

## **LE BURKINA FASO A L'EPREUVE DE L'EDUCATION POUR TOUS : QUEL BILAN EN CE DEBUT DES ANNEES 2000 ?**

**Marc PILON (IRD) et Yacouba YARO (CERFODES)**

### **INTRODUCTION**

Le Burkina Faso figure parmi les pays les moins scolarisés d'Afrique et du monde. Dans le prolongement de la conférence mondiale sur « l'éducation pour tous » (EPT) de Jomtien en 1990, le pays s'est doté d'un Plan Décennal de Développement de l'Education de Base sur la période 2001/2010, d'un Plan d'action pour l'éducation pour tous, et des actions spécifiques ont été entreprises en faveur de la scolarisation des filles. Ce nouveau contexte éducatif est marqué par une implication croissante de la communauté internationale et par une sollicitation accrue des familles. Sur la base des documents, statistiques et résultats de recherches existants, la communication propose de dresser un bilan des politiques éducatives pour le secteur formel, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Comment a évolué l'offre scolaire ? Les disparités spatiales et les iniquités socio-économiques se sont-elles réduites ? La qualité de l'éducation s'est-elle améliorée ?

### **LES POLITIQUES ET ACTIONS EDUCATIVES AU SERVICE DE L'EPT**

La conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990 a montré que les pays ne pourront pas se développer sans un système éducatif efficace et sans une égalité des chances en matière d'éducation entre les filles et les garçons. Pour relever les défis actuels, suite aux Etats généraux de l'éducation tenus en 1994 et dans le cadre de son Plan d'action pour l'éducation pour tous, le Gouvernement burkinabé a adopté en juillet 1999 un Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) qui va couvrir la période 2001–2010. Il s'articule autour de quatre programmes : 1. expansion, amélioration de la qualité et de la pertinence ; 2. intensification et amélioration de la qualité des actions d'alphabétisation ; 3. amélioration des capacités de planification ; 4. amélioration des capacités de gestion du système.

Le Plan décennal a été prévu en trois phases, de quatre années pour la première, et de trois années pour les deux autres. Le plan décennal prévoit la réduction des disparités géographiques au niveau de la scolarisation dans vingt provinces considérées comme prioritaires, eu égard à leur faible taux de scolarisation. Ces vingt provinces prioritaires voient ainsi une amélioration de l'offre scolaire.

Le PDDEB s'inscrit dans l'objectif global de développement du pays qui est la lutte contre la pauvreté, objectif auquel il veut contribuer par la formation de ressources humaines adéquates. Il ressort de l'analyse du texte que la nécessité de réforme de l'éducation de base découle donc à la fois de la situation dans laquelle se trouve le système éducatif et des

tendances du changement mondial en cours. Ceci se traduit par l'introduction de disciplines d'enseignement, telles que l'éducation pour la paix, l'éducation relative aux problématiques de l'environnement, de la démocratie et du SIDA.

Dans le cadre du Plan décennal, la question de l'équité selon le genre est posée en terme d'accès, de maintien, d'acquis et de performances scolaires, C est tenant compte de la faible scolarisation des filles que certaines initiatives ont été prises au niveau international, mais avec un mode opératoire visant l'accompagnement de la mise en œuvre du PDDEB. Pour le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), l'accélération de l'éducation des filles est une priorité si l'on veut atteindre une scolarisation universelle. Cela s'est traduit par le lancement à Ouagadougou, en juin 2003, d'un vaste programme dénommé « Initiative 25 d'ici 2005 » qui vise l'augmentation sensible de la population féminine scolarisée dans vingt-cinq pays d'Afrique. Focalisée sur un délai très proche — 2005 —, cette initiative faisait le constat que si des mesures d'urgence concrètes d'accélération de l'éducation des filles n'étaient pas prises, la *communauté internationale n'atteindra pas ses engagements pour la parité genre dans l'enseignement en l'an 2005, conformément aux objectifs du millénaire* (ODM). Par ailleurs, avec cette initiative, le programme de coopération Burkina Faso/UNICEF en collaboration avec l'ensemble d'autres partenaires techniques et financiers (PTF), dont particulièrement la Banque mondiale et le PAM, vont adopter à travers le *Fast track initiative* des stratégies pour une plus grande scolarisation des enfants des zones les plus faiblement scolarisées. Aussi, la mise en œuvre conjointe des initiatives (25 d'ici 2005 et du *Fast track*) vont permettre l'adoption de stratégies et de mesures importantes dont la prise en charge des frais APE pour les filles, la dotation gratuite de fournitures scolaires, la ration alimentaire à emporter, etc. Ce sont des stratégies essentielles qui reposaient sur le partenariat, la conjugaison d'actions multipolaires ou multisectorielles et la mobilisation des parents, acteurs principaux de l'inscription et du maintien à l'école des enfants. En complément du PDDEB, ces initiatives de la communauté internationale visent à faire converger les ressources et à intensifier les interventions avec les gouvernements nationaux pour accroître les infrastructures scolaires et permettre au maximum d'enfants burkinabè d'aller à l'école.

Enfin, pour l'atteinte des objectifs d'une scolarisation universelle, le Gouvernement burkinabè a entrepris une réforme de son système éducatif à la rentrée scolaire 2007-2008. Cette réforme repose sur trois éléments :

- la gratuité scolaire avec la suppression des frais APE et la dotation de tous les élèves en manuels scolaires ;
- la modification de l'enseignement de base qui est désormais étendue au post-primaire, en intégrant le premier cycle du secondaire ( 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup> ) ;
- un passage automatique en classe de 6<sup>ème</sup> pour élèves qui ont réussi au CEP.

