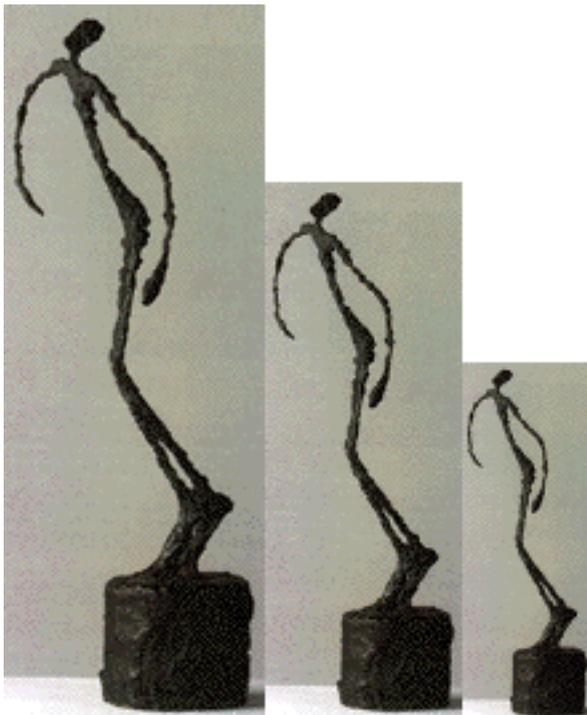


*Documents de travail
de l'IIEDH No 8*

Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation II. Enquêtes



**Jean -Jacques Friboulet
Valérie Liechti (eds.)**

Avec la contribution de :

I. Kaboré
T. Lairez
M. Pilon
S. Sanou
M. Compaoré
M.-F. Lange
C. Dalbera
G. Ouédraogo
K. Boly/Bary
A. Ouédraogo

Janvier 2003

**INSTITUT INTERDISCIPLINAIRE D'ETHIQUE ET DES DROITS DE L'HOMME UNIVERSITE
DE FRIBOURG**

www.unifr.ch/iiedh

Avec la collaboration de :

l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF), Burkina Faso

© **IIEDH** Droits d'auteur. La reproduction totale ou partielle, sur support numérique ou sur papier, de cet ouvrage pour usage personnel ou pédagogique est autorisée par la présente, sans frais ou sans qu'il soit nécessaire d'en faire une demande

officielle, à condition que ces reproductions ne soient pas faites ou distribuées pour en tirer un bénéfice ou avantage commercial et que cet avis et la citation complète apparaissent à la première page des dites reproductions. Les droits d'auteur pour les éléments de cet ouvrage qui sont la propriété de personnes physiques ou morales autres que l' IIEDH doivent être respectés. Toute autre forme de reproduction, de republication, d'affichage sur serveurs électroniques et de redistribution à des listes d'abonnés doit faire l'objet d'une permission préalable expresse et/ou du paiement de certains frais.

DT Les Documents de travail de l'IIEDH, disponibles sur le site WEB, sont présentés pour susciter et recueillir toutes les critiques utiles, sous condition du respect

du ©. En fonction des avis reçus et de l'avancée de la recherche, ils sont susceptibles d'être modifiés. La dernière version fait foi.

Fribourg, IIEDH, DT8, première édition janvier 2003



Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme
Chaire UNESCO pour les droits de l'homme et la démocratie
6, rue St-Michel - 1700 FRIBOURG - Suisse - tel (41-26) 300 73 44-43
Fax: (41-26) 300 9707 E-mail: iiiedh@unifr.ch <http://www.unifr.ch/iiiedh>

Nous tenons à remercier particulièrement la Direction du Développement et de la Coopération qui a financé cette recherche. Nous exprimons également notre gratitude à nos partenaires de l'APENF et du programme ALPHA qui sont fortement engagés au Burkina Faso pour l'effectivité du droit à l'éducation pour tous.

Table des matières

1. PRÉSENTATION	7
2. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE TEST SUR LES CAPACITÉS	10
1. Contexte et objectifs visés	10
2. Champ et techniques de l'étude	10
2.1 Le choix des champs d'observation a été guidé par les postulats suivants:.....	10
3. Les principes qui ont guidé le groupe de travail	11
4. La démarche du groupe de recherche et ses étapes	11
Annexe : Guide d'entretien	12
3. L'APPROCHE STATISTIQUE	19
Introduction	19
I. les indicateurs scolaires	21
1. A propos des indicateurs ?.....	21
2. Les indicateurs relatifs aux objectifs de la politique éducative au Burkina Faso.....	24
II. Les données non scolaires	39
1. Inventaire des sources de données existantes et disponibles au Burkina Faso.....	39
2. Les indicateurs.....	47
III. Propositions de nouveaux indicateurs	52
3.1. Les indicateurs de contexte	52
3.2. Les indicateurs de fréquentation scolaire	53
3.3. Les indicateurs d'alphabétisation.....	54
Conclusion	55
Bibliographie	55
4. COLLECTE DE DONNÉES SUR LES INDICATEURS DU DROIT À L'ÉDUCATION DANS LA ZONE DE NOMGANA	56
Avant-propos	56
Objectif	56
Méthodologie et terrain	56
Présentation du site de Nomgana	56
Présentation des données recueillies	59
I. Rencontre préalable avec un(e) représentant(e) de l'inspection d'académie	59
1. Compréhension du droit à l'éducation et obstacles ou freins à l'exercice de ce droit.....	59
2. Connaissance du PDDEB	59
3. Commentaire	59
II. Entretiens avec les enseignants	60
1. Droit à l'éducation.....	60

2. Conditions matérielles d'exercice du métier : difficultés pour remplir leurs missions	61
3. Les conditions de travail (salaire, logement...)	61
4. Problèmes particuliers rencontrés.....	62
5. Connaissance du PDDEB	63
III. Interview des élèves	64
1. Les élèves de CM2 des écoles bilingues et classiques	64
2. Commentaire	65
IV. Entretien avec les parents d'élèves.....	66
1. Les parents ayant des enfants à l'école ou dans un centre d'alphabetisation	66
2. Les parents n'ayant scolarisé aucun enfant.....	67
V. Entretiens avec les apprenantes et les apprenants du centre d'alphabetisation	68
1. Les apprenantes du centre d'alphabetisation	68
2. Les apprenants du centre d'alphabetisation.....	70
VI. Entretiens avec les responsables ou membres d'associations	71
1. Association Manegdbzānga.....	71
2. Association Wend Panga, village de Zakin	75
3. Comité de gestion de l'école bilingue de Goé	76
4. Commentaire	78
VII. En guise de conclusion provisoire... ..	80
5. SYNTHÈSE DES DONNÉES RECUEILLIES À BANFORA	82
Introduction.....	82
1. Les acteurs touchés par les entretiens en groupe, sont les suivants :.....	82
2. Les entretiens individuels ont été faits avec les acteurs suivants :.....	84
3. Essai de classement des items selon les contraintes et points de jonction.....	84
3.1 Contraintes inhérentes à l'offre	84
3.2 Contraintes liées à la demande / Contraintes socio-culturelles.....	85
3.3 Points de jonction	86
3.4 Les acquis relevés par les différents acteurs :.....	87
4. Synthèse	88
5. Conclusion / perspectives	89
Annexe : collecte des données sur les indicateurs du droit à l'éducation dans la région de	
Banfora	91
I. Rencontre avec les institutions	91
II. Entretien avec les enseignants.....	92
III. Interview des élèves d'une classe de CM2 (Beregadougou)	95
IV. Entretien avec les parents d'élèves de l'école	99
V. Entretien avec les parents des apprenant(e)s du centre d'alphabetisation des jeunes de tarfila	101
VI. Interview avec les jeunes du centre d'alpha de tarfila	107
VII. Entretien avec les parents d'élèves du centre d'éducation de base non formel (CEBNE)de Serefeougou.....	110
VIII. Entretien avec les élèves du CEBNF de Serefedougou.....	111
IX. Entretien avec les apprenants et apprenantes du centre d'alphabetisation du secteur de Banfora	113
X. Interview des deux animatrices de centre d'alpha.....	114

XI. Cité de la Société Sucrière LEMOROUDOUGOU ; Entretien avec les représentants de la communauté réunis sous l'arbre en grand groupe.....	115
XII. Rencontre avec les concepteurs.....	118
6. SITE DE FADA N'GOURMA (PROVINCE DE LA TAPOA)	120
Sigles et abréviations	121
Introduction.....	122
1. Quelques aspects du profil de la demande d'éducation dans la Tapoa.....	122
2. Perception et attentes vis-à-vis de l'école et du centre d'alphabétisation	125
3. Les problématiques inhérentes à l'offre d'éducation.....	127
Conclusion et perspectives	139

1. PRÉSENTATION

Jean-Jacques FRIBOULET

Ce dossier donne les résultats de quatre études réalisées au printemps 2002 dans le cadre du programme de recherche financé par la coopération suisse sur la mesure du droit à l'éducation au Burkina Faso. Ces études ont pour objet le test des quatre dimensions du droit formulées par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU, qui constituent le cadre d'évaluation. Leurs résultats sont révélateurs des progrès mais aussi des difficultés de l'éducation de base dans un pays d'Afrique sahélienne qui a une longue tradition dans la mise en oeuvre et le suivi des programmes d'alphabétisation.

Le choix du Burkina Faso comme partenaire de la recherche et plus précisément de l'Association pour la promotion de l'enseignement non formel (APENF), n'est pas dû au hasard. Pour faire face aux besoins considérables de l'éducation de base, ce pays a mis sur pied un plan décennal de développement grâce au financement dégagé par l'initiative PPTTE. Ce programme est innovant à plusieurs titres. En premier lieu, il prévoit pour la première fois des contributions financières publiques pour les programmes d'alphabétisation, contributions qui viendront renforcer les moyens tiers. Il s'agit d'une première reconnaissance importante de l'action des associations concernées en faveur de l'éducation pour tous. En second lieu, le programme ne s'intéresse pas simplement aux aspects quantitatifs de l'éducation mais aussi à ses aspects qualitatifs. Deux de ses objectifs concernent la réduction des disparités en matière d'éducation et l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'offre.

Dans ce contexte, il est particulièrement intéressant de procéder à un état des lieux sur le droit à l'éducation au Burkina. Les travaux présentés ici sont les fruits d'enquêtes de terrain qui n'ont pas une prétention à l'exhaustivité statistique puisqu'elles ne concernent que trois sites. Deux sont éloignés de Ouagadougou. Il s'agit de Banfora à l'ouest et de Fada à l'est. Un est proche de la capitale: Nomgana. Mais ces trois sites représentent la diversité des activités d'éducation et d'alphabétisation au Burkina, tant dans le secteur formel que dans le secteur non formel. Ils sont également représentatifs de la diversité des acteurs dans le domaine: apprenants, parents, enseignants, formateurs, représentants des associations ou des autorités. Ils sont révélateurs de l'intérêt que suscitent les questions relatives à l'éducation au sein de la population burkinabée. Même dans la région où les autorités supposaient un certain désintérêt pour l'école en raison des faibles taux de scolarisation, les enquêteurs ont rencontré sur le terrain la réalité d'une demande d'éducation qui est peu ou mal satisfaite. Quelles conclusions peut-on tirer de ces travaux au-delà de la pertinence de ces dimensions du droit à l'éducation que sont l'acceptabilité, l'adaptabilité, les dotations et l'accessibilité des systèmes formel et non formel ?

Les premiers enseignements sont apportés par l'approche statistique. Mme S. Sanou, M. I. Kaboré, M. T. Lairez et M. Pilon donnent un certain nombre d'indications pour mesurer l'efficacité du système formel d'éducation et les modalités de la déscolarisation ou de la non-scolarisation. Ces deux sujets constituent les deux grandes interrogations pour les responsables du système de formation de base en Afrique de l'Ouest. Ils se situent pourtant au cœur de la problématique de l'éducation pour tous. Sans une amélioration de l'efficacité des systèmes formel et non formel, il n'y a pas d'espoir de faire reculer

l'analphabétisme compte tenu de la rareté relative des ressources. Sans une meilleure connaissance des raisons de la scolarisation ou de la déscolarisation, toute programmation des moyens visant à l'effectivité du droit à l'éducation se fait sans boussole. Les auteurs de l'article nous donnent matière à un certain optimisme. Les progrès récents de la collecte statistique au Burkina devraient permettre de construire un certain nombre d'indicateurs pertinents dans le domaine.

Avec le papier de Mme M. F. Lange et de M. Compaoré, on entre de plein pied sur le terrain de l'expérimentation. Leur site d'observation présente deux approches distinctes de l'enseignement formel et de l'enseignement non formel. Leur monographie apporte quelques enseignements précieux sur le sujet. Le renouvellement nécessaire des formes et des contenus de l'enseignement exige l'implication des différents acteurs (autorités, parents, enseignants). Il doit prendre en compte la situation économique réelle des apprenants en particulier des femmes dans le cas de l'alphabétisation. Celles-ci lient le droit à l'éducation aux autres droits (droit à l'alimentation, droit à la santé). Une amélioration réelle de la situation en matière d'éducation est étroitement liée aux progrès en matière d'accès à l'eau potable ou de soins de base. L'alphabétisation vient pour les adultes en concurrence avec des activités immédiatement rémunératrices et les personnes concernées sont souvent contraintes de privilégier les secondes. Enfin Mme Lange et M. Compaoré souligne qu'en ce qui concerne l'éducation des enfants, le droit n'est pas considéré comme un droit individuel mais collectif. L'éducation est acceptée si elle apporte un plus à la famille ou au village. Elle n'est pas perçue comme un droit individuel des enfants. "L'éducation pour tous est conçue en quelque sorte comme l'éducation de quelques-uns au bénéfice de tous".

Le texte de Mme G. Ouédraogo et de M. C. Dalbera reflète une situation très différente de la précédente. Il concerne la région de la Comoé, dominée par la culture de la canne à sucre, transformée sur place à Banfora. L'enquête fait ressortir les problèmes d'adaptabilité et d'accessibilité des secteurs formel et non formel d'éducation. Situés loin de Ouagadougou, les établissements connaissent de gros problèmes d'encadrement (absentéisme des enseignants), d'infrastructures (absence de cantine, éloignement des écoles) et de matériel pédagogique. Par contre l'acceptabilité de l'éducation dans la population est bonne. Celle-ci compte sur l'école et les centres d'alphabétisation pour transmettre des valeurs et des compétences même si elle est peu impliquée dans la vie des établissements. Considérée comme une région plutôt favorisée depuis Ouagadougou, la région se révèle, à l'issue de l'enquête de terrain, peu innovante en matière d'éducation. Elle bénéficie de peu d'interventions des partenaires financiers étrangers et cache en réalité des situations de très grande pauvreté qui obèrent l'effectivité du droit.

Enfin le texte de Mme K. Boly Barry et de M. A. Ouédraogo met l'accent sur les nécessaires diversités des programmes et des acteurs de l'éducation dans un pays comme le Burkina. Les rigidités du système formel sont ici particulièrement visibles de même que son manque d'adaptation aux besoins réels des apprenants. La non prise en compte des rites d'initiation des adolescents est particulièrement significative. Les familles ne rejettent pas la scolarisation dans son principe. Mais elles réalisent les arbitrages économiques qui se font au détriment de certains enfants (très souvent les filles) ou de tous les enfants dans les périodes les plus difficiles. Le coût économique de l'éducation pour les parents pèse de tout son poids et le caractère stratégique d'une véritable gratuité de l'éducation de base, en particulier pour les filles, est mise en valeur.

De ces quatre textes ressortent un foisonnement d'informations et de propositions. Mais plus profondément transparait une grande richesse d'expériences et d'analyses. Cette richesse est confirmée par la pertinence des propos tenus et la multiplicité des intervenants. L'intérêt et même parfois la

passion manifestés par la population burkinabée pour l'éducation confirment s'il en était besoin l'universalité et l'importance de ce droit. Il rend plus impérieux le partenariat nord-sud en la matière et montre l'importance des engagements financiers pris par notre pays dans le cadre de la lutte contre la pauvreté dans cette région.

