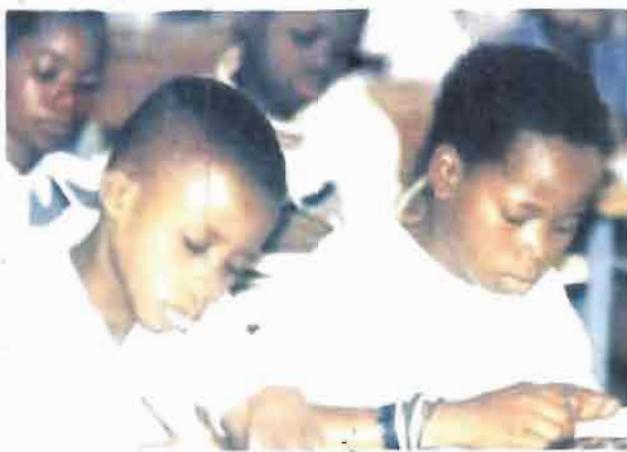




AREB

Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina

LA RECHERCHE FACE AUX DÉFIS DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO

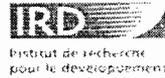


Félix COMPAORÉ, Maxime COMPAORÉ
Jean-François KOBIANÉ,
Marie-France LANGE et Marc PILON

Publication réalisée grâce au concours financier de l'ONG



Bureau Régional de l'Afrique de l'Ouest et Centrale



AREB

Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina

La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso

**Synthèse issue du colloque organisé à Ouagadougou
du 19 au 22 novembre 2002**

Par

**Félix COMPAORÉ (INSS^{*}), Maxime COMPAORÉ (INSS^{*})
Jean-François KOBIANÉ (UERD^{**}),
Marie-France LANGE (IRD^{***}) et Marc PILON (IRD^{***}/UERD^{**})**

Ouagadougou, août 2003

Cette publication a été réalisée grâce au concours financier de l'ONG



Bureau Régional de l'Afrique de l'Ouest et Centrale

^{*} INSS : Institut des sciences des sociétés.

^{**} UERD : Unité d'enseignement et de recherche en démographie, Université de Ouagadougou.

^{***} IRD : Institut de recherche pour le développement.

Sommaire

Sommaire	1
Introduction	3
I – La situation éducative au Burkina Faso : état des lieux	5
II – Les représentations de l'école	9
III - Éducation et société	11
IV – Droit et accès à l'éducation	13
V – Alphabétisation et éducation non formelle	17
VI – Langues et éducation	19
VII – Les expériences éducatives	23
VIII – Évaluation, performances des élèves et qualité de l'école	25
Quelles perspectives pour la recherche ?	27
Liste des communications	31

Introduction

L'Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina (AREB) mis en place en 1999 est le produit d'une collaboration entre des chercheurs s'intéressant à la question de l'éducation au Burkina Faso. Cet atelier est ouvert aux chercheurs, enseignants, décideurs, membres d'ONG, partenaires techniques et financiers intervenant dans le domaine de l'éducation. Au compte de ses activités figurent l'animation d'un séminaire de recherche mensuel, la rédaction d'un bulletin de liaison, la création et l'animation d'un site web, la constitution d'un dossier de presse sur l'éducation au Burkina Faso, l'organisation de manifestations scientifiques. L'AREB est aujourd'hui hébergé par l'Institut des sciences des sociétés (INSS) du Centre national de la recherche scientifique et technologique (CNRST).

Dans le souci de contribuer à la réflexion pour le développement de l'éducation au Burkina Faso, l'Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina Faso (AREB), en collaboration avec l'Institut des sciences des sociétés (INSS) et l'Institut de recherche pour le développement (IRD), a organisé du 19 au 22 novembre 2002, à Ouagadougou, un colloque national sur le thème « La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso ». Ce colloque a reçu le soutien financier des Coopérations suédoise, suisse et française, du CNRST, de l'IRD et de l'ONG Aide et Action.

Dans un contexte africain marqué par une crise des systèmes éducatifs et un contexte national caractérisé, entre autres, par le démarrage du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) et une refondation de l'université, ce colloque visait un double objectif : d'une part, il s'agissait de faire un état de la recherche en éducation, et d'autre part, d'identifier des axes prioritaires de recherche au regard des défis posés par l'éducation au Burkina Faso.

Ce colloque a réuni environ quatre-vingt participants (chercheurs, enseignants, représentants d'ONG, partenaires techniques et financiers, étudiants, etc.). Les services techniques (centraux et déconcentrés) du Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) et du Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation ont participé à ces journées de réflexion.

Cette manifestation scientifique a permis de passer en revue les différents secteurs du système éducatif burkinabè. A travers les onze séances organisées au cours du colloque, les thèmes suivants ont été abordés :

- bilan de la recherche en éducation ;
- situation éducative au Burkina Faso : état des lieux ;

- représentations de l'école ;
- éducation et société ;
- droit et accès à l'éducation ;
- déterminants et disparités ;
- alphabétisation et éducation non formelle ;
- langues et éducation ;
- expériences éducatives ;
- évaluation, performances et qualité de l'école.

Trente-huit communications ont été présentées au cours de ces différentes séances, ce qui dénote l'intérêt suscité par le colloque. À la diversité des sujets traités s'ajoute aussi celle des disciplines présentes : sociologie, anthropologie, démographie, économie, pédagogie, linguistique, sciences de l'éducation, etc. Le colloque a permis, d'une part, de révéler l'importance et la qualité de la recherche en éducation au Burkina Faso et, d'autre part, d'identifier des thèmes de recherche insuffisamment documentés.

La présente synthèse a été réalisée d'une part, à partir des communications présentées au cours du colloque et, d'autre part, à partir des comptes rendus de séances rédigés par les différents rapporteurs sur la base des éléments de discussion issus des débats.

I – La situation éducative au Burkina Faso : état des lieux

A l'instar des autres pays du Sahel, la situation éducative du Burkina Faso est complexe et en mutation rapide. Les problèmes éducatifs s'y posent en des termes presque similaires : sous-scolarisation, inégalités scolaires selon les régions et selon le sexe de l'enfant, analphabétisme (en particulier des femmes), mauvais rendements internes et externes, etc.

Au Burkina Faso, la situation est caractérisée par un faible développement des structures éducatives, par des rendements internes et externes médiocres, par des coûts financiers importants, par une gestion administrative et financière insatisfaisante.

Les trois premiers exposés donnent un synopsis de la situation tant au niveau de l'éducation formelle que non formelle. Ils décrivent l'état des lieux de l'évolution de la scolarisation, des politiques éducatives et de l'alphabétisation. Depuis 1960, année de l'indépendance du Burkina, les régimes politiques qui se sont succédé, ont tenté, chacun à sa manière, de mettre en place des stratégies pour relever les défis de l'éducation.

La création des écoles rurales en 1961, suivie en 1967 du projet UNESCO d'égalité d'accès de la jeune fille et de la femme à l'éducation, des CFJA en 1974, la réforme du système éducatif de 1979, « l'alphabétisation commando » en 1985-1986, le projet de réforme connue sous le nom de l'école révolutionnaire de 1986, l'opération Bantaaré en 1987-1988, les Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) en 1990, les écoles bilingues en 1994, les Écoles satellites (ES) et le Centre d'éducation de base non formelle (CEBNF) en 1995, et plus récemment, le lancement du Plan décennal de l'éducation de base (PDDEB) en 2002 s'inscrivent au sein de cette recherche de solutions aux problèmes de l'éducation au Burkina Faso.

Force est de reconnaître qu'en dépit de ces efforts sous-tendus par des politiques éducatives volontaristes, le Burkina Faso connaît des taux de scolarisation désespérément bas (43 % au primaire, 12 % au secondaire et moins de 1 % au supérieur en 2002). La qualité de l'enseignement est sujette à caution et l'analphabétisme touche encore plus de 74 % de la population.

En terme d'évolution de la scolarisation, on peut retenir que les quatre décennies couvrant la période de 1960 à 2000 sont chacune marquées par des actions tendant à relever le taux de scolarisation.

La première décennie (de 1960 à 1970) correspond à l'euphorie générale suscitée par l'indépendance où tous les espoirs sont permis et où les ambitions sont souvent démesurées.

Si en 1960, le taux de scolarisation était de 6,5 %, l'objectif des nouvelles autorités était d'atteindre 100 % de scolarisation primaire en 1980 comme le prévoyait la conférence d'Addis-Abeba en 1961.

Les efforts entrepris durant cette première décennie furent fortement compromis par la situation politique et économique du Burkina (changement de régime en 1966). Les espoirs du Burkina se trouvent ruinés et, à la sortie de cette décennie, en 1970, le taux de scolarisation du primaire se situe autour de 10 % et celui du secondaire autour de 1,4 %.