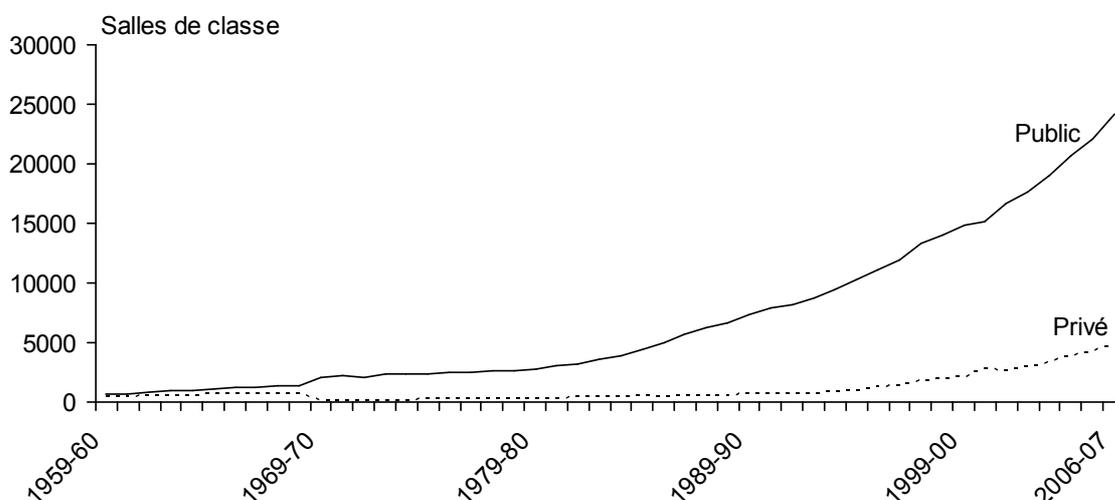
Cette réforme scolaire qui entend se faire graduellement, avec une expérimentation de départ dans quarante- cinq départements repartis sur l'ensemble des quarante cinq provinces du pays. Si cette réforme vise à lever les barrières à l'accès et au maintien des enfants à l'école

jusqu'à l'âge de 16 ans, par une meilleure offre scolaire on peut toutefois se poser la question sur les capacités réelles du pays à faire face aux effets d'une gratuité scolaire à long terme ?

## COMMENT A EVOLUE L'OFFRE SCOLAIRE ?

L'offre scolaire primaire au Burkina Faso a connu une expansion conséquente à partir des années 1980 (figure 1). Au cours de la période révolutionnaire « sankariste » (1983-87), un accent particulier avait été mis sur l'accroissement de l'offre scolaire : contre environ 1 600 salles de classes créées au cours des deux décennies 1960 et 1970, la période 1983-87 comptabilise environ 3 000 nouvelles salles de classe, soit presque le double. Les actions entreprises au cours de la décennie 1990, en référence au discours de Jomtien sur « l'éducation pour tous en 2000 », ont confirmé la priorité accordée à l'accroissement de l'offre scolaire : au cours de ces années, environ 9 100 nouvelles salles de classe ont été ouvertes, portant le nombre total à 17 037. Le Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) 2001/2010 marque une accélération avec environ 11 000 nouvelles salles de classe en six ans (avec un total de 28 925 en 2006-07).

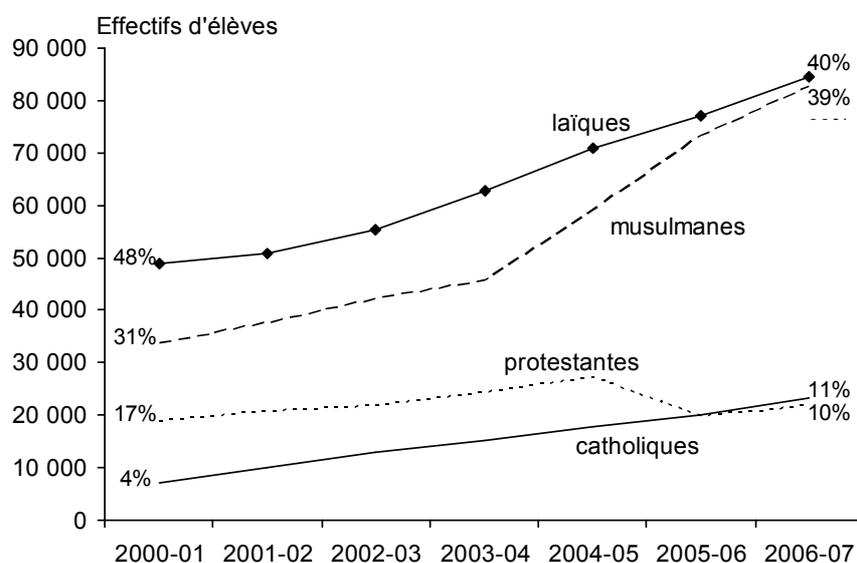
Figure 1 : Evolution du nombre de salles de classes de niveau primaire au Burkina Faso, publiques et privées, de 1959-60 à 2006-07 (sources : annuaires des statistiques scolaires)



Amorcée depuis la décennie 1990, la croissance du secteur privé s'est accentuée au cours des dernières années, conformément aux objectifs du PDDEB, lequel prône une diversification de l'offre et vise un pourcentage de 20 % des élèves scolarisés dans le privé en 2010 (13,6 % en 2006-07). Selon le tableau de bord de l'éducation de base et de l'alphabétisation 2004-05 (DEP/MEBA, 2006 : 15), « L'augmentation de la part du secteur privé a été possible grâce à : l'existence d'une direction de l'enseignement de base du privé ; l'allègement des procédures d'ouverture des écoles privées ; une dotation en manuels des écoles privées ; une réforme des structures de formation des enseignants répondant aux besoins du privé ; une rétrocession des

écoles catholiques ». L'allègement des procédures a assurément favorisé le développement des écoles privées laïques ; au sujet des écoles catholiques, l'État burkinabé a négocié avec l'Église catholique la rétrocession progressive des écoles qui avaient été nationalisées en 1969<sup>1</sup>. Si l'évolution du secteur privé selon les types d'école de 2000-01 à 2006-07 (figure 2), confirme bien la croissance des écoles laïques et catholiques, elle met en lumière le très net accroissement des écoles dites « musulmanes » au cours des trois dernières années, en passe de supplanter les écoles laïques et de devenir celles accueillant le plus d'élèves du privé.