2. METHODOLOGIE DE L'ETUDE TEST SUR LES CAPACITES

Koumba BOLY/BARRY

Mai 2002

1. Contexte et objectifs visés

L'Université de Fribourg appuyée par la coopération suisse et en partenariat avec l'Association pour la Promotion de l'Education Non Formelle au Burkina Faso a initié en novembre 2001 un Colloque sur les indicateurs du Droit à l'Education.

L'objectif de ce colloque était d'analyser l'effectivité du droit à l'éducation de base et d'examiner les opportunités de proposition ou d'élaboration de nouveaux indicateurs en phase avec le contexte socio-économique et culturel national.

Une des recommandations fortes du colloque était de tester auprès des acteurs-clés la cohérence et la pertinence des capacités contenues dans un cadre référentiel proposé par les participants/tes au colloque. Une enquête a été conçue et réalisée dans ce but au printemps 2002 en partenariat avec l'APENF et les promoteurs du projet.

2. Champ et techniques de l'étude

2.1 Le choix des champs d'observation a été guidé par les postulats suivants:

- les espaces d'expression du droit à l'éducation en termes d'innovations pertinentes. Ont été choisis, à parité, des sites où on été mis en œuvre des innovations pédagogiques ou institutionnelles et des sites où prévalent des formes traditionnelles d'éducation et d'alphabétisation.
- La couverture des principales langues nationales utilisées dans l'alphabétisation: mooré, dioula, fulfuldé et gourmantché. Ces langues sont utilisées dans les écoles bilingues et dans les centres d'alphabétisation alors que le français reste la seule langue enseignée dans les écoles primaires classiques.
- La mise en œuvre des principaux systèmes d'éducation de base, l'éducation non formelle et l'éducation formelle à l'échelle rurale et urbaine. Les quatre sites représentatifs choisis ont été Nomgana, Banfora, la Tapoa et Ouagadougou.

2.2 L'étude devait reposer sur l'exploitation de nombreux entretiens en utilisant les techniques du focus groupe, de l'entretien individuel et du philips 6 x 6. La recherche de la qualité de l'information obligeait à une enquête prenant en compte toutes les catégories d'acteurs dans l'éducation et l'alphabétisation: responsables d'institutions, enseignants, formateurs, parents, enfants scolarisés, enfants déscolarisés, apprenants alphabétisés ou partiellement alphabétisés, analphabètes. Le choix des personnes interrogées s'est fait en concertation avec les principaux intervenants des secteurs formels et non formels de façon à garantir la pertinence de l'étude.

3. Les principes qui ont guidé le groupe de travail

3.1 Le premier principe a été la compréhension commune des objectifs de recherche avec une vision partagée des techniques et outils à utiliser et la recherche d'une stratégie pour obtenir les meilleures données d'information. Ce point est particulièrement important. De longues séances de travail ont été nécessaires à ce sujet et les personnes ressources ont toutes participé activement au colloque d'initiation sur le droit à l'éducation de novembre 2001.

3.2 Les enquêtes ont été conduites avec flexibilité au niveau des techniques en fonction de la situation du terrain. Ainsi par exemple à Fada, elles ont démarré avec un focus groupe pour le groupe des déscolarisés et se sont poursuivies en entretien individuel. Par contre à Banfora, c'est la technique philips 5 x 5 qui a été utilisée avant les entretiens personnels.

Les résultats de ces entretiens ou de ces focus ont été complétés par une observation directe de certaines données sur les dotations ou l'accessibilité des écoles et des centres de formation.

3.3 Au bout du compte, lors de la dernière réunion de travail, les équipes d'enquête ont surtout souligné les limites temporelles de leur travail. Par exemple, à Fada, le groupe linguistique fulaphone n'a pu être pris en compte faute de temps. Mais le maximum d'entretiens a pu être réalisé y compris la nuit à l'aide de torches ou de lampes. A Banfora, les mêmes limites de temps ont empêché l'approfondissement de certains questionnements. Mais la durée limitée de l'étude ne s'est pas faite aux dépens du respect des langues de travail. Quand c'était nécessaire, les équipes se sont adjointes un interprète.

3.4 La prise en compte de la dimension genre devait être faite de façon transversale au niveau des types d'innovation mais aussi au niveau des institutions : ONG, Etat, Association Tintua, Association Manegdbzanga, AEC et Forum Africain des Femmes Educatrices FAWE (ONG nationale féminine). Elle a été prise en compte pratiquement à toutes les étapes de la recherche. Par exemple tous les enquêteurs/trices étaient constitués en couple (un homme, une femme):

- pour Nomgana : Marie France Lange et Maxime Compaoré
- pour Banfora : Germaine Ouédraogo et Claude Dalbera
- pour Ouagadougou : Alice Tiendrebéogo et Anatole Niaméogo
- pour Fada : Adama Ouédraogo et Koumba Boly Barry

Au niveau institutionnel, ont été considérées tant des associations dirigées par des hommes que des organisations dirigées par des femmes.

Un équilibre a été respecté dans les entretiens entre les hommes et les femmes tant au niveau des jeunes qu'au niveau des aînés.

4. La démarche du groupe de recherche et ses étapes

- **Etape 1:** Etape préparatoire. Elle a consisté à s'assurer que l'ensemble du groupe avait une compréhension commune des tâches et responsabilités qui lui étaient confiées. Trois réunions ont été organisées à cet effet. En terme de résultats, on peut retenir la création de deux groupes, l'un

sur les capacités, l'autre sur les statistiques, la définition de leur composition et la définition de leurs responsabilités respectives.

- **Etape 2:** Elle a eu pour objectif la définition des champs d'observation et celle des techniques et des outils adaptés à l'étude. Un guide d'entretien a été élaboré (qui est donné en annexe).
- **Etape 3:** Après la compréhension du cadre et des différents éléments de contenu, le groupe s'est accordé sur les notions importantes. La priorité a été donnée à la recherche d'éléments basiques et de repères pour infirmer ou confirmer les capacités et les valeurs mises à jour lors du premier colloque. Ensuite l'accent a été mis sur la recherche de la vision, des attentes, de la perception des publics d'enquête par rapport à une éducation de qualité.
- **Etape 4:** Le principe de binômes (un enquêteur + une enquêtrice) a été décidé à cause du choix des techniques d'enquête: le focus groupe et l'enquête individuelle.
- **Etape 5:** Ont été mis en valeur les principes de feed back et de concertation, de partage et de processus test. Deux binômes ont démarré en même temps. Ils ont rendu compte aux deux autres équipes pour permettre de gagner du temps et d'avoir une approche pragmatique sur le terrain. Au cours du feed back, on a constaté:
 - que la flexibilité méthodologique était nécessaire car c'était une recherche qualitative;
 - que le focus ne fonctionne pas toujours avec le groupe de déscolarisé(e)s et qu'il y a des moments où il y a nécessité de combiner les deux techniques, focus et entretien individuel.
- **Etape 6:** Phase d'enquête. Elle a consisté à collecter les données par questionnaire à remplir (à Ouagadougou) ou par guide d'entretien, pour les 3 autres sites de recherche.
- **Etape 7:** Etape d'exploitation. deux rencontres d'élaboration d'une stratégie d'exploitation des données ont été nécessaires et quatre monographies ont été rédigées qui sont intégrées dans la suite de ce dossier. Un atelier s'est tenu à Ouagadougou en mai 2002 pour présenter ces monographies et lancer la 2^{ème} phase du projet: la construction des indicateurs.

Annexe : Guide d'entretien

Ecoles classiques / Ecoles bilingues/Centres d'alpha

1. Entretien avec les élèves / apprenants/tes en salle de formation

1.1.Elèves en classe

⇒ Identification de l'élève ;

- niveau scolaire ;
- nombre d'année d'école ;
- âge et sexe ;
- langues parlées dans la famille ;

- langues parlées dans la cour de l'école et langues d'enseignement à l'école ;
- profession principale des parents ;
- occupations secondaires des parents ;
- nombre de frères et sœurs de l'élève ;
- nombre de frères et sœurs scolarisé(e)s/ non scolarisé(e)s.....Pourquoi ?

⇒ Effectif de la classe : garçons..... ; filles.....

⇒ Distance parcourue pour arriver à l'école :

- Rentrez-vous à la maison à midi ?
- Rentrez-vous seulement le soir ? Pourquoi ?

⇒ L'école a-t-elle une cantine fonctionnelle ? sinon comment mangez-vous à midi ?

⇒ L'école a-t-elle des latrines fonctionnelles ?

QUESTIONS COMMUNES :

⇒ Pourquoi les enfants vont-ils à l'école ?

⇒ Quelles sont vos attentes ? L'école répond-elle à ces attentes ?

⇒ Quelle est votre vision idéale de l'école ?

⇒ Quels sont les avantages de mettre les enfants à l'école ?

⇒ Qu'est-ce qu'un enfant bien éduqué ?

⇒ Quelle est votre vision/perception de l'éducation ?

⇒ Quelles sont les conditions à remplir pour qu'un enfant soit bien éduqué ? (Tenir compte des 4 capacités : l'adaptabilité, l'acceptabilité, l'accessibilité, la dotation)

⇒ Quelles sont les comportements d'un enfant bien éduqué ?

⇒ Quelles compétences, valeurs, connaissances renferme le terme éduqué ?

⇒ Organisation et gestion de l'école :

- Savez-vous ce qu'est un règlement intérieur d'une école ? Votre école en dispose-t-elle ? En avez-vous discuté en classe ? En avez-vous discuté entre élèves ?
- Que retenez-vous du règlement intérieur de votre école ?
- Les parents sont-ils impliqués dans la vie de votre école ? Quel est leur rôle ?
- Quel est le rôle des élèves ?
- Quelles sont vos activités extrascolaires ?
- Que faites-vous le matin avant d'aller à l'école, le soir après les cours et les jours fériés ?

⇒ Qu'est-ce qui vous déplaît dans l'environnement scolaire ?

- ⇒ Quels sont les problèmes personnels qui empêchent les élèves de bien suivre les cours?
- ⇒ Quels bénéfices retirent l'individu et la communauté de l'école ? Autrement dit, quels sont les résultats, du point de vue des autres droits dont économiques ?
- ⇒ Quelle est leur interprétation du droit à l'éducation ?
- ⇒ L'école respecte-t-elle les valeurs sociétales, ces dernières sont-elles un obstacle (y a-t-il harmonie ou conflit entre l'école et le système de valeurs)?

1.2.Elèves en situation d'échec

⇒ Identification:

- nombre de frères et sœurs scolarisés;
- nombre de frères et sœurs non scolarisés;
- nombre de frères et sœurs ayant réussi ou pas.

⇒ Quels sont les raisons de votre échec:

- institution scolaire (distance, distance cantine, latrines, contenu, temps, période, coût d'opportunité, place/dotation);
- famille;
- enfants;
- santé nutrition;
- défauts liés à la vue.

Est-ce qu'ils/elles voudraient encore y aller et comment ?

Quels sont vos Attentes / vision / souhaits ?

QUESTIONS COMMUNES (CF P. 1)

1.3.Les enfants n'ayant pas eu accès à l'école.

⇒ Identification:

- Avez-vous choisi de ne pas aller à l'école ? Pourquoi ?
- A quelles conditions voudrez-vous y aller ? / pour savoir quoi ? / pour quoi faire?
- Pour ceux qui ont dépassé l'âge scolaire, est-ce qu'il y a des opportunités possibles du non formel ?

Pour les raisons, passer en revue les dotations, acceptabilité, accessibilité et adaptabilité.

QUESTIONS COMMUNES (CF. P 1)

NB : Prendre les mêmes tranches d'âges que les enfants scolarisés (7-14 ans).

2. Entretien avec les parents (Familles)

2.1. Les parents ayant des enfants scolarisés ou non :

Typologie : 3 groupes

- parents ayant scolarisé tous leurs enfants;
- parents ayant des enfants scolarisés et non scolarisés;
- parents ayant les enfants d'âge scolaire pas scolarisés.

Tenir compte du niveau scolaire ou d'alpha des parents :

- les parents alphabétisés;
- les parents analphabètes;
- les parents ayant terminé le cycle du primaire.

QUESTIONS COMMUNES (CF. P. 1)

NB : Entretien par focus groupe. On retient que le focus concernera les 3 groupes de parents et s'il y a nécessité, faire des interviews individuelles avec quelques parents.

Discuter des échecs et des réussites scolaires avec les parents.

Prendre toujours en compte le cas des petites filles.

3. Entretien avec les formateurs/formatrices

⇒ Identification :

- niveau de formation générale et de qualification (niveau d'études et formation reçue);
- maîtrise des langues nationales à l'oral et à l'écrit;
- autres activités : économiques, culturelles, sociales.

⇒ Connaissez-vous votre mission/rôle? Qu'en pensez-vous ?

⇒ Documents pour se référer par rapport à votre mission et à l'objectif de l'école.

⇒ Moyen pour remplir votre mission:

- connaissance;
- matériel;
- encadrement;
- motivation (que pensez-vous de la rémunération par rapport au travail ?)
- temps (en terme d'adaptabilité : Périodes, durée, volume horaire).

⇒ Connaissez-vous le PDDEB ¹?

⇒ Encadrement pédagogique : relations, rapports, accessibilité, pertinence avec l'inspecteur ou le responsable du service d'alpha.

⇒ Au niveau personnel et institutionnel, quelles sont les activités extrascolaires des élèves ?

⇒ Quel est votre compréhension du droit à l'éducation ?

⇒ Pensez-vous qu'il y a une reconnaissance de ce que vous faites ?

QUESTIONS COMMUNES (CF. P. 1)

4. Entretien avec les représentants de la communauté

⇒ Identification

Poser des questions sur le fonctionnement de leurs instances/fonctionnement démocratique : leur place/rôle, date de création, nombre d'adhérents, relations avec l'école/ le centre, leur niveau d'organisation, le nombre de fois ou le bureau a été renouvelé, les mêmes membres ont-ils été reconduits? ya- t-il eu des changements ?

⇒ Quel est votre compréhension du droit à l'éducation ?

QUESTIONS COMMUNES (CF. P. 1)

5. Entretien avec les institutions : DREBA, DPEBA, Inspection, SA (hommes et femmes)

⇒ identification :

- perceptions actuelles;

¹ Plan de développement de l'éducation de base

- les moyens sont-ils disponibles pour le changement ?
- Implication des parents, des enseignants;
- existence de cadre référentiel comme le PDDEB ? Quel est votre appréciation du PDDEB ?

⇒ Quel est votre compréhension du droit à l'éducation ?

QUESTIONS COMMUNES (CF. P. 1)

6. Entretien avec les concepteurs des innovations

Demander à ces concepteurs/trices d'écrire un document de 1 à 2 pages sur :

- leur vision/perception du droit à l'éducation;
- la concrétisation de ces droits en terme d'indicateurs et de capacités ;
- vision liée à l'élargissement des droits.

Demander à deux personnalités de nous partager leur expérience sur l'intérêt des gens pour l'alpha /éducation des femmes et élargissement des droits.

Méthodes :

- analyse documentaire;
- entretien par focus groupe (minima = 6 pers et maxi = 12);
- utilisation de la méthode Philips 6x6 revue en Philip 4x4 (faire des sous-groupes de réflexion de 4 personnes devant réfléchir à une problématique donnée en 4 min);
- analyse de données secondaires (manuels scolaires ...)

NB : pour l'analyse des données il est important de :

- traiter séparément le point de vue des filles de celui des garçons;
- tenir compte des dimensions santé/nutrition.

POINTS CRITIQUES : CRAINTES

- Capacité de traduction des termes dans les langues nationales; exemple : « droit à l'éducation » car l'éducation est différente de l'école.