La décennie 1970-1980 connaît des difficultés identiques à la première. Malgré la mise en place d'une réforme du système éducatif avec des stratégies d'éducation de masse, la décennie se clôture en 1980 avec un taux de scolarisation de 15,8 % au primaire et de 2,7 % au secondaire. Il faut attendre la décennie 1980-1990 pour voir le Burkina Faso franchir le seuil de 20 % de taux de scolarisation au primaire et de 7 % au secondaire. Quant à l'enseignement supérieur, il demeure toujours sous la barre de 1 %. Une des explications avancées est que cette décennie a été marquée par une politique volontariste ayant mobilisé les populations autour des idéaux révolutionnaires pour une école démocratique. C'est ainsi que grâce au premier plan quinquennal initié sous la révolution d'août 1983, les infrastructures de l'enseignement de base ont connu une progression de 10 % par an. En 1990, on enregistre des taux de scolarisation d'environ 30 % au primaire, 7,8 % au secondaire et toujours inférieur à 1 % au supérieur.

La décennie 1990-2000 s'est également illustrée par des actions tendant à accroître le taux de scolarisation. Au nombre de celles-ci, il faut noter la tenue des États généraux de l'éducation en 1994, le vote d'une loi d'orientation de l'éducation en 1996, puis l'élaboration du PDDEB. En 2000, les taux de scolarisation ont enregistré une progression : environ 41 % au primaire, 11,4 % au secondaire.

Trois constatations se dégagent :

- ⇒ en 40 ans d'indépendance, le Burkina a multiplié son taux de scolarisation par 6,5 environ au primaire et par 28 au secondaire ;
- ⇒ malgré la modicité des ressources et le retard pris sur les autres pays au moment de l'indépendance en matière de scolarisation, le Burkina a réussi à progresser plus vite que certains pays comme le Niger (taux de scolarisation primaire de 41 % au Burkina Faso contre 30 % au Niger en 1998). La principale question est de savoir comment continuer à assurer l'expansion du système dans un contexte de crise généralisée et de paupérisation croissante des populations ;
- ⇒ l'espoir de franchir la barre des 50 % de taux de scolarisation primaire est permis avec l'entrée en vigueur du Plan décennal de l'éducation de base (PDDEB) depuis 2002.

Le quatrième exposé met en relief les difficultés du financement de l'éducation et s'interroge sur les aspects à financer et sur comment les financer. En matière de financement, l'État est de loin, comme il se doit, le premier bailleur de l'éducation (10 à 12 % du budget national sont consacrés à l'éducation en 2001). Mais devant les crises financières et économiques qui sévissent, certaines interrogations demeurent : Quels acteurs

pour financer l'éducation ? Quels secteurs de l'éducation faut-il financer de façon prioritaire ? Quelles sont les évolutions nécessaires pour assurer un renforcement des financements alloués à l'éducation ? Autant de questions qui reviennent de façon récurrente.

Tout en assumant le rôle régalien qui lui est dévolu, l'État sollicite de plus en plus souvent un grand nombre d'opérateurs tels les collectivités, les parents d'élèves, les ONG, les partenaires au développement. Il s'agit pour lui d'affirmer désormais la priorité réservée à l'éducation. Devant l'immensité des besoins en financement, l'État a choisi de jouer de façon prioritaire un rôle de régulateur et de fédérateur des diverses actions et initiatives, même si cela rend le système de gestion encore plus complexe et parfois source de conflits. Il s'agit, pour cela, de faire appel à toutes les initiatives privées, communautaires ou extérieures en vue de porter le taux de scolarisation à 70 % en 2011. De fait, une planification et une coordination des différents intervenants s'avèrent nécessaires et urgentes.

En conclusion, il convient de noter que la situation éducative actuelle du Burkina Faso place toujours le pays parmi les pays les moins scolarisés de la planète et qu'il y a encore du chemin à parcourir pour lever les défis qui se posent à l'éducation. Pour y parvenir, l'accent doit être mis sur les acteurs du système éducatif. Que l'on se situe au niveau des enseignants ou à celui des gestionnaires de l'éducation, les performances du système éducatif dépendent en grande partie de leur engagement et de leur dévouement. A cela il faut ajouter la nécessité de mettre en place une politique éducative cohérente et réaliste où la planification, le management et la rigueur occupent un axe central. C'est à ce prix que l'on peut espérer sortir le Burkina de la sous-scolarisation et de la mal-scolarisation et l'engager sur la voie du développement socio-économique et culturel.

II – Les représentations de l'école

Les recherches sur les représentations sociales de l'École au Burkina Faso connaissent un essor très récent. De fait, les connaissances que nous avons des représentations sociales ou familiales de l'École sont très parcellaires, factuelles et rarement prises en compte lors de l'élaboration des politiques nationales d'éducation. De plus, les recherches sur les représentations (et les résultats qu'elles produisent) restent le plus souvent méconnues en dehors d'un cercle d'initiés. Les exposés présentés sur ce thème ont ainsi permis de diffuser auprès d'un public plus large l'importance des connaissances sur les représentations de l'École, car pour comprendre les expressions et les significations de la demande familiale d'éducation, il est nécessaire d'étudier les représentations de l'École des différents acteurs sociaux.

Les représentations sociales sont définies comme un acte de pensée par lequel un acteur se rapporte à un objet. Lorsqu'un acteur se représente un objet — ici en l'occurrence l'École — il le reconstruit et l'interprète pour le rendre intelligible selon ses propres connaissances et ses appartenances sociales et culturelles. Ainsi les représentations sociales se forment, s'ordonnent et s'opposent au sein de processus d'interactions multiples.

Les trois exposés présentés sur ce thème reflètent la diversité de l'approche de cette thématique.

Le premier exposé a porté sur l'école africaine. Il a permis de présenter l'école vu par un pédagogue. L'école est perçue comme devant assurer « une formation intégrale ». Les questions posées sont alors : « Quelle école pour quelle société ? Quels sont les savoirs que l'école doit transmettre ? Quel est le rôle de l'école dans le développement socio-économique d'un pays ? Quel est son rôle dans le développement politique (formation des citoyens) ? ».

Le second exposé présentait les résultats d'une enquête de terrain menée en milieu rural et urbain au Burkina Faso. Il montre tout l'intérêt scientifique d'étudier les représentations de l'école construites par les parents, mais aussi l'intérêt pratique d'une meilleure connaissance de ces représentations, si l'on souhaite améliorer la participation des communautés de base à l'action éducative. Tout d'abord, l'étude signale qu'il y a une représentation positive de l'école par les parents d'élèves. Les parents considèrent que l'école est facteur d'ouverture au monde, mais aussi de réussite sociale. Cependant, les parents se plaignent aussi que l'école n'est pas facilement accessible, qu'elle leur retire la main-d'œuvre nécessaire pour assurer les travaux des champs, mais aussi qu'elle est facteur de désocialisation du fait du chômage des jeunes. Les représentations parentales de l'école sont donc à la fois positives et critiques vis-à-vis de l'école.

Le troisième exposé s'intéresse à la fois aux discours et aux représentations du système scolaire à Ouagadougou. Un grand nombre d'acteurs sociaux ont été interrogés : fondateurs d'école privée, directeurs d'établissements publics, enseignants d'écoles privées, publiques et franco-arabes, inspecteur et directeur provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, cadres du ministère de l'éducation et représentants des PTF et des ONG. Cette étude qualitative indique la rupture entre les décideurs des politiques éducatives et le personnel enseignant mais aussi entre les enseignants et les familles. La question des classes à double flux est particulièrement controversée, les cadres du ministère affirmant leur adhésion à cette mesure, tandis que les parents d'élèves y sont très opposés. L'ensemble des discours analysés montre la diversité des représentations liées au fonctionnement de l'école ouagalaise. Elle souligne les déficits de communication entre les décideurs des politiques éducatives et le personnel enseignant d'une part, et entre ce personnel enseignant et les parents d'élèves d'autre part, même si tous s'accordent à penser que la scolarisation des enfants est aujourd'hui indispensable.

Ces trois approches différentes nous révèlent à quel point les représentations sociales de l'école peuvent être différentes selon les acteurs, selon le lieu de résidence (urbain ou rural) et selon l'origine socio-économique des personnes interrogées. L'appropriation de l'école par ces communautés ou la démocratisation de l'enseignement sont ainsi interrogées dans leur rôle reproductif des sociétés.

La conclusion de ces travaux peut se résumer ainsi. Du fait que l'éducation participe du fonctionnement des sociétés et peut influencer sur leur dynamique, il est essentiel que les politiques éducatives accordent davantage d'intérêt aux représentations et pratiques éducatives des familles et qu'elles parviennent à associer élèves et parents d'élèves dans le développement de l'éducation scolaire. De même, les enseignants doivent être plus souvent consultés et écoutés. Les études des représentations sociales et familiales de l'école jouent un rôle important pour comprendre les stratégies d'éducation des populations et les pratiques scolaires des différents acteurs. Elles ont également un rôle à jouer si l'État burkinabè souhaite tenir compte des demandes d'éducation des populations. De même, une meilleure connaissance des représentations de l'école peut permettre d'améliorer la participation des communautés à l'éducation de base.

