

Marc Pilon & Madeleine Wayack

## La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ?

La question de la démocratisation de l'enseignement est le sujet d'études récurrentes depuis une trentaine d'années, notamment en Europe ; des synthèses récentes mettent en lumière la persistance des problèmes méthodologiques et montrent combien le sujet demeure complexe. Ainsi, la question de « l'égalité des chances fait l'objet d'une construction spécifique du chercheur, de manière plus ou moins explicite [...] ; le chercheur inscrit son travail dans un contexte socio-politique qui contribue à définir les caractéristiques des élèves à l'aune desquelles la question de l'égalité va être préférentiellement posée (origine sociale ou géographique, sexe, origine ethnique...) » (Duru-Bellat & Kieffer 1999 : 1-2). Comme le rappelle H. Léridon (2000), « il faut, d'abord, pouvoir décrire "l'origine sociale" d'un élève », ce qui pose d'épineux problèmes de comparabilité ; « il faut ensuite décider des niveaux sur lesquels portera l'analyse » ; et « il faut enfin choisir des indicateurs pertinents pour mesurer les inégalités »... Il convient aussi d'avoir à l'esprit qu'une « démocratisation quantitative », traduite par l'augmentation globale des taux de scolarisation, ne s'accompagne pas forcément d'une « démocratisation qualitative », à travers un maintien voire un renforcement de certaines inégalités, notamment en termes de parcours scolaires (redoublements, filières suivies, etc.).

En Afrique, particulièrement francophone, la question de la démocratisation de l'enseignement n'a en revanche guère suscité d'intérêt de la part des chercheurs (Martin 1975). D'une part, les études en sociologie de l'éducation sont elles-mêmes récentes ; d'autre part, la pertinence de la question n'est probablement pas ressentie dans des pays, encore nombreux, où l'accès même à l'enseignement primaire est encore loin de concerner tous les enfants. Par ailleurs, alors que ce type de recherche nécessite de mener des enquêtes spécifiques, adaptées à la problématique (comme c'est le cas en Europe), de telles sources de données sont quasi inexistantes en Afrique. Est-ce à dire pour autant que l'on ne peut rien faire en ce domaine ?

L'étude proposée ici, centrée sur le Burkina Faso, se veut exploratoire ; elle cherche à soumettre les sources de données existantes (statistiques scolaires, recensements et enquêtes) à l'épreuve de cette problématique de la démocratisation de l'enseignement. Dans la limite des informations disponibles pour chacun des niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur, elle est conduite en référence aux inégalités liées au sexe des élèves ainsi qu'à leur origine géographique et sociale, au cours des trente dernières années. L'objectif est double : permettre une évaluation critique des sources de données existantes en regard de la problématique ; et dégager les principaux résultats qui peuvent être obtenus. Avant de développer ces deux points, il convient d'exposer le contexte du Burkina Faso : sa situation socio-économique, les grandes lignes de ses politiques éducatives et du système scolaire en vigueur, l'évolution globale de la scolarisation. La conclusion tentera de tirer les enseignements de cette première approche.

## **Le contexte du Burkina Faso**

Un pays qui demeure pauvre et majoritairement agricole

Le Burkina Faso est actuellement peuplé d'environ 12 millions d'habitants et a connu un taux de croissance démographique de 2,4 % sur la période inter-censitaire 1985-1996. La population demeure très majoritairement rurale, avec un taux d'urbanisation estimé à 16 %. Selon les résultats de la dernière Enquête démographique et de santé de 1998, la fécondité reste à un niveau élevé, avec un indice synthétique de fécondité (ISF) de 6,8 enfants par femme (6,9 en 1993) ; une baisse semble s'être amorcée en milieu urbain, avec un ISF qui est passé de 5 en 1993 à 4,1 en 1998. Les femmes du milieu rural donnent naissance à en moyenne 3 enfants de plus que celles du milieu urbain (respectivement 7,3 et 4,1) ; et les femmes sans aucune instruction ont en moyenne 4 enfants de plus que celles de niveau secondaire et plus (respectivement 7,1 et 2,9).

L'économie du Burkina repose essentiellement sur l'agriculture et l'élevage, qui occupaient en 1996 environ 90 % de la population active (âgée de six ans et plus) et contribuent pour 37,2 % du produit intérieur brut (PIB) en 1998. Avec 220 dollars par an, le PIB par habitant est l'un des plus faibles du continent ; il en est de même de l'indice de développement humain (IDH)<sup>1</sup> qui était de 0,304 en 1997. Selon le classement opéré par le PNUD, le Burkina Faso occupe selon les années le 171<sup>e</sup> ou 172<sup>e</sup> rang mondial sur un total de 174 pays pris en compte. En dépit d'un taux de croissance réelle estimée à 5 % en moyenne sur la période 1994-1999, les résultats des deux enquêtes

1. L'IDH est un indicateur composite du niveau de « développement » élaboré par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), qui inclut des dimensions non économiques (éducation, santé, inégalités de genre, etc.).

prioritaires auprès des ménages de 1994 et 1998 révèlent une légère hausse de la proportion des « pauvres » : de 44,5 % en 1994 à 45,3 % en 1998, selon des « seuils de pauvreté » (mesurés à partir du revenu annuel d'un adulte) estimés à 41 099 francs CFA pour 1994 et à 72 690 francs CFA pour 1998.

### Politiques éducatives et système éducatif actuel

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Burkina Faso (ancienne Haute-Volta), à l'instar de nombreux pays africains, a connu plusieurs réformes, dont certaines sont restées à l'étape de projet, ainsi que des innovations de son système éducatif. Pour un pays essentiellement rural et agricole, l'objectif de la réforme de 1967 visant la « ruralisation » de l'École était de scolariser un nombre important de jeunes ruraux de moins de vingt ans, en accordant une place importante au travail manuel et agricole. À l'issue d'une évaluation effectuée en 1970, qui trouva les résultats insuffisants (accroissement de la discrimination et de l'exode rural des jeunes), la réforme fut abandonnée.

Confronté à la fin des années 1960 à un problème de demande de scolarisation croissante, coûteuse dans le secondaire avec des débouchés commençant à se restreindre, l'État mit en place un système de limitation de l'accès et de contrôle des effectifs par le biais du concours d'entrée en sixième et en seconde et l'introduction du critère des revenus des parents pour l'octroi des bourses.

Se basant sur l'optique de développement communautaire exprimée par le Président de la République en 1974, un projet de réforme fut élaboré avec le triple objectif de démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre et celui de produire, et revaloriser le patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales. Sur le plan de sa structuration, cette réforme rompait avec l'École existante : éducation préscolaire (3-6 ans), cycle d'enseignement de base de 8 ans à caractère terminal, cycle d'enseignement des métiers de 4 ans, cycle de spécialisation et de recherche. En 1984, alors que les premières classes étaient à leur cinquième année, le Conseil national de la révolution (CNR) mit fin à cette réforme, sans que celle-ci ait pu faire l'objet d'une évaluation d'ensemble.

Fustigeant l'École coloniale à laquelle elle reproche « son contenu d'asservissement et d'exploitation de l'homme par l'homme conçu pour exalter la supériorité de la culture française et pour former des cadres subalternes locaux en vue de faciliter et perpétuer l'ordre colonial », rejetant aussi l'École néo-coloniale « qui a gardé pour l'essentiel les tares de l'École coloniale dont elle est l'héritière », « l'École révolutionnaire » proposa en 1984 une École nouvelle qui devait déboucher sur la transformation de l'École en un instrument au service de la Révolution. Ainsi, « les diplômés qui en sortiront devront être non au service de leurs propres intérêts et des classes

exploiteuses, mais au service des masses populaires » (Burkina Faso s.d. : 9). Mais la réforme n'a pu voir le jour compte tenu des critiques apparues dans les assemblées générales et les Commissions du peuple chargées des secteurs ministériels (CPM) et organisées à cet effet. Il s'agit entre autres et surtout, du coût très élevé de la réforme et de la suppression des diplômés qui ignore l'environnement international.

Depuis 1991, la politique générale du secteur de l'éducation s'inscrit globalement dans la dynamique de la « Lettre d'intention de politique de développement humain durable » du gouvernement, qui accorde une priorité à l'éducation de base et stipule, à travers l'article 17 de la Loi d'orientation de l'éducation adoptée en 1996, que chaque cycle est terminal quel que soit l'ordre d'enseignement. L'obligation scolaire couvrant la tranche d'âge 6-16 ans reste conditionnée aux possibilités d'accueil offertes par le système éducatif. Cette politique se traduit par la mise en place progressive de plans décennaux de l'éducation de base et de l'enseignement post-primaire. Le « Plan décennal de développement de l'éducation de base », adopté par décret le 23 juin 1999 mais qui n'a démarré effectivement qu'à la rentrée scolaire 2001, se donne entre autres objectifs, celui d'atteindre un taux (brut) de scolarisation de 70 % en 2011 (contre 42 % actuellement).