- La construction des capacités est liée à l'effectivité des droits contextuels au projet de société.
- Le choix des expériences doit tenir compte du milieu urbain et rural pour une meilleure appréhension de la problématique.

3. L'APPROCHE STATISTIQUE

Idrissa KABORE (INSD-UERD),

Thierry LAIREZ (PAEN-SP/PDDEB),

Marc PILON (IRD-UERD),

Salimata SANOU (SP/PDDEB)

Mai 2002

Introduction

L'éducation est un droit fondamental auquel tous les citoyens ont droit (enfants, jeunes et adultes). L'appréciation de ce droit se mesure non seulement à travers les textes et les lois qui régissent le système éducatif, mais aussi et surtout à travers l'analyse des données « *statistiques* » sur l'offre et la demande en éducation qui sont généralement traduites en indicateurs et qui doivent prendre en compte les divers aspects du système.

Au Burkina Faso la disponibilité de données endogènes au système scolaire est réelle et cela à tous les « *niveaux géographiques et administratifs* » du pays. Cette disponibilité rend possible la production d'indicateurs fiables et pertinents pouvant contribuer à appuyer des politiques volontaristes en faveur de la scolarisation universelle dans des conditions équitables pour les familles, c'est à dire en veillant, entre autre, à ce que les disparités culturelles et sociologiques existantes soient atténuées par l'école (urbain /rural, garçons /filles...). Les plans d'actions en faveur de l'éducation des pays décrivent la plupart du temps des objectifs opérationnels à court et moyen termes (plans triennaux, quinquennaux, décennaux...) qui font appel aux capacités prospectives des techniciens de l'éducation. Ces capacités sont souvent réelles pour ce qui concerne les aspects quantitatifs¹ mais le sont parfois moins pour les aspects qualitatifs.

La connaissance de l'existant est le préalable à toute planification bien comprise et en la matière plus l'information est **exhaustive, détaillée** mais aussi **synthétique**, plus les analyses qui en découleront seront fiables. C'est de cette nécessité que vient le concept « d'indicateurs pour le suivi de l'éducation », indicateurs qui n'auront de valeurs scientifiques que par leurs capacités à décrire « une réalité de l'école » mais surtout par leur reproductibilité dans une échelle de mesure cohérente, géographique mais aussi temporelle.

Si l'on considère un système éducatif dans sa globalité, l'approche que l'analyse statistique des chiffres permet d'en faire devrait prendre à parts égales **l'offre et la demande éducative** : en ce sens, les statistiques de l'éducation devraient être duales dans leurs formes et leurs finalités. Cependant, si on analyse « *ce qui se fait* » habituellement dans ce domaine, on constate que les structures administratives en charge de cet aspect ne traitent généralement que de la première partie du problème à savoir l'offre scolaire et cela principalement dans son aspect quantitatif. Toutes les publications officielles, tant au niveau national qu'international, ne se réfèrent qu'aux seuls indicateurs issus des

¹ Projection des effectifs et des besoins...

statistiques scolaires. Il en est ainsi dans les «Rapports mondiaux sur l'éducation » de l'UNESCO, comme des 18 indicateurs retenus par le « Forum mondial sur l'éducation » de Dakar, en avril 2000.

La variable démographique n'est prise en compte que comme dénominateur pour le calcul des TBS² et TNS, et avec un recours aux projections de population scolarisable généralement limitée à l'échelle nationale.

Les travaux des chercheurs relatifs à la question des indicateurs en matière d'éducation se réfèrent eux-mêmes essentiellement aux statistiques scolaires (Friboulet *et al.*, 2000 ; Hersch Salganik et Calsyn, 2001). L'approche reste déterminée par le prisme du système éducatif.

Dans des pays, comme le Burkina Faso, où la scolarisation de tous les enfants en âge scolaire est loin d'être atteinte, le problème de l'accès à l'école doit être posé dans ses différentes dimensions et se traduire par des mesures adéquates. La problématique des « indicateurs du droit à l'éducation » implique d'aborder la question de l'« accessibilité » en termes de disparités, d'inégalités, d'iniquités...

De ce point de vue, l'insuffisance de l'offre scolaire (qui doit être documentée) ne suffit pas à tout expliquer ; ainsi, pour une offre scolaire donnée, des différences de scolarisation existent au sein des familles et entre les familles. Pouvoir les traduire sous forme d'indicateurs apparaît essentiel pour aider à la définition et à la mise en place de politiques et de mesures en vue d'atteindre l'objectif d'une « éducation pour tous ». Deux constats s'imposent ici.

D'une part, les statistiques scolaires s'avèrent inadaptées pour ce type d'approche ; de par leur nature, elles sont en effet quasiment muettes sur les caractéristiques individuelles et familiales des enfants : âge, sexe, statut familial, caractéristiques démographiques et socio-économiques du chef de ménage, du ou des parents (si présents dans le même ménage), structure du ménage, conditions d'habitat, etc.

D'autre part, alors que les recensements et la plupart des enquêtes utilisant le ménage comme unité de collecte comportent généralement ces informations au côté de celles relatives à l'éducation, leur sous-exploitation est patente ; l'analyse des déterminants de la scolarisation va rarement au-delà de la prise en compte du sexe des enfants et du milieu de résidence. L'une des raisons tient au fait que la scolarisation ne constitue pas un objet de recherche en soi pour les démographes, qui utilisent d'abord les variables sur l'éducation comme facteurs explicatifs des comportements démographiques (fécondité, santé, etc.).

L'existence en grand nombre des recensements et enquêtes, et souvent à plusieurs dates pour un même pays, offre la possibilité d'entreprendre des analyses comparatives dans l'espace et dans le temps. Parallèlement à la réalisation d'enquêtes spécifiques qui demeurent indispensables, l'analyse secondaire de ces données de recensements et d'enquêtes (pour lesquels l'étude de la scolarisation n'est pas l'objectif principal) peuvent ainsi apporter des éclairages nouveaux dans le domaine des « indicateurs du droit à l'éducation ».

Deux grandes parties structurent ce travail. La première traite des indicateurs calculables à partir des statistiques scolaires et d'alphabétisation, donc du côté de l'offre, et en référence aux objectifs du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB). La seconde est relative aux données non scolaires (issues des recensements et des enquêtes socio-démographiques), et concerne plutôt la demande d'éducation.

² TBS : taux brut de scolarisation ; TNS : taux net de scolarisation

I. les indicateurs scolaires

1. A propos des indicateurs ?

Les définitions d'un indicateur de l'éducation sont multiples et variées ; les plus souvent citées dans les ouvrages de référence dans ce domaine sont :³

- outil qui rend compte de l'état d'un système éducatif à un moment donné et de son évolution dans le temps ; il est construit à partir de données brutes ;
- «information élaborée pour pouvoir étudier un phénomène éducatif » ;
- outil permettant de résumer et de synthétiser les données sous une forme adaptée aux besoins de l'utilisateur ;
- instrument qui renseigne sur le fonctionnement du système éducatif ;
- outil qui révèle l'état de santé d'un système...

Un bon indicateur doit avoir plusieurs «qualités» pour assurer sa lisibilité et donc son utilisation efficace:

- sa simplicité de calcul,
- sa pertinence par rapport aux objectifs visés,
- sa fiabilité,
- sa précision,
- sa comparabilité dans le temps et l'espace,
- sa reproductibilité,
- sa capacité à synthétiser un maximum d'informations sans pour autant occulter des aspects importants,
- son caractère ordonné et structuré qui permet de le mettre en relation avec d'autres indicateurs pour une analyse globale du système...

Il y a **deux grandes catégories d'indicateurs** couramment utilisés dans le système éducatif, les indicateurs quantitatifs et les indicateurs qualitatifs.

Les indicateurs quantitatifs permettent de mesurer la couverture du système à travers l'accessibilité et l'accès. Ces indicateurs s'expriment généralement par les taux de scolarisation et d'admission, qu'ils soient bruts ou nets et par le taux d'alphabétisation.

Les deux notions d'accessibilité et d'accès font appel à la population scolarisée et alphabétisée et à celle d'âge scolaire ou à alphabétisée, ainsi qu'aux infrastructures scolaires et à l'environnement géographique économique et socioculturel.

³ Des indicateurs pour la planification de l'éducation : Un guide pratique Claude Sauvageot Systèmes d'information pour la gestion de l'éducation Module 2 « Identification des besoins d'information et construction d'indicateurs » IPE Indicateurs de l'éducation - Module technique SISED Cahiers du GRETA...

L'accessibilité physique doit répondre à la question suivante : les écoles et les centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) sont-ils implantés de telle sorte que tous les enfants en âge scolaire ou les adultes à alphabétisés y accèdent facilement ? Où y a-t-il suffisamment d'écoles ou de CPAF pour tous les enfants et adultes, où qu'ils soient ?

L'accessibilité économique permet de répondre à la question de savoir si l'éducation est gratuite, si non, est-elle à la portée de toutes les bourses ?

L'accessibilité socioculturelle doit permettre de dire si l'éducation répond aux aspirations de la population et si elle ne véhicule pas des valeurs contraires à la tradition aux yeux des populations. En d'autres termes, l'école est-elle intégrée au milieu ?

Quant à l'accès, il permet de mesurer le degré de fréquentation des infrastructures éducatives par les enfants et les adultes concernés.

Ces différentes considérations valables aussi bien pour le formel que pour le non formel, jouent énormément sur les taux précédemment cités qui constituent également les indicateurs clés du droit à l'éducation parce qu'ils indiquent la proportion d'enfants et d'adultes qui bénéficient des services offerts par le système éducatif par rapport à tous ceux qui normalement devraient bénéficier de ces mêmes services, c'est-à-dire tous ceux qui y ont droit.

Les indicateurs qualitatifs permettent de décrire les comportements des différents acteurs à l'intérieur du système en termes de qualité, de performance, de rendement, de coût, etc... Il s'agit notamment des taux de rendement (promotion/transition, redoublement, abandon), d'efficacité et de survie.

La distinction classique entre les milieux urbain et rural appelle quelques remarques terminologiques. Cette variable qui à priori semble simple s'avère dans la pratique plus compliquée qu'il n'y paraît. Au Burkina, cette catégorisation est plus administrative que sociologique. Or nous savons bien que l'iniquité scolaire est fortement discriminée par l'environnement social de l'apprenant. La déclinaison des indicateurs doit donc le prendre en compte. Tout en gardant la définition administrative du milieu urbain⁴ - qui est indispensable pour une gestion décentralisée des communautés territoriales- les différents indicateurs produits doivent l'être également sur les bases sociologiques de cette variable.

1.1. Réflexion sur la spatialisation des données

Les différentes expériences observées dans la mise en place de systèmes d'informations sur les statistiques scolaires ont souvent mis en avant les difficultés qu'il y avait d'une part à intégrer les changements administratifs pouvant survenir dans la phase d'exploitation du système⁵ et d'autre part à prendre en compte la «coexistence» de deux⁶ « mondes administratifs » souvent parallèles parfois convergents : que dire alors des difficultés qui émaneront de la mise en place d'une réelle décentralisation ?

En effet, il n'est pas rare de constater – et différentes études de cas l'ont prouvé – que les découpages liés à l'administration territoriale ne correspondent pas à ceux utilisés par l'éducation nationale qui le plus souvent sont eux régis par des considérations démographiques et/ou pédagogiques⁷.

⁴ « ...Dépendre d'une commune.. ; »

⁵ Nouveaux découpages, niveaux administratifs supplémentaires...

⁶ ou plus....

⁷ Inspection de l'enseignement...

Ces aspects administratifs complexifient bien évidemment les modèles de collecte sous-jacents pour de bonnes exploitations conjointes des données liées à l'offre scolaire.

En parallèle à cette problématique – qui a une base administrative bien réelle – peuvent s'ajouter des aspects plus sociologiques⁸ liés aux différentes facettes des analyses que l'on désire faire à l'aide des données disponibles. A titre d'exemple, la dualité Urbain/Rural ne saurait recouvrir la même « définition normative » s'il s'agit de différencier les élèves par leur environnement social⁹ ou s'il s'agit de quantifier des infrastructures et des besoins dans le cadre de la mise en œuvre des lois de décentralisation¹⁰ : que dire alors des « *villages* »¹¹ administrativement rattachés aux communes ? Il s'agit donc pour le planificateur de pouvoir prendre en compte dans ses analyses ces aspects en dominant toutes les dimensions sans ignorer non plus les difficultés liées à la définition de zones urbaines et rurales.

En effet si l'on s'attache avec les indicateurs produits à modéliser au mieux les entités géographiques et administratives en respectant leur diversité, il faut pouvoir « *utiliser* » correctement ces modèles et donc s'assurer qu'ils pourront se « *retrouver* » dans les différentes publications¹².

1.2. Approche carte éducative et micro-planification

La mise en place de « *la carte éducative* »¹³, dans la plupart des pays d'Afrique sub-sahélienne se heurte le plus souvent au manque d'informations de bases décrivant l'existant. Cet écueil initial a pour première conséquence de faire reculer les services concernés devant l'ampleur de la tâche que devrait être l'analyse fine de l'offre scolaire ou idéalement de l'offre éducative.

Une première réponse à cette difficulté peut être de fournir en amont des *chiffres fiables*¹⁴ au niveau d'agrégation le plus *petit* possible¹⁵ : au Burkina c'est le rôle que joue le « *recensement scolaire annuel* » mené par la DEP du MEBA qui non seulement collecte les données indispensables à l'élaboration d'un annuaire statistique mais alimente surtout « *une banque de données* » source unique de l'information scolaire dans ses dimensions quantitatives. Ce qui concrètement signifie que la collecte de données sous-jacente au recensement prend en compte l'ensemble des items nécessaires à un descriptif complet de l'école dans son environnement éducatif et géographique mais aussi social et culturel.

En guise de conclusion à cette réflexion, il faut garder à l'esprit qu'il serait illusoire et même réducteur de vouloir prédéfinir l'ensemble des besoins en informations de manière exhaustive car les systèmes éducatifs évoluent et de nouvelles problématiques émergent de plus en plus alors qu'elles étaient absentes il y a seulement une décennie¹⁶.

⁸ Donc plus subjectifs ?

⁹ Pour par exemple aider à mesurer les différences d'acquisition liées à l'environnement

¹⁰ Transferts budgétaires aux communes

¹¹ Sociologiquement au sens rural du terme

¹² Annuaire statistiques nationaux et régionaux, études secondaires....

¹³ Au sens de disposer d'outils de micro planification permettant une analyse fine du système présent et futur.

¹⁴ Plus le niveau d'agrégation est bas plus la « mesure » ou « l'indicateur » est sensible aux erreurs inhérentes à toute forme de collecte de données.

¹⁵ L'école.

¹⁶ Classes multigrades, double-flux....

2. Les indicateurs relatifs aux objectifs de la politique éducative au Burkina Faso

2.1. A propos du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base

D'une manière générale, le plan de développement de l'éducation de base au Burkina s'est assigné cinq grands objectifs :

- *Accroître l'offre d'éducation :*
 - passer d'un taux brut de scolarisation de 40% en 1998 à 70% en 2010 ;
 - diversifier les formules d'éducation de base formelle et non formelle ;
- *Réduire les disparités de tous genres :*
 - scolariser 65% de filles en 2010;
 - prendre des mesures incitatives pour stimuler la scolarisation dans les zones rurales les plus défavorisées ;
 - promouvoir l'alphabétisation des femmes, surtout en milieu rural ;
- *Améliorer la qualité, la pertinence et l'offre d'éducation :*
 - améliorer les compétences des enseignants ;
 - améliorer la production et la mise à disposition de manuels et matériel didactique ;
 - mettre en place des projets et des initiatives « d'écoles de qualité » ;
 - mettre en place un dispositif permanent d'évaluation des apprentissages et des conditions d'apprentissage ;
 - améliorer les conditions d'apprentissage et d'enseignement ;
 - augmenter l'efficacité du système ;
- *Promouvoir l'alphabétisation et les formules alternatives d'éducation de base :*
 - porter le taux d'alphabétisation de 28 à 40% en 2010 ;
 - développer les formules alternatives d'éducation de base (Centre d'Éducation de Base Non Formelle)
- *Développer les capacités de pilotage, de gestion et d'évaluation du système éducatif :*
 - Disposer d'un système d'information statistique efficace ;

- former le personnel en gestion et administration de l'éducation ;
- définir les fonctions et attributions des différentes structures du système.