III - Éducation et société

Les relations entre éducation et société sont au cœur de la compréhension de l'évolution d'un système scolaire et de son rôle dans la société. Ces relations peuvent être abordées selon plusieurs approches : demande d'éducation, rôles de l'éducation dans la société, dans la mobilité sociale, dans le changement social et le développement économique.

Le thème des relations entre éducation et société est particulièrement étendu. Les quatre exposés présentés sont donc très différents, tant dans leur approche méthodologique que dans la thématique retenue.

Le premier exposé insiste sur les liens qui s'établissent entre éducation et développement. Pour l'auteur, le développement et l'investissement dans le secteur de la formation sont indispensables pour assurer le développement durable d'une part, et la lutte contre la pauvreté, d'autre part. La formation est appréhendée au sens large, selon un triple point de vue : la scolarisation des enfants, l'alphabétisation des adultes et le volet « formation et renforcements des capacités des populations » au sein des projets de développement. Ces trois domaines de la formation doivent faire le lien entre l'instruction, la formation technique et professionnelle. A partir de l'étude d'une dizaine de projets de développement, une évolution positive est observée, même si les budgets de ces projets alloués à la formation ne sont pratiquement jamais à la hauteur des attentes. Des efforts importants sont encore à réaliser dans ce domaine afin d'assurer une meilleure maîtrise du développement économique.

Le deuxième exposé aborde la question de la mobilité sociale. Les auteurs s'intéressent spécifiquement à la scolarisation féminine. Après un rappel de la définition de la mobilité sociale, ils abordent les facteurs de cette mobilité, quelle soit ascendante ou descendante. Le lien entre scolarisation et mobilité sociale des femmes est très fort, même si l'école ne permet pas d'égaliser les chances de promotion et qu'elle reproduit en partie les inégalités sociales. Cependant, les auteurs montrent que l'école joue un rôle essentiel dans le changement de statut et dans les perspectives de mobilité sociale des femmes. En ce sens, les progrès de la scolarisation féminine constatés sont encourageants, même si les filles sont encore peu nombreuses à fréquenter l'université.

Le troisième exposé traite de la professionnalisation de la formation des enseignants. L'histoire de la formation des enseignants dans les pays du Nord tend à montrer que celle-ci s'allonge (formation générale de niveau universitaire et formation professionnelle initiale et continue pointue). Contrairement à cette situation, les pays en développement, et le Burkina en particulier, ont tendance à réduire la durée déjà courte de la formation des enseignants.

Compte tenu du lien supposé entre formation des enseignants et qualité de l'éducation, on est en droit de s'interroger avec l'auteur sur les effets de cette tendance.

Enfin, le quatrième et dernier exposé traite d'un thème à la fois nouveau et d'actualité, celui du rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les pays en développement accusent un grand retard en matière d'équipements informatiques et l'Afrique est le continent qui possède le moins d'ordinateurs. De même, le réseau Internet en Afrique est quasi inexistant. Ainsi, au Burkina, moins d'un ordinateur sur 1 000 est relié à Internet. Pour l'auteur, il est urgent que le Burkina Faso investisse dans ce domaine, en vue de la diffusion et de l'appropriation des TIC, compte tenu des apports espérés en matière de développement éducatif du pays. Le rôle de l'État est primordial dans la définition d'un plan stratégique en vue de la diffusion et de l'appropriation des TIC, de mesures douanières favorables à l'importation du matériel informatique et de l'équipement progressif des écoles, collèges, lycées et université.

En conclusion, les travaux présentés par les chercheurs mettent en lumière les aspects suivants : les relations complexes entre éducation et société, le rôle de la formation et de l'éducation dans le développement économique, dans le changement social et dans l'évolution du statut des individus, en particulier de celui des femmes. Prolonger et approfondir la recherche sur les relations entre éducation et société s'avère assurément nécessaire, tant les liens apparaissent à la fois multiples et importants pour le devenir des populations.

IV – Droit et accès à l'éducation

Les communications qui ont été présentées sur ces thèmes du droit et de l'accès à l'éducation révèlent la diversité et la complexité des facteurs pouvant influencer sur l'accès au système éducatif. Des déterminants démographiques, économiques et socioculturels de la scolarisation des enfants aux disparités intra-urbaines, en passant par l'impact du Sida sur le système éducatif, les recherches mettent en évidence la nécessité d'une approche nouvelle dans l'étude des politiques éducatives. Cependant, les obstacles à l'éducation pour tous ne se situent pas uniquement au niveau de l'offre, ils relèvent aussi du niveau familial, c'est-à-dire de la demande.

L'analyse des déterminants de la scolarisation au Burkina Faso montre l'effet du processus d'urbanisation sur la nature et l'ampleur des facteurs pouvant influencer l'accès à l'éducation. Du milieu rural à la capitale en passant par les villes intermédiaires, les déterminants de la scolarisation des enfants ne sont pas exactement les mêmes et n'ont pas forcément la même importance.

Si dans la question des inégalités spatiales de scolarisation, l'accent est généralement mis sur les différences entre villes et campagnes, il reste qu'à l'intérieur même de la ville il existe un accès différencié à l'école en fonction du quartier ou du secteur de résidence. À Ouagadougou, alors que les quartiers périphériques, en grande partie non lotis, détiennent la plus forte proportion de la population scolarisable, ils sont paradoxalement moins nantis en structures éducatives comparativement aux quartiers centraux. Par ailleurs, l'offre éducative dans ces zones périphériques est essentiellement le fait du secteur privé, puisque que l'État n'y construit pas d'écoles. Or, cette inégale répartition des infrastructures éducatives dans la capitale a un effet sur la décision des parents à scolariser leurs enfants, compte tenu des longues distances qu'ils doivent parcourir et des risques liés aux accidents de circulation, dans une ville où le réseau de transports en commun est quasiment inexistant. À côté de cette différenciation spatiale de l'offre éducative, se dessine également un paysage scolaire socialement différencié.

Une lecture des statistiques de l'enseignement supérieur révèle, elle aussi, une forme d'inégalité, celle liée au type de formation. Garçons et filles ne suivent pas forcément les mêmes filières de formation : les filles sont beaucoup plus représentées dans les filières de formation courte et professionnalisantes. Bien qu'en nombre réduit dans les formations littéraires, humaines et sociales, juridiques et médicales, elles y sont mieux représentées que dans les formations scientifiques, dans les sciences exactes, dans les sciences de la vie et de la terre et en économie, où l'on retrouve davantage de garçons.

Le rôle important de l'offre scolaire en milieu rural, notamment la disponibilité physique de l'institution scolaire, est mis en évidence. Bien que ne représentant qu'une dimension bien spécifique de l'offre, la distance à l'école apparaît ainsi comme l'un des principaux déterminants de la scolarisation des enfants à la campagne, alors qu'en ville elle n'est pas déterminante. Les variables culturelles, notamment l'ethnie et la religion du chef de ménage sont également apparus comme des facteurs déterminants de la fréquentation scolaire des enfants en milieu rural. Avec l'urbanisation, l'effet de ces variables tend à disparaître. Cette importance du facteur socioculturel dans l'explication de la demande scolaire trouve, en partie, ses fondements dans les rapports historiques que les différents groupes sociaux ont eus avec l'école à travers leurs contacts avec le colonisateur français ou avec les missions chrétiennes. Le Burkina Faso étant faiblement urbanisé, les tendances historiques lourdes continuent encore de nos jours à peser sur les inégalités d'accès à l'école. Malgré les dynamiques nouvelles en cours, les groupes ethniques qui ont eu des rapports conflictuels avec le colonisateur et ont opposé une certaine réticence face à l'église (Lobi, Peul...) connaissent un certain « retard scolaire » de nos jours comparativement aux autres groupes (Gourounsi, Samo, Mossi...).

En ce qui concerne l'effet des variables démographiques, on peut retenir que c'est également en milieu rural que le sexe de l'enfant est particulièrement déterminant, alors qu'avec l'urbanisation, les inégalités sexuelles tendent à diminuer. Le résultat selon lequel les femmes chefs de ménage scolarisent plus leurs enfants que leurs homologues hommes, observé dans de nombreux autres travaux sur l'Afrique subsaharienne, apparaît également au Burkina, notamment en milieu rural. Et ce sont surtout les filles qui profitent le plus des avantages scolaires liés à la présence d'une femme à la tête du ménage.