Mis en place en 1996 avec l'appui de la Banque Mondiale, le projet d'enseignement post-primaire (d'une durée de cinq ans) a principalement pour but d'appuyer la mise en œuvre de la « Stratégie d'éducation post-primaire » (SEPP) du gouvernement et porte uniquement sur le premier cycle. Les résultats attendus de ce projet sont l'accroissement des effectifs, l'amélioration de la qualité des diplômés d'études secondaires et la réduction des inégalités entre les groupes de revenus et entre les sexes. Certaines des mesures prises par le gouvernement depuis la rentrée 1996-1997 sont l'octroi des nouvelles bourses aux seules filles, l'élimination progressive jusqu'en 2001 du système de bourses, et le paiement de droits d'inscription dans les établissements publics. Cependant, ces mesures ne font pas partie d'un cadre de politique générale.

## Le système éducatif actuel

Deux systèmes composent le système éducatif du Burkina Faso : l'un dit *formel* et l'autre *non formel*. Le système formel est régi par la loi d'orientation du 9 mai 1996 qui stipule, en son article 17, que « l'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans » et « qu'aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant 16 ans révolus, dès lors que les infrastructures, les équipements, les ressources humaines et la réglementation en vigueur le permettent ». Il est administré par trois ministères : celui de l'Action sociale et de la Famille (MASF) pour le préscolaire ; celui de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA) ; et celui des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS). L'éducation

de base comprend le préscolaire d'une durée de trois ans qui accueille les enfants âgés de 3 à 6 ans ; l'enseignement primaire ou enseignement de premier degré, en principe obligatoire et gratuit, accueille les enfants à partir de 7 ans pour un cycle d'une durée de six ans. La fin de cet enseignement primaire est sanctionné par le certificat d'études primaires (CEP), premier diplôme du système éducatif.

L'enseignement secondaire comprend deux types d'enseignement : l'enseignement général et l'enseignement technique. Le premier cycle dure quatre ans et est sanctionné par le brevet d'études du premier cycle (BEPC) en ce qui concerne l'enseignement général, et par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) pour ce qui est de l'enseignement technique. Le second cycle dure trois ans pour l'enseignement général et l'enseignement technique long, et deux ans pour l'enseignement technique court. Les diplômes sont respectivement le baccalauréat, le brevet de technicien (BT) et le brevet d'études professionnelles (BEP). L'enseignement supérieur regroupe l'Université de Ouagadougou, le Centre universitaire polytechnique de Bobo-Dioulasso (deux instituts et une école), et l'École normale supérieure de Koudougou. La formation professionnelle est donnée dans des écoles spécifiques relevant soit des ministères chargés de l'éducation, soit par les ministères dont relèvent les compétences de la formation octroyée, ou encore par le privé. La formation des enseignants du primaire, qui en fait partie, est assurée actuellement par les Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP), au nombre de quatre.

Par système non formel, on entend « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire » (MEBA 1999). Ce système comprend : les Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) ouverts à la population âgée de 15 à 50 ans ; les Centres d'éducation de base non formelle (CBNEF) ouverts aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés âgés de 10 à 15 ans ; les Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA) qui accueillent les jeunes de 15-18 ans.

### Une scolarisation qui progresse, mais demeure faible...

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

Au cours de la période révolutionnaire « sankariste » (1983-1987), un accent particulier a été mis sur l'accroissement de l'offre scolaire : pour

preuve, on dénombre environ 3 000 nouvelles salles de classe sur cette période, contre 1 600 salles de classe créées au cours des deux décennies 1960 et 1970. En dépit de ces efforts, poursuivis les années suivantes, le taux brut de scolarisation n'était encore en 1990 que de 30 % (calculé pour les 7-12 ans depuis 1986).

Les actions entreprises au cours de la décennie 1990, en référence au discours de Jomtien sur « l'éducation pour tous en 2000 », confirment la priorité accordée au primaire, tant au niveau de l'État que de la coopération internationale, priorité qui s'est concrétisée par un accroissement plus marqué de l'offre scolaire. En effet, au cours de ces dix dernières années, environ 9 100 nouvelles salles de classe ont été ouvertes, portant le nombre total à 17 037 ; soit un accroissement de l'offre scolaire supérieur à celui opéré en 30 ans, de 1960 à 1990 ! Avec un taux brut de scolarisation de 41,3 % en 2000 (soit un total d'environ 850 000 élèves), qui traduit les efforts accomplis, le Burkina Faso reste cependant encore loin du fameux objectif de « l'éducation pour tous ». Avec un taux net<sup>2</sup> de scolarisation de 33,4 % en l'an 2000, ce sont même tout juste un tiers des enfants burkinabè âgés de 7 à 12 ans (tranche d'âge légale pour le primaire) qui sont scolarisés. Le taux de scolarisation au secondaire (général) est passé quant à lui de 0,4 % en 1960 à 1,4 % en 1970, 2,7 % en 1980, 7,8 % en 1990 et atteint 11,1 % en 1999. Un niveau de scolarisation croissant, mais qui reste pourtant bien faible. Durant la décennie 1960, et surtout pendant les premières années, les effectifs ont connu un fort taux de croissance (16 %). Pendant la décennie 1970, et jusqu'à la Révolution, l'enseignement secondaire se développe presque exclusivement dans le privé qui commence à prendre son essor.

Suite à la décision, en 1983, du Comité national de la révolution de doter chaque chef-lieu de département d'un collège d'enseignement général, et chaque province d'un lycée, la scolarisation dans le secondaire va fortement progresser, surtout dans le public. La volonté de rendre l'École plus accessible en diminuant de moitié les frais de scolarité va fortement peser sur le secteur privé, dont la croissance est cependant restée soutenue. Ces effets vont se prolonger jusque dans les années 1990. Toutefois, bien que l'effectif des élèves continue de croître, sa progression semble marquer un essoufflement ; il est d'environ 160 000 élèves pour le secondaire général et 13 000 pour l'enseignement technique. La décroissance du privé se poursuit, accentuée par la crise économique et la dévaluation du franc CFA en 1994. En fait, le privé est essentiellement implanté dans les grandes villes et se développe surtout dans l'enseignement technique.

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

2. Tandis que le taux brut de scolarisation rapporte l'effectif des élèves du primaire, tous âges confondus, à l'effectif des enfants en âge scolaire (les 7-12 ans), le taux net ne considère au numérateur que les seuls élèves âgés de 7-12 ans.

## Présentation critique des données disponibles

Il n'existe pas au Burkina Faso d'études ayant porté spécifiquement sur la problématique de la démocratisation de l'enseignement, et donc ayant fourni des données appropriées. Les statistiques scolaires d'une part, les recensements et enquêtes d'autre part constituent les deux sources de données qui comportent des informations susceptibles de faire une analyse en ce domaine.

### L'origine sociale des élèves dans les statistiques scolaires

Depuis l'année scolaire 1969-1970, l'annuaire des statistiques scolaires relatives à l'enseignement secondaire comprend des tableaux donnant la répartition des élèves selon leur « origine sociale » par classe d'enseignement (produits séparément pour les enseignements général et technique et pour les secteurs public et privé). Pour le primaire, ce n'est que depuis l'année scolaire 1997-1998 que l'origine sociale des élèves est recueillie, et fait l'objet d'un tableau dans l'annuaire statistique. Il n'existe en revanche aucune statistique officielle publiée en ce domaine pour les étudiants.

Pour les deux niveaux d'enseignement concernés, le primaire et le secondaire, relevant de deux ministères différents (respectivement le MEBA et le MESSRS), la collecte de l'information sur l'origine sociale des élèves pose plusieurs problèmes.