L'assignation d'objectifs forts induit nécessairement leur suivi par des indicateurs conformes aux définitions et attentes précédentes.

Au niveau national, le Ministère¹⁷ s'est engagé auprès de ses partenaires à produire et suivre « *une batterie* » d'indicateurs harmonisés d'une part avec les objectifs du CSLP¹⁸ et d'autre part avec ceux convergents de son Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base. Le tableau ci-dessous en présente les grands axes :

<i>Indicateurs budgétaires</i>
Part du budget consacré au MEBA (%)
Part du budget consacré au MEBA sur ressources propres de l'Etat (%)
Part du budget du MEBA revenant aux DREBA (% du Titre 3)
Part du budget du MEBA revenant aux DREBA sur ressources budgétaires propres (% du Titre 3)
Crédits délégués aux DREBA (%)
<i>Taux d'exécution du budget du MEBA</i>
Global et au niveau des structures déconcentrées (DREBA)
<i>Taux Brut d'Admission (TBA)</i>
TBA, TBA Filles
Populat. 7ans (2,37% de TAMA)
Nouveaux inscrits CP1
<i>Taux de Redoublement par sous-Cycle</i>
CP, CE, CM
<i>Taux Brut de Scolarisation (TBS)</i>
TBS, TBS Filles
<i>Ratio Livre/élève</i>
Lecture, Maths
<i>Coût Moyen /élève à la charge des ménages</i>
<i>Accroissement annuel du nombre de salles de classes</i>
<i>Indicateurs Alphabétisation</i>
Nombre d'alphabétisés par niveau fonctionnel
Taux global Alphabétisation

¹⁷ MEBA

¹⁸ Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté

L'ensemble de ces indicateurs devrait être décliné pour la plupart au niveau provincial¹⁹.

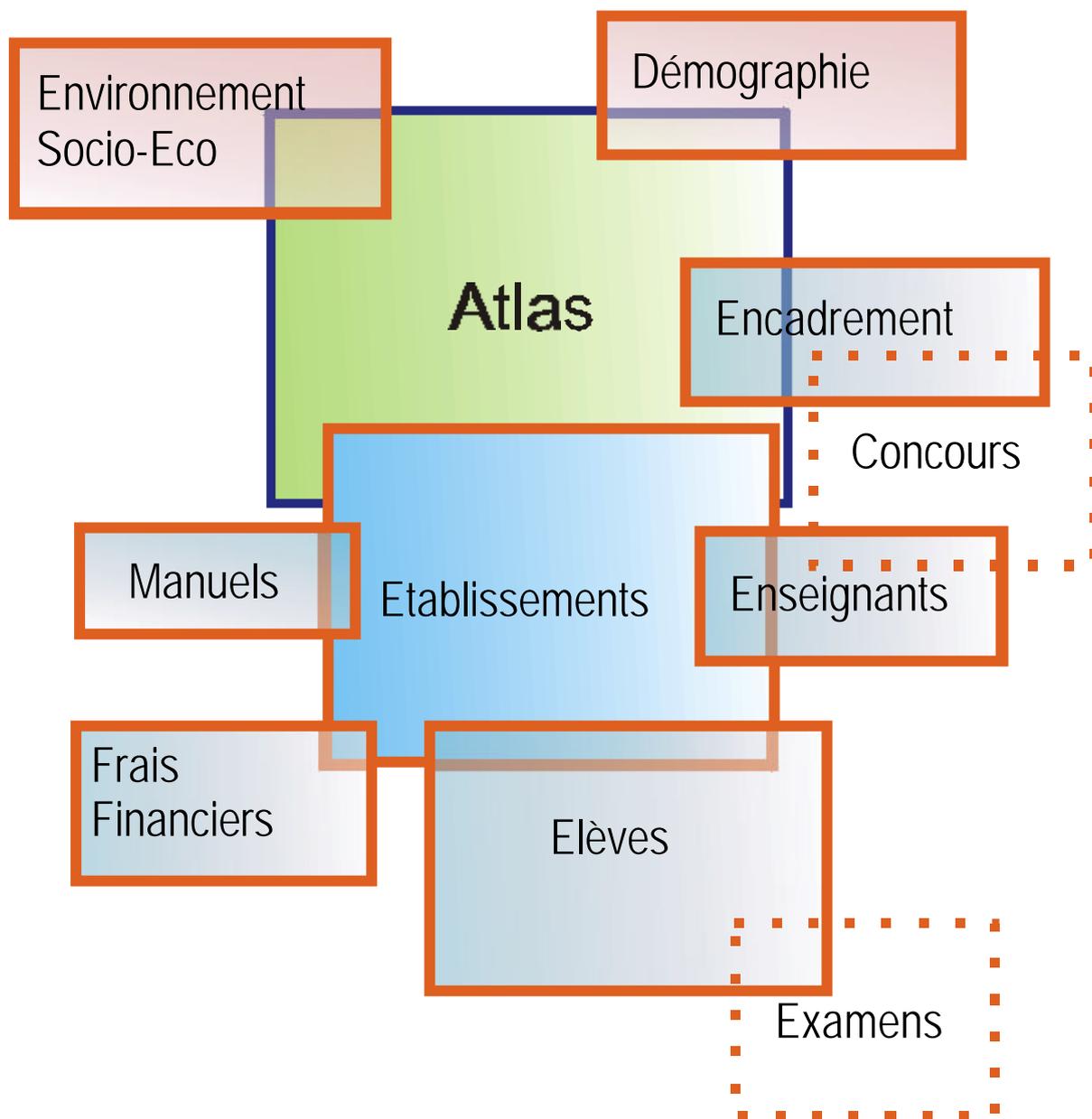
En première analyse l'on peut noter que bien que les aspects qualitatifs du système éducatif soient mis en avant dans le plan décennal peu d'entre eux se retrouvent « mesurés » par les indicateurs proposés. On peut craindre ici que la trop forte primauté budgétaire - souvent liée aux inquiétudes des partenaires financiers quant aux capacités de « décaissement » - n'occulte l'évaluation qualitative de l'éducation. En effet, sans nier la « dimension synthétique » que peut apporter une analyse économique d'un système, il paraît peu opportun de s'en contenter quand de grandes dynamiques vont le modifier structurellement.

En seconde analyse, si au Burkina la décentralisation paraît devoir être le maître mot pour la réussite du PDDEB, il semble difficile d'atteindre cet objectif sans se doter d'outils qui permettront d'évaluer finement l'impact du plan à un niveau spatial très fin : la notion de province prioritaire – d'ailleurs critiquable – ne répond qu'imparfaitement à cette attente.

2.2 Les informations «scolaires» disponibles et indicateurs produits au Burkina

L'étude détaillée de différents domaines de gestion liés à l'éducation permet de définir plus précisément l'organisation des données par l'identification de sous-ensembles d'informations ou « sous-modèles » de données. Le schéma ci-dessous en propose une «cartographie » qui positionne ces domaines les uns par rapport aux autres :

¹⁹ En particulier pour les 20 provinces prioritaires.



La combinaison des données sur les différents éléments du schéma permet de calculer et d'obtenir des indicateurs sur tous les aspects du système éducatif (couverture, qualité, disparité etc...) et à tous les niveaux (national, régional, provincial, départemental, urbain, rural, etc..), L'atlas contenant tous les découpages administratifs et pédagogiques pouvant concerner le système éducatif.

Actuellement, au Burkina Faso la plupart des indicateurs liés à la scolarisation sont publiés sous la forme d'un annuaire statistique dont le contenu est en général décliné suivant le genre, le statut des établissements, le milieu et le découpage « administratif » :

		Niveau administratif				Statut				Mili eu U/R	Gen re M/ F
		N	R	P	C.S	Pu	Pr total	Pr détai llé	Pu + pr		
Principaux chiffres	Nbre écoles, salles de classes, GP, maîtres chargés de cours élèves /maître)	X	X	X	X				X		
	Nbre élèves total et filles, % filles	X	X	X					X	X	X
	TBA, TBS, TNS	X	X	X					X	X	X
Structures pédagogiques	Nbre de GP par niveau, mode fonctionnement	X	X	X		X	X		X	X	
	Nbre GP par système d'enseignement (simple, multigrade, double flux)	X	X	X		X	X		X	X	
Effectifs d'élèves	Nbre total d'élèves tous niveaux confondus par statut	X	X	X		X	X	X	X		
	Nbre total d'élèves tous niveaux confondus par mode de fonctionnement	X	X	X		X	X		X	X	
	Nbre d'élèves total et redoublants par niveau d'études	X	X	X		X	X		X	X	X
	Nbre de redoublants par niveau	X	X	X		X	X		X	X	X
	% de redoublants par niveau	X	X	X		X	X		X		X
	Nbre d'élèves par âge et niveau	X	X	X					X	X	X
	Nbre d'élèves par âge	X	X	X					X	X	X
	Nbre de nouveaux élèves du CP1 par âge	X	X	X					X	X	X
	% des élèves selon la profession des parents	X	X	X		X	X		X		
Nouveaux inscrits ayant suivi le préscolaire	X	X	X							X	
Personnels enseignants	Nbre d'enseignants par mode de fonctionnement	X	X	X		X	X		X	X	X
Infrastructures scolaires	Répartition des écoles par statut	X	X	X		X	X	X	X		
	Répartition des écoles et salles de classe	X	X	X		X	X		X		
	Nbre d'écoles en fonction des salles de classe	X	X	X		X	X		X	X	
	Equipement des écoles (eau, électricité...)	X	X	X		X	X		X	X	

	Aire de recrutement des écoles : % des élèves selon la distance parcourue	X	X	X		X	X		X	X	
Caractéristiques et état des locaux	Salles de classe selon l'année de mise en service	X	X	X		X	X		X		
	Ecoles disposant de logements de maîtres	X	X	X		X	X		X		
	Salles de classe en fonction de leur surface	X	X	X		X	X		X		
	Salles de classe en fonction de la nature et état des murs	X	X	X		X	X		X		
	Salles de classe en fonction nature et états des toitures	X	X	X		X	X		X		
	Salles de classe en fonction de leur financement	X	X	X		X					
Mobiliers et Équipements didactiques	Nbre équipements collectifs	X	X	X		X	X		X	X	
	Nbre écoles ayant suffisamment de tables-bancs – déficit en places assises	X	X	X		X	X		X	X	
	Nbre documents pédagogiques à la disposition maîtres	X	X	X		X	X		X		
	Nbre de manuels élèves	X	X	X		X	X		X		

2.3. Les indicateurs proposés correspondant aux objectifs du PDDEB

Pour ce qui concerne les quatre premiers objectifs assignés au développement de l'éducation au Burkina, les tableaux ci-dessous donnent pour chaque objectif spécifique le « panel » d'indicateurs retenus.

Objectifs généraux 1 et 4 : élargir l'accès à l'éducation de base

Objectifs spécifiques	Domaines concernés ²⁰	Indicateur sélectionné	Niveau ²¹	Données de base nécessaire	Source	Méthode de collecte
1/ Scolariser x% des enfants en âge d'aller à l'école (Burkina 70% en 2009) et promouvoir les autres ordres d'enseignement.	Elèves	TBS, TBA, TNS, TNA, TS / ordre d'enseignement / âges TAMA des effectifs % d'enfants 7-12 ans non scolarisés par an.	N, R, P/D	Pop scolarisable par tranches d'âge et par âges. Effectifs scolarisés par niveaux, par âges et en 1 ^{ère} année	Service Démographie & Stat. Direction Planification	Enquête annuelle et RGPH ²²
2/ Augmenter la capacité d'accueil	Infrastructure Equipement	Nbre de salles de classe ouvertes et équipées/ an	N, R, P/D	Année de mise en service des salles de classe	Direction Planification	Enquête annuelle
3/ Réduire les taux de redoublement	Elèves	Taux de redoublement (année n)	N, R, P/D	Effectifs élèves n Effectifs redoublants n+1	Direction Planification	Enquête annuelle
4/ Augmenter le nombre de classes multigrades en zone rurale	Elèves, Infrastructures	% élèves scolarisés en multigrade Nbre de nouvelles classes MG / an	N, R, P/D	Nbre élèves en fonction du type d'enseignement (classique, MG, DF)	Direction Planification	Enquête annuelle
5/ Augmenter le nombre de classes DF en zone urbaine	Elèves Infrastructures	% élèves scolarisés en double flux Nbre de nouvelles classes DF/an	N, R, P/D	Nbre élèves en fonction du type d'enseignement (classique, DF, MG)	Direction Planification	Enquête annuelle
6/ Promouvoir le secteur privé	Elèves	% des effectifs du privé par an Taux d'accroissement des effectifs du privé	N, R, P/D	Effectifs scolarisés dans le privé et effectifs totaux scolarisés	Direction Planification	Enquête annuelle
7/ Encourager la contribution des communautés et des collectivités à l'accroissement de l'offre d'éducation	Infrastructures	% de salles construites par les collectivités et les communautés	N, R, P/D	Nbre total de salles et Nbre de salles construites par les collectivités /communautés	Direction Planification	Enquête annuelle
8/ Augmenter le nombre d'enseignants à recruter	Enseignants	Nbre d'enseignants recrutés / an	N	Année de recrutement Nbre d'enseignants nouvellement recrutés	Direction Planification DRH	Enquête annuelle

²⁰ Domaines : Elèves, Infrastructures et équipements, manuels et équipement pédagogique, personnels, coûts éducation , Résultats

²¹ N= national, R = régional, P/D = Province ou Département,

²² RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat

9/ Optimiser l'utilisation des ressources humaines et des infrastructures	Enseignants Infrastructures	Ratio élèves /salle de classe	N, R, P/D U/R	Effectifs élèves Nb salles de classe	Direction Planification DRH	Enquête annuelle
10) Rationaliser l'utilisation des ressources humaines	Enseignants	Taux de suppléance des enseignants (primaire)	N, R, P/D U/R	Effectif enseignants, effectif suppléants		
11/ Réduire l'analphabétisme	Population alphabétisée	Taux d'alphabétisation par sexe	N, R, P/D, U/R	Données démographiques et effectifs alphabétisés par sexe	Service Démog. & Stat. Direction de l'alphabétisation.	Enquête annuelle et RGPH
12/ Promouvoir la préscolarisation	Effectifs scolarisés	Taux de préscolarisation par sexe	N, R, P/D, U/R	Données démographiques des 3-6 ans et effectifs préscolarisés	Service Démographie & Stat. Direction Planification	Enquête annuelle et RGPH

Objectif général 2 : Réduire les disparités entre genre, régions et zones urbaines/ rurales

Objectifs spécifiques	Domaines concernés ²³	Indicateur sélectionné	Niveau (N, R, P, U/R))	Données de base nécessaire	Source	Méthode de collecte
1/. Promouvoir le recrutement des femmes	Enseignants	% de femmes enseignantes Nbre d'enseignantes recrutées par an	N, R, P, U/R	Effectif total enseignants et effectif total enseignantes	Direction Planification Direction Ressources Humaines	Enquête annuelle
2/. Favoriser la scolarisation des filles 65% en 2010.	Elèves	TBS Filles et TBS Garçons % effectifs filles TBA Filles et TBA Garçons, Indice de parité F/G Taux d'accroissement des effectifs de filles	N, R, P/D	Population scolarisable filles et garçons 7-12 ans et 7 ans Effectifs scolarisés filles et garçons Effectifs scolarisés 1 ^{ère} année filles et garçons	Service démographie & Stat. Direction Planification	Enquête annuelle RGPH
3/. Promouvoir l'alphabétisation des femmes	Population alphabétisée féminine	Taux d'alphabétisation par sexe Taux d'accroissement des effectifs	N, R, P/D, U/R	Données démographiques et effectifs alphabétisés par sexe	Service démographie & Stat. Direction de l'alphab.	Enquête annuelle RGPH