Si les différences de scolarisation liées au sexe de l'enfant diminuent avec le processus d'urbanisation, celles liées au statut familial de l'enfant (être ou non un enfant du chef de ménage), au contraire, s'accroissent. À Ouagadougou, la capitale, le statut familial de l'enfant est apparu comme étant de loin la variable la plus déterminante en matière de fréquentation scolaire, alors qu'en milieu rural il n'y a pratiquement pas de différence de scolarisation entre les enfants du chef ménage et les autres. Le processus d'urbanisation s'accompagne d'un développement de l'activité féminine extra-familiale, ce qui pose un besoin énorme en termes de main-d'œuvre enfantine féminine pour assurer les activités domestiques, d'où l'accueil de nombreuses filles dans les ménages urbains comme aides familiales. Les garçons ne sont pas non plus à l'abri de cette différenciation en fonction du statut familial : le développement de la petite production marchande urbaine nécessite également une main-d'œuvre moins chère et corvéable qui est souvent satisfaite par l'arrivée de jeunes apprentis dans le cadre, parfois, des réseaux familiaux.

Le niveau de vie du ménage est prépondérant quel que soit le milieu d'habitat, mais c'est surtout en milieu urbain que son rôle est le plus déterminant, particulièrement chez les garçons. Si le processus d'urbanisation s'accompagne d'une augmentation du niveau général de scolarisation, on observe également de très fortes inégalités de scolarisation entre les classes sociales extrêmes.

Le phénomène de la circulation ou du ~~confi~~age des enfants peut aussi apparaître de plus en plus comme un facteur important de la mise et du maintien des enfants à l'école.

Pratique très ancienne et bien ancrée dans les traditions des sociétés africaines, le confiage s'inscrit dans le système des solidarités familiales comme moyen de socialisation et de renforcement des liens familiaux. Pendant longtemps, et même jusqu'à nos jours, il a permis à de nombreuses générations d'Africains de pouvoir poursuivre leur scolarité, dans un contexte où les institutions scolaires, surtout celles du secondaire, sont cantonnées dans les villes.

Les résultats présentés révèlent que la proportion d'enfants ayant connu au moins un départ du domicile familial avant 15 ans est de 12 % et que la scolarisation apparaît comme la principale raison des premiers départs du domicile familial. Cette proportion est un peu plus élevée chez les filles (14 %) que chez les garçons (10 %).

Cependant, les changements socio-économiques en cours, notamment le processus de paupérisation, impriment de nouvelles dynamiques et finalités au phénomène du confiage. Si les fondements traditionnels de la circulation des enfants sont encore d'actualité, il semble que l'envoi des enfants dans les ménages urbains, dans certains cas, conduisent à des logiques d'exploitation de la main-d'œuvre infantile. Il ressort ainsi des résultats présentés lors du colloque qu'un garçon sur six et une fille sur vingt en milieu urbain, qui ont quitté leurs parents la première fois avec l'objectif de fréquenter à l'école, n'ont aucune chance d'être inscrits. Si les enfants ne sont pas inscrits à l'école que font-ils ? Cela nous amène à aborder l'un des sujets discutés, celui du travail et du trafic des enfants. Le travail des enfants n'est pas en soi un phénomène nouveau, il fait partie intégrante de l'évolution socio-économique de toute société. Ce qui est par contre nouveau, ou du moins prend de l'ampleur, ce sont les formes nouvelles du travail des enfants, en particulier ses « pires formes » contre lesquelles s'est engagée à lutter l'Organisation internationale du travail (OIT) à travers son Programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC) lancé en 1991 et la Convention sur les « pires formes du travail des enfants » adoptée en 1999. Au plan national, le Burkina Faso a mis en place en 1998 un plan d'action national sur le travail des enfants, dont le lancement officiel a eu lieu en 1999.

Deux études réalisées sur la question du travail et du trafic des enfants au Burkina Faso (respectivement en 1998 et en 2000) et dont les résultats ont été présentés lors de ce colloque révèlent la situation d'exploitation dans laquelle se trouvent nombre d'enfants au travail : (i) il s'agit d'un travail qui ne permet pas aux enfants de fréquenter l'école (76 % des enfants travailleurs ne fréquentent pas l'école) ; (ii) 34 % d'entre eux travaillent entre 6 et 10 heures par jour alors que 56 % travaillent plus de 10 heures ; (iii) dans 70 % des cas, ils ne sont pas rémunérés ou s'ils le sont, cette rémunération est sans rapport avec la charge de travail. Quant à l'enquête sur le trafic, elle révèle qu'au plan national, le trafic se situe au niveau du louage des enfants dans l'agriculture, du placement de domestiques et d'aides familiaux et, dans une moindre mesure, sur le plan de l'exploitation sexuelle. Au niveau international (transfrontalier), le Burkina Faso apparaît comme récepteur de main-d'œuvre infantile, fournisseur de main-d'œuvre infantile et pays de transit de la main-d'œuvre infantile.

La question du VIH et de ses effets sur le système éducatif n'a pas été ignorée. Le Burkina Faso est cité comme le deuxième pays de la sous-région ouest-africaine parmi les plus touchés, après la Côte d'Ivoire, où le taux de séroprévalence est le plus élevé. Même si

les résultats mettant en exergue l'impact réel du Sida sur le système éducatif sont quasiment inexistantes, il ressort des présentations qu'en dehors même du fait que la mortalité au sein du corps enseignant pourrait s'accroître, l'épidémie affecterait l'exécution des programmes scolaires du fait des fréquentes absences des enseignants malades. L'impact du Sida apparaît aussi à travers la situation de plus en plus difficile des orphelins du Sida, notamment leur prise en charge et en particulier leur éducation. Il existe de plus en plus d'organisations non gouvernementales intervenant dans la prise en charge de ces orphelins mais la demande est très forte par rapport aux moyens disponibles. Par ailleurs, la forme adéquate pour cette prise en charge doit être repensée afin qu'il n'y ait pas une stigmatisation de ces orphelins qui pourraient être vus comme des « élèves ou scolarisés du Sida ».

Il est sans conteste que les communications présentées lors de ce colloque apportent nombre d'éclairages à la question des déterminants et des disparités dans l'accès à l'éducation. Quelques pistes de recherche restent cependant à approfondir : il s'agit, entre autres, du poids économique réel de la scolarisation des enfants dans le budget des ménages, c'est-à-dire la question des dépenses en matière d'éducation. Une meilleure compréhension des mécanismes explicatifs de la plus forte scolarisation des enfants dans les ménages dirigés par des femmes nécessite aussi de nouvelles études de type qualitatif. De même, les effets réels du Sida sur les chances de scolarisation des enfants et sur le fonctionnement du système éducatif devront également faire l'objet de recherches approfondies.

V – Alphabétisation et éducation non formelle

Tout le monde s'accorde pour dire que l'analphabétisme constitue l'un des freins majeurs au processus de développement. Selon le dernier recensement général de la population de 1996, le taux d'alphabétisation n'était que de 19,5 % (en référence aux personnes âgées de 10 ans et plus, donc y compris les anciennement et actuellement scolarisées). Alors que le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) prévoit de parvenir en 2011 à un taux de (encore seulement) 40 %, c'est dire tout le chemin qui reste à parcourir...

En dépit de ces enjeux, les études menées dans ce domaine restent un parent pauvre de la recherche en éducation au Burkina Faso. Les travaux présentés lors du colloque apportent néanmoins quelques éclairages.

Il convient de rappeler que, d'après la Loi d'orientation de l'éducation du 9 mai 1996 (en son chapitre II, article 18), « *l'Éducation Non Formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire et s'adressant à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure non scolaire* ». L'alphabétisation, qui s'adresse avant tout aux adultes, ne constitue donc qu'un des éléments de ce vaste champ qu'est l'éducation non formelle.

Depuis le milieu des années 1980, et surtout depuis les années 1990, le Burkina Faso a expérimenté un grand nombre d'initiatives, relevant aussi bien de l'État que de la société civile (associations et ONG) dont la politique d'alphabétisation de masse, avec « l'alphabétisation Commando » en 1986 et « l'opération Bantaaré » en 1988. Depuis 1990, la création de Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), des « écoles communautaires » de la Fondation pour le développement communautaire (FDC) – Save The Children, des Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), avec l'appui de l'UNICEF, des écoles bilingues, dans le cadre d'une coopération institutionnelle impliquant notamment l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO), mais aussi les « écoles satellites », les Centres Banma Nuara, etc. a considérablement diversifié l'offre scolaire burkinabè. Si quelques évaluations ont été faites, aucune recherche indépendante d'envergure n'a permis de véritablement faire un bilan de toutes ces innovations, qui sont de nature très diverses et concernent des populations-cibles différentes. Un problème majeur reste celui d'une mise en cohérence de toutes ces actions, qui reflète une politique éducative nationale claire. Il apparaît évident que ces innovations procèdent plus d'un projet de développement à la base que d'un projet national d'éducation.