Que faut-il entendre par « origine sociale » ? Il s'agit en fait de la profession du père ou du tuteur de l'enfant. Mais il n'existe aucun document officiel définissant précisément les catégories retenues et donnant des instructions claires sur la manière de collecter l'information. Il semble que le plus souvent, les données sont recueillies par interrogation directe des élèves, soit oralement avec des réponses à main levée, soit en listant au tableau les différentes catégories professionnelles et en demandant aux élèves de sélectionner la catégorie concernant leur père ou leur tuteur et de l'inscrire sur une fiche. Une telle absence de directives entraîne des risques évidents d'interprétations différentes, tant au niveau des directeurs que des enseignants, des surveillants et des élèves eux-mêmes. Certains élèves peuvent par exemple classer leur père dans une profession qu'ils jugent plus valorisante que celle qu'il exerce réellement, surtout lorsque les élèves doivent répondre en levant la main, ou encore, pour les élèves dont le père exerce deux activités — cultivateur et artisan par exemple — de le classer dans l'activité secondaire, soit par ignorance, soit par souci de valorisation sociale. Cette situation explique certainement des variations anormales d'effectifs : par exemple, le total des enfants de fonctionnaires passent de 1 673 en 1970-1971 à 796 pour l'année scolaire 1971-1972 ; de même, le total des enfants de professions libérales passe de 685 en 1971-1972 à 302 en 1972-1973 !

La question de la pertinence des catégories par rapport à la problématique doit aussi être posée. Qu'il s'agisse des cultivateurs, des fonctionnaires ou des commerçants, ces catégories professionnelles présentent une grande diversité de situations en termes de niveau de vie. Pour le secondaire, la catégorie « décédés » pose évidemment problème, puisqu'elle ne renseigne en rien sur l'origine sociale de l'élève. Par ailleurs, les catégories socio-professionnelles retenues par les deux ministères ne sont pas identiques, ce qui complique évidemment les comparaisons.

TABLEAU I. — CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES RETENUES  
PAR LES DEUX MINISTÈRES EN CHARGE DE L'ÉDUCATION  
POUR L'ORIGINE SOCIALE DES ÉLÈVES

Primaire (MEBA)	Secondaire (MESSRS)
Cultivateur	Cultivateur
Éleveur	Éleveur
Fonctionnaire/militaire	Fonctionnaire
	Militaire
Artisan	Artisan
Commerçant	Commerçant
Retraité	Retraité
Ouvrier	
Autres	
Indéterminés	
	Professions libérales
	Employés du commerce ou de l'industrie
	Autres employés
	Décédés

Si, pour le primaire, le degré de complétude des statistiques scolaires est proche de 100 % suite à la mise en place d'un nouveau système standardisé de collecte (accompagnée par des actions de sensibilisation et de formation des personnels à travers tout le pays<sup>3</sup>), il n'en est pas de même pour le secondaire. Alors que le nombre d'établissements d'enseignement secondaire est bien inférieur à celui relatif au niveau primaire, les statistiques scolaires s'y référant sont de moins bonne qualité. Ainsi, selon le Bulletin des statistiques scolaires (pour le secondaire) et universitaires de l'année 1998-1999, « il reste néanmoins déplorable qu'un certain nombre d'établissements, publics et privés, soit n'aient pas fourni la totalité des données demandées dans les différents supports de collecte de données, soit n'aient pas apporté à leur confection, toute l'attention nécessaire » (DEP-MESSRS

3. Système mis en place dans le cadre du Projet d'appui à l'enseignement de base (PAEB), financé par la coopération française.



2000 : 9). Ainsi, pour le secondaire général, la comparaison des effectifs totaux par origine sociale aux effectifs totaux nationaux, montre systématiquement une supériorité des effectifs nationaux ; pour les années scolaires 1974-1975 et 1998-1999, respectivement un tiers et un quart des élèves n'étaient pas pris en compte dans les tableaux relatifs à leur origine sociale. Pour certaines années, des catégories professionnelles sont manquantes<sup>4</sup>. Ces défaillances sont encore plus patentes dans l'enseignement technique, au point de rendre très difficile, voire hasardeuse, l'exploitation des statistiques produites.

### Les données de recensement et d'enquête

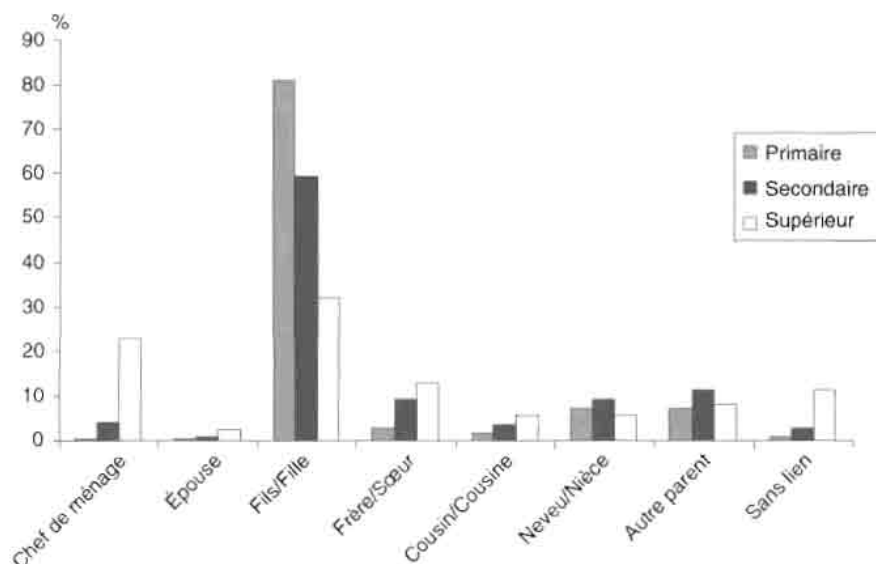
Outre le problème de la qualité des informations sur l'origine sociale des élèves issues des statistiques scolaires, leur principale limite pour l'étude de la démocratisation de l'enseignement tient au fait qu'elles ne permettent pas le calcul de taux de scolarisation selon la catégorie socioprofessionnelle des parents. Faute d'enquêtes appropriées comme celles réalisées en Europe, quel peut être l'apport des données de recensements et d'enquêtes auprès des ménages ?

Lors de ces opérations de collecte, sont généralement recueillies pour tous les individus des informations sur la scolarisation (sur la fréquentation scolaire du moment) et sur l'activité économique (profession, situation dans l'activité). L'information porte donc sur des individus recensés ou enquêtés dans leur ménage de résidence. Cela signifie, compte tenu des migrations des adultes et du phénomène des enfants « confiés », notamment pour raison de scolarisation, que les données de recensements et d'enquêtes auprès des ménages ne permettent pas de répartir en totalité les enfants selon la profession de leur père et/ou de leur mère. Dans un pays comme le Burkina Faso, où l'insuffisance de l'offre scolaire augmente avec le niveau d'enseignement, nombre d'élèves et d'étudiants sont contraints de migrer, d'être accueillis dans des ménages tiers. La répartition des scolaires au recensement de 1996 selon leur niveau d'instruction et leur lien de parenté avec le chef de leur ménage de résidence illustre clairement ce phénomène (graphique I) : au fur et à mesure que l'on avance dans le système scolaire, le pourcentage des scolarisés en position d'enfants du chef de ménage décroît.

---

4. En 1988-1989 et 1989-1990, il manque les catégories socioprofessionnelles « artisans », « employés du commerce et de l'industrie » et « professions libérales » pour le privé en ce qui concerne la première année, et pour l'ensemble en ce qui concerne la deuxième année.

GRAPHIQUE I. — RÉPARTITION DE LA POPULATION SCOLAIRE.  
 POUR CHAQUE NIVEAU D'INSTRUCTION, SELON LE LIEN DE PARENTÉ  
 AVEC LE CHEF DE MÉNAGE



Source : recensement de 1996, Burkina Faso.

Il convient donc d'avoir à l'esprit ce constat lors de l'interprétation des indicateurs de scolarisation calculés selon la profession du chef de ménage ou le niveau de vie, particulièrement pour les niveaux d'enseignement secondaire et supérieur. Les résultats ainsi obtenus sous-estiment le niveau de scolarisation relatif aux ménages éloignés des infrastructures scolaires (écoles, collèges, lycées et universités), qui sont donc majoritairement des enfants du milieu rural, de père agriculteur et éleveur notamment ; se trouve en revanche surestimée la scolarisation des ménages résidant à proximité de ces infrastructures, donc plutôt en milieu urbain et dont un certain nombre accueillent des enfants venant du milieu rural. Et les ménages du premier groupe sont en moyenne plus « pauvres » que ceux du second. Selon une étude sur « éducation et pauvreté au Burkina Faso », réalisée à partir des données d'une enquête auprès de ménages en 1994, le taux net de scolarisation du secondaire varie fortement selon le niveau de vie, passant de 3,9 % pour les ménages « pauvres » à 39 % pour les « non pauvres » (Bayala *et al.* 1997 : 29). Si le sens de l'écart observé n'est assurément pas faux, son ampleur doit être nuancée, mais sans que l'on puisse dire à quelle hauteur. Au vu de ces remarques, une analyse différentielle de la scolarisation selon l'origine sociale des élèves à partir des données de recensement ou d'enquête ne peut être envisagée que pour le niveau primaire et pour la catégorie des enfants des chefs de ménage.

