classe des ex-écoles catholiques sera rendue chaque année, en commençant par le CP1 et jusqu'au CM2. Tout au long de ce processus, les classes dépendent du domaine public au niveau pédagogique et administratif, tandis que la gestion financière et matérielle relève du privé. Pendant six ans<sup>384</sup>, l'Église bénéficie d'une aide indirecte de l'État. Assisté par les ONG intervenant sur le terrain et autres bailleurs de fonds, l'État procure pour l'instant les fournitures scolaires et le matériel pédagogique aux nouvelles classes rétrocédées. Mais le paiement des salaires apparaît encore aujourd'hui comme une équation difficile à résoudre<sup>385</sup> et, après seulement cinq années de fonctionnement, des problèmes financiers se posent à un point tel que l'Église essaie actuellement de (re)négocier la signature d'une convention avec le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA). De plus, alors que la rétrocession est censée déboucher sur une plus grande appropriation du système scolaire par ceux qui l'utilisent, cette politique n'apparaît réalisable que dans un univers urbain où les niveaux de vie sont dans l'ensemble plus élevés et où le fait scolaire est davantage institué. Dans les villages, la barrière financière entrave la scolarisation là où il s'agit justement de mobiliser les populations autour de l'école.

L'exemple des écoles catholiques reflète bien les difficultés qu'entraîne une privatisation

---

<sup>384</sup> La durée du cycle primaire

<sup>385</sup> Deux phénomènes combinés sont à l'origine de ces difficultés : les frais de scolarité, pourtant trop élevés en zone rurale pour les familles, ne suffisent pas pour que l'école fonctionne normalement, avec pour corollaire des effectifs trop faibles.

du système scolaire. Les mêmes types de problèmes se retrouvent d'ailleurs pour les écoles privées laïques, protestantes ou musulmanes. L'expansion potentielle des écoles franco-arabes, prônée par le PDDEB, pose des questions particulières au niveau de l'harmonisation et de l'unification des contenus pédagogiques (Gérard, 1998). En effet, ces écoles se sont développées en dehors des réglementations étatiques puisqu'elles n'étaient pas jusqu'ici reconnues par l'État. Mais comme tous les partenaires potentiels qui vont dans le sens d'une augmentation de la scolarisation et de la diversification de l'offre scolaire sont à présent associés, les écoles franco-arabes qualifiées de « modernisées » représentent aujourd'hui des institutions scolaires à part entière (Pilon, 2004). Ainsi, le PDDEB prévoit la construction de dix écoles franco-arabes par an et l'ouverture d'une section arabe à l'ENEP de Ouahigouya (PDDEB, p. 35) pour la formation spécifique de ces enseignants bilingues.

(2) La place des langues nationales dans l'éducation a été officiellement reconnue depuis que celles-ci sont officiellement stipulées dans la Loi d'orientation de 1996 (Nikiéma, 1999). Pour autant, la question linguistique n'est pas nouvelle puisqu'elle anime les débats sur les politiques éducatives à tenir depuis le début des années 1960 et les modifications conceptuelles actuelles ne sont en fait des innovations que dans leurs désignations<sup>386</sup>. Cependant, l'Éducation non formelle (ENF), et la question du bilinguisme qui lui est intimement liée, représentent aujourd'hui une seconde orientation fortement recommandée par le PDDEB<sup>387</sup> et explorée par le MEBA car elle ouvre la voie aux initiatives privées ou associatives. Sur le territoire national, elle se développe selon plusieurs formules censées être des outils de promotion de l'école et de développement local : écoles satellites (ES), écoles communautaires, centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), écoles bilingues. Les plus dynamiques sont les écoles bilingues organisées par l'ONG nationale Tin Tua dans l'est et le nord du pays et soutenues par l'Organisation Suisse d'entraide ouvrière (OSEO). Elles fonctionnent par cycle de cinq ans et l'apprentissage se fait en langue locale ; le français est introduit petit à petit (Sanogo, 2004).

Mais c'est l'UNICEF qui a été le premier partenaire à proposer ce type de « solutions éducatives alternatives ». En 1995, cette institution des Nations Unies a lancé en accord avec le gouvernement burkinabè la formule des Écoles satellites (ES) et des Centres d'éducation de base non formelle (CEBNEF) visant à favoriser le « droit à l'éducation » des enfants, plus particulièrement celui des filles. Là encore, même si ces formules se veulent adaptées aux besoins

---

<sup>386</sup> C'est le cas de nombreuses « innovations pédagogiques » qui ne sont souvent que des recyclages d'expériences déjà testées ailleurs ou antérieurement.

<sup>387</sup> Elles sont préconisées dans le cadre d'action de Dakar.

locaux, elles ne sont pas spécifiques au Burkina Faso, puisqu'elles sont lancées en même temps au Mali et au Niger. Les ES sont des écoles « de proximité » à trois classes qui accueillent des élèves de sept à neuf ans dont au moins 50 % de filles. Elles sont implantées au sein de communautés sans établissement scolaire et doivent être situées dans des villages éloignés de plus de trois kilomètres d'une école primaire classique (qualifiée d'école-mère). Selon les propos de l'UNICEF, il s'agit d'offrir une « formule éducative novatrice » rapprochant l'école géographiquement et culturellement du milieu des enfants. L'apprentissage des mécanismes de lecture et d'écriture se fait donc en langue locale par des enseignants spécialement formés. Le français doit être introduit à partir de la seconde année pour rattraper peu à peu le programme classique du CE1. Les élèves de ces ES intègrent l'école mère à partir du CE2 pour poursuivre leur scolarité. Devant les problèmes de transfert dans ces écoles et face aux succès des écoles bilingues, il est maintenant envisagé de faire évoluer ces ES en écoles bilingues de proximité avec un cycle complet. La mise en place et le fonctionnement de l'école satellite doivent normalement s'appuyer sur la participation communautaire à travers les Comités de gestion (COGES) et les Associations des mères éducatives (AME). La communauté villageoise est en effet supposée contribuer à la construction de l'école et prendre en charge une partie du salaire des enseignants<sup>388</sup>.

Les CBNEF qui visent à diversifier l'offre d'alphabétisation et de formation des adolescents fonctionnent sur les mêmes principes mais ils s'adressent à des enfants de neuf à quinze ans qui n'ont pas été scolarisés. Le cycle dure quatre ans et mêle alphabétisation en langue locale et apprentissage d'un métier avec des artisans issus de la communauté. Ces établissements d'ENF ne sont pas exempts de difficultés (nous en verrons des exemples concrets dans le chapitre XII) notamment parce que la participation communautaire, en terme de financement et d'appropriation, est en deçà des attentes : le financement des constructions et la prise en charge des enseignants sont inexistantes ; l'intérêt éducatif des familles très limité. De plus, le nombre réduit de bailleurs de fonds qui soutiennent cette forme d'école jette un doute sur leur pérennité<sup>389</sup>. Que deviendrait-elle si l'UNICEF venait à se retirer ? C'est le risque majeur de l'intervention accrue des ONG dans des expérimentations scolaires. Celles-ci sont largement dépendantes du renouvellement aléatoire des financements extérieurs d'autant plus que l'État joue un rôle mineur et que les populations concernées ont beaucoup de mal à avoir un engagement économique à la hauteur de ce qu'il leur est demandé.

---

<sup>388</sup> En principe, l'UNICEF verse aux enseignants recrutés au sein de la communauté une indemnité compensatoire et le COGES doit compléter cette rémunération en nature.

<sup>389</sup> Toutefois ce problème connaît un début de solution avec l'intervention du Fonds national de l'enseignement non formel (FONAENF) et de nouveaux bailleurs tels que la République de Chine (Sanogo, 2004).

(3) L'engagement des partenaires locaux, les familles et les enseignants en particulier, apparaît aussi comme un facteur indispensable au développement de la scolarisation. Dans son évaluation préalable, le PDDEB reconnaît en effet que « l'école apparaît comme un système sur des modalités de fonctionnement qui évoluent trop lentement ne prenant pas en compte suffisamment les attentes des parents » (p 18). Pourtant, l'usage, imposé par les bailleurs de fonds dont la Banque mondiale en particulier, des principales politiques éducatives (double vacation, diminution des taux de redoublement, perte du statut de fonctionnaire et salaires en baisse pour les enseignants, diminution du niveau académique des nouveaux enseignants recrutés, cycle primaire terminal, etc.) n'a guère reçu l'aval des familles. En milieu urbain, elles sont même très critiques à l'égard de ces réformes et les contournent quand elles en ont les moyens relationnels et financiers (Baux et *al.*, 2002). Ailleurs, la non-scolarisation reflète aussi l'inadaptation de l'offre aux exigences des demandes sociales d'éducation. Dans ce cas, les parents d'élèves, comme les enseignants sont perçus, non plus comme des partenaires, mais comme des « obstacles » au développement du système scolaire (Lange, 2006).

En fait, il s'avère que la participation souhaitée des parents d'élèves dans le système scolaire est avant tout économique. Alors que la Loi stipule le droit à un enseignement de base gratuit, la vision néolibérale de l'éducation tend à s'immiscer ainsi dans le domaine public. Le vocabulaire utilisé dans le PDDEB est à ce propos éloquent. Les directeurs d'établissement sont décrits comme étant voués à devenir de « véritable managers, gérant et animant [leur] école » (PDDEB, 1999 : 24) transformée en structure autonome financée par les APE<sup>390</sup>. Il s'agit donc bien de trouver des solutions pour intégrer davantage les familles dans le financement de l'éducation (construction et entretiens des bâtiments mais aussi recrutement et gestion des enseignants) afin d'alléger les coûts pour l'État. Les rédacteurs du Plan justifient leur démarche en se fondant sur les expériences « réussies » des ES à ce niveau<sup>391</sup>. Or, il semble au contraire que les tentatives menées dans ces écoles ont bien montré les limites quant aux possibilités financières des ménages en matière éducative. La réalité actuelle souligne donc un vrai paradoxe entre l'idéologie néolibérale dominante et les politiques effectivement menées pour accroître la scolarisation. En effet, les

---

<sup>390</sup> Cette conception est néanmoins encore loin d'être efficiente. La réalité souligne un vrai paradoxe entre l'idéologie et les politiques effectivement menées pour accroître la scolarisation. Alors que les directives s'orientent vers une participation accrue des parents, les financements extérieurs permettent aux familles de réduire leurs coûts de scolarisation (don de livres, de fourniture scolaire, paiement d'une partie des frais de scolarité dans certaines zones). Cette aide, qui diminue les frais de scolarisation incombant aux familles, stimule largement les demandes sociales d'éducation.

<sup>391</sup> « Les récentes expériences réalisées lors de la construction des écoles satellites et dans le cadre de la politique de normalisation des salles de classe mise en œuvre par le Bureau des Projets Éducation témoignent du fait que d'importantes économies peuvent être réalisées grâce à une participation accrue des populations » (PDDEB, 1999 : 18)

financements extérieurs permettent aux familles de réduire les coûts de scolarisation qui leur incombent normalement grâce aux dons de livres, de fourniture scolaire et au paiement d'une partie des frais d'écolage dans certaines zones. Cette aide des partenaires techniques et financiers stimule les demandes sociales d'éducation et concourt au dynamisme de la scolarisation. Comment allier alors, d'un côté, des positionnements idéologiques qui tendent à transformer les parents d'élèves en consommateurs d'école et, de l'autre, des actions accomplies qui montrent au contraire que l'école pour se développer doit rester un service public ?

Quoi qu'il en soit, l'ensemble de ces réformes impulsées par l'extérieur et conditionnées par l'aide transforme le paysage scolaire alors que le gouvernement actuel ne semble pas avoir un modèle éducatif précis et une vision sur le long terme de l'éducation des jeunes générations. Les textes exprimant les orientations éducatives sont empreints du discours libéral dominant sur la scène internationale sans que ne se retrouvent les spécificités de l'école burkinabè. Se développent alors des « formes d'hybridation des institutions éducatives » (Vinokur, 2004 : 23) qui viennent brouiller les frontières entre public et privé et enchevêtrent de manière opaque les structures de décisions. Le désengagement de l'État central vers les collectivités locales et les familles, l'augmentation et la diversification de l'offre privée<sup>392</sup>, les interventions directes des ONG avec leurs propres politiques encouragent une dépoliarisation de la prise de décision et pose le problème du pilotage du système éducatif : « le choix politique est évacué au profit d'une procédure de contractualisation qui détermine, à l'abri de la délibération publique, les choix éducatifs et la répartition des ressources » (Vinokur, 2004 : 28). Mais l'augmentation de l'interventionnisme des bailleurs de fonds (avec la promotion de la notion de « partenariat »), la faible écoute accordée aux familles et aux enseignants et l'affaiblissement du rôle de l'État (Lange, 2003) favorisent donc l'essor d'un nouvel arbitraire culturel néolibéral inscrit dans des rapports de force mondialisés.

### *2.2.2 Le système scolaire primaire et secondaire : état des lieux*

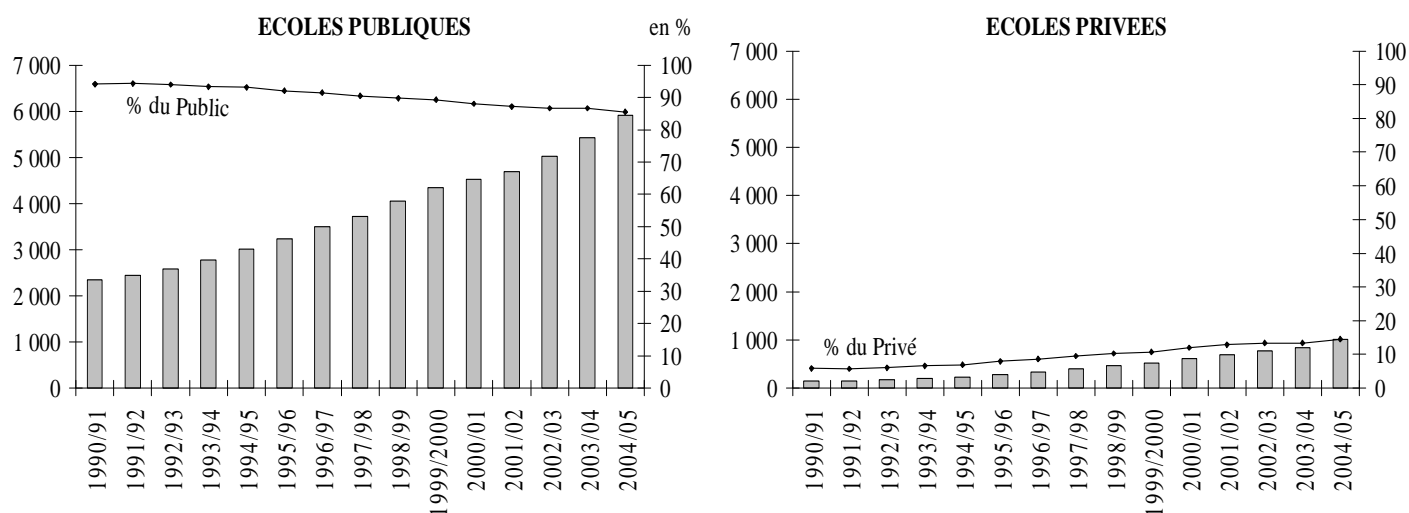
Au niveau de l'enseignement primaire, la récession amorcée au moment de la rectification perdure à l'aube de la décennie 1990. Il faut attendre la rentrée 1992 pour que le taux de croissance annuel du nombre d'écoles atteigne les 6 % (ce qui est un taux de croissance somme toute assez bas compte tenu des besoins). À partir de 1993, et encore aujourd'hui, le rythme des constructions

---

<sup>392</sup> Écoles catholiques, musulmanes et protestantes mais aussi écoles laïques gérées par un particulier ou une entreprise ; éducation non formelle orientée par les ONG

est soutenu puisque les taux de croissance oscillent entre 8 et 10 % par an. Le nombre d'établissements et de classes a d'ailleurs presque triplé en quatorze ans : il y a aujourd'hui environ 6 000 écoles implantées sur l'ensemble du territoire et 25 000 salles de classes.

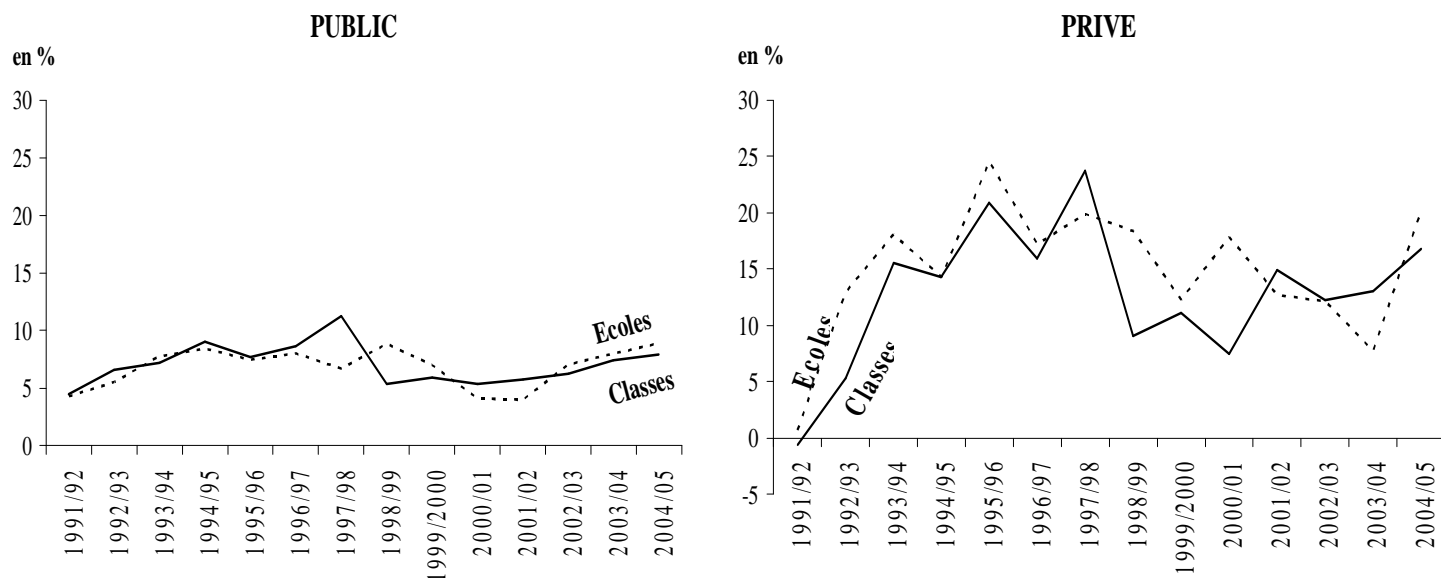
Figure 18: Évolution du nombre d'écoles primaires privées et publiques au Burkina Faso entre 1991 et 2004



Il est toutefois intéressant de constater que la mise en œuvre du PDDEB n'a pas coïncidé au niveau national à une hausse notable des taux de croissance annuel des établissements publics<sup>393</sup>. Ils restent dans les mêmes proportions au début du troisième millénaire qu'ils ne l'étaient à la fin des années 1990 (figure 18). Le dynamisme de l'offre est surtout impulsé, depuis le milieu des années 1990, comme le recommandent les politiques libérales en matière d'éducation, par le secteur privé qui a septuplé entre 1991 et 2004 passant de 146 écoles à plus d'un millier (figure 17). Sa part dans le système scolaire ne cesse d'augmenter. Il représente en 2004 presque 15 % des écoles et les taux de croissances annuels dans ce secteur varient entre 7 et 20 % (figure 19).

<sup>393</sup> En revanche les efforts consentis dans les provinces prioritaires sont visibles au niveau local.

Figure 19: Évolution des taux de croissance annuels des écoles et des classes dans le primaire (privé et public) au Burkina Faso de 1991 à 2004



L'offre privée garde cependant un impact limité car elle ne concerne en 2004 que 14 % des effectifs<sup>394</sup> : ils sont moins de 200 000 à fréquenter ses bancs alors qu'ils sont plus d'un million dans le public (tableau 35). Les écoles privées sont surtout implantées en milieu urbain – à Ouagadougou en 2000, elles représentent déjà plus de la moitié de l'offre scolaire (Baux et *al.*, 2002). Mais elles peinent à trouver leur place dans les milieux ruraux. Si elles accueillent en 2004 presque trois quarts des élèves urbains, cela reste l'inverse dans les campagnes (annexe 7) : l'objectif « 20 % des effectifs d'ici 2010 » est donc encore loin de pouvoir être atteint, même s'il est vrai que la croissance des effectifs du privé est dans l'ensemble plus dynamique que celle du public. Les élèves du privé ont en effet quadruplé depuis 1990 alors qu'ils ont seulement doublé (2,4) dans le public (tableau 36). Quoi qu'il en soit, l'augmentation des effectifs totaux est importante : le Burkina compte aujourd'hui plus d'un million deux cent mille élèves. Ils étaient environ cinq cent mille au début des années 1990.

<sup>394</sup> L'augmentation reste quand même notable puisqu'en 1991, moins de 9 % des élèves étaient concernés.



Tableau 35: Évolution des effectifs du primaire (privé et public)  
au Burkina Faso de 1991 à 2004

Année	Public	Taux de croissance	Privé	Taux de croissance	Total	Taux de croissance
1990/91	460 785	-	43 629	-	504 414	-
1991/92	487 819	5,9 %	42 192	-3,3 %	530 011	5,1 %
1992/93	522 517	7,1 %	40 127	-4,9 %	562 644	6,2 %
1993/94	556 295	6,5 %	43 737	9 %	600 032	6,6 %
1994/95	600 905	8 %	49 290	12,7 %	650 195	8,4 %
1995/96	642 031	6,8 %	58 954	19,6 %	700 985	7,8 %
1996/97	670 775	4,5 %	67 332	14,2 %	738 107	5,3 %
1997/98	698965	4,2 %	77932	15,7 %	776897	5,3 %
1998/99	727990	4,2 %	88140	13,1 %	816130	5 %
1999/2000	755058	3,7 %	96878	9,9 %	851936	4,4 %
2000/01	792703	5 %	108588	12,1 %	901291	5,8 %
2001/02	819275	3,4 %	118963	9,6 %	938238	4,1 %
2002/03	879644	7,4 %	132506	11,4 %	1012150	7,9 %
2003/04	991353	12,7 %	148159	11,8 %	1139512	12,6 %
2004/05	1 096 082	10,6 %	174 755	18 %	1 270 837	11,5 %

Source : annuaires statistiques du MEBA

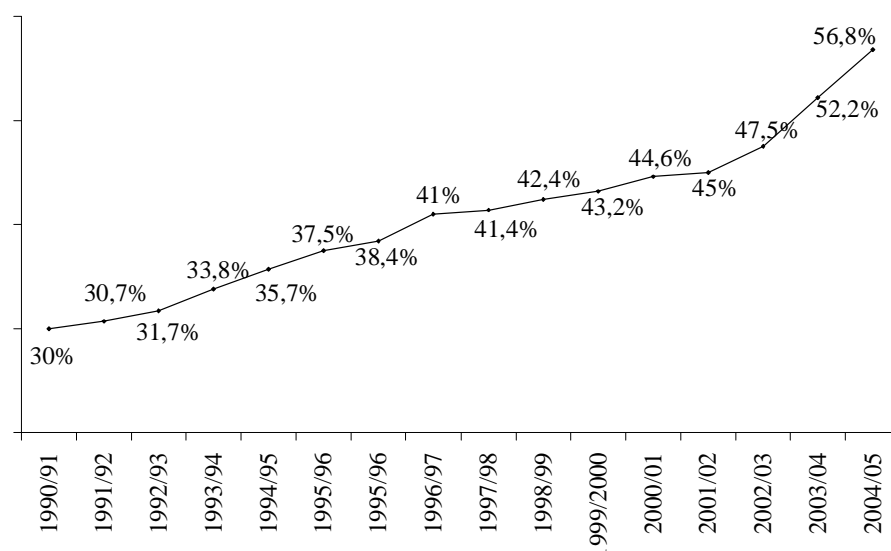
La part des filles dans les effectifs globaux progresse lentement : elle représente 43,7 % des effectifs en 2004 contre 38,4 % en 1991<sup>395</sup>. La parité n'est pas encore atteinte. Si l'évolution est réelle, elle exige un changement profond des mentalités concernant la scolarisation des filles, changement qui demeure un processus lent tant il remet en cause des valeurs sociales ancrées et ce en dépit des efforts politiques de sensibilisation déployés depuis quelques années (discrimination positive, gratuité de l'inscription pour les filles, nombreuses opérations de communication radio-télévisuelles, etc.). D'ailleurs, cette évolution est plus difficile dans les milieux ruraux, le pourcentage de filles scolarisées y est en deçà de la moyenne nationale (40,5 % en 2004).

Globalement, les taux bruts de scolarisation ont considérablement augmenté : alors que trois enfants sur dix étaient scolarisés en 1991, ils sont aujourd'hui presque six sur dix. La progression a été continue depuis le début des années 1990 mais elle s'est visiblement accentuée à partir de 2001 au moment de la mise en place du PDDEB : en trois ans, les TBS ont gagné près de douze points, de 45 à 56,8 % (figure 20). Le TBS représente un des principaux indicateurs qui mesurent le système scolaire au niveau quantitatif. Il est très utilisé par les bailleurs de fonds pour évaluer l'impact des politiques menées et l'efficacité du Ministère ; il a donc une portée politique majeure. Il ne faut pas oublier que les investissements financiers dans le PDDEB sont attribués par

<sup>395</sup> Précisons que cette proportion est la même, qu'il s'agisse du privé ou du public.

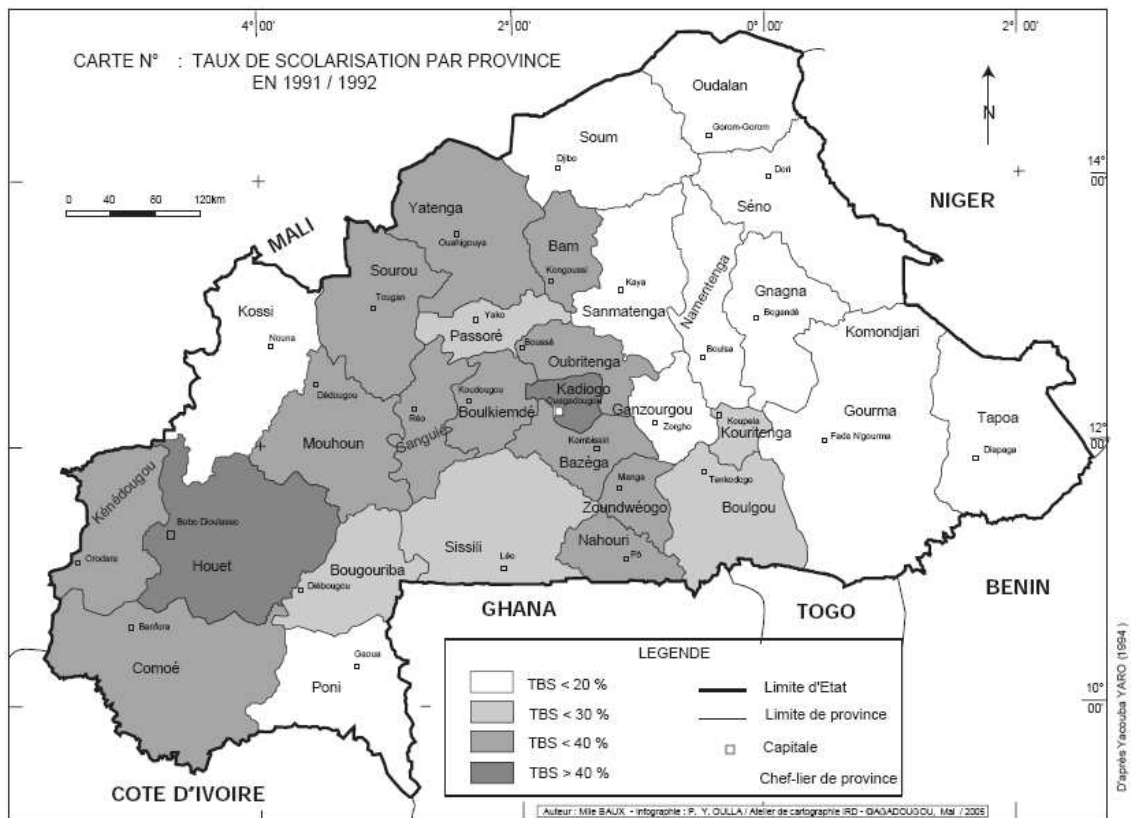
tranche et qu'ils sont dépendants des résultats atteints. En conséquence, cette hausse subite incite à une analyse prudente et oblige à s'interroger sur la construction de l'indicateur car, répétons-le, tout changement du mode de calcul des projections de populations (utilisées pour calculer la population scolarisable 7-12 ans) peut permettre une augmentation factice du TBS.

Figure 20: Évolution du taux brut de scolarisation au Burkina Faso de 1991 à 2004

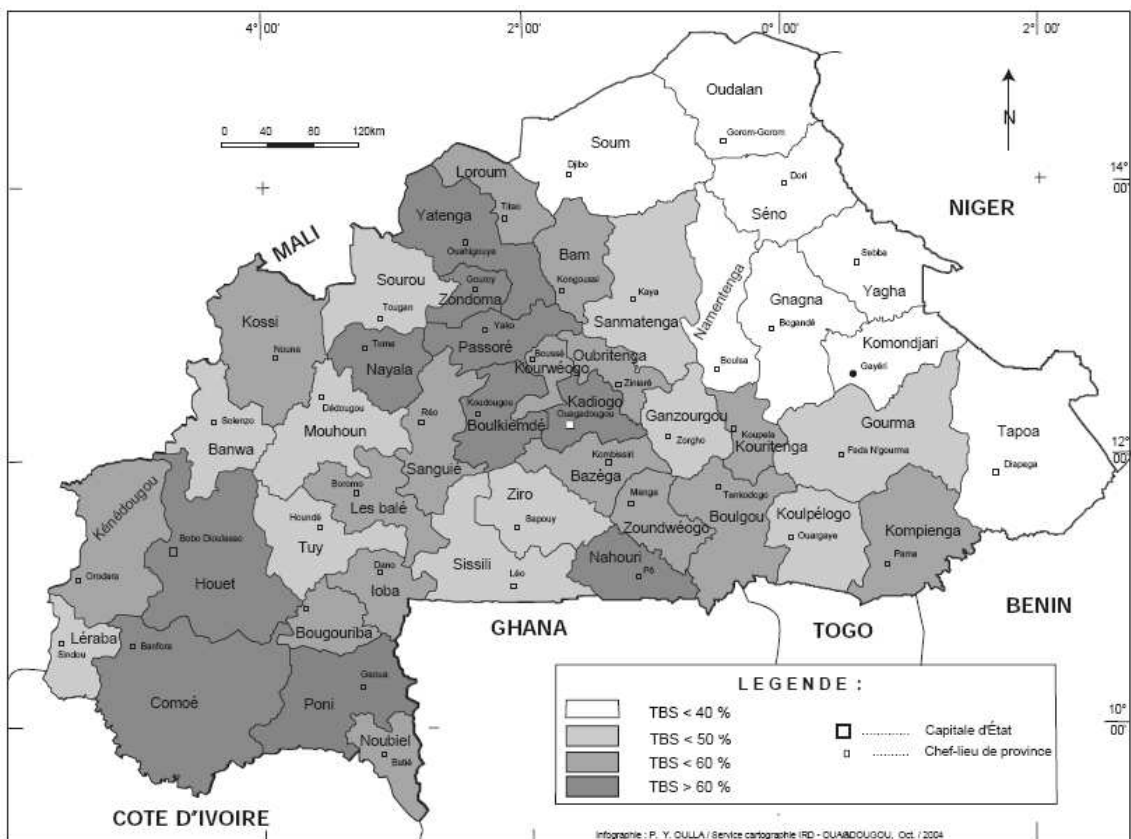


Toutefois, d'après ce que nous avons pu observer sur le terrain, l'application du PDDEB apporte à l'évidence une nouvelle impulsion à la scolarisation. La question est de savoir si l'évaluation de ce dynamisme est proche de la réalité ou amplifiée pour s'assurer une continuité des financements. L'augmentation du TBS au niveau national cache incontestablement des inégalités régionales. Certaines provinces sont encore bien en deçà de ce niveau de scolarisation. Elles sont vingt-quatre au total à ne pas atteindre la moyenne nationale. Huit provinces, toutes au nord et à l'est du pays (carte 10) ont des TBS en dessous de 38 %. Ces régions ont toujours connu des retards scolaires ce qui confirme le rôle important des fondements historiques de la scolarisation dans la construction du fait scolaire. Mais les progressions dans ces zones restent néanmoins appréciables : la Komandjari par exemple est passée d'un TBS de 3 % à plus de 26 % en moins de dix ans et la Gnagna de 13 % en 1996 à 31 % en 2004 (annexe 11). Cela étant, le classement en province prioritaire a très souvent grandement dynamisé le développement de la scolarisation dans des provinces jusqu'ici sous-scolarisées. Ainsi, le Poni et la Kompienga ont connu des progressions de leurs TBS de plus de 35 points. Le Poni est d'ailleurs devenu, par ce biais, une des provinces les mieux scolarisées du Burkina Faso (cartes 10 et 11) avec la Comoé et l'Houet alors qu'elle était auparavant dans les dernières.

Carte 10: Les provinces burkinabè en fonction de leur taux de scolarisation primaire en 1991/92



Carte 11: Les provinces burkinabè en fonction de leur taux de scolarisation primaire en 2004/05



L'effort consenti par le MEBA pour accroître le personnel enseignant a aussi été important. Alors que le ratio élèves/maître avait largement augmenté à la fin des années 1980, au moment de la rectification, pour atteindre 62 élèves par classe en 1991, le recrutement important d'enseignants a permis, malgré la hausse des effectifs, de diminuer ce ratio autour de 50/52 élèves au début du troisième millénaire. Effectivement, le nombre d'enseignants a quasiment triplé en treize ans de 8 565 à 24 350 (tableau 36). Pour autant, le manque de maîtres par rapport au nombre de classes n'a pratiquement jamais pu être comblé (en dehors des années 1994/95 et 1995/96) ce qui laisse présager, malgré les « innovations pédagogiques » comme les classes multigrades ou double flux que demeurent, çà et là, des classes vacantes, principalement dans les zones rurales. Il est toujours difficile de trouver des instituteurs prêts à s'engager dans des villages isolés alors que dans les postes urbains, ils sont surreprésentés. La régionalisation des recrutements mise en place est sensée lutter contre ces inégalités territoriales en stoppant, dans les grandes villes comme Ouagadougou ou Bobo-Dioulasso, la concentration des mutations, au bout de quelques années de services ou en vue d'un rapprochement familial. Le nouveau personnel embauché a normalement l'obligation de rester à l'intérieur de son aire de recrutement. Mais la jeunesse de cette réforme empêche pour le moment d'en évaluer son impact.

Tableau 36: Évolution du nombre d'enseignants, des ratios élèves/classe et élèves/maîtres au primaire de 1991 à 2004 (Burkina Faso)

Année	Classes	Enseignants en classe	Ratio élèves/classe	Ratio élèves/maître
1991/92	8953	8565	59	62
1992/93	9536	9412	59	60
1993/94	10285	9746	58	62
1994/95	11262	12754	58	51
1995/96	12261	14037	57	50
1996/97	13413	?	55	?
1997/98	15104	14492	51	54
1998/99	15983	15073	51	54
1999/00	17037	16762	50	51
2000/01	18002	17294	50	52
2001/02	19252	18176	49	52
2002/03	20621	19740	49	51
2003/04	22330	21815	51	52
2004/05	24403	24350	52	52

Source : annuaires statistiques du MEBA

Le PDDEB préconise, comme nous l'avons vu, que l'enseignement primaire ait valeur d'un

cycle terminal<sup>396</sup> permettant aux enfants d'acquérir à la fin du CM2 des « compétences pour la vie ». En grande partie, les élèves sont donc censés achever leur scolarité à la fin du primaire en obtenant le CEP. Et effectivement, ils sont de plus en plus nombreux à décrocher leur diplôme en CM2. Le taux de réussite est passé de 49 % à la session 1991 à presque 74 % à celle de 2004. Une analyse plus fine montre que les filles ont toujours des résultats un peu moins bons que ceux des garçons (70 % contre 77 %). Le nombre de diplômés est considéré comme un des indicateurs permettant l'évaluation de la qualité du système (MEBA, 2005) et utilisés comme tels. Pourtant, la différence entre taux de réussite au CEP et pourcentage d'admis au concours d'entrée en sixième montre qu'ils sont en fait surtout liés à l'abaissement des exigences en terme de connaissances globales<sup>397</sup>. En effet, alors que la proportion d'inscrits diplômés au CEP a connu une hausse de 50 %, entre 1991 et 2004, celle des admis en sixième a augmenté dans une moindre mesure (28 %). La faiblesse des admis au concours (moins de 13 % en 2004) met en évidence le choix politique de limiter l'accès au secondaire tout en permettant à un nombre grandissant d'enfants d'obtenir leur diplôme de fin de cycle (Tableau 37). Ces deux phénomènes combinés provoquent un véritable goulot d'étranglement au niveau du CM2. Du reste, l'accès en sixième par l'intermédiaire du concours d'entrée favorise les iniquités et les discriminations à l'égard des familles populaires et analphabètes, dévoilant que la démocratisation apparente du système scolaire repose sur des fondements finalement élitistes. En effet, la loi stipule que le concours d'entrée n'est accessible qu'aux enfants qui ont un acte de naissance validé avant l'entrée au CE1. Or, rares sont les paysans ruraux<sup>398</sup> et illettrés qui demandent un acte de naissance pour leurs enfants quelques jours après l'accouchement et ils sont aussi peu nombreux à le faire au moment de leur inscription à l'école. Ainsi, nombre d'enfants n'ont pas accès au concours. Il existe néanmoins une voie parallèle pour intégrer le secondaire mais elle exige un plus grand investissement financier. Pour compléter les effectifs, un test de recrutement est effectué annuellement dans chaque établissement ; les enfants qui réussissent ce test peuvent s'inscrire au collège en payant des frais supplémentaires (plus de 25 000 FCFA – environ 38 € – alors qu'ils sont cinq fois moins élevés le concours obtenu). Cet obstacle peut bloquer l'accès au secondaire de bon nombre d'enfants, même doués, issus des milieux populaires dont les parents connaissent des difficultés pour s'acquitter des frais de

---

<sup>396</sup> Pour les concepteurs du Plan, les résultats aux examens (CEP et entrée en sixième) soulignent « encore la nécessité de faire du cycle d'enseignement de base un cycle d'enseignement autonome, dotant les très nombreux enfants qui ne poursuivront pas leurs études dans le secondaire du minimum éducatif nécessaire pour entamer la vie active dans de bonnes conditions » (PPDEB, 1999 : 33).

<sup>397</sup> Nous pouvons en effet supposer que, pour aboutir à cette hausse des taux, le contenu des épreuves a été allégé et que les consignes incitent les correcteurs à plus de tolérance.

<sup>398</sup> Précisons en effet que les pratiques à ce sujet sont très différentes en ville. Les inscriptions sur les registres d'état civil à la naissance sont beaucoup plus fréquentes.

scolarité<sup>399</sup>.

Tableau 37: Évolution des taux de réussite au CEP  
et à l'entrée en sixième au Burkina Faso de 1990 à 2004

	CEPE			Entrée en sixième		
	G	F	T	G	F	T
1991	52,1 %	44,1 %	49,0 %	11,4 %	7,1 %	9,9 %
1992	62,2 %	55,3 %	59,4 %	?	?	?
1993	51,2 %	42,3 %	47,6 %	13,6 %	7,7 %	11,4 %
1994	?	?	?	?	?	?
1995	60,5 %	51,7 %	56,9 %	16 %	8,8 %	13,2 %
1996	52,7 %	42,4 %	48,4 %	15,9 %	9,9 %	13,5 %
1997	53,9 %	46 %	50 %	17,3 %	10,4 %	14,3 %
1998	49,5 %	45,8 %	48,6 %	19 %	12,2 %	16,2 %
1999	66,4 %	67 %	65,1 %	15,9 %	13,5 %	15,2 %
2000	51,8 %	43,4 %	48,2 %	17,5 %	13,6 %	15,9 %
2001	65,7 %	57,6 %	62,2 %	15,5 %	11,5 %	13,8 %
2002	66,2 %	58,6 %	62,9 %	17,2 %	12,7 %	15,3 %
2003	73,1 %	66,1 %	70,0 %	17,7 %	12,7 %	15,6 %
2004	77 %	70 %	73,7 %	14,8 %	10,6 %	12,7 %

Source : Annuaire statistiques du MEBA

Malgré cela, les candidats au recrutement parallèle sont de plus en plus nombreux. La volonté gouvernementale de circonscrire le plus d'élèves possibles dans un cycle primaire terminal par le biais de barrières de niveaux mais surtout de revenus, est donc contrecarrée par les logiques de scolarisation des familles. Les taux de transition du primaire au secondaire le prouvent puisque, selon l'annuaire statistique de 2004, le MEBA évalue à 47 % les élèves du CM2 qui se retrouvent en sixième (45 % pour les filles et 48,5 % pour les garçons).

Et de fait, les effectifs dans le secondaire ont triplé depuis 1990. Ils étaient moins de cent mille cette année-là, ils sont aujourd'hui presque trois cent mille (tableau 39). En parallèle à cet afflux de nouveaux élèves, les établissements secondaires ont augmenté dans les mêmes proportions en quatorze ans (tableau 38). Les collèges disposent du plus grand nombre de classes (autour de 80 % du nombre total contre 20 % pour les lycées en 2004), ce qui laisse penser que les mêmes difficultés (même goulot d'étranglement, même concours discriminant, etc.) apparaissent au niveau du passage entre la troisième et la seconde et que le système se fait de plus en plus élitiste au fur et à mesure des cycles.

<sup>399</sup> Les grandes campagnes d'inscription des enfants sur les registres d'État civil, mises en place depuis 2004 à l'initiative de Plan Burkina, favorisent en ce sens, le droit à l'éducation et luttent contre les inégalités à l'école. Plan Burkina projette de faire enregistrer tous les enfants burkinabè de moins de 18 ans d'ici 2007.

Tableau 38: Évolution du nombre d'établissements secondaires (premier et second cycles) dans le public et le privé entre 1990 et 2004 au Burkina Faso

Année	Public	Privé	Total	% du privé
1990/91	105	73	178	41 %
1991/92	117	77	194	39,7 %
1992/93	111	81	192	42,2 %
1993/94	133	87	220	39,5 %
1994/95	158	108	266	40,6 %
1995/96	160	113	273	41,4 %
1996/97	174	125	299	41,8 %
1997/98	198	134	332	40,4 %
1998/99	190	140	330	42,4 %
1999/2000	203	148	351	42,2 %
2000/01	219	158	377	41,9 %
2001/02	243	188	431	43,6 %
2002/03	-	-	-	-
2003/04	264	200	464	43,1 %
2004/05	303	243	546	44,5 %

Source : annuaires statistiques du MSSRS

En outre, plus encore que dans le secteur primaire, c'est l'enseignement privé qui stimule l'offre : en 2004, presque 45 % des établissements secondaires, tous cycles confondus, sont privés<sup>400</sup>. La privatisation de l'enseignement secondaire s'est d'ailleurs légèrement accentuée depuis 1990 (annexe 15). Or, l'importance du secteur privé intensifie la pression financière sur les familles pour assurer la scolarité post-primaire de leurs enfants : beaucoup sont obligés d'y avoir recours, dès la sixième ou ensuite<sup>401</sup>, tant la sélection est forte. Toutefois, la part des effectifs dans le privé est inférieure à celui du nombre de classes (36 % contre 41 % en 2004) et elle a tendance à diminuer démontrant que, dans l'ensemble, les établissements publics ont une plus grande densité d'élèves et que les familles essaient de maintenir leurs enfants dans ce secteur pour limiter leurs dépenses. Ces dépenses sont d'autant plus élevées que la baisse du nombre de boursiers est considérable. Encore 22,7 % en 1991, ils sont devenus presque inexistantes en 2004<sup>402</sup> : seuls 420 élèves en possèdent une soit 0,2 % des effectifs totaux (tableau 39). Ces bourses ne concernent que les scolarisés du public, aucune n'est attribuée à des adolescents pauvres fréquentant le privé. Aujourd'hui, les quelques rares bourses subsistantes sont toutes réservées aux filles dans le cadre des mesures de discrimination positive. Aucun garçon, même très méritant, même des plus

<sup>400</sup> 62 % de cette offre privée est laïque, 20 % catholique, 11 % protestante et le reste (plus de 7 %) est constituée d'établissements franco-arabes.

<sup>401</sup> En sixième parce que le nombre de places publiques est limité et ensuite parce que les échecs scolaires sont fréquents. Dans le public, deux redoublements entraînent le renvoi.

<sup>402</sup> La limitation du nombre de bourse a été imposée par les bailleurs de fonds internationaux comme condition en échange aux financements importés. Les quelques bourses disponibles à l'heure actuelle viennent toutes de fonds privés des milieux entrepreneuriaux (bourses celtel) ou associatifs (bourses UNICEF ou Plan Burkina).

démunis, n'est pris en compte.

Tableau 39: Nombre de boursiers au secondaire en 1990, 1996 et 2004 (Burkina Faso)

Année	Effectif boursier	Part des effectifs totaux
1991/92	22 093	22,7
1996/97	6 892	4,8
2004/05	420	0,2

Source : annuaires statistiques du MMSSRS

Mais vu la faiblesse du nombre de bourses, il est facile de conclure que ce facteur a un rôle négligeable dans la poursuite des études pour les filles au secondaire. Leur part a pourtant augmenté passant de 33 % en 1991 à 40 % en 2004. Celle-ci a toujours été et reste plus importante dans le privé que dans le public. Cette part diminue toutefois à l'entrée au lycée, soulignant ainsi la forte déperdition des jeunes filles (annexes 17 et 18) : tout au long du second cycle, elles redoublent beaucoup plus que les garçons, elles sont plus souvent mises en échec scolaire et ont tendance à abandonner davantage. Le rendement du système secondaire burkinabè est dans l'ensemble très faible. Les taux de redoublement y sont très importants puisqu'ils concernent plus de 20 % des effectifs globaux (annexe 19). Les redoublements sont moins nombreux dans le privé, surtout dans le second cycle. Les classes de troisième et de terminale connaissent les plus forts taux de redoublements comme elles préparent aux diplômes de fin de cycle. Les taux de réussite à ces examens sont d'ailleurs bas, montrant l'extrême sélectivité du système. Au niveau du BEPC, seuls 32,4 % des candidats présents obtiennent leur diplôme. Les filles sont toujours moins bien loties avec un taux de 26 %. Presque 12 000 postulants sont des candidats libres (soit 18 %), souvent parce qu'ils cherchent à obtenir le précieux sésame qui leur ouvre la porte de nombreux concours administratifs : ils obtiennent d'ailleurs plus difficilement leur brevet avec un taux de réussite de 15 % (tableau 40).

Tableau 40: Taux de réussite au BEPC à la session 2005 (Burkina Faso)

	Présents			Admis			Taux de réussite		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Élèves	30722	23672	54394	12727	6993	19720	41,4 %	29,5 %	36,3 %
Candidats libres	6762	5069	11831	1204	561	1765	17,8 %	11,1 %	14,9 %
Ensemble	37484	28741	66225	13931	7554	21485	37,2 %	26,3 %	32,4 %

Source : annuaires statistiques du MSSRS

Les résultats aux baccalauréats sont, pour cette session 2005, légèrement meilleurs que ceux du



BEPC : 33,1 % des 23 000 élèves passent avec succès les deux tours de cet examen<sup>403</sup>. Les prétendants à un diplôme d'enseignement général (séries A, B, C ou D) sont plus nombreux (16 000 environ) et ils réussissent davantage (35.1 %) que ceux (plus de 6 000) qui tentent le bac pro (28,1 %) (tableau 41).

Tableau 41: Taux de réussite au baccalauréat au Burkina Faso, session 2005

	Présents	Admis	Taux de réussite
Baccalauréat général	16298	5722	35,1 %
Baccalauréat professionnel	6457	1817	28,1 %
Ensemble	22755	7539	33,1 %

Source : annuaires statistiques du MMSSRS

Si les candidats issus des sections techniques de l'enseignement sont moins nombreux, c'est aussi parce que l'enseignement technique au Burkina Faso est encore peu développé. Seulement dix établissements publics sur l'ensemble du territoire proposent une formation technique (que ce soit les BEP, les CAP ou les BAC PRO). Cette dernière est quasiment entièrement monopolisée par le secteur privé et le coût de la formation est souvent très élevé (annexe 20). La faiblesse de l'offre trouve sans doute ses causes dans un processus scolaire historique qui a toujours privilégié l'enseignement général, plus réputé et plus élitiste. Déjà, dès les années 1960, des voies se sont élevées pour professionnaliser l'éducation et l'adapter aux besoins locaux mais les intentions sont toujours restées de l'ordre du discours. Cependant, il émane des représentations populaires, notamment dans les milieux urbains (Baux et *al.*, 2002), un véritable intérêt pour l'enseignement technique considéré comme ouvrant plus de débouchés que la voie « royale » générale. Cependant, les effectifs dans le technique restent encore très marginaux (moins de 23 000 élèves au total) certainement en raison de l'investissement important pour les parents et de l'offre limitée.

---

<sup>403</sup> Le baccalauréat au Burkina Faso ainsi que dans d'autres pays africains francophones est divisé en plusieurs étapes. L'écrit permet à une première sélection de candidats d'être admissible au second tour. Ceux-ci sont finalement admis s'ils passent avec succès les épreuves orales.

# Chapitre XI. Une zone d'enquête sujette à de fortes transformations

## *1 Une reconnaissance tardive de l'intérêt géoéconomique de la région*

Largement délaissée depuis la colonisation malgré les potentialités de ses ressources naturelles (climat, sols, végétation), de sa production agricole souvent excédentaire et de sa position géographique d'interface possible entre l'espace sahélien et les zones côtières, la région du Sud connaît depuis le début du siècle un regain d'intérêt notable. Le changement majeur qui a permis de créer cette dynamique d'ouverture (de l'extérieur vers la région comme de la région vers l'extérieur) est sans conteste le bitumage de l'axe allant de Pâ (sur la route entre Bobo-Dioulasso et Ouagadougou) à la frontière ivoirienne<sup>404</sup> (Nationale 11). Si les pourparlers pour effectuer ce tracé sont anciens, les travaux ont commencé à la fin des années 1990 pour s'achever en 2001. Cette voie goudronnée a tout simplement désenclavé la région en réduisant les temps de parcours. La piste Gaoua/Pâ était ces dernières années tellement dégradée qu'elle en était pratiquement inutilisable à moins d'être patient ou d'avoir un excellent véhicule tout terrain. Pour se rendre à Ouagadougou par les transports en commun, il fallait alors passer par Banfora et Bobo-Dioulasso ce qui représentait un voyage éprouvant d'au moins douze heures. Aujourd'hui, Ouagadougou n'est plus qu'à cinq/six heures de route<sup>405</sup>. Malheureusement, le conflit ivoirien et la fermeture des frontières qui en a découlé, ont sans doute minimisé les intérêts économiques de cette nouvelle voie pour Gaoua et ses environs. Bien que les échanges commerciaux entre le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire soient pour le moment ralentis, la nationale 11 facilite tout du moins l'acheminement des productions agricoles, l'igname notamment, des paysans locaux vers la capitale ou Bobo-Dioulasso. Elle a donc non seulement favorisé la circulation des personnes et des biens de la région vers le reste du pays mais elle a aussi permis les mouvements intra-régionaux :

*« Avec l'arrivée du goudron là, on a eu quand même une compagnie la SOGEBAF qui vient chaque jour, faire la ligne Kampti-Bobo alors qu'avant, il n'y avait pas ça. »*

---

<sup>404</sup> La route dessert le Ioba et la Bougouriba en passant par Diébougou puis le Poni, de Gaoua à Galgouli en traversant par Kampti. Le bitumage de la route allant de Diébougou vers la frontière du Ghana était en cours en 2004.

<sup>405</sup> Parler en kilométrage au Burkina Faso n'est pas forcément significatif puisque le temps nécessaire pour parcourir une distance quelconque va dépendre essentiellement de l'état des chemins empruntés. Avec le bitumage de la principale voie d'accès, Gaoua devient presque « plus près » de la capitale burkinabè que Bobo-Dioulasso.

*Avant, pour aller à Gaoua, il fallait attendre dimanche matin pour emprunter un car ou guetter une occasion le jour du marché. Maintenant, on n'a plus de problème. On peut prendre par exemple le bus SOGEBAF le matin et, arrivé à Gaoua, prendre le car de Ouaga ou Dori, ce qu'on veut. (...). Les échanges commerciaux aussi, ça va mieux ; il y a les commerçants qui empruntent le car pour Gaoua et reviennent le soir après la vente. Je dirais que vraiment, ça a changé beaucoup de choses » (Kambou B., Kampti, Entretien de groupe, octobre 2004)<sup>406</sup>.*

Néanmoins, ce bitumage a surtout profité à la ville de Gaoua et aux villages proches de la voie<sup>407</sup>. Une grande partie du Poni et la quasi-totalité du Nounbiel sont encore enclavées. Aucune ligne de transport régulière ne dessert Batié, par exemple, chef-lieu de la province du Nounbiel et, en dehors de quelques lignes téléphoniques fixes, les moyens de communication avec le reste du pays sont très limités (Les ondes de la radio locales ne parviennent pas jusque là-bas)<sup>408</sup>.

En outre, la région connaît de nombreuses difficultés économiques que l'amélioration des voies de communication ne peut, seule, parvenir à régler. En effet, depuis de nombreuses années (le phénomène était déjà prégnant dans les années 1970), les besoins économiques dépassent largement la croissance des ressources, ce qui bloque les possibilités d'accumulation au sein des *thicaàr*. Les familles lobi ont en général de moins en moins de bœufs surtout que les vols de bétails, favorisés sans doute par la proximité de la frontière, sont très fréquents. Avec la dévaluation, beaucoup de ménages déjà en difficulté se sont paupérisés. L'intensification des migrations pour les jeunes limite la main-d'œuvre productive et désorganise la production. Il n'est pas rare de rencontrer dans les villages des personnes âgées seules avec des petits enfants. Elles n'ont plus aucun fils pour les aider et elles dépendent entièrement de l'entraide villageoise pour vivre. Elles se retrouvent donc dans une situation de dénuement total. Les phénomènes migratoires sont amplifiés par le tarissement des parcelles cultivables disponibles. L'usure des sols et la forte densité démographiques sont deux réalités préoccupantes pour l'économie locale quasi-exclusivement agricole. Elles participent à accroître les situations de pauvreté. Heureusement, en presque dix ans, la population des provinces du Poni et du Nounbiel n'a que peu augmenté : elle

---

<sup>406</sup> Nous nous en tenons ici aux représentations des individus étant donné que nous ne disposons pas des données chiffrées précises (en supposant qu'elles existent effectivement) et qu'en plus, l'économie de la région n'est qu'un thème secondaire de notre recherche.

<sup>407</sup> Si cette route est globalement profitable, certains villages comme Loropéni, Lokhosso ou Sidéradougou, par lesquels passaient tous les véhicules venant de Bobo-Dioulasso ou de Ouagadougou qui se rendaient à Gaoua et à Kampti, ont subi des dommages économiques et politiques (baisse d'influence).

<sup>408</sup> Les réseaux de téléphonie mobile ne parviennent pas encore jusque-là mais ils s'élargissent de plus en plus et touchent mois après mois davantage de villages. Le téléphone portable représente donc une innovation considérable pour faire sortir de leur isolement les milieux ruraux les plus reculés et pour accélérer la communication.

est passé d'environ 247 000 (environ 196 000 dans le Poni et 51 000 dans le Noumbiel) personnes en 1996 à 257 000 en 2004 ; à l'intérieur, les données du recensement permettent d'estimer que 75 à 80 % de ces habitants sont lobi/birifor<sup>409</sup>. Mais la pression de nouveaux arrivants, essentiellement représentés par des Mossi originaires du centre et du nord du pays à la recherche de terres fertiles , et par les récents « rapatriés » de Côte d'Ivoire, pose aujourd'hui question et suscite des conflits d'intérêt.

Cependant, en faisant sortir le « pays lobi » de l'isolement politique dans lequel il était tenu depuis de nombreuses années<sup>410</sup>, la nouvelle route paraît ouvrir de nouvelles perspectives économiques et sociales (en terme de financement et de prise en compte des difficultés locales spécifiques). Les volontés de rapprochement du pouvoir central semblaient manifestes à la veille des élections présidentielles<sup>411</sup> : au cours de l'année 2004, Gaoua a accueilli la première dame du pays, Chantal Compaoré, pour la journée internationale de la femme, le 8 mars ; les députés du Congrès pour la démocratie et le progrès pour la réunion annuelle de leur groupe parlementaire, majoritaire à l'assemblée ; et le président en personne, accompagné d'une nombreuse délégation des membres du gouvernement<sup>412</sup> lors de la neuvième journée nationale du paysan le 17 décembre 2004. Ce déferlement de personnalités inédit à Gaoua laisse augurer d'un repositionnement de la région à l'échelle nationale. Ce repositionnement tient aussi à un nouveau rapport à l'État, lui-même fortement lié aux processus de décentralisation. Depuis le vote des lois pilotant la décentralisation en 1998, se sont installés dans le Poni et le Noumbiel (comme dans toutes les autres provinces burkinabè) de nouvelles administrations, et leurs lots de fonctionnaires, qui confortent la présence étatique. Les chefs-lieux de province comme Gaoua et Batié ne sont pas les seuls concernés. Les organes de l'État tissent au contraire un maillage de plus en plus étendu sur l'ensemble du territoire au fur et à mesure que cette décentralisation s'affine. Plusieurs villages sont devenus des sous-préfectures puis des préfectures, voire des communes. Ils peuvent aussi posséder des administrations de la police (ou de la gendarmerie), de la santé, de l'éducation, de l'agriculture, etc. L'État possédant de nombreuses représentations, n'est donc plus une entité floue.

---

<sup>409</sup> Mais ces chiffres comportent un biais parce que « l'appartenance ethnique » n'est pas prise en compte dans les recensements. Seule la langue parlée permet de connaître l'origine des personnes interrogées ce qui peut-être source d'erreur puisque la langue usuelle n'est pas forcément celle du groupe d'appartenance d'origine.

<sup>410</sup> Depuis les années Sankara, les rapports entre les habitants de la zone et le gouvernement étaient sinon tendus du moins distants. Il faut dire que, d'après le recensement de 1996, les populations locales ne représentent que 2 % du nombre total d'habitants burkinabè. À l'intérieur de ces 2 %, les Mossi (plutôt ceux qui parlent le mooré) ne sont que 3,6 % ce qui peut expliquer en partie les raisons de ce désintérêt.

<sup>411</sup> Rappelons que notre terrain s'est achevé à la fin de l'année 2004, un an avant les présidentielles. Nous avons donc pu constater *de visu* les premiers efforts déployés pour mobiliser les citoyens en faveur du CDP dans une région considérée, à tort ou à raison d'ailleurs, comme un bastion de l'opposition.

<sup>412</sup> Dont un des plus influents, Salif Diallo, Ministre de l'agriculture.

Tout ceci concourt à faire du « pays lobi », non plus une enclave fermée sur elle-même, mais une région pleinement intégrée à la nation, dont les populations sont aujourd’hui conscientes de faire partie d’un ensemble sociétal burkinabè.

## ***2 La société lobi en profonde mutation***

Des transformations profondes de la structure sociale lobi précèdent ce désenclavement tout autant qu’elles l’accompagnent. Ces transformations s’inscrivent dans la continuité des évolutions constatées dans les années 1970/1980<sup>413</sup>, elles se sont amplement accélérées et exacerbées au cours des quinze dernières années. Elles peuvent en outre être appréhendées comme une étape de changement historique vers une forme sociale qui est de plus en plus exposée à une multiplicité d’influences externes et de différenciations internes. Ces évolutions sociales sont d’ailleurs symboliquement soulignées par une transformation manifeste de l’espace villageois et des habitations. Comme nous l’avons vu au chapitre VII, les anthropologues qui avaient observé l’habitat dans les années 1970 (Antongini et Spini, 1977, surtout, mais aussi Fiéloux, 1980, De Rouville, 1987 et Père, 1988) décrivaient la maison lobi comme « une petite forteresse » fermée sur elle-même et éloignée des autres maisons par plusieurs centaines de mètres. Si elle avait déjà perdu son aspect compact « rejetant hors du corps principal de l’habitation une série de dépendances, grenier, poulailler, parc à bœufs, cuisine, séchoir, four à karité, *thilkuõr*, etc. » (Fiéloux, 1980 : 129), elle conservait son architecture globale en banco avec pour seule fenêtre les ouvertures des chambres des femmes donnant sur le toit terrasse. Les villages lobi en Côte d’Ivoire amorçaient déjà à l’époque une modification de l’espace. Beaucoup d’entre eux se construisaient autour d’un habitat regroupé en banco couvert de chaume selon un modèle imposé par l’État ivoirien (Fiéloux, 1980). Ce phénomène avait épargné la partie voltaïque du « pays lobi » mais aujourd’hui, ce type d’habitat s’est répandu. Les allers-retours des migrants – et sans doute la multiplication des édifices administratifs ou des bâtiments construits par les ONG – ont diffusé de nouveaux modes de construction et d’agencement de l’espace. Les provinces du Poni et du Noumbiel se sont peu à peu couvertes de maisons en banco ou en dur aux toits de tôles. Elles peuvent même parfois revêtir des couleurs chatoyantes. Elles forment de nouvelles cours ou

---

<sup>413</sup> Les points évoqués dans la partie 1.2 du chapitre VII restent donc valables dans le contexte actuel : l’intensification des migrations de travail pour les jeunes, la baisse de l’autorité des aînés sur les cadets et des groupes lignagers (*caàr* et *thicaàr*), l’introduction d’une économie marchande et des biens de consommation qui bouleversent l’économie lignagère. S’ils ne sont pas mentionnés à nouveau, ils doivent rester en mémoire pour comprendre les présentes orientations de la société lobi.

viennent agrandir celle des *soukala* (maisons) classiques. Synonyme de modernité pour leurs propriétaires, elles sont souvent construites par des membres de la diaspora (de retour au pays ou seulement de passage) dans leur village d'origine pour signaler leur différence et leur aisance financière<sup>414</sup> mais aussi par des Lobi qui veulent afficher leur « occidentalisation » (fonctionnaires, commerçants, etc.). Elles sont encore minoritaires mais la nouveauté est qu'elles se propagent partout sur le territoire alors qu'elles étaient jusqu'à présent circonscrites dans des milieux urbains (Gaoua) ou semi-urbain (Kampti). Si l'architecture est bouleversée, les modes d'habitation le sont aussi. Au lieu de trouver réuni dans un espace unique l'ensemble des unités domestiques du *cuòr*, chacune peut maintenant posséder sa propre maison autour de la cour commune. Pour autant, l'organisation de la production reste la même et la place du *cuòrdarkun* reste dominante. En ce sens, même si cette nouvelle organisation spatiale reflète une tendance à la nucléarisation des familles, l'habitus lobi n'est pas non plus fondamentalement transformé. Il s'adapte juste en fonction des orientations extérieures et des aspirations internes, spécialement des jeunes qui rêvent de modes de vie plus occidentalisés.

L'évolution de la société vers la patrilinéarité s'est accentuée<sup>415</sup> ces dernières années, notamment en raison de la mise en application du nouveau code de la personne et de la famille burkinabè en 1990. Celui-ci généralise en effet les valeurs patriarcales des sociétés dominantes mossi<sup>416</sup>. Ainsi, l'enfant doit porter le nom du père<sup>417</sup> et c'est ce dernier qui a toute autorité sur lui. De plus en plus, l'enfant adopte donc officiellement le nom du *thicaàr* ou matronyme du père (puisque le *kuõn* et son patronyme sont tenus secrets) en guise de patronyme. Si l'enfant possède le nom du *caàr* de sa mère<sup>418</sup>, les préfets vont faire savoir à la famille que leur requête n'est pas légale au moment de la constitution des papiers. Même à l'école, les directeurs se permettent d'adapter le nom de l'élève au droit. Les agents publics vont donc systématiquement attribuer le nom du père pour les papiers officiels. Cette imposition n'est pas condamnée par les Lobi, quel que soit leur statut social et le niveau d'étude. Au contraire, elle fait évoluer les mentalités :

« *Mon enfant porte mon nom car je suis son père et il m'appartient. C'est normal* »  
(Kambou A, agriculteur analphabète, Midebduo, janvier 2004)

---

<sup>414</sup> Celle-ci est d'ailleurs parfois plus affichée que réelle.

<sup>415</sup> Là encore, celle-ci s'était amorcée dans les années 1970.

<sup>416</sup> Ces valeurs sont aussi largement inspirées du code civil français.

<sup>417</sup> Le Code des personnes et de la famille stipule au chapitre IV, section 1, en son article 78 : « Le nom patronyme précède toujours les prénoms qui sont indiqués dans l'ordre où ils sont inscrits à l'état civil ».

<sup>418</sup> C'est très souvent le cas quand les démarches pour obtenir un acte de naissance se font des années après l'accouchement.

*« L'enfant est pour moi alors il doit porter mon nom. La femme n'a rien à voir là-dedans c'est pour ça que maintenant on donne le nom du papa. On a vu que c'était bien comme ça »* (Palé B., agriculteur analphabète, Timboura, février 2004).

Si cette réforme est si bien acceptée c'est qu'elle ne remet pas fondamentalement en cause l'organisation de la parenté lobi. En effet, la résidence du ménage étant virilocale, le père possède une grande autorité sur ses enfants malgré le caractère bilinéaire (à prédominance matrilineaire) de la société. Dès que les enfants ont atteint un certain âge (vers sept ans), c'est lui qui en obtient la garde en cas de séparation avec la mère et s'il décède, les tuteurs de sa descendance sont ses frères. L'attribution aux enfants du matronyme du *thicaâr* ne fait que renforcer ces règles sociales. Elle tend parallèlement à affaiblir davantage les prérogatives de l'oncle maternel envers ses neveux utérins. Si celui-ci garde son rôle de soutien dans le paiement de la dot, les enquêtes menées confirment ce qui était déjà visible dans les années 1970/80 : l'oncle maternel intervient moins parce que les difficultés économiques l'en empêchent souvent (il ne va alors pouvoir contribuer qu'à une partie de la dot) mais aussi parce que les jeunes lobi font moins appel à cette figure importante, préférant partir en migration pour collecter les sommes nécessaires au versement de la dot.

Si l'utilisation du nom du père a été largement adoptée, les droits de succession tels qu'ils sont formulés par ce même code de la personne et de la famille sont, en revanche, loin d'être appliqués à la lettre. Dans le texte, les ayants droit privilégiés sont les enfants du défunt. Cet ordre est prioritaire c'est-à-dire que, dès lors que le défunt a laissé des enfants, l'héritage leur revient intégralement sauf pour un quart de la succession destinée au conjoint survivant. Les collatéraux privilégiés (pères et mères, frères et soeurs du défunt) ou ordinaires (oncles et tantes, cousins et cousines) ne peuvent prétendre à l'héritage qu'à défaut de descendants. Cette réglementation est en parfaite contradiction avec les droits de succession lobi. Elle se heurte donc à des oppositions et des refus quant à son application<sup>419</sup>. Elle suscite d'ailleurs de nombreux débats sociaux qui tentent de construire un syncrétisme entre règles coutumières et lois nationales. En effet, nombreux sont les jeunes lobi, notamment les convertis et les urbains, à vouloir remettre en cause le système de transmission des biens tel que leur société le leur impose :

*« Il est hors de question qu'à ma mort, mes enfants soient dépouillés par leurs oncles [paternels ndla] ! C'est des coutumes dépassées ça. En plus, on en voit beaucoup qui*

---

<sup>419</sup> Rappelons que, schématiquement, les biens meubles (bétail et numéraire) sont transmis aux frères du défunt alors que la maison et les terres sont léguées à la descendance.

*prennent tout. Après ils ne s'occupent même plus des enfants. Ils ne paient plus l'école, ils ne donnent pas des habits. Les orphelins sont malheureux et ils tombent dans la délinquance* » (Da T., commerçant et agriculteur, scolarisés jusqu'en 3<sup>ème</sup>, Loropéni, Juin 2003).

*« Concernant l'héritage, je vois que si les enfants bénéficient, c'est mieux. Parce que de nos jours, même si les frères prennent l'héritage, il se pourrait qu'ils gèrent mal. Ils ne s'occupent plus des enfants et les enfants souffrent* » (Kambiré R., menuisier, scolarisé jusqu'au CM2, Kampti, octobre 2004)

D'un autre côté, beaucoup de villageois ne sont pas prêts à remettre cet héritage en question :

*« C'est en ville qu'ils ont adopté cette loi. Ce sont les fonctionnaires. Puisqu'en ville, il y a certains qui sont avec la modernisation, il y a d'autres qui sont des protestants, donc, eux ils s'en foutent. Ils s'en fichent de la sorcellerie puisqu'ils se disent qu'ils croient en Dieu et que c'est dieu seul qui peut faire les choses. Donc si leur papa n'est pas là, les biens c'est pour eux. Mais, ici au village, c'est difficile* » (Somé I., Agriculteur, alphabétisé, Midebduo, octobre 2004)

*« Avant même quand nous étions enfants, si le papa meurt, ce sont ses parents qui héritent. Maintenant le blanc est venu dire qu'avec sa loi, c'est le fils qui prend. Les lobi refusent. Nous n'allons pas accepter* » (Kambou P., agriculteur analphabète, Midebduo, Octobre 2004).

*« Cette loi là est venue ici. Mais, avant nos parents, ils disaient que c'était les frères qui devaient hériter. Aujourd'hui, le papier dit que si le papa meurt, c'est le fils qui doit hériter. Mais nous, on ne peut pas faire ça puisque nos papas quand ils sont morts, c'est leurs frères qui ont hérité. Donc, si toi tu te dis aujourd'hui : « je choisis la loi et ce sont mes fils qui héritent », ça va devenir des problèmes, voilà ! Car tu as comme un crédit... et il faut réparer. Donc vraiment ça te cause des problèmes* » (Kambou D., Agriculteur analphabète, Midebduo, octobre 2004).

En effet, cela remet en cause la logique de la « dette communautaire » et engendre une crise profonde des solidarités en créant une rupture dans l'organisation sociale. Cette effraction à la réglementation communautaire peut occasionner de nombreux conflits qui vont se dénouer par le biais de la sorcellerie. Bien que « les coutumes cessent d'avoir force de loi dans les matières régies par le présent code » (article 1 066 du code la personne et de la famille), peu de Lobi sont prêts à braver ouvertement leur droit coutumier par crainte de représailles surnaturelles. Plutôt que d'avoir



recours à l'appareil judiciaire, ils vont alors mettre en œuvre des stratégies de contournement :

*« Je sais que ce sont mes frères qui doivent hériter de mes biens. Je ne peux pas aller contre ça car ça créerait trop de problème et ça mettrait mes enfants en danger. C'est pour ça que j'essaie de construire dès que j'ai quelques sous. J'ai gagné plusieurs terrains à Gaoua avec le lotissement et j'ai déjà bâti les murs pour trois villas. Ça au moins, c'est sur que ça reviendra à mes enfants »* (Da Y., commerçante, anciennement employée dans une ONG, Gaoua, novembre 2003).

Investir dans la terre et la pierre est la meilleure façon d'assurer une transmission des biens à ses enfants sans provoquer un conflit ouvert avec les ayant droits coutumiers. Et même les lettrés, « les fonctionnaires ou les protestants » comme dit Monsieur Somé, préfèrent ce genre de formule plutôt que de se confronter frontalement à leur communauté. Ainsi, l'adoption de la législation nationale ne se fait que si les changements sociaux apportés ne viennent pas causer un désordre social. Il faut que ces lois puissent s'intégrer au système de pensée et de fonctionnement lobi. La société lobi, dans son ensemble, à l'exception peut-être de quelques cas particuliers<sup>420</sup>, ne se laisse donc pas imposer un mode de vie qui remet totalement en cause les fondements sociaux de son organisation. La crainte de la sorcellerie qui suit les canaux de la parenté (*caàr* et *thicaàr*) est une contrainte sociale forte qui empêche les groupes de s'émanciper des structures coutumières : « la sorcellerie peut être l'instrument privilégié des hommes forts du lignage, jaloux de leur pouvoir, pour faire rentrer dans le rang les cadets trop ambitieux » (Marie, 1997 : 287). D'ailleurs, une des plaintes récurrentes des Lobi vient de la recrudescence et de l'anomie de ces pratiques sorcières ce qui laisse présager une mutation des institutions :

*« Aujourd'hui, c'est la sorcellerie qui a remplacé les flèches. Quand on n'aime pas quelqu'un, on ne peut plus se lever et le flécher comme ça. C'est la sorcellerie qu'on va emprunter pour lui faire mal. (...). Maintenant, dès que tu as un meilleur champ de maïs que ton voisin, et bien, il va chercher à te nuire. Un jour, il va se lever et dire que tu fais le malin parce que tu as l'argent. Pour se venger, il va chercher à te ruiner par la sorcellerie. Pareil quand tu mets un enfant à l'école. L'enfant travaille bien mais tes ennemis vont tout faire pour voler son *thuù* (double). C'est ce qui est arrivé à mon fils. Il a été jusqu'au collègue à Gaoua, il avait même une bourse. Mais à cause de la sorcellerie, il n'a pas pu progresser et il a abandonné. »* (Kambou K., Kafanduo, près

---

<sup>420</sup> Notamment les élites nationales ou les nouveaux convertis à l'islam ou à un des divers courants protestants (les catholiques sont beaucoup moins stricts quant aux rejets des coutumes lobi qui vont à l'encontre de leur dogme religieux).

de Midebduo, février 2004).

A. Palé (1997)<sup>421</sup> relève dans son étude les déviances par rapport aux normes qui entourent la sorcellerie. Pour lui, la règle concernant la relation entre parent et sorcellerie n'est plus respectée : « Le monde a changé, s'est inversé au point que les Jolompo et les Hien veulent manger la même chair » (extrait d'une chanson de Nani Palé cité par Palé, 1997 : 100). Ces nouvelles pratiques de sorcellerie non réglementaires de plus en plus fréquentes se déroulent parallèlement à une adaptation des pratiques magico-religieuses au nouveau contexte socioéconomiques. Cette adaptation est particulièrement visible dans les rapports aux « bouches » posées par les ancêtres sur les grands autels (*dithil*, *thil* du *jōrō*, *wathil kontin*, etc.) et qui sont levées petit à petit :

*« Avant, quand j'étais petit, dans le village il y avait beaucoup de nuō : certains faisaient le nuō sur leurs thila à la maison, d'autres dans des coins sacrés comme des marigots, le dithildar en avait posé un sur le dithil. Beaucoup ont été levé. Le premier a été levé par le père de Hien G. pour que son fils [le premier scolarisé du village ndla] puisse fréquenter sans mourir. Comme il avait de bonnes relations avec le chef de canton à l'époque, il ne voulait pas cacher son fils. Les vieux ont alors travaillé pour que cela ne joue pas sur la vie de l'enfant. Quand je suis devenu dithildar, il ne restait que trois nuō à lever. On a fait les sacrifices pour deux d'entre eux. Pour le troisième, le délai n'est pas arrivé. Il reste un an et il faut sacrifier un bœuf. Mais ça devient urgent parce que les gens de Gaoua sont venus pour choisir le lieu de notre école. Elle va ouvrir l'an prochain. (...) Les ancêtres vont comprendre que l'école est une bonne chose, je ne m'inquiète pas. Avant, même une mobyette ne pouvait pas entrer dans le village. Les choses ont beaucoup changé aujourd'hui » (Hien F., dithildar de Békora, près de Loropéni, juin 2003).*

Mais, face à ces nouvelles données économiques et à ces nouvelles situations sociales, l'adaptation des mécanismes de contrôle élaborés auparavant reste efficiente. À Midebduo, par exemple, tout a été fait pour lever les *nuō* mais leur pouvoir semble toujours agir :

*« Les thila nous parlent de la bouche à chaque moment. Nous faisons des sacrifices pour que nos enfants réussissent un jour à être des grands mais rien ne change. En tant que dithildaàr, j'ai enlevé deux chèvres pour ça sans effet, je suis fatigué*

---

<sup>421</sup> À l'exception du docteur en histoire, J.-M. Kambou Ferrand (1995 ; 1999) qui a conduit une étude sur la conquête coloniale du pays lobi, A. Palé est un des seuls chercheurs lobi à avoir effectué des recherches sur sa propre société. Ils sont donc les rares témoins lobi à prendre la parole en tant « qu'objet d'étude en lieu et place de l'ethnologue ou du romancier » (Copans, 1971 : 44).

*maintenant. Les anciens étaient vraiment très très puissants puisque jusqu'à nos jours, on n'arrive pas à arranger leur bouche. On a beau interroger les thila, on ne voit pas avec quoi, ils ont posé leur bouche et comment réparer ça* » (Kambou T., dithildar, Ormitara, près de Midebduo, février 2004).

*« Nos ancêtres sont morts avec l'amertume [ils sont restés en colère contre les blancs ndla] donc tout est resté amer. On voit ça chaque jour quand on interroge les thila mais on ne trouve pas de solution. On ne peut rien faire* » (Kambou K., Kafanduo, près de Midebduo, février 2004).

Tout se passe comme si les défenses magico-religieuses montraient leurs limites et que ceux qui détiennent les savoirs et les pouvoirs coutumiers ne parvenaient à se positionner par rapport aux situations de changement social qu'avec difficulté. On assiste alors à une réinterprétation des signes. Les *nuõ* posés pour empêcher de suivre la voie des blancs était au départ perçus comme une véritable interdiction prohibant toutes pratiques contraires, notamment la scolarisation. Ils représentaient donc une censure puissante inhibant les tentatives de déviance. Aujourd'hui, les « bouches » ne bloquent plus les pratiques s'orientant vers des formes d'occidentalisation. En revanche, elles en expliquent les défaites. L'exemple de la scolarisation est à ce propos révélateur. Les « bouches » posées par les anciens ne remettent pas en question la scolarisation mais elles donnent du sens à l'échec scolaire :

*« C'est ça qui fait que si nous mettons nos enfants aujourd'hui, personne ne réussit si ce n'est arriver à comprendre le français et connaître le papier. Personne n'arrive à être quelqu'un chez les Blancs. (...). Soit, les enfants abandonnent vite, soit ils tombent malade. Il y a même eu des morts* » (Kambou K., Kafanduo, près de Midebduo, février 2004).

Pour les élèves, le *nuõ* est aussi un prétexte pour ne pas étudier. C'est certainement un facteur de découragement *a priori* : pourquoi s'investir inutilement dans l'école alors que l'échec est garanti ? Ainsi, ces « bouches » sont des actes implacables en ce sens qu'elles offrent réponse à tout et qu'elles sont suffisamment ambivalentes pour admettre les interprétations les plus opposées<sup>422</sup>. Les facteurs explicatifs des échecs, des abandons, des renvois, etc. sont en quelque

---

<sup>422</sup> C'est aussi le cas d'autres actes magico-religieux. Les chefs coutumiers lobi ont à l'époque coloniale souvent offert aux français des espaces réputés habités par des « génies » pour construire les écoles. C'était pour eux un moyen supplémentaire de freiner la scolarisation. Aujourd'hui, certains Lobi affirment que, comme les génies ont peur des blancs, l'installation d'un établissement scolaire dans leurs lieux a permis de les faire fuir et ainsi de désenvoûter ces endroits, ce qui permet de justifier les mises à l'école actuelle.

sorte prédéterminés, donc extérieurs, ce qui ôte toute responsabilité à l'individu comme au groupe. Ce renversement de sens reflète à la fois les résistances et les adaptations d'un mode de pensée lobi qui s'ouvre sur une vision du monde « sécularisé » (Marie, 1997). En même temps, c'est un moyen de lier le passé au présent et d'intégrer l'individu dans un groupe, dans une identité, tout en ouvrant une porte sur un autre univers.

Outre ces transferts de sens, un réajustement des croyances est amorcé. Certains cherchent notamment des solutions pour contourner ces sanctions magico-religieuses et échapper à cette malédiction afin qu'elle n'ait plus d'emprise sur les transformations sociales et économiques (Cros, 1995). Les conversions de plus en plus nombreuses à des religions monothéistes en représentent un des moyens<sup>423</sup>. Elles sont considérées comme des réponses plus adéquates et plus efficaces aux problèmes actuels (comme la déliquescence des formes coutumières de sociabilité et les manquements de l'État). Elles ne sont d'ailleurs plus stigmatisées comme elles avaient pu l'être. Si la religion catholique est la mieux implantée car elle est la plus ancienne, les églises protestantes pentecôtistes comme les Assemblées de Dieu ou les Adventistes (pour ne citer qu'eux) gagnent du terrain depuis quelques années. Quant à l'Islam, s'il était associé auparavant aux seules populations dioula, il concerne aujourd'hui une certaine catégorie de Lobi, certes très minoritaire, mais non moins tangible. Quels qu'ils soient, les processus de conversion émanent souvent d'une volonté de rupture :

*« Je suis rentré dans cette église parce que j'ai vu que les thila étaient vraiment compliqués. Je ne comprenais plus ce qu'ils voulaient. Mon père qui était un grand dithildaâr ne s'est pas opposé à mon choix car il a vu lui aussi que ses thila étaient trop exigeants. Ils l'ont ruiné en demandant trop de sacrifices et il est tombé trop malade à cause d'eux. Mais ils ne pouvaient pas arrêter dans ça. Pour lui, c'était trop tard »* (Da T., pentecôtiste, Gaoua, juin 2003).

*« C'est l'oncle de mon père qui s'est converti le premier. C'était un grand "féticheur" et beaucoup de ses enfants sont morts à cause de ses fétiches. C'est pour ça qu'il est devenu protestant et mon père l'a suivi. Moi, je suis né dedans, je n'ai donc jamais été initié »* (Palé T., pasteur, Midebduo, février 2005)

---

<sup>423</sup> Il est très difficile d'évaluer exactement le nombre de conversions. Les enquêtes menées par J.-F. Kobiané sur les déterminants de la scolarisation au Burkina Faso dévoilent que les Lobi « se réclament très majoritairement des croyances traditionnelles (prépondérance de la catégorie "Autre") » (2006 : 187). Mais elles n'indiquent pas précisément la part des conversions et leur nombre.

Les conversions sont souvent motivées par un ou plusieurs évènements conjoncturels déclencheurs. Beaucoup de nouveaux fidèles se rapprochent notamment des pentecôtistes suite à une maladie que les médicaments « traditionnels » ne sont pas parvenus à guérir :

*« J'étais malade. J'ai d'abord fait l'indigénat mais ça n'a pas marché. Je me suis promenée partout pour avoir des médicaments mais ils ne m'ont rien fait. C'est là que les alléluias<sup>424</sup> m'ont proposé de venir avec eux. Ils ont prié pour moi et j'ai guéri alors je suis restée dans leur église » (Da N., Poir, juin 2004).*

Pour d'autres, le rapprochement vers les religions monothéistes émane d'une certaine forme « d'opportunisme social » liée à l'influence de rencontres particulières. Il est perçu comme une possibilité offerte de promotion sociale à cause des transformations socioéconomiques qu'il peut engendrer allant dans le sens du nouvel ordre sociopolitique. Ces conversions correspondent donc à un « tremplin vers la modernité » (Laburthe-Tolra, 1988) :

*« Quand mon papa est mort, j'ai choisi de venir à Gaoua parce que c'était une grande ville. J'ai commencé à travailler avec un vieux libanais musulman. C'est lui qui m'a appris le commerce et qui m'a permis de commencer mes affaires parce qu'il m'a donné des habits pour vendre » (Kambou S., Commerçant musulman, Gaoua, novembre 2003)*

*« J'ai rencontré les missionnaires américains. Avec eux, j'ai vu que leur croyance est une bonne chose alors je suis allée dans leur église. Maintenant, je travaille chez eux. Je fais leur ménage et la cuisine » (Kambou D., Gaoua, novembre 2003).*

Que ce soit pour les Églises catholiques et protestantes ou pour l'islam, les conversions des Lobi s'inscrivent dans une gestion efficace des forces de l'invisible. Les discours des pentecôtistes comme des musulmans diabolisent tout particulièrement les pratiques coutumières religieuses et les proscrirent totalement : les nouveaux adeptes sont invités à brûler leur *thila*. Le résultat des enquêtes menées chez les Mossi par P.-J. Laurent (2003) montre que les pentecôtistes sont en réalité davantage capables de négociation avec l'univers de la coutume qu'ils n'y paraissent *a priori*. Une étude plus approfondie mériterait donc d'être menée à ce sujet pour évaluer les possibles dérogations effectuées par rapport aux stricts dogmes protestants afin qu'ils s'adaptent aux systèmes de croyances lobi. Pour les musulmans, certaines pratiques particulières permettent de contourner ces principes pour aboutir à des formes syncrétiques de croyance :

---

<sup>424</sup> C'est ainsi que sont appelées les Églises protestantes pentecôtistes au Burkina Faso.