La question de la mesure de l'impact des programmes d'alphabétisation, de leur adéquation avec les attentes des populations reste d'actualité. Les recherches confirment par

exemple que l'Alphabétisation formation intensive (AFI) influe positivement sur les connaissances et pratiques de gestion des groupements villageois. Les acquis apparaissent cependant fragiles. L'impact de ce type d'action ne pourra être durable qu'à la condition de s'inscrire dans une politique cohérente de post-alphabétisation et de revalorisation des acquis de l'alphabétisation, notamment par la création d'un environnement lettré en langues nationales et la levée des obstacles sociaux à l'application de la gestion.

Le maintien des acquis constitue un problème récurrent des programmes dans le domaine de l'éducation non formelle (mais aussi formelle d'ailleurs). Ainsi, « l'analphabétisme de retour », qui désigne l'état de néo-alphabétisé ayant perdu partiellement ou totalement l'usage de la lecture et de l'écriture, est un phénomène réel et préoccupant, mais très peu documenté.

Selon des enquêtes effectuées en milieu fulaphone (dans les Provinces du Soum et du Séno), les actions d'alphabétisation ne visent pas tous les objectifs devant être atteints pour garantir une alphabétisation de qualité et durable. Il ressort que « 100 % des femmes testées avouent n'avoir pas lu ou écrit un seul mot depuis qu'elles ont quitté les centres d'alphabétisation une ou deux années auparavant » et plus d'un quart des « déclarées alphabétisées n'arrivent plus à lire ou à écrire ne serait-ce que les 32 lettres de l'alphabet fulfude ». Le passage d'une culture de l'oralité à celle de l'écrit constitue assurément une difficulté majeure. La question est alors de savoir comment faire émerger puis développer une culture de l'écrit. Le réel développement d'un environnement lettré, à savoir la possibilité effective pour les alphabétisés d'avoir accès à des documents écrits dans leur langue d'alphabétisation, s'avère une condition indispensable. Il importe aussi que les personnes puissent avoir l'occasion de pratiquer l'écriture. Des conditions qui paraissent évidentes, mais demeurent très rarement remplies.

VI – Langues et éducation

La question linguistique est inhérente à l'histoire de l'institution scolaire. Comme le note un communicant : « elle a divisé les colonisateurs dans leur politique scolaire, est demeurée posée aux pays africains après les indépendances, avec la même acuité, et on est rarement parvenu à lui trouver une solution satisfaisante ». Dans un pays, comme le Burkina Faso, où dominent des situations de plurilinguisme, elle peut être abordée sur plusieurs plans, comme celui de la place des langues nationales dans l'enseignement, des réalités de la maîtrise du français ou encore de la problématique de l'enseignement de l'arabe.

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement est un débat récurrent, souvent passionnel. La première expérience n'est intervenue qu'en 1979, pour être interrompue en 1984, sans une véritable évaluation. Il faut attendre le séminaire national sur l'éducation organisé en 1989 à Koudougou, pour que la question soit à nouveau posée. Si la Loi d'orientation de l'éducation adoptée en 1996 stipule que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales » (Titre I, article 4), ce n'est qu'en 1998 que les langues nationales ont été réintroduites, à titre expérimental, dans les écoles satellites et les écoles bilingues. Pour l'instant, elles demeurent cependant essentiellement utilisées dans l'éducation non formelle. Le démarrage du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) traduit une volonté politique nouvelle pour une introduction des langues nationales dans l'éducation de base, afin de « favoriser une amélioration de la perception de l'école et réduire l'actuel fossé entre savoirs familiaux et savoirs scolaires, entre école et milieu » (dans le cadre du huitième choix stratégique). Mais beaucoup de questions restent posées, en terme de conditions, de contraintes et d'obstacles. Ainsi, « comment comprendre et expliquer la marginalisation des langues nationales quand l'enseignement exclusif dans la langue officielle a largement montré ses limites ? Quelles alternatives peut-on raisonnablement envisager et dans quelles conditions ? »

Les travaux menés par les chercheurs mettent en lumière les aspects suivants : le poids de « l'impérialisme linguistique » de la langue dominante, le problème du choix des langues, source de conflits dans un pays comprenant environ 60 langues, le manque de confiance dans les langues nationales (l'idée qu'elles seraient « incapables de véhiculer le progrès et donc de susciter le développement de façon générale »), l'absence d'une politique linguistique claire, les divers problèmes liés à un éventuel processus de généralisation, le risque d'une « folklorisation » des langues nationales, etc.

Le développement des écoles bilingues semble représenter une perspective prometteuse, conjuguée au processus de décentralisation qui pourrait faciliter une « redistribution des fonctions et des espaces pour toutes les langues ». En tout état de cause, l'introduction des langues nationales dans l'enseignement pose toute une série de questions,

d'ordre à la fois technique (linguistique) et socio-politique, qui nécessitent un effort de recherche important.

La langue française occupe une place tout à fait paradoxale : « en dépit de son statut privilégié, elle reste peu pratiquée ; de fait, c'est une langue seconde pour la très grande majorité de ses locuteurs. Elle s'acquiert essentiellement par le biais de l'école (ou de centres d'alphabétisation), même si sa diffusion tend à se propager « spontanément » au niveau des familles et dans certains milieux (commerces, entreprises, administrations, lieux d'émigration...) ou par le truchement des médias. Les degrés de connaissance du français dépendent donc, très étroitement, des niveaux de scolarisation ». La question se pose alors de l'appréciation des niveaux de compétence en français des scolarisés. On peut ainsi se demander à partir de quel niveau de scolarisation un élève peut-il véritablement être considéré comme « francophone » ?

L'administration de tests de compétence en français auprès d'échantillons d'élèves de CM2, de 3^{ème} et de terminale dans trois villes du Burkina Faso aboutit à des résultats interpellateurs : 100 % des élèves de terminale, environ 85 % des 3^{ème} et seulement un peu moins de 10 % des CM2 présentent un « seuil minimal individuel de compétence » en français. Il apparaît que le niveau de 4^{ème}- 3^{ème} représente le seuil réellement significatif quant à la pratique du français, alors que l'élève termine souvent sa scolarité primaire avec une faible maîtrise du français, notamment à l'écrit. Qu'en serait-il en milieu rural, où l'environnement lettré est souvent quasi inexistant ? Les études montrent clairement que « le milieu environnant compte beaucoup dans le mode d'acquisition du français durant les premières années. Par la suite, au secondaire, compte tenu des sélections successives, d'une part, d'une relative homogénéité des pratiques du français et d'une similarité plus forte des méthodes d'enseignement, d'autre part, les déterminants des rendements convergent et les niveaux des élèves s'uniformisent ».

Il n'est dès lors pas surprenant que les difficultés d'apprentissage du français occupent une place importante parmi les facteurs d'échec scolaire au primaire. Cela constitue assurément un résultat préoccupant, qui nécessiterait des recherches plus approfondies. Ainsi, combien d'élèves ayant abandonné avant la fin du primaire (et même ayant terminé le primaire) redeviennent analphabètes (et au bout de combien de temps), en raison d'un niveau de compétence insuffisant et faute de possibilités de pratiquer cette langue, tout particulièrement en milieu rural ? Au-delà de la question des compétences en français, se pose celle, plus large, du degré d'acquisition des connaissances de base, telles que définies par la Loi d'orientation de l'éducation, en fonction du niveau de scolarisation.