Ces données ne permettent donc pas non plus de mesurer avec rigueur le poids démographique des enfants selon leur origine sociale. En outre, la mesure de son évolution dans le temps à partir des données censitaires publiées se heurte, pour le Burkina Faso, à un problème de changement d'âge minimal dans la définition de la population active (15 ans et plus en 1975, 10 ans et plus en 1985, 6 ans et plus en 1996) et des catégories socioprofessionnelles retenues.

### **La démocratisation de l'enseignement : ce que l'on peut en dire aujourd'hui...**

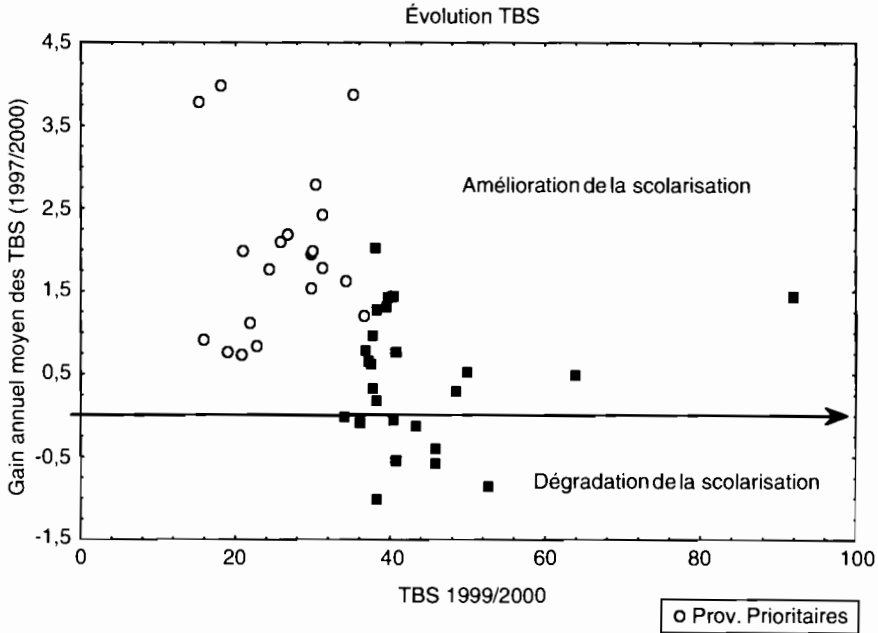
Rappelons tout d'abord que le contexte scolaire du Burkina Faso est celui d'une scolarisation croissante, pour les trois niveaux d'enseignement, mais qui est encore bien loin d'être complète pour le primaire. La problématique de la démocratisation de l'enseignement se pose donc avant tout en termes d'accès. L'analyse relative aux filières suivies et à la réussite scolaire aurait bien sûr son intérêt, mais les données correspondantes n'existent pas.

Des inégalités géographiques encore très marquées,  
qui s'amenuisent cependant

Pour l'enseignement primaire, retracer l'évolution des disparités spatiales c'est se heurter au problème posé par plusieurs changements du découpage administratif du territoire et des circonscriptions scolaires, ainsi que par des définitions variables du milieu urbain, qui rendent difficiles les comparaisons. Il ne fait aucun doute, cependant, que l'accroissement de la scolarisation est passé par une expansion spatiale de l'offre scolaire, particulièrement depuis les années 1980, et surtout 1990 à la suite de « Jomtien » ; le Plan décennal qui va démarrer prévoit en ce domaine d'intensifier le développement des infrastructures scolaires dans les (vingt) provinces « prioritaires », toutes rurales. Le graphique II témoigne pour les années récentes de cette évolution différenciée au profit des zones défavorisées ; mais il montre aussi que les disparités spatiales restent très importantes. Au sein des provinces, les disparités demeurent également très marquées entre le chef-lieu (plus ou moins urbanisé) et les villages.

Il convient aussi de souligner que si le secteur privé ne scolarise qu'environ 10 % des élèves, à part les écoles franco-arabes situées majoritairement en milieu rural, les écoles privées laïques et confessionnelles (catholiques et protestantes) sont essentiellement implantées dans les villes, là où le pouvoir d'achat des populations permet de respecter (plus ou moins) l'exigence d'une rentabilité financière minimale.

GRAPHIQUE II. — ÉVOLUTION COMPARÉE DU TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) ET DU « GAIN ANNUEL MOYEN » RÉALISÉ PAR PROVINCE ENTRE 1997 ET 2000 POUR LES DEUX SEXES



Source : PAEB 2001 : 18.

Pour l'enseignement secondaire, si, jusqu'à la veille de la Révolution, l'évolution de l'offre dans son ensemble concernait uniquement les grands centres urbains, les efforts faits depuis les années 1980 pour augmenter les capacités d'accueil dans l'enseignement secondaire général public ont permis d'implanter au moins un établissement dans chaque province, et l'objectif qui vise à doter chaque département d'au moins une structure de premier cycle d'ici 2003 a amélioré la répartition de l'offre. Les disparités spatiales de l'offre publique se sont beaucoup atténuées et sont moins marquées que dans le privé. Ainsi, les huit villes qui hébergeaient la totalité des 12 infrastructures publiques du secondaire en 1970 n'ont augmenté leurs effectifs que de 14 en 1999 — dont 8 pour la seule ville de Ouagadougou — alors qu'il s'est construit en tout 175 établissements supplémentaires entre 1970 et 1999 à travers le pays. Toutefois, cela signifie seulement que la répartition du reste des établissements concerne les villes de moindre importance ou les gros bourgs, étant donné qu'ils sont situés dans les chefs-lieux de département ou de province, ce qui ne résout pas le problème de distance de nombreux élèves qui n'ont pas de famille proche de l'école pouvant les accueillir. Aussi, comme le confirment les résultats d'une enquête sur le profil de pauvreté menée en 1998, le taux (brut) de scolarisation secondaire

est nettement plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural : 48,8 % contre 4,5 %, pour une moyenne nationale de 13 % (INSD 2000a) ; tout en sachant donc que cet écart est biaisé par le fait qu'une partie des élèves des collèges et lycées en ville proviennent du milieu rural.

Un autre aspect des disparités spatiales qu'il est difficile d'appréhender faute de données est celui des caractéristiques et de l'état des locaux des établissements, de leur mobilier et équipements didactiques, de même que les conditions d'hébergement des élèves trop éloignés et n'ayant pas de famille d'accueil. Néanmoins, des discussions menées avec des acteurs qui travaillent sur le terrain indiquent que les établissements qui offrent les meilleures structures d'accueil — et d'hébergement — sont situés dans les zones les plus fortement urbanisées. Par ailleurs, ce sont les régions rurales qui sont les plus affectées par le manque de personnel enseignant qualifié.

Obtenue à partir des données du recensement de 1996, la répartition de la population scolaire née au Burkina Faso selon la province de naissance permet d'apprécier, pour chaque niveau d'enseignement, le poids relatif des différentes régions à cette date. Alors que les deux provinces, le Kadiogo et le Houet (qui comprennent respectivement la capitale, Ouagadougou, et la deuxième ville du pays, Bobo Dioulasso) ne représentent que 15,7 % de la population totale du pays, près d'un tiers (30 %) des élèves du primaire et la majorité (53,7 %) des étudiants sont originaires de ces deux provinces ; phénomène encore plus marqué pour le sexe féminin, avec un pourcentage de 69,2 % contre 48,5 % pour le sexe masculin. Ces chiffres montrent clairement qu'être né en ville accroît les chances d'atteindre l'université, particulièrement pour les filles.

### Une sous-scolarisation des filles qui ne s'amenuise guère

Au cours des trente dernières années, la sous-scolarisation des filles n'a été que faiblement réduite dans l'ensemble du système scolaire. Le calcul du rapport de féminité de la population scolaire, depuis 1970, met en lumière des évolutions différenciées par niveau et cycle d'enseignement (graphique III).

Pour l'enseignement primaire, après une quasi-stabilité pendant une quinzaine d'années, ce n'est véritablement qu'à partir de la fin des années 1980 que le rapport de féminité s'accroît de manière régulière, avec un gain d'environ 10 points ; progrès assurément dû aux multiples actions menées en faveur des filles tant par l'État (qui a créé une Direction de la promotion de la scolarisation des filles) que par les divers projets.