²³ Domaines : Elèves, Infrastructures et équipements, manuels et équipement pédagogique, personnels, coûts éducation, Résultats

		d'alphabétisés				
4/ Créer des centres d'alphabétisation pour les femmes	Infrastructures	Nbre de centres ouverts par an	N , R, P/D, U/R	Liste des centres Année d'ouverture des centres .	Service démographie & Stat. Direction de l'alphan.	Enquête annuelle RGPH
5/ Réduction des disparités entre régions et entre Zones urbaines et rurales	Elèves, Infrastructures	TBS ,TBA, Nbre de nouvelles salles de classe construites/ an	R , P/D, U/R	Pop scolarisable 7-12 ans et 7 ans et effectifs scolarisés . Nbre total de salles de classe et Nbre de salles de classe construites	Service démographie & Stat. Direction Planification	Enquête annuelle RGPH
6/ Augmenter le nombre de classes multigrades en zone rurale	Elèves, Infrastructures	% élèves scolarisés en multigrade Nbre de nouvelles classes MG / an	R, P/D,	Nbre élèves en fonction du type d'enseignement (classique, MG)	Direction Planification	Enquête annuelle
7/ Faciliter l'installation des maîtres en zone rurale	Infrastructures	% de maîtres logés Nbre de logements construits / an	R, P/D U/R	Nbre et état des logements maîtres Nbre maîtres logés Nbre de logements construits	Direction Planification	Enquête annuelle

Objectif général 3 : améliorer la qualité, la pertinence et l'offre d'éducation

Objectifs spécifiques	Domaines concernés	Indicateur sélectionné	Niveau (N, R, P, U/R))	Données de base nécessaire	Source	Méthode de collecte
1/ Améliorer les conditions d'accueil des élèves	Etablissement scolaire	% d'écoles avec point d'eau, électricité, clôture, terrain de sport, cantines ayant latrines (différenciées G et F)	N, R, P/D	Nbre d'écoles ayant un point d'eau, des latrines etc. Nbre total d'écoles	Direction Planification	Enquête annuelle
	Infrastructures	% de salles de classe en bon état (murs, toiture, ouvertures)	N, R, P/D	Nbre de salles de classe en bon état (murs, toits, fenêtres, portes) Nbre de salles de classe total	Direction des constructions Direction Planification	Enquête annuelle
2/ Améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage	Infrastructures et équipements	% salles de classes équipées (tables-bancs, bureaux, chaises, tableaux noirs, armoires, bibliothèques).	N, R, P/D	Quantité d'équipements des salles de classe Nbre de salles de classes total.	Direction des Affaires financières Direction Planification	Enquête annuelle
	Elèves	Ratio élèves / places assises Elèves/ maître Ratio Elèves /classe	-	Effectifs élèves et nbre de places assises. Nbre total enseignants	Direction Planification	Enquête annuelle
	Enseignants	% de maîtres bien logés	-	Nbre de logements en bon état Nbre total enseignants	-	-
	Elèves	% élèves mangeant à la cantine	-	Effectifs totaux, effectifs des élèves mangeant à la cantine	-	-
3/ Réduire les distances entre l'école et le lieu de résidence des élèves	Elèves, Etablissement (Atlas)	% d'élèves parcourant x kms pour atteindre leur école. (Nbre d'enfants par niveau d'études, selon localité ou quartier et distance à parcourir)	N, R, P/D	Effectifs élèves par année d'étude, lieux de résidence des élèves Distances parcourues.	Direction Planification	Enquête annuelle
	Etablissement	Nbre de nouvelles écoles satellites / an	N, R, P/D	Nbre d'écoles satellites	Direction Planification	Enquête annuelle
4/ Améliorer les compétences des enseignants	Enseignants	% d'enseignants ayant le niveau académique requis % de maîtres ayant les qualifications professionnelles requises % enseignant ayant suivi une formation continue	N, R, P/D	Effectifs enseignants par diplôme académique / total d'enseignants Effectifs enseignant par type de qualification professionnelle Nbre total d'enseignants Nbre enseignants ayant suivi formation continue	Direction Planification DRH	Enquête annuelle

	Encadrement pédagogique	Ratio maîtres/ Encadreur Ratio écoles/ inspecteur	N, R, P/D	Nbre d'encadreur et Nbre d'enseignants Nbre d'écoles.	Direction Planification DRH	Enquête annuelle
--	-------------------------	--	-----------	---	-----------------------------------	---------------------

Objectif général 3 : améliorer la qualité, la pertinence et l'offre d'éducation (suite)

Objectifs spécifiques	Domaines concernés	Indicateur sélectionné	Niveau (N, R, P/D)	Données de base nécessaire	Source	Méthode de collecte
5/ Améliorer la production et la mise à disposition de manuels et matériels didactiques	Infrastructures et équipement Elèves, Enseignants	% d'écoles disposant d'un minimum de matériel didactique ratio manuels /élève ratio manuels /enseignant % d'élèves ayant un manuel par discipline % de maîtres ayant un manuel par discipline	N, R, P/ D U/R	Equipements didactiques collectifs par école Nbre de manuels élèves /discipline Nbre de manuels enseignants / matière Effectifs élèves Nbre d'enseignants	Direction Planification	Enquête annuelle
6/ Augmenter l'efficacité interne du système	Elèves	Taux de rendement interne Taux de survie, Coefficient d'efficacité Taux de réussite aux examens Taux de transition	N, R, P/ D U/R	Effectifs élèves totaux Nbre de redoublants abandons, promus. Résultats des examens Effectifs nouveaux entrants en 6 ^{ème} et 2 ^{nde}	Direction Planification	Enquête annuelle
7/ Mettre en place des projets éducatifs	Etablissement Elèves	% d'écoles avec projets éducatifs % d'élèves concernés	N, R, P/D	Nbre d'écoles avec projet Nbre total d'écoles Effectif élèves concernés par projet et effectif total.	Direction Planification	Enquête annuelle
8/ Développer la post alphabétisation	(Etablissement) (Alphabétisés)	% de centres d'alphabétisation disposant d'une bibliothèque % d'alphabétisés fréquentant les centres	N, R, P/ D	Nbre de centres, Nbre de centres avec bibliothèque Nbre d'alphabétisés et Nbre d'alphabétisés fréquentant les centres.	Direction de l'alphabé- tisation	Enquête ponctuelle

2.4. Proposition de nouveaux indicateurs et méthodologie d'analyse pour concilier les aspects quantitatifs et qualitatifs

2.4.1. TBS de proximité d'une école

Il s'agit de mesurer la fréquentation scolaire sous forme de taux en limitant la population de référence aux enfants scolarisables qui ont accès physiquement à l'école (*en pratique ceux qui résident à moins de 2,5 km de l'école*).

$$TBS\ Proxi = \frac{\text{Enfants Scolarisés}}{\text{Enfants de 7-12 ans résidant à moins de 2,5 Km}} \times 100$$

L'analyse de ce taux permet d'identifier les écoles « *qui scolarisent bien* » dans leurs aires de recrutement. La production de cet indicateur introduit donc une dimension qualitative dans une mesure avant tout quantitative : le taux de scolarisation.

Au Burkina, dans le cadre de l'important programme de construction que le PDDEB va initier, l'utilisation de ce taux devrait devenir l'outil privilégié d'amélioration des programmations provinciales en aidant à discriminer les zones dont les problèmes de sous-scolarisation sont plus liés à la qualité²⁴ qu'à l'accès²⁵.

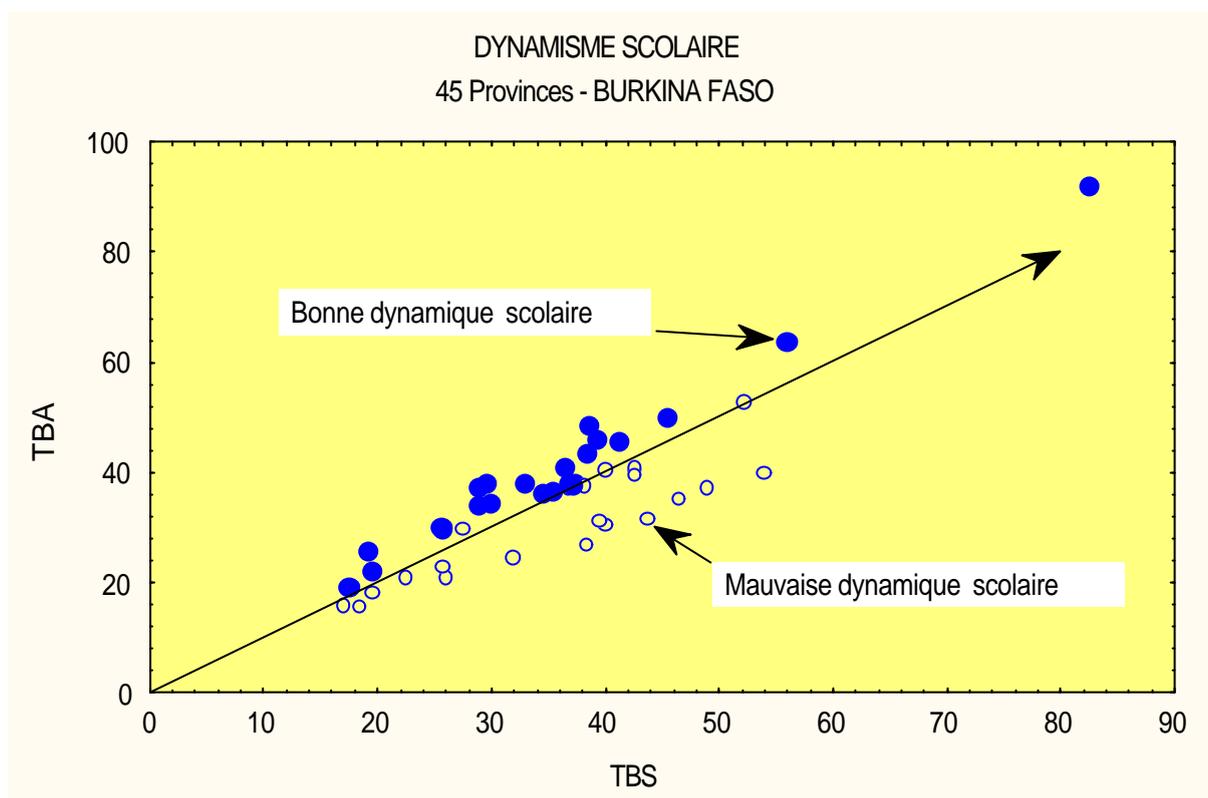
2.4.2. Une mesure du dynamisme scolaire :

Trop fréquemment le taux de scolarisation (TBS) est présenté comme l'indicateur clé devant synthétiser une mesure d'accès à l'école. La critique faite sur cet indicateur – *hormis celle qui l'apparente plus à un taux d'inscription que de scolarisation* – est qu'il est souvent réducteur de l'inertie propre du système scolaire. Une meilleure utilisation du TBS peut être faite en utilisant cet indicateur conjointement avec le taux d'admission (TBA) qui représente le nombre d'enfants nouvellement entrés en première année par rapport au nombre total d'enfants de 7 ans²⁶. En effet il est clair qu'un trop faible taux d'admission est *prédicateur* d'une dégradation du TBS. Si tel n'est pas le cas c'est que le système scolaire étudié exerce une forte rétention des élèves en les faisant *abusivement* redoubler. Ici aussi la dimension qualitative de l'analyse peut donc être approchée par l'utilisation conjointe de deux (*trois si l'on y adjoint le taux de redoublement...*) indicateurs essentiellement quantitatifs.

²⁴ Refus de l'école

²⁵ Absence d'école proche.

²⁶ Au Burkina...



Note : Par ailleurs, pour le cas présent du Burkina l'analyse de l'évolution du TBA sur les 5 dernières années montre que l'amélioration du TBS est fortement corrélée avec celle du TBA ($r=0.8$).

2.4.3. L'analyse du rendement scolaire

L'analyse du rendement interne d'un système scolaire permettra de quantifier d'une part le coût relatif de la formation d'un élève (aspect quantitatif) et d'autre part ces « chances de succès » (aspect qualitatif).

Au Burkina, la disponibilité de chiffres précis concernant la promotion, le redoublement ou l'abandon des élèves permet de simuler le suivi d'une cohorte fictive de 10'000 élèves rentrant au CPI à l'année 1²⁷.

On tire plusieurs enseignements de ce type de tableau qui font converger les aspects qualitatifs et quantitatifs :

Analyse des chances de succès :

Si l'on considère que le fait d'atteindre le niveau CM2²⁸ peut être un objectif pertinent pour le système scolaire, seuls 4 élèves sur 10 atteindront cet objectif après 7 ans de scolarisation²⁹ ...en d'autres termes 6 élèves sur 10 auront quitté prématurément l'école.

²⁷ Ce type de simulation pouvant être décliné en fonction du genre ou du milieu (Urbain/Rural).

²⁸ Sans préjuger des résultats du CEP

²⁹ Un redoublement admis.

Analyse du coût :

Une lecture purement économique du tableau montre que le système a consommé presque deux fois plus de ressources³⁰ que ce qui aurait pu être strictement nécessaire.

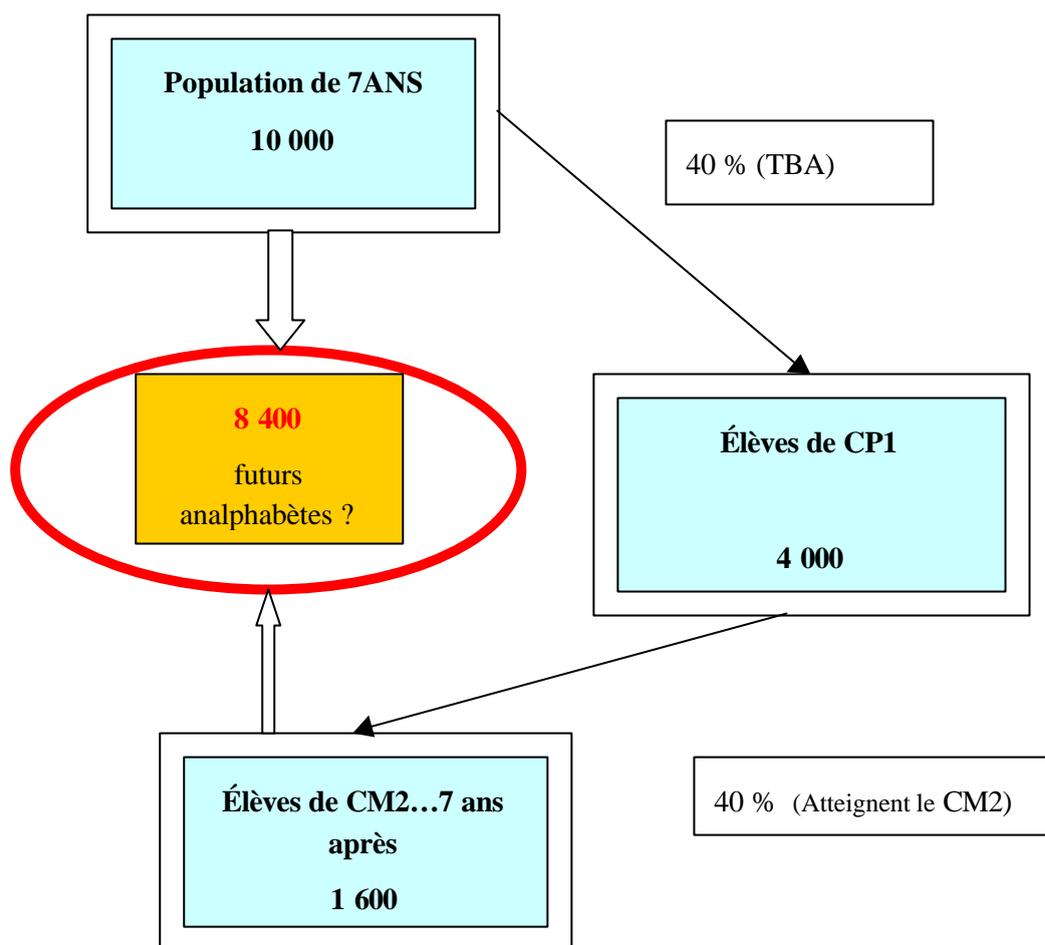
³⁰ Mesurés en Année-Elève

BURKINA FASO (Urbain et Rural)						
Année	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
1	10 000					
2	1 221	8 136				
3		1 043	6 625			
4			1 153	4 890		
5				783	3 670	
6					684	2 650
7						989
						3 639

Année élèves consommées:	Années élèves productives
41 844	21 833
Coefficient de surcoût:	
1,9	

2.4.4. Échec scolaire et analphabétisme

Si on étend cette analyse non plus aux seuls élèves entrant au CP1 mais à la totalité des enfants de 7 ans, on comprend bien alors que l'essentiel des futurs analphabètes se trouve « expliqué » d'une part par le faible accès initial à l'école mais d'autre part par la faible efficacité de celle-ci.