Figure 2 : Evolution des effectifs d'élèves scolarisés dans le secteur privé au Burkina Faso, selon le type d'école, de 2000-01 à 2006-07, avec mention du pourcentage du total en début et fin de période (sources : annuaires des statistiques scolaires)



L'appellation « musulmane » est toute récente et regroupe en fait deux types d'école : les écoles franco-arabes et les médersas, différenciées dans les statistiques scolaires jusqu'en 2004-05 mais regroupées depuis lors. Contrairement aux écoles coraniques qui ne dispensent qu'un enseignement religieux (apprendre le Coran) et ne sont pas reconnues officiellement et donc non comptabilisées, les médersas enseignent, en arabe uniquement, outre la théologie, les disciplines telles que les mathématiques, la géographie, l'histoire, etc. (Pilon, 2004). Au fil du temps, avec l'introduction progressive du français comme langue d'enseignement, une partie des médersas vont se voir qualifiées d'écoles franco-arabes ; ce n'est qu'à partir de l'année scolaire 1996/97 que ces deux types d'école apparaissent et sont distinguées dans les annuaires statistiques. Si les statistiques révèlent un poids plus important des écoles franco-arabes (les deux-tiers en 2000/01, les trois-quarts en 2004-05), on sait par ailleurs que nombre de médersas demeurent en marge du système éducatif burkinabé, et ne sont donc pas

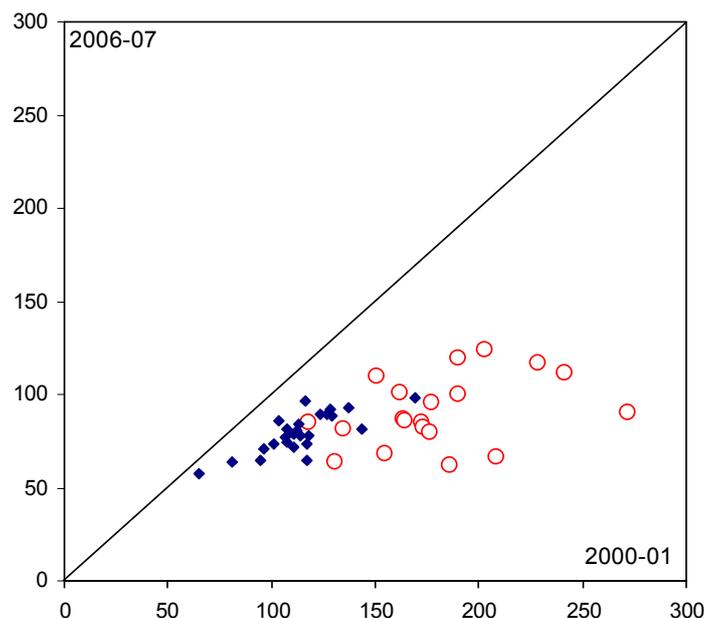
<sup>1</sup> Le processus s'effectue sur une durée de six années scolaires, à raison d'une classe par année ; les cinquante-neuf écoles relevant du domaine foncier de l'Église catholique sont concernées dans un premier temps.

déclarées ; ce qui se traduit assurément par une sous-évaluation des élèves les fréquentant, mais dans une proportion qui reste inconnue.

Cette croissance forte et soudaine de ces écoles traduit sans aucun doute la volonté affichée de la Direction de l'enseignement privé de davantage les reconnaître, notamment les médersas ; plusieurs tournées sur le terrain ont ainsi été organisées. Dans un contexte où l'évolution du taux de scolarisation représente un enjeu politico-financier important, cette comptabilisation accrue des écoles franco-arabes et des médersas est assurément la « bienvenue »... Au regard de leur situation actuelle, les écoles franco-arabes et surtout les médersas constituent un ensemble très hétérogène, très peu contrôlé sur le plan pédagogique, et offrent en outre aux sortants bien peu de possibilités d'emploi dans un pays où l'arabe n'est pas une langue officielle (Cissé, 1990 ; Gandolfi, 2003). Si ce type d'enseignement ne saurait évidemment être marginalisé et déconsidéré, la perspective d'en promouvoir le développement n'est pas sans susciter des interrogations, tant en termes de qualité d'enseignement que d'implications socio-politiques.

Conformément à l'un des objectifs du PDDEB, l'accroissement de l'offre scolaire depuis 2001 s'est accompagné d'une réduction des disparités spatiales, en raison de la priorité accordée aux vingt provinces les plus faiblement scolarisées au départ. Le ratio nombre d'enfants scolarisables par classe, qui exprime en quelque sorte la charge scolaire potentielle à un moment donné, s'est sensiblement amélioré, passant au niveau national de 121 à 81. Le calcul de cet indicateur au niveau provincial révèle une nette réduction des écarts entre les provinces (figure 3).

Figure 3 : Nombre d'enfants scolarisables (7-12 ans) par classe en 2000-01 et 2006-07, pour les 45 provinces du Burkina Faso (sources : calcul à partir des annuaires statistiques scolaires)



Alors qu'en 2000-01, l'indicateur variait de 65 à 272, en 2006-07 les valeurs extrêmes sont de 57 et 124. Le positionnement des provinces prioritaires (cercles rouges sur la figure 3) confirme qu'elles ont été les premières bénéficiaires de l'expansion de l'offre scolaire.