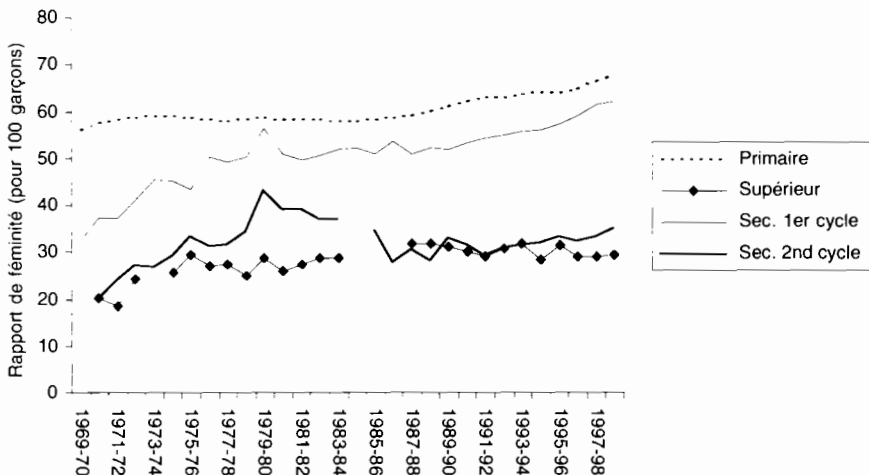
Dans l'enseignement secondaire général, à une évolution similaire pour les deux cycles au cours de la décennie 1970, caractérisée par une croissance d'environ 20 points de la représentation des filles, succèdent deux évolutions contrastées : au premier cycle, une relative stabilité dans les années 1980 suivie par une croissance retrouvée du rapport de féminité depuis 1990 ; au second cycle, en revanche, le constat est celui d'une baisse de la part des

filles, ponctuée par une légère reprise dans les années 1990, mais qui se révèle inférieure à son niveau du début des années 1980. La distinction entre les enseignements public et privé montre que cette évolution différenciée entre les deux cycles concerne surtout le secteur privé, et particulièrement le second cycle. Comment expliquer ces résultats ? Les variations annuelles des courbes, qui traduisent le problème de qualité des statistiques scolaires, incitent à une certaine prudence dans l'interprétation. On peut ainsi s'étonner d'observer, depuis la fin des années 1980, un rapport de féminité au second cycle à peu près similaire à celui du supérieur.

Pour l'enseignement supérieur, la représentation féminine ne s'est que très légèrement améliorée, avec un rapport de féminité ayant oscillé entre 25 et 29 de 1975 à 1984, puis entre 28 et 32 depuis la fin des années 1980 ; pour cette dernière période, les chiffres laissent même entrevoir une relative diminution.

Par ailleurs, il apparaît très clairement que la représentation féminine au sein de la population scolaire diminue au fur et à mesure que l'on progresse dans le système éducatif ; à une nuance près pour la décennie 1990, avec un rapport de féminité à peu près identique au secondaire, 2<sup>e</sup> cycle et au supérieur. En dépit de la mauvaise qualité des statistiques relatives à l'enseignement secondaire technique, avec des variations annuelles anormales du rapport de féminité (passant parfois du simple au double d'une année à l'autre !), plusieurs constats peuvent être faits. Pour le premier cycle, on note un poids grandissant des filles, qui a triplé au cours des trois décennies (avec une évolution à peu près similaire entre les secteurs public et privé). Contrairement à la situation dans l'enseignement général, le rapport de féminité du second cycle technique s'avère toujours supérieur à celui relatif au premier cycle, et surtout il oscille autour de la parité ; en outre, depuis une quinzaine d'années, il semble plus élevé dans le public où il se révèle même à l'avantage des filles.

GRAPHIQUE III. — RAPPORT DE FÉMINITÉ DE LA POPULATION SCOLARISÉE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, DE 1970 À 1999



## Les disparités selon « l'origine sociale »

Nous l'avons souligné, les données disponibles ne permettent pas de retracer avec précision l'évolution du poids relatif des différentes catégories socio-professionnelles au Burkina Faso. Il est cependant évident que depuis l'indépendance l'éventail des professions s'est considérablement élargi, notamment sous l'effet d'une urbanisation croissante et du développement de la fonction publique ; le salariat s'est assurément développé.

Selon le recensement de 1996 (Sagnon & Sanou 2000), 80 % des chefs de ménage appartenaient alors à la catégorie des agriculteurs, éleveurs, pêcheurs et forestiers (soit un effectif d'environ 1 300 000) et 0,7 % aux forces armées et de sécurité (soit environ 11 500) ; selon d'autres sources (INSD 2000b : 48), le nombre d'agents publics était d'environ 45 000 cette même année. La somme de ces deux dernières catégories rapportée à l'effectif des agriculteurs et autres conduit ainsi à un rapport de 1 à 23.

### *Au primaire*

Ce n'est que très récemment, depuis 1998, que le système de collecte des statistiques scolaires relatives à l'enseignement primaire prend en compte l'origine sociale des élèves, à travers la « profession des parents », soit de manière générale celle du père (par défaut). Cela donne un recul temporel bien mince pour mesurer une évolution. Les chiffres mettent néanmoins en lumière deux évolutions spécifiques au cours de ces dernières années : un poids croissant des enfants de cultivateurs (dont la proportion passe de 71,5 % en 1998 à 73,6 % en 2000), tandis que celui de la catégorie des fonctionnaires et militaires diminue (de 8,8 % à 7,8 %) se traduisant même par une relative stagnation des effectifs des élèves (l'évolution des autres catégories est beaucoup moins nette). Ce résultat est à mettre en relation avec l'accroissement de l'offre scolaire en milieu rural (constructions d'écoles, système des classes multigrades, mise en place des « écoles satellites »), qui a donc surtout profité aux enfants de cultivateurs.

Cela étant, pour l'année 2000, l'évolution du poids respectif de ces deux catégories socioprofessionnelles du CP1 au CM2 montre que la part des enfants de cultivateurs diminue au fur et à mesure que l'on avance dans le système scolaire : leur proportion passe de 78,4 % au CP1 à 69,6 % au CM2, tandis que celle des enfants de fonctionnaires et de militaires double quasiment (de 5,5 % à 10,6 %). Ce résultat est à mettre en parallèle avec le constat issu des statistiques scolaires que les abandons scolaires sont plus importants en milieu rural, tandis que le redoublement est un phénomène plus fréquent en milieu urbain.

Précisons que pour l'ensemble du primaire, les enfants de cultivateurs et d'éleveurs sont environ 630 000, contre seulement 67 000 enfants de fonctionnaires et de militaires. Ce rapport d'environ 1 à 9 (rapport de 1 à 8 en

fin 1997) parmi les élèves apparaît ainsi environ deux fois plus élevé que celui observé pour la population active en 1996 (de 1 à 23) ; même si les termes de la comparaison ne sont pas rigoureusement les mêmes, la sur-représentation des enfants de fonctionnaires et de militaires dans l'enseignement primaire ne fait aucun doute, et elle s'accroît d'une classe à l'autre.

Sachant que pour le primaire, la grande majorité des enfants résident dans leur famille biologique, la comparaison des taux de scolarisation selon le niveau de vie et/ou les groupes socio-économiques peut être faite. Comme l'on pouvait du reste s'y attendre, selon « l'enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages » de 1998 (INSD 2000a : 35) « il ressort que l'enfant d'un ménage rural "plus riche" à beaucoup moins de chances (56,2 %) que celui d'un ménage urbain "très pauvre" (71,7 %) » d'être scolarisé. La comparaison avec la situation en 1994 révèle un accroissement de la scolarisation nettement plus marqué en milieu urbain, alors que l'effort de développement de l'offre scolaire s'est davantage porté sur le milieu rural.

### *Au secondaire*

Compte tenu des problèmes qui entachent la qualité des statistiques scolaires sur l'origine sociale des élèves, se livrer à une analyse détaillée, par année et pour chacune des catégories socioprofessionnelles retenues, serait assurément hasardeux, en particulier pour l'enseignement technique. Il est en revanche possible de mettre en lumière les principaux résultats et de dégager les grandes tendances pour l'enseignement général. Les résultats présentés ci-après retiennent les deux années extrêmes de la période, 1970 et 1999 (tableau II, page ci-contre). Par ailleurs, les enfants de cultivateurs et d'éleveurs d'une part, et les enfants de fonctionnaires et de militaires d'autre part ont été regroupés en deux catégories, que par simplification de langage nous dénommerons « cultivateurs » et « fonctionnaires ». Ce regroupement permet ainsi d'opposer d'un côté l'essentiel des professions agricoles — donc situées en milieu rural —, de l'autre des professions renvoyant au salariat, au secteur public — donc très majoritairement exercées en ville — ; on pourrait aussi ajouter à ces dernières la catégorie « professions libérales » qui traduit des situations professionnelles plutôt favorisées financièrement et essentiellement urbaines, et celle « retraités » dont on peut penser qu'elle renvoie à une situation antérieure de salariat, et pour une large part émanant du secteur public.