II. Les données non scolaires

Cette partie aborde successivement trois points. Après un inventaire commenté des sources de données existantes et disponibles au Burkina Faso, nous présentons les informations (individuelles et collectives) généralement disponibles et le cadre d'analyse proposé en référence aux indicateurs du droit à l'éducation ; plusieurs points font également l'objet de discussions terminologiques (le contenu des notions de scolarisation, d'inscription et de fréquentation scolaire ; les tranches d'âges concernées ; la notion de ménage ; la question du « statut familial » des enfants). Sont enfin proposés une série d'indicateurs susceptibles de documenter l'effectivité du droit à l'éducation, tel qu'on peut l'appréhender, au niveau des enfants et des ménages, à partir de ces données scolaires.

1. Inventaire des sources de données existantes et disponibles au Burkina Faso

Nombreuses sont les opérations de collecte réalisées au Burkina Faso. Dans les questionnaires de ces multiples collectes, il y a toujours eu au moins une question sur l'éducation. Ces questions se résument entre autres à la fréquentation scolaire, au niveau d'instruction et au dernier diplôme. La distinction a toujours été faite entre scolarisation et alphabétisation.

Il existe d'autres enquêtes, non répertoriées ici en raison de leur caractère local ; nous avons surtout mis l'accent sur les opérations d'envergure nationales ou spécifiques à la scolarisation.

1.1 Les recensements

Les recensements sont les seules opérations de collecte exhaustive.

Le Recensement Général de la Population de 1975

Le Recensement Général de la population de 1975 réalisé dans le cadre du Programme Africain de Recensement a été la 1^{ère} collecte exhaustive effectuée au Burkina Faso (ex Haute-Volta). Il a permis de disposer d'informations sur la population. Les données collectées qui intéressent le droit à l'éducation se rapportent à l'alphabétisation (savoir lire et écrire en une langue) et à l'activité économique (statut d'élève). Elle concerne la population de 5 ans et plus

Aucun fichier des données du recensement de 1975 n'est actuellement disponible.

Le Recensement Général de la Population et de 1985

C'est au Recensement Général de la Population de 1985 (RGP85) que l'on s'est un peu plus intéressé à l'éducation. Le questionnaire du Recensement Général de la Population de 1985 (RGP85) était quant à lui composé de 19 variables. Les variables que l'on peut retenir pour une analyse de l'éducation sont essentiellement :

- Sait lire et écrire et en quelle langue (10 ans et plus) ;
- Niveau d'instruction ;
- Statut d'occupation ;

Le Recensement Général de la Population et de l'Habitation de 1996

Il était plus ambitieux et pour se faire, il contenait 25 variables de caractéristiques individuelles et 13 sur l'habitation. Les variables d'intérêt dans le cadre du droit à l'éducation n'ont guère changées :

- Sait lire et écrire en langue nationale ;
- Sait lire et écrire en langue étrangère ;
- Niveau d'instruction (dernière classe achevée des 6 ans et plus);
- Dernier diplôme obtenu (6 ans et plus) ;
- Statut d'occupation (6 ans et plus).

Ces données sont archivées sur supports informatiques à l'INSD. Le fichier de données peut être obtenu sur demande auprès du Directeur Général de l'INSD.

Avec la multitude de variables contenues dans les questionnaires des recensements, il est possible de mener des investigations plus raffinées et plus spécifiques.

1.2 Les enquêtes

L'enquête démographique de 1991

La collecte des données sur le terrain a duré 3 mois (mai à août 1991). Trois (3) types de questionnaires ont été utilisés: Le questionnaire ménage, le questionnaire femme et le questionnaire migration. Leur contenu se résumait aux caractéristiques socio-démographiques (sexe, âge, statut de résidence, lien de parenté, lieu de naissance, état matrimonial), aux caractéristiques socioculturelles (alphabétisation, instruction, ethnie et religion) et à l'activité économique pour ce qui est du questionnaire ménage. Le questionnaire femme avait les caractéristiques socio-démographiques de la femme (âge, milieu de résidence actuelle et passée, dernier niveau d'instruction et dernier diplôme). Quant au questionnaire migration, il permet de retracer l'itinéraire migratoire du migrant et de savoir s'il a pu acquérir une formation au cours des périodes de migration (biographie migratoire).

C'est une enquête d'envergure nationale désagrégée en urbain/rural, province et Ouagadougou/Bobo. Les données brutes, qui ont fait l'objet d'une publication, sont disponibles à l'INSD. Toutefois, elles ne peuvent être exploitées que sur place;

L'enquête Démographique et de Santé du Burkina Faso (EDSBF-I) de 1993

Conçue pour fournir des informations détaillées sur la fécondité, la planification familiale, la santé et l'état nutritionnel de la mère et des enfants de moins de cinq ans, la mortalité infanto-juvénile et le SIDA, l'EDSBF-I de 1993 a fourni des informations sur l'éducation. Le questionnaire ménage a permis de recueillir les caractéristiques de tous les membres du ménage. Il devait également aider à identifier les femmes et les hommes éligibles pour les enquêtes individuelles. Le questionnaire individuel femme qui concerne les femmes âgées de 15 à 49 ans c'est-à-dire celles en âge de procréer, avait 9 sections dont la *Section 1* sur les caractéristiques socio-démographiques des enquêtées et la *Section 7* sur les caractéristiques du conjoint et l'activité professionnelle de la femme. Le questionnaire individuel homme structuré comme celui des femmes. Enfin le questionnaire communautaire avec sa section 1 sur les caractéristiques générales de la localité (accès aux services de base à savoir l'école primaire, l'école secondaire...).

L'enquête a porté sur un échantillon de 5143 ménages pour 6354 femmes en âge de procréer et 1845 hommes âgés de 18 ans et plus. Elle s'est déroulée de décembre 1992 à mars 1993. L'EDSBF-I de 1993 est une enquête par sondage réalisée au niveau national. Les informations collectées sont désagrégées suivant le milieu de résidence, la ville de Ouagadougou et les autres villes, et 4 régions. Ces dernières sont la région du nord (Bam, Oudalan, Séno, Soum, Sourou, Yatenga), la région de l'est (Boulgou Ganzourgou, Gnagna, Gourma, Kouritenga, Nahouri, Namentenga, Tapoa, Zoundwéogo), la région de l'ouest (Bougouriba, Comoé, Houet, Kéné Dougou, Kossi, Mouhoun, Poni) et la région du centre/sud (Bazèga, Boulkiemdé, Oubritenga, Passoré, Sanguié, Sanmatenga, Sissili).

Le fichier de données est disponible à l'INSD et à Macro International Inc (USA). Il peut être obtenu sur simple demande adressée au Directeur Général de l'INSD, à Macro International Inc aux USA ou sur le site de Macro sur le net.

L'enquête Démographique et de Santé du Burkina Faso (EDSBF-II) de 1998-1999

L'Enquête Démographique et de Santé du Burkina Faso de 1998-1999 a utilisé 3 types de questionnaires. Le questionnaire ménage qui recueille les mêmes informations qu'en 1993. Le questionnaire individuel femme. Il concerne comme en 1993, les femmes en âge de procréer (15 à 49 ans). Il a été cependant étoffé avec l'introduction de deux nouvelles sections sur l'excision et la mortalité maternelle. Enfin le questionnaire individuel homme qui est à quelques exception différent du questionnaire individuel femme.

Cette enquête s'est déroulée du 19 Novembre 1998 au 07 mars 1999. Elle avait une couverture nationale. Les informations collectées par l'EDSBF-II ont été désagrégées suivant le milieu de résidence, la ville de Ouagadougou et les régions au nombre de 4 : la région du Nord (Bam, Oudalan, Séno, Soum, Sourou, Yatenga, Lorum, Nayala, Zondoma), la région de l'Est (Boulgou Ganzourgou, Gnagna, Gourma, Kouritenga, Nahouri, Namentenga, Tapoa, Zoundwéogo, Komandjoari, Kompienga, Koulpelogo, Yagha), la région de l'Ouest (Bougouriba, Comoé, Houet, Kéné Dougou, Kossi, Mouhoun, Poni, Les Balés, Banwa, Ioba, Léraba, Noumbiel, Tuy) et la région du Centre-sud (Bazèga, Boulkiemdé, Kadiogo (rural), Oubritenga, Passoré, Sanguié, Sanmatenga, Sissili, Kourweogo, Ziro).

L'enquête à Indicateurs Multiples de 1995-1996

L'Enquête à Indicateurs Multiples (EIM) a été réalisée dans le but de pouvoir évaluer à mi-parcours (période 1991-1995) l'impact des efforts consentis par le Burkina Faso dans la mise en œuvre du Plan d'Action National pour l'Enfance (PAN/Enfance). Deux (2) types de questionnaires ont été utilisés : le questionnaire ménage et le questionnaire femme. Le questionnaire ménage comprend un seul module (A) portant sur les caractéristiques de quelques membres du ménage (nom et prénom, lien de parenté, alphabétisation au niveau des femmes s'occupant d'enfants âgés de 0 à 15 ans, sexe et âge des enfants), sur l'Eau-Assainissement-Sel iodé (cette partie traite de l'approvisionnement en eau de boisson des ménages, de l'assainissement et du sel iodé) et quelques indicateurs du niveau de vie du ménage (nombre de têtes de bétail dans le ménage, moyen de transport le plus utilisé par les membres du ménage, nature du toit du chef de ménage). Le questionnaire femme, adressé à toute femme du ménage s'occupant d'enfants âgés de 0 à 15 ans et vivant avec elle dans le ménage, comprend quatre (4) modules (B, C, D, E). Le module B (0-11 mois) destinés aux mères s'intéresse à la vaccination, à l'allaitement maternel, à la vitamine A, à la diarrhée et au paludisme. Le module C (12-23 mois) concerne les questions relatives à la vaccination des enfants, à l'allaitement maternel, à la vitamine A, à la diarrhée et au paludisme. Le module D (24-59 mois) regroupe les questions relatives à la diarrhée et au paludisme. Enfin, le module E (5-15 ans) permet de collecter des informations sur l'éducation.

La collecte des données s'est déroulée du 10 janvier au 11 février 1996. L'EIM est une enquête nationale avec un échantillon représentatif des milieux urbain/rural et 4 strates. Le fichier de données est archivé au niveau du SP-PAN/Enfance. On peut y accéder en adressant une requête à la Directrice du SP-PAN/Enfance.

L'enquête Excision de 1996

Conçue et exécutée par l'INSD en mars 1996, l'Enquête Nationale sur l'Excision au Burkina Faso a été commanditée par le Comité National de Lutte contre la Pratique de l'Excision (CNLPE) en collaboration avec le Ministère de l'Action Sociale et de la Famille (MASF) et financée par l'UNICEF. Cinq (5) types de questionnaires ont été utilisés. C'est seulement le questionnaire ménage qui permet

de saisir certaines caractéristiques démographiques et socioculturelles tels que le lien de parenté, le sexe, la date de naissance, l'âge, l'état matrimonial, l'alphabétisation, le niveau d'instruction, la religion et le statut de résidence de tous les membres du ménage.

L'enquête a couvert l'ensemble du territoire national et est représentative des milieux urbain/rural et de 08 strates socioculturelles.

L'enquête Migration et Urbanisation au Burkina Faso (EMUBF)

L'EMUBF est une enquête qui s'inscrit dans le cadre des enquêtes migration du Réseau Migration et Urbanisation en Afrique de l'Ouest (REMUAO) coordonnées par le CERPOD. L'EMUBF a été pilotée au niveau national par le CNRST, l'INSD et l'Université de Ouagadougou (FASEG et FLASHS).

Un des objectifs majeurs de cette enquête était de fournir des estimations fiables de la migration. Plusieurs questionnaires ont été développés à cette fin. *Le questionnaire ménage* : il permet de recenser toutes les personnes du ménage et d'en déterminer celles qui sont éligibles pour les questionnaires approfondis. Il s'intéresse également aux caractéristiques de l'habitat et aux équipements des ménages. *Le questionnaire biographie migratoire* : il permet de retracer les étapes migratoires de chaque migrant âgé de 15 ans et plus. *Le questionnaire migrant* : Adressé au migrant, il renseigne sur les conditions de départ, d'accueil ; les activités menées avant le départ, à l'arrivée et au moment de l'enquête ; les biens possédés, les relations sociales, les intentions et opinions sur la migration. *Le questionnaire migrant de retour* : on y trouve les informations relatives aux conditions de retour, aux conditions de réinstallation, aux activités menées, aux biens possédés, aux relations sociales, aux intentions et opinions sur la migration. *Le questionnaire non migrant* : il contient les mêmes informations que celles du questionnaire migrant. *Le questionnaire ville* : Population, infrastructures sociales, situation socioculturelle. *Le questionnaire village* : Localisation, situation socio-économique, infrastructure, activités économiques de la population, situation migratoire.

Les données désagrégées par milieu de résidence et régions économiques de résidence ont été collectées du 29 Avril au 17 Août 1993. Elles sont disponibles à l'INSD et au CERPOD (Bamako). Elles sont sur support magnétique et sont accessibles sur demande adressée au Coordonnateur National du Projet au CNRST.

L'enquête Prioritaire sur les conditions de vie des ménages (EPI), de 1994/95

La première enquête sur les conditions de vie des ménages a été réalisée en 1994 avec l'appui technique des partenaires au développement, du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), de la Banque Africaine de Développement (BAD) et de la Banque Mondiale. A cet effet, des supports de collecte ont été élaborés. Il y avait un questionnaire communautaire servant à inventorier les équipements et infrastructure villageois, un questionnaire ménage composé de 14 sections : la section 0 des Renseignements sur le chef de ménage, la section 1 de la Composition démographique des ménages, la section 2 de la santé (elle vise à décrire l'état de santé de la population), la section 3 de l'Education qui porte sur la fréquentation scolaire et concerne les personnes âgées de 6 ans et plus, la section 4 de l'Alphabétisation et la migration concerne les personnes âgées de 10 ans et plus, la section 5 de l'Emploi pour les personnes âgées de 10 ans et plus, la section 6 du Logement et confort recueille les informations sur la qualité du logement, son équipement, les sources d'approvisionnement en eau et la principale source d'énergie pour l'éclairage et la cuisson, la section 7 du Bétail et de l'exploitation agricole s'intéresse au bétail possédé par le

ménage, à la production agricole des campagnes 1992-93 et 1993-94, la section 8 des entreprises et activités non-agricoles, la section 9 de l'accès aux services de base à savoir école primaire, école secondaire, centre de santé et marché, la section 10 des Dépenses des ménages subdivisées en dépenses d'éducation et de santé, dépenses alimentaires et dépenses pour les produits non-alimentaires, la section 11 des Revenus des ménages tirés de l'agriculture, de l'exploitation d'entreprises non-agricoles, des salaires et revenus non agricoles sur commission, des transferts, versements et autres revenus, la section 12 des avoirs du ménage qui sont les biens possédés par le ménage et la section 13 de l'anthropométrie (mesure directe de la taille et du poids des enfants âgés de moins de cinq ans révolus).