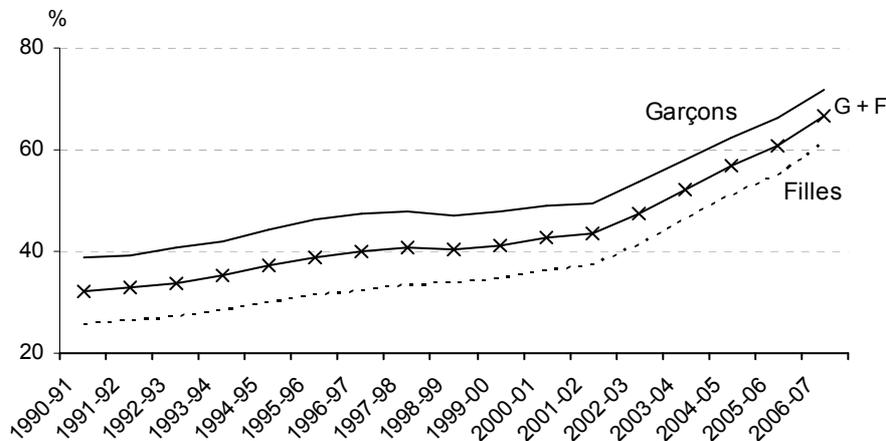
Sans remettre en cause l'amélioration du ratio et la réduction des disparités spatiales, les résultats préliminaires du recensement de 2006 conduisent à les nuancer quelque peu. En 2006, en reprenant le poids démographique des 7-12 ans parmi la population totale observé en 1996, on obtient un effectif de la population scolarisable supérieur de près de 10% de celui issu des projections de population ; ce qui ferait passer le ratio à 88,8 au lieu de 81. L'évolution des populations scolarisables par province entre 2000-01 et 2006-07 suscite des interrogations allant dans le même sens. En effet, quatre provinces affichent carrément une baisse de leurs effectifs des 7-12 ans, et plusieurs autres une quasi stagnation ; ce qui s'avère plutôt surprenant pour un pays caractérisé par une forte croissance démographique, avec un taux annuel moyen de 2,37 % entre les recensements de 1985 et 1996. L'estimation de la population scolarisable par province reposant sur des projections ayant retenu le taux de croissance observé entre les deux recensements de 1985 et 1996, on peut s'interroger sur le cas des provinces dont l'effectif des 7-12 ans serait quasi stable. En outre, certaines des provinces présentant une baisse de leur population scolarisable, notamment le Poni et le Noubiel situées dans le sud-ouest du pays, ont connu depuis fin septembre 2002 des afflux de populations de la Côte d'Ivoire rapatriées ou fuyant la Côte d'Ivoire en raison du conflit armé qui affecte ce pays depuis le coup de force militaire du 19 septembre 2002 (Yaro *et al.*, 2006). Mais cette nouvelle donne démographique n'a été prise en compte. Ce questionnement va bien sûr se retrouver au niveau des taux de scolarisation...

L'équipement des écoles présente une évolution mitigée. Depuis 2000-01, le pourcentage d'écoles ayant l'eau potable a diminué, de 51 % à 41 %, tandis que le pourcentage des écoles ayant des latrines fonctionnelles a cru de 51 % à 62 %. Par ailleurs, les statistiques scolaires révèlent d'une part une légère amélioration du ratio nombre de manuels de lecture par élève, passant de 0,55 à 0,58 (mais pour une valeur de 0,64 en 1997-98), et d'autre part une diminution de ce ratio pour les manuels de calcul, qui est passé de 0,48 à 0,41 (0,37 en 1997-98). Enfin, le déficit en places assises s'est accru, avec un pourcentage d'élèves non assis passant de 15 % à 21 %, ce qui traduit une nette insuffisance dans l'équipement des salles de classe en tables banc en regard de la progression des effectifs scolarisés.

## **NIVEAU ET INEGALITES DE SCOLARISATION**

En raison de ce net accroissement de l'offre scolaire depuis le démarrage du Plan décennal, accompagné par de multiples actions de sensibilisation, notamment en faveur des filles, le niveau de la scolarisation a sensiblement augmenté au cours des dernières années (figure 4).

Figure 4 : Evolution du taux brut de scolarisation (TBS) au Burkina Faso, de 1990-91 à 2006-07, selon le sexe



Avec un TBS de 66,5 % en 2006-07, le Burkina Faso est donc tout proche de l'objectif visé par le PDDEB, à savoir un taux brut de 70 % en 2010 ; un objectif qui, au rythme actuel, devrait même être dépassé. Mais les interrogations exprimées précédemment au sujet du rythme de la croissance de la population scolarisable et de la comptabilisation de la population scolaire, ainsi que les taux de scolarisation calculés à partir des données d'enquêtes incitent à modérer cet optimisme.

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, la prise en compte des résultats du dernier recensement amène à revoir à la baisse le niveau de la scolarisation, avec un TBS de 60,8 %. Si le Burkina Faso a assurément amélioré la collecte des informations scolaires, avec la mise en place depuis 1997-98 d'un nouveau système de collecte, la fiabilité des données n'est pas complètement assurée, notamment en ce qui concerne les critères de reconnaissance « officielle » des écoles, comme nous l'avons évoqué ci-dessus à propos des écoles musulmanes (franco-arabes et médersas).