En 1970, et pour l'ensemble de l'enseignement secondaire, les enfants de cultivateurs sont majoritaires (58,8 %). La part des enfants de fonctionnaires est déjà relativement importante, atteignant un quart des élèves. Pour ce qui est des effectifs, le rapport entre les deux catégories professionnelles



TABLEAU II. — RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
SELON L'ORIGINE SOCIALE DES PARENTS EN 1970 ET 1999,  
POUR LES SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ (EN %)

Origine sociale des élèves	Secteur public		Secteur privé		Ensemble	
	1970	1999	1970	1999	1970	1999
Cultivateur, éleveur	62,4	58,1	53	30,3	58,8	49,7
Artisan	1,2	0,7	2,1	1,5	1,6	0,9
Commerçant	3,4	4,9	3,3	1,5	3,4	6,1
Fonctionnaire, militaire	22,4	18,2	28,9	35,4	24,9	23,4
Profession libérale	0,9	1,6	0,9	5,8	0,9	2,9
Retraité	4,7	5,3	2,2	7,3	3,7	5,9
Autres	5	11,1	9,6	10,8	6,7	11
Total (en %)	100	100	100	100	100	100
(Effectif)	(5 408)	(108 848)	(3 271)	(47 001)	(8 679)	(155 849)

est 2,4 : près de deux fois et demi plus d'enfants de cultivateurs que de fonctionnaires. La distinction selon l'enseignement public et privé montre que le poids des cultivateurs est plus important dans le public (62,4 %) et reste quand même majoritaire dans le privé (53 %), tandis que la part des enfants de fonctionnaires est plus accentuée dans le privé (28,9 % contre 22,4 % dans le public).

En 1999, la situation a sensiblement changé. La part des enfants de cultivateurs a diminué (d'environ 10 %), ils ne sont plus globalement majoritaires (49,7 %). Ils le restent dans l'enseignement public (58,1 %), mais dans une proportion moindre qu'en 1970 ; leur présence dans le privé a fortement diminué, passant de 53 % à 30,3 %. Le poids des enfants de fonctionnaires a lui aussi régressé (de 24,9 % à 23,4 %), mais plus légèrement (perdant seulement 1,5 %) : il a en revanche fortement progressé dans le privé, au point de devenir le groupe le plus important (35 %). Si l'on ajoute à ceux-ci les enfants des professions libérales et des retraités, l'ensemble devient alors majoritaire dans le privé. Notons que la diminution relative des enfants de cultivateurs et de fonctionnaires résulte logiquement des modifications de la composition de la population active, dans le sens d'une diversification des professions largement liée à l'urbanisation et au développement économique.

Par ailleurs, si la répartition des élèves en classe de sixième selon leur origine sociale, en 1970 et 1999, est restée à peu près stable, la situation diffère sensiblement en classe de terminale (tableau III) : la comparaison entre les deux dates montre très clairement que la proportion des élèves de cultivateurs a fortement diminué (de 66 % à 42 %), au profit des autres catégories, et notamment des enfants de fonctionnaires (de 16,3 % à 27 %).

TABLEAU III. — RÉPARTITION DES ÉLÈVES EN CLASSE DE TERMINALE  
SELON LEUR ORIGINE SOCIALE EN 1970 ET 1999 (EN %)

Origine sociale	1999	1970
Cultivateur, éleveur	42	66
Artisan	1	
Commerçant	6	2
Fonctionnaire, militaire	27	16,3
Profession libérale	4	0,6
Employé de commerce ou industrie	—	1
Retraité	9	6
Autres	11	8,1
Total	100	100

Note : pour 1999, exclusion de la catégorie « décédé ».

### *Au supérieur*

Les annuaires statistiques ne fournissent pas de données sur l'origine sociale des étudiants. Une enquête menée auprès d'un échantillon de 2 119 étudiants inscrits en 1996-1997 à l'Université de Ouagadougou (Sanou 2001) donne les indications suivantes : 38 % d'étudiants de cultivateurs et d'éleveurs ; 3,4 % de commerçants et d'artisans ; 3,2 % d'ouvriers ; 22,9 % de fonctionnaires et de militaires ; 2,8 % de professions libérales et 29,6 % de professions « autres ». En regard de ces chiffres, pour l'année scolaire 1995-1996, les enfants de cultivateurs et d'éleveurs représentaient 49 % des élèves inscrits en classe de terminale, le pourcentage étant alors de 6,5 % pour les enfants de commerçants et d'artisans, de 24 % pour les enfants de fonctionnaires et de militaires et de 4,4 % pour ceux des professions libérales. Sous réserve d'une comparabilité rigoureuse, ces chiffres confirment que le passage à l'université semble se faire au détriment des enfants issus du milieu agricole.

Si l'imperfection des données doit inciter à la prudence quant à l'interprétation des résultats, le constat général d'une sélectivité sociale croissante ne fait aucun doute, à la fois au cours des trente dernières années et au sein du système scolaire. Elle se produit globalement au profit des catégories socioprofessionnelles urbaines et pour une large part relevant du salariat, qui sont assurément plus proches culturellement de l'institution scolaire (dont elles sont des produits) et maîtrisent mieux les circuits et réseaux.

### *L'impact des concours d'entrée et des bourses*

Outre la dimension culturelle et l'effet différentiel du niveau d'instruction des parents sur les pratiques de scolarisation (à l'avantage de ces mêmes

catégories urbaines et salariées), la question financière est assurément centrale. D'une manière générale, aux frais directs de la scolarité, s'ajoutent pour les familles éloignées des établissements scolaires des frais de transports et d'hébergement, sans compter que tout redoublement constitue aussi une charge financière supplémentaire.

Hérité de la colonisation, le système de bourse fut conçu comme un palliatif du manque d'infrastructures scolaires locales, et permettait aux élèves d'être hébergés dans les internats. Avec la prise en compte du niveau de revenu des parents, les élèves enfants de cultivateurs et d'éleveurs ont été les principaux bénéficiaires des bourses : en 1970-1971, 83 % d'entre eux ont été boursiers, ce qui représentait alors les trois quarts des bourses. Mais le renforcement des exigences de performance scolaire pour les concours d'entrée en sixième et en seconde d'une part, la diminution régulière du nombre de bourses octroyées par l'État d'autre part ont sans aucun doute joué en défaveur des enfants issus de familles pauvres, des familles de cultivateurs et d'éleveurs particulièrement.

En effet, outre l'obtention de la note minimale exigée pour chacun des concours, les enfants doivent avoir 14 ans au plus pour être éligibles au concours d'entrée en sixième, et 18 ans au plus pour la classe de seconde. L'octroi d'une bourse, attribuée par cycle dans les limites du contingent annuel fixé par l'État, est réservé aux élèves présentant les meilleures notes. Un enfant entré tardivement dans le système scolaire (ce qui est fréquent en milieu rural) et ayant redoublé voit ainsi fortement réduites ses chances d'entrer en sixième ou en seconde. « Même en cas de succès au concours d'entrée en 6<sup>e</sup>, les enfants de familles démunies ne peuvent être plus de deux à bénéficier d'une bourse d'études dans un intervalle de 5 années. Or, cette bourse est nécessaire à de tels enfants pour aller étudier en ville, loin de leurs familles, surtout au nomment où les établissements secondaires étaient concentrés dans les six grandes villes du pays (Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya, Dédougou et Banfora) » (Sanou 2001 : 12). Par ailleurs, il est certain que l'exigence en termes d'excellence joue moins pour des enfants dont les parents peuvent financièrement les scolariser dans le privé et leur offrir ainsi de meilleures conditions de réussite scolaire.

De 71,3 % en 1969-1970, la proportion des élèves boursiers dans l'enseignement secondaire est passée à 30,1 % en 1981-1982, à 15,2 % en 1993-1994, à 6,8 % en 1995-1996, puis à 1,7 % en 2000-2001 (Sanou 2001) ; et les bourses doivent être complètement supprimées à partir de la prochaine rentrée scolaire (avec poursuite du paiement des bourses déjà octroyées jusqu'à leur terme). Depuis 1996 et à la demande de la Banque Mondiale, les bourses sont réservées aux seules filles ; si cette mesure était susceptible de promouvoir la scolarisation des filles, son effet potentiel s'avère fortement contrebalancé par la diminution régulière des bourses octroyées. En 1990, les enfants de cultivateurs et d'éleveurs ne représentaient plus qu'une faible majorité (53 %) des élèves boursiers et ils n'étaient plus que 28 % à obtenir une bourse.