Débutée le 25 octobre 1994, la collecte a pris fin le 25 janvier 1995. Il s'agit d'une enquête nationale. Les données sont désagrégées en fonction de 8 strates qui sont :

- la strate 1 (Balés, Banwa, Comoé, Houet, Kéné Dougou, Kossi, Léraba, Mouhoun, Tuy)
- la strate 2 (Bougouriba, Nahouri, Poni, Sissili, Ioba, Noumbiel, Ziro)
- la strate 3 (Bazèga, Boulgou, Boukhiemdé, Ganzourgou, Kadiogo, Kouritenga, Oubritenga, Sanguié, Zoundwéogo, Kourwéogo)
- la strate 4 (Bam, Gnagna, Namentenga, Passoré, Sanmatenga, Sourou, Yatenga, Lorum, Nayala, Zondoma)
- la strate 5 (Oudalan, Séno, Soum, Yagha)
- la strate 6 (Ouagadougou, Bobo-Dioulasso)
- la strate 7 (Banfora, Dori, Fada, Gaoua, Gourcy, Kaya, Koudougou, Orodara, Ouahigouya, Pô, Réo, Tenkodogo, Yako, Nouna)
- la strate 8 (Gourma, Tapoa, Komandjoari, Kompienga, Koulpélogo).

Elles permettent également des analyses selon le milieu de résidence (urbain et rural). Sur demande auprès du Directeur Général de l'INSD les données sont disponibles.

Enquête Prioritaire sur les conditions de vie des ménages (EP2) de 1998

La deuxième enquête sur les conditions de vie des ménages a été réalisée en 1998. L'EP2 partage les mêmes objectifs que l'EP1 à savoir : permettre des analyses économiques relatives à un certain nombre de groupes socio-économiques bien identifiés. Elle doit également permettre de disposer des données de base d'ordre économique valables au niveau de chacune des 10 régions économiques utilisées le plus souvent par les planificateurs. Il reste identique au premier sur le plan du contenu.

Débuté le 20 mai 1998, la collecte a pris fin en août 1998. Pour cette enquête nationale, les données ont été désagrégées en fonction des 10 régions économiques à savoir :

- Région 1 (Comoé, Houet, Kéné Dougou, Leraba, Tuy, Bobo, Orodara, Banfora)

- Région 2 (Kossi, Mouhoun, Balé, Banwa, Sourou, Nayala, Nouna)
- Région 3 (Oudalan, Séno, Soum, Yagha, Dori)
- Région 4 (Gourma, Tapoa, Gnagna, Fada, Komandjoari, Kompienga)
- Région 5 (Bougouriba, Poni, Ioba, Nounbiel, Gaoua)
- Région 6 (Bam, Namentenga, Passoré, Sanmatenga, Kaya)
- Région 7 (Ziro, Sanguié, Koudougou, Réo)
- Région 8 (Bazèga, Nahouri, Ganzourgou, Kadiogo, Zoundwéogo, Oubritenga, Kourwéogo, Ouagadougou, Pô)
- Région 9 (Passoré, Yatenga, Lorum, Zondoma, Gourcy, Yako, Ouahigouya)
- Région 10 (Tenkodogo, Boulgou, Koulpélogo).

Tout comme la 1^{ère}, elles permettent également des analyses selon le milieu de résidence (urbain et rural) restent disponibles dans les mêmes conditions.

L'enquête sur la scolarisation des filles à Ouagadougou de 1993

C'est une enquête spécifique sur la scolarisation. Le questionnaire était structuré en cinq parties : les caractéristiques du ménage, la scolarisation des enfants, le travail des enfants, les enfants vivants ailleurs et les caractéristiques de l'habitat. Exécutée en septembre 1993, l'enquête a touché 1500 ménages à Ouagadougou. Le fichier de données est disponible à l'UERD.

Les données d'une enquête par sondage réalisée sur un échantillon représentatif de 1'500 ménages, à Ouagadougou, au cours du dernier trimestre de l'année 1993³¹. Les données ainsi collectées portent sur :

- les caractéristiques de près de 3.000 enfants de six à seize ans : sexe, âge, rang, ethnique, religion, etc.³² ;
- la trajectoire scolaire des enfants : fréquentation (âge au début, type d'école, etc.), redoublements, interruptions, abandons (nombre, âge, classe, motifs, etc.) ;
- les activités économiques des enfants : avant leur entrée à l'école, pendant l'année scolaire et pendant les vacances, ainsi qu'après l'abandon de l'école ;

³¹. — La réalisation de cette enquête a bénéficié de l'appui financier du gouvernement du Burkina Faso, du Fonds des Nations unies pour la population (FNUAP) et de la Coopération Française. L'analyse des données bénéficie du soutien du Centre de recherche en développement international du Canada (C.R.D.I.).

³². — Le rapport de masculinité des enfants enquêtés est de 95,3 %. Pour des besoins de comparaison, nous avons calculé le rapport de masculinité à 5-14 ans (faute de données par année d'âge) à partir des données de l'enquête démographique réalisée en 1991 au Burkina Faso. Pour la ville de Ouagadougou, ce rapport de masculinité est presque identique, soit 95,1%.

- les caractéristiques de l'environnement familial des enfants : structure et composition du ménage, caractéristiques démographiques et socio-économiques de tous les membres du ménage, enfants vivant à l'extérieur du ménage, caractéristiques de l'habitat et de l'équipement du ménage.

L'enquête sur les migrations, l'insertion urbaine et l'environnement au Burkina Faso de 2000 (EMIUEB)

C'est une enquête nationale réalisée en 2000 par l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie (UERD). Un des objectifs majeurs de cette enquête était de documenter les modalités d'insertion des migrants en milieu urbain.

Plusieurs questionnaires ont été développés. Le *questionnaire ménage* permet de recenser toutes les personnes du ménage et d'en déterminer celles qui sont éligibles pour les questionnaires approfondis ; il s'intéresse également aux caractéristiques de l'habitat et de l'économie des ménages. Le *questionnaire biographique homme et femme* retrace les étapes migratoires de chaque migrant âgé de 15 ans et plus.

Du point de vue de l'éducation, cette enquête renseigne sur la fréquentation scolaire, les motifs d'arrêt ou de non-inscription, le niveau d'instruction, le plus haut diplôme, l'alphabétisation des membres du ménage : le niveau d'instruction des personnes émigrées est aussi collecté. Au niveau du questionnaire biographique, des informations relatives à la capacité à converser en Français, au niveau d'instruction et les différentes périodes d'études et au niveau d'instruction du conjoint pour les différentes unions qu'a connu l'enquêté sont aussi collectées. Pour chaque naissance vivante des femmes, la fréquentation scolaire, l'âge d'entrée à l'école, le plus haut niveau d'instruction et le motif de non-inscription à l'école ou d'interruption de l'itinéraire scolaire sont renseignés.

L'enquête a porté sur un échantillon de 4258 ménages, avec un recueil de 9188 biographies d'hommes et de femmes de 15 ans et plus. L'EMIUEB de 2000 est une enquête par sondage réalisée au niveau national. Les informations collectées sont désagrégées suivant le milieu de résidence, les villes de Ouagadougou, de Bobo-Dioulasso et de Banfora, et 5 strates ou régions. Ces dernières sont :

1. le Sahel : composé des provinces de l'Oudalan, du Soum, du Séno et du Yagha.
2. l'Est : composé des provinces de la Gnagna, du Gourma, de la Komandjoari, de la Kompienga et de la Tapoa.
3. l'Ouest : composé des provinces des Balé, du Banwa, de la Kossi, du Sourou, du Mouhoun et du Nayala.
4. le Sud-ouest : composé des provinces de la Bougouriba, de la Comoé, du Houet, du Kéné Dougou, de la Léraba, du Nounbiel, du Tuy, du Pony et du Yoba.
5. le Centre avec le Bam, le Bazéga, le Boulgou, le Boulkiemdé, le Ganzourgou, le Kadiogo, le Kouritenga, le Koulpélogo, le Kourwéogo, le Loroum, le Nahouri, le Namentenga, l'Oubritenga, le Passoré, le Sanguié, le Sanmatenga, la Sissili, le Yatenga, le Zoundoma, le Ziro et le Zoundwéogo.

Ce qui donne un total de 8 strates. Les données désagrégées par milieu de résidence et par strates ou régions ont été collectées d'avril à août 2000. Elles sont disponibles à l'UERD.

2. Les indicateurs

En matière de scolarisation, les questions utilisées dans les opérations de collecte sont variables d'une collecte à l'autre. On dispose en général des questions sur la fréquentation scolaire actuelle, la fréquentation scolaire l'année précédente, les niveaux d'études correspondants, le type d'école, le dernier diplôme, l'accessibilité de l'école... Selon la manière de poser les questions, les indicateurs qui en découlent ne s'interpréteront de la même façon. Il faudra auparavant avoir une bonne connaissance des questionnaires pour se prémunir d'une interprétation erronée des indicateurs. Ceci reste aussi valable lorsqu'on se réfère à la période de collecte (CEPED-UEPA-UNESCO, 1999). Il y a donc lieu de considérer aussi les manuels de l'enquêteur.

2.1. Des informations disponibles à la démarche d'analyse

2.1.1. Les informations disponibles (individuelles et collectives)

Il s'agit, d'une part des variables, individuelles et collectives, généralement considérées dans les questionnaires ménages (ou feuilles collectives) des recensements et des enquêtes et autres questionnaires (individuels, services...), d'autre part de proposer la création de variables synthétiques (indicateurs) pouvant être créées à partir de ces variables de base.

Les caractéristiques individuelles et du ménage

Variables	Recens.	DHS	REMUAO	DSA	MICS
le sexe	X	X	X	X	X
l'âge	X	X	X	X	X
le lien de parenté avec le Chef de Ménage	X	X	X	X	X
l'état matrimonial	X	X	X	X	X
l'ethnie		X	X	X	
la religion	X		X	X	
le lieu de naissance	X		X	X	
l'alphabétisation (sait lire et écrire ?)	X		X	X	X
la fréquentation scolaire actuelle	X	X	X	X	X
la dernière classe suivie/achevée ou niveau	X	X	X	X	X
le diplôme le plus élevé obtenu	X			X	
le type d'activité	X		X	X	
la profession actuelle	X		X	X	
la situation dans l'activité	X		X	X	
le lieu de résidence actuel	X	X	X	X	X
la survie et la résidence des parents		X			
le type d'école fréquentée				X	

la distance à l'école			X
le temps nécessaire aux trajets à l'école		X	
le moyen de transport à l'école		X	
l'absentéisme scolaire			X
les interruptions de scolarité		X	
les durées des interruptions de scolarité		X	
la fréquentation scolaire l'an dernier		X	
le degré et année d'étude suivi l'an dernier		X	
la formation continue reçue		X	
la durée de ces formations		X	
la langue parlée au foyer	X		
les dépenses d'éducation du ménage		X	

x Information disponible

sur le cadre de vie des ménages (habitat, équipement domestique, moyens de transport, etc.)

Variables	Recens.	DHS	REMUAO	DSA	MICS
type de logement	X		X	X	
nature des murs	X	X	X	X	X
nature du sol ou des planchers	X	X	X	X	
nature du toit	X	X	X	X	
les installations sanitaires	X	X	X	X	X
le mode d'éclairage	X		X	X	
le mode de cuisson	X		X	X	
mode d'approvisionnement en eau	X	X	X	X	X
moyen de transports du ménage		X	X	X	
équipements électroménagers		X	X	X	
statut d'occupation du logement	X		X	X	

2.1.2. Potentialités d'analyse

Les indicateurs relatifs à l'accessibilité pouvant être élaborés à partir de ces sources de données, et qui traduisent différentes formes d'inégalités, renvoient à plusieurs niveaux d'analyse et de mesure, comme l'illustre le schéma ci-dessous (CEPED-UEPA-UNESCO, 1999 : 9)³³.

Les informations généralement disponibles peuvent être réparties en quatre catégories :

- les caractéristiques individuelles des enfants ;
- les caractéristiques individuelles du chef de ménage ;
- les caractéristiques individuelles des autres membres du ménage ;
- les caractéristiques du ménage (taille, composition, conditions d'habitat, etc.).

Mais il faut ajouter l'information sur le lieu de résidence : outre la distinction première entre les milieux rural et urbain, elle peut aussi permettre de produire des résultats à des niveaux géographiques divers, en fonction de la nature de la source de données : région, province, département, village, secteur urbain.

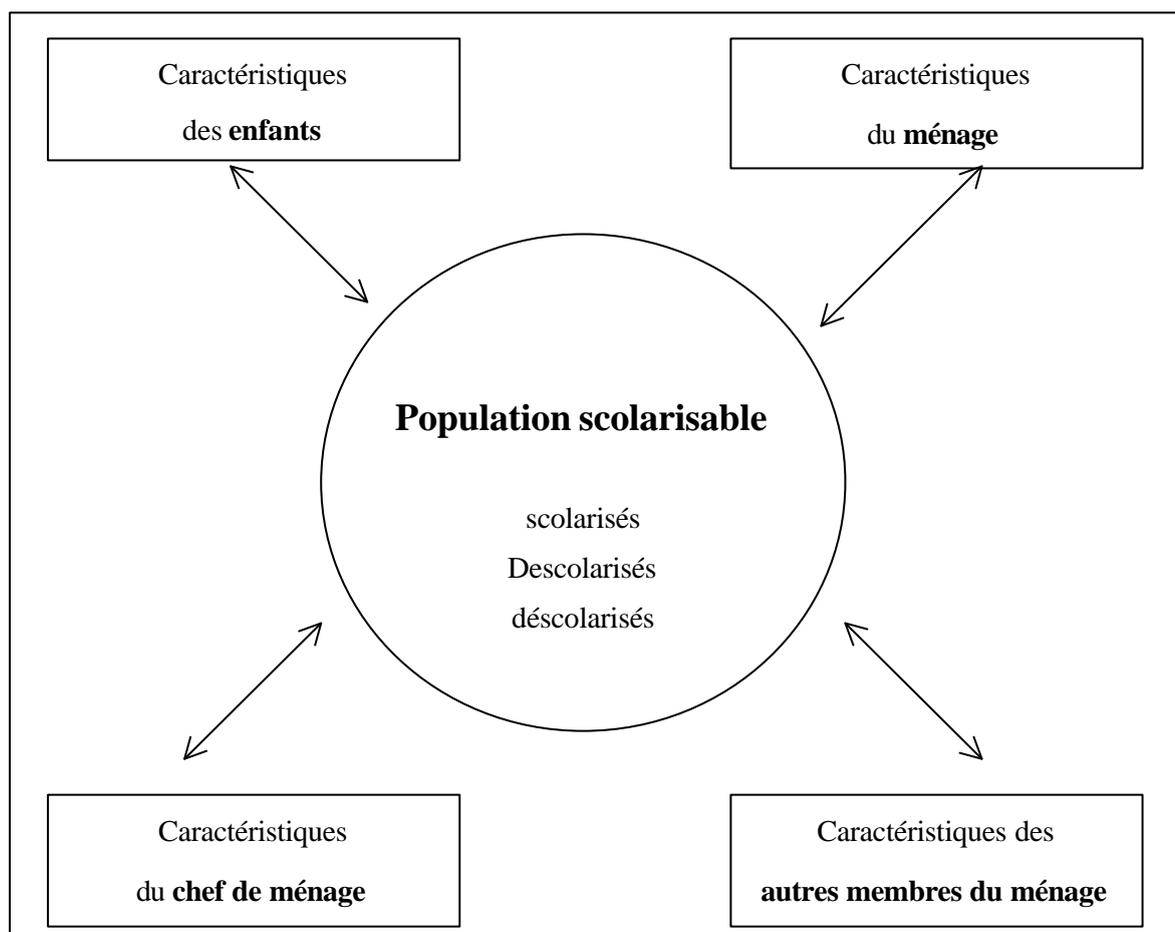
Trois cas de figure, qui peuvent par ailleurs se combiner dans le temps, caractérisent, à une date donnée, les enfants en âge d'être scolarisés (scolarisables) : la mise à l'école (scolarisation), la non mise à l'école (non scolarisation), le retrait de l'école ou l'abandon (déscolarisation). Ce qui définit ainsi trois sous-ensembles, disjoints, de la population scolarisable :

- les enfants scolarisés (scolarisés) ;
- les enfants qui l'ont été mais ne le sont plus (déscolarisés) ;
- les enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école (jamais scolarisés).