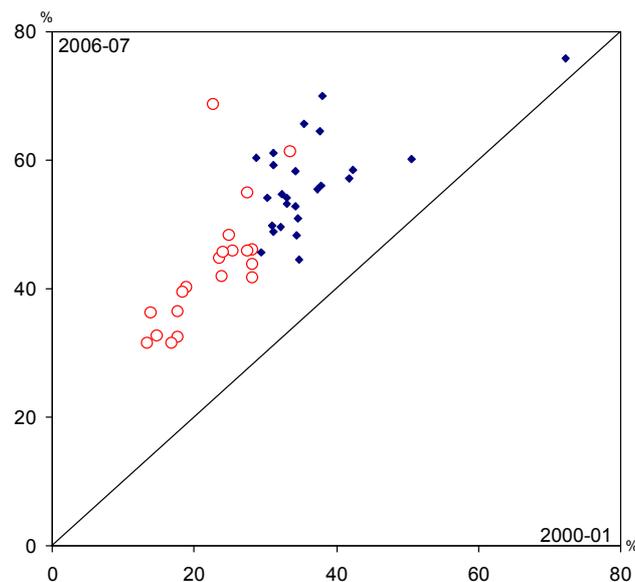
Par ailleurs, les taux de scolarisation (brut ou net) issus d'enquêtes non scolaires s'avèrent souvent inférieurs à ceux fournis par le Ministère ; une situation observée dans la plupart des pays africains (Huebler et Loaza, 2003). Selon la dernière enquête sur les conditions de vie des ménages au Burkina Faso, le TBS était en 2003 de 44,1 % contre 47,5 % selon le Ministère pour l'année scolaire 2002-03. Cette question des écarts entre ces deux types de sources est récurrente et souvent objet de tension. (Gérard et Pilon, 2005).

En dépit de ces réserves, même si le niveau réel de la scolarisation serait plus faible que celui annoncé officiellement, les progrès quantitatifs de la scolarisation primaire au Burkina Faso sont indéniables. Mais ces progrès s'accompagnent-ils d'une réduction des inégalités ? A l'échelle spatiale, conformément à ce qui a été observé pour l'offre, les écarts de scolarisation entre provinces se sont réduits (figure 5) : les valeurs extrêmes des taux nets de scolarisation sont ainsi passées de 14 % et 72 % à 32 % et 76 %. Comme nous l'avons déjà évoqué au

sujet de l'offre, la très forte augmentation de la scolarisation observée dans certaines provinces pose question au niveau des effectifs scolarisables. Le cas de la province du Nounbiel est éloquent : de 68,6 % d'après l'annuaire statistique, le TNS perd 14 points, à 54,4 %, avec la prise en compte de la population scolarisable tirée du recensement de 2006. Il faut attendre les résultats définitifs de ce dernier pour véritablement appréhender l'ampleur des écarts de population entre les effectifs basés sur les projections et ceux du recensement, notamment au niveau des provinces.

La figure 5 montre que si les inégalités de genre tendent à se réduire, en dépit des multiples actions menées en faveur des filles (notamment sous l'impulsion de l'UNICEF) la scolarisation féminine tarde à rattraper celle des garçons. En 2006-07, l'écart est encore de 10,5 points (61,2 % contre 71,7 %) entre les taux bruts de scolarisation et de 9,3 (48,7 % contre 57,4 %) entre les taux nets.

Figure 5 : Evolution du taux net de scolarisation (TNS) au Burkina Faso, entre 2000-01 et 2006-07, par province



Documenter l'évolution des autres formes d'inégalités au cours des années 2000, afin d'apprécier l'impact du PDDEB, est plus difficile. De par leur nature, les statistiques scolaires ne concernent que les élèves ; ignorant donc les enfants d'âge scolaire mais non scolarisés, elles ne permettent pas d'appréhender les différences de scolarisation selon les caractéristiques socio-économiques des enfants et des familles (Pilon, 1995). En revanche, moyennant des analyses appropriées, les sources de données non scolaires que sont les recensements et les enquêtes démographiques et socio-économiques permettent d'apporter des éclairages précieux sur les facteurs influant sur les pratiques familiales de scolarisation (7<sup>ème</sup>

Réseau UEPA, 1999 ; Pilon et Yaro, 2001 ; Marcoux et Pilon, 2003 ; FASAF *et al.*, 2005). Plusieurs travaux d'analyse effectués à partir de ces sources de données des années 1990 ont permis de mettre en lumière, par delà le rôle de la disponibilité de l'offre scolaire (existence ou d'une école et distance), l'importance des autres déterminants de la demande scolaire : le niveau de vie du ménage, le mode de production, le statut familial des enfants, le facteur culturel (à travers l'appartenance ethnique et religieuse), le profil démographique du ménage, les représentations sociales sur les statuts et rôles des sexes, la survie et résidence des parents, avec des effets variant selon le genre et le milieu de résidence (Kobiané, 2006). Faute d'enquêtes suffisamment récentes pour apprécier les éventuels changements survenus depuis le lancement du Plan décennal<sup>2</sup>, les résultats issus d'enquêtes réalisées en 2003 fournissent quelques indications sur la persistance des inégalités.

Ainsi, selon les résultats de l'enquête sur les conditions de vie des ménages de 2003, « les enfants des ménages pauvres ont deux fois moins de chance d'aller à l'école que ceux des ménages riches (22,8 % contre 52,6 %) » (INSD, 2003 : 52) ; en fait entre les ménages du quintile de niveau de vie le plus faible et ceux du plus élevé. Le rapport est de 1 à 4 entre les ménages ruraux du quintile le plus faible et les ménages urbains du quintile le plus élevé (avec des taux nets de scolarisation de 21 % et 84,1 %), il est encore plus déséquilibré pour les filles avec une valeur de 5,6 entre ces deux catégories de ménages les plus extrêmes (14,3 % et 84,1 %). C'est dire combien les inégalités économiques de scolarisation demeurent marquées, particulièrement pour les filles, davantage que les garçons pénalisés par la pauvreté, par le coût de la scolarité. Notons que ces écarts sont encore bien plus marqués au secondaire : pour l'ensemble des ménages, ceux du quintile le faible scolarisent six fois moins leurs enfants que ceux du quintile le plus élevé (4,5 % contre 27,1 %) ; si l'on s'en tient au milieu urbain où l'essentiel de l'offre scolaire est concentré, le rapport demeure de 1 à 4.