*« Ma fille a du abandonner l'école car elle avait une maladie provoquée par les génies. Elle a été traitée par l'indigénat. Je ne suis pas allé voir un guérisseur lobi. Je suis musulman, je ne fais pas ça. Non, j'ai consulté un marabout. C'est lui qui m'a dit qu'elle était habitée par des génies. Quand tu deviens musulman, les amulettes et tout ça, c'est fini. Ce n'est pas un médicament lobi que tu dois garder sur toi mais des versets du coran »* (Kambou S., commerçant musulman, Gaoua, novembre 2003).

Les propos de Monsieur Kambou montre bien à quel point les religions monothéistes peuvent être des « néo-traditions » (Marie, 1997), qui permettent un certain affranchissement à l'égard de l'idéologie lignagère sans pour autant perdre totalement un ancrage rituel. Pour autant, les règles sociales en désaccord avec les préceptes de la Bible ou du Coran sont souvent proscrites :

*« Mon papa m'avait donné une femme. C'était la fille de la sœur de mon papa. Elle était orpheline depuis sa naissance, mon père l'avait recueilli et ma mère l'avait allaitée. Quand je me suis converti au coran, l'imam m'a dit que je ne pouvais pas marier ma sœur. Mes deux autres femmes se sont converties. C'était obligatoire »* (Kambou S., commerçant musulman, Gaoua, novembre 2003)

D'ailleurs, toutes les religions monothéistes sans exception condamnent les cultes lobi comme les initiations, la principale le *jōrō* mais aussi le *buūr*. Les fidèles protestants ou musulmans ne remettent pas en question cette interdiction :

*« Non, je ne suis pas initié parce que je suis converti depuis longtemps. Je suis le seul enfant de mon papa à ne pas avoir fait le jōrō. C'est moi seul qui n'ai pas fait l'initiation dans ma cour. L'initiation, c'est comme le fétichisme. Ça fait partie du fétichisme et comme je suis chrétien, c'est interdit pour moi puisque y'a certaines règles dans l'initiation qui vont contre la Bible. Si tu vas là-bas, tu vas violer la Bible. Ça pose quelques problèmes de ne pas être initié, je ne peux pas assister à certaines réunions. Quand des grands sont assis, je ne peux pas passer devant eux. On m'appelle toujours enfant puisque pendant l'initiation, y'a des secrets qui se disent là-bas, moi, je n'ai pas appris ces secrets. »* (Kambiré A., Agriculteur, protestant, Gaoua, octobre 2003).

En revanche, à l'intérieur de l'Église catholique, les positionnements semblent beaucoup moins tranchés et suscitent de vrais débats. Si le clergé catholique interdit formellement l'initiation et la qualifie de pratique diabolique, certains pratiquants interrogés semblent partagés entre la question de la foi et celle de l'identité :

*« Nous qui avons été à l'initiation, quand nous voyions certains passages de la Bible, ça reflète à peu près ce qu'on nous a enseigné. C'est une culture... C'est là qu'on forme les enfants...L'Église a confondu la culture et la religion. Si elle avait sauvé l'initiation, il n'y aurait même pas eu de difficulté pour les conversions. (...) Bon maintenant, les enfants qui n'ont pas été à l'initiation, qui ne connaissent pas leur origine, on constate aujourd'hui que ces enfants sont devenus des bandits... L'initiation pose des interdits qui permettent aux enfants de progresser. Mais les jeunes aujourd'hui ne savent pas. On les empêche d'aller à l'initiation alors que c'est une culture. Pourquoi tous les parents lobi qui sont de Bouna tous les sept ans se retrouvent là-bas ? Ils viennent de loin et se retrouvent en groupe. C'est là qu'ils forment qu'ils éduquent les enfants. On les amène, on leur dit : « voilà comment vous devez vivre, en communauté...ne faites pas du mal... » On les oriente vers une bonne éducation. Et que ces enfants partout où ils iront, ils savent que s'ils commettent une faute, ils seront frappés par tel interdit. Dans le temps, au pays lobi, on parlait moins de vol, le vol était interdit. Un homme doit connaître son identité, doit connaître d'où viennent ses parents, ses grands-parents et où ils sont et pourquoi...» (Kambou R., infirmier, catholique, Kampti, février 2004).*

En ne réunissant plus l'ensemble des Lobi, le *jōrō* tend à posséder un rôle affaibli de contrôle social. Il représente un espace éducationnel en transition d'autant plus que ses pratiques sont remaniées : certains sont initiés bébé, d'autres au contraire le sont une fois adulte (après la scolarisation, un fois la situation professionnelle bien établie, etc.). Pour eux, comme pour les enfants scolarisés, l'initiation est écourtée et elle est souvent unique<sup>425</sup> ce qui pour certains, fausse le sens de ce rite d'apprentissage :

*« Les mois passés en brousse sont très importants dans l'initiation. La peur et la souffrance représentent une partie de l'apprentissage du *jōrō*. C'est une lutte pour aller au-delà des capacités de résistance. Quelques temps avant l'initiation, les *jōrbi* commencent à « mélanger » les enfants. Ils leur racontent n'importe quoi pour qu'ils doutent de tout. Comme ça, ils perdent tous leurs repères et ça leur fait très peur. Pendant l'initiation, les non initiés doivent tout le temps être effrayés et fatigués ce qui fait qu'ils ne comprennent pas tout ce qu'ils apprennent. On les oblige à rester éveiller*

---

<sup>425</sup> Il existerait même d'autres centres d'initiation. Il semble en tout cas que ce soit le cas à Midebduo puisque plusieurs chefs de ménage nous ont affirmé que leurs enfants n'avaient pas eu à se déplacer jusqu'à la Volta noire. Des études complémentaires pourraient être menées ultérieurement pour confirmer et affiner cette donnée.

*pendant des heures pour écouter les interdits. On les frappe même. C'est vraiment à l'initiation suivante, quand ils sont devenus les bergers qu'ils comprennent vraiment ce qu'on leur a enseigné. C'est pour ça que c'est bien de partir plusieurs fois à l'initiation » (Hien B., Gaoua, avril 2004).*

Parce que finalement, si la conversion représente une ouverture sur de nouveaux espaces socioreligieux censés ouvrir sur des relations apaisées en mettant à distance l'entourage, elle n'est pas forcément un reniement mais une façon de renégocier son appartenance à une communauté. C'est en tout cas ce qui ressort des entretiens menés auprès de convertis. Beaucoup sont partagés entre une double identité, celle d'être à la fois lobi et chrétien (ou musulman) :

*« Je suis initié mais je suis devenu chrétien pratiquant. Je suis obligé d'aller à l'église mais j'ai des choses à régler chez moi. Ma mère m'a dit que le thil qui me protégeait depuis ma naissance est fâché contre moi parce que je ne viens plus le saluer. Je suis parti demander à mon père ce que je dois donner pour réparer mais il m'a répondu que c'était trop tard, que je devais maintenant rester dans la voie que j'ai choisie. Tu vois, je suis rejeté par les thila mais pas par mes parents. Mais je suis le seul à partir à l'église et je suis déraciné. Par exemple quand je vais au village, j'essaie de demander à mes petits frères ce qu'il faut faire ou pas faire pour ne pas toucher sans le savoir aux coins sacrés. Et mes petits frères qui sont restés au village connaissent les choses mieux que moi. Par moment, ça me fait mal. (...) » (Kambiré R., scolarisé jusqu'en 3<sup>ème</sup>, en recherche d'emploi, Gaoua, Novembre 2003)*

Plus largement, les individus se trouvent intégrés dans d'autres relations sociales (religieuses, économiques, géographique) aux injonctions universalistes qui tendent à nier les anciennes identités particularistes mais ils ne sont qu'en partie détachés de leur communauté d'origine (Marie, 1997). Si celle-ci est moins exclusive qu'elle ne l'était (dans le sens où elle était en charge de tout, la socialisation, la production, la protection sociale, la sécurité, l'identité), elle reste un puissant marqueur identitaire. L'intégration des Lobi dans des espaces économiques, religieux et politiques plus vastes multiplie les systèmes normatifs et finit par créer un vide juridique. Le syncrétisme entre les multiples idéologies et fonctionnements ne sont pas aboutis et mènent finalement à des formes de déréglementations. Pour un litige par exemple, à qui un Lobi va-t-il s'adresser ? Il peut recourir à la gendarmerie ou la police, il peut aussi s'adresser aux instances religieuses (quelles qu'elles soient) ou demander conseil aux autorités coutumières. L'application d'un système de règles plutôt qu'un autre procède alors d'un tâtonnement circonstanciel. L'hybridation des références ne peut que mener à un certain désordre social. De



plus, cette multiplication des espaces d'intégration fractionne davantage la société lobi en sous-groupes hétérogènes. Le morcellement de la société était auparavant essentiellement lignager et le *jōrō* tous les sept ans avait une valeur unificatrice qui confirmait l'identité de chacun des membres. Aujourd'hui, les savoirs, les croyances religieuses, les idéologies et les catégories sociales sont plurielles, ce qui débouche sur un double phénomène : un resserrement sur la famille nucléaire (avec des ménages de plus en plus instables) d'un côté et un élargissement sur des réseaux de relations qui développe le cercle des personnes potentiellement solidaires tout en réduisant les obligations d'entraide. Pour confier un enfant scolarisé en milieu urbain par exemple, les réseaux se sont accrus d'autant plus qu'il est difficile de trouver un tuteur, tant les citoyens sont sollicités : les parents vont alors s'adresser à un membre de la famille élargie (*caàr*, *thicaàr* ou *kuōn*), un ancien habitant influent de son village et de ses alentours, un « frère » de sa confrérie religieuse, etc. suivant leurs opportunités.

Les transformations multiformes qui traversent la société lobi semblent dans l'ensemble jouer en faveur de la scolarisation des enfants puisqu'elles tendent à rapprocher l'organisation sociale lobi d'un modèle macrosociologique qui intègre la consommation de masse, l'utilisation des services publics, les pratiques religieuses universalistes, le recours au droit étatique, le développement de la culture nationale.

### ***3 Persistance des représentations péjoratives portées sur la société lobi : le regard significatif des enseignants***

Malgré des transformations importantes tant de l'organisation sociale que du rapport à l'État qui soulignent un processus d'insertion des populations lobi dans le champ social global burkinabè, la région du Sud souffre toujours d'un déficit d'images. Tout au long de notre séjour au Burkina Faso, nous avons directement été confrontée à la persistance de ces stéréotypes maintes fois décrits. À Ouagadougou, les rumeurs, légendes, et « petites histoires » sont légions concernant les mœurs « bizarres » et « déviantes » des Lobi. Il suffit de prononcer le nom « Lobi » pour aussitôt délier les (mauvaises) langues : « les Lobi seraient encore des guerriers aguerris ne se déplaçant jamais sans leur arc et leur carquois » ; « ils céderaient leur femme aux étrangers pour une nuit en signe d'amitié » ; « ils détaleraient encore à la vue des blancs dans certains villages », etc. Tels sont les genres de propos tenus sur « ce pays lobi imaginaire » (Kambou Ferrand, 1993 : 542).

Dans la région, si ce genre de rumeurs est atténué, il n'en demeure pas moins que les

personnes « allochtones », la plupart du temps fonctionnaires affectés dans le Poni ou le Noumbiel, conservent une image dépréciée des populations lobi. L'exemple particulier des enseignants permet d'illustrer le profond enracinement des représentations négatives et des idées reçues que la réalité contredit bien souvent. Il ouvre aussi certaines pistes de réflexion pour amorcer une compréhension des relations difficiles entre les Lobi et l'école. Les nombreux discours recueillis auprès des agents publics du MEBA (dans l'administration ou dans les écoles) affectés dans la zone marquent une forme de dédain envers la société lobi : « arriérée », « renfermée », « primitive » sont des qualificatifs qui lui sont communément attribués. En ce sens, l'image laissée par la colonisation reste tenace en ce début de troisième millénaire, même près de cinquante ans après l'indépendance. D'ailleurs, pour ces instituteurs, les raisons principales de la faible scolarisation dans ces deux provinces sont d'ordre culturel. Beaucoup accusent la matrilinearité du système de parenté lobi :

*« Le problème de la scolarisation vient du matriarcat. Le père hésite à payer car l'enfant en grandissant aura plutôt tendance à prendre en charge ses parents maternels. Le neveu qui doit souvent se tourner vers son oncle. Le papa se désengage. Il dit que l'enfant ne lui appartient pas. »* (Monsieur O., originaire de Ouagadougou, DPEBA du Poni).

*« Le père ne veut souvent pas payer la scolarité parce que si l'enfant réussit, il ne va pas en tirer un bénéfice. L'enfant fait la fortune de son oncle »* (Kambou P., Batié, enseignant à la retraite, juin 2003).

Cet argument est récurrent dans les discours des enseignants rencontrés<sup>426</sup> et il est directement transmis aux nouveaux arrivants :

*« À travers leur coutume, les Lobi ne veulent pas investir au niveau de l'école. Les parents croient que l'école va « gâter » leurs enfants. C'est aussi un problème de structure sociale : le matriarcat ne favorise pas l'école. J'ai appris ça par des collègues qui connaissent bien la région. »* (Monsieur B. originaire de Bobo-Dioulasso, enseignant dans un village isolé du Noumbiel depuis deux ans, février 2004).

Ainsi, la matrilinearité comme frein à la scolarisation semble un justificatif bien ancré dans l'ensemble du corps enseignant. Il est fondé sur une perception traditionaliste et figée de la société. Cette vision est néanmoins plus ou moins nuancée suivant la connaissance de la zone :

---

<sup>426</sup> Dans les années 1980, ce facteur était déjà évoqué par les enseignants pour expliquer les faibles taux de scolarisation (chapitre IX, 2.1.1).

*« J'ai déjà rencontré des oncles qui venaient payer les frais de scolarité de leur neveu. Mais les mentalités changent au niveau des fonctionnaires. Et puis il y a le code civil. Malgré ça, les gens du village restent encore attachés à leurs coutumes » (Sanou B., enseignant retraité, originaire du plateau central mais vivant dans le Noubiel depuis de nombreuses années, Batié, juin 2003)*

Les enquêtes de terrain que nous avons menées auprès des familles lobi ne valident aucunement cette explication même en milieu rural :

*« Maintenant, si tu mets un enfant à l'école, les oncles maternels ne vont pas t'aider. Ils vont refuser de t'aider en disant que c'est toi le papa qui a choisi d'inscrire tes enfants, c'est donc toi qui doit payer la scolarité. Mais si les enfants réussissent et que toi le papa, tu n'es plus là, ils retournent chez leurs oncles et c'est là-bas qu'ils dépensent » (Da G., agriculteur analphabète, Passéna, février 2004).*

Effectivement, les pères se veulent à l'origine de la prise de décision de scolarisation et de son financement. C'est ce qu'ils affirment unanimement. Si ce n'est pas toujours le cas dans les faits, c'est en tout cas une règle communément admise. Tout ce qui concerne la scolarisation des enfants qui vivent au sein de la maison paternelle doit passer par le père. Il peut arriver que les mères participent au financement de la scolarité mais elles le font alors indirectement en offrant des sommes d'argent à leur mari dans ce but<sup>427</sup>. Ce dernier fait, du reste, davantage appel aux membres de son *thicaâr*, surtout ses frères utérins qui sont les tuteurs potentiels de ses enfants. Les oncles utérins (ou tout autre membres du *caâr* de la mère d'Ego) interviennent parfois dans un second temps, quand il s'agit de maintenir un enfant dans le système en aidant au financement du secondaire notamment. À ce moment là, tous les réseaux de solidarité sont sollicités, ils ne sont pas les seuls à pouvoir intervenir potentiellement<sup>428</sup>. Les oncles maternels sont, en revanche, obligatoirement présents, pour la prise de décision comme pour le financement, dans la scolarisation de leurs neveux et ce dès le cycle primaire quand leur sœur est chef de ménage et qu'elle élève, seule, ses enfants<sup>429</sup>. C'est le cas de Madame Kambiré M. Elle est veuve d'un second

---

<sup>427</sup> Une seule exception : dans les ménages recomposés, la mère va financer la scolarisation de ses enfants nés d'un premier mariage vivant auprès d'elle ou orphelin de père, sans passer par l'intermédiaire de son nouveau mari.

<sup>428</sup> Notamment, quand dans la famille élargie (le *caâr* ou le *thicaâr*), se trouvent un ou plusieurs fonctionnaires ayant donc su capitaliser leurs savoirs scolaires et leurs diplômes.

<sup>429</sup> C'est une situation plutôt rare dans la société lobi étant donné que la résidence des époux est virilocale et que les enfants en âge d'être scolarisés sont en principe confiés au père après une séparation

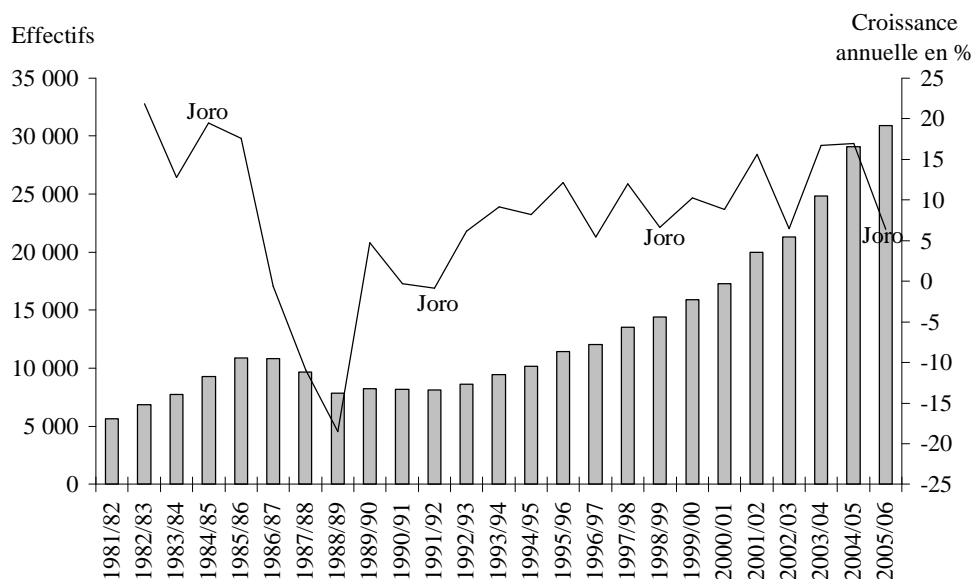
mariage<sup>430</sup>. Elle a eu deux enfants avec son défunt mari lobi. Ces derniers vivent actuellement avec elle et sont scolarisés (l'aînée est dans un CBNEF après avoir échoué au primaire et le plus jeune est en CE2 dans une école privée catholique). C'est un de ses grands frères, médecin à Bobo-Dioulasso, qui l'aide pour payer la scolarité. Le lieu de vie des enfants détermine donc en partie l'origine des soutiens financiers que ceux-ci vont recevoir au cours de leur scolarité. En dehors de cette situation particulière, le rôle de l'oncle maternel est aujourd'hui circonscrit dans leurs fonctions sociales officielles ; celle de régler les questions matrimoniales de la dot. En ce sens, les situations qui engagent un positionnement social au niveau des institutions « allochtones » comme l'École accentuent davantage l'évolution de la structure sociale : les oncles maternels conservent leurs prérogatives « coutumières » tandis que les pères voient leurs responsabilités s'accroître avec un élargissement de leur pouvoir de décision sur leurs descendants.

Le *jōrō* apparaît pour les enseignants comme un autre des principaux obstacles culturels à la scolarisation, en ce qui concerne la mise à l'école mais surtout la déperdition scolaire. Un ancien inspecteur de la zone, lobi de surcroît, avance cette cause comme un des facteurs explicatifs de la déscolarisation entre 1987 et 1991/92. D'autres instituteurs affirment avoir constaté de nombreux abandons et un fort absentéisme au moment de l'initiation. Pourtant, les statistiques provinciales ne dévoilent pas des changements de tendance flagrants dans l'évolution de la scolarisation ces années là. En dehors de 1991/92, toutes les autres années scolaires dans lesquelles se déroulait le *jōrō* depuis la décennie 1980 n'ont pas connu de baisse sensible des effectifs. L'année 1991/92 est donc un cas particulier lié davantage à un évènement conjoncturel (la déscolarisation) que culturel (le *jōrō*). D'ailleurs, la baisse des effectifs à ce moment n'est pas beaucoup plus importante que les années précédentes. Néanmoins, si les effectifs globaux ne diminuent pas, la croissance annuelle des effectifs subit toujours des ralentissements en ce temps-là (figure 21). Il se peut que le plus important rite initiatique d'apprentissage lobi ait quelques effets sur la fréquentation scolaire mais ceux-ci apparaissent ponctuels voire négligeables au niveau macro. Ils ne bouleversent en aucun cas les schémas de scolarisation.

---

<sup>430</sup> Elle a été mariée une première fois avec un Mossi à Ouagadougou. Les deux fils qui émanent de cette union sont restés avec leur père. Ils ont donc été scolarisés par lui.

Figure 21: Évolution des effectifs et des taux de croissance annuel, les années d'initiation, dans les provinces du Poni et du Noubiel



À l'échelle micro, même dans les années 1960 et 1970 alors que l'école était beaucoup moins institutionnalisée qu'elle ne l'est aujourd'hui<sup>431</sup>, les effets de l'initiation sont difficiles à déceler et la déperdition scolaire ne semble que peu liée à un tel événement. L'exemple de l'école de Midebduo nous en donne une illustration. Alors que le maintien des élèves dans le système est souvent très aléatoire à cette époque comme nous l'avons vu au chapitre VII, les années scolaires 1963/64, 1970/71, 1977/78 au cours desquelles se déroule le *jōrō* connaissent de faibles pourcentages d'abandon en cours d'année, respectivement 12,5 %; 2,6 % et 8,5 % (tableau 42). Il est vrai qu'en 1970/71, les effectifs sont particulièrement bas par rapport à l'année qui précède et celle qui suit mais c'est exactement le contraire sept ans plus tard pour l'initiation suivante. Ainsi, les relations de cause à effet entre initiation et faible fréquentation sont loin d'être établies. Depuis, il y a pourtant eu, comme nous l'avons rappelé, des aménagements dans les rituels pour que les enfants scolarisés ne s'absentent pas trop longtemps. Certains parents choisissent d'initier leurs enfants avant de les inscrire à l'école (initiation précoce) ou au contraire une fois leur scolarité achevée (au risque qu'ils ne le soient pas et ne deviennent donc jamais lobi à part entière). En outre, les autorités s'arrangent de plus en plus pour que puissent coexister ces deux formes d'éducation, en permettant officiellement les absences.

<sup>431</sup> Nous avons choisi les décennies 1960 et 1970 pour deux raisons. La première et la plus importante s'explique par le fait que nous disposions de données précises sur les effectifs en début et en fin d'année pour cette période précise dans un établissement en particulier. Il nous a semblé en second lieu qu'elles éclairaient notre propos d'autant plus que l'école à ce moment-là n'était pas encore totalement admise par les populations villageoises.

Tableau 42: Évolution des effectifs en début et en fin d'année de l'école de Midebduo de 1962 à 1979<sup>432</sup>

Années	Effectifs totaux en début d'année	Effectifs totaux en fin d'année	Pourcentage d'abandon en cours d'année
1962/63	61	45	26,2 %
<b>1963/64</b>	<b>72</b>	<b>63</b>	<b>12,5 %</b>
1964/65	92	84	8,7 %
1969/70	128	111	13,3 %
<b>1970/71</b>	<b>76</b>	<b>74</b>	<b>2,6 %</b>
1971/72	108	87	19,4 %
1972/73	86	80	7 %
1976/77	64	55	14,1 %
<b>1977/78</b>	<b>106</b>	<b>97</b>	<b>8,5 %</b>
1978/79	87	82	5,7 %

Source : Père, 1988

Cette tendance culturaliste dans l'analyse causale est en décalage avec la réalité, elle paraît donc peu pertinente pour expliquer les processus de scolarisation. En revanche, elle montre la difficile confrontation du système scolaire et de ses agents à ses usagers. Invoquer des arguments culturels permet d'éviter d'interroger les causes internes (méthodes de travail, absentéisme) des problèmes scolaires et ainsi préserver à la fois l'institution et le statut d'enseignant d'une dévalorisation déjà amorcée. Pour autant, les enseignants rencontrés, pour la plupart, entretiennent des relations de proximité avec les élèves, connaissant bien leur parcours et leurs difficultés. Ils ont aussi une certaine lucidité sur les dysfonctionnements du système scolaire. Mais, ayant une perception déficitaire des familles lobi qu'ils jugent laxistes, désinvoltes, indisponibles, paresseuses, c'est elles qu'ils accusent en premier lieu pour expliquer les déperditions ou les échecs scolaires. Suivant les interlocuteurs, le discours met plutôt l'accent sur les causes objectives (manque de disponibilité, soucis financiers, etc.) ou subjectives (insouciance, mauvaise volonté, choix de priorités non rationnel, alcoolisme, etc.) :

*« Avant j'enseignais dans la région de Houndé, les gens étaient plus reconnaissants, plus gentils et plus sociables. Ils payaient beaucoup plus facilement les frais. Je n'aime pas la façon de faire des familles ici : ils sont insolents, impolis et ingrats. Ce sont*

<sup>432</sup> Les années de l'initiation sont en gras.

*surtout les Dagara, Lobi, Birifor qui agissent comme ça. Mes parents [il est dagara, ndla] attendent tout du fonctionnaire ce qui n'est pas le cas ailleurs. C'est à cause des coutumes. Ils n'ont aucun sens de l'autorité, ici ! Ils s'en moquent. Chez les Mossi au moins, on reconnaît la valeur du service rendu et l'importance du Naba [chef mossi, ndla] » (Monsieur S, Originaire du Ioba, professeur, Kampti, octobre 2004).*

Ce qui paraît gêner le plus le corps enseignant, c'est surtout la non reconnaissance de son statut et du prestige du fonctionnaire. Ainsi, la vision dépréciative de la société lobi a une double facette : il y a d'abord le regard des allochtones fondé sur un sentiment de supériorité par rapport à une société structurellement atypique et socialement dominée sur la scène burkinabè ; mais il y a aussi plus largement le point de vue des lettrés sur les populations analphabètes. C'est pourquoi les discours des enseignants lobi, birifor ou dagara rejoignent ceux des mossis, bissa, ou autres. Au-delà des rapports que l'on pourrait qualifier avec circonspection d'« ethniques », s'ébauchent schématiquement la confrontation de deux mondes : l'un rural, « coutumier », « traditionnel » et dominé, l'autre urbain, occidentalisé, « moderne »<sup>433</sup> qui détient ainsi la légitimité culturelle. Pour tous, les Lobi ne s'intéressent pas à l'école mais il semble au contraire que cet apparent désintérêt soit plutôt un problème de légitimité. La mise à l'école et la participation des parents d'élèves sont certainement inhibées par des relations enseignants/familles ou lettrés/non lettrés déséquilibrées. Ces rapports dissymétriques ne sont pas spécifiques aux provinces du Poni et du Nounbiel<sup>434</sup>, mais ils sont sans doute accentués par un sentiment enraciné de rejet social que peuvent éprouver les Lobi.

---

<sup>433</sup> Les enseignants dévoilent une vision binaire des rapports sociaux, c'est ce qui ressort de leur discours et que nous retranscrivons ici.

<sup>434</sup> On les retrouve aussi bien en milieu urbain burkinabè (Baux et *al.*, 2002) que dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne (Gérard, 1997a ; Lange, 1998a)

# Chapitre XII. Un système scolaire en pleine restructuration

## *1 Le Poni et le Nounbiel considérés par le PDDEB comme des zones prioritaires*

### **1.1 L'expansion de l'enseignement primaire dans le cadre de l'EPT**

#### *1.1.1 Une forte croissance des établissements primaires amorcée par le milieu associatif*

La province du Poni<sup>435</sup> débute les années 1990 sous le signe de la déscolarisation. En 1992, la carte scolaire reste identique à celle qui prévalait en 1984/85 comme si le nombre d'écoles n'avait pas évolué en dix ans<sup>436</sup>. D'ailleurs, ce n'est qu'à partir de cette année-là que s'amorce un changement de tendance avec des données chiffrées qui repartent légèrement à la hausse. Il faut cependant attendre le milieu des années 1990, et surtout le début du second millénaire, pour que les effets de Jomtien soient véritablement tangibles. La croissance de l'offre, même si elle reste très irrégulière, devient en effet assez significative pour parler de redémarrage à partir de 1995, mais c'est surtout avec la mise en œuvre du PDDEB au début du 21<sup>ème</sup> siècle que les taux de croissance explosent avec des pics autour de 20 % certaines années (figure 22).

Ce développement émane surtout au départ d'une initiative extérieure. En effet, c'est l'ONG Plan Burkina qui est, en grande partie, à l'origine de la croissance scolaire. Née en Espagne en 1939, cette organisation humanitaire avait au départ pour vocation d'aider les enfants victimes de la guerre. Aujourd'hui implantée dans une cinquantaine de pays (les « country offices » dans le jargon de l'ONG), principalement dans des zones délaissées et défavorisée, elle intervient dans les domaines de l'éducation, de la santé, de la sécurité alimentaire, de l'eau et de l'assainissement. Les sources de financement de chaque « country office » sont diversifiés. Les parrainages en

---

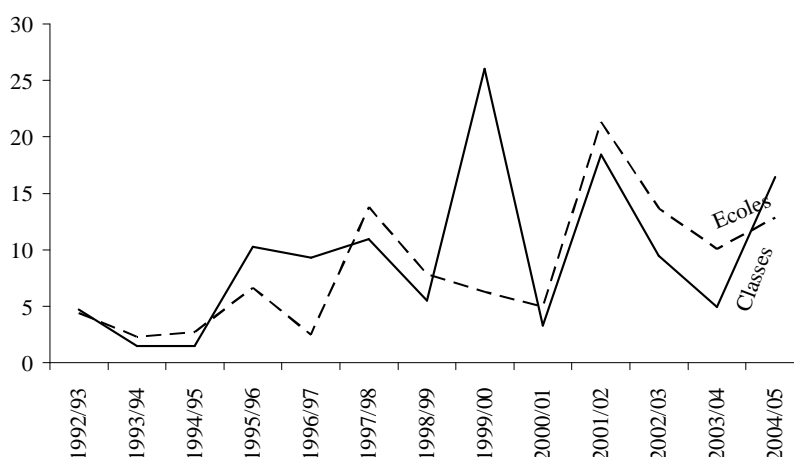
<sup>435</sup> Qui se scinde en deux provinces en 1996 : le Poni et le Nounbiel plus au sud.

<sup>436</sup> La période de la rectification, en matière scolaire, a véritablement annulé les résultats du volontarisme des politiques scolaires révolutionnaires et les efforts consentis en faveur de l'offre éducative. Ainsi, le nombre d'élèves scolarisés en 1992/93 est inférieur à celui de l'année scolaire 1984/85.



constituent le fondement mais nombre de programmes sont également financés par les bureaux nationaux de Plan<sup>437</sup> ou par des fondations (la fondation Rockefeller et celle de Bill Gates notamment) et des institutions comme l'USAID, le Department for international development (DEFID). Plan s'est implantée au Burkina Faso en 1976. Son action était alors centré sur la seule province du Sanmatenga. Mais en 1994, l'ONG a étendu sa zone d'intervention à quatre autres régions dont le Poni<sup>438</sup>. Dans le paysage scolaire de cette province, vont alors progressivement apparaître des bâtiments estampillés PPI<sup>439</sup>. Ainsi reconnaissables, ils établissent durablement la présence de l'ONG comme un acteur à part entière du secteur éducatif. Les diverses actions menées, notamment la construction de bâtiments et le parrainage d'enfants, vont réamorcer le dynamisme scolaire. Si les programmes élaborés se font en collaboration avec les organes déconcentrés du MEBA (DREBA et DPEBA), l'ONG garde une totale autonomie dans ses prises de décisions<sup>440</sup>. Comme le Poni et le Nounbiel ne représentent pas encore des priorités au niveau étatique, ce partenaire privé se substitue à l'État défaillant dans sa mission éducative jusqu'au début du second millénaire<sup>441</sup>.

Figure 22: Évolution des taux de croissance annuels des écoles et des classes de 1991 à 2004 (Poni et Nounbiel)



<sup>437</sup> Ces bureaux nationaux sont au nombre de onze dont Plan Suède, Plan France, Plan Japon, Plan Angleterre, Plan Etats-Unis, Plan Norvège, Plan Canada, Plan Espagne, etc. Ils sont eux-mêmes financés par leurs Etats et par les institutions nationales et internationales.

<sup>438</sup> Le Poni est alors choisi car il répond aux critères que l'ONG s'est fixés pour justifier du besoin de son intervention : une pauvreté généralisée, des infrastructures insuffisantes et des aides extérieures faibles ou inexistantes.

<sup>439</sup> Plan de parrainage international (PPI), c'est ainsi que l'ONG s'appelait jusqu'en 2000/01. Elle est d'ailleurs plus connue sous ce nom là par les populations du Poni et du Nounbiel.

<sup>440</sup> À tel point qu'on peut même se demander, à l'instar de B. Niane au Sénégal (2003), si l'autonomie de cette ONG par rapport à l'État n'aboutit pas à un phénomène de concurrence plus que de partenariat.

<sup>441</sup> Dans une moindre mesure, l'Unicef, avec la mise en place d'écoles satellites à partir de 1995, est aussi un agent du développement éducatif mais l'effort en terme quantitatif est moins important.

Avec la mise en place du PDDEB, l'État revient au centre de la prise de décision. Les deux provinces, au vu de leurs faibles taux de scolarisation sont jugées prioritaires comme dix-huit autres. Elles sont alors l'objet d'efforts importants pour favoriser l'augmentation de la scolarisation. Dès lors, les services déconcentrés du MEBA reprennent l'initiative : ils gèrent la planification de l'éducation en coordonnant les différents bailleurs de fonds (la Banque africaine de développement et la Banque internationale de développement, l'UNICEF, Plan Burkina, etc.). Dans ce but, ils ont été plusieurs fois réorganisés depuis 2000. En 1996, suite au réaménagement administratif du territoire burkinabè, la grande province du Poni est scindée en deux : le Poni et le Nounbiel.

Tableau 43: Récapitulatif des transformations administratives au sein des DPEBA entre 1996 et 2004

	Inspections en 1996	Inspections en 2002	Inspections en 2004
<b>Poni</b>	Gaoua	Gaoua I Gaoua II	Gaoua I Gaoua II Gomblora
		Nako	Nako
	Kampti	Kampti	Kampti I Kampti II
		Loropéni	Loropéni
<b>Nounbiel</b>	Batié	Batié	Batié Legmoin

La direction régionale de l'enseignement de Base (DREBA) a alors pour chef-lieu Gaoua et comprend quatre Directions provinciales : la Bougouriba, le Ioba, le Poni et le Nounbiel. Si les frontières de la DREBA et de ses quatre DPEBA n'ont pas été modifiées depuis, les circonscriptions à l'intérieur de chaque DPEBA ont été réaménagées plusieurs fois (tableau 43). En 1996, la DPEBA du Nounbiel ne comptait qu'une seule circonscription, celle de Batié, et la DPEBA du Poni deux, celle de Gaoua et celle de Kampti. À partir de la rentrée 2002, dans le Poni, les limites de chaque circonscription de l'éducation de base (CEB) sont modifiées et de nouvelles sont créées. Ainsi, l'inspection de Gaoua est segmentée en deux, Gaoua I et Gaoua II. À l'inspection de Kampti s'ajoute celles de Loropéni et de Nako. En 2004, est encore ajoutée une inspection à Gomblora pour désengorger celles de Gaoua II. L'inspection de Kampti est aussi divisée en deux circonscriptions, Kampti I et Kampti II. Quant au Nounbiel, il est morcelé en deux

inspections une à Batié et une à Legmoïn<sup>442</sup>.

Le choix de Gaoua comme site d'accueil d'une quatrième École normale de l'enseignement primaire (ENEP)<sup>443</sup> symbolise le nouvel appui à l'éducation primaire mis en œuvre dans la région. Cette école de formation des futurs enseignants en tant qu'emblème de l'institution scolaire peut faciliter l'intégration de la culture scolaire et favoriser le dynamisme de la scolarisation. Elle a ouvert ses portes le 22 janvier 2002. L'évolution de la part de chaque partenaire dans le financement des constructions de bâtiments, que ce soient les salles de classes ou les logements de maîtres, montre bien la reprise en main de l'État : si la part de celui-ci a tendance à baisser au profit de celle des ONG ou de l'aide extérieure jusqu'en 2001, elle augmente en 2002 pour redevenir majoritaire en 2003 (figure 23).

Quoi qu'il en soit, la place des partenaires extérieurs demeure primordiale dans le financement de l'éducation car elle représente selon les années entre 20 et 46 % des investissements<sup>444</sup>. Aujourd'hui encore, Plan Burkina reste d'ailleurs encore un des principaux partenaires intervenant dans les différents domaines de l'éducation : les constructions d'infrastructures, l'équipement des écoles tant en mobilier qu'en matériel pédagogique, la formation continue des enseignants et les actions de sensibilisation. 40 % de son budget total est consacré au champ scolaire<sup>445</sup>. Ainsi, en 2001 pour l'année mondiale de l'éducation, 12 écoles, 35 classes et 48 logements de maîtres ont été construits par Plan. En 2002, ce sont 32 nouvelles classes qui sont bâties<sup>446</sup> par cette ONG. Quant aux parents d'élèves, leur part, par l'intermédiaire des Associations de parents d'élèves, ne cesse de diminuer passant de 12 % en 1997 à 3 % en 2003 alors que le PDDED préconise une plus grande participation des parents au financement de l'éducation de leurs enfants (figure 22).

---

<sup>442</sup> Ces réaménagements constants au niveau des circonscriptions ont jusqu'ici posé des problèmes de fonctionnement et d'organisation. Nos enquêtes ne nous ont pas permis de constater s'ils ont finalement une véritable efficacité et permettent d'optimiser la planification de l'éducation et le suivi des enseignants.

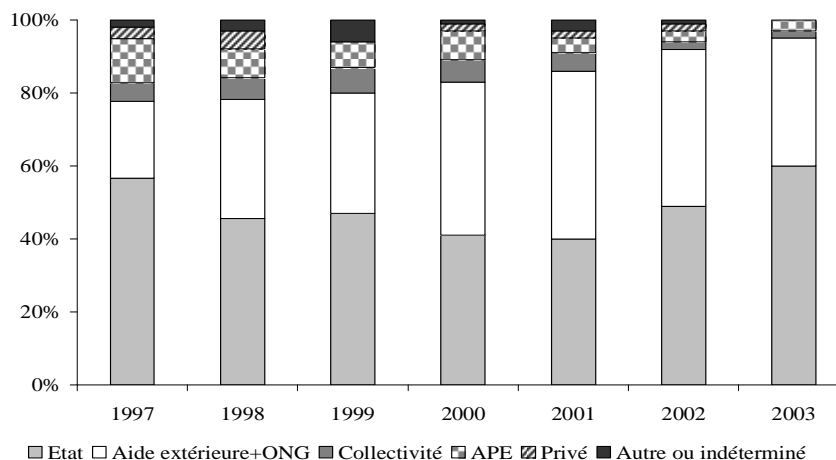
<sup>443</sup> L'ENEP de Gaoua a été presque entièrement financée par la coopération néerlandaise, très investie dans le domaine de l'éducation au Burkina Faso.

<sup>444</sup> Il est question ici de l'aide extérieure qui n'est pas directement intégrée au budget du MEBA. En effet, à l'intérieur de celui-ci, nous n'avons pas d'informations sur la part des financements extérieurs. Là-dessus, il existe peu de données et il est particulièrement difficile de connaître exactement la dépendance du MEBA vis-à-vis des partenaires techniques et financiers.

<sup>445</sup> Pour le programme 2002/2006, le budget éducation sur les sept provinces d'intervention est estimé à près de vingt millions de dollars ce qui montre la force d'intervention de ce partenaire au niveau local.

<sup>446</sup> Ces données chiffrées émanent des entretiens informels menés auprès du directeur de programme de l'antenne Plan Burkina de Gaoua.

Figure 23: Évolution de l'origine du financement des constructions (salles de classes et logements de maîtres) entre 1997 et 2003 dans le Poni et le Noubiel



Les différents efforts consentis depuis dix ans (de 1995 à 2005) ont permis de multiplier par trois le nombre d'établissements (3) et de classes (2,8). Le système scolaire s'est alors beaucoup étoffée passant de 75 écoles en 1995 à près de 200 en 2004. La création de la province du Noubiel permet de désagréger les données et de pouvoir ainsi observer les disparités géographiques. En 1996, cette province apparaît comme une zone délaissée avec une carte scolaire très parsemée. Elle a depuis été l'objet d'un interventionnisme intensif et son offre éducative a presque quadruplé – passant de 12 établissements à 46 et de 36 classes à 121 – entre 1996 et 2004, alors qu'elle a seulement doublé dans le Poni (Tableau 44). Cet effort particulier a permis de réduire les inégalités entre les deux provinces.

Tableau 44: Évolution du nombre de classes et d'écoles primaires de 1996 à 2000 dans le Poni et le Noubiel

Année	PONI				NOUMBIEL			
	Enfants scolarisables	Écoles	Salles	Ratio enfants scolarisables /classes	Enfants scolarisables	Écoles	Salles	Ratio enfants scolarisables /classes
1996/97	39 926	70	211	189	9 301	12	36	258
1997/98	39 836	79	250	159	9 324	12	36	259
1998/99	41 841	81	261	160	9 747	15	42	232
1999/2000	42 833	91	277	155	9 978	23	45	222
2000/01	43 847	101	283	155	10 215	23	55	186
2001/02	44 887	121	338	133	10 456	28	72	145
2002/03	44 936	129	379	119	10 475	33	87	120
2003/04	46 034	134	416	111	10 732	36	97	111
2004/05	38 427	152	458	84	9 829	46	121	81

Source : SIS-MEBA/SISED

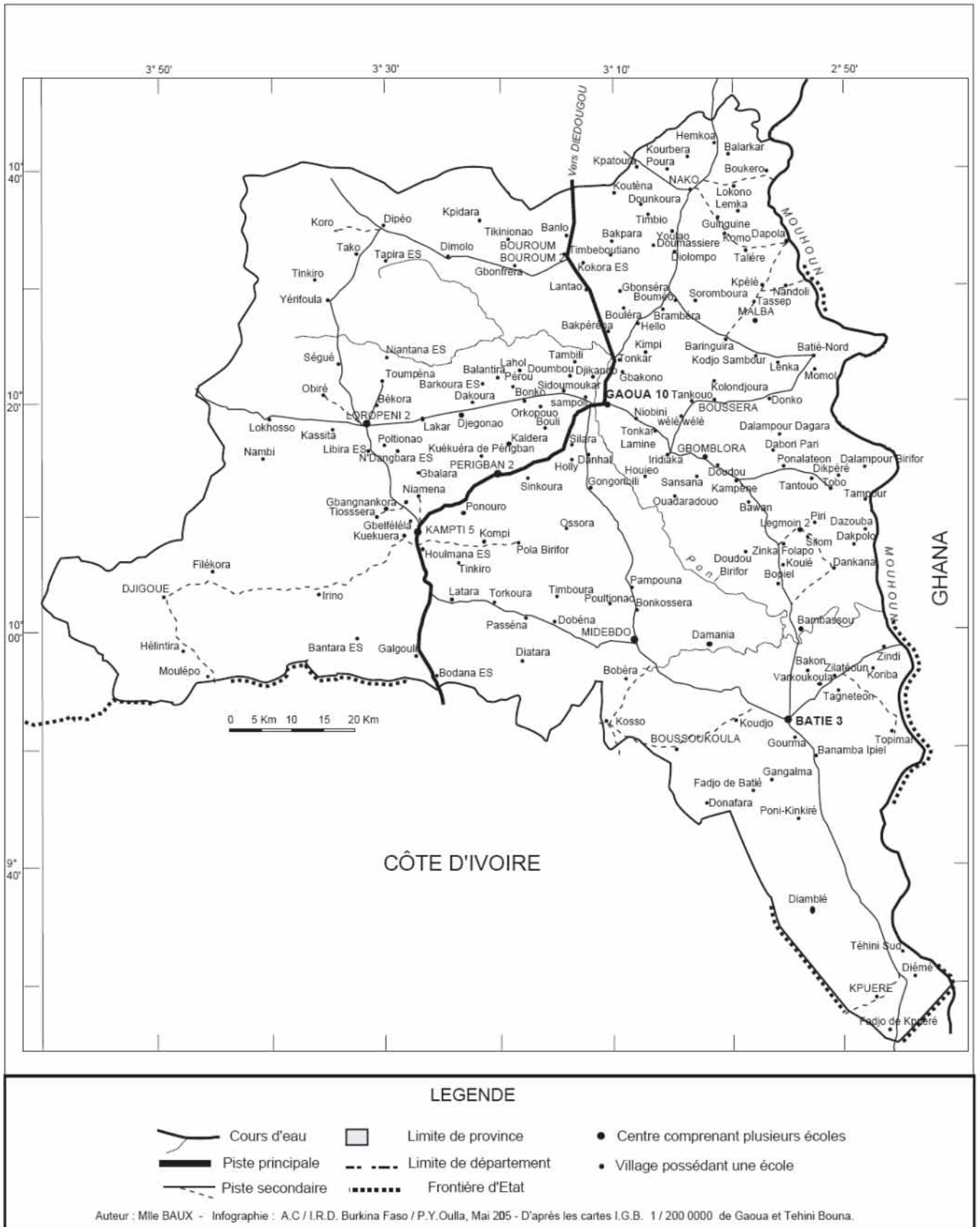
À en croire les données fournies par l'INSD et reprises par la Direction des études et de la planification du MEBA<sup>447</sup>, en 1996, 258 enfants scolarisables pouvaient virtuellement être accueillis dans une classe du Noubiel (189 dans le Poni). Ils ne sont plus que 111 dans les deux provinces en 2003<sup>448</sup>. La carte scolaire est beaucoup plus dense (carte 12) et l'offre apparaît quantitativement mieux répartie sur l'ensemble des deux provinces en fonction de sa population scolarisable potentielle.

---

<sup>447</sup> Mais qui peuvent néanmoins être contestés comme nous allons le voir.

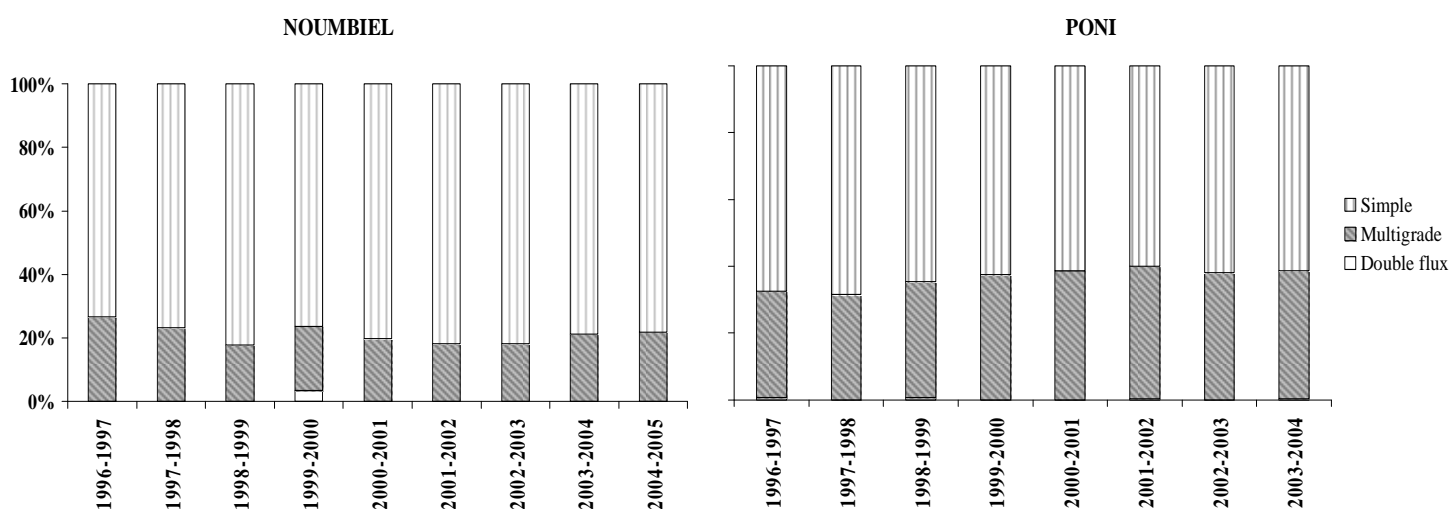
<sup>448</sup> Nous ne prenons pas en compte l'année 2004 puisque le réajustement des données de population estimées à la baisse tend à réduire de manière fictive ces ratios.

Carte 12: Carte scolaire du Poni et du Noumbiel en 2004/2005



Dans l'ensemble, les écoles sont souvent de petites tailles puisqu'en 2004, plus de 80 % d'entre elles ont au plus trois salles de classes (46 % sont effectivement des écoles à trois classes). À peine 12 % d'entre elles sont normalisées, c'est-à-dire qu'elles possèdent six classes, une par niveau d'étude. La répartition des groupes pédagogiques reflète en partie la structure des écoles puisque entre 20 % et 40 % d'entre elles fonctionnent avec des classes multigrades qui permettent ainsi de pratiquer un cycle complet sans pour autant avoir le nombre de salles de cours nécessaires. Ces classes multigrades sont plus nombreuses dans le Poni que dans le Noubiel (figure 24).

Figure 24: Répartition des groupes pédagogiques au primaire dans le Poni et le Noubiel entre 1996 et 2003



Le système du double flux qui est en train de tomber en désuétude sur le territoire national, tant cette méthode a été décriée par les parents d'élèves et les enseignants, ne s'est jamais développée dans les deux provinces qui nous intéressent. Il faut dire que la grande majorité des écoles de la zone se situe en milieu rural, l'urbanisation<sup>449</sup> étant très faible. En outre, peu de classes sont surchargées par des effectifs pléthoriques de plus de 100 élèves. Ainsi, le besoin de diviser les cohortes pour alléger les classes est très faible. Il existe quand même ça et là quelques classes en surnuméraire, notamment à Gaoua ou à Kampti, ce malgré l'ouverture de plusieurs établissements pour essayer de les désengorger et faire face à l'afflux des nouveaux élèves. Dans ces zones,

<sup>449</sup> L'interprétation de l'urbanité par les services statistiques du MEBA est plus extensive que la nôtre. En effet, certains villages comme Kampti ou Lropéni sont considérés comme des zones urbaines alors que nous les jugeons plutôt semi-urbaines voire rurales malgré la présence d'un certain nombre d'administrations étatiques. Pour nous, Gaoua peut seule prétendre au titre de ville. Si nous utilisons par la suite les données statistiques du MEBA différenciant les zones urbaines et rurales, c'est avec beaucoup de réserve et quand celles-ci nous apparaissent pertinentes.

l'école est largement institutionnalisée. Selon les années, entre 60 et 80 % des groupes pédagogiques se déroulent selon le modèle de classe et de cohorte unique. Ainsi, dans les écoles qui ne sont pas normalisées, les recrutements n'ont souvent lieu que tous les deux ans ce qui est discriminant puisque des cohortes d'enfants sont lésées en perdant un an faute d'une ouverture annuelle des inscriptions. Le pire concerne les redoublants car ils sont alors obligés de régresser d'un niveau (les redoublants du CE2 par exemple vont retourner au CE1 puisque la classe de CE2 n'existe pas l'année de leur redoublement). Ce type de situation peut s'expliquer pour les écoles récentes où l'acceptation par les populations n'est pas acquise et où la scolarisation est encore en expérimentation. Il reflète en revanche les lacunes de la planification au niveau étatique quand il perdure. Il existe en effet des écoles anciennement implantées et institutionnalisées où les recrutements sont encore biannuels. C'était le cas de l'école de Midebduo, pourtant ouverte en 1961, jusqu'à sa normalisation récente en 2003. C'est aussi le cas de l'école de Passéna qui a pourtant des classes surchargées de plus de 100 élèves par niveau. En 2004, trois salles de classes étaient en cours de construction. Que ce soit à Passéna ou à Midebduo, la normalisation a été effectuée par Plan Burkina ce qui fait dire à un directeur d'école :

*« Aujourd'hui, les écoles sont construites par les ONG, pas par le gouvernement. Si Plan n'intervenait pas dans notre village, la normalisation n'aurait pas lieu. L'inspection connaissait notre situation depuis longtemps mais elle n'a rien fait. Elle nous conseillait seulement de pratiquer le double flux. C'est encore Plan qui a fait les réfections des bâtiments. Avant, la pluie tombait dans les classes et il fallait arrêter les cours. En fait, seul un logement a été construit par l'État avec les fonds du PPTE (les fonds émanant de la réduction de la dette ndla) ».*

### *1.1.2 Un système scolaire globalement homogène malgré le recours croissant à des alternatives privées ou associatives*

Il est vrai que les partenaires privés (particulier, entreprise, Église ou ONG) jouent un rôle de plus en plus important dans le développement du système scolaire et, en accord avec les principes du PDDEB, leur participation devrait s'accroître dans les années à venir pour aider l'État à parvenir à la scolarisation primaire universelle. Dans les territoires qui forment les deux provinces actuelles du Poni et du Noumbiel, l'offre éducative a été et reste toujours très uniforme, représentée, pour l'essentiel, par les écoles publiques classiques. Toutefois, depuis une dizaine d'années, dans le cadre des politiques nationales d'amélioration de la qualité de l'éducation et de



diversification de l'offre scolaire, d'autres types d'écoles – les écoles privées catholiques et les établissements d'éducation non formelle – ont fait irruption dans la zone mais rares sont ceux qui cohabitent dans un même espace géographique. La ville de Gaoua compte plusieurs écoles publiques, une école privée catholique<sup>450</sup> et un CBNEF à proximité. Sans être aussi urbanisé que Gaoua, Kampti possède également un champ scolaire diversifié. Cet espace semi-urbain, chef-lieu de département – où rappelons-le l'école a été implantée précocement –, abrite aussi plusieurs écoles publiques, une école privée et un Centre d'éducation de base non formel (CBNEF). À moins de cinq kilomètres de là, le village de Houlmana dispose d'une école satellite (ES). En dehors de ces deux exemples particuliers qui ne sont que peu représentatifs de la configuration spatiale des deux provinces<sup>451</sup>, le reste de la zone bénéficie d'une offre scolaire parfaitement homogène. Seuls les villages de Legmoin et de Périgban expérimentent, non sans difficulté, des tentatives de cohabitation entre offre publique et privée catholique.

En effet, depuis 2000/01, suite à la rétrocession des écoles catholiques entamée en 1999, quelques écoles privées sont apparues mais restent très marginales : en 2004/2005, elles sont au nombre de quatre, trois dans le Poni à Périgban, Kampti Bouti et Gaoua et une dans le Noumbiel à Legmoin. Elles ne représentent donc que 2 % de l'ensemble de l'offre éducative. Selon les orientations du PDDEB, ces écoles doivent s'insérer dans un vaste processus de diversification du champ scolaire devant aller dans le sens d'un plus grand affranchissement des stratégies de scolarisation de la part des familles par rapport au modèle étatique. Elles sont censées déboucher sur une plus grande appropriation du système scolaire par ceux qui l'utilisent. Mais cette politique n'apparaît réalisable que dans un univers urbain où les niveaux de vie sont dans l'ensemble plus élevés et où le fait scolaire est davantage institué. C'est effectivement le cas à Gaoua : l'école privée catholique représente une alternative pour certaines familles qui optent pour une éducation spécifique donnée à leurs enfants ou veulent à tout prix maintenir dans le système un élève en échec scolaire. Mais la scolarité y est très coûteuse, 26 000 FCFA (environ 40 €) et selon la directrice de l'établissement, ce sont surtout des enfants de fonctionnaires qui sont inscrits même s'il y a aussi quelques enfants de commerçants ou d'agriculteurs.

Dans les villages au contraire, la barrière financière a tendance à entraver la scolarisation là où il s'agit justement de mobiliser les populations autour de l'École. La réintégration actuelle de

---

<sup>450</sup> Se sont aussi ouvertes quelques écoles coraniques mais celle-ci ne sont pas comptabilisées dans les statistiques étant donné la spécificité de leur enseignement et de leur pédagogie.

<sup>451</sup> En effet, le Poni et le Noumbiel, essentiellement ruraux, sont composés d'une multitude de petits villages parsemés.

l'Église catholique dans le champ scolaire de la région du sud-ouest n'est donc pas exempte de difficultés et de contradictions. Si la culture chrétienne, en tant que modèle occidental parmi d'autres, est dans une certaine mesure propice à la scolarisation, les établissements catholiques, par les coûts élevés des frais de scolarité qu'ils engendrent, entraînent une baisse de la fréquentation scolaire en milieu rural lobi. En effet, l'administration de la "nouvelle" École catholique ne se fonde plus sur la hiérarchie cléricale, comme c'était le cas avant 1969, mais sur la communauté chrétienne qui est chargée de sa gestion. C'est à elle que revient le financement de son fonctionnement : la rémunération des enseignants en particulier, mais aussi, une fois la rétrocession achevée, la réhabilitation des bâtiments, l'achat de livres et de fournitures indispensables à l'enseignement, etc. Cette nouvelle politique de l'Église, sur laquelle insistent largement les responsables de l'enseignement catholique, est à rapprocher des discours politiques du gouvernement affirmant que c'est aussi aux populations, donc à la sphère privée, de prendre en charge l'éducation de leurs enfants. Que ce soit au niveau national ou diocésain, aucun budget n'est prévu par l'Église pour subvenir aux besoins de ses établissements, dont les dépenses doivent entièrement être couvertes par les frais de scolarité versés par les parents d'élèves.

Tandis que les cotisations des Associations de parents d'élèves (APE), dont le montant est d'environ 1 000 FCFA (1,5 €), rentrent déjà difficilement dans les caisses des écoles publiques, les frais annuels de l'enseignement primaire catholique en milieu rural s'élèvent à 15 000 FCFA (22 € environ) par élève, ce qui accroît de manière disproportionnée les contraintes économiques que subissent les chefs de ménage. La barrière économique est un frein considérable dans un milieu rural où les moyens financiers sont limités. À Kampti où l'offre scolaire est diversifiée, l'inscription des enfants à l'école catholique est fortement recommandée aux fidèles par l'Église elle-même :

*« Germaine qui a neuf ans est à l'école catholique de Bouti en CE2. J'ai choisi de l'inscrire là parce que le Père à l'Église me l'a demandé. À cette époque, je ne manquais pas d'argent donc j'ai pensé que c'était une bonne idée. Mais cette année, j'ai des problèmes pour payer. Germaine a été renvoyée deux semaines à cause de ça et elle a eu de moins bons résultats. Si je ne trouve pas de l'argent l'année prochaine, je vais devoir la changer d'école » (Kambou J., Catéchèse et cultivateur, Kampti, avril 2004)*

Si les écoles catholiques, gages de « qualité » dans les représentations collectives tant par le sérieux de l'enseignement que par les valeurs morales transmises, doivent s'insérer dans un vaste processus de diversification du champ scolaire allant dans le sens d'un plus grand affranchissement

des stratégies de scolarisation de la part des familles par rapport au modèle étatique, les frais de scolarisation élevés bloquent donc souvent la fréquentation scolaire dans les établissements. La demande scolaire dans des zones comme Kampti peut se tourner vers d'autres établissements mais cela paraît difficile dans des villages comme Legmoin ou Périgban où ces nouvelles écoles ont le monopole de l'offre depuis leur rétrocession. Pour faciliter la scolarisation, les paiements sont échelonnés tout au long de l'année. Or, comme ces frais sont censés couvrir l'ensemble des dépenses de l'établissement, y compris la rémunération des instituteurs, les Comités de gestion (COGES) mis en place pour administrer les établissements se retrouvent face à de lourds problèmes financiers. En outre, l'échelonnement n'empêche pas une baisse importante de la fréquentation : en 2001/02, l'école catholique de Legmoin n'avait que cinq élèves en CP1, elle a fermé depuis ; l'établissement catholique de Kampti, village pourtant favorable à l'École avec des établissements publics aux effectifs pléthoriques, n'a pu trouver que dix élèves pour sa classe de premier niveau en 2003/04. La rétrocession éventuelle des anciennes écoles catholiques préoccupe légitimement les populations des villages potentiellement concernés. L'ancien président de l'Association de parents d'élève (APE) de Gomblora exposait ainsi ses craintes :

*« Est-ce que notre école va être rendue à l'Église comme à Kampti Bouti ou à Legmoin ? J'espère que non. Personne n'est venu nous le dire encore, alors je ne sais pas, mais ça fait peur. Si ça arrive, les élèves vont désertier les bancs, parce que les parents ne pourront pas payer. Aujourd'hui, c'est déjà dur de recruter les élèves, alors... »* (Gomblora, juin 2003).

La situation des écoles rétrocédées à l'Église catholique est telle que, dans les lieux où c'est le seul établissement disponible, l'ONG Plan Burkina a décidé de financer les frais de scolarité des élèves à hauteur de 7 500 FCFA. L'État, toujours avec le soutien de Plan Burkina, vient ensuite pallier les difficultés de scolarisation et de recrutement en construisant de nouveaux locaux publics. C'est le cas des villages de Legmoin et de Périgban. Dans cette dernière localité lobi, bastion pourtant catholique et protestant, l'établissement privé a recruté vingt-six enfants, il y a deux ans de cela, mais l'enseignant, faute de salaire régulier, a abandonné ses fonctions en cours d'année. La cohorte a connu une année blanche et elle a dû reprendre la rentrée scolaire suivante dans le public. Depuis, il n'y a plus eu de recrutement effectué par l'établissement catholique. Ainsi, face à une organisation privée bloquée, sans l'appui étatique et associatif, la scolarisation n'est plus guère assurée. Cette intervention gouvernementale ne va pas non plus sans créer des tensions, puisque la construction de nouvelles écoles publiques à proximité des établissements privés provoque chez ceux-ci une baisse de la fréquentation, les poussant au bord du gouffre financier. Alors que la

rétrocession devait permettre d'appuyer le gouvernement dans l'élargissement du champ scolaire, elle semble finalement provoquer, à l'heure actuelle et en milieu rural, davantage de problèmes de scolarisation qu'elle n'en résout.

Ces nouveaux types d'école sont censés représenter une alternative aux écoles publiques considérées comme défailtantes et en nombre insuffisant. Pourtant, l'illustration des écoles privées catholiques montre qu'il n'est pas sûr que cette tentative de diversification du champ scolaire ait, dans la région, l'effet escompté par les politiques éducatives tant les difficultés à surmonter sont nombreuses dans une zone pauvre où l'école est en cours d'institutionnalisation. Même si les obstacles ne sont toujours du même ordre que ceux rencontrés par les écoles catholiques, l'éducation non formelle n'en est pas non plus exempte. Cette dernière est apparue à partir de 1995 à l'initiative de l'UNICEF sous forme d'écoles satellites (ES) et de CBNEF. Elle représente encore aujourd'hui une part infime et localisée de l'offre scolaire. Elle n'existe que dans trois départements du Poni, celui de Nako, de Loropéni et de Kampti. En 2004, elle dispose de dix ES, à peine 5 % de l'ensemble des établissements, et six CBNEF qui, de part leur structure et leur fonction particulières, ne sont pas pris en compte dans les statistiques scolaires.

Les ES, comme déjà évoqué, sont des écoles à trois classes dont l'enseignement se fait en langue nationale et qui sont construites dans des villages dépourvus d'établissement scolaire et éloignés des structures classiques. Elles doivent donc rapprocher l'institution scolaire des enfants scolarisables en les rendant doublement plus accessibles. Le recrutement d'un enseignant doit se faire parmi les villageois pour que l'école s'intègre davantage dans son milieu. En invitant également les parents à participer à la construction des bâtiments et à l'entretien des enseignants, les instigateurs de cette réforme pensent théoriquement leur offrir tous les moyens de s'approprier cette structure. Pratiquement, l'appropriation de l'école par ces procédés n'est pas si évidente à mettre en place. Trouver une personne détentrice du BEPC dans l'enceinte du village est souvent difficile car les ES sont implantées dans des poches de non-scolarisation (c'est bien souvent pour cela que ces lieux sont choisis). Ainsi, l'aire de recrutement des enseignants est étendue aux villages environnants. Les postulants sont normalement proposés par la communauté villageoise, ce qui sous-entend que celle-ci est une entité homogène dépourvue de tensions. Or, au contraire, dans un village, les rapports de force et les oppositions ne manquent pas. Bien souvent, la désignation d'un candidat est alors l'objet de favoritisme ; il émane du choix de quelques-uns en fonction de leurs rapports de parenté ou de leurs intérêts. L'entente entre la communauté villageoise dans son entier et ces instituteurs est alors loin d'être garantie. Dans une des écoles satellites du département de Loropéni, les relations entre les habitants et le directeur de l'école sont

exécrables. Pour ce dernier, les villageois sont « de vrais sauvages qui refusent l'école en dehors de quelques uns ». Il affirme avoir beaucoup de problèmes relationnels avec eux, notamment le délégué qui est son oncle paternel. Tout est source de conflit : le recrutement, la construction d'une cuisine, etc. Cela a évidemment des conséquences sur le bon déroulement des cours et à la fin de l'année 2003, la moitié des élèves avait abandonné. Si les rapports entre les enseignants et les parents d'élèves ne sont pas seuls en cause, ils contribuent certainement à décourager la scolarisation.

La coopération des parents d'élèves au fonctionnement de l'école ne se fait souvent pas non plus sans mal dans les autres ES. À celle de Houlmana par exemple, la construction des bâtiments a été le centre d'enjeu de pouvoir ayant suscité beaucoup de querelles entre les habitants. L'édification a donc pris beaucoup de retard : les villageois qui devaient fournir les agrégats, bâtir eux-mêmes ou payer les maçons alors que l'UNICEF fournissait les matériaux ont pendant longtemps refusé ces conditions. De 1998, date de l'ouverture de l'école, à 2000, date d'achèvement des bâtiments, les cours se sont déroulés sous un hangar. Les aides en nature qui doivent être apportées par les habitants aux enseignants, sont souvent perçues comme illégitimes. En effet, pour les paysans pauvres, les enseignants étant des fonctionnaires – ils sont en réalité contractuels de l'État burkinabè et rémunérés par lui mais avec un salaire bien en deçà de celui d'un instituteur titulaire<sup>452</sup> –, ils ne voient pas le bien-fondé de cette assistance. Et comme ces maîtres recrutés ne sont pas issus du village, les obligations de solidarité peuvent aussi être plus distendues. Les questions salariales sont certainement un des enjeux majeurs de ces ES et le nœud de leur dysfonctionnement. D'abord parce que les salaires sont versés dans les zones urbaines, souvent avec du retard, ce qui oblige les maîtres à s'absenter plusieurs jours par mois<sup>453</sup>. Ensuite parce que plusieurs grèves ont déjà éclaté pour revendiquer le même statut, et donc les mêmes rémunérations, que les instituteurs des écoles classiques. L'insuffisance des indemnités et leur mode de versement provoquent démotivation, manque d'assiduité et absentéisme de la part des instituteurs, ce qui joue sur la qualité de l'enseignement.

Pourtant, les enseignants rencontrés sont unanimes quant à l'efficacité de la méthode pédagogique. Pour eux, il est plus aisé d'apprendre à lire, à écrire et à compter dans sa langue maternelle et de passer ensuite au français :

---

<sup>452</sup> Selon les témoignages recueillis, ces maîtres des ES toucheraient des indemnités mensuelles de 30 000 FCFA (environ 45€).

<sup>453</sup> Il faut préciser que les paies sont versées sur des comptes bancaires dont les services sont payants. Près d'un sixième du salaire de chaque enseignant est chaque mois englouti dans les frais bancaires et les frais de transport.

*« Les enfants apprennent mieux et plus rapidement. L'élève d'une école satellite qui a fini le programme mathématique du CP2 peut résoudre un problème du CE2 des écoles classiques. (...) En CE2, les cinq premiers à l'école de Kampti venaient tous des écoles satellites du département. »* (Monsieur Da, directeur d'une école satellite de la circonscription de Kampti, avril 2004).

Au plan national, les premières évaluations effectuées à la fin des années 1990 (Barry/Traoré et al., 1998<sup>454</sup> ; Barreteau et al., 1998) ont abouti à des conclusions mitigées. Les résultats sont considérés comme globalement positifs mais ils sont aussi en deçà des attentes : « si les enfants ont un niveau général satisfaisant, ils ont une maîtrise lamentable du français et les acquis en langues nationales sont éphémères puisque la synthèse ne prévoit aucune mesure de pérennisation » (Sanogo, 2004 : 14). Pour les enseignants rencontrés, le premier problème pédagogique est le manque de matériel adapté. S'il existe des documents de lecture et de mathématique en lobiri, pour les autres matières, beaucoup de matériel didactique est en français et il faut le traduire. Comme la traduction en tant que telle n'est pas une tâche aisée, le français est souvent introduit dans les classes dès le CP1. La perception de ce genre d'établissements par les parents d'élèves est souvent biaisée. Pour beaucoup de parents analphabètes qui ne connaissent pas bien le fonctionnement interne de l'institution scolaire, les différences entre écoles classiques et écoles satellites peuvent paraître floues. L'inscription de leurs enfants dans ce type d'école ne semble pas émaner d'un choix éclairé et délibéré mais d'une simple volonté de scolarisation sans *a priori* pédagogique. Certains y voient l'équivalent d'un centre d'alphabétisation. Ils y inscrivent leurs enfants faute d'avoir une autre école à proximité :

*« Selon mes idées, c'était mieux que mon enfant commence par apprendre le français. »* (Monsieur Palé, avril 2004) ; *« L'école de Kampti me plaît plus que celle-là. Si mon enfant était là-bas, ça allait me plaire »* (Madame Palé, avril 2004). Tels sont les propos que nous avons recueillis à Houlmana, village qui possède une ES depuis 1997.

Pour eux, l'apprentissage en langue locale est un enseignement déprécié. Mais les avis sont souvent partagés. D'autres au contraire semblent plutôt satisfaits de l'éducation scolaire de leurs enfants dans leur langue :

*« Mes enfants commencent par apprendre en lobiri, c'est ça qui m'a plu »* nous dit un

---

<sup>454</sup>Il faut souligner que cette étude a été commandée par l'UNICEF et que nous ne connaissons pas le degré d'indépendance que les auteurs ont pu avoir pour mener l'enquête.

autre habitant anonyme de Houlmana.

Dans les CBNEF, les problèmes de rémunération des enseignants, d'absentéisme, le manque de matériel pédagogique adapté à la formation sont souvent les mêmes que ceux des ES. S'ajoutent à cela les questions spécifiques posées par l'aspect professionnalisant de la formation. En 1995, quand les premiers centres ont été créés, cet apprentissage devait avoir lieu au sein même de l'établissement. Finalement, les responsables du projet ont opté pour une formation des élèves chez des maître-artisans une fois par semaine. Le processus a été long à se mettre en place, près de cinq ans, et les tâtonnements nombreux. Au CBNEF de Kampti par exemple, la première promotion n'a eu qu'un an d'apprentissage au lieu de trois<sup>455</sup>. À l'origine, les cours devaient avoir lieu le matin et les après-midi, puisque le samedi était réservé à l'apprentissage dans les ateliers. En 2004, la formation pratique ne se déroule que les samedi et de manière très irrégulière. Ces problèmes d'organisation mêlés aux absences des enseignants ou aux places vacantes rendent les élèves peu assidus, que ce soit aux cours théoriques ou pratiques. L'option du travail en atelier n'arrange rien car il restreint encore davantage le suivi régulier des enfants, freine la participation des élèves et empêche les maître-artisans de se rendre pleinement disponibles pour les enfants. Les artisans employés par le CBNEF de Kampti ont critiqué cette méthode. Selon eux, accueillir les élèves dans leur atelier ne leur permet pas de pratiquer un bon enseignement. Leur indemnisation est insuffisante et aucun matériel n'est fourni pour que les élèves puissent pratiquer. Ainsi, les apprentis ne font, la plupart du temps, que de l'observation :

*« Je ne donne pas de travail aux enfants car je n'ai pas de financement pour le matériel ou la casse et je ne touche pas grand-chose pour cette formation. Je ne peux pas me permettre de fournir le tissu des clientes pour l'entraînement. Si l'élève fait une erreur, c'est moi qui vais devoir rembourser ! »* (Monsieur Kambou, couturier à Kampti, mars 2004).

Pour la directrice de l'établissement, cette situation n'est pas favorable au recrutement car les parents préfèrent, dans ces conditions, envoyer directement l'enfant comme apprenti chez un artisan sans passer par le CBNEF. Elle affirme que beaucoup de parents sont déçus et il lui est alors difficile de mobiliser autour de l'établissement :

*« On dit que les parents ont leur responsabilité mais d'une certaine manière je les comprends. Les enfants ne sont pas dans de bonnes conditions pour*

---

<sup>455</sup> Les deux premières années doivent normalement être consacrées à l'alphabétisation en langue locale ; le français et l'apprentissage d'un métier sont introduits en troisième et quatrième année.

*apprendre* » (Madame P., directrice du CBNEF de Kampti, mars 2004).

Ainsi, les recrutements sont faibles et les abandons nombreux : 13 élèves peuplent la deuxième promotion et 25 la troisième (dont une douzaine d'élèves ne viennent que rarement).

Alors que dans d'autres régions du Burkina Faso comme la Gnagna, le bilinguisme représente une alternative éducative plébiscitée et en pleine expansion, les expérimentations réalisées dans le Poni ne sont pour le moment guère concluantes tant dans l'amélioration de la qualité de l'éducation que dans le rapprochement entre familles et écoles. Néanmoins, ces expériences encore marginales de diversification de l'offre scolaire, que ce soit les écoles privées catholiques ou les établissements de l'éducation non formelle, sont des tentatives récentes et il est difficile de les condamner intégralement après si peu de temps (entre cinq et dix ans) : la jeunesse du processus explique en partie les dysfonctionnements. Pourtant, des questions de fonds apparaissent et notamment la prégnance des problèmes financiers qui interroge sur la pérennité de cette forme de « privatisation » de l'éducation.

### *1.1.3 Des écoles dans l'ensemble sous équipées*

#### *1.1.3.1 État des bâtiments*

Aujourd'hui, toutes les nouvelles écoles ouvertes sont bâties avec des matériaux durables. Il n'existe pratiquement plus d'« écoles sous les arbres » comme il pouvait y en avoir au moment de la révolution : en 2004/05, seulement 5,5 % des bâtiments ne sont pas construits en dur<sup>456</sup> (tableau 45). Les cours professés à l'extérieur sous des hangars en paille semblent de moins en moins de rigueur. Pourtant, les chiffres peuvent aussi cacher certaines réalités.

Tableau 45: Nature des salles de classes au primaire dans le Poni et le Noumbiel en 2004/05

	Nombre de classes ayant des murs en :				Classes au total
	Dur	Semi-dur	Autre	Indéterminé	
Noumbiel	116	4	0	1	120
Poni	430	22	6	0	458

Source : annuaire statistique du MEBA

Statistiquement, l'état des bâtiments paraît dans l'ensemble s'améliorer. Il est établi, à partir des

---

<sup>456</sup> À l'intérieur de ces 5,5 %, 80 % des constructions sont en semi-dur c'est-à-dire en briques de banco (terre) enduites et crépies de ciment.



indications des directeurs d'écoles, qu'en 2004, que ce soit dans le Poni ou le Nounbiel, moins de 10 % des salles de classe sont en mauvais état (tableau 46). Les efforts fournis, surtout depuis la mise en place du PDDEB, sont visibles puisque ces pourcentages ont considérablement baissé depuis 1997.

Tableau 46: Proportions des salles de classes au primaire dont les murs ou les toits sont en mauvais état dans le Poni et le Nounbiel de 1997 à 2004<sup>457</sup>

Année	Nounbiel		Poni	
	Murs	Toit	Murs	Toit
1997/98	33%	42%	17%	17%
1998/99	29%	17%	18%	19%
1999/00	12%	21%	13%	15%
2000/01	15%	22%	10%	10%
2001/02	10%	22%	7%	7%
2002/03	1%	7%	4%	6%
2003/04	5%	11%	7%	13%
2004/05	7%	4%	7%	7%

Source : annuaires statistiques du MEBA

Évidemment, les nouveaux bâtiments offrent souvent une meilleure salubrité mais certains défauts de construction entraînent des délabrements précoces. À Koulondjira près de Bousséra, l'école a été construite par des financements de la BAD et a ouvert en janvier 2002. L'établissement semble, de prime abord, flambant neuf. Il est d'ailleurs en crépi rose ce qui le rend visible de très loin. Il est bordé de trois logements tout aussi rutilants. Mais tout ça n'est qu'apparent : ça et là apparaissent de nombreuses fissures sur les murs des habitations. En mai 2003, à peine une année après l'entrée en fonction de l'établissement, alors que les travaux n'étaient même pas réceptionnés, le toit de l'école a été emporté suite à une violente tempête : les poutres en acier complètement tordues et les chevrons arrachés étaient soit défectueux, soit inadaptés. Tout a dû être réparé, ce qui n'a été fait qu'en avril/mai 2004. Pendant près d'un an, les élèves ont donc eu cours sous un hangar en paille dans la cour de l'établissement et les conditions climatiques rendaient aléatoires le bon déroulement des leçons. De même, les nouvelles classes, édifiées avec des financements de Plan Burkina pour normaliser l'école de Midebduo montrent également des signes de malfaçons. Alors que les salles ne sont pas encore investies par les élèves, des grosses traces d'infiltration sont apparues sur les faux plafonds nouvellement peints. Ces deux exemples presque caricaturaux interrogent sur la pérennité des nouveaux bâtiments pourtant construits en dur dans des villages

<sup>457</sup> Cette mesure est très imprécise puisque les critères retenus par chaque directeur d'école pour définir la vétusté ne sont pas connus. L'évaluation apparaît alors comme particulièrement subjective faute d'indicateurs de référence communs.

isolés où les chantiers entrepris sont mal surveillés et les normes de sécurité minimales non respectées. Il interroge aussi sur l'opportunité d'une des stratégies du PDDEB qui est de baisser le coût des constructions. Cela doit-il se faire au détriment de la longévité des bâtiments ?

### 1.1.3.2 Les équipements

Les installations électriques, les forages et les latrines sont des éléments essentiels à une scolarisation dans de bonnes conditions. Ils sont pourtant loin d'être généralisés dans toutes les écoles (tableau 47). L'électricité est quasiment inexistante dans les établissements scolaires des milieux ruraux<sup>458</sup>. Certains possèdent des panneaux solaires mais ils sont rares, surtout que les vols de ce type de matériel sont fréquents. En milieu urbain, si l'électrification de la ville permet aux écoles d'avoir accès à l'électricité sans difficulté, le paiement des factures se pose de manière récurrente. L'électricité n'est pas vraiment généralisée mais un effort particulier a été mené en faveur de l'équipement en latrines fonctionnelles et en forage. Concernant les latrines, les deux tiers des écoles dans le Noubiel et plus des trois quart dans le Poni en sont pourvues en 2004 (tableau 47). Quant aux forages, en 1998, seules 6,7 % (Noubiel) et 26 % (Poni) des écoles avaient accès à l'eau potable. Elles sont plus de 50 % en 2004 (tableau 47).

Tableau 47: Proportions des écoles primaires ayant de l'eau potable et des latrines dans le Poni et le Noubiel de 1998 à 2004<sup>459</sup>

Année	NOUMBIEL		PONI	
	Eau potable	Latrines	Eau potable	Latrines
1998/98	6,7 %	33,3 %	25,9 %	59,3 %
1999/2000	13 %	13 %	44 %	41,8 %
2000/01	26,1 %	47,8 %	50,5 %	46,5 %
2001/02	21,4 %	39,3 %	45,5 %	49,6 %
2002/03	45,5 %	54,5 %	53,5 %	55 %
2003/04	58,3 %	69,4 %	59,7 %	57,5 %
2004/05	52,2 %	82,6 %	59,2 %	66,4 %

Source : Annuaire statistiques du MEBA

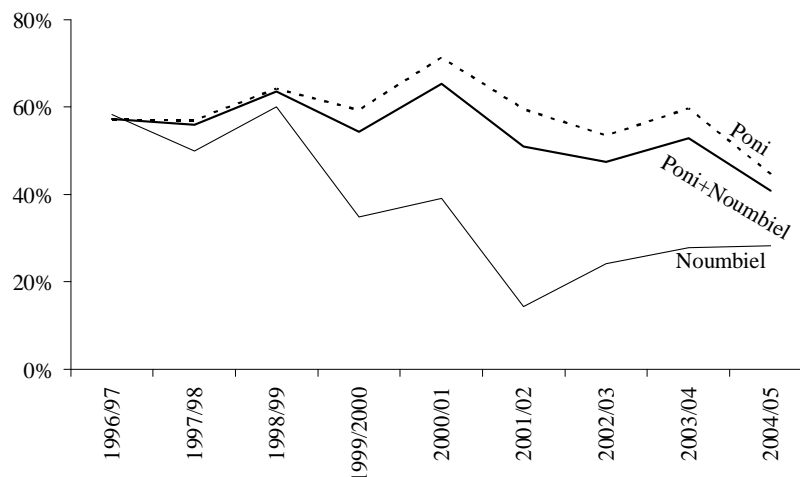
<sup>458</sup> L'électricité est peu utile durant la journée. En revanche, elle est très utilisée la nuit par les élèves pour réviser leurs leçons. Elle permet également de mettre en œuvre des cours du soir.

<sup>459</sup> L'année 1996/97 n'est pas fiable pour les bâtiments et d'autres variables environnementales c'est la raison pour laquelle nous ne la mentionnons pas.

### 1.1.3.3 La question des cantines scolaires

Les cantines scolaires sont non seulement loin d'être généralisées, comme le prévoit le PDDEB, mais en plus la part des établissements possédant une cantine a beaucoup baissé : alors qu'ils étaient 57 % en 1996, ils ne sont plus que 41 % en 2004 (figure 25).

Figure 25: Proportion des établissements primaires ayant une cantine dans le Poni et le Noubiel de 1996 à 2003



Les inégalités entre le Poni et le Noubiel sont flagrantes : de moins en moins d'écoles possèdent une cantine dans le Noubiel (de 58,3 % en 1996 à 28,3 % en 2003) ; dans le Poni, les chiffres se maintiennent (annexe 25). Le partenaire principal au Burkina Faso intervenant dans ce domaine, l'ONG Cathwell<sup>460</sup>, a achevé son programme depuis 2001 et a décidé de se désengager progressivement. De ce fait, elle n'agit plus directement dans le Poni et le Noubiel considérées comme des provinces autosuffisantes où l'insécurité alimentaire est faible. C'est l'État qui est à présent chargé de la redistribution des vivres au niveau des écoles. Ainsi, selon les normes actuelles, les écoles nouvellement ouvertes ne sont plus approvisionnées. Le fait qu'un tiers des écoles du Noubiel aient été créées après 2001 explique en partie ces chiffres mais il semble que

---

<sup>460</sup> Présent au Burkina Faso depuis 1960 sur invitation des responsables de l'Église catholique du Burkina, le Catholic Relief Service plus connu sous le nom de Cathwell est une ONG catholique américaine. Créée en 1943 CRS par la conférence épiscopale des évêques catholiques des États-unis, elle est aussi présente dans 91 pays du monde dont 37 en Afrique. Elle est principalement financée par la coopération américaine à travers l'USAID. Dans le domaine de l'éducation au Burkina Faso, son principal domaine d'intervention est la cantine scolaire (présente dans plus de 1 500 écoles). Les vivres fournis émane essentiellement des surplus agricoles américains.

ce soit surtout l'acheminement des vivres<sup>461</sup> qui pose problème. Celui-ci est effectivement à la charge des familles à travers les cotisations des APE et il apparaît comme une équation difficile à résoudre étant donné les distances qui séparent les villages de la DREBA où arrivent les sacs de nourriture et l'état des routes. En 2004, seul un quart des écoles rurales du Noumbiel ont reçu ces vivres.