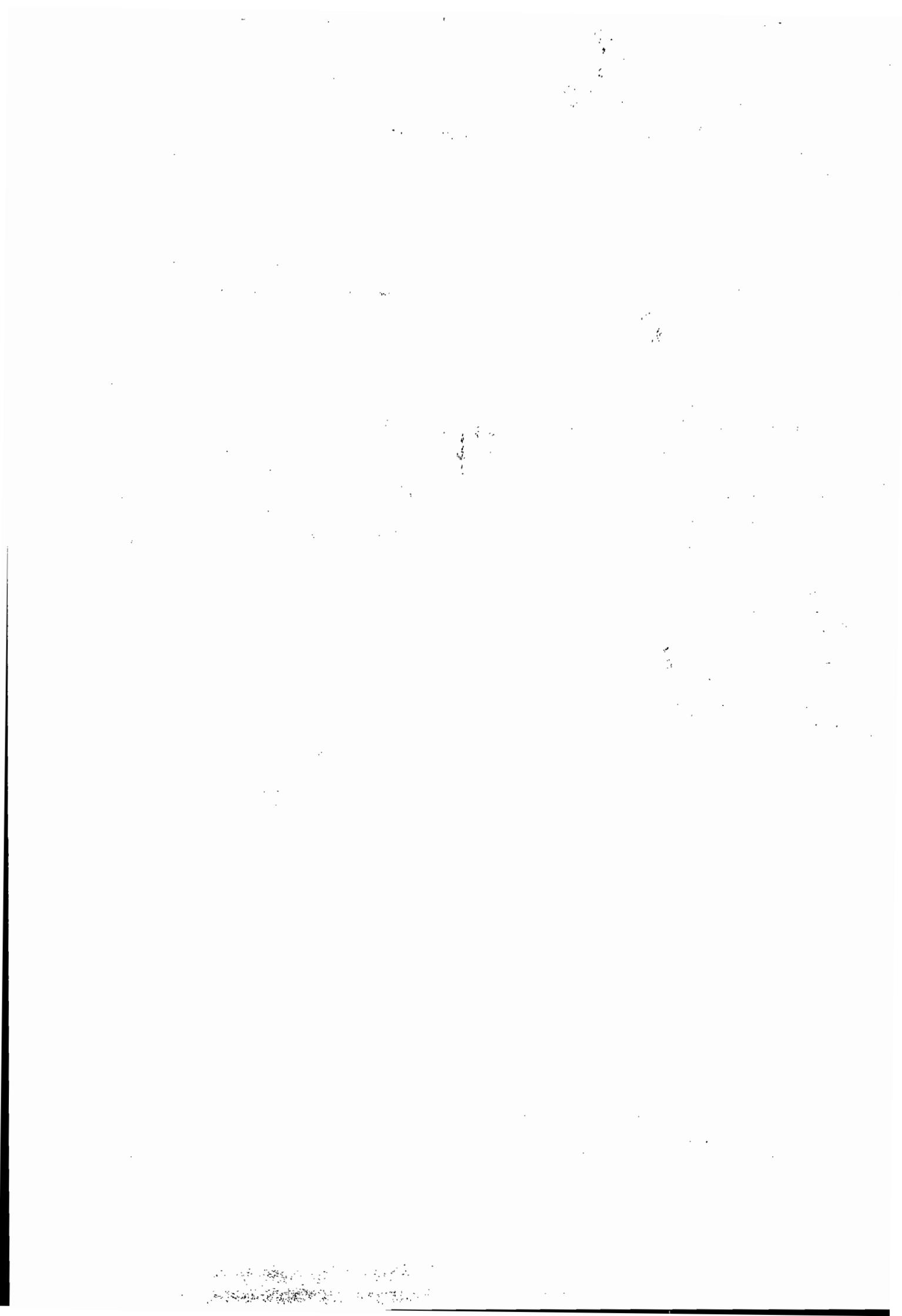
La situation de l'enseignement en langue arabe au Burkina Faso demeure très peu documentée. Des recherches récentes permettent d'apporter des éclairages quant à la place de la langue arabe dans le système éducatif burkinabè, au profil des élèves et aux réalités de son enseignement.

Il convient tout d'abord de rappeler que le système éducatif burkinabè ne reconnaît que les écoles franco-arabes et les medersas et comptabilise donc leurs élèves parmi l'effectif scolaire officiel. Elles représentent actuellement près de la moitié du secteur privé dans le primaire, mais plus de 90 % dans les régions septentrionales du pays (le Nord et le

Sahel). Les écoles coraniques, dont la finalité n'est que le seul enseignement du Coran, ne sont en revanche pas reconnues. Leur nombre et l'effectif des enfants qui les fréquentent sont inconnus à ce jour.

Des enquêtes récentes conduites à Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Ouahigouya auprès d'enseignants et d'élèves, à la fois d'écoles franco-arabes et d'écoles coraniques, apportent des éclairages très intéressants sur l'état de l'enseignement de l'arabe au Burkina Faso. Comme le français, l'arabe resté une langue essentiellement scolaire ; les élèves comme les enseignants semblent très peu la parler hors de l'école. L'arabe est avant tout lié à l'enseignement du Coran.

L'enseignement de l'arabe présente une grande hétérogénéité : quasiment chaque école a son programme et il y a un manque réel de coordination et d'harmonisation. Une gestion administrative rigoureuse fait souvent défaut du fait que les directeurs d'écoles comme les enseignants ont une formation insuffisante et que les écoles sont très souvent mal équipées et faiblement dotées, en matériel didactique notamment. Elles souffrent aussi d'un manque de reconnaissance et d'encadrement de la part de l'État, dont la position vis-à-vis de l'enseignement de l'arabe manque de clarté. Avec un réel problème d'insertion professionnelle à la sortie de ces écoles, « tout se passe comme si les écoles en arabe conduisaient vers une incertitude, voire vers l'exclusion sociale ». Prolonger et approfondir la recherche sur l'enseignement de l'arabe et les écoles qui le pratiquent s'avère assurément nécessaire.



VII – Les expériences éducatives

Il existe un lien étroit entre l'éducation et les différents indices de progrès sociaux et économiques d'un pays. A l'heure où les politiques de développement des pays africains insistent sur la nécessaire réduction de la pauvreté, une meilleure organisation de l'éducation devrait permettre de répondre efficacement aux différents défis. Malgré l'adoption de la Loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso (1996) et les différentes actions menées aussi bien par l'État que par les autres acteurs du système éducatif, le système éducatif demeure marqué par de grandes disparités limitant ainsi son efficacité interne et externe. De ce constat découle la recherche d'initiatives nouvelles dans la perspective d'une amélioration du système éducatif.

Afin de trouver des réponses appropriées aux problèmes qui affectent le système éducatif, le Burkina Faso a mis en place des expériences éducatives dont certaines ont fait l'objet d'études présentées lors des travaux du colloque. Depuis la tenue des Etats généraux de l'éducation en 1994, l'État encourage les opérateurs dans le domaine de l'éducation à entreprendre des initiatives allant dans le sens de la recherche d'une plus grande efficacité du système éducatif. Ainsi, les partenaires techniques et financiers (organisations internationales, représentations diplomatiques), les ONG et les structures décentralisées, prennent des initiatives dans le domaine des innovations.

Au nombre de ces nouvelles expériences éducatives, on peut citer les « écoles satellites » soutenues par l'UNICEF, les écoles bilingues (initiées en partenariat entre l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) et des opérateurs locaux), les classes multigrades (CMG) et les classes à double flux (CDF), etc. La plupart de ces expériences présente des résultats satisfaisants qui demandent à être confirmés au plan national.

La question de l'adéquation des différentes innovations mérite d'être abordée, dans la mesure où les quelques résultats encourageants obtenus restent limités. Comment passer de la phase exploratoire (ou expérimentale) à la phase de généralisation des innovations ? Sur le même sujet, la question de la pérennisation des actions entreprises ou largement soutenues par des partenaires techniques et financiers (PTF) ou des ONG se pose. Il faudrait trouver assez rapidement des stratégies permettant aux innovations de se développer avec une véritable appropriation de celles-ci par les populations bénéficiaires. Mais, pour cela, il faudrait aussi connaître les positions des populations face à ces innovations, ce qui est rarement le cas. La mise en œuvre d'un dispositif assurant une bonne continuité des initiatives nouvelles en matière d'éducation s'impose.

Les différentes recherches menées autour des innovations font ressortir cette crainte de l'inconnu, car l'État ne semble pas disposer des moyens nécessaires pour assurer la

relève des multiples programmes et projets appuyant le secteur de l'éducation. Il serait donc très urgent pour l'État et pour les PTF de songer à la sauvegarde des fragiles acquis réalisés grâce aux innovations pédagogiques. La durabilité des actions entreprises passe par une plus grande implication des populations bénéficiaires et par la définition d'une politique étatique claire en matière d'innovations : pour l'instant, l'État semble plus autoriser les innovations que se les approprier. Si ces dispositions ne sont pas prises, le risque de se trouver confronté à la multiplicité de projets mal conçus et mal appliqués se confirmera.

Le système éducatif burkinabè reste marqué par de fortes disparités régionales qui s'expriment, entre autres, par une très grande variation des taux de scolarisation selon les Régions, les Provinces ou les Départements. Par exemple, en 2001/02, si les Provinces les plus scolarisées possèdent des taux nets de scolarisation parfois supérieurs à 40 %, on constate que parmi les Provinces dites prioritaires (selon les critères du Plan décennal), certaines, en dépit des progrès récents, possèdent un taux net de scolarisation dans le primaire encore inférieur à 18 % en 2001/02.

L'un des exposés s'est plus particulièrement intéressé à la Province du Namentenga (Province dite prioritaire) qui affiche un taux net de scolarisation primaire de 17,8 % en 2001/02. Les contraintes au développement éducatif relevées aussi bien au niveau de l'éducation formelle que de l'éducation non formelle sont décrites. En plus des contraintes communes à l'ensemble des Provinces, des facteurs spécifiques ont été identifiés. Par exemple, l'enclavement qui entraîne un certain isolement de la Province ou l'attitude quelque peu réfractaire des populations vis-à-vis de l'éducation et de tout changement, ou encore, le fort attachement aux pratiques traditionnelles. Malgré ce tableau quelque peu sombre, l'espoir est permis, d'autant plus que de nombreux partenaires au développement investissent dans la Province et contribuent à entamer un dialogue avec les populations.