Parmi les autres facteurs d'inégalité, des travaux antérieurs avaient mis en lumière la sous-scolarisation en milieu urbain, et particulièrement à Ouagadougou, des filles autres que celles du chef de ménage, surtout des non apparentées (Pilon, 2005). Il s'agit des filles des campagnes envoyées dans des familles urbaines au titre de « l'aide familiale » ou comme « bonnes ». Les données de l'enquête démographique et de santé de 2003 confirment la moindre scolarisation de ces jeunes filles (avec un taux net de scolarisation de 65 % contre 94 % ou les filles du chef de ménage). Bien que les données statistiques disponibles ne permettent pas de statuer sur l'amélioration ou l'aggravation de cette situation, le développement de véritables réseaux organisés, de placement de domestiques auprès des familles ouagalaises, autour d'intermédiaires agissant dans un but lucratif, est avéré (Boursin, 2002 : 13). Alors que le « confiage », pratique ancienne au Burkina Faso comme dans nombre de pays africains, se faisait entre les familles, ces nouvelles formes de placement hors du cadre de la parenté ouvre la voie aux abus, à l'exploitation. Et le paradoxe est que cela concerne notamment les familles urbaines aisées et les femmes elles-mêmes. Comme le souligne F. Boursin (2002 : 9), « aussi paradoxal que cela puisse paraître, il semblerait que la "libération" d'une génération de femmes, ayant eu accès à l'éducation, puis à un travail à l'extérieur de l'univers domestique, compromette aujourd'hui les chances d'une certaine catégorie

---

<sup>2</sup> Les données d'une enquête biographique dans les provinces prioritaires collectées fin 2006, ainsi que celles du dernier recensement sont en cours d'exploitation.

de petites filles à reproduire le parcours de leurs aînées. Eu égard au coût de la main d'œuvre adulte, comparé au niveau de salaire des femmes sur le marché du travail, l'accès des femmes à l'emploi semble fortement corrélée à l'exploitation d'une main-d'œuvre enfantine, docile et peu coûteuse, pour la remplacer dans les tâches domestiques ».

## **LA QUALITE DE L'EDUCATION S'EST-ELLE AMELIOREE ?**

La qualité est définie comme *ce qui fait qu'une chose est plus ou moins recommandable. C'est aussi le degré plus ou moins élevé d'une échelle de valeurs pratiques. C'est ce qui rend une chose, une personne bonne, meilleure* (Le Petit Robert, Ed 1989). C'est une valeur mesurable et perceptible. L'éducation de qualité est définie de manière opérationnelle comme celle qui garantit l'accès à tous les enfants, sans aucune ségrégation (UNICEF, 2002). Dans certains pays, si la priorité est accordée à l'accroissement du nombre d'élèves dans les écoles, pour d'autres, il est vain de se fixer des objectifs quantitatifs sans rechercher la qualité. La qualité est donc un aspect important de toute éducation. Un enseignement de qualité dispensé aux enfants contribue de façon décisive à l'apprentissage et au développement humain. L'UNICEF (2002) reconnaît que la qualité de l'enseignement est influencée par ce qui se passe dans la salle de classe et en dehors de l'école. Pour cette institution, la qualité en éducation se caractérise par cinq dimensions qui sont : i) le vécu des élèves ; ii) l'environnement scolaire qui doit être sûr, salubre et protecteur ; iii) le contenu des programmes et du matériel pédagogique ; iv) le processus d'apprentissage et d'enseignement ; v) les résultats scolaires qui doivent être performants.

### **La mesure de la qualité dans l'enseignement de base**

Pour les acteurs et bénéficiaires de l'école burkinabé, la qualité en éducation est synonyme de succès et de classement scolaires. Pourtant, les autorités éducatives optent pour ne pas afficher cette perception générale, lors de la mise en place du processus de la mesure des acquis scolaires. En effet, depuis 2002, un dispositif annuel est mis en place pour l'évaluation des acquis scolaires des élèves de l'enseignement de base. Il permet d'obtenir des appréciations objectives sur le niveau d'acquisition des élèves au Burkina Faso. Cette évaluation est réalisée chaque année, sur une cohorte d'élèves issus de deux cours différents. Elle aide à mesurer la qualité de l'enseignement au Burkina Faso, à travers le français et les mathématiques.

Toutefois, l'objectif global qui sous-tend cette évaluation est que « ces mesures de la qualité à travers les acquis scolaires est de disposer de données et d'informations pour renforcer les capacités de planification et de gestion du système à travers l'amélioration de l'information éducative et l'introduction progressive de nouveaux outils de planification, de pilotage et d'évaluation de l'éducation dans la perspective d'une Education Pour Tous de qualité » (MEBA, 2002). De manière plus spécifique, les autorités du MEBA soulignent que « ces évaluations scolaires n'ont pas pour but de classer les élèves, les écoles et les enseignants en médiocres ou en excellents. Bien au-delà d'une classification de valeurs, les tests ont pour but de déceler les goulots d'étranglement à la manifestation d'un enseignement de qualité et qui permet d'ajuster ou de réorienter les programmes scolaires de base » (MEBA, 2002).