Pour l'enseignement supérieur, la proportion des boursiers est passée de 97,8 % en 1988-1989 à 46,4 % en 1994-1995, puis à 16,8 % en 1998-1999. « Les conditions d'attribution des bourses d'études supérieures jusqu'à leur récente réforme en 1991 favorisaient plutôt les enfants de familles relativement aisées. Elles ne comportaient pas de limitation démographique des bénéficiaires potentiels et les conditions d'âge ne constituaient pas un obstacle majeur pour ces enfants que l'on inscrivait souvent à 4-5 ans à l'école primaire, qui fréquentaient des établissements privés beaucoup moins bondés que les établissements publics [...] et qui, en plus de cela, bénéficiaient d'un encadrement particulier à domicile » (Sanou 2001 : 12). Si le décret de 1993 a introduit une nouvelle condition relative aux revenus des parents, donc susceptible de favoriser les familles pauvres, son impact s'avère marginal dans un contexte de contingentement croissant du nombre de bourses. Il ne faut pas non plus oublier le cas des familles les plus aisées qui scolarisent leurs enfants en Europe et en Amérique du Nord dès le secondaire, et surtout pour le supérieur ; un phénomène difficile à mesurer, sans doute assez marginal numériquement parlant, mais dont l'impact sociopolitique ne doit pas être sous-estimé.

Aujourd'hui, « la petite minorité de boursiers du secondaire et du supérieur absorbe néanmoins un quart du budget du MESSRS sans pour autant arriver à satisfaire ses besoins. Le problème des conditions d'attribution et du montant de ces allocations mobilise les énergies des étudiants et du gouvernement et a conduit en 2000 au blocage du système universitaire avec invalidation de l'année universitaire 1999-2000 » (*ibid.* : 13).

\*

Cette approche exploratoire de la problématique de la démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso aura d'abord eu le mérite de permettre une évaluation critique des (sources de) données existantes.

En ce qui concerne les statistiques scolaires, le diagnostic est plutôt sévère particulièrement pour la collecte relative à l'origine sociale des élèves. On aurait pu attendre d'une série chronologique sur trente années des possibilités d'analyses plus approfondies, des résultats plus probants. Le système de collecte en vigueur nécessite assurément d'être repensé, en vue d'améliorer à la fois son degré de complétude et la qualité des informations recueillies. Au vu des insuffisances exposées, convient-il même de poursuivre la collecte de l'information relative à l'origine sociale des élèves ? Il serait dommage d'arrêter, mais véritablement à condition de procéder aux ajustements nécessaires : tant pour le primaire que pour le secondaire, une réflexion doit être menée sur la définition des catégories sociales retenues, en vue de mieux appréhender la réalité des inégalités socioprofessionnelles et de mieux harmoniser (à des fins comparatives) les niveaux

d'enseignement entre eux ; les instructions de procédure doivent être clarifiées et un travail de sensibilisation et de formation des acteurs apparaît indispensable.

L'analyse secondaire des données existantes de recensement et d'enquêtes (n'ayant pas pour objet cette étude de la démocratisation) a de son côté montré ses limites et les erreurs d'interprétation auxquelles elle peut conduire. Des analyses approfondies sont à entreprendre pour une connaissance plus affinée de l'évolution des catégories socioprofessionnelles au Burkina Faso, et pour le poids qu'elles représentent au niveau des enfants en âge scolaire.

En dépit de toutes ces difficultés, le constat d'une sélectivité sociale croissante du système scolaire burkinabè ressort très clairement. Outre une disponibilité de l'offre scolaire globalement plus favorable aux familles urbaines (et en grande partie salariées), la condition sur les revenus pour l'accès aux bourses, censée favoriser la scolarisation au sein des familles pauvres (surtout rurales), a été vite contrebalancée par les contraintes de l'âge et les exigences croissantes de performance scolaire (qui s'avèrent en fait plus pénalisantes pour les familles démunies), et par la diminution constante du nombre de bourses, allant même jusqu'à leur disparition programmée. « Cela pose un problème d'équité sociale [...] qui ira probablement en s'amplifiant en raison de la conjoncture économique nationale et internationale difficile qui oblige l'État à réduire ses charges budgétaires et à faire assumer par les parents d'élèves certaines prestations de services » (Compaoré 1997 : 166). Déjà bien entamé, ce désengagement de l'État devrait se poursuivre, il est clairement annoncé pour tout le post-primaire : ce sera de plus en plus aux intéressés et aux familles de prendre en charge une éventuelle poursuite de la scolarité. Or, tandis que l'accès au secondaire est déjà fort sélectif, le « goulot d'étranglement » devrait s'accroître sensiblement avec la réalisation du Plan décennal de développement de l'éducation de base, qui va amener aux portes des collèges des cohortes de plus en plus nombreuses d'élèves... Si un effort comparable n'est pas soutenu dans le secondaire, comment une telle situation sera-t-elle vécue par les enfants et les familles ?

Pour le primaire lui-même, ce Plan décennal prévoit à terme que 20 % des élèves seraient scolarisés dans le privé : principalement implanté en ville et contraint à une exigence de rentabilité financière, le secteur privé (non musulman) semble donc avoir une marge de progression relativement faible : en fait, seul un développement conséquent des écoles franco-arabes, déjà majoritairement situées en milieu rural, permettrait un accroissement substantiel de la part du secteur privé.

Par ailleurs, le démarrage du processus de décentralisation prévu pour 2003 va constituer une nouvelle donne majeure de l'évolution du système éducatif burkinabè pour les années à venir (Charlier & Pierrard 2001). Volontiers présentée comme le remède à tous les maux, la décentralisation n'est et ne sera pourtant pas sans poser de problèmes, tant l'écart apparaît

important entre le discours et la réalité ; mal contrôlée, elle pourrait avoir des effets pervers, comme par exemple contribuer à accentuer, au lieu de réduire, les disparités géographiques.

La question du coût de l'éducation pour l'État et pour la communauté internationale (via l'aide au secteur éducatif), mériterait aussi d'être analysée de plus près et d'être posée autant en termes de choix d'affectation et de gestion des ressources qu'en termes de montant seulement. L'approche sectorielle de l'éducation, de surcroît « saucissonnée » selon les trois niveaux d'enseignement, fait oublier que le système éducatif constitue un ensemble, précisément un *système*, dont les enjeux ne peuvent se restreindre aux seules considérations financières. « Si le Peul de Dori préfère envoyer son fils garder les bœufs ou fréquenter l'École coranique, c'est parce que la nation ne lui propose pas d'alternative réelle ou de compromis possible. Si le Gourmantché de Matiacouali consulte le sable avant d'envoyer son enfant, surtout sa fille, à l'école, c'est parce que la nation ne lui a pas dit que cet enfant doit aussi lire dans un cahier pour son propre intérêt et celui de la nation entière ou que la nation ne lui a pas donné les moyens pour cela » (Sanou 2001 : 20). Plus que sous-scolarisé, le Burkina Faso est *mal scolarisé*, avec un système éducatif coûteux et trop peu performant ; par-delà la question de son coût, le problème est celui de l'incapacité (de la non volonté ?) à véritablement *instituer* l'École (Lange 2001).

Ainsi, plus que jamais, c'est bien la finalité de l'éducation qui est en jeu : quelle École pour quel développement, pour quelle société ? De ce point de vue, la problématique de la démocratisation de l'enseignement dans un pays comme le Burkina Faso est bien au centre de la question.

*Institut de recherche pour le développement, Ouagadougou.  
Unité d'enseignement et de recherche en démographie, Ouagadougou.*

## BIBLIOGRAPHIE

BAYALA, E., KABORÉ, L. & DABOUE, J.

1997 « Éducation et pauvreté au Burkina Faso, Projet BAD/Appui institutionnel aux dimensions sociales de l'ajustement », *Études spécifiques approfondies de l'Enquête prioritaire*, Ouagadougou, INSD.

BURKINA FASO

s.d. *L'école révolutionnaire burkinabè*.

CHARLIER, J.-E. & PIERRARD, J.-F.

2001 « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne », in M.-F. LANGE (dir.), *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube : 29-48 (*Autrepart, Cahiers des sciences humaines*, 17).

COMPAORÉ, F.

1997 *Discours politique et inadaptation de l'école au Burkina Faso*. Thèse de doctorat, t. 1, Paris, Université de Paris VIII.