La question du transport explique aussi le fait que les milieux urbains ou semi-urbains sont souvent davantage équipés de cantines<sup>462</sup> (tableau 48) mais quel que soit le lieu, les livraisons de vivres arrivent toujours avec beaucoup de retard, bien après la rentrée scolaire. Généralement, les ravitaillements ont lieu deux fois dans l'année. En 2004, la première livraison s'est déroulée entre mars et avril. Bien que les directeurs d'école prévoient ce décalage en conservant les stocks de l'année précédente, ils ne parviennent pas à ajuster les réserves pour maintenir la cantine ouverte tout au long de l'année. Ainsi, celle-ci fonctionne de manière irrégulière et aléatoire avec des denrées frugales.

Tableau 48: Pourcentage des établissements primaires possédant une cantine selon le milieu urbain et rural dans le Poni et le Noumbiel

Année	NOUMBIEL		PONI	
	Rural	Urbain	Rural	Urbain
1996/97	58,3 %	0 %	55 %	40 %
1997/98	50 %	0 %	55 %	60 %
1998/99	58,3 %	33,3 %	69,2 %	50 %
1999/2000	30 %	66,7 %	57,1 %	62,5 %
2000/01	35 %	66,7 %	68,7 %	72,7 %
2001/02	16 %	0 %	55,6 %	63,6 %
2002/03	20 %	66,7 %	50,5 %	70 %
2003/04	24,2 %	66,7 %	55,3 %	75 %
2004/05	25,6 %	66,7 %	42,4 %	50 %

Source : Annuaire statistiques du MEBA

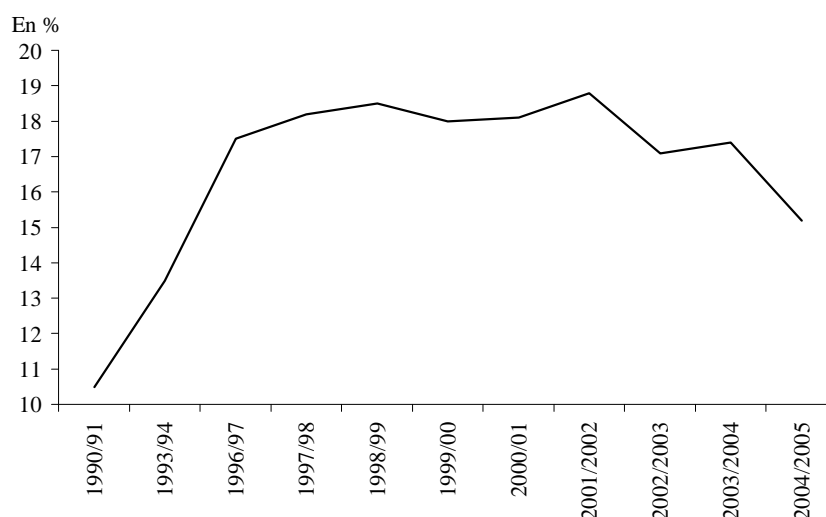
<sup>461</sup> Généralement, le Cathwell donne aux écoles des sacs de riz et des bidons d'huile végétale. C'est aux populations de trouver les condiments nécessaires pour que la cuisine soit faite. La plupart du temps, les élèves mangent donc des féculents seulement assaisonnés d'huile.

<sup>462</sup> Il ne faut pas oublier que les écoles urbaines sont moins nombreuses et leur nombre a tendance à augmenter plus lentement qu'en milieu rural. Ainsi, les pourcentages peuvent être trompeurs : dans le Noumbiel, il n'y a que trois écoles urbaines à Batié depuis 1998. Quand, entre 1998/99 et 1999/2000, le pourcentage est multiplié par deux, cela signifie juste qu'une seule école en plus a été dotée de vivre. D'ailleurs, depuis 1999, la répartition de la cantine scolaire est inéquitable dans ce chef-lieu de province où deux des trois écoles reçoivent des denrées. Les élèves de la troisième école, créée trop récemment pour obtenir les dotations, sont donc les seuls à ne pas avoir droit à un repas le midi.

Malgré cela, la cantine scolaire gratuite semble attirer vers l'école les enfants les plus démunis grâce à l'assurance d'un repas quotidien. Elle apparaît souvent, en outre, comme une nécessité pour les élèves les plus éloignés afin de parer aux abandons en évitant d'ajouter la faim à l'épuisement physique.

Or, de nombreux villages restent encore éloignés des aires de recrutement. La distance moyenne parcourue par les élèves a eu tendance à augmenter entre 1991 et 1997 (figure 26), ce qui montre que la culture scolaire diffuse dans des zones éloignées des centres scolaires : en 1991, les enfants sont 10,5 % à marcher plus de trois kilomètres pour se rendre à l'école ; ils sont 18,2 % en 1997. Les effets du PDDEB en matière de planification et de meilleure répartition de l'offre scolaire sont observables à partir de 2002<sup>463</sup>. : Après une période de stagnation, la part des élèves parcourant plus de trois kilomètres baisse de 18,8 % en 2001 à 15,2 % en 2004.

Figure 26: Évolution entre 1991 et 2004 de la part des élèves parcourant plus de trois kilomètres pour se rendre à l'école dans le Poni et le Noubiel



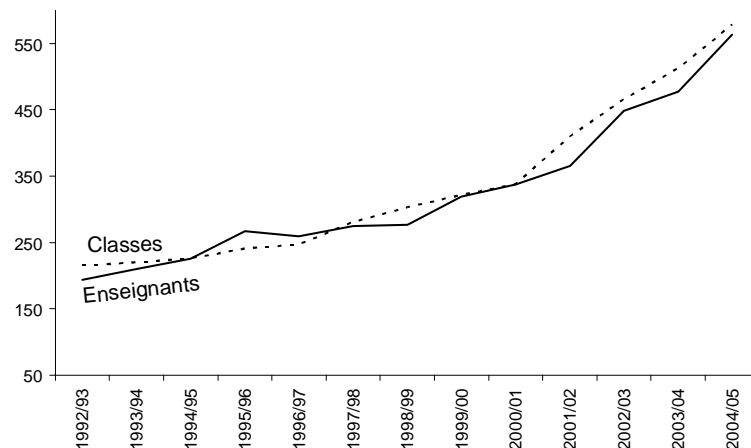
#### 1.1.4 Un personnel enseignant démotivé

Dans son ensemble, en dehors d'une courte période entre 1994/1995 et 1997/1998, les provinces du Poni et du Noubiel sont caractérisées par une pénurie chronique d'enseignants assurant les cours par rapport au nombre de salles de classes disponibles (figure 27). Ceci montre

<sup>463</sup> Les nouveaux outils de micro planification qui ont été élaborés depuis la mise en œuvre du PDDEB, comme la carte scolaire et éducative, qui permettent de mesurer les besoins en infrastructures au niveau local et ainsi d'optimiser les lieux d'implantation des nouvelles écoles. Mais l'ouverture d'un établissement reste un choix politique qui peut répondre à d'autres formes de rationalité que celles purement statistiques.

d'une part la mauvaise répartition géographique des ressources humaines dans ces secteurs et d'autre part le manque d'attrait récurrent de ceux-ci pour le personnel enseignant. Néanmoins, cette tendance s'accorde avec les chiffres nationaux puisque la pénurie d'enseignants est chronique dans le pays.

Figure 27: Évolution du nombre d'enseignants par rapport au nombre de classe dans le Poni et le Noubiel réunis de 1992 à 2004



Avec l'ouverture ou l'agrandissement de nombreux établissements scolaires, un effort massif de recrutement a pourtant été mené surtout depuis la mise en place du PDDEB et le lancement de l'ENEP à Gaoua. Il est même plus soutenu qu'à l'échelle nationale mais cela ne paraît pas suffire à enrayer totalement la carence en personnel surtout que la répartition géographique est très inégale. Ainsi, certaines classes rurales demeurent vacantes obligeant les élèves à une année blanche. C'est par exemple le cas à l'école de Dobéna en 2003/2004. Alors que 45 élèves étaient inscrits en CP1, le troisième maître de cet établissement récent<sup>464</sup> n'a jamais été nommé. Au départ, le directeur qui espérait une affectation a assuré le cours dans deux classes mais il a décidé de fermer le CP1 en janvier et a renvoyé les nouveaux inscrits et redoublants chez eux<sup>465</sup>. En revanche, dans les centres urbains comme Gaoua ou semi-urbain comme Kampti ou Batié, les enseignants sont en surnombre<sup>466</sup> et les femmes y sont souvent surreprésentées alors qu'elles sont très minoritaires au niveau provincial (en 2004, elles ne constituent que 12 % des

<sup>464</sup> Il a ouvert en 1999 mais n'est réellement opérationnel – avec des bâtiments en dur et le nombre de tables-bancs nécessaires – que depuis 2001.

<sup>465</sup> Cet arrêt des cours est d'autant plus préjudiciable que la déception des parents est susceptible d'entraîner un rejet durable de la scolarisation, même si beaucoup assuraient vouloir réinscrire leurs enfants l'année suivante.

<sup>466</sup> Effectivement, dans certaines écoles, il y a deux enseignants par classe, sans compter les stagiaires qui assistent les titulaires quelques semaines par an. Nous avons ainsi pu observer que quelques enseignants nommés dans certaines écoles urbaines n'assuraient aucun cours tout au long de l'année.

effectifs totaux dans le Nounbiel et 18 % dans le Poni contre 29 % en moyenne nationale).

Dans ces provinces prioritaires, les surcroûts de recrutement ont abouti à un renouvellement important du corps enseignant mais aussi à sa fragmentation. Pour l'année 2003/2004, l'état nominatif du personnel dans le Nounbiel indique que 71 % des enseignants ont au plus deux ans d'ancienneté au même poste et presque 54 % des instituteurs ont moins de 31 ans. Les maîtres sont donc jeunes, souvent inexpérimentés et peu enclins à s'installer durablement dans des postes en « brousse ». Les statistiques scolaires de l'année 2004/2005 révèlent que presque 68 % des enseignants sont au bas de l'échelon administratif (c'est-à-dire qu'ils ont un grade d'Instituteur adjoint – IA –ou d'instituteur adjoint certifié – IAC) dans les deux provinces étudiées<sup>467</sup>. D'ailleurs, ce pourcentage est plus élevé dans le Nounbiel (72,1 %) que dans le Poni (66,4 %), bien au dessus de la moyenne nationale (55,7 %). Seuls 2,5 % du corps enseignant possède le plus haut grade avant l'inspection, celui d'Instituteur principal (IP). Rares sont ces instituteurs qui tiennent encore des classes, ils sont le plus souvent placés à des postes administratifs.

À l'intérieur du corps enseignant, les grades sont différents et les statuts aussi : fonctionnaires, agents publics contractuels, sans compter les enseignants dits « PPTTE » recrutés en cours d'année 2001 pour pallier la pénurie d'instituteur<sup>468</sup>. Depuis dix ans, le métier et les statuts des enseignants sont en reconstruction. La situation s'est en effet complexifiée avec la contractualisation des enseignants depuis 1999 ainsi que la régionalisation des recrutements et la diminution du temps de formation. Dès 1988, un rapport de la Banque mondiale concluait qu'« il est possible (...) d'abaisser les qualifications minimales exigées des futurs enseignants. Si l'on se montrait moins exigeant quant à leur formation initiale, on pourrait leur offrir des rémunérations inférieures aux barèmes actuels (...). Le nombre croissant des jeunes qui ne trouvent pas d'emploi à l'issue du secondaire (...) dénote la présence d'individus suffisamment motivés et compétents pour enseigner. Ceux-ci pourraient en définitive être disposés à accepter des traitements un peu inférieurs à ceux que reçoivent actuellement les enseignants » (Banque mondiale, 1988 : 97). Si, comme nous l'avons mentionné précédemment, le recrutement des enseignants des ES et des CBNEF inaugure cette pratique, c'est seulement en 2001 que le Burkina Faso applique, à

---

<sup>467</sup> Les IAC sont passés par les ENEP. Ils ont obtenu leur certificat élémentaire d'aptitude pédagogique. Les IA n'ont pas de certificat professionnel. Ils sont en nombre plus important dans le secteur privé ou informel. Mais le secteur privé présente une large diversité de statuts des enseignants. Pour l'enseignement privé confessionnel notamment, un Centre de formation pédagogique et pastorale (CFPP) a ouvert ses portes à Saaba (près de Ouagadougou) en 2000. Il forme en deux ans les futurs enseignants des écoles primaires catholiques.

<sup>468</sup> Pendant trois ans, leur courte formation et leur état contractuel spécifique les ont placés dans une situation précaire de non-droit. Après plusieurs années de lutte syndicale, ils ont enfin acquis une clarification de leur statut légal fin 2004.

l'ensemble des nouveaux entrants dans le corps, les préceptes de la Banque mondiale. Cette année-là, la durée de la formation des ENEP est ramenée de deux à un an pour des raisons purement économiques : la formation initiale est moins coûteuse et les enseignants ont des salaires moins élevés comme ils sont moins diplômés. De plus, les modalités de progression interne dans la hiérarchie ont été modifiées et l'avancement pour les seuls titulaires du BEPC est de plus en plus difficile :

*« Le PDDEB bloque les promotions internes sans niveau universitaire. Avant dix ans de CAP (certificat d'aptitude pédagogique) permettaient d'accéder à l'inspection. Maintenant, il faut obligatoirement avoir le bac pour être IP (Instituteur principal). Les enseignants suivent de plus en plus des cours en parallèle et délaissent leurs classes. »* (Monsieur P, directeur de Bouroum Bouroum, juin 2003)

Les dispositions statutaires sont en mutation constante ce qui divise le corps enseignant en une multitude de segmentations. Si pour l'État, c'est un moyen d'obtenir des scissions syndicales et un morcellement des revendications lui assurant un rapport de force favorable, cela affecte les capacités de ces nouveaux groupes constitués à situer et investir un rôle bien déterminé : la communauté de formation et de pratiques qui fonde une cohésion sociale de corps s'estompe au profit de trajectoires individualisées et de connivences identitaires (Darbon, 2001). Du reste, contrairement à ce qu'affirme la Banque mondiale, les recrutements massifs, ces dernières années, ne font qu'aggraver la désaffection et la démotivation générale du corps enseignant. En effet, le nombre important de places disponibles rend le concours plus accessible, ce qui fait que s'engagent dans la profession des anciens collégiens, lycéens voire étudiants qui n'aspirent pas à être enseignants mais qui cherchent, à tout prix, un emploi. Cet engagement par dépit limite l'ardeur dans le travail et la détermination à transmettre une bonne éducation :

*« C'est vrai, les enseignants aujourd'hui manquent de conscience professionnelle et de vocation mais le salaire qu'ils touchent est tellement bas que ça les décourage. Il n'y a plus de noblesse du métier. (...) »* (Monsieur P, directeur de Bouroum Bouroum, juin 2003).

*« Les conditions de travail n'encouragent pas du tout à travailler. Surtout que les parents d'élèves sont persuadés que nous avons l'argent alors qu'on est quasiment indigent ! J'ai dû donner 75 000 FCFA pour l'opération de mon père. Si mon mari ne m'avait pas aidé, je n'aurais pas pu m'en sortir »* (Madame P, enseignante à l'école de Passéna, février 2004).



Il est vrai que les conditions de vie et de travail en milieu rural sont souvent difficiles. Un effort substantiel a été consenti concernant la construction de logements de maîtres. Leur nombre a triplé dans le Poni et septuplé dans le Noumbiel depuis 1997 (tableau 49). Par ailleurs, l'état de ces maisons de fonction s'est largement amélioré : 83 % dans le Poni et presque 95 % dans le Noumbiel sont considérés en bon état. Mais des problèmes demeurent puisque, en 2004, beaucoup d'enseignants n'ont toujours pas de logement. Il y a en moyenne moins de deux logements par écoles dans le Poni et 2,6 dans le Noumbiel. Dans les villages où les habitations de fonction sont en nombre insuffisant, les maîtres logent au sein de l'école dans les magasins ou dans des maisons en banco prêtée par la commune quand celle-ci en a la possibilité.

Tableau 49: Évolution des logements de maître dans les deux provinces du Poni et du Noumbiel de 1997 à 2001

Année	Poni				Noumbiel			
	logements	% en bon état	% en mauvais état	logement par école	logements	% en bon état	% en mauvais état	Logement par école
1997/1998	97	43,3	56,7	1,2	16	18,8	81,3	1,3
1998/1999	104	40,4	59,6	1,3	16	31,3	68,8	1,1
1999/2000	124	48,4	51,6	1,4	17	41,2	58,8	0,7
2000/2001	160	58,8	41,3	1,6	42	64,3	35,7	1,8
2001/2002	197	67,6	32,4	1,6	49	67,3	32,7	1,8
2002/03	230	80,9	19,1	1,8	66	81,9	18,1	2,0
2003/04	248	84,3	15,7	1,9	79	91,3	8,7	2,2
2004/05	289	83	17	1,9	118	94,9	5,1	2,6

(Source : exploram et annuaires statistiques du MEBA)

Beaucoup d'instituteurs rencontrés se sont plaints du manque de salubrité de leur logement et de leur situation précaire qui, ajoutés à des revenus insuffisants à leurs yeux, participent à une détérioration de l'image de leur profession :

*« Exploiter la terre c'est mieux que l'enseignement. Les parents ne sont pas reconnaissants, les enfants ne sont pas reconnaissants et l'État n'est pas reconnaissant »* (Monsieur Z, enseignant à l'école de Passéna, février 2004).

Ce témoignage souligne bien à quel point le personnel enseignant se sent, dans l'ensemble, pris dans un étau entre une administration cloisonnée, peu disponible pour faire face aux multiples difficultés rencontrées au niveau individuel, et des populations souvent méfiantes. Cette défiance est en partie liée aux rotations constantes du personnel et à son manque d'assiduité. Les nouveaux agents recrutés font tout ce qu'ils peuvent pour échapper à cette relégation en « brousse ». Au début de l'année scolaire, les DPEBA, inspecteurs et toutes personnes haut placées dans

l'administration sont l'enjeu de toutes les sollicitations. Les enseignants tentent de faire jouer tout leur réseau de relations pour éviter d'être affectés loin des centres urbains ou semi-urbains. Les jeunes recrues, sans connaissance, qui ne peuvent échapper à leur sort vont demander alors dès qu'ils le peuvent leur mutation<sup>469</sup> :

*« Le turn-over est énorme ici. Les enseignants restent deux ou trois ans puis fuient : c'est un éternel recommencement »* (Monsieur K, inspecteur dans le Poni, avril 2004).

Ces renouvellements constants et les tractations qui les accompagnent entraînent des retards importants au début de l'année scolaire. En effet, la répartition des enseignants est souvent inachevée au moment de la rentrée<sup>470</sup> et les instituteurs déjà affectés tardent à rejoindre leur poste. Nous avons pu constater que les cours dans les écoles rurales ne débutent généralement pas avant la fin du mois d'octobre et le début du mois de novembre bien que la rentrée soit censée être effective le 1<sup>er</sup> octobre. Le rejet des conditions de vie dans les villages et la démotivation qu'elle peut entraîner provoquent aussi des absences répétées et prolongées. Comme beaucoup d'écoles sont éloignées et difficilement accessibles, tous les déplacements professionnels ou personnels peuvent être prétextés à une défection de plusieurs jours ou de plusieurs semaines sans que des sanctions administratives soient prises en conséquence. Les jeunes enseignants sont d'ailleurs souvent livrés à eux-mêmes dans les villages favorisant sans doute un sentiment d'impunité<sup>471</sup>.

Si leurs comportements sont peu surveillés, leur pédagogie l'est encore moins alors qu'ils n'ont reçu qu'une courte formation. Depuis trois ans, ils doivent assurer les cours après seulement six mois de préparation théorique (souvent moins puisque les recrutements et le commencement des cours prennent régulièrement du retard) et deux mois de stage peu encadré : « la formation continue, parfois présentée comme pouvant remplacer ou justifier une formation initiale plus ou moins déficiente, attend elle aussi d'être mieux appréhendée. (...) Elle est soumise à des vicissitudes, des contraintes de plusieurs ordres qui finissent par en réduire la pertinence et

---

<sup>469</sup> S'engageant à la signature de leur contrat à effectuer au moins cinq ans en milieu rural, les jeunes enseignants ne peuvent souvent pas se soustraire à cette obligation. Mais elle est toujours considérée comme provisoire alors que la régionalisation risque de pérenniser les séjours prolongés dans les villages.

<sup>470</sup> Il peut arriver que les affectations n'aient lieu qu'à partir du mois de janvier. C'est notamment ce qui est arrivé en 2002/2003. Les recrutements de maîtres n'avaient pas été suffisants et un concours supplémentaire a été lancé à la fin de l'année 2002. Les affectations à la suite des résultats n'ont eu lieu qu'au cours du deuxième trimestre 2003.

<sup>471</sup> En plus de la rentrée tardive, l'année scolaire s'achève généralement à la fin du mois de mai et au début de mois de juin à l'exception des classes d'examens. Les cours quotidiens peuvent aussi commencer après 7h30 en raison du retard des élèves qui habitent loin. Le temps d'apprentissage au Burkina Faso, avec 660 h/an à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, est donc un des plus bas de la sous-région où la moyenne est de 846 h/an, selon le PDDEB. L'augmentation annuelle des heures de cours est un des objectifs du PDDEB. Force est de constater que des efforts restent à faire pour effectivement parvenir à ce résultat.

l'impact » (Badini, 2006). En dehors des Groupes d'appui pédagogiques (GAP) permettant, plusieurs fois par an, la rencontre des enseignants sur des questions pratiques de pédagogie, les enseignants novices n'ont que peu de documents pédagogiques pour préparer leurs cours. En outre, l'encadrement de proximité prévu légalement reste quasiment inexistant. Les visites des inspecteurs académiques pour évaluer le travail ou simplement pour prodiguer des conseils sont rares. Ces derniers expliquent qu'ils manquent de moyen financier pour assurer leurs déplacements et de temps pour se consacrer à cette activité<sup>472</sup>. Ils se concentrent alors sur la préparation et la notation des examens professionnels en interne :

*« Quand les inspecteurs parlent du manque de carburant, c'est un faux problème ! Nous, les enseignants de brousse, ne sommes jamais dédommagés pour tous nos déplacements. Pourtant, en tant que directeur, je dois sans cesse me rendre à l'inspection pour chercher des fournitures, aller à des réunions, etc. L'État demande beaucoup aux enseignants de brousse sous-payés qui ont des conditions de travail difficiles alors que ceux qui sont dans les bureaux ne se déplacent que s'il y a des per diem ! »* (Monsieur S, directeur d'une école de village, janvier 2004).

Les enseignants en brousse se sentent abandonnés. Ils le sont souvent effectivement, ce qui est d'autant plus préoccupant pour la qualité de l'enseignement que le personnel est, pour la plupart, jeune et inexpérimenté. Les politiques éducatives prônées à l'heure actuelle se trouvent alors face à un paradoxe : comment, dans ces conditions, renforcer les curricula et renouveler les méthodes pédagogiques pour améliorer les performances scolaires alors que la formation initiale des instituteurs est écourtée et que leur formation continue reste insuffisante ? Il n'est alors pas étonnant que les innovations pédagogiques restent marginales et que perdurent des méthodes d'enseignement controversées. Tel est le cas pour les châtiments corporels. Interdits par la loi, ils sont encore largement pratiqués en milieu rural comme en milieu urbain. Nous avons pu régulièrement observer la présence de « la chicotte », souvent matérialisée par une courroie de mobylette. Présente au cou des enseignants ou bien en vue sur le bureau, elle n'est pas que dissuasive. Certains instituteurs rencontrés (hommes comme femmes) revendiquaient l'usage de cet instrument comme un outil indispensable à l'instruction ; pour beaucoup, la crainte du châtiment favorise, dès le plus jeune âge, l'apprentissage. D'autres au contraire le dissimulaient en notre présence mais ne s'en servaient pas moins, aux dires des élèves interrogés *a posteriori*. Quoi

---

<sup>472</sup> Il faut préciser que l'inspecteur de la circonscription de Batié est aussi le DPEBA. Ainsi, face à cette double fonction, il tend à privilégier les questions administratives ou politiques, plus rémunératrices, que celles purement pédagogiques.

qu'il en soit, de nombreux parents acceptent son usage à condition que ce ne soit pas excessif :

*« Je suis pour la chicotte. Il faut punir les enfants pour leur faire savoir que ce qu'il fait, c'est pas ça. Comme ça, prochainement, il ne va plus faire. Il faut chicoter mais pas trop comme ça. Quand tu chicottes jusqu'à blesser un enfant, ce n'est plus de l'éducation, c'est le palabre. Les maîtres ont le droit de chicoter les enfants mais pas trop, comme les papas ont le droit aussi puisque les maîtres remplacent le papa à l'école » (Kambiré A, parent d'élève, Gaoua, octobre 2003)*

L'ensemble de ces facteurs –les échelles salariales inégales et basses, des promotions professionnelles et sociales de plus en plus bloquées, des conditions de vie et de travail difficiles et un sentiment d'abandon – crée une véritable dévalorisation de la profession, un manque d'entrain souvent flagrant et le développement de pratiques déviantes<sup>473</sup>. Cette dévalorisation de la profession liée à une précarisation croissante modifie véritablement « l'image d'agent modernisateur [des enseignants] au profit de qualifications négatives » (Darbon, 2001 : 34). La remise en cause de leur position sociale qui fût longtemps le modèle d'une réussite sociale consécutive à une réussite scolaire peut se répercuter sur l'institution scolaire : « Prôner la baisse des salaires des enseignants, dans le but de pouvoir recruter en plus grand nombre afin de développer l'offre, peut s'avérer complètement contre-productif, si les représentations familiales en sont affectées de telles sortes que la demande d'éducation faiblit » (Lange, 2003 : 6). La dépréciation du statut d'enseignant pose de réelles questions quant à la pérennité de la scolarisation telle qu'elle évolue présentement :

*« L'école sert à s'élever socialement : l'enseignement apparaît comme un lieu de mobilité sociale. Mais quand les adolescents s'aperçoivent que les enseignants sont des souffreteux, le mythe tombe » (Monsieur S., Proviseur, février 2004).*

Pour autant, la détérioration du statut des enseignants n'a pas, aujourd'hui au Burkina Faso, et dans les deux provinces du Poni et du Nounbiel, de conséquences négatives sur les effectifs scolaires. À court terme tout du moins, le dynamisme du système scolaire, auxquelles participent les embauches massives de ces enseignants précaires, permet une explosion des effectifs scolarisés.

---

<sup>473</sup> Ce constat peut s'étendre à tous les fonctionnaires comme le montre D. Darbon (2001). Selon cet auteur, les politiques mises en place pour « réduire le poids financier des coûts de fonctionnement des fonctions publiques en Afrique » (p 35) ont paupérisé les fonctionnaires, ce qui affecte la motivation et limite « la possibilité de voir un ethos de la bureaucratie se développer » (p. 36). Les pratiques déviantes comme la corruption, l'absentéisme, la pluriactivité accentuées par le processus de libéralisation de l'État ne font qu'affaiblir et décrédibiliser les services publics alors qu'ils avaient jusqu'alors produit « une modernisation collective et des ascensions sociales individuelles » (p 36).

## **1.2 Des élèves de plus en plus nombreux**

À partir de la rentrée scolaire 1991/1992, après six années consécutives de baisse, la progression des effectifs reprend avec une augmentation moyenne annuelle de 7,9 % jusqu'en 1998. Celle-ci s'accélère à partir de 1999 pour s'élever à 12,5 % ces six dernières années. La croissance annuelle du nombre d'élèves est particulièrement forte depuis 2001 : en dehors de l'année 2002 où les effectifs n'ont augmenté que de 6,5 %, le taux de croissance annuel est compris entre 15 et 17 %. Si la mise en œuvre du PDDEB joue un rôle prépondérant dans cet afflux de nouveaux élèves, les « rapatriés » de la crise en Côte d'Ivoire<sup>474</sup> créent un événement marquant pour la scolarisation. Depuis le début de la crise, les Burkinabè présents dans les zones des conflits sont, pour beaucoup, rentrés dans leur pays, certains autres moins directement touchés ont choisi, par sécurité, de ramener femmes et enfants dans leur village. Si au cours des premiers mois, il n'y a pas eu de retour massif, les Lobi ont surtout commencé à ramener leurs enfants courant 2003 quand ils se sont aperçus que les problèmes s'éternisaient et que la scolarisation de leurs enfants était en jeu. D'ailleurs, selon les estimations de la Direction régionale de l'action sociale et de la solidarité nationale (DRASSN), en juillet 2003, plus de 15 000 personnes ont été recensées comme « rapatriés »<sup>475</sup> dont 48 % d'enfants. Dans certains départements comme Périgban, les enfants représentent 69 % des rapatriés<sup>476</sup>. Même si, en 2004, les cours semblent avoir repris dans la région rebelle, le calendrier n'est pas le même et l'organisation est encore loin d'être optimale. Ainsi, pour l'année scolaire 2003/2004<sup>477</sup>, 2 093 élèves sont inscrits en tant qu'enfants rapatriés soit plus de 8 % des effectifs totaux. Les enfants ont surtout afflué dans les villages frontaliers. À Passéna, Kampti, Midebduo<sup>478</sup>, Boussoukoula et Kosso par exemple, entre une dizaine et une cinquantaine d'enfants ont été accueillis. Dans ces établissements où les élèves sont déjà en nombre important, ces arrivées n'ont pas radicalement modifié la structure scolaire. En revanche, la composition de l'école de Galgouli, dernier village principal avant la frontière, a été

---

<sup>474</sup> Il existe deux formes de retour des Burkinabè vivant en Côte d'Ivoire. Le premier qui représente un départ forcé au plus fort de la crise s'apparente à un réel rapatriement, au sens propre du terme. Le second qui a lieu au compte goutte correspond davantage à un phénomène migratoire de retour qui se pratique moins dans l'urgence. Quels qu'ils soient, ces mouvements migratoires sont difficiles à différencier et à comptabiliser. Nous conservons le terme de « rapatriés » pour tous les burkinabè venus au pays sans prendre en compte le schéma migratoire car il nous semble représenter un même phénomène et facilite la compréhension.

<sup>475</sup> Les chiffres doivent être en réalité plus élevés car ne sont pris en compte par ces statistiques que les personnes s'étant fait connaître au service de la DRASSN.

<sup>476</sup> La forte proportion d'enfants rapatriés se retrouve dans les départements de Malba (69 %), de Loropéni (63 %) et dans une moindre mesure, ceux de Midebduo ou de Kpouéré (55 %).

<sup>477</sup> En 2005/06, ils étaient plus de 1500, majoritairement répartis dans les milieux ruraux de la province du Poni.

<sup>478</sup> À titre d'exemple, l'école de Midebduo a inscrit 24 nouveaux élèves et celle de Kampti 48 au cours de l'année 2003. Auparavant, il est difficile d'avoir des chiffres exacts car la DPEBA n'avait pas demandé le recensement exact de ces rapatriés.

totalemet métamorphosée par les conséquences de ce conflit. En mai 2003, cet établissement, en raison de son manque d'élèves, a fait l'objet d'une séance de sensibilisation effectuée par l'inspection de Kampti grâce au financement de Plan Burkina : alors que l'école a une implantation ancienne (1962), à peine 166 élèves sont répartis dans les trois classes multigrades et la déperdition est forte. Cette année-là, les premiers enfants rapatriés ont déjà permis une augmentation des effectifs totaux puisque trente élèves ont été inscrits depuis le début de l'année. Mais c'est au cours de l'année 2003/2004 qu'ils ont été le plus nombreux. Le directeur de l'établissement a recensé 68 enfants venus de Côte d'Ivoire. Cette arrivée massive a stimulé les demandes sociales d'éducation et même les villageois ont davantage inscrit leurs enfants à tel point que le CP1 comptabilise 125 élèves<sup>479</sup> dont seulement dix « rapatriés ». La configuration de l'établissement a complètement changé. À la rentrée 2004/2005, l'école compte 247 élèves. Malgré l'engagement du gouvernement d'aider les écoles à intégrer ces nouveaux élèves, l'école de Galgouli apparaît délaissée et démunie face à une telle vague de recrutement. Aucun projet n'est intervenu<sup>480</sup> et l'aide prévue pour les enfants rapatriés n'est jamais arrivée<sup>481</sup>. Avec l'accord de l'inspection, le directeur a décidé d'ouvrir une autre classe en octobre 2003 : il a réquisitionné un logement de maître dont il a du faire casser les murs à l'intérieur. Cette « nouvelle » salle qui accueille le CP1 est très délabrée et il y fait très chaud ce qui rend les conditions de travail difficiles d'autant plus qu'il manque des table-bancs. En conséquence, la déperdition a été très importante à ce niveau : 41 élèves ont déserté les cours durant l'année. Il faut aussi préciser que l'enseignante nommée est arrivée tardivement (vers la fin du mois d'octobre) ce qui a démotivé certains enfants. L'administration scolaire réagit souvent avec un certain décalage aux fluctuations des demandes d'éducation, bloquant ainsi les dynamismes naissants.

Dans l'ensemble, depuis 1993, le taux de croissance annuel des effectifs est supérieur à celui des classes. L'impulsion de la scolarisation découle donc davantage des demandes sociales de scolarisation que du système scolaire, surtout jusqu'en 1995. À partir de cette année-là, si la tendance reste la même, les deux courbes (figure 28) évoluent selon les mêmes orientations montrant ainsi les liens directs entre le développement des effectifs et le nombre de places disponibles. En 1995 et surtout en 1997 et 2000, lorsque la hausse du nombre de classes est forte, elle favorise des pics de croissance des effectifs ; en revanche, en 1996, 1998, 2000 et 2003, quand l'augmentation du nombre de classes n'est pas soutenue comme les années précédentes, le taux

---

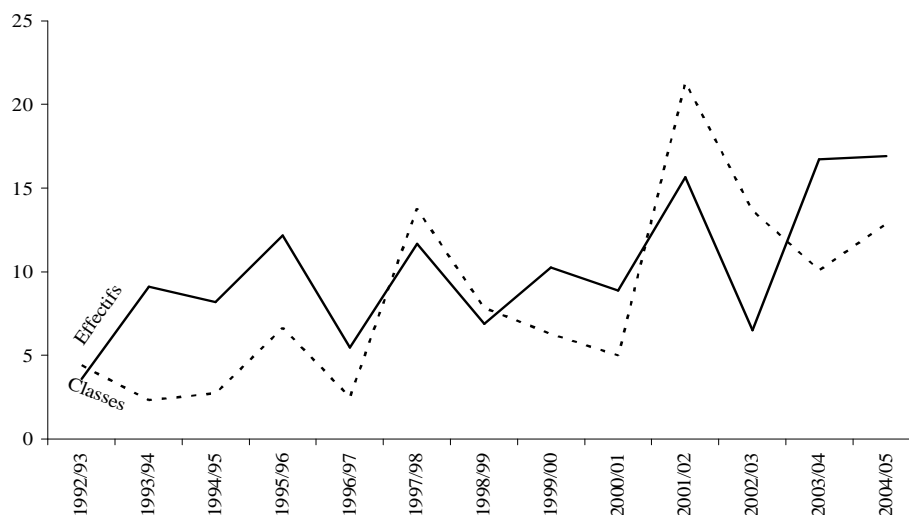
<sup>479</sup> L'affluence a été si forte qu'à la rentrée 2004, le directeur a décidé de ne pas faire de recrutement. Pourtant une soixantaine de parents se sont présentés et il a du inscrire officiellement 25 élèves.

<sup>480</sup> Galgouli n'est pas un village d'intervention de Plan Burkina.

<sup>481</sup> Alors que les écoles de Passéna et Midebduo qui restent moins touchées par le phénomène l'ont obtenue.

d'accroissement des effectifs baisse dans les mêmes proportions.

Figure 28: Évolution du taux de croissance annuel des effectifs et des classes entre 1992 et 2004 dans le Poni et le Noubiel réunis



Ce décalage entre offre et demande d'éducation se retrouve dans l'analyse historique du ratio élèves/classe et du taux d'encadrement (tableau 50). En effet, malgré l'évolution quantitative du nombre de salles de classes et d'enseignants, le nombre d'élèves par classe passe de 40 en 1991 à 52 en 2004 et le taux d'encadrement de 45 élèves par maître en 1992 à 52 en 2004, ce qui confirme la pression des demandes sociales d'éducation sur le système scolaire.

Tableau 50: Évolution des ratio élèves/maîtres et élèves/classes

Années	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Ratio élèves/maîtres		45	45	45	43	47	49	52	50	51	55	47	52	52
Ratio élèves/Classes	40	41	43	45	47	49	48	48	49	51	49	46	48	50

(Source : annuaires statistiques de l'enseignement primaire et SIS-MEBA/SISED)

Il est vrai que le Poni et le Noubiel réunis ont vu le nombre de leurs élèves quadrupler (3,6) depuis 1992, passant de plus de 8 000 élèves (8 145 exactement) à presque 30 000 (29 061) en 12 ans. Depuis 1996, l'évolution est plus importante dans le Noubiel puisque les effectifs ont triplé alors qu'ils ont « seulement » doublé dans le Poni (tableau 51). En ce sens, les efforts particuliers en terme d'offre éducative, ont répondu à un besoin et ont apporté les effets escomptés.

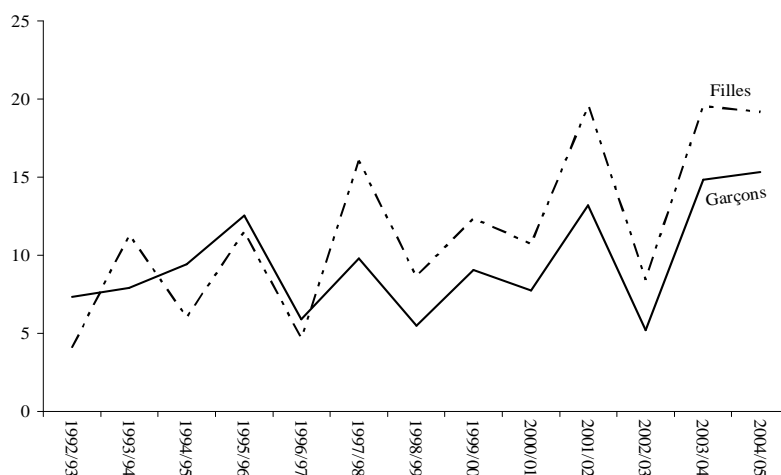
Tableau 51: Évolution des effectifs du primaire dans le Poni et le Noubiel de 1996 à 2005

Année	Poni			Noubiel		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
1996-1997	6 587	3 675	10 262	1 238	568	1 806
1997-1998	7 386	4 340	11 690	1 204	584	1 788
1998-1999	7 661	4 089	12 279	1 398	705	2 103
1999-2000	8 225	5 094	13 284	1 652	916	2 568
2000-2001	8 974	5 650	14 494	1 667	1 003	2 670
2001-2002	10 100	6 704	16 804	1 943	1 251	3 194
2002-2003	10 462	7 124	17 586	2 208	1 501	3 709
2003-2004	11 934	8 441	20 375	2 613	1 870	4 483
2004-05	13 580	9 775	23 355	3 193	2 513	5 706

Source: Annuaire statistiques du MEBA

Les effectifs féminins progressent, dans les mêmes propensions, mais plus rapidement que ceux des garçons (figure 29) : ils représentent 42,3 % des effectifs en 2004, ayant passé la barre des 40 % en 2002. Pour autant, le processus de développement de la scolarisation des filles demeure lent au regard de la part qu'elle occupe dans les effectifs totaux depuis 1965. En effet, leur proportion a toujours oscillé entre 30 et 40 % (39.8 étant le maximum atteint en 2001/02) : les attitudes et les représentations des parents vis à vis de la scolarisation des filles semblent se modifier très lentement. Les pratiques de scolarisation recueillies sur le terrain auprès des parents d'élèves montrent que l'inscription des filles à l'école se fait encore avec des réserves. Mais depuis 2002, la tendance semble bien s'accélérer, incitée certainement par les divers programmes de sensibilisation mis en place pour promouvoir « l'école des filles » (Lange, 1998b).

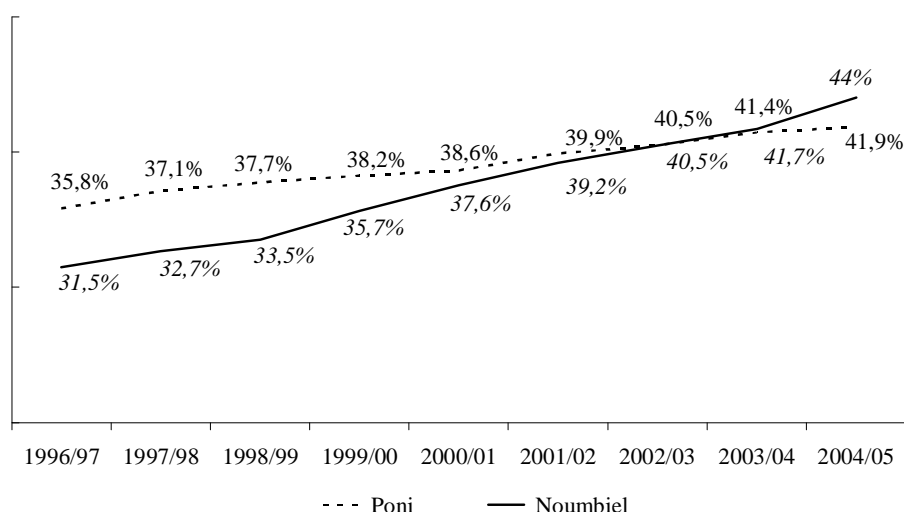
Figure 29: Évolution des taux de croissance annuels des filles et des garçons de 1992 à 2004 dans les provinces du Poni et du Noubiel





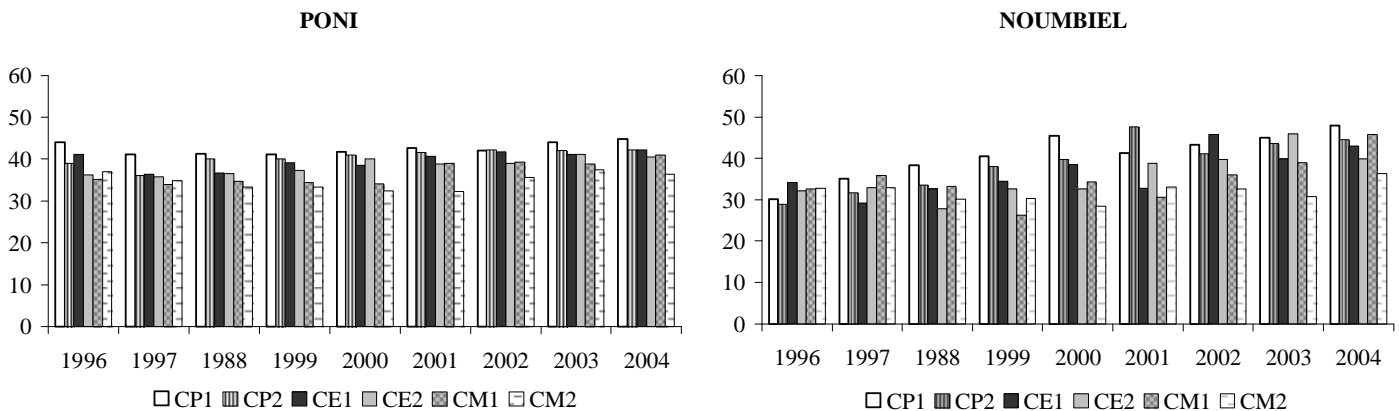
Là encore, les comportements dans la province du Noubiel apparaissent comme plus dynamiques et audacieux. Les effectifs féminins ont plus que quadruplé depuis 1996 (le nombre de garçons a été multiplié par 2,5). D'ailleurs, alors que les filles étaient moins scolarisées au milieu des années 1990, la forte progression des effectifs féminins a permis au Noubiel de dépasser le rapport de féminité du Poni (figure 30) et de progresser rapidement vers la parité : la proportion des effectifs féminins est passée de 31,5 % en 1996 à 44 % en 2004.

Figure 30: Évolution de la proportion des élèves filles au primaire de 1996 à 2004 dans le Poni et le Noubiel



En revanche, la désagrégation de ces pourcentages en fonction des niveaux du cycle primaire montre que si la parité est quasiment atteinte en CP1 à la rentrée 2004, la part des effectifs ne cesse de baisser pour atteindre 36,4 % des effectifs totaux en CM2. En 1996, dans le Noubiel, la part des filles ne représentait que 30 % des effectifs en CP1 mais celle-ci restait constante, voire augmentait, de classe supérieure en classe supérieure pour atteindre 32,7 % des effectifs au CM2. Il semble donc que, dans le Noubiel, les filles soient davantage inscrites à l'école mais la déperdition au cours du cycle y est plus importante (Figure 31 à droite). Dans le Poni, la part des effectifs féminins en CP1 garde une certaine constance autour de 41/44 % entre 1996 et 2004 et la déperdition est un peu moins marquée tout au long du cycle (figure 31 à gauche). En 2004, alors que les filles représentent 44,7 % des effectifs en CP2, elles sont 36,4 % en CM2.

Figure 31: Évolution du pourcentage des filles par niveau de 1996 à 2004 dans le Noubiel et le Poni

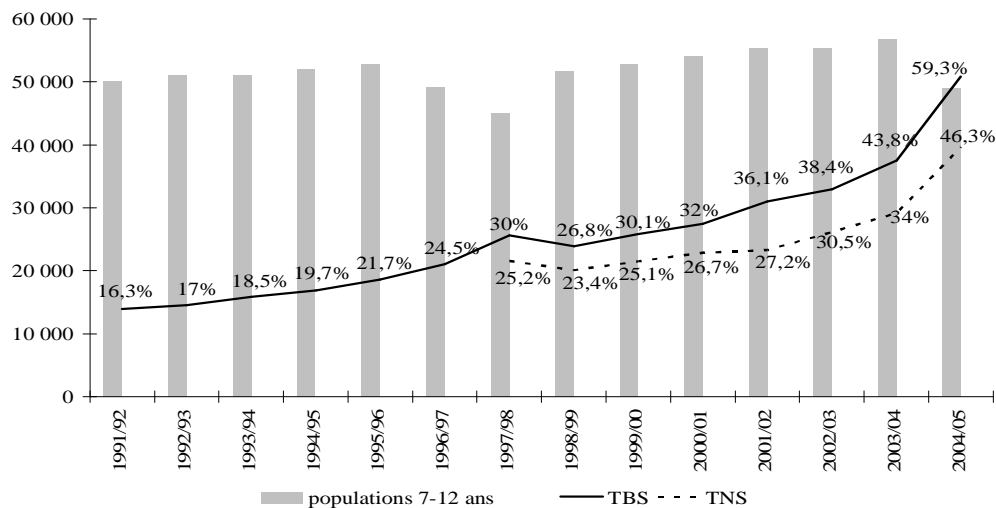


Les taux brut et net de scolarisation des filles et des garçons réunis augmentent régulièrement depuis le début des années 1990. Le taux brut est passé de 16,3 % en 1991 à 59,3 % en 2004 et le taux net a lentement progressé de 25,3 % en 1997 (quand à cette époque le TBS était à 30 %) à 46,3 % en 2004 (figure 32). Mais, comme le montre la figure 14, les estimations de la population scolarisable apparaissent irrégulières. Elles posent questions quant à leur validité. La baisse en 1996 peut s'expliquer par le fait que la province du Poni est scindée en deux ce qui provoque probablement le réexamen des modes de calcul des populations scolarisables. Celles de 1997 et 2004 traduisent les réajustements dus au recensement décennal effectué en 1996 et au recensement administratif réalisé du 10 au 30 avril 2004. Les financements insuffisants, le manque de préparation, de personnel formé et la rapidité d'exécution jettent un doute sur la crédibilité de ce dernier. La baisse de 56 766 à 48 256 du nombre d'enfants de la tranche d'âge 7-12 ans dans les deux provinces a, il est vrai, de quoi intriguer. Est-elle due aux mouvements migratoires importants qui ont lieu dans cette zone frontalière ou à un décompte des populations incomplet suite au dilettantisme dans le recueil des données ?

Il est difficile de répondre à cette question faute d'informations spécifiques mais il n'en demeure pas moins que ces nouvelles données gonflent artificiellement les taux de scolarisation d'autant plus que ces diminutions ne se retrouvent pas dans les autres provinces burkinabè. Bien que ces indicateurs ne permettent pas d'évaluer avec précision l'état de la scolarisation à un moment donné, ils permettent néanmoins d'en avoir une appréciation. Nous notons alors que cette scolarisation s'est profondément modifiée en quatorze ans : alors que moins d'un enfant sur cinq était scolarisé en 1991, ils sont à présent près d'un sur deux à passer par le cycle primaire. En 1998, alors que la population des 7-12 ans avait été réévaluée à la baisse les deux années précédentes,

elle est à nouveau fortement augmentée et les taux de scolarisation connaissent une légère baisse passant de 30 à 26,8 %. Cette baisse (de 32,7 à 28,3 %) se répercute sur la province du Poni mais pas sur celle du Noubiel qui ne connaît qu'une légère stagnation entre 1996 et 1997 (tableau 28). Ces variations des TBS soulignent les fragilités de la scolarisation à une période où les politiques concernant le développement des infrastructures scolaires sont encore incertaines. Les nombreux accidents de parcours que le fait scolaire a connu incitent les demandes sociales d'éducation à la prudence. En revanche, depuis cette période, la scolarisation n'a cessé de se développer et les progrès réalisés depuis le début de troisième millénaire sont spectaculaires et observables sur le terrain, tant dans les pratiques que dans les représentations.

Figure 32: Évolution des taux brut de scolarisation et de la population scolarisable au primaire de 1991 à 2003 dans les provinces du Poni et du Noubiel



Les disparités régionales s'estompent. La province du Noubiel qui avait un retard important par rapport au Poni tend à le combler. Ainsi, les taux de scolarisation dans cette province atteignent plus de 54 % (TBS) et 42 % (TNS) alors qu'ils s'élèvent respectivement à 60,8 % et 47,4 % dans le Poni (tableaux 53 et 54). D'ailleurs, la scolarisation dans ces deux provinces est aujourd'hui meilleure que dans les deux provinces voisines (la Bougouriba et la Ioba) dont les populations, d'ailleurs, étaient historiquement considérées comme plus favorables à l'école (tableau 52). Il faut dire que ni le Ioba ni la Bougouriba ne sont des provinces classées prioritaires par le PDDEB et les efforts en terme d'offre de scolarisation y sont moins soutenus. Ceci prouve bien le poids des politiques éducatives sur les pratiques de scolarisation. Le facteur culturel – Les Lobi « par nature » seraient réfractaires à l'école – perd ici sa justification et s'efface devant les résultats obtenus par les efforts et les volontés politiques. Le dynamisme d'un système scolaire dans une région donnée est donc davantage lié aux relations État/société qui se tissent.

**Tableau 52: Taux bruts de scolarisation  
dans les quatre provinces de la région du Sud en 1996 et 2004**

	1996/97	2004/05
Noumbiel	19,4 %	58,1 %
Poni	25,7 %	60,8 %
Ioba	36,7 %	50,9 %
Bougouriba	35,4 %	56,9 %

Source : annuaires statistiques du MEBA

Malgré la forte progression de la scolarisation féminine, les TBS et TNS des filles restent en deçà de ceux des garçons mais les inégalités diminuent (tableau 53 et 54). Alors qu'en 1996, seuls 19,7 % dans le Poni et 13,3 % dans le Noumbiel des filles étaient scolarisés, elles sont aujourd'hui 54,2 et 47,6 % (respectivement 41,9 et 36,1 % pour les taux nets).

**Tableau 53:Évolution des taux bruts de scolarisation  
dans le Poni et le Noumbiel de 1996 à 2004**

Année	TBS garçons		TBS filles		TBS total	
	Poni	Noumbiel	Poni	Noumbiel	Poni	Noumbiel
1996/97	30,9 %	24,7 %	19,7 %	13,3 %	25,7 %	19,4 %
1997/98	39,5 %	23,9 %	25,4 %	13,6 %	32,7 %	19,2 %
1998/99	34,3 %	26,6 %	23,7 %	15,7 %	28,3 %	21,6 %
1999/00	36 %	30,7 %	25,5 %	19,9 %	31,1 %	25,7 %
2000/01	38,4 %	30,2 %	27,6 %	21,3 %	33,4 %	26,1 %
2001/02	42,2 %	34,4 %	32 %	26 %	37,4 %	30,5 %
2002/03	43,9 %	39,2 %	33,7 %	31 %	39,1 %	35,4 %
2003/04	48,9 %	45,3 %	39 %	37,7 %	44,3 %	41,8 %
2004/05	66,6 %	60,5 %	54,2 %	47,6 %	60,8 %	54,1 %

Source : annuaires statistiques du MEBA

La différence entre les taux bruts et les taux nets de scolarisation révèle que bon nombre d'enfants sont scolarisés après l'âge de 12 ans ou avant celui de 7 ans. On retrouve, il est vrai, dans certaines écoles des classes de CP1 avec des élèves en dessous de l'âge l'égal en nombre relativement important, ceux-ci n'étant pas régulièrement inscrits mais autorisés à suivre les cours. Ce phénomène n'est pas essentiellement urbain mais il reste plus rare en milieu rural. Il est en revanche fréquent de rencontrer des élèves de 14 ans ou même 16 ans en CM2<sup>482</sup>.

---

<sup>482</sup> Concernant l'âge des élèves, nous ne pousserons pas davantage l'analyse tant les chiffres concernant ces données sont approximatifs comme nous l'avons souligné dans la première partie.

Tableau 54:Évolution du taux net de scolarisation dans le Poni et le Nounbiel entre 1997 et 2004

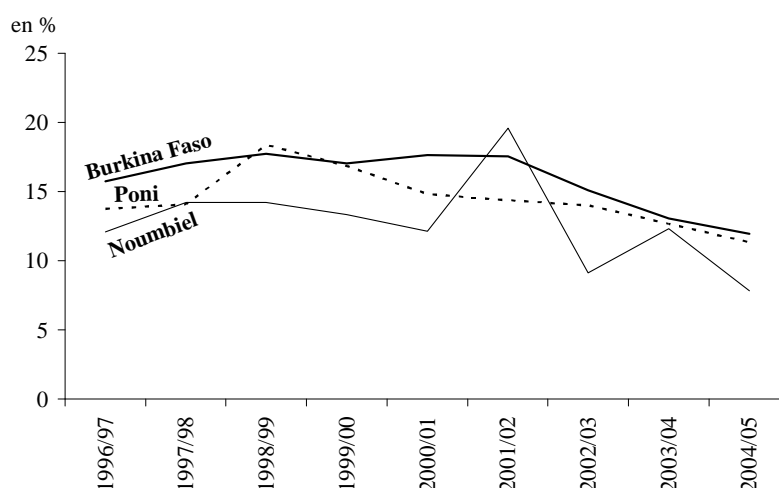
Année	TNS garçons		TNS filles		TNS total	
	Poni	Nounbiel	Poni	Nounbiel	Poni	Nounbiel
1997/98	35 %	20,2 %	19,4 %	11,3 %	27,5 %	16,1 %
1998/99	28,8 %	22,1 %	20,1 %	13,1 %	24,7 %	17,9 %
1999/00	29,9 %	26 %	21,3 %	16,7 %	25,9 %	21,7 %
2000/01	31,8 %	26,1 %	22,9 %	18,6 %	27,6 %	22,7 %
2001/02	31,7 %	26,4 %	23,8 %	19,9 %	28 %	23,4 %
2002/03	34,7 %	31,2 %	26,7 %	25,2 %	31 %	28,4 %
2003/04	38,1 %	35,6 %	29,9 %	29,8 %	34,3 %	32,9 %
2004/05	52,4 %	47,9 %	41,9 %	36,1 %	47,4 %	42 %

Source: annuaires statistiques du MEBA

### **1.3 Mais un système scolaire qui globalement fonctionne mal**

Cette augmentation de la scolarisation palpable depuis moins d'une dizaine d'années est réellement liée à l'afflux de nouveaux élèves dans le système. En effet, la part des redoublants sur les effectifs totaux a globalement diminué depuis 1996 même si cette diminution a été irrégulière dans les deux provinces. D'ailleurs, leur proportion est en deçà de la moyenne nationale, à l'exception de l'année 1998 pour le Poni et 2001 pour le Nounbiel (figure 33).

Figure 33: Évolution de la proportion de redoublants au primaire dans le Poni, le Nounbiel et au niveau national de 1996 à 2004



Dans le Poni, la part des redoublants, après avoir connu une hausse jusqu'en 1998, a baissé pour les filles comme pour les garçons alors que dans le Nounbiel, elle a tendance à augmenter pour atteindre un pic en 2001/2002 à 21 % pour les garçons et 17,3 % pour les filles. La courbe redescend ensuite mais de façon discontinue (figure 31 et tableau 57). En 2004, la part des

redoublants dans le Nounbiel est plus faible que dans le Poni : 7,4 % des garçons et 8,2 % des filles redoublent dans la première province alors qu'ils sont respectivement 10,6 et 12,3 % chez sa voisine. Dans l'ensemble, les filles sont plus nombreuses à échouer et à reprendre le même niveau une année de plus (tableau 55).

Tableau 55: Évolution de la part de redoublants (garçons et filles) au primaire dans le Poni et le Nounbiel entre 1996 et 2004

Années	Poni		Nounbiel	
	Garçons	Filles	garçons	Filles
1996/97	13,5 %	14,1 %	11,9 %	12,5 %
1997/98	13,4 %	15,2 %	12,5 %	17,8 %
1998/99	17,7 %	19,4 %	14,7 %	13,3 %
1999/00	17,2 %	16,2 %	13,2 %	13,5 %
2000/01	14,5 %	11,7 %	12,4 %	11,7 %
2001/02	14,1 %	14,8 %	21 %	17,3 %
2002/03	13,7 %	14,4 %	9,4 %	8,7 %
2003/04	12 %	13,6 %	12,1 %	12,6 %
2004/05	10,6 %	12,3 %	7,4 %	8,3 %

Source : Annuaire statistiques du MEBA

Si la propension est à la baisse des redoublements, est-ce à dire que la qualité du système scolaire comme son rendement s'améliorent ? Rien n'est moins sûr. En effet, les décisions de redoublement sont éminemment politiques pour deux raisons : trop de redoublements augmentent considérablement les coûts pour l'État car ce sont autant de places utilisées dans un niveau identique, par un même élève. De plus, ils révèlent statistiquement les dysfonctionnements du système. Les bailleurs de fonds ont largement encouragé une limitation des redoublements dans le primaire, la conditionnant aux financements apportés. Ces dernières années, les consignes du Ministère aux directeurs d'écoles sont donc de limiter le nombre de redoublements. Ces derniers sont au demeurant interdits dans les premiers cycles des cours préparatoires, cours élémentaires et cours moyens mais ils sont encore tacitement utilisés. Normalement, les enseignants doivent soumettre à leur inspection la liste des redoublants pour qu'elle soit avalidée. Beaucoup d'enfants passent donc malgré l'avis contraire de leur instituteur. Il arrive également que le directeur de l'école s'oppose à l'avis de l'inspecteur et fassent quand même redoubler certains enfants. Pour les enseignants, le redoublement est une option indispensable pour améliorer le niveau des élèves. Au contraire, le MEBA, et les bailleurs de fonds avec lui, le considèrent inefficace. Sa diminution est alors une mesure prioritaire. Or, une étude du PASEC (2004) paraît donner raison au personnel enseignant. Elle montre en effet qu'au Burkina Faso, les redoublements ont un impact positif sur les résultats des élèves très faibles. Ils sont profitables à la qualité des apprentissages à condition

qu'ils ne soient pas cumulés au cours de la scolarité. Les premiers résultats du traitement des données du PASEC plaident donc pour une politique du redoublement légitime et efficace. Ce phénomène va à l'encontre des grandes tendances du système éducatif burkinabè (et plus généralement des systèmes scolaires africains). Sur cette base, une véritable réflexion critique concernant le choix entre la qualité et la quantité se doit d'être menée.

L'analyse des taux d'abandon, de promotion et de redoublement qui définit le rendement interne du système scolaire en indiquant la façon dont les élèves évoluent d'un niveau à l'autre confirme que la baisse des taux de redoublement ne s'inscrit pas forcément en faveur d'une amélioration de l'efficacité du système. Avec la hausse importante de la scolarisation dans le Poni et dans le Nounbiel, la diminution du nombre de redoublements, entre la fin du 20<sup>ème</sup> siècle et le début du 21<sup>ème</sup>, a été compensée en partie par la promotion à l'intérieur du cycle mais surtout par l'augmentation des abandons (tableau 58). Les élèves sont plus nombreux à intégrer le système et le sont aussi proportionnellement plus à l'abandonner sans achever leur formation. Si le rendement du système paraît légèrement s'améliorer, son efficacité reste basse. En effet, les observations que nous avons pu mener dans les différents établissements de la zone montrent que les conditions de travail sont souvent rudimentaires, le manque de matériel pédagogique est notamment patent. De plus, le fait que le calendrier scolaire soit écorné de nombreuses heures représente une des principales entraves à une éducation de qualité.

Dans les deux provinces du Poni et du Nounbiel, on constate qu'en moyenne ces dernières années (entre 2002 et 2004), les taux de promotion diminuent au fur et à mesure que les élèves progressent à l'intérieur du système. Cette baisse du taux de promotion entre le CP1 et le CM1 est proportionnellement plus importante dans le Nounbiel que dans le Poni. Dans le Nounbiel, cette diminution se fait davantage au profit des abandons que des redoublements, surtout au CP2 et au CM1<sup>483</sup>. Dans le Poni au contraire, les taux d'abandon tendent à baisser au cours du cycle puisqu'ils passent de 12 % en CP1 à 5,9 % en CM1 (tableau 56). Dans le Nounbiel, si le dynamisme de la scolarisation est notable et que beaucoup d'élèves sont nouvellement inscrits dans le système, ces derniers restent moins longtemps et abandonnent plus facilement que dans le Poni où la scolarisation est davantage institutionnalisée et l'acharnement scolaire plus fréquent.

---

<sup>483</sup> Le taux de promotion est biaisé en CM2 car il est conditionné par la réussite au CEP et l'entrée en sixième. Il convient alors plutôt d'utiliser un autre indicateur, le taux de transition entre le primaire et le secondaire

Tableau 56: Taux d'abandon, de promotion et de redoublement moyens pour les effectifs de 1998 à 2000 puis de 2002 à 2004 dans le Poni et le Noubiel<sup>484</sup>

		CP1		CP2		CE1		CE2		CM1		CM2	
		De 1998 à 2000	De 2002 à 2004	De 1998 à 2000	De 2002 à 2004	De 1998 à 2000	De 2002 à 2004	De 1998 à 2000	De 2002 à 2004	De 1998 à 2000	De 2002 à 2004	De 1998 à 2000	De 2002 à 2004
Poni	Taux d'abandon	5 %	12 %	4 %	7,5 %	6 %	7,3 %	7 %	3 %	7 %	5,9 %		
	Taux de promotion	83 %	80,7 %	83 %	83 %	77 %	79,2 %	77 %	81,1 %	73 %	78,7 %		
	Taux de redoublement	12 %	7,3 %	13 %	9,5 %	17 %	13,5 %	16 %	15,9 %	20 %	15,4 %	44 %	34,5 %
Noubiel	Taux d'abandon	8 %	5,7 %	5 %	10,1 %	4 %	4,6 %	8 %	1,5 %	10 %	17,6 %		
	Taux de promotion	86 %	89,4 %	86 %	81,4 %	83 %	85,1 %	75 %	82,9 %	72 %	71,6 %		
	Taux de redoublement	6 %	4,9 %	8 %	8,5 %	13 %	10,3 %	17 %	15,6 %	18 %	10,8 %	42 %	40,6 %

(Source : Annuaire statistiques du MEBA)

Pourtant, à partir de ces données, la simulation d'une cohorte fictive de 1000 élèves montre que le rendement du système est légèrement meilleur dans le Noubiel que dans le Poni. Dans cette dernière province, 34 % des élèves parviennent en CM2 sans redoubler et 32,6% après un redoublement. L'autorisation de trois redoublements permet à 85,5 % des élèves d'achever le cycle (l'acquisition de diplôme n'est pas ici prise en compte). En revanche dans le Noubiel, pratiquement 90 % des enfants atteignent le CM2 avec ces trois redoublements et presque 37 % des élèves arrivent à la fin du cycle sans avoir redoublé. Si le Noubiel possède un rendement supérieur au rendement national, celui du Poni est lui en dessous. L'efficacité du système est très différente selon les sexes. Ainsi, le rendement pour les garçons est bien supérieur à celui des filles dans les deux provinces alors que c'est le contraire au niveau national. Pour 100 garçons entrés dans le primaire, 76,3 dans le Noubiel et 74,1 dans le Poni arrivent au CM2 sans avoir redoublé ou ayant redoublé une seule fois (66,6 au niveau national). Pour 100 filles inscrites au CP1, les chiffres tombent à 62,5 pour le Noubiel et 62,2 pour le Poni alors qu'ils s'élèvent à 70,2 sur l'ensemble du territoire.

Dans le Poni, les taux d'abandons des fillettes ne sont pas très en deçà de ceux des garçons. En revanche, leurs taux de promotion sont inférieurs et, si ceux des garçons tendent à conserver une certaine stabilité tout au long du cycle, ceux des filles se détériorent passant de 81,1 % en CP1

<sup>484</sup> Le calcul des taux de promotion, de redoublement et d'abandons moyens sur trois années permet de lisser ces indicateurs afin qu'ils reflètent davantage une tendance plutôt qu'ils ne soient l'image d'une bonne ou mauvaise année.



à 75,4 % en CM1 (annexe 31 et 32). Elles redoublent également dans une plus grande proportion. Pour la province du Noubiel, les propensions sont dans l'ensemble les mêmes pour les deux sexes mais elles sont beaucoup plus accentuées pour le sexe féminin et en cas d'échec scolaire, l'abandon est plus pratiqué que le redoublement (dans les classes de CP2 et de CM1, face à des taux de promotion faibles, respectivement 77,5 et 68,6 %, les taux d'abandons grimpent entre 14,5 et 18,5%). Seule l'année du CP2 nuance notre analyse puisque là aussi, face à un taux de promotion bas (moins de 80 %), c'est un redoublement massif qui est privilégié (plus de 20 %).

Quel que soit le sexe des élèves, la classe charnière qu'est le CM2 est logiquement celle où les taux de redoublement sont les plus importants, 34,5 % dans le Poni et 40,6 % dans le Noubiel en moyenne ces trois dernières années (tableau 57). La réussite au CEP ou à l'entrée en sixième étant un passage primordial, les enfants, poussés par les parents d'élèves et les enseignants, n'hésitent pas à redoubler plusieurs fois pour être admis. Même en ayant obtenu le CEP, beaucoup d'élèves optent pour un redoublement afin d'obtenir le précieux « sésame » qu'est l'entrée en sixième.

Tableau 57: Évolution des présentés, des admis et des taux de réussite aux examens du primaire dans le Noubiel entre 1996 et 2004

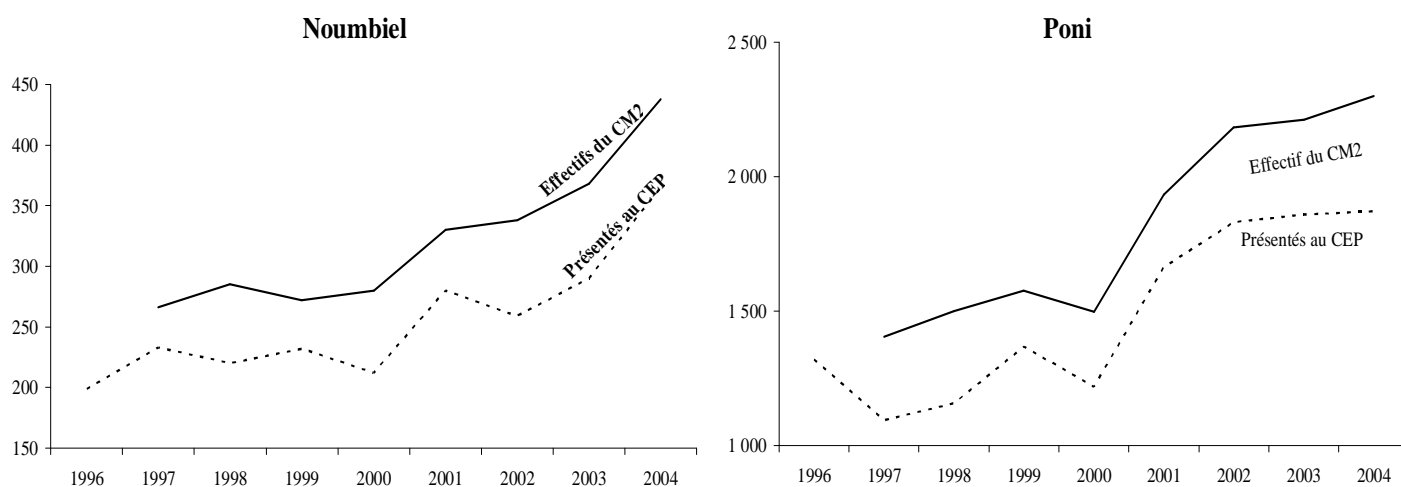
		CEP									Entrée en sixième								
		Présentés			Admis			% de réussite			Présentés			Admis			% de réussite		
		G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
<b>NOUBIEL</b>	1996	133	66	199	48	23	71	36,1	34,8	35,7	151	75	226	11	6	17	7,3	8	7,5
	1997	153	80	233	98	23	121	64,1	28,8	51,9	165	84	249	42	9	51	25,5	10,7	20,5
	1998	149	71	220	57	31	88	38,3	43,7	40	171	82	253	16	11	27	9,4	13,4	10,7
	1999	159	73	232	101	37	138	63,5	50,7	59,5	178	79	257	18	6	24	10,1	7,6	9,34
	2000	147	65	212	77	29	106	52,4	44,6	50	191	82	273	30	8	38	15,7	9,8	13,9
	2001	203	77	280	126	40	166	62,1	51,9	59,3	171	61	232	23	6	29	13,5	9,8	12,5
	2002	166	93	259	87	52	139	52,4	55,9	53,7	194	99	293	27	10	37	13,9	10,1	12,6
	2003	199	91	290	106	44	150	53,3	48,4	51,7	210	95	205	18	7	25	8,6	7,4	12,2
	2004	246	119	365	219	96	315	89	80,7	86,3	233	114	347	72	17	89	30,9	14,9	25,7
	<b>PONI</b>	1996	852	467	1319	419	159	578	49,2	34	43,8	1076	721	1797	159	56	215	14,8	7,8
1997		639	455	1094	461	254	715	72,1	55,8	65,4	1107	464	1571	166	44	210	15	9,5	13,4
1998		750	407	1157	311	117	428	41,5	28,7	37	771	430	1201	130	34	164	16,9	7,9	13,7
1999		941	427	1368	589	242	831	62,6	56,7	60,7	949	421	1370	162	40	202	17,1	9,5	14,7
2000		803	415	1218	392	140	532	48,8	33,7	43,7	826	432	1258	124	33	157	15	7,6	12,5
2001		1101	562	1663	611	215	826	55,5	38,3	49,7	1088	540	1628	133	31	164	12,2	5,7	10,1
2002		1244	587	1831	840	333	1173	67,5	56,7	64,1	1276	618	1894	193	46	239	15,1	7,4	12,6
2003		1169	690	1859	926	472	1398	79,2	68,4	75,2	1106	610	1716	251	60	311	22,7	9,8	18,1
2004		1151	720	1871	950	502	1452	82,5	69,7	77,6	1140	716	1856	257	76	333	22,5	10,6	17,9

Source : Annales statistiques de la DREBA du sud-ouest et rapports de fin d'années de la DPEBA du Poni

Malgré l'augmentation importante du nombre de candidats pour l'obtention du CEP (+

83 % dans le Noubiel et + 42 % pour le Poni), les pourcentages de réussite à cet examen ont considérablement augmenté entre 1996 et 2004 : dans le Noubiel, ils sont passés de 35,7 % à 86,2 % et dans le Poni de 43,8 % à 77,6 % (tableau 57). Il est difficile de lire à travers ces hausses remarquables quelle est la part de l'amélioration des performances des élèves et celle liée aux orientations politiques. Cependant, il est clair que le MEBA souhaite afficher des bons résultats face aux nombreux bailleurs de fonds qui investissent dans l'éducation. Les directives concernant les sujets proposés et l'évaluation des épreuves semblent aller dans ce sens. Il apparaît en outre peu probable qu'un système qui accueille de plus en plus d'élèves et donc qui se démocratise améliore parallèlement, dans de mêmes proportions, la qualité de son enseignement de façon assez significative pour parvenir à de telles réussites, au vu surtout des conditions de travail. Au demeurant, la comparaison entre la courbe des effectifs et celle des présentés au CEP indique qu'il existe une présélection des candidats (figure 34).

Figure 34: Évolution des effectifs du CM2, des présentés au CEP et à l'entrée en sixième dans le Poni et le Noubiel de 1996 à 2004



En effet, dans le Poni comme dans le Noubiel, les effectifs du CM2 sont plus importants que ceux des présentés à l'examen malgré un nombre important de candidats libres. Les directeurs opèrent donc un premier tri parmi les élèves qui leur paraissent les plus aptes à obtenir leur diplôme. Il faut dire que les enseignants du CM2, qui sont souvent les directeurs des établissements, ont des primes de résultat, ils ont donc tout intérêt à ce qu'ils soient les meilleurs possibles. En outre, pour certains instituteurs interrogés, les résultats aux examens de leur école jouent directement un rôle sur la scolarisation. Les parents paraissent plus mobilisés quand ils constatent que les élèves obtiennent leur CEP et continuent dans l'enseignement secondaire.

Pourtant, les résultats de l'entrée en sixième sont bien en deçà de ceux du CEP, oscillant entre 10 et 25 % depuis le début du troisième millénaire. Mais ces dernières années, les taux de réussite augmentent, même si c'est de façon irrégulière laissant présumer que l'enseignement secondaire s'ouvre davantage. S'il reste encore très élitiste, puisque moins d'un quart des élèves obtiennent leur concours d'entrée au collège en 2004, l'amélioration des taux signale qu'un certain effort est aussi mis en œuvre pour permettre l'accès à un nombre plus important d'enfants au niveau supérieur face à une pression sociale de plus en plus forte. Il faut dire que l'augmentation des effectifs du primaire ne peut qu'accentuer les tensions démographiques entre les cycles. En 2004/05, le taux de transition du primaire au secondaire est évalué à 50 % dans le Noubiel et 44 % dans le Poni.

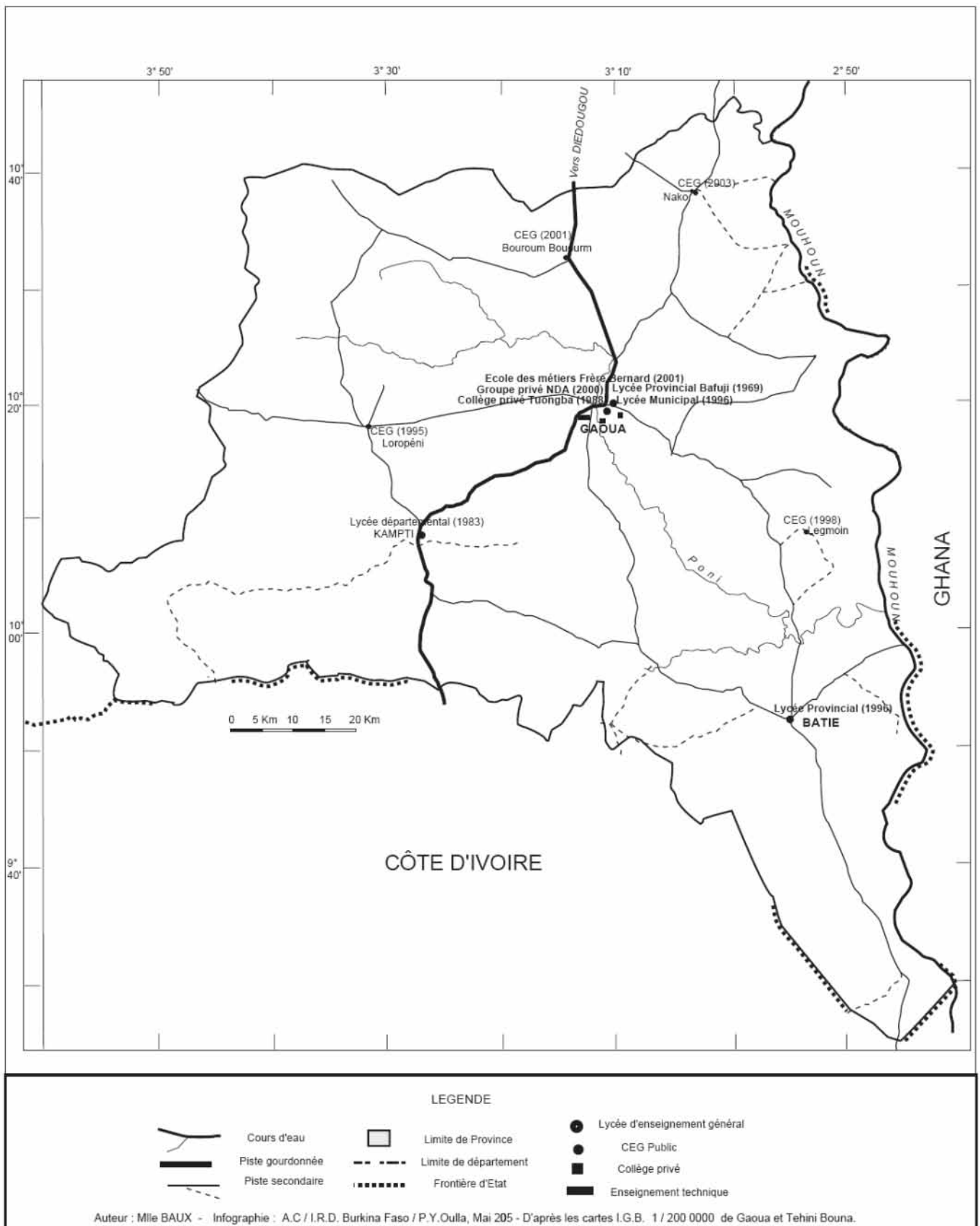
## ***2 Un enseignement secondaire qui reste très élitiste malgré son développement***

Les efforts concernant l'enseignement primaire ont été particulièrement marquants ces quinze dernières années (surtout depuis la mise en œuvre du PDDEB). Dans une moindre mesure, l'enseignement secondaire a lui aussi subi de notables transformations. En effet, la plupart des établissements scolaires de la zone sont apparus à la fin de la décennie 1990 et au début des années 2000 : six d'entre eux sur les dix présents dans les deux provinces en 2004/05 ont été ouverts après 1995. Au niveau du premier cycle, la carte scolaire s'est élargit de cinq Collèges publics d'enseignement général (CEG) à Loropéni (1995), Legmoin (1998), Bouroum Bouroum (2001), Nako (2003) et un privé à Gaoua (2001). Parallèlement, les CEG de Batié et de Kampti ont respectivement été transformés en lycées à la rentrée 1996 et 2003<sup>485</sup>. A également été implanté à Gaoua le premier atelier d'enseignement technique en 2000 qui prépare à des CAP, des BEP et au baccalauréat G2 (carte 13).

---

<sup>485</sup> À la fin de l'année scolaire 2003/2004, la classe de seconde série C n'avait pourtant pas ouvert en raison de problèmes liés à la pénurie d'enseignants et d'équipement. De plus, par manque de professeur, le proviseur s'est vu dans l'obligation de fermer une des deux classes de troisième.

Carte 13: Carte scolaire pour l'enseignement secondaire du Poni et du Nounbiel



Bien que l'offre éducative se développe et s'installe dans de nouveaux villages, la carte scolaire dévoile que, plus qu'une propagation vers de nouveaux espaces, c'est une densification au niveau urbain qui a réellement lieu. C'est en effet à Gaoua que se retrouvent concentrés plus de 45 % des établissements (privés, public et d'enseignement technique). La ville a elle seule comprends deux lycées publics, deux collèges privés et une école privée des métiers.

Tableau 58: Évolution du nombre d'établissements, de classes et d'effectifs pour l'enseignement secondaire (premier et second cycles) de 1990 à 2004 dans le Poni et le Noubiel

	Nombre d'écoles	nombre de classes	Effectifs du secondaire	Effectifs féminins	% de filles
1990/91	4	27	1 805	467	25,9 %
1991/92	Données non disponibles				
1992/93	4	28	1 974	510	25,8 %
1993/94	4	28	1 969	486	24,7 %
1994/95	Données non disponibles				
1995/96					
1996/97	5	32	1 921	500	26 %
1997/98	6	36	2 062	561	27,2 %
1998/99	6	44	2 181	611	28 %
1999/2000	6	36	2 472	699	28,3 %
2000/01	7	43	2 610	751	28,8 %
2001/2002	8	50	2 921	847	29 %
2002/03	9	57	3 274	938	28,6 %
2003/04	Données non disponibles				
2004/05	9	60	4 598	1356	29,5 %

Sources : annuaires statistiques du MESSRS

Malgré une augmentation du nombre d'établissements et de classes qui a été plus que doublé en quinze ans (tableau 60), l'offre éducative n'est pas conforme aux prévisions politiques puisque, depuis 1984, la loi prévoit la présence d'un CEG par département, ce qui est encore loin d'être le cas. Par ailleurs, les proviseurs se plaignent de la faible intervention de l'État au niveau de leur établissement. Et il est vrai que la construction des infrastructures émane souvent d'initiatives non étatiques. Ainsi, un des lycées de Gaoua a été bâti suite à une décision de la municipalité et grâce à une aide extérieure ; le CEG de Loropéni a été en grande partie financé par le jumelage avec Tremblay en France. En outre, tous les frais de fonctionnement sont pris en charge par les recettes de la scolarité et les cotisations APE, c'est pourquoi beaucoup de proviseurs sont stricts quant au recouvrement. Dans le public, ces frais de scolarité s'élèvent à 5 000 FCFA (environ 7,5 €) pour les élèves en cours de cycle ou pour ceux qui ont obtenu l'entrée en sixième, 20 000 FCFA (environ 30€) pour les autres. Les cotisations APE sont comprises entre 2 500 et 5 000

FCFA (entre 3,75 et 7,5 €)<sup>486</sup>. À cela s'ajoute, la location des ouvrages qui avoisine les 3 500 FCFA (5 €) en sixième et cinquième et 4 500 FCFA (7 €) à partir de la quatrième (les lycées enquêtés ne proposaient pas de livres scolaires aux élèves du second cycle). Le faible engagement de l'État n'empêche pas une pression importante des effectifs et ce malgré les prix pratiqués. En effet, les effectifs ont presque triplé (2,6) en quatorze ans (tableau 36) pour atteindre 77 élèves en moyenne par classe. Dans les établissements publics, le ratio élèves/classes peut dépasser la centaine alors que dans le privé, il est moindre (entre 40 et 50 élèves par classe en 2004/05). Les proviseurs rencontrés ont d'ailleurs pu constater que les pressions des parents d'élèves s'étaient faites plus fortes depuis quelques années. Pour intégrer le secondaire, la voie normale est celle du concours d'entrée en sixième. Il existe aussi un recrutement parallèle par le biais d'un test de recrutement effectué dans chaque établissement. En milieu urbain surtout, s'ajoute à ce double recrutement (concours d'entrée et test des CEG), un « recrutement de réseau », très inéquitable car fondé sur les relations :

*« Un certain nombre de places est réservé aux professeurs, au proviseur et aux personnalités qui peuvent demander ce service »* (Madame Bamba, proviseur du lycée Bafuji de Gaoua)

À la rentrée 2004, le proviseur du lycée municipal de Gaoua parle d'une soixantaine de nouveaux entrants en sixième qui n'ont ni le concours ni le test. Les effectifs prévus sont donc largement dépassés. La rentrée scolaire est d'ailleurs pour les directeurs d'établissement public une période difficile. Ils sont très sollicités et leur bureau ne désemplit pas :

*« Je ne vais jamais au lycée en ce moment car il y a vraiment trop de sollicitation pour avoir de la place. La pression s'est réellement accentuée depuis deux ans parce que le nombre d'élèves au primaire a augmenté et aussi le nombre d'admis à l'entrée en sixième. Mais les classes des collèges restent stables en ville et les autres CEG créées en brousse ne désengorgent pas le centre »* (Monsieur Somda, Proviseur du LMG).