S'il est vrai que les autorités éducatives sont convaincues que la qualité de l'enseignement est affectée (PDDEB, 2001), il se trouve que pendant longtemps, elles n'avaient pas d'instrument pour mesurer sa progression ou son recul. Avec l'évaluation des acquis scolaires, elles

choisissent cependant de ne pas en faire un instrument de classement officiel entre des meilleurs, des moins bons et des médiocres. Ce qui a le mérite de ne pas discréditer, à coup sûr, un grand nombre d'écoles qui présentent des résultats scolaires médiocres. Ce choix de l'administration scolaire est bien compréhensible, si l'on sait que plus de 70% des écoles testées n'avaient pas obtenu la moyenne de 5/10 (Yaro et Sawadogo, 2005).

Entre 2002 et 2004, la plupart des élèves testés était en dessous de la moyenne. En 2002, le test en français pour le CP2 n'a pas été concluant pour les élèves, avec une moyenne obtenue de seulement 2,5/10 ; il en fut de même en mathématiques avec une moyenne de 3,4/10. Au regard de ces moyennes, le niveau des élèves du CP2 était très faible. La même tendance a été observée au cours des autres évaluations pour les élèves du CE2 en 2004 : la moyenne générale était de 4/10 en français et plus de 71% des élèves étaient en dessous de la note moyenne ; en mathématiques, la moyenne d'ensemble était de 3,8/10 et plus de 61% des élèves avaient moins de 5/10 (tableaux 1 et 2). On ne peut guère en conclure à une amélioration sensible des acquis scolaires, en français et en mathématiques ; le niveau d'acquisition scolaire demeure globalement faible, trop faible. En conséquence, ces évaluations ne pouvaient que susciter de réelles inquiétudes sur la qualité de l'enseignement de base au Burkina Faso.

Tableau 1: Répartition des élèves selon les notes obtenues respectivement au premier et au second test de CP2 en 2002

Notes sur 10	FRANÇAIS (N=8768)		MATHEMATIQUES (N=8768)	
	1er Test	2e Test	1er Test	2e Test
<b>0-2,99</b>	65,5%	24,0%	56,0%	25,5%
<b>3-4,99</b>	13,3%	30,6%	10,7%	24,9%
<b>5-6,99</b>	11,4%	23,4%	10,1%	24,0%
<b>7-10,00</b>	9,7%	22,0%	23,2%	25,5%
<b>Total</b>	100	100	100	100

Source : DEP/MEBA

Tableau 2 : Répartition des élèves du CE2 selon les notes de français en 2004

Notes sur 10	Français ( N=1525)	Mathématiques ( N=1525)
<b>0-2,99</b>	29,4%	38,8%
<b>3-4,99</b>	41,7%	<b>23,7%</b>
<b>5-6,99</b>	21,8%	23,7%
<b>7-10,00</b>	7,1%	13,8%
<b>Total</b>	100%	100,%

Source : DEP/MEBA

Par ailleurs, le Burkina entend mesurer la qualité de l'éducation en se servant du taux de réussite au CEP. Dans le Plan décennal, il est envisagé une augmentation sensible du taux de réussite au CEP en le faisant passer de 42% en 1997 à 67% en 2003 (PDDEB : 89). Cela a été effectivement concrétisé à partir de 2003 avec un taux de réussite de 70% et plus au CEP. De nombreux éducateurs restent sceptiques sur la valeur réelle de ces taux de réussite, eu égard au faible niveau des élèves. Pour nombre d'entre eux, le taux relativement élevé de réussite au CEP pourrait s'expliquer par les consignes données par le Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de l'époque, qui à travers une circulaire mentionnait que toute circonscription qui n'atteindrait pas un taux de réussite de 70% devrait s'expliquer... !

En tout état de cause, si les rendements des élèves et le taux de réussite au CEP constituent des indicateurs utilisés pour la qualité en éducation, l'interprétation pertinente de tels indicateurs de mesure de la qualité ne peut se faire sans la prise en compte du vécu des enfants, de leur environnement scolaire et du processus d'apprentissage et des enseignements, comme indiquée plus haut par l'UNICEF.

## CONCLUSION

Dans la suite de Jomtien et des actions en faveur d'une « éducation pour tous », le Plan décennal de développement de base 2001-10 mis en œuvre par le Burkina Faso a sans conteste redynamisé le processus de scolarisation. Il a permis une extension sensible de l'offre scolaire ; la priorité accordée aux vingt Provinces les plus faiblement scolarisées au démarrage du Plan a contribué à réduire les disparités spatiales. Cet accroissement de l'offre, combiné à des actions de sensibilisation et d'aide aux familles, notamment en faveur de la scolarisation des filles, s'est assurément traduit par une augmentation des taux de scolarisation.

Cela étant, comme nous l'avons vu, le calcul de ces taux n'est pas sans poser de questions, tant du côté de la population scolaire (avec le problème des modalités de reconnaissance des écoles privées, notamment les musulmanes), que du côté de la population d'âge scolaire (avec les problèmes liés à l'exercice des projections).

Face à ces progrès quantitatifs, dus à la construction de nouvelles écoles et à une diversification de l'offre (en faveur du secteur privé), la qualité de l'éducation, bien que présente dans les discours, ne semble retenir la même attention. L'expansion de l'offre ne s'accompagne pas d'une amélioration similaire de sa « qualité » en termes d'équipements. Les évaluations existantes des acquis scolaires ne révèlent pas non plus une amélioration nette. La diminution des redoublements, due à des mesures règlementaires, a certes accru l'efficacité du système scolaire burkinabé, et le taux de réussite au CEP a également augmenté : mais peut-on pour autant conclure à une amélioration de la qualité de l'enseignement ? Les mesures des acquis scolaires, en français et mathématiques, effectuées depuis le démarrage du Plan décennal révèlent la persistance d'un faible niveau dans ces deux disciplines de base. La progression quantitative de la scolarisation, évidemment souhaitable, s'accompagne mécaniquement par un accroissement de l'effectif des déscolarisés, dont une bonne partie sortent de l'école sans être alphabétisés, en tout cas durablement. La question se pose de l'avenir de ces enfants, en termes de perspectives d'insertion sociale et professionnelle, notamment dans les villes.