Par ailleurs, la question de la décentralisation atteint dorénavant le développement du secteur de l'éducation. Ainsi, les collectivités locales investissent progressivement dans la construction ou l'entretien des infrastructures scolaires, accompagnant ainsi les initiatives de l'État et des PTF. Dans l'enseignement secondaire, l'État a mis en œuvre des stratégies permettant aux collectivités locales, aux ONG et au secteur privé de disposer d'établissements scolaires selon la formule de gestion déléguée ou de celle de la location vente.

Tous les exposés ont mis l'accent sur l'originalité des expériences éducatives abordées et sur la nécessité pour l'État de veiller à la mise en œuvre de mesures d'accompagnement. Le développement des innovations dans les différents secteurs du système éducatif traduit la volonté des ministères et des partenaires de l'éducation de trouver le meilleur moyen d'assurer une éducation de qualité aux populations burkinabè. De toute évidence, le développement réel ne peut être envisagé en dehors d'une meilleure articulation entre les actions d'éducation et les réalités locales. Dans cette optique, le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) offre une attention particulière à la question des innovations, au regard des nombreux espoirs qu'elles suscitent.

VIII - Évaluation, performances des élèves et qualité de l'école

Depuis la tenue du séminaire national sur l'éducation de base à Koudougou en 1989, plusieurs expériences éducatives ont vu le jour. La loi d'orientation de l'éducation adoptée en 1996 a également encouragé la mise en œuvre des innovations tendant à assurer une éducation de qualité aux jeunes burkinabè. Toutefois, l'évaluation des différentes actions menées dans le cadre de la recherche d'une meilleure éducation pour tous les enfants du Burkina Faso demeure un grand problème. Dans la perspective des actions futures, il est cependant important de savoir quels sont les résultats obtenus et quel a été l'impact des innovations sur le fonctionnement du système éducatif.

Au nombre des défis pédagogiques, il y a la question de la prise en compte de la littérature burkinabè dans les programmes scolaires au Burkina Faso. Cette littérature, de plus en plus florissante, mérite d'être insérée dans les différents programmes, car elle incarne mieux les réalités burkinabè. Les recherches menées dans plusieurs établissements scolaires du Burkina Faso révèlent que les ouvrages des auteurs burkinabè sont très peu présents dans les bibliothèques, et par conséquent très peu lus. Cette faible prise en compte de la littérature burkinabè par le système scolaire interpelle à la fois les services spécialisés des ministères en charge de l'éducation au Burkina Faso et les auteurs d'œuvres littéraires sur la nécessité de mettre en place des stratégies permettant de remédier à cette insuffisance.

Par ailleurs, des enquêtes menées à Ouagadougou révèlent que « placer son enfant auprès d'un parent dans une famille d'accueil est une pratique sociale assez répandue dans la ville de Ouagadougou ». Le tutorat est alors présenté comme une stratégie à même de permettre une scolarisation du plus grand nombre d'enfants. Cette stratégie présente cependant de nombreux inconvénients dont les difficultés de concilier les travaux domestiques et l'apprentissage scolaire. En effet, de nombreux élèves en situation de tutorat (en particulier les jeunes filles) se retrouvent transformés en « domestiques », hypothéquant du même coup leur réussite scolaire.

La question de l'évaluation étant centrale dans tout apprentissage, des études se sont intéressées à ce sujet. Cette opération qui permet d'apprécier les acquisitions des élèves entre en ligne de compte dans l'appréciation de l'efficacité interne de tout système éducatif. La recherche d'une plus grande objectivité dans l'appréciation impose l'adoption d'un certain nombre d'outils performants et fiables. D'où la nécessité pour tous les niveaux d'enseignement de se doter de formules claires et transparentes permettant une évaluation plus objective des apprenants.

Au niveau de l'enseignement secondaire, les investigations menées révèlent de grandes disparités régionales au sujet des performances scolaires. Cette situation n'est pas

étonnante, puisque les établissements situés en milieu rural ou semi-rural sont défavorisés dans l'affectation du personnel enseignant et du matériel pédagogique. Chaque année, de nombreux établissements ont du mal à obtenir des enseignants dans toutes les disciplines, se qui crée ainsi une situation défavorable d'apprentissage pour les élèves de ces établissements. De plus, les établissements situés en milieu urbain bénéficient d'un contexte favorable à l'acquisition d'une culture générale plus étendue.

Les exposés ont ainsi permis de débattre autour de la qualité de l'éducation qui passe par une dotation suffisante et équitable du personnel et du matériel pédagogique, ce qui n'est pas le cas actuellement, comme l'ont observé plusieurs auteurs. Organiser des évaluations périodiques, fiables et équitables est également apparu comme nécessaire au suivi et à l'évaluation du système scolaire.

Quelles perspectives pour la recherche ?

Si le colloque a mis en lumière la diversité et la richesse des travaux de recherche en éducation au Burkina Faso, le besoin en connaissances demeure encore très important. De nombreuses questions restent insuffisamment documentées, d'autres pas du tout. L'intérêt du colloque réside donc aussi dans les ouvertures qu'il a suscitées, dans l'identification des pistes de recherche qu'il reste à explorer.

Tout d'abord, le colloque a souligné le problème du choix des indicateurs, de leur fiabilité et de leur disponibilité. Ainsi, les difficultés pour calculer les taux brut et net de scolarisation dans le primaire et les différences de résultats en fonction des chiffres au dénominateur (effectifs scolarisables qui sont le plus souvent issus de projections) ont été décrites. Les taux de scolarisation dans le secondaire et le supérieur posent également problème notamment en ce qui concerne le choix des tranches d'âge utilisées. Pour l'éducation non formelle, les problèmes de mesure ont été également analysés, comme par exemple, ceux posés par le calcul du taux d'alphabétisation (quels sont les critères de mesure mis en place ? Comment peut-on créer un indicateur plus fiable ?). Ce constat indique qu'il faudrait affiner les analyses et, faute de cela, prendre ces indicateurs avec prudence, ce qui n'est pas toujours le cas (tant au niveau des décideurs que des chercheurs eux-mêmes).

Alors que les politiques éducatives actuelles, notamment dans l'enseignement de base, ont été largement questionnées, il apparaît impératif de mener des études sur plusieurs points les concernant.

- Il faudrait réaliser une évaluation du fonctionnement et du rendement des classes à double flux pour vérifier si cette pratique, tant décriée, l'est à tort ou à raison ? On doit vérifier si l'acquisition des connaissances par les élèves pâtit de cette pratique du double flux et dans quelles proportions, quels sont les problèmes engendrés auprès des familles et des enseignants, afin de fournir aux décideurs des données leur permettant de prendre les mesures qui s'imposent. Les classes multigrades devraient aussi être évaluées pour fournir une base potentielle permettant la mise en œuvre éventuelle de formations en vue d'une amélioration de la pédagogie.
- Il serait aussi important de mener des travaux sur l'enseignement privé, qu'il soit primaire ou secondaire, étant donné que le PDDEB tend à vouloir le développer. Il apparaît nécessaire d'évaluer son rendement, son efficacité (et à quel prix) et les répercussions sur l'accès égalitaire au système scolaire. Là aussi, il s'agirait de fournir des bases pour l'analyse des conséquences possibles du processus de privatisation de l'éducation.

- Mener une étude sur les niveaux de qualification et sur le niveau de vie des enseignants devient indispensable, compte tenu des discours des bailleurs de fonds sur le niveau des salaires des enseignants, d'une part, et sur les revendications des enseignants, d'autre part. Les différents statuts des enseignants devront être pris en compte (enseignants de la fonction publique, enseignants « PPTE » ou enseignants du privé). Par exemple, une enquête pourrait être menée sur la formation et les salaires des enseignants du privé, les conséquences sur leur niveau de vie et leur motivation ainsi que les retombées possibles de la précarité de leur emploi. Cette question est d'autant plus importante qu'elle peut constituer une base pour évaluer les effets possibles de la décentralisation du recrutement des instituteurs prévue par le PDDEB.
- Il a beaucoup été question du financement de l'éducation et des problèmes liés à la mauvaise gestion, tant au niveau du système éducatif lui-même que de structures émanant des familles comme les APE. Des recherches complémentaires devraient être menées pour mieux prendre en compte l'ensemble des acteurs qui financent l'éducation et mesurer l'ampleur de ces engagements financiers respectifs.
- Comme nous l'avons vu, une approche de l'éducation en terme de demande, c'est-à-dire menée auprès des ménages, s'avère indispensable pour comprendre le fait scolaire dans sa globalité. Si des études de plus en plus nombreuses prennent en compte cette question, il convient d'approfondir ce thème, notamment en ce qui concerne le financement de la scolarisation par les parents puisque là aussi, il en est de plus en plus question dans les politiques d'éducation mises en places. Les familles sont-elles en mesure d'assumer ce financement ? Le souhaitent-elles ? Sont-elles prêtes à le faire ? Plus généralement, il a été peu question dans le colloque du poids de la pauvreté sur l'éducation. Pourtant, elle semble être au cœur des problèmes.