Il est vrai que si les effectifs du secondaire ont été presque triplés, ceux du primaire ont, eux, quasiment quadruplé ce qui crée un goulot d'étranglement. L'accroissement des taux de réussite au concours d'entrée en sixième entraîne une surcharge d'effectifs dans les classes d'autant plus que les admissions parallèles sont nombreuses. Ces dernières admissions sont d'ailleurs les plus

---

<sup>486</sup> Dans le privé, l'écolage est beaucoup plus élevé : 75 000 FCFA – 114 € environ – pour les nouveaux inscrits et 45 500 FCFA – 70 € environ – pour les autres au Groupe scolaire Notre Dame de l'Annonciation (GSNDA) ; 57 500 FCFA – 88€ environ – au collège Tuongba.

importantes. Au Lycée de Kampti, en 2003, trente quatre élèves ont obtenu l'entrée en sixième et cent dix-huit ont intégré le collège par le recrutement parallèle (test ou « recrutement de réseau »).

Tableau 59: Évolution des effectifs aux CEG et aux lycées des provinces du Poni et du Noubiel entre 1990 et 2004

	Premier cycle			Second cycle		
	Effectifs totaux	Filles	Pourcentage de filles	Effectifs totaux	Filles	Pourcentage de filles
1990/91	1 564	414	26,5 %	241	53	22 %
1991/92	Données non disponibles					
1992/93	1 707	463	27,1 %	267	47	17,6 %
1993/94	1 709	446	26,1 %	260	40	15,4 %
1994/95	Données non disponibles					
1995/96	Données non disponibles					
1996/97	1 625	445	27,4 %	296	55	18,6 %
1997/98	1 822	521	28,6 %	240	40	16,7 %
1998/99	Données non disponibles					
1999/2000	2 122	637	30 %	350	62	17,7 %
2000/01	2 311	693	30 %	299	58	19,4 %
2001/2002	2 529	780	30,8 %	392	67	17,1 %
2002/03	2 938	878	29,9 %	336	60	17,9 %
2003/04	3 457	1020	29,5 %	497	117	23,5 %
2004/05	3 925	1 188	30,3 %	673	168	25 %

Source : Annuaire statistiques du MSSRS

Comme pour le primaire mais dans des proportions encore plus marquées, les filles sont sous-représentées dans le secondaire (tableau 59). Les taux de transition du primaire au secondaire sont d'ailleurs plus faible pour les filles que pour les garçons : 43,7 % dans le Noubiel (contre 52,5 % pour les garçons) et 36,4 % dans le Poni (contre 49,4 % pour les garçons). En 2004, elles ne représentent qu'un tiers des effectifs au collège et un quart au lycée. Leur part a pourtant augmenté en quatorze ans passant de 26,5 % à 30,3% dans le premier cycle.

Dans le second cycle, leur proportion est très irrégulière : en dehors des années 1990, 2003 et 2004, elle a toujours oscillé en dessous des 20 % avec une chute à 15,4 % en 1993. Les pourcentages paraissent augmenter ces deux dernières années (tableau 60). D'ailleurs, la proportion des effectifs féminins demeure plus importante en milieu urbain et semi-urbain qu'en milieu rural (tableau 60) et il semble que ce soit surtout le cas dans les établissements privés : en 2003, les deux collèges privés de Gaoua accueillent 51,3 % et 40,1 % de filles (tableau 60).

Tableau 60: Proportion des effectifs féminins dans les différents établissements (premier cycle) des provinces du Poni et du Noubiel à la rentrée 2003

Nom du Collège	Milieu	Pourcentage de filles
G. sc. N-D de l'annonciation	Urbain	51,3 %
collège Tuongba	Urbain	40,1 %
Lycée municipal	Urbain	33,1 %
Lycée provincial de Batié	Semi-urbain	29,2 %
Lycée de Kampti	Semi-urbain	28,5 %
Lycée Bafuji de Gaoua	Urbain	27,1 %
CEG de Bouroum Bouroum	Rural	26,4 %
CEG de Legmoin	Rural	26,3 %
CEG de Nako	Rural	22 %
CEG de Loropéni	Rural	21,1%
<b>Total</b>		<b>28,8 %</b>

Source : Annuaire statistique du MSSRS

Ces établissements aux frais de scolarité annuels élevés concernent davantage des parents issus des classes moyennes ou aisées qui sont portées à scolariser davantage leurs filles. Mais l'ordre, la rigueur de l'enseignement et la transmission des valeurs peuvent aussi attirer des familles populaires désireuses d'assurer à leurs jeunes adolescentes un environnement préservé, qu'elles soient ou non chrétiens. Au sein du GSNDA, les effectifs féminins sont majoritaires. Il faut dire que ce collège ouvert depuis 2001 est réputé pour sa discipline et sa sévérité ce qui transcende alors la question de la foi :

*« Cet établissement est certes une entreprise privée mais non lucrative. C'est avant tout une œuvre sociale. Notre but premier est l'éducation des enfants. Nous sommes très stricts. L'uniforme est obligatoire. Il y a des devoirs deux fois par semaine. Aucun retard n'est toléré. Une fois les élèves entrés en classe, tout retardataire doit passer au secrétariat. Plus de dix minutes de retard bloque l'accès au cours et donne droit à un avertissement. Au bout de trois retards sans raison valable, l'enfant est exclu trois jours. »* (La sœur proviseur du GSNDA).

L'encadrement doit, en un sens, rassurer les parents qui craignent les grossesses précoces<sup>487</sup>. D'ailleurs, il est profondément ancré dans les mentalités que les jeunes filles scolarisées, à partir d'un certain âge s'intéressent de moins en moins aux études. En dehors de quelques exceptions<sup>488</sup>,

<sup>487</sup> Effectivement, les enseignants constatent que, pour les filles, l'arrêt de la scolarité est souvent lié à cette cause. Les témoignages recueillis auprès de jeunes femmes anciennement scolarisés confirment cette tendance.

<sup>488</sup> Ainsi, le proviseur du LMG a affirmé avoir été sensibilisé car il est le responsable régional de l'Éducation en matière de population (EMP). Il essaie donc d'accorder plus de chances aux filles qu'aux garçons parce qu'il connaît l'iniquité de départ. Sur deux dossiers, il choisit celui d'une fille même si celui-ci est moins bon car il sait que la



les représentations des enseignants vont dans le même sens. Pour beaucoup, les échecs scolaires et les abandons des jeunes filles sont liés à leur manque de sérieux :

*« Les filles, à partir d'un certain âge sont intenable ! Elles pensent plus aux garçons qu'aux études » ; « Elles ne travaillent plus, elles cherchent juste à se faire entretenir par un homme pour avoir de beaux habits » « On les voit traîner le soir tard, elles sont souvent absentes » (Citations issues d'une discussion de groupe informelle avec des professeurs, Kampti, janvier 2004).*

Les stéréotypes concernant l'école des filles restent tenaces même pour des personnes ayant un haut niveau d'études. Ces propos, exprimés sans la moindre censure par les enseignants, montrent à quel point les représentations sociales à l'égard des filles sont encore ouvertement sexistes voire empreintes de mépris<sup>489</sup>. Celles-là ne peuvent que jouer sur la réussite scolaire des adolescentes, en altérant leur motivation et leur confiance. En effet, les comportements des professeurs en cours ne peuvent être consciemment ou inconsciemment que conformes à leurs points de vue. Ils incarnent une violence symbolique défavorable à la scolarisation des filles d'autant que les professeurs femmes sont souvent sous-représentés. À Kampti, justement, aucun des enseignants au collège n'est une femme. En tout et pour tout dans les deux provinces, elles ne constituent que 6 % du personnel enseignant du secondaire.

Les professeurs affectés pour chaque matière sont en nombre insuffisant par rapport aux nombres de classes. En effet, leur ratio est de moins de deux professeurs (1,6) par classe en 2004 et il a baissé par rapport à celui de 1993 (2,2), ce qui montre bien la tendance au désinvestissement de l'État dans le secondaire (tableau 61). Au CEG de Loropéni par exemple, depuis cinq ans, aucun enseignant de Sciences et Vie de la Terre (SVT) n'a été affecté et un seul pour les mathématiques et la physique-chimie. Pour répondre à cette pénurie, les dirigeants d'établissements sont sans cesse obligés de réduire le nombre d'heures de cours par niveau, à l'exception souvent de la classe d'examen. Sinon, ils paient aussi aux professeurs des heures supplémentaires. Une grande partie du budget géré par le Comité de gestion (COGES) est englouti dans les vacances d'enseignants. Ces

---

demoiselle n'en est pas vraiment responsable. Il accepte aussi dans son établissement les filles mères qui souhaitent reprendre des cours. Pour lui, il est injuste que les élèves garçons qui sont les pères ne soient, eux, pas lésés. En cela, il n'applique pas les textes officiels.

<sup>489</sup> La figure de la lycéenne débauchée et dévergondée n'est pas spécifique à notre zone d'enquête ou même au Burkina Faso. On retrouve, par exemple, régulièrement cette image dans la presse ivoirienne (Vidal, 1991) ou sénégalaise. Les filles sont généralement accusées de convertir leur capital sexuel en bénéfices scolaires et leur réussite scolaire est toujours soupçonnée de corruption sexuelle envers les professeurs (Proteau, 1996). Parallèlement, l'abus d'autorité de la part des enseignants sur les adolescentes est aussi vivement critiqué et nos enquêtes de terrain ont pu montrer que ces pratiques, sans être courantes, n'en étaient pas moins réelles.

derniers ont un énorme volume de cours. Les proviseurs font aussi appel, sous forme contractuelle, à des personnes étrangères au MESSRS.

Tableau 61: Évolution du nombre de professeurs et de leur ratio par classe entre 1993 et 2004 dans le Poni et le Nounbiel

	Total	Femmes	Ratio professeur /classes
1993/94	59	3	2,1
1996/97	62	-	1,9
1998/99	74	3	1,7
2001/02	95	4	2,2
2002/03	85	2	1,5
2004/05	97	6	1,6

Source : annuaire statistique du MSSRS

Mais encore faut-il disposer des diplômés nécessaires à proximité. Si, à Gaoua, les proviseurs parviennent à recruter des vacataires ayant un niveau universitaire pour assurer des cours, ces derniers sont très rares dans les villages, même dans les chefs lieu de département. Le personnel recruté n'a alors souvent qu'un niveau baccalauréat. Tout ceci ne favorise pas un bon niveau d'enseignement, particulièrement dans les zones rurales difficiles d'accès, puisque les élèves sont privés d'une matière ou délestés de quelques heures d'enseignement, sans faire état du manque de documentation. D'ailleurs, les redoublements sont nombreux. Ces dernières années, leur taux ont globalement augmenté dans le premier cycle : 22,2 % des élèves redoublent la sixième en 2004, ils n'étaient que 13,1 % en 1990 ; en cinquième, c'est près d'un tiers des effectifs qui ne passe pas dans la classe supérieure. Dans le second cycle, les taux de redoublement semblent très variables d'une année sur l'autre. Mais que ce soit dans le premier ou le second cycle, ce sont les classes d'examen qui connaissent le plus grand nombre de redoublements : chaque année, plus de quatre élèves sur dix sont concernés (tableau 62).

Tableau 62: Évolution des taux de redoublement dans le premier et le second cycle d'enseignement secondaire entre 1990 et 2004 (Poni et Nounbiel)

	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième	Seconde	Première	Terminale
1990/91	13,1 %	18,3 %	18,6 %	43,5 %	21,3 %	18,6 %	40 %
1992/93	20 %	18,1 %	29,4 %	20,8 %	4,8 %	-	43,3 %
1996/97	21,9 %	35,5 %	48,5 %	38,1 %	25,6 %	36,6 %	39,7 %
2002/03	21,4 %	23,1 %	20 %	41,9 %	-	-	-
2004/05	22,2 %	32,1 %	26,4 %	40,5 %	17 %	10,8 %	41,9 %

Il est difficile de retracer spécifiquement l'évolution des taux de réussite aux examens, que ce soit le BEPC, le concours d'entrée en seconde ou le baccalauréat, dans les deux provinces du Poni et du Nounbiel. Les annuaires statistiques du MSSRS ne désagrègent pas toujours ces chiffres au niveau

provincial et les résultats du concours d'entrée en seconde ne sont que rarement dévoilés. Nous ne possédons les données de chaque établissement que pour les premières années du troisième millénaire en ce qui concerne le BEPC (sessions 2002, 2003, 2004), l'entrée en seconde (session 2002, 2003). Quant au baccalauréat, nous n'avons pu retrouver que les résultats de l'année 2004.

Tableau 63: Évolution des taux de réussite au BEPC dans la région du Sud-ouest

	Garçons	Filles	Total
2002	50,1 %	31,4 %	44,3 %
2003	34,9 %	13,4 %	29,5 %
2004	68,1 %	56,4 %	64,5 %
2005	17,8 %	11,7 %	14,9 %

Pour la région du sud-ouest qui comprend le Poni, le Noubiel mais aussi le Ioba et la Bougouriba, les taux de réussite au BEPC connaissent de fortes variations d'une année sur l'autre : 64,5 % en 2004 et 14,9 % en 2005 avec des différences importantes de réussite entre les filles et les garçons (tableau 63). Nous retrouvons ces variations à l'échelon provincial mais aussi pour chaque établissement. Effectivement, les taux de réussite sont très variables d'un CEG à l'autre (tableau 41). Le CEG de Legmoin paraît être le moins performant avec les plus faibles taux de réussite (5 % en 2003, 47,8 en 2004)<sup>490</sup>. Le lycée Bafuji, qui pourtant présente le plus grand nombre de candidats obtient de très bons taux : il a les meilleurs résultats en 2003. Le travail et la discipline prônés par le GSNDA portent leurs fruits puisque ses 26 candidats présentés sont tous admis au BEPC à la session 2004. Ces résultats excellents sont importants pour l'établissement car ils justifient les frais de scolarité élevés. Ils assoient une réputation de qualité, propres aux établissements secondaires catholiques et assurent la viabilité de l'établissement. En revanche le collège Tuongba a de faibles résultats, bien en deçà de la moyenne générale (pour les deux provinces), ce qui laisse penser que ce collège a surtout pour fonction d'accueillir des enfants qui ont été renvoyés des établissements publics suite à un échec scolaire ou qui, déscolarisés pendant plusieurs années, sont désireux de reprendre leurs études. C'est d'ailleurs le seul établissement cette année-là qui accueille en troisième plus d'élèves qu'en sixième : sur un effectif de 76 élèves, 54 d'entre eux sont des redoublants.

---

<sup>490</sup> Il se peut qu'il manque cruellement de professeurs qualifiés pour les matières importantes.

Tableau 64: Résultats du BEPC des sessions 2003 et 2004 dans chaque établissement du Poni et du Noubiel

	SESSION 2003				SESSION 2004			
	Présentés	Admis			Présentés	Admis		
		Garçons	Filles	Total		Garçons	Filles	Total
CEG Legmoin	20	5,9 %	0 %	5 %	23	46,7 %	50 %	47,8 %
LP Noubiel	56	18,8 %	16,7 %	17,9 %	57	81,4 %	92,9 %	84,2 %
CEG Loropéni	53	34,9 %	30 %	34 %	65	68,6 %	64,3 %	67,7 %
CEG Kampti	59	34,1 %	20 %	30,5 %	61	60,4 %	84,6 %	65,6 %
LM Gaoua	61	2,6 %	13,6 %	6,6 %	92	66,7 %	43,8 %	58,7 %
LP Bafuji	127	43,5 %	31 %	39,4 %	160	69 %	57,4 %	65,6 %
Tuongba	71	19,4 %	12,5 %	15,5 %	62	60,6 %	51,7 %	56,5 %
GNSDA	Pas de troisième				26	100 %	100 %	100 %
Total	447	27,8 %	19,9 %	25,1 %	546	68,5 %	61,9 %	66,5 %

Source : annuaires statistiques du MSSRS

Contrairement aux examens du CEP et du concours d'entrée en sixième, les taux de réussite à l'entrée en seconde ne sont pas très inférieurs à ceux du BEPC (tableau 64). Ils n'en demeurent pas moins faibles cependant puisqu'à peine un quart des élèves présentés obtiennent une place en seconde alors qu'ils sont déjà peu nombreux à se présenter : 182 élèves, dont à peine un quart de filles, ont été inscrits à ce concours lors de la session 2003, c'est-à-dire un peu plus de la moitié des candidats au BEPC (tableau 65). Dans l'ensemble, les taux de réussite des filles sont bien en deçà de ceux des garçons.

Tableau 65: Résultats au concours d'entrée en seconde pour les sessions 2002 et 2003 dans tous les établissements du Poni et du Noubiel

	SESSION 2002				SESSION 2003			
	Présentés	Admis			Présentés	Admis		
		Garçons	Filles	Total		Garçons	Filles	Total
CEG Legmoin	-	-	-	-	5	0 %	0 %	0 %
LP Noubiel	21	33,3 %	66,7	38,1 %	21	13,3 %	16,7 %	14,3 %
CEG Loropéni	17	0 %	0 %	0 %	23	42,1 %	25 %	39,1 %
CEG Kampti	37	22,2 %	0 %	16,2 %	20	18,8 %	0 %	15 %
LM Gaoua	13	27,3 %	0 %	23,1 %	35	4,2 %	0 %	2,9 %
LP Bafuji	70	38 %	30 %	35,7 %	70	48 %	30 %	42,9 %
Tuongba	-	-	-	-	8	0 %	0 %	0 %
Total	158	28,1 %	22,9 %	26,6 %	182	28,1 %	17 %	25,3 %

Source : annuaires statistiques du MSSRS

On retrouve les mêmes inégalités de sexe pour les résultats au baccalauréat de la session 2004. Les filles sont dans l'ensemble beaucoup moins nombreuses à se présenter au baccalauréat mais aussi à obtenir leur examen (tableau 66). Les résultats au baccalauréat sont très inégaux d'un établissement à l'autre. Il n'y a aucun admis au lycée de Batié ce qui s'explique en grande partie

par le manque d'enseignants pour certaines matières. Sur 18 élèves présentés du Lycée municipal de Gaoua, sept ont été admis (mais aucune fille), un chiffre relativement bon. L'école des métiers, établissement privé qui a ouvert en 2001, connaît des résultats excellents au baccalauréat G2 pour une première session.

Tableau 66: Résultats au baccalauréat pour la session 2004 dans les lycées du Poni et du Noubiel

	Présentés			Admis			Pourcentage		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Bafuji	81	25	106	14	7	21	17,3	28	20
LMG	11	7	18	7	0	7	63,6	0	39
LPB	6	6	12	0	0	0	0	0	0
AFBEM	7	4	11	5	3	8	71,4	75	73
Total	105	42	147	26	10	36	24,8	23,8	24

Source : annuaires statistiques du MSSRS

Avec l'accroissement de la scolarisation au primaire, les élèves, toutes catégories sociales confondues, sont par conséquent de plus en plus nombreux à se présenter aux portes du collège. Si peu d'entre eux ont le précieux sésame qui permet d'entrer en sixième à moindre frais, l'ouverture de voies parallèles permet de forcer la barrière des examens à condition de posséder le capital économique nécessaire. De nombreux parents, surtout en milieu urbain, sont prêts à des sacrifices pour qu'au moins un de leurs enfants obtienne le BEPC qui ouvre au concours de la fonction publique<sup>491</sup>. Pour autant, les chances de parvenir jusqu'en troisième et de décrocher ce diplôme demeurent toujours faibles étant donné le rendement interne du système. L'enseignement secondaire reste encore très élitiste même si de plus en plus d'élèves issus de milieux populaires y ont accès. En 2004/2005, presque 70 % des collégiens du Poni et du Noubiel sont fils d'agriculteurs (ils étaient 53 % en 1992) ce qui démontre l'intérêt croissant des populations de la zone, y compris les milieux populaires, pour l'école et ses savoirs. En fait, la démocratisation apparente du système scolaire dans son ensemble est avant tout quantitative, c'est-à-dire qu'elle débouche sur un allongement des études, même pour les élèves d'origine populaire, mais elle n'est pas qualitative dans le sens où les écarts de destinée scolaire ne se réduisent pas vraiment : le meilleur accès à l'école et l'allongement des études ne produit qu'une simple translation des inégalités sociales (Garcia et Poupeau, 2003).

---

<sup>491</sup> Il existe quelques concours au niveau CEP mais ils sont en nombre limité quand le nombre de candidats potentiels est exponentiel. Le diplôme est donc déprécié. Le BEPC représente en conséquence le niveau minimum pour espérer avoir une chance d'obtenir un emploi.

## Chapitre XIII. Une scolarisation dynamique mais circonstancielle

Les données statistiques sur le système scolaire signalent une modification radicale du champ scolaire ces dernières années. Les rapports à l'école des familles lobi s'inscrivent dans un processus historique irrégulier et lent qui englobe l'ensemble des champs sociaux. En ce sens, les pratiques de scolarisation, telles qu'elles sont mises en œuvre à l'heure actuelle dans les familles lobi, tirent leur source à la fois d'un passé scolaire tourmenté, caractérisé par des politiques éducatives souvent excluantes ou trop épisodiquement intégratives, mais aussi d'un présent qui esquisse de nouveaux rapports État/société et des transformations sociales radicales<sup>492</sup>. Les années 1990 et 2000 représentent une étape historique de changements importante et inédite dans son ampleur. Cette période contemporaine se révèle être située entre continuité et rupture vis-à-vis des précédentes : continuité parce que les comportements lobi face à l'école perpétuent aujourd'hui les mécanismes d'hier ; rupture parce que, au delà des déterminismes sociaux, les générations lobi actuelles, quels que soient leur positionnement social, leur espace de vie et leur mode de production, envisagent l'école comme une institution nécessaire. En ce sens, la scolarisation tend à se généraliser mais les rejets de naguère marquent encore la marginalisation (à la fois scolaire et sociale) de la société lobi dans son ensemble : le recensement de la population effectué en 1996 indique qu'au Burkina Faso, seuls 4,5 % des Lobi/birifor sont passés par l'école<sup>493</sup>, tous niveaux confondus (du cours préparatoire à l'enseignement supérieur)<sup>494</sup>. Dans le Poni, sur environ 115 000 Lobi/birifor<sup>495</sup>, seules 46 entrent dans les catégories socioprofessionnelles de cadres (moyens ou supérieurs) et de professions libérales, ce qui correspond à 0.1 % des ménages. Ainsi, les stratégies de reproduction sociale par l'école sont encore très exceptionnelles et les « héritiers » peu nombreux. On se retrouve davantage devant un phénomène d'« accumulation primitive du capital scolaire » (Bianchini, 1997) avec un désir grandissant d'intégration et de mobilité sociale de la part

---

<sup>492</sup> Notamment l'ébauche de nouvelles formes sociales qui se dessinent à travers la multiplicité des influences extérieures et des différenciations internes.

<sup>493</sup> La population lobi est donc à 95 % analphabète.

<sup>494</sup> Selon les analyses de J.-F. Kobiané (2006) à partir d'une enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages au Burkina Faso effectuée en 1994-95, 7 % des lobi seraient instruits.

<sup>495</sup> Ces chiffres comportent un biais parce que "l'appartenance ethnique" n'est pas prise en compte dans le recensement. Comme nous l'avons déjà signalé, seule la langue parlée permet de connaître l'origine des personnes interrogées, ce qui peut être source d'erreur puisque la langue usuelle n'est pas forcément celle du groupe d'appartenance d'origine. Les cadres lobi peuvent alors se revendiquer francophone plutôt que lobiriphone pour renforcer leur appartenance à la culture « légitime » et « dominante ».

des familles lobi issues des milieux populaires, urbain surtout mais aussi rural. Les pratiques de scolarisation qui en découlent sont alors déterminées par des habitus ; elles se construisent dans un ajustement permanent entre des attentes (la mobilité sociale ou le désir d'acquisition des savoirs) ou des besoins d'école et des contraintes combinées d'ordre économique, social et même scolaire.

## *1 L'école instituée : les pratiques de scolarisation en milieu urbain*

### **1.1 Les stratégies de reproduction sociale de la « bourgeoisie du diplôme »**

Nous avons mentionné dans les parties précédentes, comment l'école coloniale a créé une nouvelle catégorie sociale au sein de la société lobi en intégrant en son sein des enfants de chef de canton, d'anciens combattants, des orphelins ou des descendants d'esclaves. Certains de ses nouveaux instruits, intégrés dans l'administration indépendante, ont acquis un pouvoir social inédit. Ils forment aujourd'hui une véritable « bourgeoisie du diplôme »<sup>496</sup> (Kasongo Ngoy, 1989). Mais celle-ci n'est pas homogène : elle est constituée d'un pôle dominant, monopolisé par des hauts fonctionnaires, des hommes politiques ou des cadres et dirigeants d'entreprise, et d'un pôle dominé (une « classe moyenne » pourrait-on dire) composé de petits fonctionnaires comme les infirmiers, les enseignants, etc. Ces derniers ont été relégués depuis une vingtaine d'années puisque, durant la période coloniale et ensuite dans les années 1960/70, ils étaient considérés comme les élites de la nation et leur statut leur conférait une position sociale dominante. Dans les deux provinces du Poni et du Noumbiel, cette « bourgeoisie du diplôme » très minoritaire réside surtout en milieu urbain (Gaoua). Dans les espaces semi-urbains (Batié, Kampti, Loropéni, etc.), elle y est plus clairsemée et essentiellement composée d'anciens hauts fonctionnaires retraités qui n'ont plus d'enfants à charge ou de petits fonctionnaires encore en fonction.

---

<sup>496</sup> Dans les années 1960, R. Clignet et P. Foster (1966) en Côte d'Ivoire et J.-Y. Martin (1972) au Cameroun avaient montré que la classe sociale était un facteur peu pertinent pour évaluer les inégalités scolaires car les élèves étaient majoritairement d'origine paysanne. Il s'agissait en fait d'une situation temporaire. Aujourd'hui, au contraire, l'origine socioéconomique des parents est particulièrement importante pour comprendre les mécanismes scolaires. Elle représente un des éléments déterminant l'entrée mais aussi le parcours scolaires des élèves.

Dès les années 1960/70, ces « gens de la Lettre » (Gérard, 1997a) ont mis en œuvre des logiques de reproduction sociale<sup>497</sup> par le biais de la scolarisation. Très tôt, ils ont développé des pratiques de « scolarisation continue » (Gérard, 1997a)<sup>498</sup>. Aujourd'hui plus encore, ces catégories sociales moyennes et supérieures scolarisent tous leurs enfants, quels que soient leur nombre et ce, sans discrimination de sexe (à l'inscription tout du moins). Les biographies familiales de scolarisation intergénérationnelles ont montré qu'aux générations suivantes, les enfants des premiers scolarisés possèdent les conditions optimales pour poursuivre leurs études au-delà du primaire car ils sont très tôt préparés aux exigences cognitives et émotionnelles de l'école. Ils héritent du capital culturel, à la fois linguistique et comportemental, de leur environnement familial et peuvent le réinvestir dans leurs activités scolaires. Le français est notamment leur langue principale (dans certains foyers, le lobiri n'est plus pratiqué et les enfants maîtrisent mal leur langue maternelle), les jeunes enfants de la « bourgeoisie du diplôme » arrivent alors au CP1 en maîtrisant parfaitement la langue d'apprentissage. Ils possèdent aussi une prédisposition scolaire ayant acquis, par l'habitus, les savoir-faire et les savoirs être exigés par les enseignants. Ils ont également des conditions de travail idéales, disposant de tous les moyens matériels nécessaires. Les tableaux noirs installés dans les cours en représentent sans doute l'élément le plus symbolique. Mais ce sont surtout les fournitures ou les livres scolaires et, plus généralement, la nourriture suffisante, l'accès aux soins ou à l'électricité pour étudier la nuit<sup>499</sup> qui font la différence.

En grandissant dans des espaces urbains, ces enfants sont aussi avantagés car ils ont accès à des établissements de meilleure qualité qu'en milieu rural. C'est vrai pour Gaoua qui possède une offre primaire et secondaire diversifiée mais beaucoup moins pour les milieux semi-urbains que sont Batié, Kampti ou Loropéni<sup>500</sup>. Quoi qu'il en soit, même si Gaoua est mieux pourvu, le fait de vivre dans une ville secondaire n'offre pas l'accès aux établissements les plus réputés. En ce sens, pour une stratégie de l'excellence, les familles lobi qui appartiennent aux classes moyennes ou supérieures burkinabè vivant dans ces zones scolairement délaissées, vont favoriser les migrations scolaires vers Bobo-Dioulasso ou Ouagadougou des enfants qu'ils considèrent les plus

---

<sup>497</sup> Les promus de l'école ont souvent été arrachés à leur milieu surtout lorsqu'ils ont poursuivi leurs études au-delà du primaire. Ils sont devenus des « déracinés », des étrangers au sein de leur propre société. Au-delà du fait que les savoirs scolaires se sont peu à peu imposés comme dominants en conférant un pouvoir social inédit, cette rupture originelle a encore davantage poussé les lettrés à scolariser leurs enfants pour les maintenir dans cette voie.

<sup>498</sup> C'est-à-dire que les enfants sont tous scolarisés les uns après les autres.

<sup>499</sup> À Gaoua essentiellement. Dans les espaces semi-urbains, cela est plus rare étant donné que l'électricité ne peut fonctionner que grâce à des panneaux solaires.

<sup>500</sup> D'abord parce qu'en dehors du chef lieu qu'est Kampti, l'enseignement primaire y est très uniforme. Ensuite parce que l'enseignement secondaire de ces « gros villages » y est souvent de mauvaise qualité : les deux cycles n'y sont pas représentés, les enseignants sont en nombre insuffisants et le matériel manque.



« méritants », en faisant jouer leur réseaux de relation (pour l'obtention d'une place, d'une bourse ou simplement pour le logement). La bonne connaissance du système scolaire permet alors de déployer des stratégies multiples afin d'optimiser les chances de réussite scolaire : le choix d'un établissement scolaire local ou au contraire le confiage à un tiers pour une école plus renommée, la mise à l'école avant l'âge légal (aux alentours de cinq ou six ans), l'acharnement scolaire avec des transferts d'établissement, les changements de filières, de l'enseignement général au professionnel par exemple, en cas d'échec, etc.

Pour autant, et contrairement aux résultats d'enquêtes sur d'autres terrains (Clignet, 1994), les parents d'élèves lettrés n'offrent pas à leur descendant un soutien scolaire journalier. Les observations que nous avons pu mener au quotidien au sein des habitations montrent que le suivi des enfants est très irrégulier : les parents n'aident pas aux devoirs ; ils vérifient peu le travail effectué et ne rencontrent que très épisodiquement les enseignants. Beaucoup considèrent que sont offertes à leurs descendants les meilleures conditions de réussite et que c'est à eux d'en tirer profit<sup>501</sup> :

*« Mes enfants ont tout pour être de bons élèves. Ils mangent à leur faim tous les jours. Ils ont des table-bancs et des panneaux solaires pour étudier à la maison le soir. Ils ont des livres, des cahiers. Mais ils ne font rien ! Plein d'enfants aimeraient être à leur place mais eux préfèrent se reposer. Regarde Sandrine, elle redouble le CM2 et n'a même pas la moyenne cette année. Elle ne vaut rien. Joseph préfère traîner et jouer au foot. Moi, je me suis débrouillé seul pour réussir. Eux, ils ont tout mais ils sont trop paresseux. S'ils échouent, c'est tant pis pour eux » (Palé D, enseignant, Batié, février 2004) ;*

*« J'ai donné à mes enfants toutes les conditions pour travailler mais c'est à eux de faire l'effort de réussir, de montrer qu'ils sont intelligents et valeureux. C'est à eux de chercher ce dont ils ont besoin. Je me suis toujours débrouillé seul et l'armée m'a appris à me dépasser. Je veux que mes enfants fassent de même » (Palé T., Haut gradé de l'armée, ancien secrétaire d'État, Gaoua, novembre 2004)*

Pour tous les lettrés, le souci de la réussite scolaire est surtout perceptible à l'approche des examens, face à des échecs répétés ou lors de l'accès aux cycles supérieurs. Les comportements

---

<sup>501</sup> Nous avons d'ailleurs pu constater que certains enfants de familles culturellement favorisées développent des résistances et échouent à l'école bien qu'ils possèdent tous les capitaux nécessaires à la réussite scolaire. D'autres facteurs entrent donc en jeu et les configurations familiales, individuelles, scolaires, sexuelles viennent interagir avec les déterminismes sociaux.

parentaux changent complètement et tout est mis en œuvre pour multiplier les chances de succès : le recours à un précepteur pour améliorer le niveau, le changement d'établissement en cas de renvoi et le déploiement des réseaux de relations pour permettre l'inscription en sixième ou en seconde malgré les échecs aux concours d'entrée. L'exemple de Pierre, Paul et Delphine Sib à Gaoua est à ce propos révélateur. Tout au long de l'année scolaire 2003/2004, ces élèves en CM2 (Pierre et Paul) et troisième (Delphine) n'ont guère été assidus sur leurs devoirs du soir. Comme tous les jeunes de leurs âges (entre 13 et 17 ans), ils préféraient passer leur soirée devant la télévision familiale à regarder les programmes de la TNB (Télévision nationale burkinabè). Les parents, tous deux souvent absents en raison de leur emploi du temps chargé<sup>502</sup>, ne s'occupaient guère de leurs résultats scolaires. À la fin de l'année, aucun des trois n'a obtenu son examen final (CEP et BEPC). Ils ont tous redoublé. À la fin de l'année suivante, l'attitude des parents a radicalement changé : la télévision a été proscrite, les petits voisins interdits de séjour, un tableau a été transporté dans la cour pour les révisions, un jeune lycéen est venu donner des cours de rattrapage pour mettre Paul et Pierre au niveau du CEP et Delphine a été invitée à se mettre très sérieusement au travail (ce qu'elle n'a fait que mollement). L'ambiance du soir dans la cour est devenue studieuse car Momo, très anxieuse pour le futur, s'est mise à surveiller chacun de très près :

*« Si Pierre et Paul n'obtiennent pas leur CEP cette année, c'est grave, ils ne pourront pas entrer en sixième. Ils ne peuvent pas s'arrêter là. Avec un CEP de nos jours, tu ne peux rien faire. Je suis très inquiète. S'ils gagnent leur examen, je pourrais toujours me débrouiller pour payer leur sixième mais sans ça, aucun proviseur ne les acceptera »*  
(Da Momo, Gaoua, mai 2004).

Effectivement, Pierre et Paul ont réussi leur CEP mais n'ont décroché ni le concours d'entrée en sixième, ni le test. Les parents ont alors fait jouer leur relation pour leur obtenir une place au lycée Bafuji. Delphine, en revanche, a échoué au BEPC et a exprimé le souhait d'arrêter ses études. Il faut dire que contrairement aux jeunes garçons, elle est très occupée par les activités extrascolaires : malgré les « petites bonnes » venues du village pour aider, elle doit quotidiennement faire les courses, balayer la cour, faire la cuisine, etc. Elle n'a guère de temps pour ses devoirs et ne paraît d'ailleurs que peu s'y intéresser alors que la troisième demande de redoubler d'efforts. Momo, la belle-mère de Delphine trouve que sa « fille » n'a que peu de tâches

---

<sup>502</sup> Le père, Daoda, est un grand commerçant qui parcourt la région pour ses affaires, la mère, Momo, est, quant à elle, employée de bureau dans un projet. Elle est, toutefois, amenée à se déplacer souvent pour des missions.

ménagères à effectuer et ne paraît pas considérer ces activités comme un obstacle à la réussite scolaire. Par ailleurs, elle semble peu préoccupée par son échec scolaire alors qu'elle affirme clairement ses inquiétudes concernant les résultats des plus jeunes<sup>503</sup>. Cette illustration montre bien que la possession de tous les capitaux nécessaires à la réussite scolaire n'empêche pas le développement de résistance de la part de certains enfants, surtout quand les parents ne sont pas des soutiens quotidiens et qu'ils développent des formes de désintérêts tacites mais perceptibles. Les échecs scolaires de ces enfants favorisés soulignent l'importance, au-delà des déterminismes sociaux, de l'interaction des combinaisons familiales, individuelles, scolaires, sexuelles, etc.

Le cas de Delphine révèle qu'être une fille, même dans un milieu favorisé, s'avère discriminant dans le cursus scolaire. Les fillettes ont tout autant de chance d'être inscrites à l'école que les garçons mais leur parcours scolaire n'est souvent pas aussi prestigieux et il suscite moins de surenchère scolaire ; leur échec scolaire n'étant pas forcément vécu comme un échec social. Les discours des pères lettrés et favorisés marquent un moindre intérêt concernant la réussite de leurs filles, elles sont moins souvent citées en exemple. Dans les cours urbaines des classes moyennes et supérieures, les activités domestiques sont souvent effectuées par des jeunes filles ou fillettes confiées. Si leur travail allège les tâches ménagères des jeunes collégiennes ou lycéennes, il ne les en dispense pas pour autant. En effet, il est communément admis, et ce quel que soit le statut social des personnes interrogées, que le rôle de la femme est avant tout celui d'épouse et de mère. La poursuite des études secondaires pour les filles de la « bourgeoisie du diplôme » est importante car elle maintient ainsi un certain capital social qui favorise un mariage de type endogame (c'est-à-dire avec des hommes ayant un statut social équivalent). Mais une trop longue scolarisation pour les femmes n'a qu'une rentabilité limitée<sup>504</sup>. L'abandon précoce des jeunes filles, leur désintérêt pour l'école et leurs aspirations moins ambitieuses que les garçons prouvent que les représentations collectives conditionnent indirectement et inconsciemment leurs parcours.

Hormis le fait qu'à l'intérieur de chaque famille, chaque parcours scolaire possède des configurations singulières dépendant de facteurs multiples, notamment du sexe, les enfants issus de la « bourgeoisie du diplôme » ont les meilleures chances de réussite scolaire. Ils accèdent très majoritairement au collège et ont de fortes probabilités de devenir lycéen. S'ils parviennent à obtenir leur baccalauréat, les capitaux économiques et sociaux (notamment relationnels) de leurs

---

<sup>503</sup> Précisons qu'un seul des deux garçons est son fils d'un premier mariage. Le second est l'enfant de son mari. Le désintérêt pour la scolarisation de Delphine n'est pas liée au fait qu'elle ne soit pas la fille naturelle de la maîtresse de maison.

<sup>504</sup> En usant de la métaphore économique, nous pourrions même parler de rendement décroissant.

parents leur ouvrent les portes de l'université. Bien souvent d'ailleurs, les enfants des premiers scolarisés reproduisent le schéma scolaire familial (paternel notamment), ils peuvent même le dépasser :

*« Je suis très content car tous mes enfants ont eu le bac ou sont en passe de l'avoir alors que moi, je n'ai jamais pu le passer. J'ai même un fils qui est à l'université »*  
(Palé T., haut gradé de l'armée, ancien secrétaire d'État, Gaoua, novembre 2004) ;

*« Moi, je n'ai même pas le BEPC mais un de mes enfants a une maîtrise de biochimie »*  
(Somé B., ingénieur agricole en retraite et ancien député, Gaoua, novembre 2004).

Pour les « gens de la Lettre » urbains, la scolarisation et l'acquisition de diplôme permettent de préserver un certain statut social d'une génération à l'autre, et d'assurer aux descendants une position dans la société au moins égale à celles des parents. Mais, en ces temps de crise économique et d'ajustement, la mobilité scolaire n'est pas synonyme de mobilité sociale. La réussite scolaire n'est plus automatiquement couronnée d'une réussite sociale. Au départ, le développement de l'école de type occidental en Afrique a eu pour conséquence d'ouvrir la voie de la mobilité sociale. À l'époque, l'obtention du CEP donnait accès à une carrière administrative. Aujourd'hui, les opportunités sont de plus en plus verrouillées, même avec des diplômes universitaires. Ainsi, le capital scolaire des jeunes issus des classes moyennes ou supérieures est souvent plus important que celui de leur parent mais les potentialités de mobilité sociale beaucoup plus faibles. La reproduction sociale n'est d'ailleurs pas toujours assurée, elle a même tendance à s'enrayer pour les classes moyennes. Sans pour autant parler de relégation, il apparaît que les privilèges de la « bourgeoisie du diplôme », surtout dans sa partie dominée, celle des petits fonctionnaires, s'amenuisent. Et peu d'enfants de haut fonctionnaire lobi atteignent le statut social de leurs parents. Ils deviennent plutôt des enseignants, des infirmiers, des gendarmes :

*« En dehors d'un de mes garçons qui fait encore la formation de l'action sociale et un autre qui n'a pas trouvé encore sa voie – et ça me fait faire du souci, je pense que je vais lui payer l'ENEP cette année<sup>505</sup>, il sera au moins enseignant-... En dehors de ces deux là, tous les autres ont une situation. Ils travaillent en tout cas même si ce n'est qu'un petit travail »* (Somé B., ingénieur agricole en retraite, ancien député, Gaoua, novembre 2004) ;

---

<sup>505</sup> Outre le concours d'entrée, il est possible d'être candidat libre à l'ENEP en payant la formation. Ces diplômés peuvent alors passer le test de recrutement régional pour devenir, eux aussi, agents contractuels de l'État.

*« La plupart de mes enfants sont enseignants. Les autres sont encore au lycée. Bertrand a fait l'université mais il a arrêté en deuxième année et pour le moment, il est là assis. Je ne sais pas ce qu'il va devenir »* (Palé T., haut gradé de l'armée, ancien secrétaire d'État, Gaoua, novembre 2004) ;

*« Tous mes enfants ont fait l'école mais tous n'ont pas réussi. J'ai quand même une fille qui fait ses études en Amérique et une autre qui est en licence d'histoire à Ouagadougou »* (Hien P., technicien de laboratoire en retraite, ancien député, Gaoua, novembre 2006).

Peu de familles lobi, même les plus favorisées, vivant dans les provinces du Poni et du Nounbiel (qui sont des zones considérées comme secondaires) semblent donc posséder un capital social suffisant et les relations nécessaires pour assurer à leur descendance les bagages scolaires indispensables à de grandes carrières, nationales ou internationales. C'est certainement là que la position dominée de la société lobi dans l'espace social burkinabè joue un rôle en tant que facteur de blocage surtout quand le lieu de résidence n'est pas une grande ville<sup>506</sup>.

## **1.2 Les milieux populaires urbains dans l'imitation**

Au delà du cas très particulier de cette « bourgeoisie du diplôme et de la Lettre », il paraît évident que l'implantation urbaine (voire dans une moindre mesure semi-urbaine) restructure le système de reproduction et de mobilité sociales propre à chaque type de position sociale. Elle donne alors à l'école un rôle prépondérant parmi ceux-ci. Ainsi, le mode urbain surtout, mais aussi semi-urbain, augmente les chances scolaires objectives, même au sein des familles Lobi populaires, notamment parce que ces dernières ont tendance à imiter les pratiques de scolarisation des membres des classes moyennes et supérieures qu'elles côtoient. Au regard du pouvoir social que confère la Lettre dans ces espaces sociaux, la scolarisation s'apparente à une véritable action de promotion sociale pour les familles des milieux populaires. L'urbanisation offrant l'accès aux institutions dominantes de type occidental (l'administration, la consommation marchande, les télécommunications, le salariat, etc.), elle s'accompagne d'une recomposition des trajectoires socioprofessionnelles potentielles et probables, envisageables et envisagées. En ouvrant de nouvelles alternatives professionnelles, elle peut aussi faciliter l'acquisition de moyens matériels,

---

<sup>506</sup> Seules des enquêtes auprès des ménages lobi favorisés vivant à Ouagadougou ou à Bobo-Dioulasso permettraient de préciser cette donnée.

de capitaux culturel et relationnel, nécessaires à la réalisation des aspirations nouvelles qu'elle fait naître. La scolarisation est alors considérée comme un des premiers atouts pour accomplir cette promotion sociale et sortir de sa condition (ou de sa position). En ce sens, les comportements scolaires comme les rapports à l'école des Lobi issus des milieux populaires urbains ne sont pas récents puisque, dès les années 1970/80, cette tendance s'esquissait déjà dans une moindre mesure. Ils ne sont pas non plus spécifiques puisqu'ils s'apparentent à ceux des familles populaires dans les grandes villes burkinabè (Baux et *al.*, 2002 ; Gérard 1999b) mais aussi dans celles du Mali (Kail, 1999), du Togo (Lange, 1998) ou de la Côte d'Ivoire (Proteau, 1997 ; 1998).

Les entretiens menés à Gaoua et à Kampti ont montré que les parents des milieux populaires (artisans, agriculteurs, petits commerçants dans l'économie informelle, etc.) inscrivent tous leurs enfants au primaire sans distinction de sexe, à condition que ceux-ci vivent sous leur toit<sup>507</sup> et dans la mesure de leurs capacités financières. Au niveau du primaire, les coûts de scolarité posent peu de problème. Dans le public, seules les cotisations des APE doivent normalement être versées, ce qui représente entre 1 000 et 2 000 FCFA (1,5 à 3 euros environ) selon les écoles. Beaucoup de parents pauvres ne s'en acquittent d'ailleurs qu'en partie sans que cela ne porte à conséquence sur la scolarité des élèves<sup>508</sup>. Comme le Poni est une province prioritaire, les fournitures, depuis la mise en place du PDDEB, sont offertes aux élèves même à Gaoua. La scolarisation dans le primaire public n'impute donc pas trop le budget des ménages urbains. D'ailleurs, ceux-ci sont très peu nombreux à envisager une scolarisation dans le privé<sup>509</sup> non seulement parce que, à Gaoua comme à Kampti, l'offre scolaire publique est suffisante et variée<sup>510</sup> mais, aussi et surtout, parce que les établissements privés engendrent des coûts supplémentaires non négligeables.

Généralement, ils optent donc pour l'école primaire publique la plus proche de leur domicile et ne semblent pas opérer un choix quant à l'établissement. La plupart des élèves suivent tout leur cursus primaire au sein de la même école. Les changements d'établissement sont le signe de l'échec scolaire des élèves. En effet, après deux redoublements, un enfant est normalement renvoyé. Pour éviter l'exclusion et la déscolarisation, les parents d'élèves vont alors se tourner vers

---

<sup>507</sup> Nous avons en effet constaté que les chefs de ménage, quelle que soit la position sociale et le lieu de résidence, n'ont souvent aucun regard sur la scolarisation de leurs enfants gardés par la mère après une séparation ou confiés à un tiers. La prise de décision revient à leur tuteur qui bien souvent ne les scolarise pas.

<sup>508</sup> Ces cotisations ne sont pas facultatives mais leur non paiement ne donne pas lieu à des renvois.

<sup>509</sup> La directrice de l'école primaire catholique de Gaoua a confirmé que les élèves inscrits dans son établissement sont presque unanimement des enfants de fonctionnaires. Seuls quelques enfants sont fils de commerçants.

<sup>510</sup> À Gaoua comme à Kampti, coexistent plusieurs écoles publiques. Il est donc possible d'envoyer ses enfants dans un établissement public plutôt qu'un autre selon les représentations que les parents d'élèves se font de la qualité de l'éducation dans chacun d'eux.

les autres écoles disponibles. L'exemple de Monsieur Kambou S., commerçant analphabète, musulman de Gaoua, est représentatif de l'acharnement scolaire dont certains pères sont capables pour maintenir, à tout prix, leurs descendants au primaire. Monsieur Kambou a deux femmes et sept enfants (cinq autres sont décédés en bas-âge). Il a scolarisé tous ses fils et filles<sup>511</sup> dès l'âge de six ans. Deux de ses garçons et une de ses filles ont redoublé plusieurs fois (entre trois et cinq fois). Il les a donc changés d'école au gré de leur redoublement pour les maintenir dans le système et pour qu'ils puissent obtenir au moins le CEP. Il considère alors que l'achèvement du primaire est le minimum à atteindre :

*« Il n'y a pas de travail comme ça. Je ne peux pas les laisser se promener. Si je les laisse arrêter l'école, ils vont devenir des "vagabonds" (ils vont errer sans but ndla) et ils vont chercher les problèmes. C'est pour ça que j'ai tout fait pour qu'ils continuent tous. »*

À l'instar de monsieur S. Kambou, les chefs de ménage des espaces urbains ou semi-urbains inscrivent tous leurs enfants précocement, entre cinq et sept ans, adoptant ainsi les pratiques scolaires de la « bourgeoisie du diplôme ». Ils savent, pour la plupart, que cette scolarisation précoce va permettre d'optimiser les chances de réussite scolaire en offrant aux élèves un droit à l'échec sans hypothéquer leurs possibilités de tenter le concours d'entrée en sixième<sup>512</sup>. Ils préparent donc, dès le CP1, le potentiel passage au secondaire. Ce calcul des familles populaires, souvent analphabètes, des zones urbaines et semi-urbaines, montre la bonne connaissance des rouages du système, connaissance que leurs homologues en milieu rural ne possèdent pas forcément. L'objectif de ces parents d'élèves est donc bien le passage au collège et l'obtention du BEPC qui ouvre à un grand nombre de concours administratifs. Pour autant, les chances des enfants de milieu populaire d'atteindre le secondaire sont bien plus faibles que celles des classes moyennes et supérieures : beaucoup arrêtent après leur CEP (parfois même avant).

L'adoption par les chefs de ménages artisans, petit commerçants ou agriculteurs, de pratiques de scolarisation similaires à celles des ménages nantis apparaît effectivement plus délicate à partir du secondaire. Pour ces familles vivant souvent proches du seuil de pauvreté, la

---

<sup>511</sup> Il a choisi d'inscrire tous ses enfants dans le public à l'exception d'un de ses fils qui fait l'école coranique. Malgré la désapprobation de ses femmes et de ses filles aînées, S. Kambou musulman pratiquant, considère qu'il est important qu'au moins un de ses fils apprennent le coran même s'il a pleinement conscience que l'enseignement de l'école publique est plus porteur en terme d'éventuels débouchés. Cet homme représente un cas particulier puisqu'il est le seul lobi rencontré qui ait opté pour cette pratique. Ses orientations en terme de scolarisation s'apparentent à celles décrites par E. Gérard (1997a) à propos des populations mandingues musulmanes du Mali.

<sup>512</sup> En effet, le concours d'entrée en sixième est conditionné par la limite d'âge, 14 ans.

scolarisation des enfants devient alors une équation de plus en plus difficile à résoudre. Comme les coûts sont beaucoup plus élevés (tant pour les frais de scolarité que les fournitures), la question financière se pose de façon prégnante surtout quand il s'agit de supporter plusieurs collégiens<sup>513</sup>. Les questions économiques découragent certains pères. C'est le cas de monsieur K. Somé. Comme tous ses frères, il a été scolarisé (pour lui, c'était dans les années 1960). Il a un niveau CM2 mais n'a jamais obtenu son diplôme alors que certains de ses aînés ont poursuivi leurs études et sont aujourd'hui cadres dans des grandes entreprises à Bobo-Dioulasso. Malgré cette courte scolarité, K. a quand même trouvé un poste de mécanicien dans une entreprise d'État dans laquelle il a travaillé pendant des années. Il a été licencié dans les années 1990 au moment des réductions de personnel. Il est aujourd'hui agriculteur et éleveur. Même s'il est à la tête d'un syndicat agricole de la région, son licenciement correspond à une véritable relégation à ses yeux et a largement influencé le parcours scolaire de ses six enfants. Ces derniers ont tous été scolarisés au primaire mais un seul a été jusqu'au baccalauréat, les autres n'ont pas poursuivi leurs études au secondaire alors qu'ils disposaient du capital culturel et relationnel pour cela. Il semble en fait que la perte de l'emploi du chef de ménage ait abouti à une véritable crise financière qui a complètement restructuré l'économie familiale et le mode de production. Trois filles ont été confiées aux sœurs de K vivant à Bobo-Dioulasso et les jeunes garçons sont (re)devenus une main d'œuvre nécessaire, notamment pour le gardiennage des troupeaux. Les plus âgés ont, quant à eux, été réorientés vers l'apprentissage. Le déclassement que le père a connu paraît avoir perturbé les logiques de reproduction sociale à tel point que l'utilité de l'école, en tant qu'outil d'insertion professionnelle a été remise en question. Dans ses conditions, la scolarisation prolongée n'était plus ni rentable, ni légitime.

Généralement, les parents interrogés refusent la fatalité économique. Pour supporter la rentrée scolaire, ils vendent une partie de leur cheptel :

*« Tu es obligé de faire un peu d'élevage. Au cas où, tu prends là-dedans et tu vends pour faire face aux problèmes. À la rentrée, tu peux vendre un porc ou un mouton ou bien des poulets, des pintades pour pouvoir faire face aux problèmes de scolarisation »*  
(Somé K., agriculteur, Gaoua, novembre 2003) ;

*« Avant j'avais deux bœufs pour ma charrue mais je les ai vendus tous les deux parce que j'avais besoin d'argent. J'élève aussi des poules et des cochons. J'ai vendu les*

---

<sup>513</sup> C'est souvent le cas puisque la scolarisation au primaire est totale.



*deux truies qui me restaient cette année pour payer l'école de mes enfants. Mais ce n'est même pas assez !* » (Hien A., Agriculteur, Gaoua, novembre 2003).

Beaucoup sont prêts à s'endetter pour assurer le suivi de leurs enfants au niveau de l'enseignement secondaire<sup>514</sup>. Mais dans ces conditions, le parcours scolaire devient extrêmement fragile. Il est hypothéqué par le moindre impondérable financier. Cette vulnérabilité exige alors l'excellence de la part des collégiens car l'échec scolaire est rédhibitoire. En effet, le renvoi d'un établissement après deux redoublements<sup>515</sup> contraint les parents à chercher une place et à réinscrire l'élève dans un autre établissement au prix fort. Pourtant, les conditions matérielles de la réussite scolaire ne sont pas réunies. Ces élèves ne possèdent en effet souvent pas les fournitures nécessaires, et notamment les livres scolaires<sup>516</sup>. Dans les cours des ménages pauvres, les installations électriques n'existent pas, ce qui empêche les adolescents d'étudier la nuit ou les obligent à chercher d'autres lieux adéquats<sup>517</sup>. Le non-paiement des frais de scolarité engendre des renvois temporaires réguliers de l'enfant :

*« Je n'ai pas encore payé les frais cette année et Moïse a déjà été chassé plusieurs fois (il est en seconde ndla). En fait, nous sommes prévenus qu'il faut payer. Ensuite, il y a des contrôles surprises en cours et tous ceux qui n'ont pas payé sont renvoyés chez eux pour toute la journée. C'est un problème quand les élèves sont en composition. Sinon, Moïse recopie les leçons avec ses camarades. Mais c'est décourageant car il part à pied jusqu'au lycée mais il ne sait jamais s'il va rester ou non »* (Hien A., agriculteur, Gaoua, novembre 2003).

Pour les jeunes filles, la scolarisation au secondaire est d'autant plus conditionnée qu'elles doivent souvent continuer à effectuer leurs tâches domestiques<sup>518</sup> et que leur réussite scolaire n'a pas autant d'enjeux que celle des garçons.

De toute façon, quel que soit le sexe de l'adolescent, à partir du BEPC, les opportunités de poursuivre au lycée se ferment de plus en plus. Malgré les bons résultats de certains élèves issus de

---

<sup>514</sup> Même les questions de prêts expriment les inégalités flagrantes entre « Bourgeoisie de la Lettre » et milieux populaires. En effet, les banques et les caisses populaires proposent des prêts scolaires mais ceux-ci sont réservés à des personnes qui proposent des garanties de paiement comme les fonctionnaires. Les ménages pauvres, pour emprunter de l'argent, sont tributaires des relations familiales, de leur générosité mais surtout de leur moyen financier.

<sup>515</sup> Ce qui est fréquent dans le secondaire comme nous l'avons démontré.

<sup>516</sup> Comme nous l'avons noté, les ouvrages sont loués aux étudiants par le collège. Correspondant à des frais supplémentaires qui viennent s'ajouter aux frais de scolarité et aux cotisations de parents d'élèves, les familles font souvent l'impasse sur cette dépense au détriment du travail scolaire.

<sup>517</sup> À ce propos, l'électricité des écoles primaires est souvent utilisée, à la tombée de la nuit, par des jeunes rassemblés en groupe de travail.

<sup>518</sup> Contrairement aux ménages plus favorisés, la présence de « petites bonnes » est plus rare.

milieux défavorisés, il apparaît pour leur famille, peu judicieux de trop allonger leur scolarisation. Beaucoup estiment que des études longues ne sont pas à leur portée :

*« Moïse est en seconde cette année. Moi, je voulais qu'il arrête l'an dernier comme il a beaucoup de petits frères et sœurs qui suivent. Mais il a voulu continuer alors je l'ai laissé. Avec le BEPC, il peut gagner un concours pour nous sauver. Comme ça, il aidera ses frères »* (Hien A., Agriculteur, Gaoua, novembre 2003)<sup>519</sup> ;

*« Ma fille passe le bac cette année mais si, par chance, elle gagne son diplôme, ce sera difficile pour moi de l'emmener à l'université car mes activités de commerce n'avancent pas et qu'il y a beaucoup d'enfants à supporter encore. Elle devra arrêter »* (Da B, commerçant analphabète, novembre 2003).

Le mimétisme des milieux populaires urbains sur les pratiques de scolarisation de la « bourgeoisie du diplôme » trouve donc ses limites, faute de capitaux économique, culturel et social suffisant. Les pratiques de scolarisation résultent alors d'un compromis entre des contraintes et des besoins. Si, en ville, les possibilités d'intégrer le secondaire pour les enfants des classes populaires augmentent, cela ne signifie pas pour autant que les inégalités s'estompent. Au contraire, on peut même se demander, aux vues de l'accentuation des pressions numériques (de plus en plus d'élèves se pressent aux portes du secondaire) et des contraintes économiques (l'absence de bourse notamment) si les chances de réussite scolaire et sociale ne s'amenuisent pas pour les enfants des milieux populaires au détriment de la méritocratie. Ainsi, les inégalités scolaires qui sont la retranscription des inégalités sociales n'ont pas diminué, seule la barrière de la sélection s'est déplacée. La dévalorisation constante des diplômes enraye la reproduction et la mobilité sociales de la « bourgeoisie de la Lettre », elle réfrène d'autant plus les processus de promotion sociale issus des familles populaires. Les chances d'intégrer, par l'intermédiaire des concours, l'administration publique, encore la voie principale d'ascension sociale, sont très réduites<sup>520</sup>. Beaucoup de jeunes des milieux populaires se retrouvent au sortir du collège et du lycée sans possibilité d'acquiescer un emploi. Le chômage des diplômés qui touche toutes les catégories sociales est évidemment paroxystique dans les milieux populaires aux capitaux économiques et relationnels déficitaires. D'ailleurs ces inégalités scolaires et sociales semblent exacerbées dans les zones rurales.

---

<sup>519</sup> L'année suivante effectivement, Moïse a été admis à l'ENEP, à la grande joie de ses parents. Il a donc abandonné le lycée.

<sup>520</sup> En dehors peut-être de l'enseignement depuis la mise en place du PDDEB.

## *2 L'école conditionnée en milieu rural*

Le milieu rural n'est pas un espace scolairement et socialement homogène. Si la carte éducative s'est largement étoffée depuis quelques années, le système scolaire est loin d'être encore également représenté. Certains villages n'ont aucun établissement primaire à proximité alors que d'autres possèdent une école, plus ou moins anciennement implantée et donc institutionnalisée. En outre, l'aide apportée, tant par les ONG, Plan Burkina notamment, que par le gouvernement n'est pas répartie de façon équitable sur l'ensemble des deux provinces. La redistribution du matériel scolaire nécessaire fourni par l'État depuis la mise en place du PDDEB à tous les élèves est parfois tardive dans les écoles les plus reculées tandis que Plan Burkina n'intervient pas dans tous les villages<sup>521</sup>. Tout ceci concourt à créer des conditions de scolarisation inéquitables d'un espace rural à un autre. Or, nous avons montré, tout au long de notre analyse à quel point le fonctionnement de l'école influence la mise à l'école et le maintien dans le système. Les comportements scolaires des familles populaires en ville en sont d'ailleurs le principal reflet. Ils illustrent la relation d'interdépendance, passée et présente, entre une offre scolaire proposée, une position sociale donnée, les pratiques de scolarisation et les parcours scolaires individuels. La scolarisation représente alors une synthèse entre un certain ordre scolaire (une offre, des politiques, un type d'enseignement, etc.) et les capacités potentielles d'ajustement (en terme de capitaux mobilisables pour accéder à l'école et se hisser à un certain niveau).

Si les provinces du Poni et du Nounbiel sont essentiellement composées d'agriculteurs, cela ne signifie pas que cette catégorie soit socialement uniforme. Au contraire, le milieu paysan lobi se divise en sous-groupes composant une palette de positions sociales qui développent autant de comportements scolaires. Les modes de production, les fonctions sociales et politiques accordées ou conquises, la religion adoptée, l'espace habité, etc. qui définissent et construisent le positionnement social des familles sont autant de facteurs qui vont influencer les processus de scolarisation. À l'intérieur des familles, la structure démographique, polygame ou monogame, et la taille du ménage ainsi que les trajets individuels de chacun des membres (les mouvements migratoires surtout) ou leur parcours scolaire passé façonnent aussi les attitudes actuelles vis-à-vis de la scolarisation. Celles-ci se construisent donc autour de combinaisons (plus ou moins

---

<sup>521</sup> D'après les représentants de l'association à Gaoua, l'ONG réfléchirait à une intervention plus globale, dans l'ensemble des deux provinces, pour éviter justement des inégalités flagrantes, d'un village à l'autre, peu propice à la généralisation de la scolarisation.

conscientes pour les parents d'élèves) entre l'ensemble de ces éléments, auxquels il faut ajouter les attentes en matière d'éducation et les possibilités (internes ou externes) de les satisfaire. En ce sens, chaque mise à l'école et chaque parcours scolaire sont opérés de manière particulière. S'ils ont une certaine rationalité, cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont stratégiquement élaborés et que tous les facteurs sont toujours pris consciemment en compte par les individus. (Gérard, 2001).

## **2.1 Une scolarisation influencée par le mode de production et l'économie du ménage**

### *2.1.1 Les riches agriculteurs : du capital économique au capital scolaire*

Dans une étude récente, J.-F. Kobiané (1999b) a mis en évidence l'existence d'une relation entre mode de production et scolarisation des enfants en milieu rural : la scolarisation des enfants croît au passage d'une agriculture de rente à faibles intrants à celle d'une agriculture plus productive. En effet, ce passage-là peut d'abord contribuer à une amélioration des conditions de vie du ménage du fait des revenus tirés de la vente. Ce passage implique aussi de nouveaux rapports aux institutions (services techniques d'encadrement, circuit de commercialisation, etc.) qui amènent les parents à élaborer un nouvel intérêt à l'instruction. Les recherches que nous avons pu menées auprès de la société Lobi aboutissent au même résultat. Elles ont révélé le rapport étroit entre capital économique, mode de production et pratique de scolarisation. L'exemple de Kambou P. est à ce propos révélateur. Monsieur Kambou est analphabète. Il dit avoir toujours voulu aller à l'école mais le refus de son père l'en a empêché et il n'a jamais été scolarisé. Vers l'âge de vingt ans, il est parti dans les plantations de Côte d'Ivoire. De retour au Burkina, il a su capitaliser l'argent qu'il avait gagné là-bas. Il est aujourd'hui le plus riche agriculteur du village où il réside : il possède un cheptel important, de nombreuses maisons et a profité, une dizaine d'années auparavant, d'un prêt intéressant proposé par le gouvernement pour acheter un tracteur. Cette machine, rarissime dans la zone et qu'il loue souvent aux autres agriculteurs, lui permet d'avoir une production agricole marchande importante. P. a eu sept femmes, cinq vivent encore avec lui mais deux sont parties. Vingt et un enfants sont nés de ses unions ; sa cour héberge aussi une dizaine d'enfants confiés qui sont scolarisés au primaire<sup>522</sup>. P. considère que les savoirs scolaires

---

<sup>522</sup> Beaucoup viennent de Côte d'Ivoire et sont membres de la famille proche : ce sont les enfants de sa fille ou son frère. Pour eux, il paie les fournitures et l'écolage. Pour les enfants d'amis vivant en Côte d'Ivoire, il ne s'occupe que de la nourriture et de l'hébergement.

sont aujourd'hui primordiaux. Comme il regrette d'en être dépourvu<sup>523</sup>, il veut absolument que ses enfants les acquièrent. L'analyse du discours de P. en corrélation avec ses pratiques de scolarisation conduit à penser que ce chef de ménage agit de manière stratégique pour assurer la pérennité de son ascension sociale en la transmettant à sa lignée. En effet, il est le seul agriculteur analphabète rencontré qui élabore un véritable plan de scolarisation, calculant l'impact de ses pratiques sur le long terme en fonction des capacités estimées de chacun de ses enfants. Tous ses garçons ont d'ailleurs été à l'école et il a des stratégies bien établies à leur encontre. D'abord, il n'hésite pas à les envoyer dans des établissements primaires plus éloignés en cas d'échec ou de renvoi<sup>524</sup>. Il est ensuite une des seules personnes interrogées qui revendique le suivi de près de la scolarité :

*« Chez moi, en tout cas, ceux qui étudient, je les connais, et ceux qui n'étudient pas, je sais aussi qui ils sont. Je vais souvent à l'école me renseigner. Je demande soit aux enfants soit aux enseignants »*

En fonction des résultats obtenus par ses fils, P. a su diversifier les parcours scolaires de chacun pour assurer la meilleure réussite possible. L'objectif affiché est bien l'achèvement du cycle primaire, voire l'accès au secondaire. Si ce dernier n'est pas ouvert à tous (deux garçons ont arrêté au CM2), les chances de chacun sont quand même optimisées. D'abord parce que P. fait jouer ses relations pour permettre la continuation des études. Pour son premier fils, Sié qui passe actuellement son baccalauréat, il a choisi après le CM2, de le confier à un de ses « frères », enseignant, pour qu'il puisse poursuivre le secondaire dans les meilleures conditions. Ensuite parce que la non-réussite au concours d'entrée en sixième ou au test n'est pas rédhibitoire. En effet, deux des trois garçons actuellement au collège de Kampti qui n'avaient pas obtenu de place en sixième par les voies normales, ont commencé par suivre des cours du soir. Ils n'ont rejoint les cours du jour qu'à partir de la cinquième. Monsieur Kambou ne renâcle pas non plus à la dépense. Il débourse chaque année de grosses sommes pour la scolarité de ses enfants. Ainsi, quatre de ses garçons habitent, seuls, dans une location à Gaoua. Deux d'entre eux (dont Sié) passent le baccalauréat. Il mise d'ailleurs beaucoup sur son fils aîné pour continuer à l'université :

*« Sié est très sérieux. Je sais qu'il ne se promène pas à Gaoua et qu'il travaille parce que quand il vient à la maison, il est toujours dans sa chambre en train de regarder son papier. Il ne bouge jamais, tu sais toujours où le trouver : il est avec ses papiers. »*

---

<sup>523</sup> Pour palier à cette lacune, il suit les cours d'alphabétisation. S'il ne parle pas bien français, il connaît à présent les mécanismes de lecture et d'écriture et il les utilise fréquemment pour noter ses dépenses et ses recettes.

<sup>524</sup> Si l'acharnement scolaire au primaire est courant dans les milieux urbains, il est très rare en milieu rural.

Les deux autres sont à l'école des métiers<sup>525</sup>. L'un apprend la menuiserie et l'autre la comptabilité :

*« Togo apprend la menuiserie parce que j'ai constaté qu'il n'aime pas étudier. Il a redoublé plusieurs classes. Je l'ai amené à Timboura, c'est là qu'il a eu son CEP. J'ai pensé que si je le mettais au collège, j'allais y perdre comme ça alors je l'ai directement amené à l'école des métiers (...). J'ai vu que s'il est à l'école et qu'il arrive à bien connaître son travail, il va sortir avec son diplôme. Il va avoir une intelligence et s'il est très bon, un jour, le gouvernement va l'appeler pour lui donner du travail. C'est pour ça que l'école est mieux que l'apprentissage. »*

Chaque parcours est donc individualisé en fonction de la personnalité de chacun des garçons mais aussi de l'appréciation de ses capacités, le but ultime étant la quête du diplôme, quel qu'il soit. Celui-ci permet, en effet, de convertir une partie du capital économique accumulé en capital scolaire et culturel afin d'installer durablement la famille dans une position sociale supérieure. Il s'agit ainsi d'assurer une forme nouvelle de réussite et de reconnaissance sociales. Néanmoins, la mobilité sociale escomptée concerne avant tout la lignée masculine. Si monsieur Kambou a largement favorisé la scolarisation de ces garçons, il a tendance à dénigrer celle de ses filles. Au départ, il était même contre leur mise à l'école mais ses représentations ont peu à peu évolué :

*« À l'époque moi, je disais que je n'allais pas mettre les filles à l'école car elles ne regardent pas les papiers [elles ne sont pas sérieuses, ndla]. Et en plus de ça, elles ne se marient pas, et elles restent pour se promener. En ce temps, j'avais vu ça chez d'autres familles : elles les avaient mises et quand elles étaient arrivées au CM2, elles avaient fui enlevées par un homme. Donc j'ai dit que je ne vais pas mettre une fille à l'école. Après, j'ai réfléchi et j'ai essayé avec une. Après quelques années, elle m'a rapporté ses papiers en disant qu'elle ne voulait plus partir à l'école. (...). Là, j'avais vraiment décidé de ne plus mettre une fille à l'école. Depuis tout ça, j'ai changé d'avis parce que j'ai vu des infirmières, des doctresses, même des maîtresses. Maintenant, je dis à mes filles qu'elles n'ont qu'à grouiller pour réussir. Elles ont toutes leur chance. Elles n'ont qu'à travailler. Si elles refusent, c'est leur problème. Demain, en tout cas, aucune ne pourra m'accuser comme quoi je ne les ai pas mises à l'école » (Mars 2004).*

---

<sup>525</sup> Les frais de scolarité dans cet établissement privé sont très élevés : 55 000 FCFA (environ 84 €) par année sans compter les fournitures et l'uniforme.

Dans ce ménage rural, l'inscription des enfants (surtout des garçons) à l'école est facilitée, voire même précipitée, par leur plus grande disponibilité, notamment parce que le mode de production économique adopté nécessite un moindre recours à la main d'œuvre enfantine. Le cheptel important de monsieur Kambou est confié à des éleveurs peuls contre rémunérations et les activités agricoles sont gérées par les aînés de la famille avec l'aide de manœuvres journaliers. Aucun enfant n'est sollicité dans les travaux champêtres pendant la période scolaire. L'exemple de P. Kambou montre en quoi les communautés villageoises déjà engagées dans un processus de réorganisation sociale autorisent, justifient et même secrètent une scolarisation plus forte. Mais dans cette région du Burkina Faso (où la culture du coton, principale culture commerciale d'exportation du pays, n'a jamais pu s'implanter), l'agriculture productive et intensive n'est que peu développée et les riches agriculteurs représentent une position sociale marginale.

### *2.1.2 L'agriculture de subsistance et la pauvreté du monde paysan lobi*

L'agriculture de subsistance apparaît en fait comme la norme. Pour la plupart des ménages paysans rencontrés, les échanges commerciaux sont faibles et le travail constitue le principal facteur de production, d'autant que les techniques agricoles sont rudimentaires. Ce type d'économie nécessite un fort recours à la main d'œuvre enfantine d'autant plus que les migrations des jeunes adultes sont importantes et que l'entraide villageoise s'affaiblit<sup>526</sup>. Évidemment, ce nécessaire besoin du travail des enfants entre directement en conflit avec la mise à l'école. C'est d'ailleurs un des premiers arguments avancés par les familles les plus pauvres pour justifier la non-scolarisation ou la scolarisation partielle de leurs enfants :

*« Comment moi, je peux scolariser tous mes enfants ? Qui va m'aider aux champs ensuite ? Si je cultive seul, mes récoltes seront insuffisantes et ma famille n'aura pas assez à manger. Et puis, où je trouverai l'argent pour payer les frais de scolarité des plus petits si les grands ne m'aident pas ! N'oublie pas que je vends une partie de mon mil pour acheter les cahiers ! » (Kambiré K., Passéna, février 2004).*

---

<sup>526</sup> Selon E. Gérard (1997a), au Mali, la disparition des groupes collectifs de culture a libéré l'enfant désormais uniquement astreint dans le cas des communautés fragmentées au moins, aux seules activités de la famille restreinte. Elle tend donc à favoriser la scolarisation. Au sein de la société Lobi au contraire, elle a accentué la pression sur les enfants des familles pauvres étant donné que celles-ci ne peuvent pas se permettre d'employer de la main-d'œuvre journalière.

*« Je n'ai pas mis mes aînés à l'école parce que, en ce temps, j'avais besoin d'eux pour surveiller les champs et empêcher les oiseaux de venir manger les graines. Après j'ai voulu les inscrire mais l'enseignant m'a dit qu'il avait dépassé l'âge » (Da S., Poira, juin 2004).*

*« À l'époque, je n'ai pas scolarisé Togo parce que c'est à lui que revenait la garde de mes bœufs puisque ses grands frères étaient à l'école » (Hien D., Périgban, février 2004).*

Ces témoignages montrent à quel point la scolarisation exhaustive est difficile en milieu rural : la répartition des tâches est indispensable à l'économie, voire à la survie du ménage. L'importance du travail des enfants dans les activités de production et l'économie du ménage n'est toutefois pas spécifique à cette région. Dans les provinces du Seno (au nord) et du Gourma (à l'est), Y. Yaro (1994) a bien montré que l'aide importante des enfants dans les activités agricoles ou le gardiennage du troupeau explique en partie les faibles niveaux de scolarisation<sup>527</sup>. Pour les familles pauvres, « le choix n'est donc pas entre avoir beaucoup d'enfants scolarisés ou peu d'enfants instruits mais dans l'allocation des ressources en enfants entre diverses affectations possibles : travail domestique et agricole, apprentissage dans les métiers urbains, scolarisation. Chacun devant contribuer (...) à la survie du groupe sans affecter la production agricole de subsistance et le travail domestique qui restent prioritaire » (Vinokur, 1993 :14). C'est la raison pour laquelle la plupart des enfants scolarisés participent aux activités agricoles durant les jours de repos (le jeudi et le dimanche) et pendant la période des vacances scolaires qui est aussi celle de la saison des pluies<sup>528</sup> :

*« Bien sûr que mes trois garçons viennent m'aider aux champs pendant les vacances. Il faut bien qu'ils apprennent les travaux champêtres... Et puis, mes champs sont grands et éloignés, j'ai besoin de leur aide. Tout seul avec ma daba, je ne peux pas bien labourer la terre » (Kambou A, Dioména, Janvier 2004).*

Pour les parents, il s'agit de concilier les activités scolaires et les activités agricoles. Mais calendrier scolaire et calendrier agricole ne sont pas toujours complémentaires et ces différentes temporalités peuvent être un frein à la scolarisation :

---

<sup>527</sup> Cette situation se retrouve aussi dans d'autres pays africains où l'agriculture est prépondérante.

<sup>528</sup> Au moins au primaire. À partir du secondaire, surtout au deuxième cycle, les élèves n'aident quasiment plus aux champs. D'ailleurs, à partir d'un certain niveau d'étude, les parents ne leur demandent plus de participer aux activités agricoles comme si les travaux des champs étaient incompatibles avec la Lettre.



*« La rentrée scolaire est trop tôt, vraiment. À cette période, les récoltes ne sont pas terminées et les gens n'ont pas d'argent pour payer les fournitures et les frais de scolarité » (Palé S., Békora, juin 2003)<sup>529</sup>.*

Effectivement, le mode de production n'agit pas seulement sur la scolarisation des enfants à travers la mise ou non au travail des plus jeunes. Il joue aussi sur le niveau de vie des ménages et la capacité de mobiliser des revenus monétaires dans le domaine scolaire. En ce sens, l'appui financier et matériel mis en œuvre par l'ONG Plan Burkina apparaît comme une aide nécessaire, voire indispensable pour mobiliser autour de l'école et favoriser la mise à l'école du plus grand nombre. Depuis le début du 21<sup>ème</sup> siècle, l'ONG a opté dans les villages parrainés pour le paiement de 70 % des frais de scolarité (équivalent à un dollar par enfant) et le don de fournitures scolaires (en plus de l'aide plus spécifique aux écoles). Les parents n'ont alors normalement plus qu'à s'acquitter des 300 FCFA restant pour compléter les cotisations APE mais même cette somme, qui peut paraître modique, rentre difficilement dans les caisses des écoles :

*« Ce que je peux dire c'est que, de nos jours, s'occuper des enfants, ce n'est pas facile. Tu dois payer leurs habillements et il y a un problème d'argent qui se pose. Quand je pars au marché, je dois payer le sel, je dois payer le soubala... Alors payer les habillements et les cahiers en plus, c'est tout un problème. Dieu merci, ces dernières années, en tout cas, mon mari n'a pas eu à payer l'école puisque PPI nous aide. Ça nous facilite beaucoup de choses » (Propos anonyme d'une femme lors d'un entretien de groupe, Timboura, mars 2004).*

La stratégie mise en place par Plan Burkina est récente. Avant de choisir le développement communautaire, Plan Burkina fonctionnait à partir du concept d'enfants parrainés. Le fonctionnement de l'aide était différent puisque seuls les enfants parrainés par l'ONG étaient concernés. Ainsi, au sein d'une même classe, les statuts des enfants pouvaient être différents. Considérant cette politique inéquitable, l'ONG a donc opté, depuis 2002, pour un financement plus global au niveau des écoles. Si cette orientation est effective, l'information la concernant circule difficilement dans les villages reculés et beaucoup de parents ignorent que leurs enfants peuvent être concernés :

---

<sup>529</sup> Le fait que les cours ne reprennent que tardivement, aux alentours de la fin du mois d'octobre, en raison de dysfonctionnements administratifs, peut alors être considéré comme un atout pour la scolarisation en milieu rural. C'est alors un moyen de concilier les deux calendriers. Mais cet argument est évidemment ambiguë et controversé étant donné que cette rentrée hors délai se fait aussi au détriment du programme et donc de la qualité de l'éducation.

*« C'est le problème d'argent qui m'empêche de mettre mes enfants à l'école. C'est pour ça que je n'en ai scolarisé que deux. Je n'ai pas d'argent. Les enseignants, à l'inscription demandent de payer et quand on n'a pas c'est très dur. Il faut aussi donner l'argent pour les cahiers, et puis pour la cantine...Je sais que PPI donne des fournitures mais cela n'arrive jamais chez les gens comme nous qui habitons à l'écart. À Midebduo, quand PPI envoie du matériel, les gens du village sont au courant mais ici personne ne vient nous prévenir donc on ne reçoit rien.» (Palé K., agriculteur analphabète, Dioména, janvier 2004) ;*

*« Pour moi, l'école c'est dur parce que je n'ai pas les moyens. Je voudrais bien scolariser mes enfants mais ce sont les problèmes d'argent qui m'arrêtent. J'ai entendu dire que PPI aide mais je ne suis pas trop au courant puisque je n'ai pas d'enfants à l'école. De toute façon, il faut qu'on soit venu les prendre en photo<sup>530</sup> pour recevoir de l'aide. On n'est jamais venu prendre mes enfants en photo » (Kambiré D., paysan analphabète, Dioména, janvier 2004).*

Avec les nombreuses aides apportées par Plan Burkina mais aussi par l'État, notamment l'exonération des frais de scolarité pour les filles la première année, il apparaît que, dans la grande majorité des villages lobi, le problème purement financier au primaire se soient considérablement circonscrit. Pourtant, c'est toujours le principal argument mis en avant par les familles pour justifier leurs pratiques de scolarisation. Pour elles, acheter les fournitures scolaires et les habits puis s'acquitter aussi des frais de scolarité pour tous leurs enfants s'avère impossible. La mauvaise connaissance du système et le manque d'informations concernant les aides potentielles expliquent alors en partie la sous-scolarisation des enfants d'un même ménage. Mais au-delà de ça, le fait que les familles lobi pauvres vivant de l'agriculture ne scolarisent jamais l'ensemble d'une fratrie démontre une volonté de gestion et de répartition des risques. Nombreux sont les chefs de ménages rencontrés qui optent pour l'utilisation de divers types d'éducation (formation agricole, artisanale, religieuse). Ils multiplient de la sorte les opportunités futures tout autant qu'ils s'adaptent aux limites imposées par l'organisation de leur production. Mais cette scolarisation d'un ou deux enfants a aussi comme finalité sous-jacente de concentrer les efforts sur quelques-uns afin de pouvoir assurer leur scolarité jusqu'à la réussite (après l'obtention des diplômes, l'admission à un concours de la fonction publique notamment). Les frais de scolarité au collège étant très élevés, beaucoup de familles réalisent qu'elles ne peuvent pas assurer financièrement la scolarisation de

---

<sup>530</sup> Quand l'enfant est pris en photo par un volontaire de Plan Burkina, cela signifie qu'il est ou va être parrainé.

tous. Elles optent alors, dans une certaine mesure et plus ou moins consciemment, pour un enseignement de qualité limité à quelques-uns :

*« C'est vrai qu'au primaire, il y a des aides qui nous sauvent. Mais si tu mets tous tes enfants à l'école et qu'ils avancent bien, à un moment, tu vas être bloqué et tu ne vas plus pouvoir t'occuper d'eux. Tu n'as plus d'argent pour acheter les papiers et payer l'école, les enfants sont jetés dehors alors qu'ils sont doués. Si cette situation t'arrive, tes enfants ne vont pas comprendre, ils vont même penser que c'est toi qui leur a fait du mal »* (Kambou G., Agriculteur analphabète, Passéna, avril 2004).

Même en anticipant ces difficultés financières, les parents des collégiens n'en sont pas exemptés et les parcours scolaires au secondaire des élèves ruraux, plus encore que les enfants issus des milieux populaires urbains, sont temporaires et irréguliers. Le problème le plus prégnant réside dans la faiblesse de l'offre scolaire à proximité. Certains habitants du village de Kuékuéra affirment d'ailleurs ouvertement ne scolariser qu'une partie de leurs enfants en raison des places limitées au collège de Kampti dont les élèves dépendent. Ils adaptent donc leur scolarisation en fonction des projections qu'ils construisent sur les disponibilités du CEG et sur les admissions potentielles. Comme les provinces du Poni et du Noubiel disposent de peu de CEG dans les campagnes, les familles qui souhaitent voir leurs enfants continuer dans le secondaire doivent le plus souvent trouver une famille d'accueil dans les espaces urbains ou semi-urbains (Gaoua, Batié, Kampti et Loropéni essentiellement). S'ajoutent à ce premier courant de migrations scolaires, celui des jeunes lobi burkinabè rentrés de Côte d'Ivoire à cause des conflits qui enflamment le pays, ce qui augmente la pression sur les ménages urbains pour l'accueil de nouveaux élèves et complique, par voie de conséquence, la recherche d'un tuteur pour les familles rurales.

À cet effet, tous les réseaux de solidarité sont mobilisés. La demande se tourne le plus souvent en premier lieu vers la famille élargie, que ce soit le *caàr* ou le *thicaàr*. Elle s'adresse aussi aux anciens membres d'un même village<sup>531</sup>, comme l'appartenance, même passée, à un même *di* crée des droits et des obligations coutumières réciproques :

*« J'héberge beaucoup d'enfants de mon village. On n'est pas des parents comme ça mais on vient du même village. C'est pas question de famille. Quand les enfants viennent au collège comme ça qu'ils n'ont pas de logeurs alors les parents viennent*

---

<sup>531</sup> Si ces liens villageois se recoupent souvent avec les liens familiaux (Fiéloux, 1980), ce n'est pas toujours le cas.