Dans le même temps, en raison de la progression également survenue au niveau de l'enseignement secondaire, l'effectif de la population étudiante a triplé depuis le début du PDDEB, atteignant aujourd'hui la barre des 40 000. Tout en se réjouissant d'une telle évolution, on ne peut pas ne pas s'interroger sur le devenir de ces diplômés de plus en plus nombreux face à un marché de l'emploi formel qui s'est de son côté de plus en plus réduit (Calvès, 2007), dans un pays marqué par un mouvement de paupérisation en ville et une économie qui peine à se développer, à se moderniser.

Le Burkina Faso, à l'instar de nombreux autres pays africains, fait ainsi face à des défis énormes. Compte tenu de l'attente mise dans le rôle de l'éducation (scolaire) pour le développement et de la pression internationale pour accélérer le processus de scolarisation, on assiste à une sorte de « course contre la montre », le regard fixé sur la courbe du taux de scolarisation... Mais avec quelle finalité pour l'éducation ? Pour quel projet de société et définit par qui ?

## BIBLIOGRAPHIE

- BOURSIN F., 2002 – « Travail et trafic des enfants *versus* scolarisation », Colloque sur *La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso*, 19-22 novembre 2002, Ouagadougou, AREB - INSS/CNRST – IRD, 16p.
- CALVES A., 2007 – « Trop pauvre pour se marier ? Crise de l'emploi urbain et entrée en première union des hommes au Burkina Faso », *Population-F*, 62(2), INED, Paris, pp.339-360.
- CISSE I., 1998 – « Les médersas au Burkina. L'aide arabe et l'enseignement arabo-islamique », In KANE O. et TRIAUD J-L, *Islam et islamismes au Sud du Sahara*, IREMAM-KARTHALA-MSH Paris, pp.101-115.
- DEP/MEBA, 2006 – *Tableau de bord de l'éducation de base et de l'alphabétisation. Année scolaire 2004/2205*, Direction des Etudes et de la planification, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, Ouagadougou, 50 p.
- FASAF-ISU-USAID-UNICEF-DHS EdData, 2005 – *Guide to the Analysis and Use of Household Survey and Census Education Data*, Institut de Statistiques de l'UNESCO, Montréal, 104 p.
- GANDOLFI (S.), 2003 - « La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? », *Cahiers des Études africaines*, XLIII (1-2), 169-70, pp. 261-277.
- GERARD Etienne, PILON Marc, 2005 – « Le niveau de scolarisation au primaire, entre mesures, usages et enjeux. Exemples tirés d'Afrique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°4, ARES, pp. 201-222.
- HUEBLER (F.) et LOAZA (E.), 2003, *Primary School Attendance in Africa : Empirical Evidence from Recent Household Surveys*, New York, UNICEF, Division of Policy and Planning.
- INSD, 2003 – *Burkina Faso. La pauvreté en 2003*, Ouagadougou, 70 p.
- KOBIANE J.-F., 2006, *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso*, Académia Bruylant, Louvain-la-Neuve, 306 p.
- MARCOUX R. et PILON M., 2003 – « Evaluation and prospects of methodological approaches concerning primary education in countries of the South : the point of view of demographers », In COSIO M., MARCOUX R., PILON M., QUESNEL A. (eds), *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, CICRED, Paris, pp.77-100.
- MEBA, 2002 : *Document de travail sur les évaluations des acquis scolaires des élèves de l'enseignement de base au Burkina Faso*, Ouagadougou, 13p.
- MEBA, 2006 : *Données statistiques de l'année 2005-2006*, Ouagadougou
- MEBA, 2005 : *Statistiques scolaires, document de travail*, Ouagadougou, 6p.
- MEBA, SP/PDDEB et le journal SIDWAYA (janvier 2004) « Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) 2001 – 2011 »

- PILON M., 1995 – « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, ORSTOM, Paris, pp.697-718.
- PILON M., 2004 – « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, ARES, pp.143-165.
- PILON Marc et YARO Yacouba (éds.), 2001 – *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, UEPA, Dakar, 221p.
- UNICEF, 2002 - *Une éducation de qualité pour tous : du point de vue d'une fille*, New York 20 p.
- UNICEF, 2004 - *Situation des enfants dans le monde*, UNICEF, New York 2004, 87 p.
- YARO Yacouba et PILON Marc (coordonné par), 2005 – *L'impact du conflit ivoirien sur l'éducation dans des pays limitrophes : un état des lieux au Burkina Faso, au Mali et au Ghana*, FASAF-ROCARE, Ouagadougou, 125 p.
- 7<sup>ème</sup> Réseau UEPA (coordonné par PILON M.), 1999 *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquêtes en matière de scolarisation*, Coll. « Les Documents et Manuels du CEPED » n°9, CEPED-UEPA-UNESCO, Paris, 112p.
- YARO Y., SAWADOGO A., 2005 : *Evaluation des acquis scolaires dans l'enseignement de base au Burkina Faso*, MEBA, Ouagadougou, 79 p
- YARO Y. , SAWADOGO A, 2005 : *Impact des initiatives burkinabè d'encadrement de la petite enfance sur l'éducation et la protection des filles au Burkina Faso : le cas des Bisongo*, Ouagadougou, 82p.