Au-delà des études sur l'enseignement primaire, il apparaît essentiel de mener des travaux approfondis sur le préscolaire mais aussi sur les enseignements secondaire et supérieur. Des recherches sur l'adéquation entre formation et emploi font également cruellement défaut et mériteraient d'être développées. De même, les initiatives éducatives initiées par la société civile (tels que les cours du soir, par exemple) demandent à bénéficier de recherches permettant de dévoiler des processus éducatifs souvent méconnus.

Au sujet de la question linguistique dans le système éducatif, les interrogations demeurent nombreuses. Comment assurer une meilleure prise en compte des langues nationales dans l'éducation ? Quelle politique linguistique mettre en œuvre dans le sens d'une meilleure prise en compte des réalités locales burkinabè ? Dans ce domaine, les rares initiatives existant devraient être évaluées.

Il n'a pas été question dans ce colloque de l'enseignement technique et professionnel et c'est une lacune. Il semble capital d'avoir des données à ce sujet : quel enseignement professionnel au Burkina Faso, pour qui et pour quels résultats ? Cette question est d'autant plus fondamentale que la professionnalisation de l'éducation est souhaitée par bon nombre d'acteurs de l'éducation.

Il paraît également nécessaire de développer les analyses concernant l'alphabétisation des adultes et l'éducation non formelle en général. Différentes questions demeurent souvent sans réponse : quelle est l'utilité de l'alphabétisation, son efficacité, ses effets en terme de diffusion des connaissances et de développement socioéconomique ? Plus généralement, la question des langues nationales et des contenus d'enseignement apparaît comme un thème pertinent de recherche qui renvoie à des questions fondamentales sur l'éducation, la culture et le rôle du système éducatif. Pour cela, il est donc important de questionner la place de la littérature burkinabè et son insertion dans les programmes scolaires. Il convient également de questionner ce qui constitue ou non un environnement lettré, ce qui facilite l'accès à l'écrit pour les scolarisés ou ceux qui sont passés par l'école, tout comme pour ceux qui en ont été exclus de toute formation scolaire. Quel rôle peut jouer l'éducation non formelle pour ces derniers ? Ces thèmes interrogent la culture de l'écrit et son poids au sein de la société burkinabè dans son ensemble. Par exemples, les cours du soir n'ont pas été évoqués alors qu'ils représentent un phénomène non négligeable dans les villes, représentatif de cette volonté des populations de s'approprier la maîtrise de l'écrit.

Si les terribles conséquences du sida sur le système éducatif ont été évoquées, la mesure de son impact réel reste à effectuer. D'une manière plus générale, l'impact des problèmes de santé des élèves comme ceux de la famille sur la scolarisation est un thème encore trop peu abordé. Il s'agit d'interroger aussi les problèmes de santé qui *a priori* semblent mineurs, comme les problèmes de vue, mais qui peuvent avoir des conséquences négatives sur la réussite scolaire et le maintien des élèves dans le système.

Enfin, il est apparu indispensable de mener des recherches sur « l'après école ». Que deviennent les enfants qui ont été scolarisés et qui ne le sont plus (qu'ils aient arrêté leurs études ou qu'ils les aient achevées) ? Quels sont les acquis qui demeurent ? Quelles sont les utilisations du savoir scolaire ? Quels débouchés en terme d'emploi l'école burkinabè offre-t-elle ?

En regard des nombreux défis que pose l'éducation au Burkina Faso, le colloque a mis en lumière la nécessité d'une véritable dynamisation de la recherche, qui passe par l'élaboration d'un agenda de recherche, d'une politique de valorisation des travaux et des financements correspondants. Il revient aussi aux chercheurs eux-mêmes de veiller à trouver les moyens de davantage diffuser les résultats de leurs travaux et de les rendre plus accessibles aux décideurs.

Face à la « crise » de l'école évoquée tout au long des trois jours de colloque, il convient de s'interroger sur la place de la recherche et sur la position du chercheur : son rôle est-il simplement de constater la situation ? Il semble au contraire que l'engagement de la recherche soit indispensable. Les chercheurs doivent donc pouvoir s'exprimer et être entendus, même si ce qu'ils écrivent n'est pas toujours facile à admettre. Au Burkina Faso, comme dans la plupart des pays africains, le développement d'une production nationale de connaissances scientifiques (rigoureuse et indépendante) constitue un véritable enjeu. Une initiative comme l'Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina Faso (AREB) entend contribuer à ce processus.



Liste des communications

Séance 1 : Bilan de la recherche

Bilan de la recherche en éducation au Mali

Sékou Oumar DIARRA

Bilan de la recherche en éducation au Burkina Faso

Maxime COMPAORÉ et Marc PILON

Conclusions d'une revue nationale des études en éducation (1994-99)

Ernest ILBOUDO

Séance 2 : La situation éducative au Burkina Faso : état des lieux

Évolution des politiques éducatives

Laurent KABORÉ

Les financements de l'éducation

Ernest ILBOUDO

Les acteurs du système éducatif burkinabè

Marie-France LANGE et Adama OUÉDRAOGO

Séance 3 : La situation éducative au Burkina Faso : état des lieux (suite)

L'alphabétisation et l'éducation non formelle : état des lieux

Anatole YAMÉOGO

Évolution des enseignements secondaire et supérieur

Félix COMPAORÉ

La situation éducative du Burkina Faso comparée à celle des pays voisins : constat et questions

Claude SAUVAGEOT

Séance 4 : Représentation de l'école

La vraie vision de l'école aujourd'hui et l'importance de cette institution pour une société

Michel KOMI

Les représentations de l'école par les parents au Burkina Faso

Anselme YARO

Discours et représentations du système scolaire à Ouagadougou par les différents acteurs de l'éducation

Stéphanie BAUX

Séance 5 : Éducation et société

Éducation et développement : les enjeux du renforcement des capacités humaines

Afsata PARÉ/KABORÉ

Mobilité sociale et scolarisation féminine au Burkina Faso

Madeleine KONKOBO et Pascal YAMÉOGO

Professionnalisation de l'enseignement et qualité de l'éducation au Burkina Faso

Célestine TRAORÉ/PALÉ

Éducation au Burkina Faso : prendre le raccourci informatique

Valère SOMÉ

Séance 6 : Droit et accès à l'éducation

Les obstacles à la mise en œuvre du droit à l'éducation

Jocelyne VOKOUMA

L'accès à l'enseignement supérieur au Burkina Faso

Rasmata BAKYONO/NABALOUM

Travail et trafic des enfants versus scolarisation

Frédérique BOURSIN

Disparités intra-urbaines en matière de scolarisation à Ouagadougou

Marc PILON

Séance 7 : Déterminants et disparités

De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso

Jean François KOBIANÉ

Les pratiques de confiage et la scolarisation des enfants au Burkina Faso

Younoussi ZOURKALEINI

Sida et éducation : que sait-on ?

Yacouba YARO

L'impact du sida au niveau des familles : quelles réponses ?

Henk RENTERGHEM

Séance 8 : Alphabétisation et éducation non formelle

Pour une alphabétisation durable en milieu peul

Issa DIALLO

Les réalisations de l'éducation non-formelle face aux attentes des communautés rurales : le cas du Burkina Faso

Ludovic KIBORA

Séance 9 : Langues et éducation

*Évaluation des niveaux de compétence et recherche des déterminants des échecs scolaires.
Un aperçu des résultats d'un programme de recherche socio-linguistique*

Daniel BARRETEAU et Anselme YARO

La question linguistique dans le système éducatif burkinabè

Victor YAMÉOGO

Langue et éducation au Burkina Faso : comment sortir du piège linguistique ?

Gérard KÉDRÉBÉOGO

Langues d'enseignement et enseignement de langues au Burkina Faso : le cas de l'arabe

Lamine SANOGO

Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire

Abou NAPON

Séance 10 : Expériences éducatives

Contribution à l'étude du système éducatif dans la Province du Namentenga : difficultés et perspectives de développement

Vincent SEDOGO

Étude comparative des écoles satellites 1999-2002

André BATIANA

Décentralisation et participation communautaire dans le secondaire

Justine KIÉLEM

Séance 11 : Évaluation, performances, qualité de l'école

Défi pédagogique et enseignement : la question de l'insertion des littératures burkinabè dans les programmes scolaires au Burkina Faso

Alain SISSAO

Conditions socio-économiques et rendement scolaire des élèves sous tutorat à Ouagadougou : une approche des relations entre la famille "tutorale" et les résultats à l'école

Komla LOKPO

Disparités régionales des performances des établissements secondaires : le cas des collèges

Justine KIÉLEM

Évaluation sommative des élèves professeurs de l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK) au Burkina Faso

Gisèle ZONGO/YAMÉOGO