*nous demander si on peut accepter de les prendre. » (Da D., sans emploi, Gaoua, novembre 2003)*

Que ce soit les réseaux de relations familiales ou villageoises, les règles de solidarité inhibent souvent un refus:

*« À la veille de la rentrée scolaire l'année dernière, mon oncle maternel (gyè) a apporté son fils chez moi pour qu'il aille au collège. J'avais voyagé à cette période et c'est ma femme qui l'a accueilli. Mon oncle est reparti dans son village sans me laisser le choix que de m'occuper de son fils. Tu sais, la famille c'est comme ça ! Je ne peux rien dire. Pourtant, c'est moi qui dois tout payer. Il ne me donne rien » (Palé D., enseignant, Loropéni, Février 2004).*

Mais les contraintes financières<sup>532</sup>, l'augmentation des sollicitations et les responsabilités engagées conduisent les citoyens à tout faire pour se soustraire à cette obligation :

*« Présentement, les gens ne veulent plus. Ils refusent carrément. Quand les parents viennent, ils disent qu'ils ne peuvent pas. Parce que ça crée beaucoup de problème. Y'a des enfants qui ne supportent pas la façon de vivre et ils vont raconter des trucs à leurs parents ainsi de suite et ça entraîne des histoires. Donc maintenant, pour trouver un logeur à Gaoua, c'est difficile » (Da D toujours, novembre 2003)*

En milieu urbain notamment, les réseaux de solidarité deviennent moins contraignants et perdent de leur efficacité. Les familles rurales pour surmonter les éventuels refus se tournent alors vers de nouvelles fraternités comme celles nées des conversions aux religions monothéistes. Les congrégations religieuses deviennent alors un nouveau groupe solidaire très sollicité. Monsieur Kambiré par exemple réside en Côte d'Ivoire. Il a préféré rapatrier ses enfants au Burkina Faso pour qu'ils aient une scolarité secondaire plus sereine. Il a ainsi demandé un appui au Pasteur de Midebduo qui appartient à la même Église que lui. Celui-ci a relayé l'information auprès de sa paroisse pour trouver des familles d'accueil à ses enfants. Abraham, Judith et Esther Kambiré sont, depuis 2003, tous les quatre accueillis chez divers ménages protestants de Batié (que le père ne connaît pas personnellement). Toutes les opportunités sont donc explorées pour trouver un soutien quelconque, du plus direct au plus indirect. Quand Isaac est arrivé de Passéna en sixième au

---

<sup>532</sup> Si les parents financent la scolarité de leurs enfants, c'est au logeur de prendre en charge la nourriture. La participation ponctuelle des parents est appréciée dans ce sens mais il est inconcevable que le tuteur exige une participation financière ou en nature pour l'alimentation

collège de Kampti, il n'avait pas de connaissance très établie dans le village qui lui permettait de trouver à se loger. La recherche d'un tuteur a alors été difficile est mouvementée :

*« Je suis venu chercher un logement avec un camarade. Il m'a dit qu'il avait un parent à Kampti et qu'on pourrait loger ensemble chez lui. Au bout d'un mois, le monsieur a dit qu'on devait payer la maison. Je suis allé au village exposer le problème à maman mais elle m'a dit qu'elle ne pouvait rien faire pour moi. Je suis rentré et j'en ai parlé au type. Une femme était en visite. Elle m'a demandé d'où je venais et qui était mon papa. En fait, elle connaissait mon papa alors elle m'a dit de venir rester chez elle »*  
(Kambiré Isaac, collégien, Kampti, février 2004).

Les fonctionnaires sont d'ailleurs souvent très sollicités car ils proposent, dans les représentations collectives, des conditions de vie et un encadrement propices au travail. La demande d'un hébergement peut alors être faite auprès d'un enseignant non lobi. C'est le cas de Monsieur Ouédraogo qui a accepté d'accueillir un de ses élèves, Sié Palé, en classe d'examen, afin de lui éviter un trop long trajet.

Les rapports avec les tuteurs, les conditions d'accueil influencent le parcours scolaire de l'élève et le confiage peut alors avoir des effets aussi bien positifs que négatifs sur le maintien à l'école et la réussite scolaire. Déjà dans les années 1980, alors que les élèves étaient encore peu nombreux et les demandes d'hébergement plus rares, le statut d'enfant confié apparaissait comme un facteur à risque dans la réussite scolaire : si certains élèves se voyaient encouragés dans le travail, d'autres étaient maltraités et poussés à l'abandon<sup>533</sup>. Actuellement, les situations difficiles, peu propices à la scolarisation, des enfants confiés semblent de plus en plus nombreuses. L'élargissement des réseaux de solidarité et la multiplication des demandes sont sans doute à l'origine de relations plus conflictuelles entre tuteurs et élèves. De nombreux élèves rencontrés se sont plaints de mauvais traitements :

*« Quand je suis entré au collège, mes parents m'ont trouvé une place chez un parent (éloigné ndla). Mais j'étais maltraité. On me donnait presque pas à manger et je dormais avec la faim. La femme de mon tuteur était très méchante, elle me criait toujours dessus et me donnait trop de travail. Il fallait que j'aille chercher l'eau, que je l'aide dans son commerce. Je n'arrivais plus à me concentrer sur mes études et puis je n'avais plus le temps d'apprendre. À la fin de l'année, j'ai redoublé. Je suis rentré*

---

<sup>533</sup> Cf. Chapitre VIII.

*chez mes parents parce que je souffrais trop* » (Kambou A., ancien élève du CEG de Kampti, Passéna, novembre 2004).

Certains logeurs ont également vécu des situations déstabilisantes :

*« Les enfants du village sont mal éduqués. Nous, on est une famille nombreuse et sans argent. Les élèves qui sont ici doivent aider pour les travaux ménagers en dehors de leur cours. Ils peuvent le faire pour la famille parce qu'on les loge et on les fait manger quand même ! Mais eux, ils refusent, ils ne font rien et quand on leur reproche, ils vont se plaindre à leur parent et ça crée trop de problème. Les mamans critiquent et ça crée trop de problèmes entre les gens »* (Da A ;, sans emploi, Gaoua, novembre 2003) ;

*« J'avais un bon élève dans ma classe, en troisième, qui parcourait tous les jours 15 kilomètres pour venir en cours. J'ai eu pitié de lui et je lui ai proposé de l'héberger jusqu'au BEPC. Il est venu s'installer chez moi et il est allé enceinte la sœur de ma femme qui vivait sous mon toit ! Depuis, il a fui. Son père avait honte mais le mal était fait. Maintenant c'est fini, je n'accepte plus personne chez moi »* (Ouédraogo M., professeur, Kampti, juin 2004).

Le confiage des élèves n'est donc pas exempt de difficulté et de dissensions, ce qui a tendance à décourager tant les tuteurs que les parents. Ceux qui en ont les moyens préfèrent chercher donc d'autres solutions. Pour les jeunes adolescentes, un foyer catholique existe à Gaoua mais il accueille surtout les élèves des provinces de Diébougou et du Ioba. Les frais sont, en outre, très élevés (autour de 30 000 FCFA mensuels) et donc difficilement accessibles. Une autre solution adoptée est celle d'une location accueillant plusieurs lycéens. Elle concerne surtout les enfants des planteurs lobi de Côte d'Ivoire. Ces derniers ont souvent de plus importantes ressources financières et des liens de solidarité plus distendus avec les Lobi du Burkina Faso, ce qui complexifie la recherche d'un tuteur. Pour autant, les jeunes élèves vivant seuls sont toujours placés sous la tutelle et la surveillance d'un aîné mais ce type de tutorat est moins contraignant, pour le responsable, puisque les élèves ont leur indépendance (ils ne sont pas nourris, ni logés par lui). Cette formule se développe, pour les filles comme pour les garçons, mais elle n'améliore pas forcément les conditions de travail car les adolescents sont très libres : leur capacité de réussite va donc dépendre de leur maturité et de leur volonté.

## **2.2 Les structures familiales et la scolarisation**

La scolarisation n'est pas uniquement facilitée ou entravée par les seules questions économiques, elle est aussi déterminée par les rapports sociaux, notamment la parenté. Généralement, une unité domestique est toujours en constante transformation : naissance, décès, mouvements migratoires, départs des jeunes adultes après leur mariage mais aussi séparation des parents sont autant d'événements qui redessinent sans cesse la structure familiale. En ce sens, le choix de la mise à l'école est toujours conjoncturel, il se décline au gré des évolutions démographiques.

Ces évolutions redéfinissent sans cesse l'organisation de la production et, par voie de conséquence, le travail de chacun et le besoin de main-d'œuvre infantile. Nous avons évoqué le rôle du gardiennage des troupeaux ou des travaux champêtres dans la mobilisation des jeunes garçons. La scolarité des filles, quant à elles, est souvent subordonnée aux aléas des accouchements des femmes du ménage. Nos enquêtes ont montré que beaucoup de fillettes ne sont jamais inscrites à l'école ou sont déscolarisées, afin de s'occuper d'un nouveau-né et des enfants en bas-âge :

*« J'ai scolarisé mes filles aînées mais quand Ini a eu l'âge de partir à l'école, sa mère m'a dit qu'elle avait besoin d'elle pour s'occuper de son dernier enfant. Elle ne pouvait pas fabriquer le dolo pour le vendre avec l'enfant au dos tout le temps. Qu'est-ce que je pouvais faire ? J'ai laissé Ini »* (Kambiré D., agriculteur analphabète, Midebduo, janvier 2004).

Au-delà même de la cour, la pression des femmes du lignage (en particulier celles qui vivent en ville) est souvent forte et, la plupart du temps, impérieuse quand il s'agit d'obtenir une aide domestique. En vertu des droits et des obligations de la solidarité familiale, un chef de ménage peut, en effet, difficilement refuser la garde d'une de ses cadettes à une parente qui le lui demande en soutien aux activités domestiques ou commerciales :

*« Deux de mes filles vivent à Ouagadougou et à Bobo-Dioulasso. Les deux premières sont chez leur sœur aînée à Bobo-Dioulasso.... Elles ne font rien là-bas, elles l'aident juste dans les travaux de la maison. La plus jeune est à Ouagadougou chez sa tante (la sœur de l'enquête ndla), elle l'aide dans son petit commerce. Je ne sais pas si elle l'a mise à l'école... Je ne pense pas.... »* (Palé K., agriculteur, scolarisé jusqu'au CE2, Passéna, avril 2004).

Cette situation est loin d'être spécifique à la société lobi. De nombreuses études ont souligné l'important de la circulation des fillettes, et la conséquence négative de ces transferts en matière de scolarisation surtout dans les espaces urbains. C'est le cas sur l'ensemble du Burkina Faso (Kobiané, 1999) mais aussi au Togo (Pilon, 1995), au Sénégal, (Vandermeersch, 2000) et au Mali (Marcoux, 1994) et au Ghana (Lloyd et Blanc, 1996). Le confiage des jeunes filles renforce les liens sociaux et permet de répartir les charges économiques concernant l'éducation des enfants (Pilon, 2005). Constituant une des composantes essentielles de la dynamique familiale, il est logiquement privilégié au détriment de la scolarité féminine, déjà hypothéquée quoi qu'il advienne dans les représentations collectives. Toutes les pratiques familiales de scolarisation dévoilent une discrimination sexuelle en défaveur des filles. Cette discrimination est d'autant plus accentuée dans les milieux ruraux populaires, surtout quand le chef de ménage est analphabète. En principe, ce sont surtout les filles aînées qui sont sous-scolarisées. Concernant les cohortes féminines des 7-10 ans, les mesures élaborées en faveur de la scolarisation des filles, la gratuité au CP1 notamment, ont effectivement un impact positif que les données statistiques corroborent (cf. chapitre XII). Si l'accès des filles est plus ouvert, leur parcours scolaire est beaucoup plus irrégulier et leur survie dans le système faible. Alors que c'est déjà le cas dans les ménages urbains favorisés, ce phénomène est inévitablement plus marqué dans les milieux ruraux populaires où le rôle matrimonial de la femme est encore prépondérant et le besoin d'école moins marqué.

En outre, les biographies familiales lobi révèlent une grande instabilité des unions. Cette fragilité est certainement le facteur de précarité scolaire le plus marquant. En effet, la séparation d'un couple<sup>534</sup> entraîne un éclatement de la cellule familiale qui remet en cause les devoirs incombant à chacun des deux parents. Si c'est au père que revient normalement la décision de scolarisation, celle-ci lui échappe totalement quand sa progéniture ne vit plus sous son autorité. Dans un cas de divorce, le géniteur a normalement la garde de ses enfants, à l'exception des plus jeunes qui restent avec leur mère. Cette dernière ne peut en aucun cas prendre la décision de scolarisation sans l'autorisation du père, surtout quand celui-ci réside dans un environnement proche. Du vivant du père, les enfants habitant avec leur mère ne deviennent donc jamais des élèves tant qu'ils ne changent pas de domicile. Or, bien souvent, ils ne réintègrent que tardivement la maison paternelle, une fois l'âge de l'inscription dépassée. Beaucoup d'enfants, ballottés entre plusieurs unités familiales sont ainsi privés d'école pour une simple question de calendrier scolaire,

---

<sup>534</sup> N'oublions pas que l'enlèvement des femmes avec leur consentement est un procédé valorisé et donc fréquent chez les Lobi.



calendrier lui-même peu maîtrisé par des personnes analphabètes. Il peut aussi arriver que la mère, célibataire ou remariée, migrent loin du village paternel avec ses enfants :

*« Avec ma première femme, j'ai eu deux enfants. Mais on ne s'est pas entendu et elle est partie. Comme mes deux fils étaient jeunes, ils l'ont suivie. Aujourd'hui, elle vit en Côte d'Ivoire et je n'ai plus aucune nouvelle. Comment je peux pas savoir si mes enfants ont été mis à l'école ? Je ne sais même pas où ils sont ! »* (Da G., Agriculteur analphabète, Passéna, novembre 2004).

Cet exemple est intéressant. En effet, G. a scolarisé une grande partie de ses descendants vivant avec lui. L'école n'est donc pas une institution qu'il dénigre. Mais, pour lui, la perte définitive de la garde ôte toute responsabilité paternelle en matière d'éducation scolaire. Or, parallèlement, elle ne crée en rien une obligation scolaire pour le nouveau mari de la mère. La non-scolarisation est ici davantage guidée par les circonstances particulières, propres à chaque parcours individuels. Les chances scolaires des enfants séparés sont alors hypothéquées par les trajectoires sociales de leurs parents.

Le décès du père correspond également à un événement préjudiciable à la mise à l'école comme à la poursuite des études. Les chances d'une éventuelle inscription à l'école s'amointrissent alors considérablement et la continuation des études est rendue particulièrement précaire. En effet, l'enfant scolarisé perd son principal soutien financier, ce qui l'engage dans la recherche périlleuse et aléatoire de nouveaux « bailleurs ». C'est normalement aux frères du défunt de prendre la relève mais celle-ci dépendra de leurs capacités économiques et de leurs rapports à l'école. Comme nous l'avons vu dans les chapitre IX (2.2) et X (2), les oncles maternels peuvent également se substituer au père défunt dans le cas précis où les enfants restent avec leur mère qui, elle-même, refuse le lévirat. Bien souvent aussi, c'est cette dernière qui s'occupe tant bien que mal d'assurer le suivi scolaire. Mais, quoi qu'il en soit, soumis aux aléas des crises économiques et des désistements soudains, les orphelins se retrouvent dans une situation scolaire délicate et fragilisée. Kambiré Isaac illustre bien la précarité du parcours scolaires de certains orphelins :

*« Depuis toujours, je voulais aller à l'école. Mon papa ne m'a pas inscrit mais je suis parti quand même et le maître a fini par mettre mon nom sur les listes. J'ai continué jusqu'au CE1, c'était mon papa qui payait tout. Mais il est décédé en 1995. J'ai pu continuer jusqu'au CM1. C'est ma maman qui m'aidait et puis aussi ses frères (les maternels ndla). Le petit papa a aidé aussi mais il avait beaucoup de femme et donc il n'avait pas d'argent. Il disait qu'il ne pouvait pas trop m'aider. À la fin du CM1, ça n'allait pas, il n'y avait plus d'argent pour payer les fournitures. C'est là que je suis*

*parti en Côte d'Ivoire pendant trois ans pour travailler dans les plantations de coton et de cacao. Je suis revenu en 2000 et j'ai fait la classe de CM2. J'ai eu mon CEP en 2001. Comme j'avais fait un jugement supplétif, j'ai pu gagner l'entrée en sixième. Pour la scolarité du collège, ma maman (elle est remariée aujourd'hui) s'est encore débrouillée avec ses frères et aussi en vendant le dolo. En cinquième, elle a payé aussi mais cette année, pour elle c'est dur. Pour le moment, je n'ai rien. Je suis allé voir le directeur pour lui expliquer le problème. Il m'a dit que ça va. C'est parce que je suis bon élève. J'ai entre 12 et 13 de moyenne. Au début de l'année, je suis reparti voir mon petit papa mais il dit qu'il n'a pas d'argent. Il a voulu que je quitte l'école mais moi, je veux pas. Je veux continuer et aller à l'université, comme le fils de Da K. qui est de Passéna. La dernière fois, il est venu et il m'a expliqué comment ça marchait. Ça m'a donné envie. Je veux faire comme lui » (Kambiré Isaac, collégien au CEG de Kampti, Passéna, février 2004).*

Dorénavant, ce sont bien les descendants du chef de ménage qui se retrouvent scolairement privilégiés. C'est là un retournement total de tendance qui souligne le chemin parcouru et les transformations radicales des schémas de pensée lobi. Aux temps des premières écoles coloniales, les orphelins représentaient les sacrifiés sur l'autel des recrutements scolaires forcés. Aujourd'hui, au contraire, ils s'apparentent aux laissés pour compte comme ils sont, le plus souvent, écartés d'un destin scolaire qui pourrait se révéler prestigieux et socialement épanouissant.

Au delà des évènements particuliers (naissance, décès, divorce, etc.) qui dessinent et redessinent la composition des ménages, la structure familiale en tant que telle a des implications importantes en matière d'éducation. Au demeurant, la taille de l'unité domestique, souvent liée à la situation matrimoniale du chef de ménage, influence directement l'organisation de la production mais divise aussi, en autant d'individus, les ressources économiques du groupe<sup>535</sup>. Structure démographique du ménage, mode de production et potentiel économique se répondent donc mutuellement. Le poids de chacun de ses éléments va plus ou moins peser sur la décision de scolarisation. Ainsi, dans la famille du riche cultivateur P. Kambou, le régime matrimonial polygamique et le nombre élevé d'enfants n'a aucune incidence sur les pratiques scolaires. Monsieur Kambou possède les moyens financiers nécessaires pour assumer les frais de

---

<sup>535</sup> La situation matrimoniale a, selon les situations, des incidences différentes. La polygamie, par exemple, permet des formes d'organisation de la production domestique qui peuvent alléger la main-d'œuvre enfantine (Kobiané, 2001). Pour autant, au Togo (Pilon, 1993), au Mali (Gérard, 1997a) ou même en RDC (Lutulala et al., 1996), il apparaît que les ménages polygames scolarisent moins leurs enfants que les monogames.

scolarisation de l'ensemble de sa descendance. Mais tel n'est pas toujours le cas. Dans les ménages aux ressources économiques limitées, la structure familiale joue un rôle prépondérant puisqu'il s'agit d'opérer des choix : l'insuffisance des revenus monétaires empêche d'inscrire à l'école l'ensemble des enfants, quand leur nombre est élevé, d'autant plus que la question de la répartition des tâches est essentielle au bon fonctionnement de l'unité domestique. Le régime matrimonial, qui joue souvent un rôle dans la taille du ménage, influence grandement, les choix de scolarisation dans les familles aux ressources économiques et financières limitées. Ces dernières vont adopter une scolarisation partielle et le chef de ménage va, le plus possible, opérer une distribution équitable des inscriptions scolaire entre les enfants des différentes épouses, afin de prévenir le plus possible les conflits éventuels :

*« Comme mes femmes sont beaucoup...euh...Je ne peux pas inscrire tous les enfants, ils sont trop nombreux. Mais des sept femmes-là, il faut qu'au moins un de leurs enfants aille à l'école »* (Da G., agriculteur analphabète, Passéna, avril 2004).

La monogamie, pratique matrimoniale très minoritaire dans les familles lobi rurales, offre plus de possibilité de mettre en œuvre la scolarisation de tous les enfants. Mais c'est pourtant rarement le cas étant donné que l'intention monogame est marginale. En réalité, un ménage rural monogame est souvent un ménage jeune qui va se transformer dans le futur. Lié à un capital économique souvent faible en raison justement de la jeunesse de l'unité domestique, la scolarisation des enfants dans leur ensemble n'est pas assurée. Pour que la monogamie permette la scolarisation exhaustive des enfants du ménage, il faut que ce régime matrimonial émane d'un choix délibéré souvent lié au phénomène de conversion à une des religions chrétiennes.

C'est le cas de la famille Palenfo à Midebduo. Jacob est pasteur mais cette activité ne lui procure que des ressources monétaires indirectes et minimales, selon ses dires. L'économie de la famille repose donc sur les activités agro-pastorales de monsieur Palenfo— il cultive le maïs, l'arachide, le mil et le haricot ; ils possèdent également cinq bœufs, un porc, une dizaine de chèvres et quelques poules— et commerciales de madame (elle fabrique du pain et des sacs). Le ménage a trois enfants, un en CM1 et les deux autres au CP1. Il accueille également deux enfants confiés scolarisés. Jacob, qui a été scolarisé jusqu'au CM2, explique qu'il est important pour lui d'avoir une famille nucléaire fondée sur la monogamie et le contrôle des naissances. Il préfère avoir peu d'enfants et pouvoir suivre leur parcours scolaire dans leur entier plutôt que beaucoup d'enfants qu'ils ne pourraient assumer. Monsieur Palenfo est donc entré dans un processus de transformation sociale allant dans le sens d'une atomisation des structures sociales et d'une individualisation. Son rapport au fait scolaire est moins fonction de son régime matrimonial que des dynamiques sociales

auxquels il est assujéti. Sans être un nanti, il bénéficie quand même d'une position sociale relativement privilégiée par rapport aux autres villageois : il possède une mobylette d'occasion et son logement en semi-dur possède tous les attributs d'un logement de fonctionnaire (un canapé, un table basse en bois et un encombrant appareil radiocassette). En ce sens, dans le village où il réside, il représente un exemple atypique, tant dans son mode de vie que dans ses représentations sociales.

### **2.3 L'impact des religions monothéistes sur les pratiques de scolarisation**

Dans le processus complexe de la scolarisation, la religion est donc aussi un des facteurs qui influencent les pratiques scolaires des familles. Les biographies familiales montrent qu'à situation économique et sociale similaire, les foyers convertis au catholicisme, et pratiquant régulièrement, ont tendance à assurer une scolarisation exhaustive (et ce, quel qu'en soit le nombre d'enfants). En outre, la conversion entraîne, en parallèle, une « occidentalisation » des comportements et des représentations, encouragée par le clergé. Celui-ci exacerbe le rejet des coutumes anciennes et incite à de nouveaux comportements plus favorables aux institutions étatiques et à ses idéologies. La monogamie ou la baisse de la fécondité sont largement prônées dans les Églises, ce qui permet de limiter le nombre d'enfants scolarisables au sein des ménages. En réalité, ces préceptes sont plus ou moins strictement appliqués<sup>536</sup> mais les nouveaux principes transmis participent, quoi qu'ils en soient, à un changement des modes de pensées qui, eux-mêmes, transforment les rapports à l'école. D'ailleurs, les zones où la religion catholique est anciennement implantée comme Kampti ou Périgban connaissent visiblement des logiques de scolarisation plus assurées. L'incidence du catholicisme sur la scolarisation n'est d'ailleurs pas spécifique à cette religion monothéiste. Les mouvements (Église protestante évangélique, Assemblée de Dieu, mouvement adventiste, etc.) préconisent également la mise à l'école, d'autant plus qu'ils appuient leur dogme sur l'accès de tous aux textes saints. Dans le « pays lobi », un autre pôle dynamique de scolarisation est, par exemple, Bouroum Bouroum, village qui a très tôt (vers les années 1950) accueilli une mission protestante. Elle a largement incité les convertis à mettre leurs enfants à l'école. T. Kambou<sup>537</sup>, étudiant en géographie de l'université de Ouagadougou explique que son

---

<sup>536</sup> Il n'est pas rare de trouver des chrétiens polygames.

<sup>537</sup> Entretien réalisé à Ouagadougou en avril 2004

grand-père est un des premiers convertis à l'arrivée des missionnaires. Sur les conseils des pasteurs, il a scolarisé ses derniers fils (les autres étant trop âgés) dès 1961, à l'ouverture de l'école primaire publique. Un est aujourd'hui médecin, un autre policier. À la seconde génération, les petits enfants, tous protestants, sont à présent scolarisés et beaucoup sont au secondaire ou à l'université. Le phénomène religieux est alors associé à une implantation ancienne des écoles et à un contact précoce des premiers convertis à la Lettre. Les facteurs qui déterminent la scolarisation sont bien en constante interaction : champ scolaire et champs sociaux sont liés. Les mécanismes scolaires s'intègrent alors dans un vaste processus de changement social qui mêle passé scolaire, conversion, transformation de la structure démographique et du mode de production, etc.

## **2.4 Les migrations et l'école : des relations ambivalentes**

En tant que vecteurs de nouvelles dynamiques sociales, les migrations peuvent également s'avérer favorables à la scolarisation. Ainsi, dans les villages où l'école s'implante difficilement, les migrants (surtout ceux revenus du Ghana ou de la Côte d'Ivoire) sont souvent ceux qui scolarisent le plus et qui peuvent adopter des « stratégies » de scolarisation exhaustives. À Timboura, les discussions de groupe montrent que migrations et scolarisation sont liés dans les représentations collectives :

*« Les gens d'ici ne veulent pas entendre parler de l'école à l'école. Ceux qui inscrivent leurs enfants, ce sont les ivoiriens. Leurs enfants fréquentent un peu ici et après ils repartent là-bas » (une femme anonyme, Timboura, Avril 2004).*

Mais c'est certainement la monographie villageoise de scolarisation effectuée à Poiria qui en est l'illustration la plus probante. À Poiria, les migrations des jeunes hommes adultes sont fréquentes depuis de nombreuses années. Pas une des dix-huit concessions et des vingt-trois unités familiales n'en est exempte. Dans ce village très faiblement scolarisé du département de Bousséra<sup>538</sup> les concessions qui comptent le plus d'enfants scolarisés (surtout en bas-âge) sont celles dont les chefs de ménage sont revenus récemment de migrations. Les difficultés de communication qu'ils ont rencontrés (notamment le barrage de la langue), les épreuves qu'ils ont traversées leur ont souvent fait prendre conscience de la nécessité de scolarisation. Certains natifs de ce village qui ont des plantations en Côte d'Ivoire et donc un certain capital économique (en

---

<sup>538</sup> Il n'y a pas d'école dans ce village mais en revanche deux établissements scolaires primaires se situent dans un rayon de trois kilomètres.

comparaison avec les autres villageois) ont fait construire une habitation (de type ivoirienne) et ont rapatrié leur famille pour que les plus jeunes soient scolarisés au « pays ». En dehors des raisons évidentes liées à la crise politique ivoirienne actuelle, le discours populaire attribue à l'école burkinabè une meilleure réputation. Elle y est perçue comme moins corrompue, plus accessible à la réussite scolaire, plus proche des lieux de résidence<sup>539</sup>. En un sens, le phénomène migratoire est globalement porteur d'un dynamisme scolaire.

Néanmoins, il est aussi apparu que de certains anciens migrants, revenus vivre à Poirá après plusieurs années passées en Côte d'Ivoire, n'ont scolarisé aucun de leurs enfants ou seulement les puînés. Les départs en Côte d'Ivoire, au Ghana peuvent donc être des facteurs de blocage momentané ou définitif jouant contre la mise à l'école. Les pères ayant la mainmise sur l'inscription scolaire de leurs enfants, leur absence explique souvent la non-scolarisation de leurs aînés restés au village<sup>540</sup> :

*« Quand Sié et Yeri étaient en âge d'aller à l'école, j'étais en Côte d'Ivoire. Ma femme ne pouvait pas les envoyer sans que je ne lui donne l'autorisation et quand je suis rentré, ils étaient déjà grands. C'était trop tard. Mais depuis, j'ai inscrit Togo et Ini à Bousséra. Lui est en CP2 et elle en CMI »* (Palé A., agriculteur analphabète, Poirá, novembre 2004).

Quand c'est toute l'unité domestique qui se déplace, la non-scolarisation est alors légitimée à la fois par les conditions de vie difficiles dans les plantations et par l'éloignement des écoles. Pour beaucoup de Lobi, les périodes de migrations, surtout au départ, correspondent à des phases de précarité financière et sociale qui sont peu propices à la mise à l'école. Il faut attendre la stabilisation de la situation (l'installation plus assurée dans le pays d'accueil ou le retour au pays après capitalisation économique) pour que les migrations de travail aient un réel impact positif sur la scolarisation. Ainsi, des événements ordinairement favorables à la mise à l'école parce qu'ils sont censés représenter une ouverture sur d'autres formes d'organisations sociale et économique peuvent au contraire s'avérer, dans un premier temps, néfastes à la scolarisation. En ce sens, les atouts ou les difficultés que crée une situation socioéconomique particulière sont toujours conjoncturels.

---

<sup>539</sup> Les agriculteurs qui travaillent dans les plantations peuvent être logés dans des campements éloignés des espaces villageois abritant les établissements scolaires.

<sup>540</sup> S'ajoutent à cela des moyens financiers insuffisants pour assurer, à distance, l'inscription des enfants.

## **2.5 Un passé scolaire encore très présent**

Les pratiques de scolarisation des ménages lobi ruraux sont largement dépendantes de la détention préalable du capital scolaire, à condition qu'il ait influencé une appropriation minimale de capital social. En effet, le simple passage par l'école d'un individu n'est plus suffisant pour favoriser la scolarisation de sa lignée fraternelle ou de sa descendance. L'abandon précoce qui vient décevoir les espoirs placés dans l'école freine en effet plutôt la scolarisation : l'échec scolaire des aînés par exemple tend à dissuader la mise à l'école des cadets, du moins pour un temps ; et les chefs de ménage scolarisés mais illettrés ne se démarquent pas souvent, dans leurs pratiques scolaires, des parents analphabètes<sup>541</sup>. Dans les villages, la « bourgeoisie du diplôme » est rare. Les « gens de la Lettre » sont plus souvent des individus qui n'ont pas eu accès à la fonction publique soit parce qu'ils ont arrêté l'école trop précocement (avant le collège) pour les plus âgés, soit parce qu'ils ont obtenu leur diplôme dans les années 1980/90, à l'ère de la dévaluation de celui-ci. Le capital scolaire acquis leur a néanmoins permis de bénéficier d'un certain prestige social souvent circonscrit aux limites de l'espace villageois. En participant aux diverses associations ou comités locaux (APE, CENI, Associations agricoles, etc.) et grâce aux pouvoirs que confère la Lettre dans ces occasions, ils ont gagné en autorité. Ils bénéficient alors d'une certaine manne financière qui fait d'eux des personnes privilégiées et respectées dans l'enceinte villageoise.

Ces hommes, pour la plupart, sont des chefs de ménage élaborant le plus souvent des pratiques de scolarisation quasiment exhaustives. Il s'agit pour eux d'assurer une certaine forme de reproduction sociale locale ou de favoriser la mobilité sociale au niveau national d'une partie de leurs enfants. Ainsi, les garçons comme les filles sont bien scolarisés au primaire mais leur chance de réussite scolaire demeure faible. En effet, les biographies familiales de scolarisation recueillies montrent que l'espérance de vie scolaire de ces enfants reste généralement courte. En ce sens, l'exemple des descendants de P. Hien est significatif. Monsieur Hien a hérité du *dithil* de Bousséra par son père. Celui-ci avait scolarisé plusieurs de ses enfants, un est même devenu douanier. P. Hien a arrêté l'école au CM2. En plus de sa fonction de chef de terre, il a aussi été pendant presque trente ans, simultanément adjoint du représentant administratif du village (RAV) puis RAV lui-même. Il a cédé son poste en 2004 pour devenir membre de la Commission nationale électorale indépendante (CENI)<sup>542</sup>, fonction financièrement prometteuse et politiquement

---

<sup>541</sup> Nuançons le propos. Les pratiques de scolarisation des anciens scolarisés demeurés illettrés dépend aussi largement du passage par l'école des membres de leur lignage proche (frères et sœurs notamment) et des parcours sociaux qui en ont découlé.

<sup>542</sup> Le cumul de ces deux mandats étant légalement interdit par la Loi.

intéressante. Il possède donc à Bousséra une position sociale dominante et une influence incontestable. Ce monsieur a été marié cinq fois, deux femmes vivent encore avec lui. Il a eu onze enfants dont un est décédé et trois sont encore bébés (moins de trois ans). Tous les enfants d'âge scolaire ont été inscrits à l'école à l'exception d'un garçon qui a officiellement refusé et de son unique fille dont il n'a plus la responsabilité puisqu'elle vit avec sa mère à Bouna.

- Les trois plus jeunes sont encore au primaire à Bousséra :
  - o L. est en CP2, il a déjà redoublé le CP1 et le CP2 ;
  - o Sié est en CE1, lui aussi a déjà redoublé les mêmes classes ;
  - o K. est également au CE1 mais il n'a redoublé que le CP1.
- Trois autres ont un niveau CM2 :
  - o Sié, le premier des enfants de P. a abandonné en CM2 sans avoir son CEP. Il est à présent cultivateur en Côte d'Ivoire ;
  - o D. a obtenu le CEP et a décidé d'arrêter. Il a ensuite suivi une formation de maçonnerie à Ziniaré, grâce au réseau de relation de son père. Il est maçon depuis 2003 à Bousséra ;
  - o W. a lui aussi arrêté en CM2 sans décrocher son CEP. Il est parti en Côte d'Ivoire aider Sié dans les plantations de café.
- Si Armel a réussi à son CEP et son entrée en sixième au CEG de Batié. Il a été renvoyé en cinquième. Le père explique que par manque de moyen, il n'a pas essayé de l'inscrire dans un autre collège.
- Seul Nicolas, le deuxième fils de P. poursuit ses études à l'université. Il est en licence de sociologie, logé à Ouagadougou chez son petit papa douanier. Il a déjà tenté plusieurs concours administratifs en vain. Son parcours scolaire est presque irréprochable. Après avoir acquis le CEP et l'entrée en sixième à l'école du village, il a intégré le collège de Kampti (en vivant chez un chauffeur mossi, ami du papa) puis le lycée Bafuji sans jamais redoubler. Habitant à Gaoua chez un député lobi, il a recommencé sa première et sa terminale mais a fini par obtenir le baccalauréat. L'ensemble de ses études a été financé par P., lui-même aidé par un de ses neveux, planteur à Abidjan et par son frère douanier.

Pour P., la réussite scolaire de son fils offre la promesse d'une réussite sociale :



« Je serais très content si j'avais deux ou trois enfants à l'université. Dans cinq ans, Nicolas va pouvoir travailler dans des projets ou gagner un concours »<sup>543</sup>.

Les parcours scolaires des enfants de P. illustrent parfaitement les faibles chances de réussite scolaire des enfants ruraux, et ce malgré un capital scolaire et un capital social localement importants. Bien que la grande majorité des enfants se retrouvent rapidement en situation d'échec, il n'y a pas aucun acharnement scolaire de la part du père. Ce comportement est récurrent dans les biographies scolaires recueillies dans le monde rural : les stratégies de réussite à tout prix ne sont que peu ou pas mises en œuvre à la différence des zones urbaines où mêmes les ménages populaires les adoptent. Le souligner est important au regard des fonctionnements et dysfonctionnements du système éducatif burkinabè. En effet, étant donné la faiblesse des taux de réussite au BEPC et au baccalauréat, les redoublements et les renvois représentent un passage obligé, même pour les élèves considérés comme les plus « sérieux » et les plus « doués ». Sans cet acharnement scolaire, les chances de l'enfant sont considérablement amoindries. La mobilisation des réseaux de relation est, en revanche, au cœur des processus de scolarisation. Le capital relationnel permet d'une part, de réunir les conditions matérielles (hébergement surtout) et les moyens financiers nécessaires à la poursuite des études secondaires et, d'autre part, d'ouvrir les portes de formation professionnelle parallèle<sup>544</sup>.

Le pouvoir local n'est pas seulement entre les mains des « gens de la lettre ». Certaines structures coutumières survivent au pouvoir administratif local<sup>545</sup> octroyé par la nouvelle hiérarchie de l'écriture (et donc de l'école). Les personnages coutumiers les plus importants sont sans doute le *didar* (chef de la terre) et le *dithildar* (chef du village). Si leur influence est limitée, au regard de la dépoliarisation des pouvoirs spécifique à l'organisation politique lobi, leur autorité est néanmoins incontestable bien que reposant sur des distinctions avant tout symboliques. La scolarisation possède-t-elle la même légitimité, suscite-t-elle des logiques identiques pour ses autorités ? Conséquences de l'histoire, pouvoir administratif local et pouvoir coutumier sont fréquemment

---

<sup>543</sup> Au prestige de l'administration, toujours au premier rang de la hiérarchie sociale dans l'imaginaire collectif, s'ajoute celui des ONG et autres bailleurs de fonds. Les aspirations professionnelles de P. Hien montrent que les « développeurs » sont les nouvelles élites africaines. Elles stigmatisent aussi les transformations politique et économique en cours. Bien avant les entreprises privées, les projets de développement représentent les nouveaux employeurs potentiels, ce qui symbolise bien la montée en puissance et l'influence grandissante des bailleurs de fonds, que ce soit les ONG ou les coopérations bilatérales et multilatérales.

<sup>544</sup> La formation de maçonnerie à Ziniaré n'acceptait qu'un enfant du département. P. n'a obtenu un place pour son fils qu'avec le soutien appuyé du préfet.

<sup>545</sup> On entend par là tout ce qui est lié directement ou indirectement aux administrations, aux institutions étatiques : les associations de parents d'élèves, les délégués administratifs, les membres de la CENI déjà cités, les COGES du dispensaire déjà etc.

liés<sup>546</sup>. Monsieur P. Hien en est la preuve. Dans cette configuration, le passé scolaire et la position sociale acquise posent la culture scolaire comme légitime et dominante. L'obtention du capital scolaire est alors privilégiée. Dans le cas où le pouvoir coutumier repose uniquement sur des savoirs non scolaires, le rapport à l'école est fondamentalement différent et les pratiques de scolarisation partielles. Il s'agit alors de ménager les structures sociales existantes pour maintenir son rôle social et le transmettre. Monsieur Kambiré V. est le *dithildaàr* d'un village proche de Midebduo. Il n'a jamais été scolarisé et vit aujourd'hui de l'agriculture. Il a eu trois femmes et dix enfants. Il a inscrit deux garçons au primaire mais ils ont rapidement abandonné. Selon lui, l'école est un outil ambivalent. Si la réussite scolaire permet la mobilité sociale, elle peut aussi avoir des conséquences négatives sur les comportements :

*« L'école c'est bien mais ça gâte les enfants. Ils ne t'écoutent plus. Ils ne pensent plus à leur papa, seulement à l'argent ! On ne peut plus rien leur apprendre »* (Kambiré V., Midebduo, janvier 2004).

Il apparaît alors que le chef de ménage, méfiant vis-à-vis des transformations sociales que l'école induit potentiellement, privilégie la transmission des savoirs communautaires.

Dès lors, les logiques de scolarisation ou au contraire de non-scolarisation se distinguent d'une famille à l'autre et, en leur sein, d'un individu à l'autre. Le rapport historique (passé et présent) aux savoirs scolaires combiné aux statuts sociaux que ceux-ci ont engendrés et engendrent, construit les dynamiques scolaires. Il se révèle être le facteur le plus déterminant des mécanismes scolaires au-delà des modes économiques et des structures familiales. La scolarisation n'est jamais uniforme, elle possède des légitimités spécifiques selon la position sociale de chaque famille dans l'espace villageois. Elle est donc contextuelle, soumise à des enjeux locaux, voire micro-locaux. Par conséquent, les pratiques de scolarisation ne sont pas seulement la contrepartie du système scolaire et son fonctionnement. Elles dépendent aussi des degrés d'appropriation et d'institutionnalisation de l'école, lesquels découlent du rôle et de la fonction dans le groupe d'appartenance<sup>547</sup>.

La configuration particulière de chaque ménage<sup>548</sup> provoque alors une grande diversité de pratiques dans un espace géographique donné. Les familles analphabètes pauvres, contrairement à

---

<sup>546</sup> Les politiques coloniales ont bien souvent engendré de telles associations, malgré les résistances locales.

<sup>547</sup> Là encore, ce phénomène n'est pas spécifiquement lobi. On retrouve les mêmes schémas de scolarisation, les mêmes déterminants scolaires dans les familles rurales mandingues au Mali (Gérard) ou chez les éleveurs massai (Bonini, 1996).

<sup>548</sup> Le pouvoir économique, Le mode de production, la structure démographique, la religion adoptée, les parcours sociaux (notamment les migrations) ou scolaires antérieurs des membres du ménage, la position sociale acquise, etc.

leurs homologues urbains, développent des attitudes beaucoup plus retenues vis-à-vis de l'école et beaucoup moins suivistes des « élites locales ». Nombre d'entre elles en effet, ne scolarisent qu'une minorité d'enfants. La monographie scolaire du village de Dioména, situé à trois kilomètres du centre scolaire de Midebduo, en fournit l'illustration. La scolarisation s'y dessine, en partie, au gré des divisions familiales et des parcours individuels passés. L'espace villageois, composé de quatorze cuòr, est essentiellement habité par les descendants de son fondateur Kambiré B. (quatre familles en tout) et ceux d'un de ses frères (sept unités domestiques)<sup>549</sup>.

- Le frère de Kambiré B (fondateur du village) se prénomme Palé K. Dans sa jeunesse, il a transgressé un interdit en enlevant une femme de son *di*. Pour fuir le village, il s'est inscrit dans l'armée française. À son retour, il est le seul du village à avoir scolarisé une grande partie de ses trente enfants. Aucun n'a dépassé le primaire mais un a quand même obtenu un emploi de manœuvre salarié au dispensaire de Midebduo grâce à sa courte scolarité ; un autre est président de l'APE de Midebduo depuis vingt ans ; il préside aussi une association d'agriculteurs ; un troisième est actuellement le responsable administratif du village de Dioména (RAV). Qu'ils aient ou non été à l'école, les sept descendants de K. Palé vivant dans le village ont des pratiques de scolarisation quasiment exhaustives mais souvent discriminantes à l'égard des filles. Ce sont invariablement elles qui ne sont pas scolarisées. La grande majorité des enfants scolarisés n'ont pas dépassé le cycle primaire. Peu ont obtenu le CEP et deux seulement ont pu continuer quelques années au collège mais sans résultat. Les espérances de vie scolaire les plus longues sont localisées au niveau du ménage de l'employé du dispensaire. Preuve est alors faite que le capital scolaire et le capital social combinés offrent l'optimum (par rapport aux circonstances relatives) des chances scolaires.
- La fonction de *didar* est occupée par un des fils de Da B, très âgé<sup>550</sup>. Aucun de ses six enfants n'a été à l'école<sup>551</sup>. Le *didar* a trois frères dans le village : le premier qui a 8 enfants n'a scolarisé que son premier fils (les filles plus âgées n'ont pas fréquenté) mais il a abandonné en CE2 ; le second a douze enfants, seuls trois garçons ont été inscrit au

---

<sup>549</sup> Les trois dernières concessions n'ont pas d'ancêtres communs avec le chef de terre.

<sup>550</sup> Il est d'ailleurs intéressant de noter la division symbolique du village : les familles descendantes directes du chef de terre conservent le pouvoir coutumier et n'ont que peu d'intérêt pour la scolarisation. Les familles descendantes d'un ancien combattant possèdent, elles, le pouvoir administratif local. Elles sont le moteur des dynamiques scolaires villageoises.

<sup>551</sup> En revanche, vit dans sa concession son premier fils qui a six enfants (les plus âgées sont des filles et les deux derniers des garçons). Il a scolarisé sa première fille qui a abandonné en CM2. Déçu, il a refusé de scolariser les autres mais a inscrit son dernier fils qui est actuellement au primaire.

primaire mais ont également vite arrêté<sup>552</sup> ; le troisième n'a eu que trois enfants, jamais scolarisés.

La division binaire du village est révélatrice des rapports différentiels qui se construisent autour de l'école en fonction du passé scolaire et de ses conséquences en terme de pouvoir social. Les schémas de scolarisation des ménages de la seconde catégorie (ceux des descendants du *didar*) révèlent une adoption sélective de l'éducation scolaire par souci de sécurité et minimisation des risques. L'inscription des enfants à l'école suppose une réorganisation sociale et économique qui n'est pas toujours souhaitée, d'autant plus que la réussite sociale n'est pas assurée par le seul passage par l'école. Pour ces familles, la mise à l'école a une certaine nécessité pour quelques individus (en ce sens, l'école des uns peut être utile aux autres) mais une scolarisation exhaustive est source de déséquilibre social. Or, une organisation sociale est souvent le produit d'un équilibre précaire et d'une adaptation sur le long terme. La prise de risque que peut constituer l'école est modérée par la peur du désordre ou de la crise sociale, d'autant plus que les aléas historiques des politiques éducatives laissent une empreinte tenace dans la mémoire collective, empêchant toute confiance aveugle. Les espoirs déçus par l'échec scolaire des plus grands tout autant que par le système scolaire peu fiable peut aboutir à une prise de distance vis-à-vis de l'école. Ainsi, la crise scolaire des années 1980 est encore très perceptible dans les biographies scolaires des familles analphabètes : les « photos de famille » scolaires révèlent une histoire chaotique avec une scolarisation des aînés dynamisée par un système scolaire en forte expansion, une rupture scolaire pendant plusieurs années (les cadets sont absents de la photo) et une tentative de rescolarisation d'une partie des benjamins ces dernières années, motivée par les nouvelles sollicitations de l'offre scolaire.

En outre, l'absence de capital scolaire au sein des ménages crée un handicap important pour la scolarisation (que ce soit au moment de la mise à l'école ou plus largement dans la poursuite de la scolarité) et les chances de réussite scolaire sont souvent infimes. Les parents illettrés ont une vision très symbolique du système éducatif essentiellement fondée sur le prestige des gens lettrés<sup>553</sup>. Ils ignorent une grande part des mécanismes scolaires. Leurs représentations concernant le fonctionnement du système reposent sur une information succincte de l'enseignement. Ainsi,

---

<sup>552</sup> Deux garçons n'ont pas encore l'âge d'aller à l'école. Le père affirme qu'il va les scolariser.

<sup>553</sup> Pourtant, comme le précise S. Guth (1997 : 27), « la figure du lettré apparaît aujourd'hui de plus en plus en porte-à-faux avec la réalité, elle entretient la nostalgie à l'égard d'un enseignement appartenant au passé, elle nourrit l'espoir quant au devenir et la frustration lorsque la réussite n'est pas au rendez-vous ».

l'âge scolaire est une donnée abstraite pour la plupart des parents analphabète, ce qui mène fréquemment à une scolarisation tardive, après huit ans :

*« Je suis rentré à l'école à l'âge de 10 ans. Avant ça pour mon père, je n'avais pas encore l'âge. Tu sais, aux temps anciens, on recrutait les élèves vers 15/16 ans. Donc, lui, il croyait que ça continuait comme ça, quoi ! Chaque fois que je lui demande de m'inscrire, il me dit que non, je n'ai pas l'âge. J'ai fini par partir de moi-même et c'était déjà tard »* (Kambiré Isaac, collégien, Passéna, février 2004).

Si ce jeune homme a été accepté par le directeur de son école primaire malgré ses dix ans, tous les directeurs d'établissement ne sont pas aussi cléments vis-à-vis du dépassement de l'âge légal. L'analphabétisme<sup>554</sup> des parents bloque alors les possibilités d'insertion des enfants dans le système scolaire. En parallèle se pose un vrai problème en ce qui concerne les actes de naissance. Comme nous l'avons vu, leur date de délivrance précoce (avant le CE1) est légalement indispensable pour passer le concours d'entrée en sixième qui est aussi conditionnée par la contrainte d'âge. Pour accéder au secondaire, les enfants scolarisés issus des ménages illettrés ont souvent le double handicap de l'âge avancé et de l'absence d'acte de naissance. Ils sont donc privés du concours d'entrée qui permet d'intégrer le secondaire à moindre frais<sup>555</sup>. Ce concours d'entrée dont les classes populaires rurales sont, en quelque sorte, bannies représente pourtant un sésame, à la fois financier et symbolique, pour poursuivre ses études dans le secondaire étant donné que, dans les milieux ruraux, le recours au recrutement parallèle n'est pas d'un usage courant. Sans l'obtention officielle d'une place au collège à laquelle de nombreux élèves ne peuvent même pas prétendre, la scolarité est empêchée faute de contournement des règles.

Comme la culture scolaire revêt un pouvoir symbolique qui la classe au sommet de la hiérarchie des savoirs, beaucoup de parents analphabètes interrogés estiment n'avoir aucune légitimité pour critiquer le fonctionnement du système éducatif : « la chose écrite est dans la main du maître et dans la sienne seulement. Lui seul est compétent pour enseigner des savoirs appris en dehors des champs oraux de l'apprentissage » (Gérard, 1995 : 598). Ainsi, alors que l'école, dans son dispositif même, dresse des barrières légales qui viennent empêcher la réussite scolaire et la mobilité sociale des milieux populaires ruraux, les parents n'interrogent jamais son fonctionnement

---

<sup>554</sup> Les parents analphabètes ont alors un mode de pensée ou une conception du monde en contradiction avec les exigences scolaires, ce qui joue évidemment en leur défaveur.

<sup>555</sup> À moins de faire un jugement supplétif anti-daté ce qui n'est pas une pratique rurale courante. Elle l'est beaucoup plus dans les zones urbaines ou semi-urbaines. Elle demande d'ailleurs des connaissances minimum en terme de fonctionnement du système.

pour tenter d'expliquer l'échec scolaire de leurs enfants. Le plus souvent, ils attribuent cet insuccès au manque de travail de l'élève, à des problèmes sociaux, comme le manque d'argent, à la fatalité ou à des attaques sorcières de la part de membres de l'entourage (au niveau du lignage ou du village) : les inégalités inhérentes au champ scolaire sont d'autant plus légitimées que « les principes de sélection et d'élimination mis en œuvre sont devenus plus implicites, plus complexes, et moins facilement localisables » (Kohler et Wacquant, 1985 : 1685).

### ***3 L'école acceptée : des représentations lobi globalement positives***

La scolarisation de son ou de ses enfants correspond continuellement à un arrangement entre, d'une part, un certain ordre scolaire et, d'autre part des contraintes, économiques et sociales, des besoins (notamment la nécessité d'acquisition des savoirs scolaires et le désir de promotion sociale) et donc des représentations construites autour de l'école. Toutes ces données enchevêtrées et inextricables sont historiquement déterminées pour l'ensemble de la société lobi mais aussi à l'intérieur d'un ménage. Elles sont en constante évolution (qu'elles progressent ou qu'elles régressent d'ailleurs) et influencent les choix de scolarisation, presque au jour le jour. Mais l'ampleur des changements sociaux actuels qui se déploient à l'intérieur de la société lobi dans sa globalité accélère la construction d'un nouveau rapport à la scolarisation. Les représentations sociales de l'école et de ses savoirs, qui sont publiquement exprimées, sont dans l'ensemble ostensiblement positives, et ce quels que soient la position sociale et le lieu de résidence des personnes interrogées. Elles révèlent l'évolution parcourue depuis l'apparition des premiers établissements scolaires. La scolarisation est aujourd'hui perçue par tous comme le gage d'un futur. Cet avenir-là est avant tout associé à la quête d'un emploi. C'est d'ailleurs l'image du fonctionnaire ou du salarié qui tend à impulser la scolarisation<sup>556</sup> :

*« Les gens ont vu que les élèves d'avant sont devenus docteurs, infirmiers, gendarmes. Ils ont vu que c'était bien c'est pour ça qu'ils sont maintenant d'accord pour inscrire les enfants »* (Monsieur Palé S., commerçant analphabète, Gaoua, novembre 2003).

---

<sup>556</sup> Rappelons le renversement de situation qui s'est opéré en une cinquantaine d'années. Il fut un temps où les fonctionnaires lobi étaient considérés comme de véritables traîtres, reniant leurs groupes sociaux au profit d'un ordre politique décrié.

Le but ultime de la scolarisation reste donc la fonction publique ou l'emploi salarié. Reflets de la richesse et de la facilité, tous deux symbolisent aujourd'hui les positions sociales les plus valorisées et les plus enviées :

*« Moi, grâce à l'école de mes enfants, j'ai eu mon pain ! J'ai un enfant qui est à Ouagadougou. Il est fonctionnaire. Il enseigne. C'est pour ça que je peux dire que j'ai gagné mon pain. Je ne me suis pas fatiguée pour zéro »* (une femme anonyme dans un entretien de groupe, Timboura, février 2004).

En inscrivant des enfants à l'école, chaque parent souhaite qu'au moins l'un d'entre eux décroche un concours pour sortir de sa condition. Si ce souhait n'est pas toujours exprimé ouvertement de peur de contrarier le destin, il n'en est pas moins présent dans tous les esprits. Mais l'école apparaît aussi indispensable pour toute autre forme d'emploi et pour réussir toute activité rémunératrice. Le système scolaire s'inscrit comme un outil primordial pour apprendre à être autonome, indépendant, pour *« se débrouiller dans la vie »* et subvenir à ses besoins. Il est un des seuls moyens de s'insérer dans le marché du travail ou de développer ses activités :

*« Ça m'aurait arrangé d'être allé à l'école parce que j'aurais pu préparer mon avenir. Ce n'est pas seulement en étant fonctionnaire qu'on prépare l'avenir. On peut être cultivateur et préparer son avenir. Si j'avais été à l'école il y avait beaucoup de choses que je peux faire, mais aujourd'hui je suis là bloqué, je ne peux rien faire. »* (Palé B., cultivateur, Gaoua, octobre 2003) ;

*« Avant, j'étais un commerçant riche. Maintenant c'est fini surtout parce que j'ai fait trop de crédit aux gens. Comme je n'ai rien écrit, je ne me souviens pas de tout. Aujourd'hui, mes enfants peuvent noter pour moi qui me doit de l'argent. Quand ils me le rappellent, je peux aller demander ça. Si j'avais été à l'école, je n'aurais pas perdu tout cet argent. »* (Monsieur Palé S., commerçant analphabète, octobre 2003) ;

*« Pour moi, l'école est utile même quand on est agriculteur. En sachant lire et écrire, on suit mieux les conseils de l'encadreur et la production est meilleure »* (un cultivateur analphabète anonyme, Midebduo, janvier 2004).

Toutefois, l'image de l'école reste d'abord majoritairement associée au fonctionnariat. Pourtant, la possession de capital scolaire n'est plus synonyme de mobilité sociale depuis la mise en place des politiques d'ajustement structurel dans les années 1990, ayant mis un frein au recrutement systématique des diplômés dans la fonction publique sans que cela ait été compensé par le développement du secteur privé « moderne » de l'économie. Les familles lobi, quelles que soient

leur origine sociale ou géographique, ont bien conscience de l'arrêt de cette symétrie entre scolarisation et travail salarié, mais la mise à l'école garde sa puissance symbolique et cristallise l'espérance de promotion sociale pour au moins un des enfants scolarisés :

*« Je veux qu'ils gagnent du travail bien sûr ! Comme d'autres pères, je veux que mes enfants réussissent à avoir du travail pour me sauver en faisant des papiers pour moi. Je ne voudrais pas que mon enfant quitte l'école sans rien avoir. Si Dieu le veut, je veux qu'ils soient « quelqu'un » comme les autres aussi »* (Da B., Commerçant, octobre 2003, Gaoua) ;

*« Nous voyons maintenant des gens qui parlent le français et qui gagnent du travail grâce à ça. En plus, ils sont payés à chaque fin de mois. Ensuite, on voit que nous qui ne sommes pas allés à l'école avons les travaux difficiles et pénibles. C'est pourquoi nous scolarisons nos enfants pour qu'ils réussissent si Dieu les aide »* (Madame Palé M., productrice et vendeuse de beurre de karité, analphabète, Gaoua, Octobre 2003).

L'éducation et la santé incarnent d'ailleurs le haut niveau de la hiérarchie sociale. Il est, à ce titre, intéressant de constater que les instituteurs se plaignent de la perte de reconnaissance de leur profession qui s'inscrit en parallèle à la dégradation de leurs conditions de vie alors que, de l'autre côté, les familles que nous avons interrogées, même les mieux informées quant à la précarisation de ce métier, continuent de valoriser le statut d'agent public. Ce paradoxe indique à quel point perdure le mythe du travail administratif associé au changement de statut social. La crise de la fonction publique n'entrave pas encore la foi que les gens peuvent avoir dans la capacité de l'État à résoudre leurs problèmes socioéconomiques.

La potentielle réussite à un concours, la quête hypothétique d'un emploi est une des raisons pour lesquelles les pratiques de scolarisation sont partielles dans les milieux ruraux populaires. Comme nous l'avons vu précédemment, les chefs de ménage pauvres préfèrent scolariser quelques enfants mais assurer leur scolarité jusqu'au bout car une réussite scolaire éventuelle transformée en réussite sociale profite à l'ensemble de la communauté. En ce sens, la scolarisation est perçue, non pas comme un droit individuel mais surtout comme un investissement qui mobilise les capitaux humain et financier dans un intérêt collectif<sup>557</sup>. L'éducation des uns doit profiter aux autres. C'est ce qui explique que les représentations positives de l'école puissent aboutir à des pratiques de scolarisation partielles : « l'éducation pour tous est en quelque sorte conçue comme l'éducation de

---

<sup>557</sup> On retrouve cette même représentation de l'école dans les familles rurales au Mali (Gérard, 1997a).



quelques-uns au profit de tous » (Lange, 2003 : 15). En effet, « la production de l'élève n'a pas pour but d'assurer la promotion personnelle d'un individu. Au contraire, sa réussite, parce qu'elle s'inscrit dans un programme conçu et mis en œuvre par son entourage, est d'emblée hypothéquée par les attentes, les espoirs et les efforts que celui-ci a concentrés sur elle » (Marie, 1997 : 254). Les élèves eux-mêmes en ont bien conscience :

*« C'est bien que j'aie à l'école car si un jour, mes parents ne sont plus là et que j'ai réussi, je pourrai aider mes petits frères et mes sœurs » (Kambiré E., élève de quatrième, Gaoua, novembre 2003).*

Pourtant, l'école aboutit à un processus d'individualisation. En ouvrant la voie d'une potentielle carrière, elle façonne des sujets de droit et des consommateurs. Elle institue alors un changement d'échelle : de la communauté à l'individu mais aussi de la tribu à la nation. Le savoir scolaire offre alors un champ des possibles aux aspirations d'autonomie et d'indépendance. Ce paradoxe de la scolarisation crée aussi une forme de schizophrénie des lettrés, écartelés entre un procès d'individualisation et un habitus qui intériorise la « dette communautaire » (Marie, 1997), d'autant plus que l'État ne réunit pas les conditions (en terme de protection sociale et de redistribution des revenus mais aussi en terme d'identité) pour affranchir définitivement les individus de leur communauté. La crise économique n'a fait qu'accentuer ce phénomène : l'endettement des scolarisés vis-à-vis de leurs lignages (matrilinéaire et patrilinéaire) est de plus en plus fort (parce que l'effort financier qui lui est alloué pèse de tout son poids sur la communauté) alors que la rente est de plus en plus faible (les embauches sont rares et les salaires bas). Les diplômés au chômage révèlent une nouvelle forme d'exclusion et de marginalisation sociale qui peut poser question quant à la pérennité de l'adhésion à l'école. Pour l'instant, bien que le fonctionariat soit un objectif inaccessible pour la majorité des élèves, le prestige des lettrés perdure et assoit la réputation de l'école. D'ailleurs, le rendement scolaire en diplômés a toujours été très faible et les abandons nombreux, mais ne sont généralement retenus que les succès : les personnes interrogées se souviennent davantage, dans l'histoire de leur village, des réussites scolaires puis sociales que des abandons. En outre, l'engouement pour l'école est récent et il s'inscrit dans un véritable mouvement de repositionnement social qui vise à sortir d'une condition de société marginalisée<sup>558</sup>. Les lettrés se doivent alors de faire lien entre leur communauté et la sphère nationale, qui représente la « modernité ». Paradoxalement, ils demeurent bien souvent un symbole de rupture.

---

<sup>558</sup> On peut toutefois s'interroger, dans ces conditions, sur la pérennité d'une telle adhésion à l'école d'autant plus que la scolarisation est, et a jusqu'à présent été, conjoncturelle et donc fragile.

Dans les villages lobi, ils restent « des personnages hors norme qui se sont frottés au monde des blancs » (Guth, 1997 : 33). Ils en deviennent des étrangers dans leur propre société. Cette contradiction dresse une barrière entre instruits et non instruits, entre des savoirs différents dont la hiérarchie se reconstruit, transforme les structures sociales et les rapports de pouvoir au sein d'une communauté. Les connaissances scolaires acquises ferment les portes secrètes aux savoirs locaux : dans les villages, les lettrés suscitent la suspicion, ils sont ceux qui peuvent divulguer les secrets claniques et ils sont souvent tenus à l'écart des pouvoirs lignagers<sup>559</sup>. Mais en intégrant l'ensemble des organisations villageoises modernes (APE, association d'agriculteur, CENI qui est en charge des processus électoraux, comité de jumelage, etc.) et des pouvoirs administratifs (délégués, percepteurs, etc.), ils ont aussi obligé à une restructuration des hiérarchies villageoises. Ils ont prouvé que le besoin d'écriture est omniprésent et s'insinue dans l'ensemble du champ social villageois.

C'est pour cette raison que, partout dans les zones enquêtées, les discours recueillis, quelles que soient les pratiques de scolarisation – non-scolarisation, scolarisation partielle, mixte ou totale – et leurs résultats, attestent d'une institutionnalisation du fait scolaire. Les savoirs véhiculés par l'école représentent la culture légitime, même auprès des ménages les plus démunis, des parents analphabètes ou dans les villages les plus éloignés des centres scolaires. Bien que l'école reste perçue comme un élément en partie « étranger et extérieur », elle devient une institution socialisante à part entière. Cette institutionnalisation reste évidemment plus marquée dans un milieu urbain comme Gaoua ou semi-urbain comme Kampti ou Batié<sup>560</sup>, surtout parce que les pratiques de scolarisation recensées sont le plus souvent en accord avec les représentations exprimées (la scolarisation des enfants à l'intérieur des ménages y est totale ou quasi-totale). Il est vrai que, dans ces espaces urbains ou semi-urbains, le système scolaire, mais aussi beaucoup d'autres

---

<sup>559</sup> Cette mise à l'écart atteint son paroxysme quand les jeunes urbains en quête d'identité vont rechercher dans les ouvrages ethnologiques des informations concernant des savoirs communautaires et coutumiers de leur propre société, faute d'y avoir eu accès par l'intermédiaire de leur lignage. Ces lettrés expriment alors une véritable frustration parce que des allochtones, blancs de surcroît, ont obtenu des informations précises qu'on refuse de leur donner à eux, autochtones. Ils peuvent exprimer de virulentes critiques à propos des recherches ethnographiques considérant que celles-ci offrent une version tronquée de l'histoire et de l'organisation sociale coutumière des Lobi. C'est un peu comme si les anthropologues étrangers usurpaient leur identité pour se l'approprier alors qu'eux-mêmes sont en quête de repères pour la construire. Ailleurs au Burkina Faso, S. Hagberg (2003) a observé le même type de situation : ils montrent que les Tiefo ne « se retrouvent pas » dans « l'histoire officielle » de leur communauté décrites dans les livres relatant les événements historiques ayant eu cours dans la région autour de Bobo-Dioulasso. Leur version reste à écrire et elle s'inscrit dans un processus de légitimation sociopolitique.

<sup>560</sup> Cette vulgarisation de l'institution scolaire concerne plus généralement le milieu urbain en Afrique, comme le montrent les conclusions des recherches menées par Stéphanie Baux et *al.* (2002) à Ouagadougou, Etienne Gérard (1999) à Bobo-Dioulasso mais aussi celles de Bénédicte Kail (1999) à Bamako, de Laurence Proteau (1999) à Abidjan).

administrations publiques déconcentrées ou décentralisées, sont à présent implantés depuis de nombreuses décennies. Les représentations des individus ou des groupes « (...) s'enracinent dans un passé collectif, où des pratiques anciennes ont leur place, où l'expérience collective ou individuelle des rapports sociaux, de leurs contraintes et de leurs impératifs joue un rôle essentiel » (Abric, 1994, p 230). Mais aujourd'hui, les administrations s'installent aussi dans des espaces ruraux<sup>561</sup> Si le français et la lettre structurent ces mondes sociaux urbanisés par l'intermédiaire de la Loi, de la communication et de l'information, les écrits – extraits de naissance, cartes d'identité, livrets de famille, lettres de migrants, etc. sont autant de documents gardés précieusement – s'immiscent dans toutes les maisons et radio Gaoua fait entendre sa voix, même grésillante, jusque dans les coins les plus inaccessibles. L'impact de l'ONG Plan depuis 1995 n'est pas non plus négligeable : en construisant dans des petits villages souvent les premiers bâtiments en matériaux durables, en émettant leurs discours, par le biais des ondes radiophoniques ou des sensibilisateurs volontaires arpentant les campagnes, elle a largement diffusé des formes de « modernité ». Tout ceci participe à la propagation de la culture scolaire. La scolarisation a alors, de plus en plus, la fonction concrète de s'intégrer dans l'univers indispensable de la Lettre :

*« Pour moi c'est très nécessaire d'aller à l'école même si tu ne vas pas réussir que tu saches au moins lire ou prononcer un mot. Si tu n'as pas été à l'école c'est comme quelqu'un qui est fermé dans une chambre noire sans lampe ou comme un cabri enfermé dans un canari. Tu ne peux rien faire. »* (Monsieur Da Y., gardien analphabète, Gaoua, octobre 2003)

L'analphabétisme marginalise et inflige une dépendance vis à vis du lettré qui, par son savoir, connaît les règles sociales et leur utilisation.

*« Actuellement je suis commerçant. Quand je vais pour acheter des articles souvent je suis bloqué, il faut appeler quelqu'un qui va venir me secourir ou prendre le risque que le vendeur se comporte mal avec toi (...) »* (Propos de Da B., commerçant analphabète, Gaoua, octobre 2003) ;

*« Ma fille est tombée gravement malade et on a du la faire transporter à l'hôpital de Gaoua. Moi, j'ai les yeux fermés et là-bas, je ne comprenais rien. Heureusement que mon enfant (un de ses neveux plus exactement ndla) était là pour m'aider. Le*

---

<sup>561</sup> Malgré l'installation d'une préfecture, d'un dispensaire, d'un agent d'agriculture, etc., les chefs-lieux de département n'en demeurent pas moins des villages.

*pharmacien avait gonflé la note du papier du docteur et les infirmiers me demandaient de payer pour des choses gratuites ! » (Madame Kambou A., Midebduo, janvier 2004).*

Ceux qui ont été à l'école ont la possibilité de se défendre, de faire valoir leurs droits alors que ceux qui n'ont jamais fréquenté sont condamnés à la soumission. Ils peuvent être manipulés par les gens instruits et ont le sentiment d'être toujours en position d'infériorité. Sans pour autant qu'il y ait une approbation totale au modèle occidental véhiculé par les organes étatiques que sont les administrations, la maîtrise de la Lettre apparaît donc comme une arme de défense, un outil pour anticiper et éviter des humiliations.

*« On peut m'envoyer une lettre me disant que la gendarmerie va venir m'attraper. Si je ne sais pas lire, je ne vais pas avoir conscience du danger et je ne vais rien faire pour y échapper. Je vais me faire avoir alors que j'aurais pu fuir rapidement » (propos anonymes tirés d'une discussion de groupe informel, Daplado, Janvier 2003).*

L'acceptation de la culture scolaire ne signifie pas pour autant une adhésion inconditionnelle à l'État et aux règles qu'il instaure. C'est aussi un moyen de s'en protéger. Les parents illettrés ont bien conscience de l'état de servilité dans lequel les place cette méconnaissance du « papier » et du français :

*« Pour nous les analphabètes, le pire, c'est dans les bureaux quand on va pour faire des papiers. Ils ne veulent pas nous faire de vrais papiers. Surtout si on s'exprime en dioula ou en lobiri, les agents nous méprisent. Ils nous disent : « Sors d'ici, on ne comprend pas ce que tu dis ! ». Et c'est ce qui fait mal. (...). Ils voient qu'on ne vaut rien, qu'on n'est rien » (Da B. encore).*

Se considérant comme des « aveugles », ils sont souvent méfiants et suspicieux vis-à-vis des lettrés :

*« On devrait confier les questions d'argent à des gens qui ne sont pas allés loin à l'école et en qui on peut avoir confiance. Ceux qui connaissent bien le papier, ils prennent les analphabètes pour des idiots. C'est pour cela, ça ne va pas. Moi, je sais, je suis paysan, je connais comment les hommes souffrent pour avoir l'argent. Quelqu'un va vendre son poulet pour aller payer la scolarité de son enfant et toi fonctionnaire, tu vas prendre ça ! C'est pas bon » (Kambiré A., agriculteur, lettré autodidacte, Gaoua, octobre 2003).*

Le délit des uns se répercute alors sur la réputation de tous. Cet état de fait est particulièrement visible dans les rapports entre parents d'élèves et enseignants. Les analphabètes ayant un accès

limité aux informations, les détournements de vivres fournis par l'ONG Cathwell, de fournitures scolaires ou de cotisations APE effectués par quelques enseignants jettent le discrédit sur l'ensemble de la profession. Certains chefs de ménage ont proféré des accusations sans fondement à l'encontre d'instituteurs juste parce que des vivres arrivaient avec du retard ou qu'une participation financière supplémentaire leur était demandée<sup>562</sup> :

*« Beaucoup de parents pensent que comme Plan paie les frais de scolarité, ils n'ont plus rien à payer. Tout ce que leur demandent les enseignants devient alors de l'ordre du détournement ! »* (Monsieur P., directeur de l'école de Timboura, février 2004).

Évidemment, les relations avec le corps enseignant s'en trouvent dégradées.

Pour palier cette ignorance et alléger la dépendance, la scolarisation des enfants apparaît comme une échappatoire<sup>563</sup> :

*« Maintenant mes enfants ont avancé un peu à l'école. Si je doute de quelque chose concernant les papiers je ne vais plus chez quelqu'un, je reste chez moi. J'ai mis mes enfants à l'école. S'il y a un problème, ils sont là pour m'aider »* ((Da B., commerçant analphabète, Gaoua, octobre 2003).

Au demeurant, les enfants scolarisés représentent la norme et les non-scolarisés, l'exception. Celui qui ne « fréquente » pas en devient isolé, surtout dans les milieux urbains et semi-urbains. L'école s'impose doucement comme le principal instrument de socialisation : l'individu qui ne s'inscrit pas dans la culture scolaire apparaît de plus en plus déclassé. Les savoirs scolaires représentent une ouverture. Ils sont associés à l'idée de progrès (celui-là même que les Lobi avaient longtemps refusé) auquel les populations se doivent aujourd'hui de participer : « Avec l'école, le champ des savoirs, caractéristiques de ces sociétés subsahariennes, s'est transformé ; en milieu urbain, la culture scolaire en occupe le pôle » (Gérard, 1999a, p 106).

*« Le monde a changé et c'est le Blanc qui a changé ça (...). Maintenant, il y a des bus qui peuvent t'amener n'importe où. Avant, les gens pensaient qu'en envoyant les*

---

<sup>562</sup> À ce propos, G. Blundo (2003) fait un parallèle très intéressant entre la corruption, (les malversations ou les détournements s'y apparentent dans une certaine mesure) et la sorcellerie en tant que « secrets publics ». Ils montrent comment ces phénomènes se présentent d'abord au chercheur sous forme d'accusations diffuses ou d'allégations sans preuve véhiculées par la rumeur. Les pratiques corruptives, les détournements comme la sorcellerie considérées comme omniprésentes et endémiques fonctionnent donc dans un « système de croyances circulaires, clos et s'autoalimentant » qui permet d'expliquer les dysfonctionnements ou les « déviances ». Ces représentations fondamentalement suspicieuses donnent du sens aux enrichissements rapides, à l'absence de matériel prévu, au manque de moyens, etc. Elles forment pour les populations un outil d'interprétation et d'explication.

<sup>563</sup> Malgré le risque évoqué d'une fracture entre parents analphabètes et descendants lettrés.

*enfants à l'école, ils vont souffrir. Maintenant, on sait qu'ils vont souffrir si on ne les envoie pas* » (Monsieur Palé S., Commerçant analphabète, octobre 2003).

Le français, la lecture et l'écriture apparaissent notamment comme les modes principaux de communication et d'information qui maintiennent les liens sociaux, au-delà du village. Ainsi, l'ensemble des connaissances et des savoirs acquis à l'école devient aussi important que le niveau atteint car une scolarisation même courte a alors son utilité :

*« Je suis content d'être allé jusqu'au CM2 parce qu'au moins je peux lire ! »* (un agriculteur anonyme, Midebduo, janvier 2004).

Le diplôme reste considéré comme prioritaire mais il n'est plus le seul but de la scolarisation. Les phénomènes migratoires, intensifiés depuis une trentaine d'années, ont étendu les réseaux de relations et l'information circule par de nouveaux canaux que les gens se doivent de maîtriser sous peine de négliger des pratiques sociales primordiales chez les Lobi :

*« Si un de mes parents à Ouagadougou décède, la radio va l'annoncer. Mais je ne parle pas le français, je ne vais rien comprendre au communiqué. Mon parent est mort et je ne suis même pas au courant ! C'est grave »* (Hien T., vieux cultivateur, analphabète, Daplado, janvier 2003).

En outre, de nombreux événements nécessitent l'usage des savoirs scolaires. Voyages et réceptions de courriers sont majoritairement signalés comme des situations où la fonctionnalité de l'école prend tout son sens. Ils soulignent aussi toujours le paradoxe entre usage individuel (le voyage) et collectif (le courrier) de la scolarisation :

*« Moi qui ne connaît rien au français, quand je reçois un courrier, je suis obligé de courir partout pour trouver quelqu'un qui va lire pour moi. Si c'est confidentiel, les gens vont connaître quand même parce que j'ai les yeux fermés. Par contre, quand ton enfant sait lire, les secrets restent à l'intérieur de la famille, c'est mieux. »* (Hien D., Midebduo, janvier 2003) ;

*« De nos jours, les jeunes voyagent beaucoup. C'est que le parler français est important. Les policiers ivoiriens te prennent beaucoup plus d'argent quand ils voient que tu ne sais t'exprimer que dans ta langue. Ils pensent que tu es un broussard et qu'ils peuvent tout te faire. Il faut aussi savoir lire : regarde les panneaux en ville ! Comment te retrouver quand tu ne sais pas lire. Moi, je connais Ouagadougou mieux que mon neveu qui est là. Pourtant, lui il connaît le nom des rues et moi non. Pour donner ma*

*route à un taxi c'est tout un problème* » (Kambou S, commerçant analphabète, Gaoua, novembre 2003).

L'école devient bien un outil d'intégration au-delà de la société lobi, dans un espace aux échelles élargies, nationales et internationales. La socialisation lobi tend notamment à vouloir s'estomper face à une socialisation burkinabè<sup>564</sup>:

*« Des fois, si tu parles le français, par exemple, tu peux échanger avec d'autres. Par exemple, moi avec un Mossi si je comprends le français et que lui comprend le français, on peut causer. Actuellement je ne comprends même pas un mot de mooré et les Mossi ne comprennent rien au lobiri alors le français c'est ce qui nous permet d'échanger »* (Kambiré A ; agriculteur, Gaoua, octobre 2003) ;

*« Si je parlais français, on pourrait échanger tous les deux directement sans que Sondité [le traducteur ndla] ne soit là. Là, je ne comprends rien à ce que tu dis, je suis comme bête »* (Palé P., Passéna, février 2004).

Même dans les milieux ruraux, la hiérarchie des savoirs classe en son sommet les savoirs scolaires et place l'analphabète dans une situation de domination qui suscite un fort complexe d'infériorité : beaucoup de Lobi illettrés se qualifient d'ignorants et se trouvent « bêtes ». Ils ont alors tendance à questionner leur histoire et les valeurs qui faisaient la fierté des Lobi d'antan. Les pratiques anciennes sont mises en doute car elles sont en porte-à-faux avec un système de pensée dominant au niveau national. L'organisation politique lobi fondée sur la guerre est, par exemple aujourd'hui, complètement reniée. Certains Lobi expriment même une forme de reconnaissance envers les colons pour avoir apporté la paix. Ainsi, les savoirs propres aux Lobi sont bien souvent dévalorisés. Le fait que les scolarisés soient autorisés à écouter leur initiation au profit de leur scolarité révèle l'abdication face à la supériorité du savoir scolaire : c'est au savoir initiatique de s'adapter au calendrier scolaire et non plus l'inverse. Si la scolarisation a abouti d'une certaine façon à l'altération des structures de socialisation et d'intégration coutumières, elle se doit de devenir aujourd'hui référentielle car elle a miné les frontières qui garantissaient jusque là l'intégration des individus dans ses divers groupes d'appartenance. Aujourd'hui, la contestation contre l'école s'estompe car elle n'est plus élevée au rang de modèle. La résistance franche n'est plus considérée ni comme un acte héroïque ni comme une arme efficace. Au contraire, elle en

---

<sup>564</sup> Ce renforcement de la conscience nationale était notamment visible dans les entretiens de groupe sur le contenu des savoirs scolaires et les valeurs inculquées à l'école. Pour les personnes interrogés, la socialisation scolaire ne s'opposait pas forcément à la socialisation lobi dans le sens où être lobi signifiait également être burkinabè.

devient absurde et inepte : « l'assentiment feint permet en revanche dans bien des cas d'éviter le conflit ouvert, de rester maître du jeu et d'infléchir les situations dans le sens initialement prévu » (Gérard, 1997a : 178). C'est ce qui ressort des séances de sensibilisation auxquelles nous avons assisté. Face aux agents administratifs de l'inspection venus sensibiliser sur l'importance de l'école et tenant des propos moralisateurs à la limite de l'irrévérence<sup>565</sup>, les Lobi présents conservent des discours globalement favorables à l'école et justifient les faibles effectifs scolaires par une pénurie d'enfants ou des problèmes d'argent. Jamais, ils ne s'opposent frontalement à ses agents qui les réprimandent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école.

L'écart entre discours sur l'école et pratiques de scolarisation montrent que les représentations sociales de l'école, si elles ont largement évoluées ne conditionnent que partiellement les comportements. Ils soulignent aussi la distance potentielle entre les opinions proclamées et la valeur réelle octroyée à l'école. Pourtant, cette distance même montre à quel point les changements sont profonds. En effet, la critique ouverte de l'école et le rejet catégorique de la scolarisation sont marginaux voire inexistants face aux enseignants sensibilisateurs ou à l'anthropologue blanche, tous deux « symboles du pouvoir de l'instruction » (Gérard, 1997a) et témoignent de la reconnaissance implicite de la valeur de la Lettre. En ce sens, l'imposition par la coercition (le recrutement forcé notamment) des savoirs scolaires par rapport aux savoirs locaux devient minoritaire et presque inutile<sup>566</sup> : l'école est devenue « l'ordre des choses » (Bourdieu et Wacquant, 1992 : 143). Les prises de positions sur la scolarisation des filles sont, à ce sujet, révélatrices. Alors que les statistiques montrent que les filles sont moins scolarisées que les garçons et que, dans les milieux ruraux, les réticences quant à la mise à l'école des fillettes sont notoirement connues, seule une femme a affirmé ouvertement un refus catégorique de la scolarisation :

*« Je ne voulais pas que mes filles aillent à l'école et je l'ai même dit à mon mari. Mais ce n'est pas moi qui décide et il a choisi d'aller les inscrire. Je n'ai pas eu le choix que d'accepter au final ! Mais moi, j'ai besoin de mes filles à la maison pour faire la vaisselle, balayer la cour et piler le mil. Il faut aussi qu'elles chassent les perdrix aux champs. Il est hors de question que je fasse ces activités à leur place ! Chacun a son*

---

<sup>565</sup> Précisions que ces agents étaient lobi et que leur franc-parler n'émanait donc pas d'un mépris que certains Burkinabè peuvent avoir à l'encontre de la société lobi en elle-même mais plutôt du dédain classique que les lettrés peuvent éprouver à l'encontre des analphabètes.

<sup>566</sup> Les méthodes coercitives comme recours à la menace et aux forces de l'ordre pour le recrutement n'ont pas totalement disparu. Elles sont encore pratiquées à certains endroits pour remplir les classes. Mais, elles associent encore aujourd'hui l'école aux symboles de la force coloniale polarisant ainsi les représentations des populations concernées sur une image passéiste alors que la violence symbolique actuelle de l'école apparaît beaucoup plus efficace.



rôle (...) et j'ai déjà assez de travail comme ça. L'école rend les filles paresseuses. Depuis que les deux fréquentent, elles ne font plus rien et prétextent qu'elles doivent étudier. Je suis obligée de les chicoter. Vraiment, l'école ne vaut rien. C'est stupide d'aller gaspiller son argent là-dedans alors qu'on n'a déjà pas assez à manger... Tout ça pour éduquer les enfants à la paresse ! » (Madame Palé A., mère de famille, Niantana, juin 2003<sup>567</sup>).

En dehors de cet exemple particulier qui représente une exception à la règle, toutes les personnes rencontrées ont insisté sur l'égalité de traitement entre les deux sexes. Bien souvent, les discours très favorables à l'école s'accordent à ceux assésés par la radio locale. En effet, Plan Burkina organise et finance des émissions régulières en langue locale pour sensibiliser les populations. Celles-ci véhiculent continuellement des conceptions qui se veulent universalistes sur les droits de l'enfant. Ce sont souvent celles-là mêmes que les parents retransmettent :

« L'école est bien pour les filles. Et d'ailleurs, c'est mieux de scolariser les filles plutôt que les garçons car la fille a plus de pensées pour sa famille, elle s'occupe mieux d'elle. On parle de ça à la radio » (Kambou S., agriculteur, Gaoua, juin 2003).

Le refus de la scolarisation des filles ne s'exprime alors que par le biais du discours indirect :

« Ma femme ne s'oppose pas à l'inscription de ses filles. Mais elle dit que les filles ne valent rien à l'école. Quand elles y vont, elles ne pensent qu'à chercher des hommes. Et puis comme elles vont finir par se marier, c'est comme si l'école est gâtée (ne sert à rien. ndla). (...) Effectivement, certaines filles quand tu les mets à l'école, elles ne pensent même pas qu'on dépense de l'argent pour elles et qu'elles doivent donc travailler. Par contre, d'autres filles sont de bonnes élèves » (Palé N., Planteur en Côte d'Ivoire, Kampti, avril 2004).

La prudence dans les propos offre le signe d'un compromis, mais les pratiques de scolarisation révèlent l'existence de résistances encore solides. Mais ces résistances ne symbolisent plus un refus pur et simple. L'adhésion à l'école paraît acquise mais elle n'est pas totale dans le sens où elle tend à remettre en cause des fondements sociaux. C'est en effet l'école qui pose les bases des transformations sociales des communautés rurales. Les pratiques de scolarisation partielles, discriminantes pour les filles, cherchent en filigrane à préserver les institutions coutumières,

---

<sup>567</sup> Il faut préciser que la virulence de Madame Palé envers l'école a sans doute été associée ce jour-là au courroux qu'elle éprouvait envers le traducteur en raison d'une vieille rancune dont elle lui a fait part à la fin de l'entretien. La rancœur contre l'école n'a pu alors s'exprimer qu'en trouvant une place dans un sentiment de colère plus général.

sociales et politiques, des communautés villageoises sur lesquelles repose les règles matrimoniales et l'organisation économique du travail. Les transformations actuelles des représentations populaires relatives à l'école s'inscrivent donc dans un schéma social plus général qui tend à établir un syncrétisme entre différentes formes de savoirs et de cultures pour créer une organisation sociale hybride. Le positionnement du système scolaire au cœur de ce dispositif de changement social n'est pas encore établi de façon stable<sup>568</sup> : « ce passage-là, d'un code à l'autre, d'un outil de communication ou d'échange à l'autre, ou encore d'un ensemble de lois à un autre, ce passage est récent. Et il n'est pas achevé » (Gérard, 1997b : 97).