DEP-MESSRS

2000 *Bulletin des statistiques scolaires et universitaires 1999-2000*, Ouagadougou, direction des Études et de la Planification, ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS).

DURU-BELLAT, M. & KIEFFER, A.

1999 *La démocratisation de l'enseignement « revisitée ». Une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France*, Dijon, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (« Les Cahiers de l'IREDU »).

INSD (Institut national de la statistique et de la démographie)

1996 *Annuaire séries longues du Burkina Faso*, Ouagadougou, Direction des statistiques générales.

2000a *Profil et évolution de la pauvreté au Burkina Faso*, Ouagadougou, ministère de l'Économie et des Finances INSD, Direction des statistiques générales.

2000b *Annuaire statistique du Burkina Faso 1999*, Ouagadougou, INSD.

LANGE, M.-F.

2001 « Introduction. Dynamiques scolaires contemporaines au Sud », in M.-F. LANGE (dir.) *op. cit.* : 5-12.

LERIDON, H.

2000 « La démocratisation de l'enseignement : présentation d'un dossier », *Population*, 55 (1) : 11-13.

MARTIN, J.-Y.

1975 « Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional », *Revue française de Sociologie*, XVI : 317-334.

MEBA (Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation)

1999 *Plan décennal de développement de l'éducation de base 2000/2009*.

MERLE, P.

2000 « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55 (1) : 15-50.

PAEB (Projet d'appui à l'enseignement de base)

2001 *Approche quantitative de l'offre scolaire. État des lieux, perspectives* (version provisoire), Ouagadougou, Coopération française-MEBA, multigr.

SAGNON, L. C. & SANOU, B.

2000 « Ménages et habitations », in Direction de la Démographie, *Analyse des résultats du Recensement général de la population et de l'habitat de 1996*, vol. I, Ouagadougou, INSD : 271-348.

SANOU, F.

2001 *Éducation et démocratie*, Ouagadougou, multigr.

YARO, Y.

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

Sont à ajouter à cette bibliographie tous les Annuaire des statistiques scolaires depuis 1970.

#### RÉSUMÉ

L'article explore les possibilités qu'offrent les différentes sources de données existantes (statistiques scolaires, recensements, enquêtes) pour aborder la question de la démocratisation de l'enseignement dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, plus particulièrement du Burkina Faso, où l'accès à l'École reste le problème majeur. Dans la limite des informations disponibles pour chacun des niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur, elle est conduite en référence aux inégalités liées au sexe des élèves ainsi qu'à leur origine géographique et sociale, au cours des trente dernières années. Les auteurs mettent en lumière les insuffisances des statistiques scolaires sur l'origine sociale des élèves et les limites des données d'enquête et de recensement. Les résultats obtenus révèlent une certaine réduction des inégalités géographiques, la faible amélioration de la scolarisation des filles et un processus de sélectivité sociale croissante du système éducatif.

#### ABSTRACT

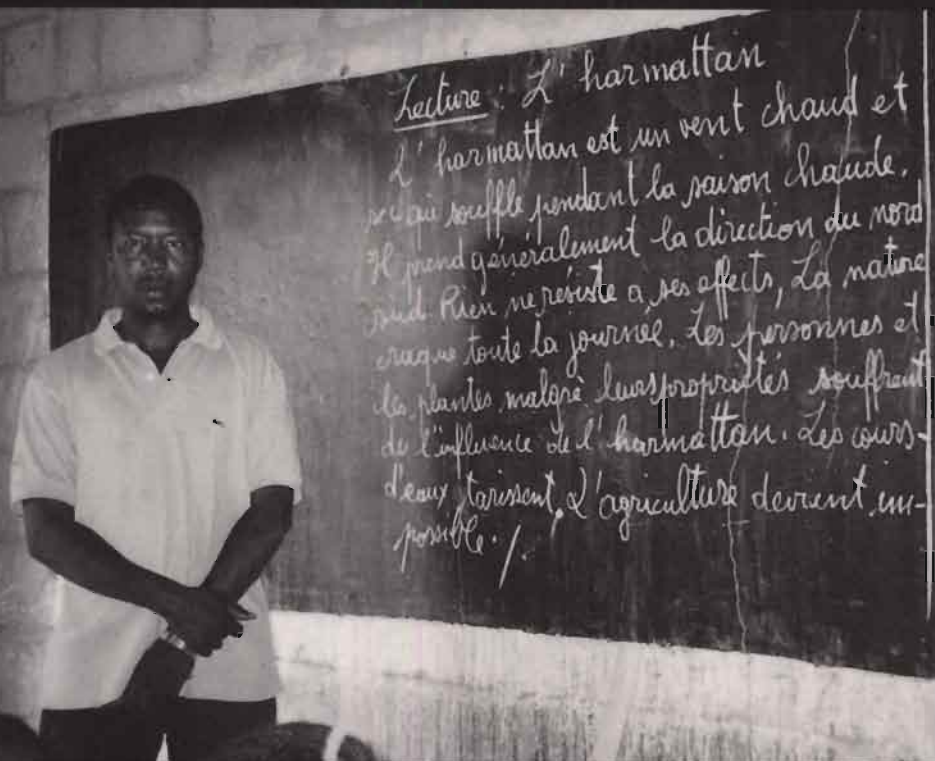
*Democratizing Education in Burkina Faso: What to Say about it Today?*. — What approaches do various sources of existing data (school statistics, censuses, surveys) open toward handling the question of democratizing education in Burkina Faso, where access to school is still a major problem? Available information over the past thirty years about each level of schooling, from primary to post-secondary education, is explored in relation to the inequality between young people with regard to sex as well as geographical and social origins. School statistics on pupils' social origins turn out to be insufficient; and data from surveys and censuses, to have limitations. These results reveal a relative reduction in geographical inequality, a slight improvement in schooling for girls and a stronger selection process in the educational system.

Mots-clés/Keywords : Afrique de l'Ouest, Burkina Faso, démocratisation, disparités sociales, éducation, études statistiques/West Africa, Burkina Faso, democratization, social inequalities, education, statistical studies.



# CAHIERS D'ÉTUDES AFRICAINES

Enseignements



169-170

# CAHIERS D'ÉTUDES AFRICAINES

XLIII (1-2)

169-170

2003

## Enseignements

Marie-France LANGE. Vers de nouvelles recherches en éducation. 7

### Changements sociétaux et évolution de l'École

Jean-Yves MARTIN. Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire. 19

Nathalie BONINI. Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie. 41

Marc PILON & Madeleine WAYACK. La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? 63

Maxime COMPAORÉ. La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso. 87

Éric LANOUE. « Le temps des missionnaires n'est plus ! » : le devenir postcolonial de l'enseignement catholique en Côte-d'Ivoire (1958-2000). 99

Ingrid BAMBERG. « L'École comme centre de la vie communautaire » : diversification des représentations et des pratiques dans une *communauté* semi-rurale d'Afrique du Sud. 121

### L'École entre mondialisation et crises politiques

Marie-France LANGE. École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? 143

Nolwen HENAFF. Quel financement pour l'École en Afrique ? 167

- Hélène CHARTON. La débâcle éducative du Kenya. Éléments d'analyse historique. 189
- Yann LEBEAU. Classement et déclassement des universités au Nigeria. De l'uniformité des procédures d'admission à la multiplicité des stratégies de contournement. 209

### Hors de l'École : enseignement religieux, apprentissage, travail

- Corinne FORTIER. « Une pédagogie coranique ». Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie). 235
- Stephanía GANDOLFI. L'enseignement islamique en Afrique noire. 261
- Bénédicté KAIL. Une sélection insidieuse : les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako. 279
- Étienne GÉRARD & Bernard SCHLEMMER. Les travers du savoir. Représentations du diplôme et du travail au Maroc. 299
- Jean-Claude PENRAD. Religieux et profane dans l'École coranique. Le cas de l'Afrique orientale et de l'océan Indien occidental. 321

### École et guerres civiles

- Suzie GUTH. Les collégiens et la guerre au Congo. 337
- Mohamed MOHAMED-ABDI. Retour vers les *dugsi*, écoles coraniques en Somalie. 351

### L'École coloniale : stratégies éducatives et politiques scolaires

- Pascale BARTHÉLÉMY. La formation des Africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958. Instruction ou éducation ? 371
- Yves MARGUERAT. Les stratégies scolaires au Togo à l'époque du mandat français. Le cours complémentaire de Lomé et la formation des élites modernes. 389

Jean-Hervé JÉZÉQUEL. Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture « configurationnelle » de la scolarisation à l'époque coloniale. 409

### *Chronique bibliographique*

Analyses et comptes rendus 435

Ouvrages reçus 453