C'est pourquoi, les demandes sociales d'éducation sont bien plus exigeantes qu'elles n'y paraissent *a priori*. Si les critiques concernant l'école ne sont que rarement exprimées publiquement, les reproches, souvent de l'ordre du non-dit, n'en sont pas moins radicaux, explicites et révélateurs. Quand la parole est libérée dans les discussions de groupe, elle dévoile un désir d'école qui illustre aussi une volonté d'intégration sociale dans le processus de « développement ». Alors que la faiblesse ou l'absence de scolarisation sont considérées par les agents d'État comme les résultantes d'une demande d'éducation réticente ou d'un refus de l'école pour des raisons culturelles, elles révèlent en fait tacitement une critique à l'égard du système tel qu'il est proposé<sup>569</sup>. À Timboura, l'école publique ouverte il y a 20 ans connaît une désaffection chronique. La défaillance de l'État aux premières années de sa création a déçu l'espoir que les premières familles avaient placé dans l'école et a laissé une empreinte tenace. Aujourd'hui, les relations entre enseignants et familles restent tendues et exacerbent des rapports conflictuels à l'école. Ainsi, plutôt que d'être un lieu de savoirs ouvert aux villageois, l'école incarne un espace de lutte où s'affrontent deux mondes fermés. Deux illustrations symbolisent parfaitement la frontière imaginaire qui les sépare. La première concerne la gestion de l'eau. Le village possède deux puits géographiquement proches dont un appartient au domaine scolaire. Quand celui de l'espace villageois est tombé en panne, les femmes se sont rabattues sur celui de l'école, provoquant un passage continu et gênant dans l'enceinte de l'établissement. Le directeur a fini par interdire l'accès au forage à ces villageoises, les obligeant ainsi à parcourir de nombreux kilomètres

---

<sup>568</sup> Sans que cette stabilité ne soit synonyme d'immobilisme dans le sens où les processus scolaires en tant que fait social total sont par essence dynamiques.

<sup>569</sup> Dans le phénomène de la non-scolarisation, il est souvent difficile de déterminer le rôle joué par l'évaluation parentale des dysfonctionnements du système scolaire. En effet, l'exigence de qualité souvent implicite est dissimulée derrière d'autres facteurs dont l'aspect financier est le principal.

afin se ravitailler<sup>570</sup>. Cette exclusion matérialise alors d'autant plus le sentiment populaire d'une mise à l'écart du fait scolaire. La seconde se rapporte à un chemin contournant la maison d'un enseignant. Ce sentier est un des points de passage obligés pour se rendre à l'école ou sur la route menant à d'autres villages. Bien qu'il soit proche du logement de maître, il reste une voie considérée comme collective. Ne désirant pas être dérangé par le bruit des passants, monsieur P.<sup>571</sup> a posé sur la route une brique qui en barre l'accès, du moins symboliquement. Comment alors les habitants peuvent-ils se sentir concernés par une école dont les membres, dans un sens, cherchent à les évincer ? Le refus de scolarisation reproduit, par une réponse concrète, une opposition à un rejet perceptible. La non-scolarisation est là le centre d'un enjeu de pouvoir, elle peut aussi être une force d'opposition ou une stratégie politique. C'est le cas pour les habitants de Niorkar. Ce village est situé à quelques kilomètres (cinq tout au plus) de l'école de Latara dont il dépend. Alors que ses enfants participaient largement à la constitution de cohortes d'élèves, ils ont subitement déserté les bancs, aux dires des enseignants et des habitants de Latara<sup>572</sup>. L'enquête a montré que cette désertion, loin d'exprimer un refus de l'école, proclame en définitive un fort désir de scolarisation. Lors d'une réunion pour déterminer les besoins avec le Projet de développement rural du Sud-ouest (PDR-SO), projet intervenant dans plusieurs villages lobi, les habitants ont exprimé leur volonté de posséder leur propre école. Une suite d'incompréhensions avec les agents du PDR-SO, acteurs du développement, a laissé croire aux habitants que leur souhait allait être satisfait<sup>573</sup>. Pour bien montrer leur détermination alors que les travaux tardaient à commencer, les parents d'élèves ont retiré leurs enfants de l'école et attendent la construction de l'établissement. Cet exemple témoigne des méfaits que peuvent provoquer des projets de développement inaboutis, inachevés ou en dilettante, mais il souligne surtout la portée politique du geste.

Dans cette affaire, la « grève » de la scolarisation revendique le droit à l'école mais peut-être surtout le droit à obtenir dans un espace villageois une institution qui inscrit durablement ses habitants dans l'État. Au-delà de la fonction purement éducative de l'école, les habitants posent la

---

<sup>570</sup> Nous ne connaissons pas les raisons profondes et les multiples événements ayant abouti à cette décision. Il nous importe peu d'ailleurs de connaître les tenants et les aboutissants dans le but de déterminer les torts. L'idée est plutôt de constater un état de fait métaphoriquement significatif.

<sup>571</sup> Peut-être faut-il préciser que cet enseignant est un musulman pratiquant qui se sent particulièrement mal à l'aise dans l'univers « fétichiste » lobi. Lors du déroulement de l'entretien, il s'est d'abord montré très réservé et a fini par affirmer être prudent par peur de la sorcellerie. Il ne sort jamais de chez lui et n'a aucun contact avec les habitants, même les parents d'élèves. Si un problème survient, le directeur en fait part au président de l'APE qui se charge de transmettre les informations.

<sup>572</sup> Propos recueillis lors d'une séance de sensibilisation en mai 2003 et confirmés un an plus tard au moment d'une autre visite de terrain pour approfondir les données collectées.

<sup>573</sup> Selon des membres du PDR-SO interrogés, si la construction d'une école a bien été évoquée, il n'a pour autant jamais été question de concrétiser le projet. D'ailleurs, il n'est absolument pas prévu de bâtir une institution scolaire dans ce village alors qu'il possède une école à proximité.

question de leur citoyenneté et revendiquent leur identité nationale. Avoir une représentation étatique au sein du village c'est aussi se positionner durablement dans une perspective de modernité qui forge l'avenir : « devant ceux qui se sont parés des atours citadins, on se sent en retard. La modernité se charge d'une temporalité et hiérarchise » (Gérard, 1997a : 92). À Galgouli, lors d'une séance de sensibilisation, les parents ont publiquement demandé la normalisation de l'établissement. Cette « normalisation » apparaît importante pour l'intégration villageoise de l'école : la rendre normale c'est en effet un peu la banaliser ; c'est surtout « normaliser » les villageois, les rendre semblables en les « assimilant » aux autres Burkinabè, en les intégrant à la nation toute entière. Dans un « pays lobi » encore marginalisé, cet acte est symboliquement important pour les populations. Il participe à l'institutionnalisation du fait scolaire et à une sorte de « mise sous tutelle » par l'État.

Le capital scolaire est alors différemment apprécié par les individus et les groupes selon leur position dans le champ social, économique et politique, selon leur intégration réelle dans le territoire national. L'absence d'institutions étatiques à proximité peut alors être rédhibitoire. En effet, les pratiques de scolarisation possèdent des légitimités particulières et contextuelles. Outre les contraintes sociales, économiques, démographiques propres à chaque unité domestique, les logiques scolaires sont fonction du rapport au savoir, de l'influence de la culture scolaire sur l'ordre social et ses dynamiques. Malgré la densification de la carte scolaire, certains villages demeurent complètement détachés d'un quelconque mode de socialisation burkinabè dont l'école est le principal vecteur. Sur l'ensemble des zones parcourues tout au long de l'enquête, Kabra en est le symbole. Dans ce petit village du département de Bousséra, aucun signe n'exprime une insertion quelconque dans un espace plus vaste, celui de la nation. Enclavé par les collines qui l'entourent, il n'a même pas accès à l'eau potable : les femmes sont obligées de parcourir une dizaine de kilomètres pour en puiser. La seule réserve d'eau disponible dans le village est un puit d'eau vaseuse, impropre à la consommation, mais consommée faute de mieux. Le dispensaire le plus proche est à plus de 10 kilomètres de l'autre côté de la colline et la première école est à plus d'une heure de route en saison sèche (pendant la saison des pluies, le passage pour les enfants est bloqué par certains marigots). Dans ces conditions, les habitants n'ont que peu de contact avec les institutions étatiques. La communication, la socialisation, les échanges, les soins ou le règlement des conflits passent par d'autres voies : le féticheur, le tradi-praticien ou le chef coutumier (*dithildaàr*) sont davantage sollicités que le médecin, le brigadier ou le chef administratif. L'appropriation de l'écriture et de la langue française n'a que peu de légitimité puisque peu d'échanges sont engagés avec l'univers urbain. D'ailleurs, aucun enfant habitant le village n'a jamais été scolarisé. Le seul francophone présent est une jeune élève ivoirien rentré dans « son

village » pour des funérailles. Pour autant, le besoin d'adapter aux changements en cours – ou de s'en émanciper – devient de plus en plus prégnant. Là encore, surgit le sentiment fort d'être oublié du monde, d'être totalement dominés sans aucun moyen de défense ou de contestation. Le lettré devient alors un représentant nécessaire capable de faire entendre les revendications et de réclamer les droits. La prise de conscience des habitants de Kabra quant à l'enjeu de la Lettre est apparue à la faveur d'une demande de forage auprès du PDR-SO. Le Projet de développement rural du Sud-ouest a alors demandé aux Lobi de Kabra de désigner un intermédiaire alphabétisé. Ne comptant aucun ancien élève dans les rangs villageois, nécessité a été posée de s'adresser à une personne extérieure. Le proche parent d'un membre du village a accepté ce rôle mais il reste éloigné des préoccupations locales. S'il a bien conscience de l'urgence de la requête, il ne fait pas partie intégrante de la communauté et n'est qu'indirectement concerné. Tributaire de cet unique lien avec les organes de financement et de construction, sans la Lettre, les habitants de Kabra sont désarmés et n'ont aucun moyen de lutter. C'est sans doute la raison pour laquelle, il ressort de leurs discours, un fort désir d'école, à condition qu'elle soit accessible.

Alors que la Lettre se diffuse de plus en plus et que des écoles ouvrent un peu partout, combien de villages lobi restent-ils encore totalement dépourvus du champ scolaire ? Il est difficile de répondre à cette question tant ces espaces paraissent complètement oubliés. S'ils représentaient autrefois la règle, ils sont inévitablement aujourd'hui une exception. Toutefois, l'existence de telle niche de non-scolarisation en 2006 conduit à s'interroger sur la capacité de l'État à s'immiscer dans les parties les plus reculées de son territoire et à proposer une unité nationale face aux particularismes locaux. Si l'acceptation de l'école, comme une instance de socialisation nécessaire, est patente au niveau des représentations mentales et collectives lobi, elle n'en est pas moins conditionnée par la présence effective d'un établissement scolaire à proximité. L'adhésion des Lobi au fait scolaire est tangible mais les possibilités matérielles de concrétiser cette adhésion sont, en revanche, beaucoup plus hypothétiques.

## Conclusion partielle

Les années 1990 et le début des années 2000 marquent l'entrée des pays africains, à l'instar des orientations mondiales de vigueur, dans le processus de l'EPT. Est ainsi mis en place, dans la plupart des pays, un vaste mouvement de développement scolaire qui vise, à plus long terme, l'éradication de l'analphabétisme. Si des pays comme le Mali et le Togo, très touchés par la déscolarisation des années 1980, enregistrent une hausse particulièrement importante de leurs effectifs (Lange et Yaro, 2003), tous les pays d'Afrique de l'Ouest sont atteints par le phénomène. Mais la pauvreté de ces États engendre une dépendance accrue vis-à-vis des bailleurs de fonds et, par voie de conséquence, favorise l'imposition d'un « nouvel ordre scolaire mondial ». La diversification du champ scolaire est ainsi accélérée : elle est caractérisée par la remise en cause du rôle dominant de l'État central (au profit d'un vaste processus de décentralisation) et l'explosion des initiatives privées et communautaires. On assiste alors à la naissance de nouveaux rapports à l'École avec des logiques sociales qui s'affranchissent en partie des modèles étatiques grâce à la création, en milieu rural, de médersas, d'écoles communautaires ou d'écoles clandestines et, en milieu urbain, par le recours aux établissements privés plus classiques (écoles laïques et confessionnelles). Le Burkina Faso n'échappe pas à la tendance générale. Si l'extension de l'offre privée est effective, elle concerne essentiellement les grandes villes<sup>574</sup> où les familles peuvent disposer de ressources monétaires disponibles pour la scolarisation de leurs enfants. Dans les milieux ruraux où les ménages ont généralement des revenus monétaires faibles et irréguliers, il a été au contraire nécessaire de multiplier les aides (notamment en fourniture scolaire) pour assurer le dynamisme de la scolarisation. Il faut dire que les alternatives privées en matière de scolarisation restent encore très marginales. En ce sens, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, les populations s'approprient peu l'institution scolaire en créant leurs propres écoles. C'est avant tout la mise en œuvre du PDDEB à partir de 2001 qui a permis un développement quantitatif important du système scolaire, surtout dans les vingt provinces jusqu'ici sous-scolarisées et pour cela classées prioritaires. La carte scolaire nationale s'est profondément modifiée depuis cinq/six ans, ce qui s'est souvent fait au détriment de la qualité de l'enseignement et du statut des enseignants.

Le « pays lobi », dont les frontières correspondent aujourd'hui aux provinces du Poni et du Noubiel, toute deux prioritaires, connaît un essor considérable de l'offre scolaire primaire, encore

---

<sup>574</sup>Ce sont surtout les écoles privées laïques, « sorte de PME de l'éducation » (Lange et Yaro, 2003 : 10) qui foisonnent dans ces villes. Si elles viennent pallier une offre publique insuffisante et défailante, elles ne sont pas pour autant garantes d'une éducation de qualité (Baux et *al.*, 2002).

plus marqué que pendant la période sankariste. La normalisation des groupes scolaires déjà implantées et la création de nouveaux établissements dans des zones jusqu'ici oubliées réveillent le dynamisme des demandes sociales d'éducation, comprimées pendant plusieurs années par les nombreuses fermetures d'écoles au moment de la rectification. L'extension du système scolaire combiné à un phénomène de décentralisation qui implante plus visiblement les administrations étatiques dans les espaces ruraux, entraîne d'abord une plus large diffusion de la culture scolaire et, ensuite une plus grande intégration des populations lobi au niveau national. Les nouvelles relations qui doucement se tissent entre les Lobi et l'École montrent comment les mesures politiques mises en œuvre (pas seulement dans le domaine éducatif) interagissent dans les processus de scolarisation. C'est bien avant tout des rapports État/société qu'émerge le rapport à l'école. La méfiance vis-à-vis du système scolaire qui avait pu se développer historiquement, symbolisant l'appartenance des Lobi à un espace social marginalisé, tend à se dissoudre dans un nouveau rapport aux institutions étatiques. Ces bouleversements confirment aussi que le critère « ethnique » n'est qu'un des éléments de la position sociale. Et en fait, « c'est la position sociale dans l'ensemble de ses dimensions qui, à travers le relais d'un système de ressources, de probabilités objectives et d'attentes subjectives, détermine le degré d'accumulation d'un capital scolaire » (Kohler et Wacquant, 1985 : 1678). La configuration des logiques de scolarisation lobi se compose et se recompose autour d'un ensemble de facteurs combinés et interdépendants : ceux, d'une part, correspondant au champ scolaire (c'est-à-dire tout ce qui se rapporte à la scolarisation, au système scolaire et à ses politiques) et ceux, d'autre part, émanant des différents espaces sociaux (lobi et burkinabè notamment, mais plus largement tout ce qui concerne les dynamiques sociales, les structures économiques, les institutions politiques). Les discours des Lobi, dans leur grande majorité, quelle que soit leur positionnement social, placent l'école au centre des préoccupations. L'éducation scolaire, l'instruction, le français et l'écrit sont devenus des outils de socialisation nécessaires. Si les pratiques de scolarisation, encore très dépendantes d'une multitude de facteurs socioéconomiques, restent encore partielles dans la plupart des familles lobi, surtout rurales, les représentations de l'école qui s'élaborent marquent bien une institutionnalisation inédite du fait scolaire, institutionnalisation qui demeure fragile et terriblement tributaire des circonstances et conjonctures nationales et locales futures.

# Conclusion

Jusqu'au début des années 1990, pour expliquer les difficultés d'implantation et de développement des systèmes scolaires en Afrique, la plupart des recherches évaluaient surtout le fonctionnement et les dysfonctionnements de l'offre scolaire, à travers ses réformes, ses indicateurs ou son rendement. Elles s'intéressaient aux dimensions économiques du secteur éducatif, en estimant son coût pour les États africains jugés souvent défailants. Elles critiquaient aussi les écarts importants entre le type de formation scolaire mis en place et les besoins (en terme de compétences) du secteur économique. Ainsi, le champ scolaire n'était analysé qu'à travers le paradigme de l'institution scolaire. Lors de la conférence de Jomtien sur l'Éducation pour tous en 1990, la question des demandes sociales d'éducation n'a même pas été évoquée, les participants considérant alors qu'il suffisait que l'offre scolaire soit en quantité et en qualité suffisante pour assurer la scolarisation des enfants (Hallak, 1994). La déclaration issue du forum de Dakar marque une légère évolution en signalant que « les nombreux facteurs qui influent sur la *demande d'éducation* sont maintenant mieux connus » (WCEFA, 2000 : 13, souligné par nous). Mais les politiques scolaires ignorent encore les caractéristiques familiales et sociales à l'origine de la scolarisation et les agents du système éducatif attribuent trop souvent la non-scolarisation à des obstacles culturels. Pourtant, prendre en compte la dimension sociale du champ scolaire apparaît primordial pour comprendre, et (re)dynamiser les mécanismes de scolarisation en Afrique. Relier le champ scolaire au champ social et à ses enjeux permet de rappeler le caractère d'abord importé de l'école mais aussi de souligner les clivages, passés et toujours présents, entre politiques institutionnelles (nationales et internationales), pratiques de scolarisation et appropriation de l'école par les sociétés. Cette articulation entre « offre éducative » et « demandes sociales d'éducation » est aujourd'hui davantage prise en compte par les recherches en sciences sociales, qu'elles soient de type sociologique, anthropologique, démographique ou même économique. Cette étude, que nous avons voulu socio-anthropologique, s'inscrit dans la continuité de ces réflexions.

La prise en compte de cette articulation offre en effet la possibilité de pénétrer le fait scolaire dans toutes ses subtilités. Pour cela, il nous est apparu indispensable de resituer sans cesse le champ scolaire dans les différents espaces sociaux (du local au transnational) qui, en se superposant, le constituent. Se focaliser sur une seule échelle (qu'elle soit micro, méso ou macrosociale) risque de faire oublier le poids des deux autres dans la construction de cette réalité sociale complexe. Imaginons ce phénomène social qu'est le fait scolaire comme une scène de



théâtre : La scénographie – le plan macrosocial qui montre l’influence des déterminismes sur les mécanismes sociaux – est aussi importante que le jeu des acteurs – c’est-à-dire le plan microsocial qui regarde les pratiques dans leurs différentes interactions – comme l’est également le texte – le plan mésocial qui lie les deux autres niveaux entre eux. Sans le décor, le jeu des acteurs est décontextualisé ; Sans les acteurs, le décor est vide de sens ; Sans le texte, les personnages sont muets et leur interprétation absurde. Les trois niveaux (macro, méso, micro) sont indispensables pour définir l’objet de recherche sans en avoir une vision réductrice. Notre démarche scientifique a alors consisté à trouver les techniques d’investigation optimales pour décrire et analyser le fait scolaire dans sa globalité. Nous avons élaboré une méthodologie plurielle faisant fi des cloisonnements disciplinaires usuels : les procédés heuristiques que nous avons employés sont pluridisciplinaires (relevant à la fois de la sociologie, de l’anthropologie mais aussi de l’histoire) et diversifiés (allant du travail d’archives à la reconstitution des séries statistiques en passant par les enquêtes de terrain et l’analyse de discours)<sup>575</sup>. Aucun n’a été négligé au profit d’un autre tant ils nous ont tous semblé également importants pour donner du sens. L’ensemble forme un cadre théorique cohérent permettant de relier les différents registres de la vie sociale et comprendre comment les logiques individuelles forment les mécanismes sociaux collectifs. Nous avons toujours utilisé les différentes sources tant quantitatives que qualitatives de sorte qu’elles se répondent mutuellement : les statistiques offrent des tendances que les études de cas illustrent et élucident ; l’analyse des politiques éducatives replacées dans leurs orientations idéologiques éclairent les pratiques familiales de scolarisation à un moment donné tout autant que les comportements des agents publics. La perspective diachronique qui fixe la structure de notre démarche permet quant à elle d’envisager le champ scolaire dans sa temporalité et non comme une séquence sans passé ni futur.

Pour le sociologue de l’éducation, même non africaniste, ou pour l’anthropologue du développement, prendre l’École en Afrique pour objet permet en effet d’appréhender les processus à l’œuvre dans les changements sociaux et les formes de domination qui régissent toutes les sociétés. L’apparition de l’école y est suffisamment récente pour qu’on puisse observer les trajectoires de la scolarisation depuis leur origine jusqu’à l’époque actuelle et constater l’accélération des transformations sociales que ces trajectoires ont opérées. Dans les pays

---

<sup>575</sup> Ces procédés forment alors en eux-mêmes une épistémologie puisqu’ils permettent de questionner scientifiquement les sciences sociales. Ils offrent alors une réflexion critique sur les méthodes employées, leurs validités, leurs limites. Ils posent aussi la question de l’unité ou de la singularité des différents domaines de la science. En ce sens, cette épistémologie se veut une mesure de la validité des concepts, mais surtout de la méthodologie utilisée pour parvenir aux résultats obtenus.

d'Afrique de l'Ouest comme le Burkina Faso, les systèmes scolaires se sont développés au gré des politiques coloniales d'expansion et en fonction des intérêts du colonisateur<sup>576</sup>. Ils ont alors généré une différenciation sociale inédite – une nouvelle hiérarchie sociale et économique s'est superposée aux hiérarchies coutumières – transformant à la fois les rapports sociaux et les structures sociales tout en confortant certaines inégalités entre les genres, les groupes de statut différents<sup>577</sup> et les sociétés. En choisissant de maintenir plus ou moins les structures scolaires et les orientations léguées par le colonisateur, les États africains ont en grande partie reconduit au moment de l'indépendance ces inégalités scolaires et sociales. C'est justement ce que révèlent le rapprochement des données statistiques macro (au niveau national, le Burkina Faso) et micro (au niveau local, le « pays lobi ») et la confrontation des actions et des représentations des agents de l'administration scolaire (niveau méso) avec les pratiques familiales de scolarisation.

Les Lobi, opposants opiniâtres à l'ordre colonial, ont longtemps été écartés des processus de scolarisation tout autant qu'eux-mêmes dénigraient l'école. Une anthropologie sociale et dynamique de la société Lobi associée à une sociologie du système scolaire<sup>578</sup> a montré que les réactions de rejet ou d'acceptation de l'école par les populations lobi sont en grande partie liées aux orientations politiques générales, et plus spécifiquement aux politiques éducatives mises en place, au fonctionnement du système et aux comportements de ses agents. Ces éléments influencent durablement les représentations de l'école, le choix de la scolarisation et les parcours scolaires des individus. Leurs impacts vont d'ailleurs bien au-delà de l'effet immédiat. Les cycles politiques sont souvent trop courts, ils ont alors tendance à freiner le développement durable et la généralisation de la scolarisation<sup>579</sup>. L'analyse des pratiques de scolarisation et des représentations de l'école via les biographies familiales de scolarisation, les observations méthodiques dans les cours, les récits de vie scolaire, les monographies scolaires de village, a permis de souligner les différents facteurs qui favorisent ou bloquent la scolarisation. L'étude de l'évolution dans l'organisation sociale lobi mise en rapport avec les mécanismes de scolarisation prouve que l'argument du déterminisme culturel attribué à cette société masque surtout la question fondamentale des rapports de forces politiques et l'importance des positions sociales. Le critère

---

<sup>576</sup> Nous avons rappelé, dans la deuxième partie, que dans les pays côtiers, les premières écoles étaient souvent apparues avant la colonisation en tant que telle. Mais c'est bien avec elle que le système scolaire s'est créé et étoffé.

<sup>577</sup> Entre les chefs et les esclaves par exemple. Mais ce point est ambivalent étant donné que ce sont parfois les fils de serviteurs qui ont d'abord été envoyés à l'école pour permettre aux « vrais » fils de chef d'y échapper.

<sup>578</sup> Fondée sur la reconstitution historique des statistiques scolaires, l'analyse des politiques éducatives et l'étude anthropologique de l'institution éducative et de ses agents.

<sup>579</sup> C'est ce que stigmatise, dans les années 1980, la phase inédite de déscolarisation que la province du Poni a connu après une période marquée par un dynamisme scolaire intensifié.

« ethnique », tant évoqué par les agents de l'éducation pour expliquer la sous-scolarisation lobi traduit avant tout l'appartenance à un milieu marginalisé et subordonné situé, dans l'espace social burkinabè, à la périphérie des rapports sociaux et culturels dominants. D'ailleurs, d'autres études effectuées dans des espaces sociogéographiques différents confirment notre propos. En comparant la situation scolaire des Massaï au Kenya et en Tanzanie, N. Bonini (1999) montre que les enjeux de la scolarisation diffèrent en fonction des politiques éducatives menées. En Tanzanie, les écoles sont davantage implantées dans des villages de peuplement éloignés des campements massaï alors qu'au Kenya, les écoles sont plus dispersées. Ainsi, les enfants massaï kenyans sont scolarisés depuis plus longtemps et en plus grand nombre que leurs homologues tanzaniens. En Tanzanie, les Massaï entendent préserver l'éducation pastorale et l'école primaire en swahili offre alors un instrument d'intégration minimale dans la société. Au contraire, beaucoup de Massaï kenyans voient dans l'école un instrument de mobilité sociale d'autant plus que leur pastoralisme les précarisent.

La distinction entre le champ scolaire urbain et rural, l'ancrage administratif et économique différentiel à l'intérieur des zones habitées par les Lobi ; la diversification des positions sociales via l'urbanisation de certains Lobi et l'émergence d'une élite politique et administrative, les différents modes de production ; plus largement les degrés d'accumulation des capitaux économique, social et scolaire ; la structure démographique des ménages en partie liée aux conversions religieuses et aux phénomènes migratoires sont autant de facteurs qui, combinés, forment un « espace des possibles » dans lequel se construisent les faisceaux de trajectoires scolaires. Les particularités de l'organisation sociale lobi comme le caractère bilinéaire du système de parenté, la dépoliarisation des pouvoirs, l'initiation septennale ne sont en fait que quelques-uns des facteurs influençant les comportements scolaires. Ils pèsent d'ailleurs moins que d'autres, d'autant qu'ils se transforment au contact des configurations sociales et politiques burkinabè (mais aussi ivoiriennes<sup>580</sup>) et sont finalement moins générateurs de disparités ou d'écarts socialement significatifs. Longtemps considérés comme repliés sur eux-mêmes et sur leurs valeurs, une grande majorité des Lobi revendiquent aujourd'hui leur pleine intégration à la nation burkinabè. Cette intégration passe par l'acceptation de la Loi et de la Lettre tout autant qu'elle nécessite un plus grand investissement de l'État et de ses institutions dans les provinces du Poni et du Noumbiel, mais aussi dans les villages plus spécifiquement lobi. En pensant la société lobi comme un tout homogène, la catégorisation culturaliste empêche de retranscrire les changements structurels qui

---

<sup>580</sup> En raison des phénomènes migratoires qui y poussent beaucoup de Lobi, temporairement ou définitivement.

dessinent et redessinent les positions sociales des Lobi au Burkina Faso. Au contraire, la complexité des phénomènes scolaires et des logiques de scolarisation nécessitent l'utilisation d'un outillage analytique à la fois précis et sophistiqué qui puisse tenir compte des articulations entre sous-système social lobi, système politique burkinabè et ordre sociopolitique mondial (de la colonisation au néolibéralisme actuel). C'est tout l'intérêt de notre approche méthodologique qui mêle sociologie quantitative et anthropologie de terrain.

En fait, qu'ils soient lobi, dagari ou mossi, les enfants originaires de milieux économiquement et culturellement privilégiés<sup>581</sup> et ceux issus de milieux populaires pauvres ou très pauvres, et majoritairement analphabètes n'ont ni les mêmes chances d'être scolarisés ni les mêmes espérances de vie scolaires. Les inégalités devant l'école sont d'abord des inégalités sociales qui se sont construites de manière différentielle à partir des déterminations coloniales. La « démocratisation »<sup>582</sup> actuelle du système ne les remet pas fondamentalement en cause. L'accès d'un plus grand nombre d'enfants à l'enseignement primaire, et secondaire dans une moindre mesure, ne diminue en rien les disparités scolaires et sociales. Seule la barrière de la sélection a été déplacée. Ainsi, « chaque nouveau niveau rend obsolète le niveau antérieur ; sur le marché du travail et principalement dans la fonction publique, la concurrence s'accroît » (Guth, 1993 : 224). Avec l'extension rapide actuelle de l'enseignement, les niveaux requis (CEP, BEPC, Baccalauréat, diplômes universitaires) perdent constamment leur valeur. Cette recomposition dynamique du champ scolaire légitime pour le moment d'autant mieux ces principes de sélection et d'élimination que ceux-ci sont devenus plus implicites et plus complexes. Dans les familles lobi, la scolarisation est associée à un fort désir de mobilité sociale tout autant qu'à un besoin d'intégration. Dans l'état actuel, l'École peut-elle transformer la structure sociale burkinabè ? Si c'est le cas, les Lobi sont-ils et seront-ils inclus dans ce processus ? De la réponse à ces questions, dépendent sans doute les comportements scolaires lobi de demain.

L'analyse historique de la scolarisation a bien montré que les phénomènes scolaires ne sont jamais acquis et que les tendances peuvent rapidement s'inverser. Les familles Lobi ont déjà refusé puis accepté l'école, instituée puis « destituée »<sup>583</sup>. Les politiques éducatives ont donc plusieurs fois découragé les demandes sociales d'éducation. L'institutionnalisation du fait scolaire est loin d'être pérenne, ce dernier étant au contraire terriblement conjoncturel et donc fragile : « *Avant, nous, le Lobi, on ne voulait pas de l'école. Et maintenant qu'on veut y inscrire nos enfants, il n'y a*

---

<sup>581</sup> Cadres moyens ou supérieur, enseignants, infirmiers, médecin, député, maire, etc.

<sup>582</sup> Dans le sens où le système scolaire aujourd'hui se développe et la scolarisation se généralise.

<sup>583</sup> Selon l'expression d'E. Gérard (1997a : 252).

*plus de place (au collègue ndla) et ils doivent arrêter* » se plaignait un père. Ce discours est symptomatique de l'écart persistant entre le fonctionnement du système et les attentes des parents. Ce sont ces attentes déçues qui peuvent rapidement retourner les logiques sociales fondant les pratiques de scolarisation, comme au moment de la déscolarisation dans les années 1980. Le « dévoilement de l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école » apparaît alors comme un « moment critique » (Proteau, 1997). Les autres phénomènes de récession au primaire constatés sur ce continent<sup>584</sup> à la même période ont, la plupart du temps, été provoqués par les populations qui exprimaient justement leur désaffection envers une école ne jouant plus son rôle d'ascenseur social.

En ce sens, l'exemple de la construction du champ scolaire dans la partie lobi du Burkina Faso n'est qu'une illustration de l'évolution du fait scolaire en Afrique. Les comportements scolaires des Lobi, en ce début de troisième millénaire, sont moins le reflet d'une organisation sociale singulière<sup>585</sup> que celui des interactions entre une offre scolaire donnée et des contraintes socioéconomiques et politiques conditionnant la scolarisation. Les transformations polymorphes en cours qui bouleversent les structures sociales lobi et qui se répercutent sur la scolarisation (tout autant d'ailleurs que la scolarisation induit ces transformations) sont, pour beaucoup, communes à bons nombres de sociétés africaines. Selon les espaces sociaux, elles sont plus ou moins assimilées. Cette étude rejoint donc, en de nombreux points, les recherches sociologiques et anthropologiques sur le champ scolaire déjà menées au Cameroun (Martin, 1972), au Congo (Guth, 1990), en Côte d'Ivoire (Proteau, 1996), au Mali (Gérard, 1997a), au Togo (Lange, 1998a) ou en Tanzanie (Bonini, 1999). Toutes démontrent à leur manière le poids du passé colonial et surtout le caractère circonstanciel du fait scolaire. Dans un tout autre contexte, à des milliers de kilomètres du continent africain, la « question scolaire en nouvelle Calédonie » (Kohler et Wacquant, 1985) offre aussi des interrogations similaires sur le rapport d'une population dominée à une institution de la culture légitime et dominante. Ainsi, les problématiques et l'objet de notre thèse ne font que révéler les « invariants dans la diversité », pour reprendre l'expression de F. Héritier (1996). En déplaçant notre regard dans le temps et en analysant la scolarisation lobi non pas en elle-même, mais incluse dans l'espace social burkinabè lui-même intégré dans un réseau mondial omniprésent, nous avons ainsi voulu, à notre échelle, apporter notre contribution à la compréhension plus large de « l'universalité de l'École » (Lange, 2003) et insérer ce travail dans le vaste champ de la sociologie de l'éducation.

---

<sup>584</sup> Comme au Mali, en Côte d'Ivoire, au Togo, au Ghana ou au Sénégal (Lange, 1998a).

<sup>585</sup> Celle d'une société lignagère de type dysharmonique

# Bibliographie thématique

Pour faire de cette bibliographie un instrument efficace de recherche thématique, nous avons effectué un classement en six catégories :

- la première comprend tous les ouvrages généraux et articles sur les théories anthropologiques, sociologiques et historiques, sur la méthodologie en sciences sociales mais aussi sur l'éducation et sur le continent africain ;
- la seconde rassemble les études traitant plus spécifiquement de l'éducation en Afrique, y compris de l'éducation au Burkina Faso ;
- la troisième réunit tous les rapports et documents officiels utilisés ;
- la quatrième intègre les ouvrages historiques sur le Burkina Faso ainsi que les livres et articles concernant les Lobi et les populations environnantes ;
- la cinquième traite des mémoires et thèses ;
- la sixième et dernière se consacre à la filmographie.

Ceux, pour qui une lecture plus aisée passe par l'accès direct aux références par simple ordre alphabétique, trouveront une bibliographie comme telle après cette bibliographie thématique.

## Ouvrages et articles généraux

ABRIC J.-C., 1994, « Pratiques sociales, représentations sociales », in JODELET D. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, P.U.F, Paris, pp 217-238.

ALMEIDA-TOPOR H, 2003, *L'Afrique au 20<sup>ème</sup> siècle*, Coll. U, Armand Colin, 3<sup>ème</sup> édition, 383 p.

ALTHUSSER L., 1974, « L'appareil idéologique d'État scolaire en tant qu'appareil dominant », in GRAS A., *Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux*, Larousse Université, Coll. Série Sociologie, Sciences humaines et sociales, Paris, pp.335-347.

ALTHUSSER L, 1976, *Positions*, Éditions sociales, Paris, 185 p.

AMSELLE J.-L. , M'BOKOLO E. (dir.), 1985, *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et État en Afrique*, La découverte/Poche, Coll. Sciences humaines et sociales, Paris, 226 p.

AMSELLE J.-L., 1990, *Logiques métisses*, Payot, Coll. Bibliothèque scientifique, Paris, 257 p.

AMSELLE J.-L., 2001, *Branchements, Anthropologie de l'universalité des cultures*, Flammarion, Paris, 266 p.

ASSIDON E., 2000, « FMI-Banque mondiale : la fin du consensus théorique », *L'économie*

- politique*, n°5, 1<sup>er</sup> trimestre, pp. 43-50.
- AUGÉ M., 1979, *Symbole, fonction, histoire. Les interrogations de l'anthropologie*, Hachette, Paris, 216 p.
- AUGÉ M., 1986, *Un ethnologue dans le métro*, Hachette littératures, Paris, 123 p.
- AUGÉ M., 1992, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Le Seuil, coll. La librairie du XX<sup>ème</sup> siècle, Paris, 151 p.
- AZOULAY G., 2002, *Les Théories du développement, Du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 332 p.
- BÂ H.A., 1991, *Amkoullel L'enfant Peul, Mémoires 1*, Actes Sud, Paris, 409 p.
- BÂ H.A., 1994, *Oui, mon commandant, Mémoires 2*, Actes Sud, Paris, 396 p.
- BÂ H.A., 1998, *L'étrange destin de Wangrin ou les roueries d'un interprète africain*, 10/18, Coll. « Domaine étranger », Paris, 443 p.
- BALANDIER G., 1991, *Anthropologie politique*, [1967], PUF, Paris, 240 p.
- BALANDIER G., 1982, *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*, [1955a], PUF, Paris, 529 p.
- BALANDIER G., 1989, *Sociologie des Brazzavilles noires*, [1955b], Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 306 p.
- BALANDIER G. (dir.), 1970, *Sociologie des mutations*, Actes du 7<sup>ème</sup> colloque de l'association internationale des sociologues de langue française, Neuchâtel, octobre 1968, Anthropos, Paris, 530 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1973, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Coll. Cahiers libres, Paris, 340 p.
- BECKER G., 1964, *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, National Bureau of Economic Research and Columbia University Press, New York, 187 p.
- BECKER H.S., 1986, « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62/63, juin, pp. 104-110.
- BERTAUX D., 1980, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, PUF, pp. 197-225.
- BLANCHARD P., BANCEL N., LEMAIRE S. (dir.), 2005, *La fracture coloniale, La société française au prisme de l'héritage colonial*, La Découverte, Paris, 312 p.
- BLOCH M., 1993, *Apologie pour l'histoire ou Métier de l'historien*, Armand Colin, [1949], Paris, 112 p.
- BLUNDO G., 2003, « Décrire le caché, autour du cas de la corruption », *Pratique de la description*, Éditions de l'EHESS, Paris, pp. 75-111.

- BONTE P., IZARD M. (dir.), 2000, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Quadrige/PUF, Paris, 842 p.
- BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances*, Armand Colin, Paris, 236 p.
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62/63, juin, pp. 69-72.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Les éditions de minuit, Coll. Le sens commun, Paris, 190 p.
- BOURDIEU P. (dir.), 1993, *La misère du monde*, Points, Paris, 1460 p.
- BOURDIEU P., 1994, *La raison pratique. Sur la théorie de l'action*, Le Seuil, Paris, 251 p.
- BOURDIEU, 2002, *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, Paris, 277 p.
- BOURDIEU P., 2003, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°150, décembre, pp. 43-58.
- BOURDIEU P., MAMMERI M., 2003, « Du bon usage de l'ethnologie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°150, décembre, pp. 9-19.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de minuit, Coll. Le sens commun, Paris, 279 p.
- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D, 1992, *Réponses*, Le Seuil, Coll. Libre examen, 267 p.
- BOUVIER P., 2000, *La socio-anthropologie*, Armand Colin, Paris, 222 p.
- BOWLES S., GINTIS H., 1976, *Schooling in Capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, New York, 340 p.
- BRUNSCHWIG H., 1971, *Le partage de l'Afrique noire*, Flammarion, Coll. Questions d'histoire, Paris, 186 p.
- CARRON G., TA NGOC CHAU (dir.), 1981, *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*, UNESCO, IPE, Paris, 326p.
- CHARLOT B., 1999, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 112 p.
- CHEVALIER L., 2002, *Classes laborieuses et classes dangereuses, [1958]*, Plon, Paris, 556 p.
- CHRÉTIEN J.-P., 2003, « L'historien face aux crises du temps présent en Afrique : le génocide du Rwanda », *Sixième édition des rendez-vous de l'histoire de Blois*, 19 octobre, [http://mald.univ-paris1.fr/ressources/methodo/blois\\_jpc.htm](http://mald.univ-paris1.fr/ressources/methodo/blois_jpc.htm).
- CLANCHÉ P., 2000, « Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique », *Didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique*, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/clanche.html>, 5 p.
- COPANS J., 1971, « Introduction : de l'ethnologie à l'anthropologie », in BACKES-CLEMENT



- C., COPANS J., GODELIER M., TORNAY S., *L'anthropologie, sciences des sociétés primitives ?*, Denoël, Le point sur la question, Paris, pp. 15-48.
- COPANS J., 1974, *Critique et politiques de l'anthropologie*, François Maspero, Dossiers africains, Paris, 151 p.
- COPANS J., 1990, *La longue marche de la modernité africaine. Savoirs, intellectuels, démocratie*, Karthala, Coll. Les Afriques, Paris, 406 p.
- COPANS J., 1995, « L'insoutenable ambiguïté du récit biographique », in CABANES R., COPANS J., SELIM M. (dir.), *Salariés et entreprises dans les pays du Sud. Contribution à une anthropologie politique*, Karthala-ORSTOM, coll. Hommes et sociétés, Paris, pp 373-396.
- COPANS J., 1996, *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Nathan Université, coll. 128, Sciences sociales, Paris, 128 p.
- COPANS J., 1998, *L'enquête ethnologique de terrain*, Nathan Université, coll. 128, Paris, 127 p.
- COPANS J., 2001, Afrique noire : un État sans fonctionnaires ?, *Autrepart*, n°20, pp. 10-41.
- CORNEVIN M., 1978, *Histoire de l'Afrique contemporaine. De la deuxième guerre mondiale à nos jours*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 447 p.
- COULON A., 1990, « Ethnométhodologie et éducation », in *Sociologie de l'éducation : Dix ans de recherche*, Revue française de pédagogie, INRP, L'Harmattan, pp. 205-241.
- DARBON D., 2001, « De l'introuvable à l'innommable : fonctionnaires et professionnels de l'action publique dans les Afriques », *Autrepart*, n°20, pp. 26-42
- DIBIÉ P., 2000, *Ethnologie de la chambre à coucher*, Éditions Métailié, Coll. Suites, 308 p.
- DELIEGE R., 1996, *Anthropologie de la parenté*, Armand Colin, Coll. Cursus, Paris, 175 p.
- D'AGOSTINO S., 2002, *La mondialisation*, Bréal, Coll. Thèmes et débats économie, Poitiers, 125 p.
- DE CONNICK F., GODARD F., 1990, « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation », *Revue Française de sociologie*, XXXI, 1, janvier-mars, pp. 23-53.
- DE L'ESTOILE B., « Un échange impossible ? Anthropologie sociale britannique et ethnologie française dans l'entre-deux-guerres : le cas du "culture contact" », *La lettre de la maison française d'Oxford*, n°7, trinity term, pp. 21-40.
- DE QUEIROZ J.-M., 1995, *L'école et ses sociologies*, Nathan Université, coll. Sociologie 128, Paris, 126 p.
- DE RUDDER V., 1998, « Identité, origine et étiquetage. De l'ethnique au racial savamment cultivés... », *Journal des Anthropologues*, n°72/73, pp. 31-45.
- DE SAINT MARTIN M., 2005, « Le sens du terrain et la pratique de recherche », in MAUGER G. (ed.), *Rencontre avec Pierre Bourdieu*, Éditions du croquant, Paris, pp. 69-80.

- DOZON J.-P., 2003, *Frères et sujets : la France et l'Afrique en perspective*, Flammarion, Paris, 350 p.
- DURKHEIM E., 1969, *L'évolution pédagogique en France*, [1938], Presses universitaires de France, coll. Bibliothèque scientifique internationale, Paris, 403 p.
- DURKHEIM E., 1975, *Textes 1. Éléments de théorie sociale*, Les éditions de Minuit, Coll. Le sens commun, Paris, 512 p.
- DURKHEIM E., 1985, *Éducation et sociologie*, [1922], PUF, Paris, 130 p.
- DURKHEIM E., 1986, *Les règles de la méthode sociologique*, [1895], PUF, Paris, 130 p.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTENT A., 1992, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Coll. U. Série Sociologie, Paris, 233 p.
- EICHER J.-C., 1985, *L'évolution des systèmes d'enseignant dans le monde de 1960 à nos jours: aspects économique et financier*, rapport d'étude, Unesco, Coll. Division des politiques et de la planification de l'éducation, Paris, 83 p.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 360 p.
- GLUCKMAN M., 1963, *Order and rebellion in tribal societies*, Cohen and West, London, 273 p.
- GODELIER M., 1966, *Rationalité et irrationalité en économie*, F. Maspero, Paris, 293 p.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*, Les Éditions de Minuits, Coll. Le sens commun, Paris, 251 p.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C., 1989, *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Gallimard/ Le seuil, coll. Hautes études, Paris, 260 p.
- HERITIER F., 1996, *Masculin/féminin, La pensée de la différence*, Odile Jacob, Paris, 332 p.
- HESSELING G., LOCOH T., 1997, « Femmes, pouvoir et société », *Politique africaine*, n°65, mars, pp. 3-20.
- HUGON P., PAGÈS N., 1998, *Ajustement structurel, emploi et rôle des partenaires sociaux en Afrique francophone*, OIT, cahier de l'emploi et de la formation n°28, 61 p.
- ISAMBERT-JAMATI V., 1970, *Crises de la société crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, PUF, Coll. Bibliothèque de sociologie contemporaine, Paris, 400 p.
- KANE C.H., 1998, *L'aventure ambiguë*, 10/18, Coll. « Domaine français », Paris, 191 p.
- KILANI M., 1996, *Introduction à l'anthropologie*, Éditions Payot Lausanne, Coll. Sciences humaines, Lausanne, 368 p.
- KOHLER J.-M., WACQUANT L., 1985, « La question scolaire en Nouvelle-Calédonie : idéologies et sociologie », *Les Temps Modernes*, n°464, mars, pp 1654-1685.
- KOHLER J.-M., PILLON P., WACQUANT L., 1986, « Jeunesse, ordre coutumier et identité

- canaque en Nouvelle Calédonie », *Cahiers de l'ORSTOM*, Série Sciences Humaines, Vol XXI, N°2-3, pp 203-228.
- LABURTHE-TOLRA P., 1988, « Christianisme et ouverture au monde. Le cas du Cameroun (1845-1915) », *Revue Française d'Histoire d'Outre-Mer*, n° 279, Tome LXXV, 2<sup>ème</sup> trimestre, pp. 207-221.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Seuil/Gallimard, Paris, 297 p.
- LAHIRE B., 1999, « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducation et Sociétés*, 2, n°4, pp 15-27.
- LALLEMAND S., 1993, *La circulation des enfants en société traditionnelle, Prêt, don, échange*, L'Harmattan, Coll. Connaissance des hommes, Paris, 223 p.
- LAPLANTINE F., 1987, *Clefs pour l'anthropologie*, Seghers, Paris, 223 p.
- LAVAL C., WEBER L. (coord.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Communauté européenne*, Éditions syllapse, Coll. Regards, Paris, 144 p.
- LEBEAU Y., NIANE B., PIRIOU A., DE SAINT MARTIN M. (dir.), 2003, *État et acteurs émergents en Afrique*, Karthala-IFRA, Paris, 351 p.
- LEIRIS M., 1969, *Cinq études d'ethnologie*, Gonthier, Denoël, Paris, 159 p.
- LEVI-STRAUSS C., 1967, *Les structures élémentaires de la parenté*, Mouton et Cie, Paris, La Haye, 591 p.
- MAGNE A., 1990, *Les projets d'éducation: préparation, financement et gestion*, IPE et Unesco, Paris, 124 p.
- MALINOWSKI B., 1989, *Les Argonautes du Pacifique occidental*, [1922], Gallimard, Paris, 606 p.
- MARIE A., 1986, « La tradition africaine face à la modernité occidentale », *Le Genre Humain*, n°14, Printemps-été, pp 175-190.
- MARIE A., 1997, « Avatars de la dette communautaire. Crise des solidarités, sorcellerie et procès d'individualisation (itinéraires abidjanais) », in MARIE A. (ed.), *L'Afrique des individus. Itinéraires citoyens dans l'Afrique contemporaines (Abidjan, Bamako, Dakar, Niamey)*, Karthala, Paris, pp.249-327.
- MARTUCCELLI D., 2000, « Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école », *L'Année Sociologique*, vol. 50, n°2, pp. 297-318.
- MAUSS M., 1977, *Sociologie et anthropologie*, Quadrige, Presses Universitaires de France, [1950], 482 p.
- MEILLASSOUX C., 1992, *Femmes, greniers et capitaux*, [1975], F. Maspero, Paris, 251 p.

- MEILLASSOUX C., 1977, *Terrains et théories*, Anthropos, Paris, 344 p.
- MONTERO CASASSUS C., 1995, « Les biographies professionnelles à l'épreuve des destins sociaux », in CABANES R., COPANS J., SELIM M. (dir.), *Salariés et entreprises dans les pays du Sud. Contribution à une anthropologie politique*, Karthala-ORSTOM, Coll. « Hommes et sociétés », Paris, pp 359-370.
- MORGAN, 1971, *La société archaïque*, Traduction française de l'Américain par H. Jaouiche, Anthropos, [1877], Paris, 653 p.
- M'BOKOLO E., 1985, *L'Afrique au XXe siècle, le continent convoité*, Points histoire, 395 p.
- M'BOKOLO E., 1992, *Afrique Noire, Histoire et civilisations, 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles*, T.2, Hatier-AUPELF, Paris, 576 p.
- NIANE B., 2003, « Du gouvernement des ONG au Sénégal ? », in LEBEAU Y., NIANE B., PIRIOU A., DE SAINT MARTIN M., *État et acteurs émergents en Afrique*, Karthala-IFRA, Paris, pp. 87-109.
- NICOLAS G., 1973, « Fait ethnique et usages du concept d'ethnie », *Cahiers internationaux de sociologie*, LIV, janvier-juin, PUF, pp. 95-126.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995a, *Anthropologie et développement, essai sur une socio-anthropologie du changement social*, Karthala, 221 p.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995b, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n°1, pp. 71-109.
- ORFALI B., 2000, « Les représentations sociales : un concept essentiel et une théorie fondamentale en sciences humaines et sociales », *L'année Sociologique*, vol 50, n°1, pp 235-254.
- PARSONS T., 1961, « The school class as social system : some of its functions in American society », in HASLEY A.H., FLOUD J., ANDERSON C.A. (dir.), *Education, Economy and Society*, The free press, New-York, pp. 434-455.
- PASSERON J.-C., 1990, « Biographies, flux, itinéraires trajectoires », *Revue française de sociologie*, XXXI, 1, janvier-mars, pp. 3-22.
- PERRENOUD P., 1987, « Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation, limites et ambiguïtés du paradigmes stratégiques », in VAN HAECHT A., *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles*, Université libre, Institut de sociologie, Bruxelles, pp 20-36.
- PERROT P., 1987, *Mobilisation et gestion des ressources financières de l'éducation: synthèse de quelques études de cas*, Rapport d'études, Unesco, Coll. Division des politiques et de la planification de l'éducation, Paris, 108 p.
- POUPART (dir.), GROUPE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LES MÉTHODES

- QUALITATIVES, 1997, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 405 p.
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, PUF, Coll. Le sociologue, Paris, 270 p.
- PROST A., 1970, « Une sociologie stérile : "La reproduction" », *Esprit*, décembre, pp. 851-861.
- PROST A., 1992a, « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation », in PLAISANCE E. (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, perspectives de recherches 1950-1990*, INRP, L'Harmattan, Paris, pp 203- 213
- PROST A., 1992b, *Éducation, société et politiques, Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Éditions du seuil, Coll. Points Histoire, Paris, 255 p.
- REY P.-P., 1971, *Colonialisme, néo-colonialisme et transition au capitalisme. Exemple de la Comilog au Congo Brazzaville*, F. Maspero, Paris, 527 p.
- ROCHEX J.-Y., 1993, « Normes et normativité en sociologie de l'éducation », *Futur Antérieur*, n°19-20, 5 p.
- ROUSSEAU J.-J., 1762, *Du Contrat social ou Principes du droit politique*, édition électronique, à partir du texte publié en 1762, réalisée par J-M. TREMBLAY (2004) dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales" [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html), 94 p.
- SAID W.E., 2000, *Culture et impérialisme*, Fayard/Le monde diplomatique, Paris, 558 p.
- SARRASIN B., 1999, *Ajustement structurel et lutte contre la pauvreté en Afrique. La banque mondiale face à la critique*, L'Harmattan, Paris, 114 p.
- SARRAUT A., 1923, *La mise en valeur des colonies françaises*, Payot, Paris, 656 p.
- SECK P. I., 1993, *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 234 p.
- SIROTA R., 1988, *L'école primaire au quotidien*, PUF, Paris, 195 p.
- STIGLITZ J.E, 2002, *La grande désillusion*, Fayard, Paris, 326 p.
- SUN-TSU, 1999, *L'art de la guerre*, Flammarion, Coll. Champs, 266 p.
- TANGUY L., 1992, « Continuité et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation, 1962-1990 », in *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990*, INRP, L'Harmattan, Paris, pp 13-25
- TERRAIL J.-P., 1997, « La sociologie des interactions Famille/École », *Sociétés contemporaines*, n°25, janvier, L'Harmattan, pp. 67-83.
- THOMPSON P., 1980, « Des récits de vie à l'analyse du changement social », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, pp. 249-267.

- TOURAINÉ A., 1992, « Viviane Isambert-Jamati et la sociologie de l'éducation », in *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati*, 19-20 octobre 1990, INRP, L'Harmattan, Paris, pp. 49-52.
- VAN GENNEP A., 2004, *The Rites of Passage*, Routledge, London, 198 p.
- VERSCHAVE F.-X., 1998; *La francafrique. Le plus long scandale de la République*, Stock, Paris, 380 p.
- VERSCHAVE F-X, 2000; *Noir silence. Qui arrêtera la francafrique ?*, Les arènes, Paris, 600 p.
- VIDAL C., 1991, *Sociologie des passions (Rwanda, Côte d'Ivoire)*, Karthala « Les Afriques », Paris, 181 p.
- WACQUANT L., 1987, « Différence ethnique et différences sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°70, pp. 47-63.
- WOODS P., 1990, *L'ethnographie de l'école*, traduit de l'anglais par BERTHIER P. et LEGRAND L., Armand Colin, Paris, 175 p.
- YOUNG M.F., 1971, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, Collier-MacMillan, London, 289 p.

## **Ouvrages et articles sur l'éducation en Afrique**

- BADINI A., 2006, « Burkina Faso, notes sur la situation des enseignants », *Première réunion des coordonnateurs nationaux, Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)*, 7-9 mars, Dakar, texte multigraphié, 10 p.
- BANQUE MONDIALE, 1988, *L'éducation en Afrique sub-saharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, BIRD/ BM, Washington, 192 p.
- BARRETEAU D., 1998, *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso*, ORSTOM, Ouagadougou, Texte multigraphié, 73 p.
- BARRETEAU D., BATIANA A., YARO A., 1999, *Évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites*, IRD/Université de Ouagadougou, AREB, 3 décembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 50 p.
- BARRY-TRAORE M. et al., 1998, *Rapport de l'étude sur la consolidation des écoles satellites pour l'amélioration de l'enseignement de base au Burkina Faso*, MEBA, UNICEF, Banque mondiale, Ouagadougou, texte multigraphié, 66 p.
- BARTHELEMY P., 2003, « La formation des africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958. Instruction ou éducation », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170,

- pp. 371-388.
- BAUX S., 2002, « Discours sur l'école et représentations du système scolaire à Ouagadougou », *Colloque national de l'AREB, La recherche face au défi de l'éducation au Burkina Faso*, 19-22 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 15 p.
- BAUX S., KABORÉ I., LOKPO K., PILON M., 2002, *Étude exploratoire de l'offre et de la demande d'éducation à Ouagadougou*, UERD, Ouagadougou, 167 p.
- BIANCHINI P., 2004, *École et politique en Afrique noire, Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Karthala, Paris, 286 p.
- BOMMIER A., SHAPIRO D., 2001, « Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation », in PILON M., YARO Y. (dir.), *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, n°1, janvier, Paris, pp. 49-62.
- BONINI N., 1999, « Pratiques éducatives dans une société pastorale, une comparaison Kenya/Tanzanie », *Les cahiers ARES n°1*, Mai, ARES/IRD, pp. 115-126.
- BOUCHE D., 1976, « La participation des Missions au développement de l'Enseignement dans les Colonies françaises d'Afrique occidentale de 1917 à 1940 », *Études d'Histoire Africaine*, VIII, pp. 173-197.
- CAMPION-VINCENT V., 1970, « Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal », in BALANDIER G. (dir.), *Sociologie des mutations*, Anthropos, Paris pp. 437-450.
- CAPELLE J., 1990, *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*, Karthala-ACCT, Paris, 326 p.
- CENTRE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION (CRIDE), 1977, *Les Étudiants et les élèves de Kisangani : 1974-1975 : aspirations, opinions et conditions de vie : compte-rendu d'une enquête*, Université nationale du Zaïre, Campus de Kisangani, Les cahiers du CEDAF 7-8, Bruxelles, 128 p.
- CHERNICHOVSKY D., 1985, « Socioeconomic and demographic aspects of school enrolment and attendance in rural Botswana », *Economic development and cultural change*, vol.33, n°2, pp. 319-332.
- CISSÉ S. Y., 1985, *L'éducation en Afrique à la lumière de la conférence d'Harare*, Unesco, Coll. Études et documents d'éducation, Paris, 35 p.
- CLIGNET R., 1967, « Ethnicity, social differentiation and secondary schooling in West Africa », *Cahiers d'études africaines*, n°26, vol. VII, pp. 360- 378.
- CLIGNET R., 1997, *Un sociologue entre Afrique et États-Unis. Trente ans de terrains comparés*, Karthala-ORSTOM, Paris, 227 p.

- COMPAORÉ M., 1995b, « L'école au quotidien en Haute-Volta pendant la période coloniale », in MASSA G., MADIEGA Y.G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp 361-377.
- COMPAORÉ M., 1999, « Chronique de l'école au Burkina Faso » in MADIÉGA G.Y., NAO O (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1663-1689.
- COMPAORE M., 2002. « La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso », *Cahiers d'études africaines*, n°169-170. pp 87-98.
- COMPAORÉ M., 2006, « Les associations de parents d'élèves dans la vie des écoles au Burkina Faso », *Éducation/formation : la recherche de la qualité*, IRD-IER-NIESAC, 18-20 avril 2006, Ho Chi Minh ville, texte multigraphié, 8 p.
- CONHYE B., COULIBALY M., 1999, *Politiques, procédures et stratégies d'allocation des ressources à l'éducation en Afrique subsaharienne. Une revue de la littérature*, Groupe de travail de l'ADEA sur le financement de l'éducation, CODESRIA, 169 p.
- DALBERA C., 1990, « Calcul, vie quotidienne et alphabétisation », in *Alphabétiser ? Parlons-en !*, BIE, UNESCO, Genève, 16 p.
- DEBLE I., 1994, « Différenciations ou uniformisations ? », *Afrique contemporaine, numéro spécial*, 4<sup>ème</sup> trimestre, La documentation française, pp. 9-33.
- DE VEYER P., 1994, « La demande d'éducation : déterminants économiques », *Afrique contemporaine*, numéro spécial, 4<sup>ème</sup> trimestre, pp. 93-105.
- DIARRA S.O. et LANGE M.-F., 1998, « La diversification de l'offre et la demande d'éducation au Mali », *Atelier « Savoirs et développement »* à l'IRD, 25-27 mars, texte multigraphié, 13 p.
- DOUGNON D., YARO Y., 2003, « L'impact du sida sur l'offre et la demande scolaires en Afrique subsaharienne », *Rapport français de la 36<sup>ème</sup> session de la Commission de la Population et du développement des Nations Unies*, Chapitre 7/8 « Éducation et développement des pays du Sud », CEPED, MAE, texte multigraphié, 15 p.
- ERNY P., 1977, *L'enseignement dans les pays pauvres, Modèles et propositions*, L'Harmattan, Paris, 210 p.
- ERNY P., 1987, *L'enfant et son milieu en Afrique noire : essai sur l'éducation traditionnelle*, L'Harmattan, Paris, 310 p.
- ERNY P., 1990, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, L'Harmattan, Paris, 196 p.
- FADIGA K., 1988, *Stratégies africaines d'éducation et de développement autonome*, CEDA, Abidjan, 334 p.



- FOSTER P., 1980, « Education and Social Inequality in Sub-Saharan Africa », *Journal of Modern African Studies*, 18, 2, Cambridge University Press, pp. 201-236.
- GALLISSOT R., KILANI M., RIVERA A., 2000, *L'imbroglie ethnique en quatorze mots clés*, Éditions Payot Lausanne, Coll. Anthropologie, Lausanne, 294 p.
- GARCIA S., POUPEAU F., 2003, « La mesure de la "démocratisation" scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, septembre, Seuil, Paris, pp. 74-87.
- GÉRARD E., 1992b, « Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir », *Politique africaine*, 47, octobre, pp. 59-69.
- GÉRARD E., 1995, « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique », in LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. (dir.), 1995, *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, pp.595-615.
- GÉRARD E., 1997a, *La tentation du savoir en Afrique, Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-ORSTOM, 283 p.
- GÉRARD E., 1997b, « La lettre et l'individu. Marginalisation et recherche d'intégration des « Jeunes Diplômés » bamakois au chômage », in MARIE A. (dir.), *L'Afrique des individus*, Karthala, Paris, pp. 204-245.
- GÉRARD E., 1998, « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines ? », *Politique étrangère*, hiver 1997-1998, pp. 613-627.
- GÉRARD E., 1999a, « Stratégies éducatives, logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique de l'Ouest. Cas du Mali et du Burkina Faso », *Politique africaine*, décembre, pp. 101-114.
- GERARD E., 1999b, « Être instruit en tout cas, discours et représentations du fait scolaire en milieu urbain au Burkina Faso », *Autrepart*, n°11, pp101-114.
- GÉRARD E., 2001, « La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques », in PILON M., YARO Y. (dir.), *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, n°1, janvier, Paris, pp. 63-82.
- GÉRARD E. et PILON M., 2005, « Le niveau de scolarisation au primaire, entre mesures, usages et enjeux. Exemples tirés d'Afrique », in VINOKUR A. (dir.), *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n°1, juin, ARES, Maison des sciences de l'Homme, Paris, pp. 200-219.
- GOMES M., 1984, « Family size and educational attainment in Kenya », *Population and Development Review*, vol. 10, n°4, Population Council, pp. 647-660.

- GUTH S., 1993, « "La barrière ou le niveau". L'exemple de l'Afrique francophone », in LIVENNAIS P. et VAUGELADE J. (dir.), *Éducation, changements démographiques et développement*, ORSTOM, Paris, pp. 217-227.
- GUTH S., 1997, *Lycéens d'Afrique*, L'Harmattan, Paris, Montréal, 318 p.
- HALLAK J., 1994, *Au-delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?*, Contribution de l'IPE, n°3, Institut international de planification de l'Éducation (IPE)/UNESCO, Paris, 32 p.
- HARDING L., 1971, « Les écoles des Pères Blancs au Soudan français, 1895-1920 », *Cahiers d'Études africaines*, 41, pp. 101-128.
- HUGON P., 1996, « Les systèmes éducatifs africains dans un contexte de récession et d'ajustement », in COUSSY J. et VALIN J. (dir.) *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université de Paris VI, Les études du CEPED, n°13, Paris, pp. 209-231.
- JAROUSSE J.-P., MINGAT A., 1993, *L'école primaire en Afrique: analyse pédagogique et économique. Le cas du Togo*, L'Harmattan, Paris, 319 p.
- JÉZÉQUEL J.-H., 2003, « Sawadogo, Alfred Yambangba – L'école de mon village : 1936-1958. Un élève raconte », Analyse et compte rendu de lecture, *Cahiers d'études africaines*, pp. 451-452.
- KAIL B., 1999, « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako », *Les cahiers de l'ARES*, n°1, pp. 101-114.
- KAMUZORA L.C., 1984, « High fertility and the demand for labour in peasant economies: the case of Bukoba District, Tanzania », *Development and change*, vol. n°15, pp. 105-124.
- KASONGO-NGOY M.-M., 1989, *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. À quoi sert le diplôme universitaire*, L'Harmattan, Paris, 224 p.
- KOBIANÉ J.-F., 1999a, « Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou », *Séminaire international CRICED, stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*, 15-19 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 21 p.
- KOBIANÉ J.-F., 1999b, « Mode de production et scolarisation des enfants en milieu rural au Burkina Faso », in *La population africaine au 21<sup>ème</sup> siècle. Actes de la troisième conférence africaine de Population*, 6-10 décembre, vol. 3, UEPA, Durban, pp. 563-586.
- KOBIANÉ J.-F., 2001, « Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation en Afrique », in PILON M., YARO Y. (dir.), *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, n°1, janvier, UEPA, Paris, pp. 19-47.

- KOBIANÉ J.-F., 2002, « De la campagne à la ville, constance et différence dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso », *Colloque national de l'AREB, La recherche face au défi de l'éducation au Burkina Faso*, 19-22 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 18 p.
- KOBIANÉ J.-F., 2006, *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso. À la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Academia-Bruylant, Louvain-La-Neuve, 306 p.
- LANGE M.-F., 1987, « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique africaine*, n° 27, pp 171-188.
- LANGE M.-F., 1991, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, Karthala, Paris, pp. 105-121.
- LANGE M.-F., 1998a, *L'école au Togo, Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Karthala, Paris, 337 p.
- LANGE M.-F. (dir.), 1998b, *L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, 255 p.
- LANGE M.-F., 1999, « Les systèmes scolaires et la coopération éducative en Afrique », in *Observatoire permanent de la coopération française*, Karthala, Paris, pp. 103-113.
- LANGE M.-F., 2000, « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », *Revue POUR, Éducatives, sociétés*, n° 165, Mars, GREP, pp. 51-59.
- LANGE M.-F., 2002, « Politiques publiques d'éducation », in LEVY M. (dir.), *Comment réduire pauvreté et inégalité ?*, Karthala, Paris, pp. 37-59.
- LANGE M.-F., 2003, « Les familles du Sud face à l'école ; évolution des rapports et des représentations », *36<sup>ème</sup> Session de la Commission de la population et du développement des Nations Unies*, 31 mars/4 avril, texte multigraphié, 19 p.
- LANGE M.-F., 2006, « Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances : le champ éducatif est-il autonome ? », *Colloque international FASAF/ROCARE Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique*, 6-10 mars, Yaoundé, texte multigraphié, 14 p.
- LANGE M.-F. (dir.), 2001, « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et intervention du Nord », *Autrepart*, n°17, 452 p.
- LANGE M.-F., DIARRA S.O., 1999, « École et démocratie : l'"explosion" scolaire sous la 3<sup>ème</sup> république au Mali », *Politique africaine*, n°76, décembre, pp. 164-172.
- LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. (dir.), 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, 180 p.
- LANGE M.-F., YARO Y., 2003, « L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique

- subsaharienne », *Quatrième conférence africain sur la population UAPS/UEPA, 8-12 novembre*, Tunis, Texte multigraphié, 18 p.
- LEBEAU Y., 1997, *Étudiants et campus du Nigeria*, Karthala, Coll. « Hommes et Sociétés », Paris, 359 p.
- LÊ THÀN KHÔI (dir.), 1971, « L'enseignement en Afrique tropicale », *Revue Tiers Monde*, Tome XXV, n°97, PUF, 463 p.
- LLOYD C.B., BLANC K.A., 1996, Children's schooling in Sub-Saharan Africa. The role of fathers, mothers and others", *Population and Development review*, vol.22; n°2, Population Council, New York, pp.265-298.
- LUTULALA M., NGONDO P., MUKENE B., 1996, *Dynamique des structures familiales et accès des femmes à l'éducation au Zaïre. Cas de la ville de Kinshasa*, Académie africaine des sciences, texte multigraphié, 115 p.
- MACLURE R., 1997, *Négligée et sous-estimée : la recherche en éducation en Afrique centrale et occidentale*, synthèse d'études nationales du ROCARE, Projet SARA, janvier, Washington, D.C., 231p.
- MARCOUX R., 1994, « Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques du ménages en milieu urbain au Mali », *Études et travaux du CERPOD*, n°12, Paris, 200 p.
- MARTIN J.-Y., 1970, *L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional*, Centre ORSTOM de Yaoundé, Yaoundé, 100 p.
- MARTIN J.-Y., 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, PUF, pp 337-362.
- MARTIN J.-Y., 1977, « Appareil scolaire et reproduction des milieux ruraux », in ANCEY G. et al., *Essais sur la reproduction de formations sociales dominées*, ORSTOM, Travaux et documents, n°64, Paris, pp. 55-68.
- MERCIER-TREMBLAY C., SANTERRE R. (dir.), 1982, *La quête du Savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Presses de l'université, Montréal, 889 p.
- MEUNIER O., 2000, *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*, L'Harmattan, Paris, 315 p.
- MINGAT A., SUCHAUT B., 2000, *Les systèmes éducatif africains, une analyse économique comparative*, De Boeck université, Bruxelles, 308 p.
- NIKIÉMA N., 1999, « Évolution de la question de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes d'éducation du Burkina Faso de l'indépendance à nos jours », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995, tome 1*, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1769-1789.

- NOUMON C.R., 1999, *Financement et gestion financière de l'éducation en Afrique*, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), Dakar, 150 p.
- MOUMOUNI A., 1998, *L'éducation en Afrique*, [1964], Présence africaine, Paris, Dakar, 327 p.
- OUÉDRAOGO A., 1998, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabè », in LANGE M-F. (dir.), *L'école des filles. Scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, pp. 121-140.
- PASEC, 2004, « Présentation des premiers résultats de l'étude sur le redoublement au Burkina Faso : comparaison avec l'étude PASEC sur l'efficacité du redoublement au Sénégal », IREDU, Comité scientifique PASEC, mars, texte multigraphié, Libreville, 15 p.
- PILON M., 1993, « Scolarisation et stratégies familiales, possibilités d'analyse des données d'enquêtes démographiques. Illustration auprès des Moba-Gurma du Togo », in LIVENAI S P., VAUGELADE J. (dir.), *Éducation, changements démographiques et développement. Quatrièmes journées démographiques de l'ORSTOM*, 18-19 septembre 1991, Paris, pp. 79-92.
- PILON M., 1994, « Collecte démographique et scolarisation. Une source de données sous-exploitée », *Chronique du Sud*, n°13, ORSTOM, pp. 167-172.
- PILON M., 1995, « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, ORSTOM, pp. 697-718.
- PILON M., 2004, « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, pp 143-165.
- PILON M., 2005, « Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques », *XXV<sup>ème</sup> Congrès international de la population*, 18-23 juillet, Tours, texte multigraphié, 18 p.
- PILON M., WAYACK M.P., 2004, *Évolution de l'enseignement secondaire au Burkina Faso de 1960 à 1999. Analyse des bulletins de statistiques scolaires*, Les Études et documents de l'UERD, n°8, 55 p.
- PILON M., YARO Y. (dir.), 2001, *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, n°1, janvier, UEPA, 220 p.
- PROTEAU L., 1997, « Dévoilement de l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école. Un moment critique. », in CONTAMIN B., MEMEL-FOLE H. (dir.), *Le modèle ivoirien en questions. Crises, ajustements, recomposition*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 635-653.
- PROTEAU L., 1998, « Le champ scolaire abidjanais: stratégies éducatives des familles et itinéraires probables », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol 31, n°3, pp 635-653.
- PROTEAU L., 2002, *Passions scolaire en Côte d'Ivoire. École, État et société*, Karthala, Paris,

385 p.

- SALIFOU A., 1974, « L'éducation africaine traditionnelle », *Présence africaine*, n°89, Premier trimestre, pp. 4-14.
- SANOOGO M.L., 2004, « Pour une politique des langues partenaires dans le système éducatif burkinabè », *Colloque national de l'AREB, La recherche face au défi de l'éducation au Burkina Faso*, 19-22 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 19 p.
- SANOOU F., 1999a, « Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990 », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1691-1743.
- SANOOU F., 1999b, « Colonialisme, éducation et langues : hier et aujourd'hui », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1791-1817.
- SAWADOGO Y.A., 2002, *L'école de mon village : 1936-1958, un élève raconte*, L'Harmattan, Paris, 226 p.
- TAMO TATIETSE T., 1996, « Innovations et changement social des ménages défavorisés de la ville de Douala au Cameroun », *Secondes journées scientifiques du réseau démographie, UREF-UERD*, 13-15 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 19 p.
- VERLET M., 1996, « Grandir à Nima (Ghana). Dérégulation domestique et mise au travail », in SCHLEMMER B. (dir.), *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail et prolétarisation*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 311-329.
- VINOKUR A., 1987, « La Banque mondiale et les politiques d'"ajustement" scolaire dans les pays en voie de développement », *Revue Tiers Monde*, t. XXVIII, n°112, octobre-décembre, pp. 919-934.
- VINOKUR A., 1993, *Transformations économiques et accès aux savoirs en Afrique subsaharienne*, Unesco, Dakar, 63 p.
- VINOKUR A., 2004, « Public, privé... ou hybride ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, pp. 13-34.
- VINOKUR A. (dir.), 2005, *Pouvoirs et mesure en éducation*, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n°1, juin, 330 p.
- YARO Y., 2002, « Sida et éducation au Burkina Faso : que sait-on ? », *Colloque national de l'AREB, La recherche face au défi de l'éducation au Burkina Faso*, 19-22 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 16 p.

## **Rapports et documents officiels**

- MEBA, 1999, *Plan décennal de développement de l'éducation de base 2001/2010*, Ouagadougou, texte multigraphié, 93 p.
- MEBA, 2004, « Aide mémoire » in *Quatrième mission conjointe MEBA/PTF de suivi du PDDEB*, 30 novembre-3 décembre, [www.poledakar.org/IMG/Burkina\\_Faso-AM-4eme\\_MCS-decembre\\_04.pdf](http://www.poledakar.org/IMG/Burkina_Faso-AM-4eme_MCS-decembre_04.pdf), 16 p.
- MEBA, 2005, *Bilan de trois années de mise en oeuvre du Plan décennal de développement de l'éducation de base au Burkina Faso*, Mai, Ouagadougou, texte multigraphié, 103 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE, 1984, *Réforme de l'éducation : dossier initial*, Ouagadougou, texte multigraphié, 104 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1986, *De l'école révolutionnaire burkinabè*, novembre, texte multigraphié, Ouagadougou, 335 p.
- REPUBLIQUE FRANCAISE, 1945, *La conférence africaine française de Brazzaville*, Ministère des colonies, Paris, 134 p.
- UNESCO, 2005, *Rapport mondial sur l'éducation : Éducation pour tous, l'exigence de qualité*, Paris, 430 p.
- WCEFA (WORD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL), 1990, *Meeting basic learning needs*, background document, 5-9 march, Jomtien, 180 p.
- WCEFA, 2000, *L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*, Cadre d'action de Dakar adopté par le Forum mondial sur l'éducation, 26-28 avril, Dakar, 79 p.

## **Ouvrages sur le Burkina Faso, sur les Lobi et populations environnantes**

- ANTONGINI G., SPINI A., 1981, *Il cammino degli antenati. I Lobi dell'Alto Volta*, Bari, Laterza, 239 p.
- BOGNOLO D., 1990, « Le jeu des fétiches, signification, usage et rôle des fétiches des populations lobi du Burkina Faso », *Arts d'Afrique noire*, n° 75 et 76, pp. 21-31 et 19-28.
- BOGNOLO D., 1993, « Quelques notes sur le culte de Bābà, culte des chasseurs d'éléphants et l'origine des taàri (pendentifs), in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM,

- Paris, pp. 328-333.
- BOGNOLO D., 1993, « Art lobi : lecture et connaissance », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM Paris, pp. 379-396.
- BOGNOLO D., 1997, « Djeto ! Fais attention », *Journal des Africanistes*, n° 67 (1), pp. 123-141.
- BONNAFÉ P., FIÉLOUX M., KAMBOU-FERRAND J.-M., 1982, « Un vent de folie ? Le conflit armé dans une population sans État : les Lobi de Haute-Volta », in BAZIN J., TERRAY E. (dir.), *Guerres de lignages et guerres d'États en Afrique*, Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 73-141.
- BOUTILLIER J.-L., CAUSSE J., 1961, *Une enquête de ménage en pays lobi (Haute-Volta) 1956-1957*, INSEE, Paris, 23 p.
- BOUTILLIER J.-L., 1969, « La ville de Bouna de l'époque précoloniale à aujourd'hui », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. VI (2), Orstom, pp. 3-20.
- BOUTILLIER J.-L., 1975, « Les trois esclaves de Bouna », in MEILLASSOUX C.(dir.), *L'esclavage en Afrique précolonial*, Maspero, Paris, pp. 253-280.
- BOUTILLIER J.-L., 1993, *Bouna, Royaume de la savane ivoirienne. Princes, marchands et paysans*, Karthala-ORSTOM, Paris, 397 p.
- BOUTILLIER J.-L., QUESNEL A., VAUGELADE J., 1983, « La migration de la jeunesse au Burkina », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol XXI (2-3), ORSTOM, pp. 243-249.
- COULIBALY S.P., GREGORY J.W., PICHÉ V., 1975, « Enquête sur les mouvements migratoires en Haute-Volta : objectifs, hypothèses et collecte », *Population et Famille*, n°34 (1), pp. 55-65.
- CROS M., 1987, « Le scolarisé : "épouvantail" de l'ethnologue classique aux prises avec le contrôle des témoignages », *Bulletin de l'association française des anthropologues*, n°29-30, septembre-décembre, pp. 113-118.
- CROS M., 1990, *Anthropologie du sang en Afrique*, L'Harmattan, Coll. Connaissance des hommes, 298 p.
- CROS M., 1995. « Territorialisation, migrations et errances lobi (Burkina Faso, Côte d'Ivoire) », in VINCENT, DORY, VERDIER (dir.), *La construction religieuse du territoire*. Paris, L'Harmattan, pp. 224-234.
- CROS M., 2005, *Résister au Sida, Récits du Burkina*, PUF, coll. Ethnologie, Paris, 293 p.
- DELAFOSSÉ M., 1912, *Haut-Sénégal-Niger, le pays, les peuples, les langues, l'histoire et les civilisations*, 3 vol., Maisonneuve et Larose, Paris, 1300 p.
- DE ROUVILLE C., *Organisation sociale des Lobi, Burkina Faso, Côte d'Ivoire*, L'Harmattan, Paris, 259 p.



- DIEU M., 1972, *Analyse de la terminologie de la parenté consanguine lobi*, Paris, texte multigraphié, 23 p.
- DOLMAIRE M., 1995, « Les activités d'un administrateur de la France d'Outre-mer en Haute-Volta (pays lobi) entre 1953 et 1957 », in MASSA G., MADIEGA Y.G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp 95-103.
- DUPPERAY A., 1992, « La Haute-Volta (Burkina Faso) », in COQUERY-VIDROVITCH C. (dir.); GOERG O. (coll.), *L'Afrique occidentale au temps des Français, colonisateurs et colonisés, 1860-1960*, La découverte, Paris, pp 252-288.
- FIÉLOUX M., 1980, *Les sentiers de la nuit, les migrations rurales lobi de la Haute-Volta vers la Côte d'Ivoire*, ORSTOM, Coll. Les travaux et documents de l'ORSTOM n°110, Paris, 199 p.
- FIÉLOUX M., 1993, *Biwanté, Récit autobiographique d'un Lobi du Burkina Faso*, Karthala, Paris, 246 p.
- FIÉLOUX M., LOMBARD J., 1998, *Les mémoires de Binduté Da*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, livre en complément du documentaire du même nom, Paris, 126 p.
- FOURCHARD L., 1999, « Villes et travail forcé en Haute-Volta, 1919-1932 », in MADIÉGA G.Y., NAO O (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1405-1429.
- GOODY J., 1961, « The classification of Double Descent Systems », *Current Anthropology*, II (3-12), pp. 21-24.
- GOODY J., 1962, « LoDagaa Rituals of Death », *New Society*, VII, pp. 18-19.
- GOODY J., 1975, « Religion, social change and sociology of conversion », in *Changing the structure in Ghana : Essays in the comparative sociology of new state and old tradition*, International African Institute, London, pp. 91-106.
- GOODY J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, Paris, 343 p.
- GOODY J., 1998, « Establishing Control : Violence along the Black Volta at the beginning of Colonial Rule », *Cahiers d'Études africaines*, n° 150-152, vol. XXXVIII 2-4, pp. 227- 244.
- GUISSOU B., 1995, *Burkina Faso. Un espoir en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 220 p.
- GUISSOU B., 1996, « Le Burkina Faso au-delà de l'ajustement structurel », *Africa development*, vol XXI, n°2 et 3, pp. 159-183.
- HAGBERG S., 2003, « Amoro et Guimbé. Histoire et religion dans la construction de l'identité tiefo », in KUBA R., LENTZ C., SOMDA C.N., *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina Faso*, Paris, pp. 237-257.
- HAUMANT J.-C., 1929, *Les lobi et leurs coutumes*, PUF, Paris, 178 p.
- HIEN H., 1993, « Băbà », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M. (dir.),

- Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 334-340.
- KABORE R.B., 2002, *Histoire politique du Burkina. 1919-2000*, L'Harmattan, Paris, 668 p.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1993a, *Peuples voltaïques et conquêtes coloniales, 1885/1914*, L'Harmattan, Paris, 476 p.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1993b, « Guerre et résistance sous la période coloniale en pays lobi-birifor (Burkina Faso) au travers des photos d'époque », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 75-99.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1993c, « Être Lobi, ça se mérite », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 539-545.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1995, « Souffre, gémis, mais marche ! Regard d'une paysanne lobi sur sa vie au temps colonial », in MASSA G., MADIEGA Y.G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp. 147-156.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1999, « La conquête du royaume mossi de Ouagadougou par la France 1887-1896 », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995, tome 1*, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 419-474.
- LABAZÉE P., 1989, « Discours et contrôle politique : les avatars du Sankarisme », *Politique africaine*, n°33, mars, pp. 11-26.
- LABOURET H., 1925, *Monographie du cercle de Gaoua*, texte multigraphié, CIRD, Ouagadougou, 71 p.
- LABOURET H., 1931, *Les tribus du rameau lobi*, Travaux et mémoire de l'institut d'ethnologie, Paris, 510 p.
- LABOURET H., 1958, *Nouvelles notes sur les tribus du rameau lobi, leurs migrations, leur évolution, leurs parlars et ceux de leurs voisins*, Mémoire n° 54, IFAN, Dakar, 295 p.
- LALLEZ R., 1976, *L'innovation en Haute-Volta ; Éducation rurale et enseignement primaire*, Les presses de l'UNESCO, Paris, 107 p.
- LAODA A., 2006, « L'élection présidentielle du 13 novembre 2005 : un plébiscite par défaut », *Politique africaine*, n°101, mars-avril, Paris, pp. 19-41.
- LAURENT P.-J., 2003, *Les pentecôtistes du Burkina Faso. Mariage, pouvoir et guérison*, IRD-Karthala, Paris, 442 p.
- LÉON C., 1911, « Les Lobi », *Revue d'ethnographie et de sociologie*, IEIP, Paris, 17 p.
- LOPEZ-ESCARTIN N., 1992, *Données de base sur la population : Burkina Faso*, n°21, juin,

- CEPED, Paris, 11 p.
- MARTENS L., 1989, *Sankara, Compaoré et la révolution burkinabè*, EPO Dossier international, Paris, 335 p.
- MEYER P., 1981, *Kunst und Religion der Lobi*, Museum Rietberg, Zürich, 184 p.
- MORABITO V., 1999, « L'action de l'Office du Niger en faveur du démembrement de la Haute-Volta et du déplacement de Voltaïques », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1355-1383.
- OUALI K.S., 1999, « L'économie burkinabè depuis 1960 : du sous-développement à la pauvreté », in MADIÉGA G.Y., NAO O (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1266-1286.
- PÈRE M., 1988, *Les Lobi, Tradition et changement, Burkina Faso*, Siloé, Laval, deux tomes, 922 p.
- PÈRE M., 1993a, « Le Bâbà de Libira (Loropéni), in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 340-345.
- PÈRE M., 1993b, « La société lobi actuelle et ses problèmes », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 277-292.
- PÈRE M., 1995, « Les Lobi et les Gan face à la colonisation », in MASSA G., MADIÉGA Y.G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp. 157-162.
- PÈRE M., 1999, « 1962-1982, 20 ans d'action médico-sociale et éducative dans le Sud-Ouest », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1921-1947.
- PÈRE M., 2004, *Le royaume gan d'Obiré: introduction à l'histoire et à l'anthropologie*, Sépia, Saint-Maur-des-Fossés, Évreux 544 p.
- SANDWIDI K., 1996, « Syndicalisme et pouvoir politique. De la répression à la renaissance », in OTAYEK R., SAWADOGO F.M., GUINGANE J.-P., *Le Burkina Faso entre révolution et démocratie (1983-1993)*, Karthala, Paris, pp. 325-351.
- SANKARA T., 1991, « Oser réinventer l'avenir ». *La parole de Sankara (1983-1987)*, présenté par David Gazunki, Pathfinder-L'Harmattan, Paris, 290 p.
- SANOU O.M, LACHAUD J.-P., 1993, *Pauvreté et marché du travail à Ouagadougou*, INSD, éditions de l'EIES, Ouagadougou, 20 p.
- SAVONNET G., 1965, « Interrogatoire d'une défunte chez les Lobi de Pora (Haute-Volta) », *Notes africaines*, 108, pp. 119-124.

- SAVONNET G., 1970, « Pina (Haute-Volta) », *Atlas des structures agraires au sud du Sahara*, n°12, ORSTOM-EPHE, Paris, 65 p.
- SAVONNET G., 1976, « Les Birifor de Diépla et sa région, insulaire du rameau lobi (Haute-Volta) », *Atlas des structures agraires au sud du Sahara*, n°12, ORSTOM, Paris, 169 p.
- SAVONNET G., 1980, « L'arbre, le fruit et le petit berger du Lobi », *L'arbre, Cahiers des Sciences Humaines*, vol. VXII (3-4), ORSTOM, Paris, pp. 227-234.
- SCHWARTZ A., 1994, « L'adhésion des paysans à la culture du coton au Burkina Faso : des comportements contrastés. », *Revue française d'économie*, n°3, pp 105-129.
- SCHWARTZ A., 1999, « La politique cotonnière du gouverneur Hesling et la dislocation de la colonie de Haute-Volta en 1932, Et si l'inspecteur Sol s'était trompé ? », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1289-1309.
- SISSAO C., 1999, « Histoire coloniale : l'économie de la Haute-Volta à la veille de l'indépendance (1947-1960) », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1477-1503.
- SOMDA C.N., 1999, « Les critères du choix des chefs indigènes dans les sociétés sans organisation politique centralisée du sud-ouest du Burkina Faso 1897-1917 », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995, tome 1*, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 799- 811.
- SOMÉ K.P., 1993, « Le pays Lobi dans les échanges frontaliers modernes », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 225-232. SOMÉ M., 2004, *La christianisation de l'ouest-volta, action missionnaires et réactions africaines, 1927-1960*, L'Harmattan, Paris, 510 p.
- SOMÉ M., 1998. « La christianisation des Dagara du Burkina : flux et reflux des conversions », *Revue française d'histoire d'Outre-mer, exploration, colonisations, indépendances*, 2<sup>ème</sup> trimestre, Paris, pp. 33-57.
- SOMÉ R., 1993, « À propos de "fétiches lobi" », *Arts d'Afrique noire*, n° 85, pp. 27-32.
- VALDELIÈVRE R., 1995, « Un juge chez les Lobi », in MASSA G., MADIÉGA Y.G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp. 142-145.
- YAO B.G., 1999, « La mise sous tutelle de la Haute-Volta, actuel Burkina Faso (1932-1944) », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 767-777.

## Mémoires et Thèses

- BAUX S., 1999, *La Statuaire lobi : objet d'art ou arts de l'objet, De la sculpture en tant qu'œuvre d'art à l'objet sculpté comme élément de connaissance de la société lobi*, Mémoire de maîtrise, Université Paris 8, Saint Denis, 320 p.
- BAUX S., 2001, *Les tabourets lobi, symbole et fonction sociale*, Mémoire de DEA, Musée de l'Homme, Paris, 125 p.
- BECUWE J., 1982, *Éléments de phonologie et de grammaire du lobiri, (parler de Bouna Côte d'Ivoire)*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III et Inalco, Paris, 479 p.
- BONINI N., 1996, *Éducation non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre, Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie*, Thèse de doctorat, EHESS, 2 vol., 466 p.
- BOUCHE D., 1974, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920, mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Thèse de troisième cycle, Université Paris I, 2 tomes, Paris, 947 p.
- COMPAORÉ M., 1995a, *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*, Thèse de doctorat, Université Denis Diderot, Paris VII, 2 tomes, Paris, 411 p.
- ERNY P., 1978, *De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900-1974) : un pays d'Afrique noire en recherche pédagogique*, Thèse de doctorat, Université de Lille III, 2 volumes, 753 p.
- GÉRARD E., 1992a, *L'école déclassée. Une étude anthroposociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III, Montpellier, 725 p.
- HOFFMAN O., 1983, *Recherche sur les transformations du milieu végétal dans le nord-est ivoirien ; les pâtures en pays lobi*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux III, Bordeaux, 381 p.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1971, *La pénétration française en pays Lobi 1897-1920*, Mémoire de maîtrise, Université Paris I, 127 p.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1987, *L'installation des français dans les pays voltaïques (Burkina Faso). Conquêtes et résistance des populations 1885-1914*, Thèse de doctorat, Université La

Sorbonne, Paris I, deux tomes, 741 p.

LANOUE E., 2002, *Les politiques de l'école catholique en Afrique de l'Ouest. Le cas de la Côte d'Ivoire (1945-2000)*, Thèse de troisième cycle, EHESS, Paris, 698 p.

OUÉDRAOGO A., 1997, *L'image de l'enfant et de son milieu dans les manuels de lecture au Burkina Faso*, Thèse de doctorat, Université Paris V, 502 p.

PALÉ A., 1997, *Processus migratoire et identité lobi*, Thèse de doctorat, Université de Nice, Sophia Antipolis, Nice, 301 p.

PALÉ O. F., 1980, *Connaissance du milieu et développement rural au sud-ouest de la Haute-Volta: les problèmes d'intégration du paysan lobi dans l'agriculture moderne*, Thèse de troisième cycle, Université Louis Pasteur, Strasbourg, 208 p.

PROTEAU L., 1996, *École et société en Côte d'Ivoire : les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*, thèse de doctorat, 2 vol., EHESS, 677 p.

SANKARA S., 1996, *Bureaucrates et commerçants face à l'école: cas de la ville de Ouahigouya*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, 120 p.

SOMÉ J., 1996, *Pénétration coloniale et résistances des populations dans la subdivision de Batié : 1927-1947*, Mémoire de maîtrise, VANDERMEERSCH C., 2000, *Les enfants confiés au Sénégal*, Thèse de démographie économique, Institut d'Études Politiques, Paris, 520 p.

YARO Y., 1990, *Des disparités géoculturelles de l'enseignement primaire au Burkina Faso : des origines à nos jours*, Mémoire de DEA, IDP, Université Paris I, 133 p.

YAMBA, B., 1996, *Objets sacrés, objets d'art africain, de l'ombre des sanctuaires à la lumière des musées: la statuaire lobi du Burkina Faso*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux II, 2 vol., Bordeaux, 531 p.

YARO Y., 1994, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso, une analyse sociodémographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, Thèse en démographie, Université Panthéon Sorbonne, Paris, 391p.

## **Film**

COGNET C., JOURDAIN S., 1996, *Gongonbili, de l'autre côté de la colline*, Film documentaire ethnographique en couleur de 65 minutes.

# Bibliographie

- ABRIC J.-C., 1994, « Pratiques sociales, représentations sociales », in JODELET D. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, P.U.F, Paris, pp 217-238.
- ALMEIDA-TOPOR H, 2003, *L'Afrique au 20<sup>ème</sup> siècle*, Coll. U, Armand Colin, 3<sup>ème</sup> édition, 383 p.
- ALTHUSSER L., 1974, « L'appareil idéologique d'État scolaire en tant qu'appareil dominant », in GRAS A., *Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux*, Larousse Université, Coll. Série Sociologie, Sciences humaines et sociales, Paris, pp.335-347.
- ALTHUSSER L, 1976, *Positions*, Éditions sociales, Paris, 185 p.
- AMSELLE J.-L. , M'BOKOLO E. (dir.), 1985, *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et État en Afrique*, La découverte/Poche, Coll. Sciences humaines et sociales, Paris, 226 p.
- AMSELLE J.-L., 1990, *Logiques métisses*, Payot, Coll. Bibliothèque scientifique, Paris, 257 p.
- AMSELLE J.-L., 2001, *Branchements, Anthropologie de l'universalité des cultures*, Flammarion, Paris, 266 p.
- ANTONGINI G., SPINI A., 1981, *Il cammino degli antenati. I Lobi dell'Alto Volta*, Bari, Laterza, 239 p.
- ASSIDON E., 2000, « FMI-Banque mondiale : la fin du consensus théorique », *L'économie politique*, n°5, 1<sup>er</sup> trimestre, pp. 43-50.
- AUGÉ M., 1979, *Symbole, fonction, histoire. Les interrogations de l'anthropologie*, Hachette, Paris, 216 p.
- AUGÉ M., 1986, *Un ethnologue dans le métro*, Hachette littératures, Paris, 123 p.
- AUGÉ M., 1992, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Le Seuil, coll. La librairie du XX<sup>ème</sup> siècle, Paris, 151 p.
- AZOULAY G., 2002, *Les Théories du développement, Du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 332 p.
- BÂ H.A., 1991, *Amkoullel L'enfant Peul, Mémoires 1*, Actes Sud, Paris, 409 p.
- BÂ H.A., 1994, *Oui, mon commandant, Mémoires 2*, Actes Sud, Paris, 396 p.
- BÂ H.A., 1998, *L'étrange destin de Wangrin ou les roueries d'un interprète africain*, 10/18, Coll. « Domaine étranger », Paris, 443 p.
- BADINI A., 2006, « Burkina Faso, notes sur la situation des enseignants », *Première réunion des coordonnateurs nationaux, Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)*, 7-9 mars, Dakar, texte multigraphié, 10 p.
- BALANDIER G., 1991, *Anthropologie politique*, [1967], PUF, Paris, 240 p.

- BALANDIER G., 1982, *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*, [1955a], PUF, Paris, 529 p.
- BALANDIER G., 1989, *Sociologie des Brazzavilles noires*, [1955b], Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 306 p.
- BALANDIER G. (dir.), 1970, *Sociologie des mutations*, Actes du 7<sup>ème</sup> colloque de l'association internationale des sociologues de langue française, Neuchâtel, octobre 1968, Anthropos, Paris, 530 p.
- BANQUE MONDIALE, 1988, *L'éducation en Afrique sub-saharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, BIRD/ BM, Washington, 192 p.
- BARRETEAU D., 1998, *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso*, ORSTOM, Ouagadougou, Texte multigraphié, 73 p.
- BARRETEAU D., BATIANA A., YARO A., 1999, *Évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites*, IRD/Université de Ouagadougou, AREB, 3 décembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 50 p.
- BARRY-TRAORE M. et al., 1998, *Rapport de l'étude sur la consolidation des écoles satellites pour l'amélioration de l'enseignement de base au Burkina Faso*, MEBA, UNICEF, Banque mondiale, Ouagadougou, texte multigraphié, 66 p.
- BARTHELEMY P., 2003, « La formation des africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958. Instruction ou éducation », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, pp. 371-388.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1973, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Coll. Cahiers libres, Paris, 340 p.
- BAUX S., 1999, *La Statuaire lobi : objet d'art ou arts de l'objet, De la sculpture en tant qu'œuvre d'art à l'objet sculpté comme élément de connaissance de la société lobi*, Mémoire de maîtrise, Université Paris 8, Saint Denis, 320 p.
- BAUX S., 2001, *Les tabourets lobi, symbole et fonction sociale*, Mémoire de DEA, Musée de l'Homme, Paris, 125 p.
- BAUX S., 2002, « Discours sur l'école et représentations du système scolaire à Ouagadougou », *Colloque national de l'AREB, La recherche face au défi de l'éducation au Burkina Faso*, 19-22 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 15 p.
- BAUX S., KABORÉ I., LOKPO K., PILON M., 2002, *Étude exploratoire de l'offre et de la demande d'éducation à Ouagadougou*, UERD, Ouagadougou, 167 p.
- BECKER G., 1964, *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, National Bureau of Economic Research and Columbia University Press, New York, 187 p.



- BECKER H.S., 1986, « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62/63, juin, pp. 104-110.
- BERTAUX D., 1980, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, PUF, pp. 197-225.
- BECUWE J., 1982, *Éléments de phonologie et de grammaire du lobiri, (parler de Bouna Côte d'Ivoire)*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III et Inalco, Paris, 479 p.
- BIANCHINI P., 2004, *École et politique en Afrique noire, Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Karthala, Paris, 286 p.
- BLANCHARD P., BANCEL N., LEMAIRE S. (dir.), 2005, *La fracture coloniale, La société française au prisme de l'héritage colonial*, La Découverte, Paris, 312 p.
- BLOCH M., 1993, *Apologie pour l'histoire ou Métier de l'historien*, Armand Colin, [1949], Paris, 112 p.
- BLUNDO G., 2003, « Décrire le caché, autour du cas de la corruption », *Pratique de la description*, Éditions de l'EHESS, Paris, pp. 75-111.
- BOGNOLO D., 1990, « Le jeu des fétiches, signification, usage et rôle des fétiches des populations lobi du Burkina Faso », *Arts d'Afrique noire*, n° 75 et 76, pp. 21-31 et 19-28.
- BOGNOLO D., 1993, « Quelques notes sur le culte de Bābà, culte des chasseurs d'éléphants et l'origine des taàri (pendentifs), in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 328-333.
- BOGNOLO D., 1993, « Art lobi : lecture et connaissance », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 379-396.
- BOGNOLO D., 1997, « Djeto ! Fais attention », *Journal des Africanistes*, n° 67 (1), pp. 123-141.
- BOMMIER A., SHAPIRO D., 2001, « Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation », in PILON M., YARO Y. (dir.), *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, n°1, janvier, Paris, pp. 49-62.
- BECUWE J., 1982, *Éléments de phonologie et de grammaire du lobiri, (parler de Bouna Côte d'Ivoire)*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III et Inalco, Paris, 479 p.
- BONINI N., 1996, *Éducation non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre, Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie*, Thèse

- de doctorat, EHESS, 2 vol., 466 p.
- BONINI N., 1999, « Pratiques éducatives dans une société pastorale, une comparaison Kenya/Tanzanie », *Les cahiers ARES n°1*, Mai, ARES/IRD, pp. 115-126.
- BONNAFÉ P., FIÉLOUX M., KAMBOU-FERRAND J.-M., 1982, « Un vent de folie ? Le conflit armé dans une population sans État : les Lobi de Haute-Volta », in BAZIN J., TERRAY E. (dir.), *Guerres de lignages et guerres d'États en Afrique*, Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 73-141.
- BONTE P., IZARD M. (dir.), 2000, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Quadrige/PUF, Paris, 842 p.
- BECUWE J., 1982, *Éléments de phonologie et de grammaire du lobiri, (parler de Bouna Côte d'Ivoire)*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III et Inalco, Paris, 479 p.
- BONINI N., 1996, *Éducation non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre, Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie*, Thèse de doctorat, EHESS, 2 vol., 466 p.
- BOUCHE D., 1974, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920, mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Thèse de troisième cycle, Université Paris I, 2 tomes, Paris, 947 p.
- BOUCHE D., 1976, « La participation des Missions au développement de l'Enseignement dans les Colonies françaises d'Afrique occidentale de 1917 à 1940 », *Études d'Histoire Africaine*, VIII, pp. 173-197.
- BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances*, Armand Colin, Paris, 236 p.
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62/63, juin, pp. 69-72.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Les éditions de minuit, Coll. Le sens commun, Paris, 190 p.
- BOURDIEU P. (dir.), 1993, *La misère du monde*, Points, Paris, 1460 p.
- BOURDIEU P., 1994, *La raison pratique. Sur la théorie de l'action*, Le Seuil, Paris, 251 p.
- BOURDIEU, 2002, *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, Paris, 277 p.
- BOURDIEU P., 2003, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°150, décembre, pp. 43-58.
- BOURDIEU P., MAMMERI M., 2003, « Du bon usage de l'ethnologie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°150, décembre, pp. 9-19.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système*

- d'enseignement*, Les éditions de minuit, Coll. Le sens commun, Paris, 279 p.
- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D, 1992, *Réponses*, Le Seuil, Coll. Libre examen, 267 p.
- BOUTILLIER J.-L., CAUSSE J., 1961, *Une enquête de ménage en pays lobi (Haute-Volta) 1956-1957*, INSEE, Paris, 23 p.
- BOUTILLIER J.-L., 1969, « La ville de Bouna de l'époque précoloniale à aujourd'hui », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. VI (2), Orstom, pp. 3-20.
- BOUTILLIER J.-L., 1975, « Les trois esclaves de Bouna », in MEILLASSOUX C.(dir.), *L'esclavage en Afrique précolonial*, Maspero, Paris, pp. 253-280.
- BOUTILLIER J.-L., 1993, *Bouna, Royaume de la savane ivoirienne. Princes, marchands et paysans*, Karthala-ORSTOM, Paris, 397 p.
- BOUTILLIER J.-L., QUESNEL A., VAUGELADE J., 1983, « La migration de la jeunesse au Burkina », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol XXI (2-3), ORSTOM, pp. 243-249.
- BOUVIER P., 2000, *La socio-anthropologie*, Armand Colin, Paris, 222 p.
- BOWLES S., GINTIS H., 1976, *Schooling in Capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, New York, 340 p.
- BRUNSCHWIG H., 1971, *Le partage de l'Afrique noire*, Flammarion, Coll. Questions d'histoire, Paris, 186 p.
- CAMPION-VINCENT V., 1970, « Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal », in BALANDIER G. (dir.), *Sociologie des mutations*, Anthropos, Paris pp. 437-450.
- CAPELLE J., 1990, *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*, Karthala-ACCT, Paris, 326 p.
- CARRON G., TA NGOC CHAU (dir.), 1981, *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*, UNESCO, IPE, Paris, 326p.
- CENTRE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION (CRIDE), 1977, *Les Étudiants et les élèves de Kisangani : 1974-1975 : aspirations, opinions et conditions de vie : compte-rendu d'une enquête*, Université nationale du Zaïre, Campus de Kisangani, Les cahiers du CEDAF 7-8, Bruxelles, 128 p.
- CHARLOT B., 1999, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 112 p.
- CHERNICHOVSKY D., 1985, « Socioeconomic and demographic aspects of school enrolment and attendance in rural Botswana », *Economic development and cultural change*, vol.33, n°2, pp. 319-332.
- CHEVALIER L., 2002, *Classes laborieuses et classes dangereuses*, [1958], Plon, Paris, 556 p.
- CHRÉTIEN J.-P., 2003, « L'historien face aux crises du temps présent en Afrique : le génocide du Rwanda », *Sixième édition des rendez-vous de l'histoire de Blois*, 19 octobre, <http://mald.univ->

paris1.fr/ressources/methodo/blois\_jpc.htm.

- CISSÉ S. Y., 1985, *L'éducation en Afrique à la lumière de la conférence d'Harare*, Unesco, Coll. Études et documents d'éducation, Paris, 35 p.
- CLANCHÉ P., 2000, « Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique », *Didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique*, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/clanche.html>, 5 p.
- CLIGNET R., 1967, « Ethnicity, social differentiation and secondary schooling in West Africa », *Cahiers d'études africaines*, n°26, vol. VII, pp. 360- 378.
- CLIGNET R., 1997, *Un sociologue entre Afrique et États-Unis. Trente ans de terrains comparés*, Karthala-ORSTOM, Paris, 227 p.
- COGNET C., JOURDAIN S., 1996, *Gongonbili, de l'autre côté de la colline*, Film documentaire ethnographique en couleur de 65 minutes.
- COMPAORÉ M., 1995a, *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*, Thèse de doctorat, Université Denis Diderot, Paris VII, 2 tomes, Paris, 411 p.
- COMPAORÉ M., 1995b, « L'école au quotidien en Haute-Volta pendant la période coloniale », in MASSA G., MADIEGA Y.G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp 361-377.
- COMPAORÉ M., 1999, « Chronique de l'école au Burkina Faso » in MADIÉGA G.Y., NAO O (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1663-1689.
- COMPAORE M., 2002. « La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso », *Cahiers d'études africaines*, n°169-170., pp 87-98.
- COMPAORÉ M., 2006, « Les associations de parents d'élèves dans la vie des écoles au Burkina Faso », *Éducation/formation : la recherche de la qualité*, IRD-IER-NIESAC, 18-20 avril 2006, Ho Chi Minh ville, texte multigraphié, 8 p.
- CONHYE B., COULIBALY M., 1999, *Politiques, procédures et stratégies d'allocation des ressources à l'éducation en Afrique subsaharienne. Une revue de la littérature*, Groupe de travail de l'ADEA sur le financement de l'éducation, CODESRIA, 169 p.
- COPANS J., 1971, « Introduction : de l'ethnologie à l'anthropologie », in BACKES-CLEMENT C., COPANS J., GODELIER M., TORNAY S., *L'anthropologie, sciences des sociétés primitives ?*, Denoël, Le point sur la question, Paris, pp. 15-48.
- COPANS J., 1974, *Critique et politiques de l'anthropologie*, François Maspero, Dossiers africains,

- Paris, 151 p.
- COPANS J., 1990, *La longue marche de la modernité africaine. Savoirs, intellectuels, démocratie*, Karthala, Coll. Les Afriques, Paris, 406 p.
- COPANS J., 1995, « L'insoutenable ambiguïté du récit biographique », in CABANES R., COPANS J., SELIM M. (dir.), *Salariés et entreprises dans les pays du Sud. Contribution à une anthropologie politique*, Karthala-ORSTOM, coll. Hommes et sociétés, Paris, pp 373-396.
- COPANS J., 1996, *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Nathan Université, coll. 128, Sciences sociales, Paris, 128 p.
- COPANS J., 1998, *L'enquête ethnologique de terrain*, Nathan Université, coll. 128, Paris, 127 p.
- COPANS J., 2001, Afrique noire : un État sans fonctionnaires ?, *Autrepart*, n°20, pp. 10-41.
- CORNEVIN M., 1978, *Histoire de l'Afrique contemporaine. De la deuxième guerre mondiale à nos jours*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 447 p.
- COULIBALY S.P., GREGORY J.W., PICHÉ V., 1975, « Enquête sur les mouvements migratoires en Haute-Volta : objectifs, hypothèses et collecte », *Population et Famille*, n°34 (1), pp. 55-65.
- COULON A., 1990, « Ethnométhodologie et éducation », in *Sociologie de l'éducation : Dix ans de recherche*, *Revue française de pédagogie*, INRP, L'Harmattan, pp. 205-241.
- CROS M., 1987, « Le scolarisé : "épouvantail" de l'ethnologue classique aux prises avec le contrôle des témoignages », *Bulletin de l'association française des anthropologues*, n°29-30, septembre-décembre, pp. 113-118.
- CROS M., 1990, *Anthropologie du sang en Afrique*, L'Harmattan, Coll. Connaissance des hommes, 298 p.
- CROS M., 1995. « Territorialisation, migrations et errances lobi (Burkina Faso, Côte d'Ivoire) », in VINCENT, DORY, VERDIER (dir.), *La construction religieuse du territoire*. Paris, L'Harmattan, pp. 224-234.
- CROS M., 2005, *Résister au Sida, Récits du Burkina*, PUF, coll. Ethnologie, Paris, 293 p.
- DALBERA C., 1990, « Calcul, vie quotidienne et alphabétisation », in *Alphabétiser ? Parlons-en !*, BIE, UNESCO, Genève, 16 p.
- DARBON D., 2001, « De l'introuvable à l'innommable : fonctionnaires et professionnels de l'action publique dans les Afriques », *Autrepart*, n°20, pp. 26-42
- DIBIÉ P., 2000, *Ethnologie de la chambre à coucher*, Éditions Métailié, Coll. Suites, 308 p.
- DEBLE I., 1994, « Différenciations ou uniformisations ? », *Afrique contemporaine, numéro spécial*, 4<sup>ème</sup> trimestre, La documentation française, pp. 9-33.
- DELAFOSSÉ M., 1912, *Haut-Sénégal-Niger, le pays, les peuples, les langues, l'histoire et les civilisations*, 3 vol., Maisonneuve et Larose, Paris, 1300 p.

- DELIEGE R., 1996, *Anthropologie de la parenté*, Armand Colin, Coll. Cursus, Paris, 175 p.
- D'AGOSTINO S., 2002, *La mondialisation*, Bréal, Coll. Thèmes et débats économie, Poitiers, 125 p.
- DE CONNICK F., GODARD F., 1990, « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation », *Revue Française de sociologie*, XXXI, 1, janvier-mars, pp. 23-53.
- DE L'ESTOILE B., « Un échange impossible ? Anthropologie sociale britannique et ethnologie française dans l'entre-deux-guerres : le cas du "culture contact" », *La lettre de la maison française d'Oxford*, n°7, trinity term, pp. 21-40.
- DE QUEIROZ J.-M., 1995, *L'école et ses sociologies*, Nathan Université, coll. Sociologie 128, Paris, 126 p.
- DE ROUVILLE C., *Organisation sociale des Lobi, Burkina Faso, Côte d'Ivoire*, L'Harmattan, Paris, 259 p.
- DE RUDDER V., 1998, « Identité, origine et étiquetage. De l'ethnique au racial savamment cultivés... », *Journal des Anthropologues*, n°72/73, pp. 31-45.
- DE SAINT MARTIN M., 2005, « Le sens du terrain et la pratique de recherche », in MAUGER G. (ed.), *Rencontre avec Pierre Bourdieu*, Éditions du croquant, Paris, pp. 69-80.
- DE VEYER P., 1994, « La demande d'éducation : déterminants économiques », *Afrique contemporaine*, numéro spécial, 4<sup>ème</sup> trimestre, pp. 93-105.
- DIARRA S.O. et LANGE M.-F., 1998, « La diversification de l'offre et la demande d'éducation au Mali », *Atelier « Savoirs et développement » à l'IRD*, 25-27 mars, texte multigraphié, 13 p.
- DIEU M., 1972, *Analyse de la terminologie de la parenté consanguine lobi*, Paris, texte multigraphié, 23 p.
- DOLMAIRE M., 1995, « Les activités d'un administrateur de la France d'Outre-mer en Haute-Volta (pays lobi) entre 1953 et 1957 », in MASSA G., MADIEGA Y.G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp 95-103.
- DOUGNON D., YARO Y., 2003, « L'impact du sida sur l'offre et la demande scolaires en Afrique subsaharienne », *Rapport français de la 36<sup>ème</sup> session de la Commission de la Population et du développement des Nations Unies*, Chapitre 7/8 « Éducation et développement des pays du Sud », CEPED, MAE, texte multigraphié, 15 p .
- DOZON J.-P., 2003, *Frères et sujets : la France et l'Afrique en perspective*, Flammarion, Paris, 350 p.
- DUPPERAY A., 1992, « La Haute-Volta (Burkina Faso) », in COQUERY-VIDROVITCH C. (dir.); GOERG O. (coll.), *L'Afrique occidentale au temps des Français, colonisateurs et colonisés, 1860-1960*, La découverte, Paris, pp 252-288.

- DURKHEIM E., 1969, *L'évolution pédagogique en France*, [1938], Presses universitaires de France, coll. Bibliothèque scientifique internationale, Paris, 403 p.
- DURKHEIM E., 1975, *Textes 1. Éléments de théorie sociale*, Les éditions de Minuit, Coll. Le sens commun, Paris, 512 p.
- DURKHEIM E., 1985, *Éducation et sociologie*, [1922], PUF, Paris, 130 p.
- DURKHEIM E., 1986, *Les règles de la méthode sociologique*, [1895], PUF, Paris, 130 p.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTENT A., 1992, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Coll. U. Série Sociologie, Paris, 233 p.
- EICHER J.-C., 1985, *L'évolution des systèmes d'enseignement dans le monde de 1960 à nos jours: aspects économique et financier*, rapport d'étude, Unesco, Coll. Division des politiques et de la planification de l'éducation, Paris, 83 p.
- ERNY P., 1977, *L'enseignement dans les pays pauvres, Modèles et propositions*, L'Harmattan, Paris, 210 p.
- ERNY P., 1978, *De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900-1974) : un pays d'Afrique noire en recherche pédagogique*, Thèse de doctorat, Université de Lille III, 2 volumes, 753 p.
- ERNY P., 1987, *L'enfant et son milieu en Afrique noire : essai sur l'éducation traditionnelle*, L'Harmattan, Paris, 310 p.
- ERNY P., 1990, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, L'Harmattan, Paris, 196 p.
- FADIGA K., 1988, *Stratégies africaines d'éducation et de développement autonome*, CEDA, Abidjan, 334 p.
- FIÉLOUX M., 1980, *Les sentiers de la nuit, les migrations rurales lobi de la Haute-Volta vers la Côte d'Ivoire*, ORSTOM, Coll. Les travaux et documents de l'ORSTOM n°110, Paris, 199 p.
- FIÉLOUX M., 1993, *Biwanté, Récit autobiographique d'un Lobi du Burkina Faso*, Karthala, Paris, 246 p.
- FIÉLOUX M., LOMBARD J., 1998, *Les mémoires de Binduté Da*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, livre en complément du documentaire du même nom, Paris, 126 p.
- FOSTER P., 1980, « Education and Social Inequality in Sub-Saharan Africa », *Journal of Modern African Studies*, 18, 2, Cambridge University Press, pp. 201-236.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 360 p.
- FOURCHARD L., 1999, « Villes et travail forcé en Haute-Volta, 1919-1932 », in MADIÉGA G.Y., NAO O (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1405-1429.

- GALLISSOT R., KILANI M., RIVERA A., 2000, *L'imbroglia ethnique en quatorze mots clés*, Éditions Payot Lausanne, Coll. Anthropologie, Lausanne, 294 p.
- GARCIA S., POUPEAU F., 2003, « La mesure de la "démocratisation" scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, septembre, Seuil, Paris, pp. 74-87.
- GÉRARD E., 1992a, *L'école déclassée. Une étude anthroposociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III, Montpellier, 725 p.
- GÉRARD E., 1992b, « Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir », *Politique africaine*, 47, octobre, pp. 59-69.
- GÉRARD E., 1995, « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique », in LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. (dir.), 1995, *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, pp.595-615.
- GÉRARD E., 1997a, *La tentation du savoir en Afrique, Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-ORSTOM, 283 p.
- GÉRARD E., 1997b, « La lettre et l'individu. Marginalisation et recherche d'intégration des « Jeunes Diplômés » bamakois au chômage », in MARIE A. (dir.), *L'Afrique des individus*, Karthala, Paris, pp. 204-245.
- GÉRARD E., 1998, « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines ? », *Politique étrangère*, hiver 1997-1998, pp. 613-627.
- GÉRARD E., 1999a, « Stratégies éducatives, logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique de l'Ouest. Cas du Mali et du Burkina Faso », *Politique africaine*, décembre, pp. 101-114.
- GERARD E., 1999b, « Être instruit en tout cas, discours et représentations du fait scolaire en milieu urbain au Burkina Faso », *Autrepart*, n°11, pp101-114.
- GÉRARD E., 2001, « La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques », in PILON M., YARO Y. (dir.), *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, n°1, janvier, Paris, pp. 63-82.
- GÉRARD E. et PILON M., 2005, « Le niveau de scolarisation au primaire, entre mesures, usages et enjeux. Exemples tirés d'Afrique », in VINOKUR A. (dir.), *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n°1, juin, ARES, Maison des sciences de l'Homme, Paris, pp. 200-219.
- GLUCKMAN M., 1963, *Order and rebellion in tribal societies*, Cohen and West, London, 273 p.



- GODELIER M., 1966, *Rationalité et irrationalité en économie*, F. Maspero, Paris, 293 p.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*, Les Éditions de Minuits, Coll. Le sens commun, Paris, 251 p.
- GOMES M., 1984, « Family size and educational attainment in Kenya », *Population and Development Review*, vol. 10, n°4, Population Council, pp. 647-660.
- GOODY J., 1961, « The classification of Double Descent Systems », *Current Anthropology*, II (3-12), pp. 21-24.
- GOODY J., 1962, « LoDagaa Rituals of Death », *New Society*, VII, pp. 18-19.
- GOODY J., 1975, « Religion, social change and sociology of conversion », in *Changing the structure in Ghana : Essays in the comparative sociology of new state and old tradition*, International African Institute, London, pp. 91-106.
- GOODY J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, Paris, 343 p.
- GOODY J., 1998, « Establishing Control : Violence along the Black Volta at the beginning of Colonial Rule », *Cahiers d'Études africaines*, n° 150-152, vol. XXXVIII 2-4, pp. 227- 244.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C., 1989, *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Gallimard/ Le seuil, coll. Hautes études, Paris, 260 p.
- GUISSOU B., 1995, *Burkina Faso. Un espoir en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 220 p.
- GUISSOU B., 1996, « Le Burkina Faso au-delà de l'ajustement structurel », *Africa development*, vol XXI, n°2 et 3, pp. 159-183.
- GUTH S., 1993, « "La barrière ou le niveau". L'exemple de l'Afrique francophone », in LIVENNAIS P. et VAUGELADE J. (dir.), *Éducation, changements démographiques et développement*, ORSTOM, Paris, pp. 217-227.
- GUTH S., 1997, *Lycéens d'Afrique*, L'Harmattan, Paris, Montréal, 318 p.
- HAGBERG S., 2003, « Amoro et Guimbé. Histoire et religion dans la construction de l'identité tiefo », in KUBA R., LENTZ C., SOMDA C.N., *Histoire du peuplement et relations interethniques au Burkina Faso*, Paris, pp. 237-257.
- HALLAK J., 1994, *Au-delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grades espérances ou faux espoirs ?*, Contribution de l'IPE, n°3, Institut international de planification de l'Éducation (IPE)/UNESCO, Paris, 32 p.
- HARDING L., 1971, « Les écoles des Pères Blancs au Soudan français, 1895-1920 », *Cahiers d'Études africaines*, 41, pp. 101-128.
- HAUMANT J.-C., 1929, *Les lobi et leurs coutumes*, PUF, Paris, 178 p.
- HERITIER F., 1996, *Masculin/féminin, La pensée de la différence*, Odile Jacob, Paris, 332 p.
- HESSELING G., LOCOH T., 1997, « Femmes, pouvoir et société », *Politique africaine*, n°65,

- mars, pp. 3-20.
- HIEN H., 1993, « Bābà », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M. (dir.), *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 334-340.
- HOFFMAN O., 1983, *Recherche sur les transformations du milieu végétal dans le nord-est ivoirien ; les pâtures en pays lobi*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux III, Bordeaux, 381 p.
- HUGON P., 1996, « Les systèmes éducatifs africains dans un contexte de récession et d'ajustement », in COUSSY J. et VALIN J. (dir.) *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université de Paris VI, Les études du CEPED, n°13, Paris, pp. 209-231.
- HUGON P., PAGÈS N., 1998, *Ajustement structurel, emploi et rôle des partenaires sociaux en Afrique francophone*, OIT, cahier de l'emploi et de la formation n°28, 61 p.
- ISAMBERT-JAMATI V., 1970, *Crises de la société crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, PUF, Coll. Bibliothèque de sociologie contemporaine, Paris, 400 p.
- JAROUSSE J.-P., MINGAT A., 1993, *L'école primaire en Afrique: analyse pédagogique et économique. Le cas du Togo*, L'Harmattan, Paris, 319 p.
- JÉZÉQUEL J.-H., 2003, « Sawadogo, Alfred Yambangba – L'école de mon village : 1936-1958. Un élève raconte », Analyse et compte rendu de lecture, *Cahiers d'études africaines*, pp. 451-452.
- KABORE R.B., 2002, *Histoire politique du Burkina. 1919-2000*, L'Harmattan, Paris, 668 p.
- KAIL B., 1999, « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako », *Les cahiers de l'ARES*, n°1, pp. 101-114.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1971, *La pénétration française en pays Lobi 1897-1920*, Mémoire de maîtrise, Université Paris I, 127 p.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1987, *L'installation des français dans les pays voltaïques (Burkina Faso). Conquêtes et résistance des populations 1885-1914*, Thèse de doctorat, Université La Sorbonne, Paris I, deux tomes, 741 p.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1993a, *Peuples voltaïques et conquêtes coloniales, 1885/1914*, L'Harmattan, Paris, 476 p.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1993b, « Guerre et résistance sous la période coloniale en pays lobi-birifor (Burkina Faso) au travers des photos d'époque », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et*

- dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 75-99.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1993c, « Être Lobi, ça se mérite », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 539-545.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1995, « Souffre, gémis, mais marche ! Regard d'une paysanne lobi sur sa vie au temps colonial », in MASSA G., MADIEGA Y.G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp. 147-156.
- KAMBOU-FERRAND J.-M., 1999, « La conquête du royaume mossi de Ouagadougou par la France 1887-1896 », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995, tome 1*, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 419-474.
- KAMUZORA L.C., 1984, « High fertility and the demand for labour in peasant economies: the case of Bukoba District, Tanzania », *Development and change*, vol. n°15, pp. 105-124.
- KANE C.H, 1998, *L'aventure ambiguë*, 10/18, Coll. « Domaine français », Paris, 191 p.
- KASONGO-NGOY M.-M., 1989, *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. À quoi sert le diplôme universitaire*, L'Harmattan, Paris, 224 p.
- KILANI M., 1996, *Introduction à l'anthropologie*, Éditions Payot Lausanne, Coll. Sciences humaines, Lausanne, 368 p.
- KOBIANÉ J.-F., 1999a, « Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou », *Séminaire international CRICED, stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*, 15-19 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 21 p.
- KOBIANÉ J.-F., 1999b, « Mode de production et scolarisation des enfants en milieu rural au Burkina Faso », in *La population africaine au 21<sup>ème</sup> siècle. Actes de la troisième conférence africaine de Population*, 6-10 décembre, vol. 3, UEPA, Durban, pp. 563-586.
- KOBIANÉ J.-F., 2001, « Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation en Afrique », in PILON M., YARO Y. (dir.), *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, n°1, janvier, UEPA, Paris, pp. 19-47.
- KOBIANÉ J.-F., 2002, « De la campagne à la ville, constance et différence dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso », *Colloque national de l'AREB, La recherche face au défi de l'éducation au Burkina Faso*, 19-22 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 18 p.
- KOBIANÉ J.-F., 2006, *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso. À la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Academia-Bruylant, Louvain-La-Neuve, 306 p.
- KOHLER J.-M., WACQUANT L., 1985, « La question scolaire en Nouvelle-Calédonie :

- idéologies et sociologie », *Les Temps Modernes*, n°464, mars, pp 1654-1685.
- KOHLER J.-M., PILLON P., WACQUANT L., 1986, « Jeunesse, ordre coutumier et identité canaque en Nouvelle Calédonie », *Cahiers de l'ORSTOM*, Série Sciences Humaines, Vol XXI, N°2-3, pp 203-228.
- LABAZÉE P., 1989, « Discours et contrôle politique : les avatars du Sankarisme », *Politique africaine*, n°33, mars, pp. 11-26.
- LABOURET H., 1925, *Monographie du cercle de Gaoua*, texte multigraphié, CIRD, Ouagadougou, 71 p.
- LABOURET H., 1931, *Les tribus du rameau lobi*, Travaux et mémoire de l'institut d'ethnologie, Paris, 510 p.
- LABOURET H., 1958, *Nouvelles notes sur les tribus du rameau lobi, leurs migrations, leur évolution, leurs parlars et ceux de leurs voisins*, Mémoire n° 54, IFAN, Dakar, 295 p.
- LABURTHE-TOLRA P., 1988, « Christianisme et ouverture au monde. Le cas du Cameroun (1845-1915) », *Revue Française d'Histoire d'Outre-Mer*, n° 279, Tome LXXV, 2<sup>ème</sup> trimestre, pp. 207-221.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Seuil/Gallimard, Paris, 297 p.
- LAHIRE B., 1999, « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducation et Sociétés*, 2, n°4, pp 15-27.
- LALLEMAND S., 1993, *La circulation des enfants en société traditionnelle, Prêt, don, échange*, L'Harmattan, Coll. Connaissance des hommes, Paris, 223 p.
- LALLEZ R., 1976, *L'innovation en Haute-Volta ; Éducation rurale et enseignement primaire*, Les presses de l'UNESCO, Paris, 107 p.
- LANGE M.-F., 1987, « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique africaine*, n° 27, pp 171-188.
- LANGE M.-F., 1991, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, Karthala, Paris, pp. 105-121.
- LANGE M.-F., 1998a, *L'école au Togo, Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Karthala, Paris, 337 p.
- LANGE M.-F. (dir.), 1998b, *L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, 255 p.
- LANGE M.-F., 1999, « Les systèmes scolaires et la coopération éducative en Afrique », in *Observatoire permanent de la coopération française*, Karthala, Paris, pp. 103-113.
- LANGE M.-F., 2000, « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », *Revue POUR*,

- Éducatives, sociétés*, n° 165, Mars, GREP, pp. 51-59.
- LANGE M.-F., 2002, « Politique publiques d'éducation », in LEVY M. (dir.), *Comment réduire pauvreté et inégalité ?*, Karthala, Paris, pp. 37-59.
- LANGE M.-F., 2003, « Les familles du Sud face à l'école ; évolution des rapports et des représentations », *36<sup>ème</sup> Session de la Commission de la population et du développement des Nations Unies*, 31 mars/4 avril, texte multigraphié, 19 p.
- LANGE M.-F., 2006, « Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances : le champ éducatif est-il autonome ? », *Colloque international FASAF/ROCARE Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique*, 6-10 mars, Yaoundé, texte multigraphié, 14 p.
- LANGE M.-F. (dir.), 2001, « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et intervention du Nord », *Autrepart*, n°17, 452 p.
- LANGE M.-F., DIARRA S.O., 1999, « École et démocratie : l'"explosion" scolaire sous la 3<sup>ème</sup> république au Mali », *Politique africaine*, n°76, décembre, pp. 164-172.
- LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. (dir.), 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, 180 p.
- LANGE M.-F., YARO Y., 2003, « L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne », *Quatrième conférence africain sur la population UAPS/UEPA*, 8-12 novembre, Tunis, Texte multigraphié, 18 p.
- LANOUE E., 2002, *Les politiques de l'école catholique en Afrique de l'Ouest. Le cas de la Côte d'Ivoire (1945-2000)*, Thèse de troisième cycle, EHESS, Paris, 698 p.
- LAODA A., 2006, « L'élection présidentielle du 13 novembre 2005 : un plébiscite par défaut », *Politique africaine*, n°101, mars-avril, Paris, pp. 19-41.
- LAPLANTINE F., 1987, *Clefs pour l'anthropologie*, Seghers, Paris, 223 p.
- LAURENT P.-J., 2003, *Les pentecôtistes du Burkina Faso. Mariage, pouvoir et guérison*, IRD-Karthala, Paris, 442 p.
- LAVAL C., WEBER L. (coord.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Communauté européenne*, Éditions syllapse, Coll. Regards, Paris, 144 p.
- LEBEAU Y., 1997, *Étudiants et campus du Nigeria*, Karthala, Coll. « Hommes et Sociétés », Paris, 359 p.
- LEBEAU Y., NIANE B., PIRIOU A., DE SAINT MARTIN M. (dir.), 2003, *État et acteurs émergents en Afrique*, Karthala-IFRA, Paris, 351 p.
- LEIRIS M., 1969, *Cinq études d'ethnologie*, Gonthier, Denoël, Paris, 159 p.
- LÉON C., 1911, « Les Lobi », *Revue d'ethnographie et de sociologie*, IEIP, Paris, 17 p.

- LÊ THÀNH KHÔI (dir.), 1971, « L'enseignement en Afrique tropicale », *Revue Tiers Monde*, Tome XXV, n°97, PUF, 463 p.
- LEVI-STRAUSS C., 1967, *Les structures élémentaires de la parenté*, Mouton et Cie, Paris, La Haye, 591 p.
- LLOYD C.B., BLANC K.A., 1996, Children's schooling in Sub-Saharan Africa. The role of fathers, mothers and others", *Population and Development review*, vol.22; n°2, Population Council, New York, pp.265-298.
- LOPEZ-ESCARTIN N., 1992, *Données de base sur la population : Burkina Faso*, n°21, juin, CEPED, Paris, 11 p.
- LUTULALA M., NGONDO P., MUKENE B., 1996, *Dynamique des structures familiales et accès des femmes à l'éducation au Zaïre. Cas de la ville de Kinshasa*, Académie africaine des sciences, texte multigraphié, 115 p.
- MACLURE R., 1997, *Négligée et sous-estimée : la recherche en éducation en Afrique centrale et occidentale*, synthèse d'études nationales du ROCARE, Projet SARA, janvier, Washington, D.C., 231p.
- MAGNE A., 1990, *Les projets d'éducation: préparation, financement et gestion*, IPE et Unesco, Paris, 124 p.
- MALINOWSKI B., 1989, *Les Argonautes du Pacifique occidental*, [1922], Gallimard, Paris, 606 p.
- MARCOUX R., 1994, « Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques du ménages en milieu urbain au Mali », *Études et travaux du CERPOD*, n°12, Paris, 200 p.
- MARIE A., 1986, « La tradition africaine face à la modernité occidentale », *Le Genre Humain*, n°14, Printemps-été, pp 175-190.
- MARIE A., 1997, « Avatars de la dette communautaire. Crise des solidarités, sorcellerie et procès d'individualisation (itinéraires abidjanais) », in MARIE A. (ed.), *L'Afrique des individus. Itinéraires citadins dans l'Afrique contemporaines (Abidjan, Bamako, Dakar, Niamey)*, Karthala, Paris, pp.249-327.
- MARTENS L., 1989, *Sankara, Compaoré et la révolution burkinabè*, EPO Dossier international, Paris, 335 p.
- MARTIN J.-Y., 1970, *L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional*, Centre ORSTOM de Yaoundé, Yaoundé, 100 p.
- MARTIN J.-Y., 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, PUF, pp 337-362.
- MARTIN J.-Y., 1977, « Appareil scolaire et reproduction des milieux ruraux », in ANCEY G. et

- al., *Essais sur la reproduction de formations sociales dominées*, ORSTOM, Travaux et documents, n°64, Paris, pp. 55-68.
- MARTUCCELLI D., 2000, « Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école », *L'Année Sociologique*, vol. 50, n°2, pp. 297-318.
- MAUSS M., 1977, *Sociologie et anthropologie*, Quadrige, Presses Universitaires de France, [1950], 482 p.
- MEBA, 1999, *Plan décennal de développement de l'éducation de base 2001/2010*, Ouagadougou, texte multigraphié, 93 p.
- MEBA, 2004, « Aide mémoire » in *Quatrième mission conjointe MEBA/PTF de suivi du PDDEB*, 30 novembre-3 décembre, [www.poledakar.org/IMG/Burkina\\_Faso-AM-4eme\\_MCS-decembre\\_04.pdf](http://www.poledakar.org/IMG/Burkina_Faso-AM-4eme_MCS-decembre_04.pdf), 16 p.
- MEBA, 2005, *Bilan de trois années de mise en oeuvre du Plan décennal de développement de l'éducation de base au Burkina Faso*, Mai, Ouagadougou, texte multigraphié, 103 p.
- MEILLASSOUX C., 1992, *Femmes, greniers et capitaux*, [1975], F. Maspero, Paris, 251 p.
- MEILLASSOUX C., 1977, *Terrains et théories*, Anthropos, Paris, 344 p.
- MERCIER-TREMBLAY C., SANTERRE R. (dir.), 1982, *La quête du Savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Presses de l'université, Montréal, 889 p.
- MEUNIER O., 2000, *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*, L'Harmattan, Paris, 315 p.
- MEYER P., 1981, *Kunst und Religion der Lobi*, Museum Rietberg, Zürich, 184 p.
- MINGAT A., SUCHAUT B., 2000, *Les systèmes éducatif africains, une analyse économique comparative*, De Boeck université, Bruxelles, 308 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE, 1984, *Réforme de l'éducation : dossier initial*, Ouagadougou, texte multigraphié, 104 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1986, *De l'école révolutionnaire burkinabè*, novembre, texte multigraphié, Ouagadougou, 335 p.
- MONTERO CASASSUS C., 1995, « Les biographies professionnelles à l'épreuve des destins sociaux », in CABANES R., COPANS J., SELIM M. (dir.), *Salariés et entreprises dans les pays du Sud. Contribution à une anthropologie politique*, Karthala-ORSTOM, Coll. « Hommes et sociétés », Paris, pp 359-370.
- MORABITO V., 1999, « L'action de l'Office du Niger en faveur du démembrement de la Haute-Volta et du déplacement de Voltaïques », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1355-1383.
- MORGAN, 1877, *La société archaïque*, Traduction française de l'Américain par H. Jaouiche,

- Anthropos, 1971, Paris, 653 p.
- MOUMOUNI A., 1998, *L'éducation en Afrique*, [1964], Présence africaine, Paris, Dakar, 327 p.
- M'BOKOLO E., 1985, *L'Afrique au XXe siècle, le continent convoité*, Points histoire, 395 p.
- M'BOKOLO E., 1992, *Afrique Noire, Histoire et civilisations, 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles*, T.2, Hatier-AUPELF, Paris, 576 p.
- NIANE B., 2003, « Du gouvernement des ONG au Sénégal ? », in LEBEAU Y., NIANE B., PIRIOU A., DE SAINT MARTIN M., *État et acteurs émergents en Afrique*, Karthala-IFRA, Paris, pp. 87-109.
- NICOLAS G., 1973, « Fait ethnique et usages du concept d'ethnie », *Cahiers internationaux de sociologie*, LIV, janvier-juin, PUF, pp. 95-126.
- NIKIÉMA N., 1999, « Évolution de la question de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes d'éducation du Burkina Faso de l'indépendance à nos jours », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995, tome 1*, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1769-1789.
- NOUMON C.R., 1999, *Financement et gestion financière de l'éducation en Afrique*, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), Dakar, 150 p.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995a, *Anthropologie et développement, essai sur une socio-anthropologie du changement social*, Karthala, 221 p.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995b, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n°1, pp. 71-109.
- ORFALI B., 2000, « Les représentations sociales : un concept essentiel et une théorie fondamentale en sciences humaines et sociales », *L'année Sociologique*, vol 50, n°1, pp 235-254.
- OUALI K.S., 1999, « L'économie burkinabè depuis 1960 : du sous-développement à la pauvreté », in MADIÉGA G.Y., NAO O (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995, tome 1*, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1266-1286.
- OUÉDRAOGO A., 1997, *L'image de l'enfant et de son milieu dans les manuels de lecture au Burkina Faso*, Thèse de doctorat, Université Paris V, 502 p.
- OUÉDRAOGO A., 1998, « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabè », in LANGE M-F. (dir.), *L'école des filles. Scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, pp. 121-140.
- PALÉ A., 1997, *Processus migratoire et identité lobi*, Thèse de doctorat, Université de Nice, Sophia Antipolis, Nice, 301 p.
- PALÉ O. F., 1980, *Connaissance du milieu et développement rural au sud-ouest de la Haute-*



- Volta: les problèmes d'intégration du paysan lobi dans l'agriculture moderne*, Thèse de troisième cycle, Université Louis Pasteur, Strasbourg, 208 p.
- PARSONS T., 1961, « The school class as social system : some of its functions in American society », in HASLEY A.H., FLOUD J., ANDERSON C.A. (dir.), *Education, Economy and Society*, The free press, New-York, pp. 434-455.
- PASEC, 2004, « Présentation des premiers résultats de l'étude sur le redoublement au Burkina Faso : comparaison avec l'étude PASEC sur l'efficacité du redoublement au Sénégal », IREDU, Comité scientifique PASEC, mars, texte multigraphié, Libreville, 15 p.
- PASSERON J.-C., 1990, « Biographies, flux, itinéraires trajectoires », *Revue française de sociologie*, XXXI, 1, janvier-mars, pp. 3-22.
- PÈRE M., 1988, *Les Lobi, Tradition et changement, Burkina Faso*, Siloé, Laval, deux tomes, 922 p.
- PÈRE M., 1993a, « Le Bâbà de Libira (Loropéni), in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 340-345.
- PÈRE M., 1993b, « La société lobi actuelle et ses problèmes », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 277-292.
- PÈRE M., 1995, « Les Lobi et les Gan face à la colonisation », in MASSA G., MADIEGA Y.G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp. 157-162.
- PÈRE M., 1999, « 1962-1982, 20 ans d'action médico-sociale et éducative dans le Sud-Ouest », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 1921-1947.
- PÈRE M., 2004, *Le royaume gan d'Obiré: introduction à l'histoire et à l'anthropologie*, Sépia, Saint-Maur-des-Fossés, Évreux 544 p.
- PERRENOUD P., 1987, « Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation, limites et ambiguïtés du paradigmes stratégiques », in VAN HAECHT A., *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles*, Université libre, Institut de sociologie, Bruxelles, pp 20-36.
- PERROT P., 1987, *Mobilisation et gestion des ressources financières de l'éducation: synthèse de quelques études de cas*, Rapport d'études, Unesco, Coll. Division des politiques et de la planification de l'éducation, Paris, 108 p.
- PILON M., 1993, « Scolarisation et stratégies familiales, possibilités d'analyse des données d'enquêtes démographiques. Illustration auprès des Moba-Gurma du Togo », in LIVENAI P., VAUGELADE J. (dir.), *Éducation, changements démographiques et développement*.

- Quatrièmes journées démographiques de l'ORSTOM*, 18-19 septembre 1991, Paris, pp. 79-92.
- PILON M., 1994, « Collecte démographique et scolarisation. Une source de données sous-exploitée », *Chronique du Sud*, n°13, ORSTOM, pp. 167-172.
- PILON M., 1995, « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, ORSTOM, pp. 697-718.
- PILON M., 2004, « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, pp 143-165.
- PILON M., 2005, « Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques », *XXV<sup>ème</sup> Congrès international de la population*, 18-23 juillet, Tours, texte multigraphié, 18 p.
- PILON M., WAYACK M.P., 2004, *Évolution de l'enseignement secondaire au Burkina Faso de 1960 à 1999. Analyse des bulletins de statistiques scolaires*, Les Études et documents de l'UERD, n°8, 55 p.
- PILON M., YARO Y. (dir.), 2001, *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, n°1, janvier, UEPA, 220 p.
- POUPART (dir.), GROUPE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LES MÉTHODES QUALITATIVES, 1997, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 405 p.
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, PUF, Coll. Le sociologue, Paris, 270 p.
- PROST A., 1970, « Une sociologie stérile : "La reproduction" », *Esprit*, décembre, pp. 851-861.
- PROST A., 1992a, « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation », in PLAISANCE E. (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, perspectives de recherches 1950-1990*, INRP, L'Harmattan, Paris, pp 203- 213
- PROST A., 1992b, *Éducation, société et politiques, Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Éditions du seuil, Coll. Points Histoire, Paris, 255 p.
- PROTEAU L., 1996, *École et société en Côte d'Ivoire : les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*, thèse de doctorat, 2 vol., EHESS, 677 p.
- PROTEAU L., 1997, « Dévoilement de l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école. Un moment critique. », in CONTAMIN B., MEMEL-FOLE H. (dir.), *Le modèle ivoirien en questions. Crises, ajustements, recomposition*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 635-653.
- PROTEAU L., 1998, « Le champ scolaire abidjanais: stratégies éducatives des familles et itinéraires probables », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol 31, n°3, pp 635-653.

- PROTEAU L., 2002, *Passions scolaire en Côte d'Ivoire. École, État et société*, Karthala, Paris, 385 p.
- REPUBLIQUE FRANCAISE, 1945, *La conférence africaine française de Brazzaville*, Ministère des colonies, Paris, 134 p.
- REY P.-P., 1971, *Colonialisme, néo-colonialisme et transition au capitalisme. Exemple de la Comilog au Congo Brazzaville*, F. Maspero, Paris, 527 p.
- ROCHEX J.-Y., 1993, « Normes et normativité en sociologie de l'éducation », *Futur Antérieur*, n°19-20, 5 p.
- ROUSSEAU J.-J., 1762, *Du Contrat social ou Principes du droit politique*, édition électronique, à partir du texte publié en 1762, réalisée par J-M. TREMBLAY (2004) dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales" [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html), 94 p.
- SAID W.E., 2000, *Culture et impérialisme*, Fayard/Le monde diplomatique, Paris, 558 p.
- SALIFOU A., 1974, « L'éducation africaine traditionnelle », *Présence africaine*, n°89, Premier trimestre, pp. 4-14.
- SANDWIDI K., 1996, « Syndicalisme et pouvoir politique. De la répression à la renaissance », in OTAYEK R., SAWADOGO F.M., GUINGANE J.-P., *Le Burkina Faso entre révolution et démocratie (1983-1993)*, Karthala, Paris, pp. 325-351.
- SANKARA S., 1996, *Bureaucrates et commerçants face à l'école: cas de la ville de Ouahigouya*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, 120 p.
- SANKARA T., 1991, « Oser réinventer l'avenir ». *La parole de Sankara (1983-1987)*, présenté par David Gazunki, Pathfinder-L'Harmattan, Paris, 290 p.
- SANOOGO M.L., 2004, « Pour une politique des langues partenaires dans le système éducatif burkinabè », *Colloque national de l'AREB, La recherche face au défi de l'éducation au Burkina Faso*, 19-22 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 19 p.
- SANOUE F., 1999a, « Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990 », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1691-1743.
- SANOUE F., 1999b, « Colonialisme, éducation et langues : hier et aujourd'hui », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1791-1817.
- SANOUE O.M, LACHAUD J.-P., 1993, *Pauvreté et marché du travail à Ouagadougou*, INSD, éditions de l'EIES, Ouagadougou, 20 p.
- SARRASIN B., 1999, *Ajustement structurel et lutte contre la pauvreté en Afrique. La banque*

- mondiale face à la critique*, L'Harmattan, Paris, 114 p.
- SARRAUT A., 1923, *La mise en valeur des colonies françaises*, Payot, Paris, 656 p.
- SAVONNET G., 1965, « Interrogatoire d'une défunte chez les Lobi de Pora (Haute-Volta) », *Notes africaines*, 108, pp. 119-124.
- SAVONNET G., 1970, « Pina (Haute-Volta) », *Atlas des structures agraires au sud du Sahara*, n°12, ORSTOM-EPHE, Paris, 65 p.
- SAVONNET G., 1976, « Les Birifor de Diépla et sa région, insulaire du rameau lobi (Haute-Volta) », *Atlas des structures agraires au sud du Sahara*, n°12, ORSTOM, Paris, 169 p.
- SAVONNET G., 1980, « L'arbre, le fruit et le petit berger du Lobi », *L'arbre, Cahiers des Sciences Humaines*, vol. VXII (3-4), ORSTOM, Paris, pp. 227-234.
- SAWADOGO Y.A., 2002, *L'école de mon village : 1936-1958, un élève raconte*, L'Harmattan, Paris, 226 p.
- SCHWARTZ A., 1994, « L'adhésion des paysans à la culture du coton au Burkina Faso : des comportements contrastés. », *Revue française d'économie*, n°3, pp 105-129.
- SCHWARTZ A., 1999, « La politique cotonnière du gouverneur Hesling et la dislocation de la colonie de Haute-Volta en 1932, Et si l'inspecteur Sol s'était trompé ? », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1289-1309.
- SECK P. I., 1993, *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 234 p.
- SIROTA R., 1988, *L'école primaire au quotidien*, PUF, Paris, 195 p.
- SISSAO C., 1999, « Histoire coloniale : l'économie de la Haute-Volta à la veille de l'indépendance (1947-1960) », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1477-1503.
- SOMDA C.N., 1999, « Les critères du choix des chefs indigènes dans les sociétés sans organisation politique centralisée du sud-ouest du Burkina Faso 1897-1917 », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 1, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 799- 811.
- SOMÉ J., 1996, *Pénétration coloniale et résistances des populations dans la subdivision de Batié : 1927-1947*, Mémoire de maîtrise, SOMÉ K.P., 1993, « Le pays Lobi dans les échanges frontaliers modernes », in FIÉLOUX M., LOMBARD J., KAMBOU-FERRAND J.-M., *Images d'Afrique et sciences sociales, les pays lobi, birifor et dagara*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 225-232. SOMÉ M., 2004, *La christianisation de l'ouest-volta, action missionnaires et réactions africaines, 1927-1960*, L'Harmattan, Paris, 510 p.
- SOMÉ M., 1998. « La christianisation des Dagara du Burkina : flux et reflux des conversions »,

- Revue française d'histoire d'Outre-mer, exploration, colonisations, indépendances*, 2<sup>ème</sup> trimestre, Paris, pp. 33-57.
- SOMÉ R., 1993, « À propos de "fétiches lobi" », *Arts d'Afrique noire*, n° 85, pp. 27-32.
- STIGLITZ J.E, 2002, *La grande désillusion*, Fayard, Paris, 326 p.
- SUN-TSU, 1999, *L'art de la guerre*, Flammarion, Coll. Champs, 266 p.
- TAMO TATIETSE T., 1996, « Innovations et changement social des ménages défavorisés de la ville de Douala au Cameroun », *Secondes journées scientifiques du réseau démographie, UREF-UERD*, 13-15 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 19 p.
- TANGUY L., 1992, « Continuité et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation, 1962-1990 », in *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati*, 19-20 octobre 1990, INRP, L'Harmattan, Paris, pp 13-25
- TERRAIL J.-P., 1997, « La sociologie des interactions Famille/École », *Sociétés contemporaines*, n°25, janvier, L'Harmattan, pp. 67-83.
- THOMPSON P., 1980, « Des récits de vie à l'analyse du changement social », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, pp. 249-267.
- TOURAINÉ A., 1992, « Viviane Isambert-Jamati et la sociologie de l'éducation », in *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati*, 19-20 octobre 1990, INRP, L'Harmattan, Paris, pp. 49-52.
- UNESCO, 2005, *Rapport mondial sur l'éducation : Éducation pour tous, l'exigence de qualité*, Paris, 430 p.
- VALDELIÈVRE R., 1995, « Un juge chez les Lobi », in MASSA G., MADIEGA Y.G, *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp. 142-145.
- VAN GENNEP A., 2004, *The Rites of Passage*, Routledge, London, 198 p.
- VANDERMEERSCH C., 2000, *Les enfants confiés au Sénégal*, Thèse de démographie économique, Institut d'Études Politiques, Paris, 520 p.
- VERLET M., 1996, « Grandir à Nima (Ghana). Dérégulation domestique et mise au travail », in SCHLEMMER B. (dir.), *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail et prolétarisation*, Karthala-ORSTOM, Paris, pp. 311-329.
- VERSCHAVE F.-X., 1998; *La francafrique. Le plus long scandale de la République*, Stock, Paris, 380 p.
- VERSCHAVE F-X, 2000; *Noir silence. Qui arrêtera la francafrique ?*, Les arènes, Paris, 600 p.
- VIDAL C., 1991, *Sociologie des passions (Rwanda, Côte d'Ivoire)*, Karthala « Les Afriques », Paris, 181 p.

- VINOKUR A., 1987, « La Banque mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement », *Revue Tiers Monde*, t. XXVIII, n°112, octobre-décembre, pp. 919-934.
- VINOKUR A., 1993, *Transformations économiques et accès aux savoirs en Afrique subsaharienne*, Unesco, Dakar, 63 p.
- VINOKUR A., 2004, « Public, privé... ou hybride ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, pp. 13-34.
- VINOKUR A. (dir.), 2005, *Pouvoirs et mesure en éducation*, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n°1, juin, 330 p.
- WACQUANT L., 1987, « Différence ethnique et différences sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°70, pp. 47-63.
- WCEFA (WORD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL), 1990, *Meeting basic learning needs*, background document, 5-9 march, Jomtien, 180 p.
- WCEFA, 2000, *L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*, Cadre d'action de Dakar adopté par le Forum mondial sur l'éducation, 26-28 avril, Dakar, 79 p.
- WOODS P., 1990, *L'ethnographie de l'école*, traduit de l'anglais par BERTHIER P. et LEGRAND L., Armand Colin, Paris, 175 p.
- YAO B.G., 1999, « La mise sous tutelle de la Haute-Volta, actuel Burkina Faso (1932-1944) », in MADIÉGA G.Y., NAO O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995*, tome 2, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp 767-777.
- YAMBA, B., 1996, *Objets sacrés, objets d'art africain, de l'ombre des sanctuaires à la lumière des musées: la statuaire lobi du Burkina Faso*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux II, 2 vol., Bordeaux, 531 p.
- YARO Y., 1990, *Des disparités géoculturelles de l'enseignement primaire au Burkina Faso : des origines à nos jours*, Mémoire de DEA, IDP, Université Paris I, 133 p.
- YARO Y., 1994, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso, une analyse sociodémographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, Thèse en démographie, Université Panthéon Sorbonne, Paris, 391p.
- YARO Y., 2002, « Sida et éducation au Burkina Faso : que sait-on ? », *Colloque national de l'AREB, La recherche face au défi de l'éducation au Burkina Faso*, 19-22 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, 16 p.
- YOUNG M.F., 1971, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, Collier-MacMillan, London, 289 p.

# **Annexes**

## Annexe 1. Définition des différents types d'écoles ouvertes depuis la colonisation

Types d'école	Définition	Date de création	Durée
Enseignement primaire			
École militaire École de poste École régimentaire	Premier type d'école mise en place au Soudan par les militaires. Considéré comme un outil pour favoriser la communication avec les populations locales en formant les premiers subalternes de l'administration, ces établissements sont le plus souvent tenus par des militaires aux compétences pédagogiques et au niveau scolaire limités	Lors de la conquête des territoires de l'Afrique subsaharienne, à la fin du 19 <sup>ème</sup> siècle, début 20 <sup>ème</sup> .	Selon le lieu, de trois/ quatre ans à dix ans. Les réformes de 1903 les font disparaître petit à petit.
Écoles de village	École de une à deux classes multigrades, fonctionnant à l'aide d'un instituteur ou d'un moniteur indigène dans les villages éloignés. Le programme est fondé sur le principe de l'approvisionnement de l'enfant. Il doit surtout apprendre le français à l'oral et les pratiques agricoles	À partir de 1903	43 ans : De 1903 aux réformes de 1946
Écoles urbaines	École dans les plus grands centres urbains ou chef-lieu de cercle. Elles accueillent les enfants de la ville, européens et africains (souvent les fils de chef) ainsi que les meilleurs élèves des écoles de village. Le programme est le même que dans la métropole	À partir de 1903	
Écoles préparatoires	Les écoles de village sont divisées en deux groupes (même si elles conservent encore aussi leurs noms). Les écoles préparatoires correspondent donc aux écoles à deux classes coïncidant aux deux premières années d'études	À partir des réformes de 1924	22 ans. De 1924 en 1946.
Écoles élémentaires	Les écoles élémentaires sont des écoles de village à quatre classes (dans des centres donc plus importants) enseignant les quatre premiers cours (CP1/CP2/CE1/CE2)	À partir de 1924	22 ans
Écoles régionales	Elles remplacent les écoles urbaines et enseignent les six niveaux d'études primaires. Elles se situent dans les centres urbains ou chef-lieu de cercle	À partir de 1924	22 ans
Écoles rurales	Les écoles rurales sont l'équivalent des écoles de village. Elles sont ouvertes dans les petits villages et doivent surtout enseigner le français et consacrent beaucoup de temps aux pratiques culturelles. Elles disparaissent en 1946 mais réapparaissent ensuite, après l'indépendance	En 1912, à l'arrivée de l'inspecteur Hardy	44 ans pendant la colonisation



Écoles primaires	Elles remplacent les écoles rurales, préparatoires, élémentaires et régionales. Elles sont créées pour homogénéiser le système car toutes enseignent l'ensemble du cycle primaire. Les écoles dans les villages possèdent alors trois classes et recrutent tous les deux ans (mais les classes sont multigrades le plus souvent pour permettre les redoublements). Dans les centres plus importants, les établissements ont quatre, cinq ou six classes	À partir de 1946	Toujours en cours
Centres d'éducation rurale (CER)	Les CER sont créés pour scolariser les enfants entre 12 et 14 ans qui n'ont pas pu l'être dans le primaire. Ils sont plus centrés sur la formation professionnelle et visent l'augmentation de la productivité rurale. La durée de la formation est de trois ans non sanctionnée par un diplôme. Ils sont remplacés à partir de 1974 par les Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA)	À partir de 1961	13 ans
Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA)	Lancés par la Banque mondiale, ils remplacent les CER et ont globalement le même fonctionnement. Mais comme ce type d'éducation a surtout pour but de former des jeunes agriculteurs plutôt que d'alphabétiser, le nom est changé. La gestion de ces centres est confiée au Ministère du développement durable.	À partir de 1974	Toujours en cours mais de plus en plus rares
Écoles bilingues		1995	Toujours en cours
Écoles satellites (ES)	Créées avec le soutien financier de l'UNICEF, ces écoles sont structurées en trois classes (CP1, CP2, CE1) et implantées dans des villages éloignés d'un établissement scolaire public classique. L'enseignement y est mené en langue nationale la première année et le français est intégré petit à petit dans les classes suivantes. À partir du CE2, les enfants intègrent l'école la plus proche considérée comme l'école-mère.	1995	Toujours en cours
Centre d'éducation de base non formel (CEBNF)	Appuyés par l'UNICEF, ces centres recrutent des enfants de 7 à 15 ans qui n'ont pas été scolarisés ou qui ont arrêté l'école en début de cycle primaire. L'enseignement correspond à un programme en langue nationale proche de celui des ES avec en plus des formations	1995	Toujours en cours

	professionnelles et une initiation à un métier.		
Enseignement secondaire			
École primaire supérieure	Réservées aux élèves ayant obtenu le CEPE ou le CEPI, admis sur concours, elles représentent un intermédiaire entre l'enseignement primaire et le collège. Pendant deux ans, un enseignement complémentaire est proposé aux élèves. Il donne accès aux concours pour les écoles fédérales supérieures généralement à Dakar	1903	43 ans.
Collège d'enseignement général	Premier cycle de l'enseignement secondaire, les CEG accueillent les élèves munis du CEP pour une formation générale de quatre ans (de la sixième à la troisième) sanctionnée par le BEPC.	1965	Toujours en cours
Collège d'enseignement technique	Premier cycle d'étude secondaire de quatre ans, il dispense aux élèves un enseignement technique sanctionné par le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	À partir de 1965	Toujours en cours
Lycée général	Second cycle de l'enseignement secondaire général, les lycées d'enseignement général dispense aux élèves munis d'un BEPC des cours pendant trois ans de la seconde à la terminale. Il s'achève avec le baccalauréat.	À partir de 1965	Toujours en cours
Lycée technique	Second cycle de l'enseignement secondaire mais professant une formation technique, il accueille les élèves munis d'un BEPC ou d'un CAP pour des formations techniques courtes de deux ans (BT, BEP) ou longues de trois ans (BAC Pro)	À partir de 1965	Toujours en cours

## Annexe 2. L'organisation actuelle du système scolaire au Burkina Faso

	Formel				NON FORMEL	Formation professionnelle
Ministère	Cycle		Âge officiel	Cours et classe	Diplômes ou certification	
MSSRS	Supérieur	Université	23-24 ans	6 <sup>ème</sup> année et +	Doctorat	UIT ESI Génies
				5 <sup>ème</sup> année	DEA	
				4 <sup>ème</sup> année	Maîtrise	
				3 <sup>ème</sup> année	Licence	
				1 <sup>ère</sup> Année 2 <sup>ème</sup> année	DEUG	
	Secondaire	Lycée	19 ans	Terminale	Bac	
				1 <sup>ère</sup> 2 <sup>nde</sup>	BEP	
		CEG et CET	16 ans	3 <sup>ème</sup>	BEPC et entrée en seconde	
12-13 ans	4 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> 6 <sup>ème</sup>		CAP			
MEBA	Primaire	12 ans	CM2	CEP et Entrée en sixième	CBNEF (9-15 ans) CFJA (15-18 ans) CPAF (15 ans et +)	
		6-7 ans	CM1 CE2 CE1 CP2 CP1			
MASSN	Pré-scolaire	3-5 ans	Section maternelle et garderies (Bi-songo et Halte garderie au MEBA)			

### Annexe 3. Les divisions administratives du Burkina Faso depuis 1996

REGION	CHEFS-LIEUX DREBA	PROVINCE	CHEFS-LIEUX DPEBA
BOUCLE DU MOUHOUN	DEDOUGOU	BANWA	SOLENZO
		KOSSI	NOUNA
		LES BALE	BOROMO
		MOUHOUN	DEDOUGOU
		NAYALA	TOMA
CASCADES	BANFORA	SOUROU	TOUGAN
		COMOE	BANFORA
CENTRE	OUAGADOUGOU	LERABA	SINDOU
		KADIOGO	OUAGADOUGOU
CENTRE-EST	TENKODOGO	BOULGOU	TENKODOGO
		KOULPELOGO	OUARGAYE
		KOURITTENGA	KOUPELA
CENTRE-NORD	KAYA	BAM	KONGOUSSI
		NAMENTENGA	BOULSA
		SANMATENGA	KAYA
CENTRE-OUEST	KOUDOUGOU	BOULKIEMDE	KOUDOUGOU
		SANGUIE	REO
		SISSILI	LEO
		ZIRO	SAPOUY
CENTRE-SUD	MANGA	BAZEGA	KOMBISSIRI
		NAHOURI	PO
		ZOUNDWEOGO	MANGA
EST	FADA N'GOURMA	GNAGNA	BOGANDE
		GOURMA	FADA N'GOURMA
		KOMANDJARI	GAYERI
		KOMPIENGA	PAMA
		TAPOA	DIAPAGA
HAUTS-BASSINS	BOBO DIOULASSO	HOUET	BOBO-DIOULASSO
		KENEDOUGOU	ORODARA
		TUY	HOUNDE
NORD	OUAHIGOUYA	LOROUM	TITAO
		PASSORE	YAKO
		YATENGA	OUAHIGOUYA
		ZONDOMA	GOURCY
PLATEAU CENTRAL	ZINIARE	GANZOURGOU	ZORGHO
		KOURWEOGO	BOUSSE
		OUBRITENGA	ZINIARE
SAHEL	DORI	ODALAN	GOROM-GOROM
		SENO	DORI
		SOUM	DJIBO
		YAGHA	SEBBA
SUD-OUEST	GAOUA	BOUGOURIBA	DIEBOUGOU
		IOBA	DANO
		NOUMBIEL	BATIE
		PONI	GAOUA

**Annexe 4. Évolution des effectifs et de leur taux d'accroissement  
dans le primaire public et privé de 1956 à 1979**

Années scolaires	Enseignement public		Enseignement privé		Ensemble	
	Effectifs	Taux d'accroissement	Effectifs	Tx d'accroissement	Effectifs	Tx d'accroissement
1956/57	17 938		13 787		31 725	
1957/58	22 598	26 %	15 555	12, %8	38 153	20,3 %
1958/59	23 948	6 %	17 154	10,3 %	41 102	7,7 %
1959/60	31 729	32,5 %	19 761	15,2 %	51 490	25,3 %
1960/61	32 926	3,8 %	22 632	14,5 %	55 558	7,9 %
1961/62	39 087	18,7 %	24 890	10 %	63 977	15,2 %
1962/63	44 285	13,3 %	26 625	7 %	70901	10,8 %
1963/64	49 472	11,7 %	29 738	11,7 %	79210	11,7 %
1964/65	54 513	10,2 %	30 996	4,2 %	85 509	8 %
1965/66	59 459	9,1 %	31 811	2,6 %	91 270	6,7 %
1966/67	62 693	5,4 %	31 853	0,1 %	94 546	3,6 %
1967/68	66404	5,9 %	31 475	-1,2 %	97 879	3,5 %
1968/69	68 083	2,5 %	31 744	0,9 %	99 827	2 %
1969/70	99 732	46,5 %	2 842	-91 %	102 574	2,8 %
1970/71	101 922	2,2 %	3 784	33,1 %	105 706	3,1 %
1971/72	107 643	5,6 %	4 404	16,4 %	112047	6 %
1972/73	112 912	4,9 %	5 250	19,2 %	118 162	5,5 %
1973/74	119 041	5,4 %	6 462	23,1 %	125 503	6,2 %
1974/75	124 929	4,9 %	8 731	35,1 %	133 660	6,5 %
1975/76	131 472	5,2 %	10 227	17,1 %	141 699	6 %
1976/77	138 606	5,4 %	11 393	11,4 %	149 999	5,9 %
1977/78	147 352	6,3 %	13 176	15,6 %	160 528	7 %
1978/79	157 359	6,8 %	13 432	1,9 %	170 791	6,4 %
1979/80	170 773	8,5 %	14 885	10,8 %	185 658	8,7 %

Source : Ministère de l'éducation nationale

## Annexe 5. Évolution des effectifs annuels de 1980 à 2003

Années scolaires	Enseignement public		Enseignement privé		Ensemble	
	Effectifs	Tx d'accroissement	Effectifs	Tx d'accroissement	Effectifs	Tx d'accroissement
1980/81	184 749	8,2 %	17 568	18 %	202 317	9 %
1981/82	203 566	10,2 %	21 004	19,6 %	224 570	11 %
1982/83	229 661	12,8 %	21 608	2,9 %	251 269	11,9 %
1983/84	253 827	10,5 %	23 064	6,7 %	276 891	10,2 %
1984/85	287 545	13,3 %	25 875	12,2 %	313 420	13,2 %
1985/86	321 134	11,7 %	30673	18,5 %	351 807	12,2 %
1986/87	354 976	10,5 %	35 438	15,5 %	390 414	11 %
1987/88	372 409	4,9 %	39 498	11,5 %	411 907	5,5 %
1988/89	400 422	7,5 %	42 906	8,6 %	443 328	7,6 %
1989/90	429 853	7,3 %	43 127	0,5 %	472 980	6,7 %
1990/91	460 785	7,2 %	43 629	1,2 %	504 414	6,6 %
1991/92	487 819	5,9 %	42 192	-3,3 %	530 011	5,1 %
1992/93	522 517	7,1 %	40 127	-4,9 %	562 644	6,2 %
1993/94	556 295	6,5 %	43 737	9 %	600 032	6,6 %
1994/95	600 905	8 %	49 290	12,7 %	650 195	8,4 %
1995/96	642 031	6,8 %	58 954	19,6 %	700 985	7,8 %
1996/97	670 775	4,5 %	67 332	14,2 %	738 107	5,3 %
1997/98	698 965	4,1 %	77 932	15,7 %	776 897	5,5 %
1998/99	727 990	4,2 %	88 140	13,1 %	816 130	5 %
1999/2000	755 058	3,7 %	96 878	9,9 %	851 936	4,4 %
2000/01	792 703	5 %	108 588	12,1 %	901 291	5,8 %
2001/02	819 275	3,4 %	118 963	9,6 %	938 238	4,1 %
2002/03	879 644	7,4 %	132 506	11,4 %	1 012 150	7,9 %
2003/04	991 353	12,7 %	148 159	11,8 %	1 139 512	12,6 %
2004/05	1 096 982	10,6 %	174 755	18 %	1 270 837	11,5 %

Source : Ministère de l'éducation nationale

## Annexe 6. Évolution des taux bruts de scolarisation de 1960 à 2004

Année scolaire	Tranche d'âge prise en compte	Population scolarisable	Population scolarisée	Taux de scolarisation
1960/61	7/14 ANS	825 100	55 558	6,7 %
1961/62		839 952	63 977	7,6 %
1962/63		855 071	70901	8,3 %
1963/64		870 462	79210	9,1 %
1964/65		886 130	85 509	9,6 %
1965/66		902 967	91 270	10,1 %
1966/67		920 123	94 546	10,3 %
1967/68		937 606	97 879	10,4 %
1968/69		955 420	99 827	10,4 %
1969/70		973 573	102 574	10,5 %
1970/71		992 071	105 706	10,7 %
1971/72		1 010 920	112047	11,1 %
1972/73		1 031 138	118 162	11,5 %
1973/74		1 051 760	125 503	11,9 %
1974/75		1 139 060	133 660	11,7 %
1975/76		1 165 260	141 699	12,2 %
1976/77		1 192 060	149 999	12,6 %
1977/78		1 219 480	160 528	13,2 %
1978/79		1 247 524	170 791	13,7 %
1979/80		1 276 217	185 658	14,5 %
1980/81		1 310 675	202 317	15,4 %
1981/82		1 425 672	224 570	15,8 %
1982/83		1 521 179	251 269	16,5 %
1983/84		1 356 296	276 891	20,4 %
1984/85		1 499 195	313 420	20,9 %
1985/86		7/13ANS	1 471 572	351 807
1986/87	1 471 572	390 414	26,5 %	
1987/88	7/12 ANS	1 505 654	411 907	27,4 %
1988/89		1 654 405	443 328	26,8 %
1989/90		1 638 693	472 980	28,9 %
1990/91		1 682 233	504 414	30 %
1991/92		1 727 240	530 011	30,7 %
1992/93		1 773 785	562 644	31,7 %
1993/94		1 773 785	600 032	33,8 %
1994/95		1 821 932	650 195	35,7 %
1995/96		1 870 740	700 995	37,5 %
1995/96		1 921 644	738 107	38,4 %
1996/97		1 798 882	738 107	41 %
1997/98		1 844 325	776 897	41,4 %
1998/99		1 889 331	816 130	42,4 %
1999/2000		1 935 425	851 936	43,2 %
2000/01		1 982 647	901 291	44,6 %
2001/02		2 078 408	938 238	45 %
2002/03	2 129 130	1 012 150	47,5 %	
2003/04	2 181 142	1 139 512	52,2 %	
2004/05	2 235 887	1 270 837	56,8 %	

## Annexe 7. Évolution du nombre d'établissement et de salles de classe de 1959 à 2004

Années scolaires	Nombre d'écoles				Nombre de classe				Total général			
	Public	% d'aug	Privé	% d'aug	Public	% d'aug	Privé	% d'aug	Écoles	% d'aug	Classe	% d'aug
1959/60	224		130		629		434		354		1 063	
1960/61	248	10,7	135	3,8	713	13,4	471	8,5	383	8,2	1 184	11,4
1961/62	270	8,9	141	4,4	794	11,4	511	8,5	411	7,3	1 305	10,2
1962/63	321	18,9	155	9,9	909	14,5	563	10,2	476	15,8	1 472	12,8
1963/64	349	8,7	169	9	987	8,6	613	8,9	518	8,8	1 600	8,7
1964/65	366	4,9	169	0	1 120	13,5	650	6	535	3,3	1 770	10,6
1965/66	383	4,6	174	3	1 208	7,9	684	5,2	557	4,1	1 892	6,9
1966/67	398	3,9	176	1,1	1 311	8,5	692	1,2	574	3,1	2 003	5,9
1967/68	410	3	177	0,6	1 391	6,1	699	1	587	2,3	2 090	4,3
1968/69	414	1	180	1,7	1 430	2,8	716	2,4	594	1,2	2 146	2,7
1969/70	573	38,4	22	-87,8	2 126	48,7	72	-89,9	595	0,2	2 198	2,4
1970/71	580	1,2	24	9,1	2 168	2	83	15,3	604	1,5	2 251	2,4
1971/72	602	3,8	28	16,7	2239	3,3	108	30,1	630	4,3	2 347	4,3
1972/73	606	0,7	35	25	2 298	2,6	125	15,7	641	1,7	2 423	3,2
1973/74	625	3,1	40	14,3	2 366	3	149	19,2	665	3,7	2 515	3,8
1974/75	638	2,1	50	25	2 409	1,8	688	361,7	688	3,5	3 097	23,1
1975/76	655	2,7	57	14	2 472	2,6	243	-64,7	712	3,5	2 715	-12,3
1976/77	668	2	58	1,8	2 534	2,5	258	6,2	726	2	2 792	2,8
1977/78	705	5,5	60	3,4	2 618	3,3	276	7	765	5,4	2 894	3,7
1978/79	747	6	63	5	2 696	3	292	5,8	810	5,9	2 988	3,2
1979/80	798	6,8	64	1,6	2 839	5,3	294	0,7	862	6,4	3 133	4,9
1980/81	864	8,3	72	12,5	2 992	5,4	329	11,9	936	8,6	3v321	6
1981/82	949	9,8	88	22,2	3 234	8,1	395	20,1	1 037	10,8	3 629	9,3
1982/83	1 088	14,6	88	0	3 559	10	408	3,3	1 176	13,4	3 967	9,3
1983/84	1 211	11,3	95	8	3 898	9,5	467	14,5	1 306	11,1	4 365	10
1984/85	1 435	18,5	102	7,4	4 460	14,4	504	7,9	1v537	17,7	4 964	13,7
1985/86	1 651	15,1	107	4,9	5 002	12,2	482	-4,4	1 758	14,4	5 484	10,5
1986/87	1 902	15,2	56	-47,7	5 703	14	543	12,7	1 958	11,4	6 246	13,9
1987/88	1 995	4,9	56	0	6 189	8,5	543	0	2 051	4,7	6 732	7,8
1988/89	2 106	5,6	119	112,5	6 723	8,6	599	10,3	2 225	8,5	7 322	8,8
1989/90	2 237	6,2	125	5	7 301	8,6	627	4,7	2 362	6,2	7 928	8,3
1990/91	2 340	4,6	146	16,8	7 891	8,1	712	13,6	2 486	5,2	8 603	8,5
1991/92	2 440	4,3	147	0,7	8 243	4,5	710	-0,6	2 587	4,1	8 953	4,1
1992/93	2 575	5,5	166	12,9	8 786	6,6	750	5,3	2 741	6,0	9 536	6,5
1993/94	2 775	7,8	196	18,1	9 416	7,2	869	15,6	2 971	8,4	10 285	7,9
1994/95	3 009	8,4	224	14,3	10 266	9,0	996	14,3	3 233	8,8	11 262	9,5
1995/96	3 233	7,4	279	24,6	11 054	7,7	1 207	20,9	3 512	8,6	12 261	8,9
1996/97	3 492	8,0	327	17,2	12 010	8,6	1 403	15,9	3 819	8,7	13 413	9,4
1997/98	3 726	6,7	392	19,9	13 364	11,3	1 740	23,7	4 118	7,8	15 104	12,6
1998/99	4 055	8,8	464	18,4	14 080	5,4	1 903	9,1	4 519	9,7	15 983	5,8
1999/00	4 339	7,0	521	12,3	14 917	5,9	2 120	11,1	4 860	7,5	17 037	6,6
2000/01	4 517	4,1	614	17,9	15 717	5,4	2 285	7,5	5 131	5,6	18 002	5,7
2001/02	4 697	4,0	692	12,7	16 619	5,7	2 633	14,9	5 389	5,0	19 252	6,9
2002/03	5 028	7,0	776	12,1	17 658	6,3	2 963	12,2	5 804	7,7	20 621	7,1
2003/04	5 430	8,0	836	7,7	18 971	7,4	3 359	13,1	6 266	8,0	22 330	8,3
2004/05	5 913	8,9	1 004	20,1	20 470	7,9	3 933	16,8	6 917	10,4	24 403	9,3

Source : Statistiques du MEBA



## Annexe 8. Évolution des effectifs par classe et par enseignants de 1960 à 2003

Année scolaire	Enseignants	classes	Élèves	Effectif/maître	effec/classe
1960/1961	1 196	1 184	55 558	46	47
1961/62	1 325	1 305	63 977	48	49
1962/63	1 488	1 472	70 901	48	48
1963/64	1 640	1 600	79 210	48	50
1964/65	1 905	1 770	85 509	45	48
1965/66	1 965	1 892	91 270	46	48
1966/67	2 022	2 003	94 546	47	47
1967/68	2 080	2 090	97 879	47	47
1968/69	2 149	2 146	99 827	46	47
1969/70	2 199	2 198	102 574	47	47
1970/71	2 221	2 251	105 706	48	47
1971/72	2 252	2 347	112 047	50	48
1972/73	2 366	2 423	118 162	50	49
1973/74	2 515	2 515	125 503	50	50
1974/75	2 591	3 097	133 660	52	43
1975/76	2 996	2 715	141 699	47	52
1976/77	3 035	2 792	149 999	49	54
1977/78	3 104	2 894	160 528	52	55
1978/79	3 163	2 988	170 791	54	57
1979/80	3 367	3 133	185 658	55	59
1980/81	3 700	3 321	202 317	55	61
1981/82	3 981	3 629	224 570	56	62
1982/83	4 226	3 967	251 269	59	63
1983/84	4 587	4 365	276 891	60	63
1984/85	5 415	4 964	313 420	58	63
1985/86	6 091	5 484	351 807	58	64
1986/87	7 290	6 246	390 414	54	63
1987/88	7 290	6 732	411 907	57	61
1988/89	7 848	7 322	443 328	56	61
1989/90	8 572	7 928	472 980	55	60
1990/91	8 903	8 603	504 414	57	59
1991/92	8 565	8 953	530 011	62	59
1992/93	9 412	9 536	562 644	60	59
1993/94	9 746	10 285	600 032	62	58
1994/95	12 754	11 262	650 195	51	58
1995/96	14 037	12 261	700 985	50	57
1996/97	?	13 413	738 107	?	55
1997/98	14 492	15 104	776 897	54	51
1998/99	15 073	15 923	816 130	54	51
1999/2000	16 762	17 037	851 936	51	50
2000/01	17 294	18 002	901 291	52	50
2001/02	18 176	19 252	938 238	52	49
2002/03	19 740	20 621	1 012 150	51	49
2003/04	21 815	22 330	1 139 512	52	51

Source : Ministère de l'éducation nationale, MEBA, Exploram

**Annexe 9. Évolution de la part des filles  
dans les effectifs totaux de 1967 à 2003**

Année	Effectifs totaux	Effectifs féminins	Rapport
1967/68	97 879	33 894	34,6
1968/69	99 827	35 301	35,4
1969/70	102 574	36 610	35,7
1970/71	105 706	38 891	36,8
1971/72	112 047	41 527	37,1
1972/73	118 162	43 659	36,9
1973/74	125 503	46 546	37,1
1974/75	133 660	49 736	37,2
1975/76	141 699	52 516	37,1
1976/77	149 999	55 297	36,9
1977/78	160 528	59 096	36,8
1978/79	170 791	62 967	36,9
1979/80	185 658	68 745	37,0
1980/81	202 317	74 686	36,9
1981/82	224 570	82 781	36,9
1982/83	251 269	92 667	36,9
1983/84	276 891	101 764	36,8
1984/85	313 420	118 578	37,8
1985/86	351 807	129 838	36,9
1986/87	390 414	144 298	37,0
1987/88	411 907	153 253	37,2
1988/89	443 328	166 769	37,6
1989/90	472 980	179 646	38,0
1990/91	504 414	193 652	38,4
1991/92	530 011	205 309	38,7
1992/93	562 644	218 396	38,8
1993/94	600 032	233 806	39,0
1994/95	650 195	254 284	39,1
1995/96	700 985	274 830	39,2
1996/97	738 107	290 364	39,3
1997/98	776 897	310 165	39,9
1998/99	816 130	329 957	40,4
1999/2000	851 936	347 666	40,8
2000/01	901 291	372 044	41,3
2001/02	938 238	392 108	41,8
2002/03	1 012 150	426 577	42,1
2003/04	1 139 512	492 469	43,2
2004/05	1 270 837	555 518	43,7

Source : Ministère de l'éducation nationale, MEBA

**Annexe 10. Évolution des effectifs, des écoles et des classes  
par province de 1986 à 1989**

PROVINCE	1986/87			1987/88			1988/89			1989/90		
	Écoles	Classes	Effectifs	écoles	classes	Effectifs	écoles	classes	effectifs	écoles	classes	Effectifs
Bam	35	98	6762	38	113	7386	41	128	8028	48	154	8713
Bazega	79	237	15587	79	242	14580	90	273	15636	102	327	17287
Bougouriba	59	179	10256	65	193	9953	73	209	9719	79	234	10364
Boulgou	99	291	17263	104	321	18007	109	342	19312	112	400	20010
Boulkiembe	115	352	23988	119	378	24942	127	421	26598	137	486	27742
Comoe	67	228	13405	70	252	14510	78	282	16627	91	338	17699
Ganzourgou	37	102	5501	39	107	5911	40	113	6154	44	142	6845
Gnagna	42	84	3931	44	99	3908	45	107	3985	47	122	4292
Gourma	49	133	7828	44	140	8136	51	149	8841	57	192	9329
Houet	163	637	47044	175	675	50438	185	736	55662	200	821	59044
Kadiogo	140	739	58502	150	797	64692	169	890	73386	200	1078	80246
Kenedougou	42	131	7130	45	140	7558	49	147	7873	56	178	8651
Kossi	52	145	9093	60	168	10005	67	183	10272	75	212	11110
Kouritenga	53	164	9710	54	175	9912	54	186	10304	56	209	10625
Mouhoun	78	257	14374	81	277	15119	85	296	16180	90	328	16806
Nahouri	22	78	5204	22	80	5193	22	87	5643	25	91	5946
Namentenga	25	63	3743	27	74	3886	28	80	4015	35	94	4185
Oubritenga	81	286	14532	95	270	16060	100	283	16582	110	343	18065
Oudalan	10	31	1626	11	35	1648	13	39	1896	18	52	1858
Passore	72	207	11737	74	214	11661	76	232	11833	85	274	12736
<b>Poni</b>	<b>81</b>	<b>233</b>	<b>10840</b>	<b>81</b>	<b>225</b>	<b>9650</b>	<b>72</b>	<b>216</b>	<b>8652</b>	<b>67</b>	<b>216</b>	<b>8238</b>
Sanguié	64	195	12008	68	205	12365	72	221	13628	77	250	14361
Sanmatenga	79	212	12526	90	261	13351	88	267	13431	99	302	13497
Seno	18	55	2527	19	57	2509	18	60	2662	29	76	3249
Sissili	68	182	10572	70	194	10545	73	204	10909	86	241	11486
Soum	27	71	3779	35	88	4387	34	97	4454	38	116	4944
Sourou	75	239	15550	86	274	16610	92	304	18362	101	363	19195
Tapoa	39	84	4126	39	88	4058	40	94	4048	40	119	4375
Yatenga	161	416	27230	184	488	29665	198	570	32991	243	737	36151
Zoundweogo	32	95	5040	34	100	5262	36	106	5645	39	116	5930
Total	1964	6224	391414	2102	6730	411907	2225	7322	443328	2486	8611	472979

Source : Yaro, 1994

## Annexe 11. Évolution des TBS entre 1996 et 2004 dans les provinces du Burkina Faso

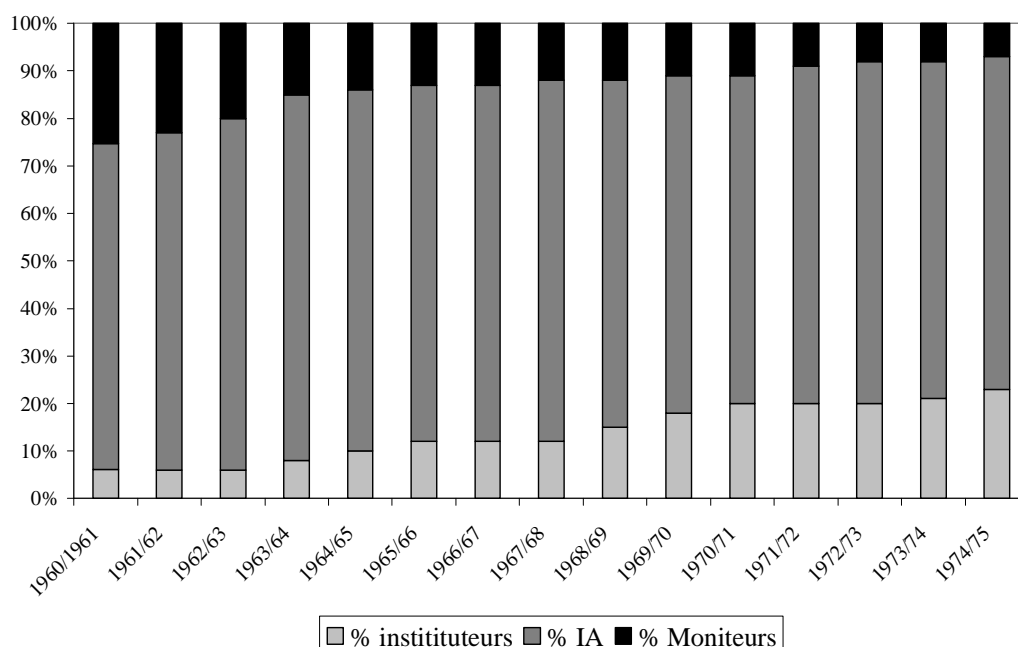
Provinces	1996/97	1998/99	2001/02	2004/05	Variation entre 1996 et 2005
<b>Noumbiel</b>	<b>19,4 %</b>	<b>23,2 %</b>	<b>33,8 %</b>	<b>58,1 %</b>	<b>38,7</b>
Kompienga	23,5 %	32,1 %	39,3 %	59,7 %	36,2
<b>Poni</b>	<b>25,7 %</b>	<b>32,4 %</b>	<b>44 %</b>	<b>60,8 %</b>	<b>35,1</b>
Kourwéogo	32 %	39,2 %	42,9 %	59,8 %	27,8
Koulpeogo	19 %	22,7 %	30,6 %	46,5 %	27,5
Yagha	6 %	14,6 %	21 %	33,3 %	27,3
Loroum	32,9 %	31,9 %	40 %	60 %	27,1
Kossi	23,9 %	29,2 %	37,7 %	50,6 %	26,7
Zondoma	37,6 %	42 %	41,2 %	63,5 %	25,9
Ziro	20 %	24,8 %	29,4 %	45,3 %	25,3
Passoré	38,5 %	42,9 %	46,9 %	62,5 %	24
Boulkiembe	47,4 %	50,4 %	52,8 %	71,2 %	23,8
Sanmatenga	24,1 %	29,3 %	34,5 %	47,7 %	23,6
Komandjoari	3,1 %	12,7 %	18,2 %	26,4 %	23,3
Banwa	21,3 %	29,7 %	34,5 %	44,5 %	23,2
Boulgou	33,9 %	38,1 %	43,2 %	56,7 %	22,8
Nahouri	43,7 %	43,9 %	48,8 %	66,4 %	22,7
Ganzougrou	23,8 %	30,3 %	30,9 %	46,4 %	22,6
Kenedougou	35,5 %	40,2 %	44 %	57,8 %	22,3
Zoundweogo	34,8 %	37,4 %	43,4 %	56,8 %	22
Kouritenga	34,3 %	38,9 %	43,9 %	56,2 %	21,9
Bougouriba	35,4 %	41,2 %	51,8 %	56,9 %	21,5
Oubritenga	36,1 %	39,4 %	45,9 %	57 %	20,9
Yatenga	47,5 %	51,9 %	52,4 %	67,9 %	20,4
Leraba	29,3 %	35,4 %	37,2 %	49 %	19,7
Gourma	25,1 %	29,3 %	33,2 %	44,5 %	19,4
Gnagna	13 %	15,4 %	19 %	30,9 %	17,9
Namentenga	18,5 %	22,7 %	26,3 %	36,3 %	17,8
Oudalan	20,2 %	21,5 %	23,4 %	37,9 %	17,7
Soum	18,5 %	20,1 %	22,2 %	36,1 %	17,6
Bam	35,6 %	37,9 %	38,9 %	52,8 %	17,2
Bazega	35,1 %	40,6 %	40,6 %	51,3 %	16,2
Tapoa	14,9 %	19,3 %	22,6 %	30,7 %	15,8
Seno	16,5 %	16,7 %	21,6 %	31,2 %	14,7
Ioba	36,7 %	40,6 %	41,3 %	50,9 %	14,2
Comoé	48,3 %	51 %	52,4 %	62 %	13,7
Nayala	55,1 %	56,5 %	54,3 %	66,3 %	11,2
Sanguié	47,6 %	49 %	48,9 %	58,3 %	10,7
Sissili	36,4 %	38,7 %	36,5 %	46,6 %	10,2
Les Balé	41,1 %	40,4 %	41,4 %	51,1 %	10
Tuy	34 %	34,6 %	33,8 %	44 %	10
Houet	62,3 %	64,5 %	65,4 %	71,9 %	9,6
Sourou	42,3 %	43,2 %	41,2 %	49,7 %	7,4
Mouhoun	40,5 %	41,9 %	41,5 %	47,8 %	7,3
Kadiogo	87,6 %	89,7 %	90,4 %	94,7 %	7,
<b>Burkina Faso</b>	<b>38,4 %</b>	<b>42,1 %</b>	<b>44,3 %</b>	<b>56,8 %</b>	<b>18.4</b>

### Annexe 12. Évolution des effectifs par classe dans le primaire privé et public de 1960 à 1980

Années	1960/61	1961/62	1962/63	1963/63	1964/64	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1969/70	1970/71	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81
Public	46	49	49	50	49	49	48	48	48	47	47	48	49	50	52	53	55	56	58	60	62
Privé	48	49	47	49	48	47	46	45	44	39	46	41	42	43	46	42	44	48	46	51	53

Source : Ministère de l'éducation nationale, MEBA, Yaro (1994) et Exploram

### Annexe 13. Évolution des enseignants selon leur formation et leur grade de 1960 à 1974



Source : Yaro, 1994

### Annexe 14. Pourcentage des effectifs en fonction du type d'établissement en milieu rural et urbain en 2004/2005

	Urbain	rural	Total	% rural	% urbain
Public	317886	778216	1096102	71,0	29,0
Privé	126250	48505	174755	27,8	72,2
Total	444136	826721	1270857	65,1	34,9

Source : annuaires statistiques du MSSRS

**Annexe 15. Évolution du nombre d'établissements secondaires  
(premier et second cycle) au Burkina Faso entre 1960 et 2004**

Années	Public	Privé	Total	% du privé
1960/61	6	6	12	50,0
1961/62	7	8	15	53,3
1962/63	12	12	24	50,0
1963/64	15	14	29	48,3
1964/65	15	15	30	50,0
De 1965 à 1970, pas de données disponibles				
1970/71	16	18	34	52,9
1971/72	17	18	35	51,4
1972/73	19	24	43	55,8
1973/74	21	25	46	54,3
1974/75	21	25	46	54,3
1975/76	22	24	46	52,2
1976/77	24	25	49	51,0
1977/78	21	29	50	58,0
1978/79	24	36	60	60,0
1979/80	27	39	66	59,1
1982/83	28	41	69	59,4
1983/84	37	43	80	53,8
1984/85	49	-	-	-
1985/86	Pas de données disponibles-			
1986/87	56	70	126	55,6
1987/88	61	-	-	
1988/89	72	70	142	49,3
1989/90	Pas de données disponibles			
1990/91	105	73	178	41,0
1991/92	117	77	194	39,7
1992/93	111	81	192	42,2
1993/94	133	87	220	39,5
1994/95	158	108	266	40,6
1995/96	160	113	273	41,4
1996/97	174	125	299	41,8
1997/98	198	134	332	40,4
1998/99	190	140	330	42,4
1999/2000	203	148	351	42,2
2000/01	219	158	377	41,9
2001/02	243	188	431	43,6
2002/03	-	-	-	-
2003/04	264	200	464	43,1
2004/05	303	243	546	44,5

Source : Annuaires statistiques du MESSRS ; Pilon et Wayack, 2004

## Annexe 16. Évolution des effectifs dans l'enseignement secondaire général de 1960 à 2004 au Burkina Faso

Année	Public	Privé	Ensemble	Part du privé
1960/61	1 504	787	2 291	34,4 %
1961/62	1 782	989	2 771	35,7 %
1962/63	2 206	1 403	3 609	38,9 %
1963/64	2 961	1 753	4 714	37,2 %
1964/65	3 394	2 066	5 460	37,8 %
1965/66	3 402	2 266	5 668	40 %
1966/67	3 882	2 404	6 286	38,2 %
1967/68	4 297	2 817	7 114	39,6 %
1968/69	5 142	2 989	8 131	36,8 %
1969/70	5 454	3 271	8 725	37,5 %
1970/71	5 631	3 179	8 810	36,1 %
1971/72	5 100	3 730	8 830	42,2 %
1972/73	6 071	4 049	10 120	40 %
1973/74	6 872	5 081	11 953	42,5 %
1974/75	7 318	5 364	12 682	42,3 %
1975/76	7 661	5 921	13 582	43,6 %
1976/77	7 706	7 204	14 910	48,3 %
1977/78	8 265	7 863	16 128	48,8 %
1978/79	8 816	8 585	17 401	49,3 %
1979/80	9 481	11 057	20 538	53,8 %
1980/81	11 502	11 920	23 422	50,9 %
1981/82	12 253	13 020	25 273	51,5 %
1982/83	13 067	14 553	27 620	52,7 %
1983/84	15 679	15 699	31 378	50 %
1984/85	21 392	17 407	38 799	44,9 %
1985/86	25 150	23 718	48 868	48,5 %
1986/87	29 164	27 676	56 840	48,7 %
1987/88	40 016	26 853	66 869	40,2 %
1988/89	45 466	33 962	79 428	42,8 %
1989/90	Pas de données disponibles			
1990/91	55 979	35 748	91 727	39 %
1991/92	60 629	36 541	97 170	37,6 %
1992/93	69 554	37 470	107 024	35 %
1993/94	80 099	35 934	116 033	31 %
1994/95	85 735	40 430	126 165	32 %
1995/96	122 585	44 672	167 257	26,7 %
1996/97	95 845	48 496	144 341	33,6 %
1997/98	105 382	49 350	154 732	31,9 %
1998/99	112 223	47 873	160 096	29,9 %
1999/2000	120 541	53 960	174 501	30,9 %
2000/01	126 382	52 590	178 972	29,4 %
2001/02	135 637	61 126	196 763	31,1 %
2002/03	144 736	74 985	219 721	34,1 %
2003/04	Pas de données disponibles			
2004/05	174 783	98 197	272 980	36 %

Source : DEP-MESSRS (Pilon et Wayack, 2004)

**Annexe 17. Évolution des effectifs (garçons et filles) du secondaire premier et second cycles de 1964 à 2004 au Burkina Faso**

Année	Premier cycle			Second cycle			Total		
	Garçons	Filles	% des filles	Garçons	Filles	% de filles	Garçons	Filles	% des filles
1964/65	3 823	910	23,8	589	138	23,4	4 412	1 048	23,8
1965/66	3 946	1 023	25,9	571	128	22,4	4 517	1 151	25,5
1966/67	4 146	1 220	29,4	759	161	21,2	4 905	1 381	28,2
1967/68	4 428	1 368	30,9	820	398	48,5	5 248	1 766	33,7
1968/69	5 187	1 727	33,3	1 027	190	18,5	6 214	1 917	30,8
1969/70	5 508	1 793	32,6	1 167	257	22,0	6 675	2 050	30,7
1970/71	5 269	1 971	37,4	1 309	261	19,9	6 578	2 232	33,9
1971/72	5 215	1 946	37,3	1 475	351	23,8	6 690	2 297	34,3
1972/73	5 625	2 306	41,0	1 723	466	27,0	7 348	2 772	37,7
1973/74	6 564	2 972	45,3	1 906	511	26,8	8 470	3 483	41,1
1974/75	7 006	3 158	45,1	1 953	565	28,9	8 959	3 723	41,6
1975/76	7 619	3 299	43,3	2 002	662	33,1	9 621	3 961	41,2
1976/77	7 783	3 923	50,4	2 442	762	31,2	10 225	4 685	45,8
1977/78	8 664	4 252	49,1	2 442	770	31,5	11 106	5 022	45,2
1978/79	9 087	4 581	50,4	2 782	951	34,2	11 869	5 532	46,6
1979/80	10 467	5 889	56,3	2 924	1 258	43,0	13 391	7 147	53,4
1980/81	12 239	6 246	51,0	3 551	1 386	39	15 790	7 632	48,3
1981/82	13 449	6 659	49,5	3 712	1 453	39,1	17 161	8 112	47,3
1982/83	14 536	7 357	50,6	4 181	1 546	37	18 717	8 903	47,6
1983/84	16 359	8 489	51,9	4 768	1 762	37	21 127	10 251	48,5
1984/85	21 146	11 073	52,4	5 429	-	-	26 575	-	-
1985/86	25 751	13 097	50,9	7 460	2 570	34,5	33 211	15 667	47,2
1986/87	28 358	15 211	53,6	10 384	2 887	27,8	38 742	18 098	46,7
1987/88	35 647	18 041	50,6	10 183	3 098	30,4	45 830	21 139	46,1
1988/89	41 911	21 964	52,4	12 147	3 426	28,2	54 058	25 390	47
1989/90	46 552	24 232	52,1	-	-	-	-	-	-
1990/91	51 293	27 352	34,8	9 948	3 134	24	61 241	30 486	33,2
1991/92	54 877	29 780	35,2	9 691	2 822	22,6	64 568	32 602	33,6
1992/93	59 704	32 938	35,6	11 014	3 368	23,4	70 718	36 306	33,9
1993/94	64 067	35 627	35,7	12 415	3 924	24	76 482	39 551	34,1
1994/95	69 285	38 829	35,9	13 708	4 343	24,1	82 993	43 172	34,2
1995/96	73 794	42 376	36,5	15 815	5 272	25	89 609	47 648	28,5
1996/97	77 054	45 536	37,1	16 464	5 287	24,3	93 518	50 823	35,2
1997/98	80 557	49 656	38,1	18 412	6 107	24,9	98 969	55 763	36
1998/99	82 256	51 253	38,4	19 728	6 859	25,8	101 984	58 112	36,3
1999/2000	87 276	58069	40	21 270	7 886	27	108 546	65 955	37,8
2000/01	89 491	59711	40	21 222	8 219	27,9	110 713	67 930	38
2001/02	99 963	66725	40	21 157	8 918	29,7	121 120	75 643	38,4
2002/03	111 909	77796	41	21 289	8 727	29,1	133 198	86 523	39,4
2003/04	Pas de données disponibles								
2004/05	134 018	95822	41,7	29 671	13 469	31,2	163 689	109 291	40

Source : DEP-MESSRS (Pilon et Wayack, 2004)



**Annexe 18. Évolution de la part des filles dans le second cycle de 1990 à 2004 au Burkina Faso**

	Public		Privé	
	1er cycle	2ème cycle	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>ème</sup> cycle
1990/91	29,7 %	20,5 %	42,3 %	31,3 %
1991/92	29,9 %	20,8 %	43,4 %	26,8 %
1992/93	30,7 %	21,7 %	44,1 %	28,2 %
1993/94	31,2 %	22,8 %	45,4 %	27,9 %
1994/95	31,4 %	22,9 %	45,1 %	27,6 %
1995/96	22,8 %	23,4 %	46 %	29,3 %
1996/97	32,1 %	22,6 %	46,8 %	28,8 %
1997/98	33,2 %	23,2 %	48,1 %	29,8 %
1998/99	34 %	24,5 %	48,2 %	30 %
1999/2000	35,6 %	26 %	49,3 %	30,2 %
2000/01	35,5 %	25,9 %	50,4 %	33 %
2001/02	35,7 %	27,4 %	49,1 %	36,4 %
2002/03	35,8 %	26,7 %	50,7 %	35,2 %
2003/04	-	-	-	-
2004/05	36,3 %	28,0 %	51 %	37,9 %

(Source : annuaires statistiques du MSSRS)

**Annexe 19. Taux de redoublement pas niveau (premier et second cycles) en 2004/05 au Burkina Faso**

	Public			Privé		
	G	F	T	G	F	T
Sixième	17 %	25,6 %	20,2 %	18,2 %	19,2 %	18,7 %
Cinquième	22,9 %	25,7 %	23,9 %	14,2 %	14,7 %	14,5 %
Quatrième	24,7 %	28,6 %	26 %	16,8 %	18,0 %	17,4 %
Troisième	25,6 %	35,4 %	29 %	32,9 %	36,7 %	34,9 %
Total premier cycle	21,4 %	27,5 %	23,6 %	20,9 %	22,6 %	21,7 %
Seconde	20,1 %	21 %	20,3 %	8,9 %	9,8 %	9,2 %
Première	15,8 %	14,6 %	15,5 %	6,4 %	8,4 %	7,2 %
Terminale	37,1 %	43,4 %	38,7 %	32,3 %	39,7 %	35 %
Total second cycle	23 %	24,2 %	23,3 %	16,4 %	19,1 %	17,4 %
<b>Ensemble</b>	<b>21,7 %</b>	<b>27 %</b>	<b>23,5 %</b>	<b>20,1 %</b>	<b>22,2 %</b>	<b>21,1 %</b>

(Source : annuaires statistiques du MMSSRS)

**Annexe 20. État de l'enseignement technique en 2004/05 (établissements, classes, effectifs) au Burkina Faso**

	Établissement	Classes	Effectifs		
			G	F	T
Public	10	109	2769	2216	4985
Privé	67	460	8623	8824	17447
Total	77	569	11392	11040	22432

(Source : annuaires statistiques du MMSSRS)

**Annexe 21. Évolution des taux de croissance entre 1980 et 1990 des taux bruts de scolarisation dans quelques pays d'Afrique subsaharienne**

Pays	Enseignement Primaire			Enseignement secondaire		enseignement supérieur	
	Croiss. 80/85	Croiss. 85/87	Croiss 85/90	croiss. 80/85	Croiss. 85/90	Croiss. 80/85	Croiss. 85/90
<b>Francophones</b>							
<i>Bénin</i>	1,6	1,5	0,0	6,3	-31,3	58,8	64,71
<i>Côte d'Ivoire</i>	-5,1		-0,1	11,1			
<i>Haute-Volta</i>	61,1	10,3	0,3	66,7	133,3		133,33
<i>Mali</i>	-14,8	0,0	0,0	-22,2	-33,3	233,3	
<i>Niger</i>	4,0	0,0	0,1	0,0	40,0		133,33
<i>Sénégal</i>	21,7	21,4	0,0	27,3	45,5	-14,3	7,14
<i>Togo</i>	-17,7	6,5	0,2	-36,4		0,0	23,81
<b>Anglophones</b>							
<i>Ghana</i>	-5,0	-6,6	0,0	-2,4	-4,9	-6,3	-6,25
<i>Libéria</i>				-22,7			
<i>Nigeria</i>	-21,2	-17,1	-0,1	52,6	5,3	50,0	50,00
<i>Sierra Léone</i>	17,3	-3,3	-0,2	21,4	14,3	125,0	62,50

**Annexe 22. Évolution du nombre d'écoles, de classes, d'enseignant et des effectifs dans la « région de Gaoua » entre 1982 et 1986**

	Écoles	Classes	Enseignants	Garçons	Filles	Total
1981/82	32	98	113	3746	1905	5651
1982/83	45	119	105	4577	2310	6887
1983/84	53	137	186	5136	2650	7766
1984/85	67	173	194	6069	3206	9275
1985/86	82	208	204	7138	3767	10905
1986/87	81	233	262	7124	3716	10840

Source : annuaires statistiques de l'enseignement primaire

**Annexe 23. Évolution de l'origine du financement des constructions de salles de classes entre 1997 et 2003 dans le Poni et le Noubiel**

Année	État	Collectivité	APE	Privé	Aide extérieure	ONG	Aide extérieure+ONG	Autre	Indéterminé	Classes
1997/98	58%	4%	8%	2%	11%	13%	24%	3%	0%	286
1998/99	49%	5%	3%	4%	16%	22%	38%	0%	2%	303
1999/2000	48%	6%	3%	0%	18%	19%	37%	5%	1%	319
2000/01	44%	5%	3%	2%	23%	20%	44%	1%	0%	335
2001/02	43%	4%	2%	3%	23%	22%	45%	0%	3%	410
2002/03	47%	2%	1%	2%	24%	23%	47%	0%	1%	464
2003/04	57%	2%	2%	1%	22%	18%	39%	0%	0%	493
2004/05	49%	1%	2%	1%	23%	25%	47%	0%	0%	566

**Annexe 24. Évolution de l'origine du financement des constructions de salles de classes entre 1997 et 2003 dans le Poni et le Noubiel**

Année	État	Collectivité	APE	Privé	Aide extérieure	ONG	Aide extérieure + ONG	Autre	Indéterminé	Classes
1997/98	52%	5%	21%	4%	3%	8%	11%	6%	0%	113
1998/99	41%	9%	21%	6%	8%	13%	21%	0%	3%	117
1999/2000	44%	9%	15%	0%	14%	11%	25%	3%	5%	141
2000/01	36%	6%	16%	2%	28%	11%	39%	0%	0%	202
2001/02	36%	6%	7%	1%	24%	22%	46%	0%	4%	256
2002/03	51%	3%	6%	2%	18%	19%	37%	0%	1%	301
2003/04	65%	2%	4%	0%	11%	17%	28%	0%	0%	321
2004/05	54%	1%	5%	0%	16%	7%	24%	0%	0%	402

Source : Annuaires statistiques du MEBA

**Annexe 25. Évolution des écoles ayant une cantine scolaire entre 1996 et 2004 dans le Poni et le Noubiel**

	Poni	Noubiel	Total
1996/97	57,1%	58,3%	57,3%
1997/98	57%	50%	56%
1998/99	64,2%	60%	63,5%
1999/2000	59,3%	34,8%	54,4%
2000/01	71,3%	39,1%	65,3%
2001/02	59,5%	14,3%	51%
2002/03	53,5%	24,2%	47,5%
2003/04	59,7%	27,8%	52,9%
2004/05	44,7%	28,3%	40,9%

Source : Exploram/MEBA

**Annexe 26. Évolution de la répartition des groupes pédagogiques en pourcentage dans le Poni et le Nounbiel réunis de 1996 à 2004**

Année	Double Flux	Multigrade	Simple
1996-1997	0,7	32	70,6
1997-1998	0,0	31	69,5
1998-1999	0,6	33	66,8
1999-2000	0,5	35	64,5
2000-2001	0,0	36	64,0
2001-2002	0,2	36	63,5
2002-2003	0,0	34	63,3
2003-2004	0,3	35	64,3
2004-05	0,3	34	65,7

Source : Annuaire statistiques du MEBA

**Annexe 27. Évolution de la répartition des groupes pédagogiques en pourcentage dans le Nounbiel de 1996 à 2004**

Année	Double Flux	Multigrade	Simple
1996-1997	0	26,7	73,3
1997-1998	0	23,3	76,7
1998-1999	0	17,8	82,2
1999-2000	3,4	20,3	76,3
2000-2001	0	19,7	80,3
2001-2002	0	18,2	81,8
2002-2003	0	18,2	81,8
2003-2004	0	21,1	78,9
2004-2005	0	21,7	78,3

Source : Annaaires statistiques du MEBA

**Annexe 28. État du personnel enseignant en 2004/2005 dans le Poni, le Nounbiel et sur l'ensemble du Burkina Faso**

	IP	%	IC	%	IAC	%	IA	%	IAC+ IA	%	Total
Nounbiel	4	3,1	32	24,8	93	72,1	0	0	93	72,1	129
Poni	11	2,4	145	31,3	275	59,3	33	7,1	308	66,4	464
Total deux provinces	15	2,5	177	29,8	368	62,1	33	5,6	401	67,6	593
BF	819	3,0	10294	38,2	12662	66,4	2329	8,6	14991	55,7	26938

Source : Annuaire statistique du MEBA

## Annexe 29. Situation des rapatriés dans le Poni et le Noumbiel en juillet 2003

	Hommes		Femmes		Enfants		Total
	Valeur	%	valeur	%	valeur	%	
Batié	638	32%	400	20%	983	49%	2021
Boussoukoula	17	28%	14	23%	29	48%	60
Kpuéré	34	27%	22	18%	68	55%	124
Midebduo	20	16%	37	29%	69	55%	126
Legmoin	61	64%	3	3%	32	33%	96
Total Noumbiel	770	32%	476	20%	1181	49%	2427
Gaoua	653	27%	583	24%	1208	49%	2444
Kampti	1544	38%	1202	29%	1350	33%	4096
Loropéni	634	15%	933	22%	2708	63%	4275
Bouroum Bouroum	23	27%	26	31%	35	42%	84
Nako	372	36%	226	22%	449	43%	1047
Malba	14	24%	4	7%	40	69%	58
Bousséra	197	53%	166	45%	7	2%	370
Gomblora	64	36%	26	15%	86	49%	176
Périban	42	12%	63	18%	237	69%	342
Djigoué	38	38%	16	16%	46	46%	100
Total Poni	3581	28%	3245	25%	6166	47%	12992
TOTAL GENERAL	4351	28%	3721	24%	7347	48%	15419

Source : DRASSN et GTZ santé

## Annexe 30. Distance parcourue par les élèves dans le Poni et le Noumbiel entre 1991 et 2004

	1990/91	1993/94	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005
0-3km	89.5	86,5	82,5	81,8	81,5	82	81,9	78,4	82,9	82,6	84.8
3km et +	10.5	13,5	17,5	18,2	18,5	18	18,1	18,8	17,1	17,4	15.2

Source : annuaires statistiques de l'enseignement primaire et Exploram

**Annexe 31. Taux d'abandon, de promotion et de redoublement moyens  
pour les effectifs féminins de 2002, 2003, 2004**

		CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Poni	Taux d'abandon	11,1 %	8,5 %	8,4 %	3,1 %	4 %	
	Taux de promotion	81,1 %	81,5 %	76,8 %	79,4 %	75,4 %	
	Taux de redoublement	7,8 %	10 %	14,8 %	17,5 %	17,8 %	36,6 %
Noumbiel	Taux d'abandon	4,5 %	14,1 %	4,4 %	0,6 %	18,5 %	
	Taux de promotion	89 %	77,5 %	83,1 %	79,1 %	68,6 %	
	Taux de redoublement	6,5 %	8,4 %	12,4 %	20,3 %	13 %	42,4 %

Source : Annuaires statistiques du MEBA

**Annexe 32. Taux d'abandon, de promotion et de redoublement moyens  
pour les effectifs masculins de 2002, 2003, 2004**

		CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Poni	Taux d'abandon	10,2 %	6,2 %	6,7 %	2,7 %	4,1 %	
	Taux de promotion	83,2 %	84,7 %	81,4 %	82,7 %	82,6 %	
	Taux de redoublement	6,7 %	9,1 %	11,8 %	14,5 %	13,3 %	33,7 %
Noumbiel	Taux d'abandon	5,1 %	6,8 %	4,7 %	2,2 %	9,6 %	
	Taux de promotion	89,6 %	84,4 %	86,6 %	85,5 %	73,8 %	
	Taux de redoublement	5,3 %	8,7 %	8,7 %	12,3 %	16,7 %	39,9 %

Source : Annuaires statistiques du MEBA

### Annexe 33. Récit de vie scolaire

Le témoignage qui va suivre représente une partie du récit de vie scolaire de Kambou Sié, un jeune homme de vingt-cinq ans, originaire de Bouroum Bouroum mais qui vit à Gaoua. Son parcours scolaire a été recueilli en plusieurs séquences au cours du mois de novembre 2003 : certaines ont été enregistrées, d'autres sont issues de conversations informelles retranscrites *a posteriori* sur des carnets de note. Le discours suivant émane d'un enregistrement audio. Si le parcours scolaire de Sié est atypique –il est le seul de sa lignée fraternelle à avoir été scolarisé ; il a pu poursuivre sa scolarité jusqu'au lycée–, il est aussi représentatif des enjeux que recouvre la scolarisation dans les familles lobi, des réseaux de mobilisation qui se tissent pour assurer la scolarité d'un enfant et de la fragilité que cela induit. Il montre aussi la difficile mobilité sociale des enfants issus des ménages populaires ruraux et analphabètes :

« Je suis le seul scolarisé de tous mes frères et sœurs. En fait, c'est grand au petit frère de mon papa que j'ai été inscrit en CP1. À ce moment, mon papa était allé rendre visite à son petit frère en Côte d'Ivoire. Le petit frère lui a dit : « à ton retour il faudra mettre Sié à l'école. Ça lui fera du bien parce que moi, si j'étais allé à l'école, je n'allais pas être ici aujourd'hui. J'aurais une meilleure place ». C'est pour ça qu'à son retour, mon papa m'a inscrit. Donc je suis allé à l'école en 1986 à Bouroum Bouroum. Il y avait beaucoup d'élèves lobi des différents villages environnants, mais aussi des enfants des quartiers mossi et dioula. Les villages autour comme Kousséra, Banlo avaient déjà leur école alors c'était surtout ceux de Sibéra et de Kokora qui venaient. Nous étions très nombreux en classe mais il y avait beaucoup d'abandons donc ça baissait beaucoup d'années en années. Certains élèves sont allés au lycée. De mes promotionnaires du CP1, beaucoup travaillent, certains sont instituteurs, d'autres infirmiers, il y en a même un qui est comptable à Bobo. Il a étudié au Mali et puis il est revenu au Burkina.

En CE2, on avait un maître très dur... Ce maître là ! Moi, je peux dire que le peu que je connais c'est grâce à lui. Les vendredis, il prenait un élève et lui disait : « il faut réciter telle leçon là ». Si tu ne savais pas réciter, c'était foutu pour toi. Vraiment, c'était foutu ! Il nous chicotait correctement ! Mais bon ça nous obligeait à étudier... Il utilisait les conseils d'un philosophe : « les oreilles du jeune homme sont placées sur son dos. Il écoute lorsqu'on le chicote. » Lui c'était un pédagogue ! Il savait ce qu'il

faut faire pour que les enfants écoutent et apprennent... De ce qui s'est passé au primaire, moi, je ne crois pas avoir oublié quoi que ce soit. Quand je n'étais pas à l'école, je gardais les bœufs, je suivais les grands frères qui partaient garder les bœufs. En ce moment, c'était intéressant, j'ai passé en tout cas une enfance agréable. Pour l'initiation, on m'avait enlevé en pleine classe pour m'envoyer. J'ai fait plus d'un mois là-bas. Est-ce que c'était pas au CM1 ? oui au CM1. J'étais encore très petit. On était nombreux de ma classe à partir s'initier. Le maître était au courant, il ne pouvait rien dire. Il allait juste informer l'inspecteur qui est venu constater que notre classe était presque vide. Il restait peut-être les enfants Dioula ou mossi. Le maître nous a tous acceptés à notre retour. Mais tous les élèves lobi ne sont pas passés. Certains ont redoublé cette année-là. Moi, le maître savait que j'étais intelligent, il m'a laissé passer au CM2...

Je suis allé jusqu'au CM2 sans redoubler mais j'ai refait une fois cette classe pour avoir l'entrée en sixième. Quand j'ai eu mon CEP, le petit frère de mon papa a dit de m'envoyer en sixième mais mon maître, Kambou Pierre qui était un de mes oncles –il est décédé maintenant-, a dit que je devais redoubler parce que je ne suis pas assez fort pour le collège. Donc on m'a fait refaire le CM2 mais finalement je n'ai pas eu l'entrée. Alors je suis parti au collège privé Tuongba. C'est le petit frère de mon papa qui a tout payé. Bon, quand il y a des petits trucs à acheter, mon papa se débrouille. Et la vieille grouille souvent pour les cahiers parce qu'elle a un petit commerce, elle vend le dolo le jour du marché. Mais pour la scolarité, ce n'est pas eux. Franchement dit, si le frère de mon papa n'avait pas été là, en tout cas, j'allais peut-être tout arrêter. Parce que, quand j'ai fait le CM2, un autre petit frère de mon papa qui était présentement à Abidjan, a écrit pour que je vienne chez lui apprendre la mécanique. Mon papa avait accepté cette idée. Là, il a reçu une autre lettre de son petit frère qui disait que je ne devais pas aller en Côte d'Ivoire mais qu'il fallait m'envoyer au collège et qu'il allait payer pour ça

Au collège Tuongba, j'avais de très bonnes notes, 16 de moyenne, alors à la fin de l'année, mon oncle Pascal a fait une demande au lycée public Bafuji et il m'a obtenu une place. C'était en 1994 et à cette époque, il fallait payer 22 500 FCFA de frais de scolarité. Mon père a écrit à son frère qui a envoyé l'argent. Je travaillais beaucoup parce que je voulais entrer à l'université. Jusqu'en troisième, on avait un groupe de travail avec des camarades et on bossait fort, la nuit même. On travaillait les matières



qu'on pouvait préparer en groupe comme les mathématiques, la PC et les leçons d'histoire-géo. Pour le reste, chacun rentrait chez lui pour étudier, après on se posait des questions. Je me rappelle qu'avec Youl et Benjamin, à l'approche des examens, on se retrouvait les samedis et les dimanches au lycée et on étudiait jusqu'au matin. Après on rentrait dormir un peu avant de repartir. Notre groupe ne comportait pas de filles car elles nous dérangeaient trop. Elles n'étaient pas assez courageuses pour étudier tard. Je ne dis pas qu'elles ne connaissaient rien mais elles bossaient de leur côté.

En m'envoyant à Gaoua, mon papa m'avait confié à un de ses parents, un chauffeur qui avait travaillé à la radio puis au lycée. À cause de la bosse, il m'aimait beaucoup. Au lycée, les professeurs venaient lui dire que j'étais sérieux. Franchement quand il rentrait à la maison, il me disait : « Tu seras le seul enfant qui va réussir, ici. ». Il avait reçu beaucoup d'enfants de Bouroum Bouroum qui n'ont pas pu atteindre la quatrième ou troisième comme ça. Ils ont été renvoyés et ils ont quitté. Ses propres enfants aussi, ça n'allait pas beaucoup. Un de ses fils avait même été renvoyé en cinquième. Du coup, il s'occupait bien de moi. Quand il rentrait, il demandait toujours si on m'avait donné à manger. Quand j'étais dans la chambre en train de dormir, il venait me réveiller pour me demander si je ne devais pas travailler le soir. Je lui répondais alors : « oui, je dois y aller » ou « non c'est pour 17h ». Alors à 17h, il envoyait un enfant pour me réveiller car c'était le moment de se laver et de partir étudier. Quand j'ai eu mon BEPC même, il a voulu fêter ça. Mais je lui ai dit : « non, ce n'est pas la peine. ». Finalement, je suis allé fêter ça dans mon village. Ma maman a préparé un peu de riz, un petit porc. Les parents étaient contents. Un diplôme comme ça, ça demande une fête.

Ensuite, j'ai continué au lycée. J'ai fait la première. J'étais littéraire. Moi, je n'aimais pas cette histoire de mathématiques. Au BEPC, j'allais échoué de peu à cause des maths. J'ai eu 6 en maths sur 20. Qu'est-ce qui m'a trahi ? C'est... les fonctions affines. Ils sont venus avec une factorisation que j'ai raté au début. Mais bon, comme dans les autres matières surtout les matières littéraires... en histoire géo, j'étais bien... En anglais, en espagnol, euh, en allemand, j'étais pas mal. Bon, comme j'étudiais aussi les leçons comme les sciences, je me débrouillais... à l'époque, au Bafuji, c'était intéressant. On avait un professeur de science physique, il était trop bon. Il conseillait, il aimait ses élèves. En allemand aussi, ça allait beaucoup. C'était un très jeune

professeur nouvellement affecté qui venait de sortir de l'université Il connaissait certains de mes parents en Côte d'Ivoire là-bas. Il s'intéressait beaucoup à moi. Le professeur de Français aussi il était très bien. Quand tu avais un problème, tu allais lui expliquer. Et, en tout cas, il te trouvait toujours une solution. Donc, j'étais bon élève. Tu sais souvent les deux choses vont ensemble, quand tu n'aimes pas le professeur, souvent tu n'aimes pas sa matière.

Mon papa est décédé quand je faisais ma première. Alors j'ai arrêté. C'était en avril. Franchement dit, après les funérailles, je n'ai rien compris. J'ai écrit à mon petit papa comme d'habitude pour la scolarité mais il m'a dit qu'il a pris tous ses fonds aller investir dans une plantation. Il n'avait donc pas d'argent. Peut-être que c'était pour se justifier qu'il a écrit ça, je sais pas ! Mais bon... C'est pour ça que j'ai quitté l'école. Et puis, en plus, moi-même, je n'avais plus trop l'amour pour étudier. La mort de mon père, ça m'a fait mal, je ne me sentais pas bien dans ma peau ici et puis j'avais ce projet de voyager, de partir loin au Gabon ou au Congo. Donc, je n'ai pas insisté et je n'ai pas cherché quelqu'un d'autre pour financer ma scolarité.

C'est surtout l'année passée, en 2002, que j'avais eu envie de reprendre les cours. Mais mon tuteur était décédé aussi et je ne m'entendais pas bien avec sa femme. Elle disait que je rentrais trop tard à la maison. Moi, je lui répondais que je n'étais plus un petit garçon, qu'elle ne pouvait pas me parler des choses comme ça. Je ne me sentais pas à la maison sinon j'allais sans doute faire les cours du soir. Les amis même m'encourageaient dans ça. Mais les cours du soir aussi, c'est pas terrible. Si c'est pas les cours du jour... Franchement, les cours du soir, si tu vas là-bas pour avoir ton bac, il te faut de l'énergie parce que l'enseignement là, ça ne suffit pas. Il te faut avoir recours à des élèves qui font les cours du jour pour pouvoir être au point. Donc, j'ai suivi une formation avec PDR-SO et je suis devenu alphabétiseur. Pour le moment, je me débrouille avec ça. Ensuite on verra....Le problème c'est que comme je suis le premier fils, et que mon papa est décédé, c'est moi qui doit m'occuper de la famille maintenant. Mais mes études n'ont rien donné au niveau du travail. L'argent du bantaaré, ce n'est pas beaucoup comme ça et puis ça ne dure que trois mois. J'ai plusieurs fois tenter les concours en vain. Cette année, ils ont été annulé à cause de fraudes et on doit repasser ça en décembre. Sinon, j'ai gagné une petite parcelle à Gaoua. Je cultive le maïs, les pois de terre et le bissap. Il a obtenu un petit champ où il cultive du maïs, des pois de terre et du bissap.

Au village, je ne sais pas si c'est parce que je suis Sié (le premier fils de la famille, ndla) ou parce que j'ai fait l'école mais les gens me respectent. Mon papa aussi était content. Au début, il n'aimait pas trop me voir à l'école. Il a toujours dit qu'il dépensait trop pour moi, que mes études le fatiguaient (financièrement, ndla). Mais quand j'ai commencé à lire les lettres au CE2, quand il a vu que je pouvais traduire du français en langue, mon papa était trop content de moi ! Quand il s'assoit comme ça dans les groupes là, quand il boit le tchapalo (dolo, la bière de mil, ndla), il dit aux gens, « mon fils maintenant il connaît papier ! il peut traduire ce qui est écrit en langue ». Après, il prend n'importe quel papier sur la route, il vient, il me dit : « il faut venir me parler de ça ». S'il trouve une feuille comme ça avec l'écriture dessus, il ramasse, il me demande de lui traduire de quoi il s'agit. Bon souvent, il y a des mots que je ne comprends pas ou que je ne peux pas traduire en lobiri... il dit : « le Blanc, il vous a pas tout enseigné à l'école, il reste beaucoup à apprendre »...

À Bouroum Bouroum, les gens venaient me demander de partout, d'écrire des lettres... Les jours du marché, quand je quittais l'école, je venais au cabaret là-bas, les gens disaient : « il n'a qu'à venir rapidement, lire ou écrire une lettre pour moi et je vais envoyer ça à mon fils ou à mon oncle qui est en Côte d'Ivoire, là-bas ». A la maison aussi, parce que les gens aimaient beaucoup fréquenter notre maison -, je devais m'asseoir et traduire ou lire les lettres pour les gens. Mais je n'ai jamais demandé d'argent pour ça.

Quand je partais voir mon grand père – il était dans un quartier de l'autre côté du village –, lui aussi, il me disait qu'il était très content de moi. En tout cas, lui, il aimait beaucoup mon affaire. Quand je partais, on causait, comme si on était en train de causer entre amis. Ouais, ces deux femmes aussi étaient là c'est-à-dire, avec la maman adoptive de ma mère. Je t'ai dit que la maman de ma mère était morte quelques jours après sa naissance. Sa maman adoptive elle, elle a beaucoup aimé mon affaire. Même jusqu'à présent... elle n'est pas encore morte, elle est toujours là. Quand je vais là-bas, on cause beaucoup avec elle. Ils ont toujours en tout cas aimé le fait que je sois élève. Il y avait que mon petit papa (son tuteur actuel à Bouroum Bouroum, ndla) qui me traitait de Blanc et qui critiquait mon école. Mais bon peut-être c'est sa nature, il aime beaucoup reprocher les choses aux gens en tout cas. C'est quelqu'un qui est agressif. Et puis, il cherche trop la bagarre. Il veut qu'on applique les règles comme à l'ancien temps. Mais moi, comme j'ai été à l'école, ça me fatigue.

Quand je vais au village pour une course et que je n'ai pas ce temps, il ne veut pas que j'aïlle le saluer rapidement. Si je vais chez lui le manquer, il n'est pas content. Il faudrait que j'attende son retour parce que c'est mon tuteur... Les problèmes avec lui ne datent pas d'hier. Ça a commencé avec le vieux. En fait, mon père a hérité de l'autel du marché parce que son grand frère était en Côte d'Ivoire. Il a toujours gardé le ventre chaud avec ça. Quand mon vieux est décédé, les *thila* ont dit que c'est le grand frères et les sœurs qui l'ont tué. Ils était jaloux parce qu'il ne partageait pas assez les impôts du marché.

Le papa est mort très brutalement et l'interrogation des fétiches a montré que c'étaient le grand frère et les sœurs qui l'avaient tué. Le premier était jaloux car c'est lui qui aurait du normalement hérité si son absence ne l'en avait pas empêché et les deuxièmes car le papa de Sié ne partageaient pas assez les gains du marché.

Bon souvent, j'étonne les gens avec mes idées. Quand je leur explique la présence des microbes dans la poussière, dans l'air, tout ça... ils me disent « Comment tu as eu ça ? Un microbe qui va venir tomber ici, nous on ne va pas le voir pour l'enlever !! Comment tu as vu ça ? Tu n'es qu'un petit menteur là ! ». Sinon, les gens ne se cachent pas pour dire les choses en ma présence. Quand je suis en erreur, la personne va me dire : « eh mon petit, ce que tu as fait, c'est pas bon ! ». Et ça me plait comme ça plutôt que de garder rancune. C'est aussi parce que je ne suis pas différent, même si j'ai fait l'école. À Bouroum Bouroum, on me prépare, je mange sans rien dire, je dors avec les gens sur une natte... »

# Liste des tableaux

Tableau 1:	Évolution du nombre d'écoles primaires, des élèves et des taux de scolarisation en Haute-Volta de 1947 à 1958.....	153
Tableau 2:	Évolution des taux bruts de scolarisation au primaire, secondaire et supérieur pour les pays d'Afrique subsaharienne de 1960 à 1975 .....	195
Tableau 3:	Évolution du nombre d'écoles primaires en Haute-Volta entre 1960 et 1979.....	204
Tableau 4:	Évolution du nombre d'établissements secondaires de 1960 à 1979 en Haute-Volta. ....	211
Tableau 5:	Évolution du nombre d'écoles, de classes et effectifs au primaire de 1965 à 1981 dans la « région de Gaoua » .....	229
Tableau 6:	Croissance des effectifs, des écoles et des classes au primaire dans la « région de Gaoua » et sur l'ensemble du territoire voltaïque de 1966 à 1981 .....	230
Tableau 7:	Évolution du ratio élèves/classes au primaire dans la « région de Gaoua » de 1966 à 1981 .....	232
Tableau 8:	Taux de scolarisation au primaire par circonscription en 1974 .....	234
Tableau 9:	Évolution des taux de scolarisation entre 1964 et 1981 dans les différentes circonscriptions du Sud-ouest.....	235
Tableau 10:	Effectifs par école primaire dans la « région de Gaoua » en 1978 .....	236
Tableau 11:	Évolution des effectifs, du nombre de classe, du ratio élèves/classe et de la part des effectifs féminins au Collège Bafuji de Gaoua entre 1971 et 1979.....	238
Tableau 12:	Évolution de la part des filles au cours du cycle dans le lycée Bafuji de 1971 à 1979 .....	238
Tableau 13:	Évolution des effectifs (garçons et filles) de l'école primaire de Midebduo entre 1962 et 1979 .....	245
Tableau 14:	Évolution des taux bruts de scolarisation au primaire, secondaire et supérieur en Afrique de l'Ouest de 1980 à 1990.....	259
Tableau 15:	Évolution des taux bruts de scolarisation et de leur taux de croissance au primaire de 1980 à 1990 en Afrique de l'Ouest .....	259
Tableau 16:	Évolution des infrastructures du primaire de 1980 à 1986 au Burkina Faso.....	265
Tableau 17:	Évolution des effectifs du primaire de 1980 à 1986 (Burkina Faso) .....	266
Tableau 18:	Évolution des taux bruts de scolarisation au primaire au Burkina Faso de 1981 à 1986 .....	268

Tableau 19: Évolution du nombre d'élèves par classe au primaire de 1980 à 1986 (Burkina Faso) .....	268
Tableau 20: Évolution du nombre d'enseignants et d'élèves par maître au primaire de 1980 à 1986 (Burkina Faso) .....	270
Tableau 21: Résultats aux examens de fin de cycle primaire de 1985 à 1987 (Burkina Faso)...	270
Tableau 22: Évolution du nombre d'établissements secondaires (privé et public) de 1982 à 1988 au Burkina Faso .....	271
Tableau 23: Évolution de la part du privé dans les effectifs totaux de l'enseignement secondaire au Burkina Faso de 1980/ 1988 .....	272
Tableau 24: Évolution du nombre d'écoles et de classes au primaire de 1987 à 1990 (Burkina Faso) .....	274
Tableau 25: Évolution des taux bruts de scolarisation du primaire au Burkina Faso de 1987 à 1990 .....	274
Tableau 26: Évolution du nombre de collèges et lycées au Burkina Faso de 1987 à 1990.....	275
Tableau 27: Évolution des écoles primaire en fonction du nombre de classes dans le Poni (« région de Gaoua »).....	281
Tableau 28: Situation des bâtiments du primaire dans le Poni de 1981 à 1987.....	282
Tableau 29: Nombre moyen d'élèves par classe et taux d'encadrement dans le primaire de 1982 à 1986 (Poni) .....	283
Tableau 30: Évolution des effectifs du primaire dans le Poni de 1986 à 1991.....	284
Tableau 31: Répartition des écoles primaires en fonction de leur taille dans le Poni entre 1987 et 1991 .....	287
Tableau 32: Évolution du ratio élèves/classe au primaire dans le Poni de 1986 à 1990 .....	287
Tableau 33: Évolution du nombre de classes, d'enseignants et d'élèves au primaire dans la province du Poni de 1986 à 1991 .....	288
Tableau 34: Évolution de la scolarisation en Afrique de l'Ouest entre 1990 et 2001.....	312
Tableau 35: Évolution des effectifs du primaire (privé et public) au Burkina Faso de 1991 à 2004 .....	329
Tableau 36: Évolution du nombre d'enseignants, des ratios élèves/classe et élèves/maîtres au primaire de 1991 à 2004 (Burkina Faso).....	332
Tableau 37: Évolution des taux de réussite au CEP et à l'entrée en sixième au Burkina Faso de 1990 à 2004 .....	334
Tableau 38: Évolution du nombre d'établissements secondaires (premier et second cycles) dans le public et le privé entre 1990 et 2004 au Burkina Faso.....	335

Tableau 39:	Nombre de boursiers au secondaire en 1990, 1996 et 2004 (Burkina Faso) .....	336
Tableau 40:	Taux de réussite au BEPC à la session 2005 (Burkina Faso) .....	336
Tableau 41:	Taux de réussite au baccalauréat au Burkina Faso, session 2005 .....	337
Tableau 42:	Évolution des effectifs en début et en fin d'année de l'école de Midebduo de 1962 à 1979 .....	358
Tableau 43:	Récapitulatif des transformations administratives au sein des DPEBA entre 1996 et 2004 .....	362
Tableau 44:	Évolution du nombre de classes et d'écoles primaires de 1996 à 2000 dans le Poni et le Nounbiel .....	364
Tableau 45:	Nature des salles de classes au primaire dans le Poni et le Nounbiel en 2004/05 .....	376
Tableau 46:	Proportions des salles de classes au primaire dont les murs ou les toits sont en mauvais état dans le Poni et le Nounbiel de 1997 à 2004 .....	377
Tableau 47:	Proportions des écoles primaires ayant de l'eau potable et des latrines dans le Poni et le Nounbiel de 1998 à 2004 .....	378
Tableau 48:	Pourcentage des établissements primaires possédant une cantine selon le milieu urbain et rural dans le Poni et le Nounbiel .....	380
Tableau 49:	Évolution des logements de maître dans les deux provinces du Poni et du Nounbiel de 1997 à 2001 .....	385
Tableau 50:	Évolution des ratio élèves/maîtres et élèves/classes .....	391
Tableau 51:	Évolution des effectifs du primaire dans le Poni et le Nounbiel de 1996 à 2005 .....	392
Tableau 52:	Taux bruts de scolarisation dans les quatre provinces de la région du Sud en 1996 et 2004 .....	396
Tableau 53:	Évolution des taux bruts de scolarisation dans le Poni et le Nounbiel de 1996 à 2004 .....	396
Tableau 54:	Évolution du taux net de scolarisation dans le Poni et le Nounbiel entre 1997 et 2004 .....	397
Tableau 55:	Évolution de la part de redoublants (garçons et filles) au primaire dans le Poni et le Nounbiel entre 1996 et 2004 .....	398
Tableau 56:	Taux d'abandon, de promotion et de redoublement moyens pour les effectifs de 1998 à 2000 puis de 2002 à 2004 dans le Poni et le Nounbiel .....	400
Tableau 57:	Évolution des présentés, des admis et des taux de réussite aux examens du primaire dans le Nounbiel entre 1996 et 2004 .....	401
Tableau 58:	Évolution du nombre d'établissements, de classes et d'effectifs pour l'enseignement secondaire (premier et second cycles) de 1990 à 2004 dans le Poni et le Nounbiel .....	405

Tableau 59: Évolution des effectifs aux CEG et aux lycées des provinces du Poni et du Noubiel entre 1990 et 2004 .....	407
Tableau 60: Proportion des effectifs féminins dans les différents établissements (premier cycle) des provinces du Poni et du Noubiel à la rentrée 2003 .....	408
Tableau 61: Évolution du nombre de professeurs et de leur ratio par classe entre 1993 et 2004 dans le Poni et le Noubiel.....	410
Tableau 62: Évolution des taux de redoublement dans le premier et le second cycle d'enseignement secondaire entre 1990 et 2004 (Poni et Noubiel) .....	410
Tableau 63: Évolution des taux de réussite au BEPC dans la région du Sud-ouest.....	411
Tableau 64: Résultats du BEPC des sessions 2003 et 2004 dans chaque établissement du Poni et du Noubiel .....	412
Tableau 65: Résultats au concours d'entrée en seconde pour les sessions 2002 et 2003 dans tous les établissements du Poni et du Noubiel.....	412
Tableau 66: Résultats au baccalauréat pour la session 2004 dans les lycées du Poni et du Noubiel .....	413



# Liste des figures

Figure 1: Évolution du taux d'accroissement (en %) des effectifs et des classes au primaire en Haute-Volta entre 1960 et 1980.....	206
Figure 2: Évolution des taux bruts de scolarisation au primaire de 1960 à 1980 (Haute-Volta) .....	207
Figure 3: Évolution des effectifs annuels et de leur taux d'accroissement au primaire de 1960 à 1980 (Haute-Volta) .....	208
Figure 4: Évolution du nombre d'élèves par enseignant et par classe au primaire de 1960 à 1979 (Haute-Volta).....	208
Figure 5: Évolution du nombre moyen d'élèves par classe au primaire de 1960 à 1980 (Haute-Volta) .....	209
Figure 6: Évolution de la proportion des effectifs féminins dans le premier et le second cycle du secondaire de 1964 à 1980 (Haute-Volta).....	212
Figure 7: Évolution des écoles et des classes au primaire dans la « région de Gaoua » de 1965 à 1981 .....	231
Figure 8: Évolution des effectifs (filles et garçons) au primaire dans la « région de Gaoua » de 1965 à 1981 .....	231
Figure 9: Ratio des élèves par classe dans les écoles primaires de la « région de Gaoua » en 1978 .....	237
Figure 10: Évolution des effectifs en début et fin d'année à l'école primaire de Midebduo de 1962 à 1979 .....	244
Figure 11: Analyse comparative des taux de croissance annuels au primaire des effectifs féminins et des effectifs totaux de 1980 à 1986 (Burkina Faso .....	267
Figure 12: Évolution des effectifs de l'enseignement secondaire et de leur taux d'accroissement de 1980 à 1987 (Burkina Faso).....	272
Figure 13: Évolution des effectifs féminins et de leur pourcentage au secondaire (premier et second cycles) de 1980 à 1987 au Burkina Faso .....	273
Figure 14: Évolution des écoles primaires, des classes et des enseignants dans la « région de Gaoua » de 1981 à 1986.....	279
Figure 15: Évolution des effectifs (garçons et filles) au primaire dans la « région de Gaoua » de 1982 à 1986.....	280

Figure 16:	Répartition des classes au primaire selon leur niveau entre 1982 et 1986 dans le Poni .....	281
Figure 17:	Évolution de la part des budgets de l'éducation (MEBA et MSSRS) de 2001 à 2005 .....	321
Figure 18:	Évolution du nombre d'écoles primaires privées et publiques au Burkina Faso entre 1991 et 2004 .....	327
Figure 19:	Évolution des taux de croissance annuels des écoles et des classes dans le primaire (privé et public) au Burkina Faso de 1991 à 2004.....	328
Figure 20:	Évolution du taux brut de scolarisation au Burkina Faso de 1991 à 2004 .....	330
Figure 21:	Évolution des effectifs et des taux de croissance annuel, les années d'initiation, dans les provinces du Poni et du Nounbiel .....	357
Figure 22:	Évolution des taux de croissance annuels des écoles et des classes de 1991 à 2004 (Poni et Nounbiel).....	361
Figure 23:	Évolution de l'origine du financement des constructions (salles de classes et logements de maîtres) entre 1997 et 2003 dans le Poni et le Nounbiel .....	364
Figure 24:	Répartition des groupes pédagogiques au primaire dans le Poni et le Nounbiel entre 1996 et 2003 .....	367
Figure 25:	Proportion des établissements primaires ayant une cantine dans le Poni et le Nounbiel de 1996 à 2003 .....	379
Figure 26:	Évolution entre 1991 et 2004 de la part des élèves parcourant plus de trois kilomètres pour se rendre à l'école dans le Poni et le Nounbiel .....	381
Figure 27:	Évolution du nombre d'enseignants par rapport au nombre de classe dans le Poni et le Nounbiel réunis de 1992 à 2004 .....	382
Figure 28:	Évolution du taux de croissance annuel des effectifs et des classes entre 1992 et 2004 dans le Poni et le Nounbiel réunis.....	391
Figure 29:	Évolution des taux de croissance annuels des filles et des garçons de 1992 à 2004 dans les provinces du Poni et du Nounbiel .....	392
Figure 30:	Évolution de la proportion des élèves filles au primaire de 1996 à 2004 dans le Poni et le Nounbiel .....	393
Figure 31:	Évolution du pourcentage des filles par niveau de 1996 à 2004 dans le Nounbiel et le Poni .....	394
Figure 32:	Évolution des taux brut de scolarisation et de la population scolarisable au primaire de 1991 à 2003 dans les provinces du Poni et du Nounbiel.....	395

Figure 33: Évolution de la proportion de redoublants au primaire dans le Poni, le Noubiel et au niveau national de 1996 à 2004.....	397
Figure 34: Évolution des effectifs du CM2, des présentés au CEP et à l'entrée en sixième dans le Poni et le Noubiel de 1996 à 2004 .....	402

# Liste des Cartes

Carte 1:	Le Poni et le Noumbiel, « pays lobi » au Burkina Faso.....	9
Carte 2:	Les zones d'enquête dans les deux provinces du Poni et du Noumbiel.....	60
Carte 3:	Les différentes frontières après le démantèlement de la Volta.....	86
Carte 4:	Carte scolaire de la Haute-Volta en 1908.....	148
Carte 5:	Carte scolaire au moment du démantèlement de la Haute-Volta en 1932 .....	150
Carte 6:	Carte scolaire de la Haute-Volta en 1948.....	151
Carte 7:	Carte scolaire de la « région de Gaoua » en 1960.....	168
Carte 8:	Carte scolaire de la « région de Gaoua » en 1978.....	233
Carte 9:	Répartition des provinces en fonction des taux de croissance de leurs effectifs entre 1987 et 1989 .....	276
Carte 10:	Les provinces burkinabè en fonction de leur taux de scolarisation primaire en 1991/92 .....	331
Carte 11:	Les provinces burkinabè en fonction de leur taux de scolarisation primaire en 2004/05 .....	331
Carte 12:	Carte scolaire du Poni et du Noumbiel en 2004/2005.....	366
Carte 13:	Carte scolaire pour l'enseignement secondaire du Poni et du Noumbiel.....	404

# Table des annexes

Annexe 1.	Définition des différents types d'écoles ouvertes depuis la colonisation.....	528
Annexe 2.	L'organisation actuelle du système scolaire au Burkina Faso .....	531
Annexe 3.	Les divisions administratives du Burkina Faso depuis 1996.....	532
Annexe 4.	Évolution des effectifs et de leur taux d'accroissement dans le primaire public et privé de 1956 à 1979.....	533
Annexe 5.	Évolution des effectifs annuels de 1980 à 2003.....	534
Annexe 6.	Évolution des taux bruts de scolarisation de 1960 à 2004.....	535
Annexe 7.	Évolution du nombre d'établissement et de salles de classe de 1959 à 2004.....	536
Annexe 8.	Évolution des effectifs par classe et par enseignants de 1960 à 2003.....	537
Annexe 9.	Évolution de la part des filles dans les effectifs totaux de 1967 à 2003.....	538
Annexe 10.	Évolution des effectifs, des écoles et des classes par province de 1986 à 1989....	539
Annexe 11.	Évolution des TBS entre 1996 et 2004 dans les provinces du Burkina Faso .....	540
Annexe 12.	Évolution des effectifs par classe dans le primaire privé et public de 1960 à 1980 .....	541
Annexe 13.	Évolution des enseignants selon leur formation et leur grade de 1960 à 1974.....	541
Annexe 14.	Pourcentage des effectifs en fonction du type d'établissement en milieu rural et urbain en 2004/2005 .....	541
Annexe 15.	Evolution du nombre d'établissements secondaires (premier et second cycle) au Burkina Faso entre 1960 et 2004.....	542
Annexe 16.	Évolution des effectifs dans l'enseignement secondaire général de 1960 à 2004 au Burkina Faso.....	543
Annexe 17.	Evolution des effectifs (garçons et filles) du secondaire premier et second cycles de 1964 à 2004 au Burkina Faso .....	544
Annexe 18.	Évolution de la part des filles dans le second cycle de 1990 à 2004 au Burkina Faso .....	545
Annexe 19.	Taux de redoublement pas niveau (premier et second cycles) en 2004/05 au Burkina Faso.....	545
Annexe 20.	État de l'enseignement technique en 2004/05 (établissements, classes, effectifs) au Burkina Faso.....	545

Annexe 21.	Évolution des taux de croissance entre 1980 et 1990 des taux bruts de scolarisation dans quelques pays d'Afrique subsaharienne.....	546
Annexe 22.	Évolution du nombre d'écoles, de classes, d'enseignant et des effectifs dans la « région de Gaoua » entre 1982 et 1986 .....	546
Annexe 23.	Évolution de l'origine du financement des constructions de salles de classes entre 1997 et 2003 dans le Poni et le Noumbiel.....	547
Annexe 24.	Évolution de l'origine du financement des constructions de salles de classes entre 1997 et 2003 dans le Poni et le Noumbiel.....	547
Annexe 25.	Évolution des écoles ayant une cantine scolaire entre 1996 et 2004 dans le Poni et le Noumbiel .....	547
Annexe 26.	Évolution de la répartition des groupes pédagogiques en pourcentage dans le Poni et le Noumbiel réunis de 1996 à 2004 .....	548
Annexe 27.	Évolution de la répartition des groupes pédagogiques en pourcentage dans le Noumbiel de 1996 à 2004 .....	548
Annexe 28.	État du personnel enseignant en 2004/2005 dans le Poni, le Noumbiel et sur l'ensemble du Burkina Faso .....	548
Annexe 29.	Situation des rapatriés dans le Poni et le Noumbiel en juillet 2003.....	549
Annexe 30.	Distance parcourue par les élèves dans le Poni et le Noumbiel entre 1991 et 2004 .....	549
Annexe 31.	Taux d'abandon, de promotion et de redoublement moyens pour les effectifs féminins de 2002, 2003, 2004 .....	550
Annexe 32.	Taux d'abandon, de promotion et de redoublement moyens pour les effectifs masculins de 2002, 2003, 2004 .....	550
Annexe 33.	Récit de vie scolaire .....	551



5	<i>L'indispensable socioanalyse du chercheur africaniste français</i> .....	70
5.1	L'étudiante française sur un terrain africain francophone.....	70
5.1.1	Positionnement du doctorant dans le champ scientifique.....	71
5.1.2	Positions sur le terrain .....	73
5.2	La relation d'enquête triangulaire : le chercheur, l'interprète et l'enquêté .....	75
<b>PARTIE 2. DU REJET DE LA COLONISATION AU REFUS DE L'ÉCOLE : LA SOCIÉTÉ LOBI FACE À UN NOUVEL ORDRE POLITIQUE .....</b>		
<b>79</b>		
	INTRODUCTION.....	81
	CHAPITRE III. LA SPÉCIFICITÉ DES LOBI DANS LA CONQUÊTE COLONIALE DE LA HAUTE-VOLTA .....	83
1	<i>La Haute-Volta dans le contexte géopolitique : un pays marginalisé en AOF</i> .....	83
2	<i>Le « pays lobi » dans un espace géopolitique instable</i> .....	91
2.1	La conquête du territoire et la recherche d'une politique coloniale.....	91
2.2	Les populations locales face à la colonisation : des positionnements multiformes ....	97
2.2.1	La feinte docilité des Dioulas et la « capitulation » des Dian et des Dagara.....	97
2.2.1.1	Les groupes dioula.....	97
2.2.1.2	Les populations dian.....	99
2.2.1.3	Les Dagara .....	99
2.2.2	La résistance des « tribus du rameau lobi » .....	101
2.3	Une société lobi dépréciée par le discours colonial .....	107
2.3.1	Des études ethnologiques qui tendent à légitimer le discours colonial .....	107
2.3.2	Société sans État : société sans institution politique, société « anarchique » .....	112
2.3.3	Une institution matrimoniale et une organisation de la parenté primitives .....	116
2.3.4	Des savoirs considérés comme rudimentaires.....	119
	CHAPITRE IV. POLITIQUES SCOLAIRES ET IDÉOLOGIE ÉDUCATIVE COLONIALES : LE CAS DE LA HAUTE-VOLTA DANS L'UNIVERS DE L' AOF .....	124
1	<i>Les politiques coloniales d'éducation en AOF</i> .....	124
1.1	L'instauration de l'École en Afrique de l'ouest.....	124
1.2	L'uniformisation de l'organisation scolaire en AOF .....	128
1.2.1	La Charte de 1903 .....	128
1.2.2	L'école coloniale : une mission civilisatrice ou une portée surtout utilitariste ? .....	130
1.2.3	L'école en tant qu'institution disciplinaire .....	135
1.3	Les réformes du système scolaire après 1945.....	138
2	<i>La scolarisation en Haute-Volta</i> .....	145



CHAPITRE V. LA SCOLARISATION DANS LE « PAYS LOBI » : UN DÉVELOPPEMENT PARADOXAL .....	155
1 <i>Un système scolaire qui exclut les sociétés locales</i> .....	155
1.1    La première école du cercle à Gaoua .....	155
1.2    Batié : une zone scolaire atypique.....	159
1.3    Kampti, site de la première école catholique .....	161
1.4    Un bilan scolaire maigre et localement contesté.....	163
2 <i>...Ou/et des populations qui refusent l'École ?</i> .....	169
2.1    « L'École menaçante » : un traumatisme collectif tenace .....	169
2.2    « L'École interdite » : le magico-religieux comme nouvelle forme de résistance collective .....	174
2.3    L'exception des premiers scolarisés, l'ébauche d'une nouvelle catégorie sociale ....	177
CONCLUSION PARTIELLE.....	187
<b>PARTIE 3. LES LOBI ET L'ÉCOLE : UNE RELATION TOURMENTÉE JUSQU'AU DÉBUT DES ANNÉES 90.....</b>	<b>189</b>
INTRODUCTION.....	191
CHAPITRE VI. LA « LONGUE MARCHÉ » DE LA POST-INDÉPENDANCE DES ANNÉES 1960 À 1970 : UNE SCOLARISATION ENCORE FAIBLE DANS UNE HAUTE-VOLTA EN PROIE AUX DIFFICULTÉS ÉCONOMIQUES ET POLITIQUES.....	192
1 <i>Le contexte politique et économique post indépendance</i> .....	192
2 <i>En Haute-Volta, une histoire troublée et une difficile stabilisation politique</i> .....	196
3 <i>Un système scolaire en construction</i> .....	199
3.1    Un système scolaire qui demeure globalement inchangé.....	199
3.1.1    Des programmes scolaires à peine réaménagés .....	199
3.1.2    La création des Centres d'éducation rurale : une réforme innovante ? .....	201
3.1.3    Le « Dossier initial » : une première réforme d'envergure jamais généralisée ..	202
3.2    Le développement irrégulier du système scolaire et de la scolarisation .....	203
3.2.1    Au primaire, une euphorie de courte durée.....	203
3.2.2    Un enseignement secondaire encore faible mais en forte progression.....	210
3.3.3    L'ébauche d'un enseignement supérieur .....	213
CHAPITRE VII. LA SCOLARISATION DES POPULATIONS LOBI, REFLET DES MUTATIONS EN COURS ?.	214
1 <i>Une société mieux connue qui tend à être réhabilitée</i> .....	214
1.1    Un contexte idéologique favorable à une vision plus positive de la société lobi .....	214
1.2    Un apport nouveau de connaissance en matière d'organisation sociale et de parenté .....	216

1.2.1	Une organisation lignagère complexe liant l'individu à tout son réseau de filiation .....	216
1.2.2	Communauté villageoise et organisation politique .....	222
1.2.3	La mise en exergue des transformations sociales amorcées pendant la colonisation.....	224
2	<i>Des mutations sociales qui se répercutent sur la scolarisation</i> .....	229
2.1	Des statistiques qui esquissent l'amorce d'un nouveau rapport à l'école .....	229
2.1.1	Au primaire .....	229
2.1.2	Le secondaire et l'enseignement technique .....	237
2.2	Une amorce de changement d'attitude scolaire tempéré par les propos des scolarisés .....	239
CHAPITRE VIII. LA DÉCENNIE 80, LE BURKINA FASO DANS UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF OUEST- AFRICAIN EN CRISE .....		253
1	<i>La singularité du « pays des hommes intègres » face à un nouveau paradigme mondial</i> .....	253
2	<i>Une tendance sous-régionale à la déscolarisation : le Burkina Faso épargné ?</i> .....	258
2.1	La déscolarisation en Afrique sub-saharienne .....	258
2.2	La position décalée du Burkina Faso .....	261
2.2.1	Des politiques éducatives volontaristes pendant la période sankariste .....	261
2.2.1.1	Une réforme globale jamais mise en pratique.....	261
2.2.1.2	Mais une campagne efficace d'éducation pour tous.....	263
2.2.2	Un système scolaire effectivement très dynamique .....	264
2.2.2.1	Le secteur primaire : une scolarisation en hausse mais une efficacité en baisse ? .....	264
2.2.2.2	Une augmentation de l'enseignement secondaire sans démocratisation.....	271
2.2.3	Une remise en question des politiques menées au moment de la rectification ...	273
CHAPITRE IX. DANS LA PROVINCE DU PONI, UNE SCOLARISATION DYNAMISÉE PUIS EMPÊCHÉE PAR UNE INSTITUTION DÉFICIENTE ?.....		277
1	<i>La réhabilitation de la région : une tentative précaire</i> .....	277
2	<i>Une situation scolaire atypique et éloquente</i> .....	279
2.1	L'École promue puis déstituée.....	279
2.1.1	Un enseignement primaire malmené par des politiques éducatives versatiles ...	279
2.1.2	Le secondaire.....	289
2.2	Les Lobi et l'École, un nouveau rapport en création .....	289

CONCLUSION PARTIELLE.....	300
<b>PARTIE 4. LE FAIT SCOLAIRE EN MUTATION AU TOURNANT DES ANNÉES 90 :</b>	
<b>VERS UNE INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉCOLE DANS LA SOCIÉTÉ LOBI ?.....</b>	<b>303</b>
INTRODUCTION.....	305
CHAPITRE X. L'IMPACT DE L'ÉDUCATION POUR TOUS (EPT) AU BURKINA FASO.....	306
1 <i>L'éducation, enjeu du nouveau millénaire ?</i> .....	306
1.1    Les nouvelles productions idéologiques sur le développement.....	306
1.2    Les engagements de « Jomtien » et « Dakar ».....	308
1.3    La scolarisation en Afrique subsaharienne.....	310
2 <i>Au Burkina Faso, une École qui s'ajuste</i> .....	313
2.1    Les orientations économiques et politiques du pays.....	313
2.2    La démocratisation du secteur éducatif en question.....	316
2.2.1    Une organisation du système scolaire globalement inchangée.....	316
2.2.2    Les réformes éducatives, expression d'une réelle volonté politique ?.....	319
2.2.2    Le système scolaire primaire et secondaire : état des lieux.....	326
CHAPITRE XI. UNE ZONE D'ENQUÊTE SUJETTE À DE FORTES TRANSFORMATIONS.....	338
1 <i>Une reconnaissance tardive de l'intérêt géoéconomique de la région</i> .....	338
2 <i>La société lobi en profonde mutation</i> .....	341
3 <i>Persistance des représentations péjoratives portées sur la société lobi : le regard</i> <i>significatif des enseignants</i> .....	353
CHAPITRE XII. UN SYSTÈME SCOLAIRE EN PLEINE RESTRUCTURATION.....	360
1 <i>Le Poni et le Noumbiel considérés par le PDDEB comme des zones prioritaires</i> .....	360
1.1    L'expansion de l'enseignement primaire dans le cadre de l'EPT.....	360
1.1.1    Une forte croissance des établissements primaires amorcée par le milieu associatif.....	360
1.1.2    Un système scolaire globalement homogène malgré le recours croissant à des alternatives privées ou associatives.....	368
1.1.3    Des écoles dans l'ensemble sous équipées.....	376
1.1.3.1    État des bâtiments.....	376
1.1.3.2    Les équipements.....	378
1.1.3.3    La question des cantines scolaires.....	379
1.1.4    Un personnel enseignant démotivé.....	381
1.2    Des élèves de plus en plus nombreux.....	389
1.3    Mais un système scolaire qui globalement fonctionne mal.....	397

2	<i>Un enseignement secondaire qui reste très élitiste malgré son développement.....</i>	<i>403</i>
	CHAPITRE XIII. UNE SCOLARISATION DYNAMIQUE MAIS CIRCONSTANCIELLE .....	414
1	<i>L'école instituée : les pratiques de scolarisation en milieu urbain.....</i>	<i>415</i>
1.1	Les stratégies de reproduction sociale de la « bourgeoisie du diplôme » .....	415
1.2	Les milieux populaires urbains dans l'imitation.....	421
2	<i>L'école conditionnée en milieu rural.....</i>	<i>427</i>
2.1	Une scolarisation influencée par le mode de production et l'économie du ménage...428	
2.1.1	Les riches agriculteurs : du capital économique au capital scolaire.....	428
2.1.2	L'agriculture de substance et la pauvreté du monde paysan lobi.....	431
2.2	Les structures familiales et la scolarisation .....	439
2.3	L'impact des religions monothéistes sur les pratiques de scolarisation.....	444
2.4	Les migrations et l'école : des relations ambivalentes.....	445
2.5	Un passé scolaire encore très présent .....	447
3	<i>L'école acceptée : des représentations lobi globalement positives.....</i>	<i>454</i>
	CONCLUSION PARTIELLE.....	470
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>472</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>478</b>
	<b>ANNEXES .....</b>	<b>527</b>
	<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>557</b>
	<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>561</b>
	<b>LISTE DES CARTES .....</b>	<b>564</b>
	<b>TABLE DES ANNEXES.....</b>	<b>565</b>
	<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>567</b>