En outre, les sources de données utilisées permettent de dépasser le niveau individuel -en l'occurrence, celui des enfants- généralement retenu dans les analyses, pour considérer également le niveau du ménage (quels sont, par exemple, les ménages qui scolarisent tous leurs enfants, les ménages qui n'en scolarisent aucun, etc. ?).

³³- La démarche proposée ici s'appuie sur les réflexions et les travaux déjà menés dans le cadre du Réseau FASAF « Famille et scolarisation en Afrique ». Il convient aussi de souligner l'implication de l'Institut des Statistiques de l'UNESCO, conscient de ne pas avoir encore su prendre en compte la dimension de la « demande d'éducation ».

CADRE CONCEPTUEL



2.2. Discussions terminologiques

Scolarisation, inscription scolaire, fréquentation scolaire...

Que traduisent dans la réalité les *taux de scolarisation* (brut ou net) ? Cette expression consacrée traduit en fait des réalités scolaires différentes en fonction du type de source de données.

Les taux de scolarisation produits par le Ministère de l'éducation retiennent au numérateur l'effectif des élèves du primaire (de tous âges pour le taux brut ; âgés de 7-12 ans pour le taux net) issu de « l'enquête scolaire » menée en chaque début d'année scolaire auprès de toutes les écoles reconnues par le système éducatif. En ce sens, il serait sans doute plus juste de parler de *taux d'inscription scolaire* ou de *taux de fréquentation scolaire (ou taux de scolarisation) en début d'année*, sachant qu'un certain nombre d'enfants abandonnent en cours d'année scolaire.

Les taux de scolarisation issus de données de recensement et d'enquêtes devraient quant à eux être qualifiés de *taux de fréquentation scolaire (ou taux de scolarisation) du moment* : cela peut être en début d'année scolaire (cas du recensement de 1996) ou en fin d'année scolaire (cas de l'enquête EPM de 1998). Dans des pays, comme le Burkina Faso, où le phénomène des absences et des abandons scolaires (y compris en cours d'année) est important, cette seule différence dans la période de collecte

peut entraîner des écarts dans les résultats obtenus. Cette observation amène ainsi à recommander de dater précisément (en indiquant les mois de référence) les taux de scolarisation calculés.

Un autre problème se pose à propos des données de recensement et d'enquêtes, à savoir que l'effectif des élèves du primaire au moment de la collecte ne peut généralement pas être connu avec précision. En effet, dans la plupart des cas, la question sur le niveau d'instruction ne permet pas de connaître la classe suivie par l'élève au moment de la collecte : ainsi même si le niveau CM est retenu, on peut alors inclure au numérateur des élèves déjà au secondaire (enfants entrés à l'école avant l'âge légal ou ayant sauté une classe), surestimant ainsi la valeur du taux ; mais l'effet doit demeurer faible, surtout pour des pays plutôt caractérisés par des systèmes scolaires très peu efficaces. Le calcul le plus « approchant de la réalité » est alors de considérer au numérateur les élèves scolarisés et ayant comme niveau d'instruction « aucun » (pour les nouveaux entrants) ou « primaire », sachant que ceux étant passés au secondaire (en classe de sixième) seront comptabilisés à tort.

Pour une commodité de langage, nous proposons, à ce stade de la recherche, d'employer l'expression « taux net de scolarisation » (TNS) pour désigner le pourcentage d'enfants de 7-12 ans scolarisés (au primaire).

Quelle(s) tranche(s) d'âges ?

Au Burkina Faso, la tranche d'âges officielle pour le primaire est celle des 7-12 ans. A des fins de cohérence et de comparaison, il est donc souhaitable que les taux de scolarisation issus des recensements et des enquêtes soient calculés en référence au même groupe d'âges. Cela étant, ces sources de données offrent la possibilité aussi de produire des taux de scolarisation pour des groupes d'âges spécifiques, en fonction des questions posées...

Par ailleurs, compte tenu des informations collectées, les taux de scolarisation issus de recensements et d'enquêtes sont généralement l'équivalent de taux nets : outre le problème évoqué ci-dessus au sujet du niveau d'instruction, le fait que la plupart de ces opérations ne prévoit pas de poser les questions sur l'éducation à partir de l'âge de six ans ne permet pas de connaître l'effectif total des élèves du primaire au moment de la collecte, et donc de calculer un taux brut. Or, surtout en milieu urbain, on observe une mise à l'école (primaire) de plus en plus précoce, parfois même avant l'âge de six ans.

Dans la suite du document, l'expression population «scolarisable» ou «en âge scolaire» fera référence aux enfants âgés de 7-12 ans.

A propos du «ménage»

Les recensements et la plupart des enquêtes démographiques utilisent généralement le ménage comme unité de collecte. Mais la définition retenue pour le ménage peut varier selon les types d'opération, ce qui se répercute alors sur la structure et la taille de ces entités.

Il convient donc d'avoir cela à l'esprit et de savoir en tenir compte pour l'interprétation d'indicateurs élaborés au niveau ménage ; particulièrement pour des analyses comparatives...

A propos du « statut familial »

En corollaire au point précédent, les individus, et notamment les enfants, sont donc identifiés à travers leur appartenance à un ménage où ils sont déclarés résider. Selon la définition retenue pour le ménage, l'information collectée sur le lien de parenté de chaque individu avec le chef de ménage pourra donc

changer. Par ailleurs, la manière dont ce lien de parenté est recueilli diffère aussi selon les opérations de collecte, induisant ainsi une information plus ou moins précise.

Pour les enfants, se pose notamment la question de savoir s'ils résident ou non avec leurs parents. Ce point est important en regard de ce que l'on sait des relations entre «confiage» et scolarisation. Généralement, l'information collectée sur le lien de parenté ne permet pas d'identifier avec « certitude » les cas d'enfants résidant sans leurs parents.

Tout en insistant sur la nécessaire prudence lors de toute interprétation de résultats, on peut néanmoins proposer de retenir une dichotomie de base, qui distingue les « enfants du chef de ménage » des « autres enfants » et présente l'avantage de pouvoir être produite à partir de toutes les opérations de collecte. Bien que grossière elle constitue, combinée au sexe, une *proxis* du statut familial des enfants, qui permet souvent de mettre en lumière des différenciations en matière de scolarisation. Mais, si les informations collectées le permettent, rien n'empêche évidemment d'affiner davantage ce statut familial, afin d'appréhender au mieux la catégorie de ces enfants confiés.

III. Propositions de nouveaux indicateurs

3.1. Les indicateurs de contexte³⁴

Le pourcentage de la population en âge scolaire parmi la population totale:

Les dynamiques démographiques varient selon les zones géographiques et les groupes sociaux, se traduisant par des structures par sexe et âge pouvant parfois sensiblement différer. Il peut alors en résulter des populations en âge scolaire présentant un poids différent.

- Au recensement de 1996, Le pourcentage de la population en âge scolaire parmi la population totale varie selon les Provinces de 14,4 % (pour le sexe féminin dans l'Oudalan) à 23 % (pour le sexe masculin dans le Boulkiemdé, contre 17,6 % pour les filles dans cette même province).
- Cet indicateur peut être produit par niveau géographique (urbain-rural, région, province, etc.) et pour certaines catégories sociales appréhendées à travers la catégorie socioprofessionnelle et/ou le niveau d'instruction des chefs de ménage.

Le nombre moyen d'enfants en âge scolaire par ménage:

Cet indicateur permet de montrer qu'en matière de scolarisation et à un moment donné, tous les ménages ne présentent pas le même potentiel d'enfants susceptibles d'être scolarisés.

- On observera, à titre d'illustration, que les ménages polygames en milieu rural ont un nombre d'enfants en âge scolaire bien plus important que les ménages monogames en ville... sachant que par ailleurs les premiers sont en moyenne plus pauvres que les seconds.

³⁴- Expression empruntée à la terminologie de l'*Education in States and Nations* aux Etats-Unis (Hersch Salganik et Calsyn, 2001 : 45).

- Cet indicateur peut être produit par niveau géographique (urbain-rural, région, province, etc.) et pour certaines catégories sociales appréhendées à travers la catégorie socioprofessionnelle et/ou le niveau d'instruction des chefs de ménage.

3.2. Les indicateurs de fréquentation scolaire

Le Taux Net de Scolarisation (TNS)

C'est la première mesure globale du niveau de la scolarisation, qui peut être produite :

- d'une part, pour les deux sexes, et séparément pour chaque sexe ;
- d'autre part, et dans la mesure du possible, par niveau géographique (région, province, département ; urbain/rural; par secteur pour les villes)

Cet indicateur peut ensuite être calculé en fonction des caractéristiques enfants et du ménage:

Le pourcentage d'enfants scolarisés parmi ceux âgés de 6 ans (moins de 7 ans) : calculé selon les caractéristiques des enfants et des chefs de ménage, cet indicateur montre quels sont les enfants qui bénéficient d'une scolarisation précoce, dans quels ménages existent ces pratiques.

TNS selon le statut familial : combiné avec le sexe et le milieu de résidence (urbain/rural), cet indicateur met bien en lumière la situation spécifique, et défavorisée en matière de scolarisation, des jeunes filles « autres enfants » dans les ménages urbains.

TNS selon que les enfants sont ou non handicapés : information souvent demandée à l'occasion des recensements.

TNS selon les caractéristiques du chef de ménage, à savoir :

- le niveau d'instruction,
- la catégorie socioprofessionnelle,
- le sexe,
- la religion,
- l'ethnie (ou comme *proxis* la langue parlée dans le ménage);

indicateur à calculer aussi selon le statut familial... et qui peut être repris pour la tranche d'âges spécifiques des 10-12 ans.

TNS selon le mode d'approvisionnement en eau;

Le pourcentage des ménages (ayant au moins un enfant en âge scolaire), à :

- scolarisation nulle : ménages n'ayant aucun enfant scolarisé,
- scolarisation partielle : ménages ayant au moins un enfant scolarisé,

- scolarisation totale : ménages ayant tous les enfants scolarisés,

Indicateur qui peut être croisé avec les caractéristiques du chef de ménage;

Cet indicateur peut être aussi calculé selon le statut familial;

Le pourcentage des enfants déscolarisés:

Il s'agit ici de rendre compte du phénomène de la déperdition scolaire, des abandons survenant au sein de la tranche d'âges scolaires du primaire ; et surtout de voir quels sont les enfants et les ménages qui sont les plus touchés.

Cela implique de produire cet indicateur selon le statut familial des enfants et les caractéristiques du chef de ménage.

Le pourcentage des enfants jamais scolarisés (« taux de non scolarisation » ?):

Pour être pertinent, cet indicateur doit concerner des enfants qui ne sont plus susceptibles d'intégrer le système scolaire. Globalement on peut considérer qu'au-delà de l'âge de 9 ans, très peu d'enfants parviennent à intégrer l'école. Cet indicateur porterait donc sur les enfants âgés de 10-12 ans.

→ Les résultats existants montrent cependant que la situation diffère sensiblement selon le milieu de résidence : avec une mise à l'école plutôt tardive en milieu rural, et en revanche de plus en plus précoce en ville (avant l'âge légal de 7 ans). On pourrait ainsi proposer comme âge « butoir » : 10 ans pour le milieu rural et 8 ans pour le milieu urbain.

Là encore, cet indicateur peut être calculé selon le statut familial, et décliné selon les caractéristiques du chef de ménage.

Cet indicateur est très important, puisqu'il concerne des enfants « trop vieux » pour intégrer le système scolaire et en principe « trop jeunes » pour le marché du travail : en termes de « droit à l'éducation », il prend donc une signification toute particulière.

3.3. Les indicateurs d'alphabétisation

Les taux d'alphabétisation issus des recensements et des enquêtes, et s'appuyant sur les définitions internationales, intègrent dans leur calcul les personnes scolarisées et celles l'ayant été. Sans remettre en cause l'intérêt de ce taux, un autre indicateur, plus spécifique et nous semble-t-il plus pertinent en regard de la problématique du droit à l'éducation, peut être produit : un **taux d'alphabétisation concernant la population âgée de 9 ans et plus, n'étant pas ou n'ayant pas été scolarisée**.

Cet indicateur se réfère ainsi à l'essentiel de la population-cible des actions d'alphabétisation (qui peuvent aussi s'adresser à des personnes déscolarisées). Son suivi dans le temps peut permettre une première évaluation des actions d'alphabétisation.

Cet indicateur peut être produit pour des groupes d'âges spécifiques, décliné par sexe et niveau géographique.

Conclusion

Sur le plan statistique, le Burkina Faso a la chance de compter de nombreuses sources de données. L'existence depuis 1997 d'un nouveau système de collecte des informations scolaires auprès de toutes les écoles du pays offre une base de données extrêmement riche, très précieuse pour le suivi dans le temps du système scolaire. Le recensement de la population et la série d'enquêtes socio-démographiques d'envergure nationale offrent de leur côté d'importantes potentialités d'analyse, en rapport avec la problématique de la « demande d'éducation », jusque là largement ignorées.

Le présent document propose toute une série d'indicateurs –quantitatifs– susceptibles de contribuer à une mesure de l'effectivité du droit à l'éducation. Basée sur des sources de données de natures différentes, leur opérationnalisation devra s'accompagner de précautions diverses, tant dans leur élaboration que dans leur suivi : arrêter des définitions claires et invariantes ; s'assurer de leur reproductibilité ; convenir des périodicités de production des indicateurs (qui dépend de la nature de la source de données) ; savoir garder un regard critique lors de leur interprétation (en regard du problème de la qualité des données). Ces indicateurs prendront tout leur intérêt avec la réalisation de séries chronologiques ; le plus important étant bien de mesurer des évolutions. De ce fait, et compte tenu des problèmes éventuels de qualité des données, il importera de ne pas se focaliser sur des valeurs à un moment donné, mais plutôt de raisonner en terme d'ordre de grandeur et de prendre en compte les tendances.

Bibliographie

CEPED-UEPA-UNESCO (coordonné par PILON Marc), 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, Paris, 112p.

FRIBOULET Jean-Jacques, LIECHTI Valérie, MEYER-BISCH Patrice (textes réunis par), 2000 – *Les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur de développement*, Commission nationale suisse pour l'UNESCO - Université de Fribourg, 223p.

HERSCH SALGANIK Laura et CALSYN Christopher, 2001 – « États et nations : de l'usage des indicateurs pour la politique aux États-Unis », in « Les indicateurs comme outils des politiques éducatives », *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 2001/3., AFEC – IEEPS – De Boeck Université, pp. 29-45

4. COLLECTE DE DONNEES SUR LES INDICATEURS DU DROIT A L'EDUCATION DANS LA ZONE DE NOMGANA

Maxime COMPAORE (INSS)

Marie-France LANGE (IRD)

Ouagadougou, juillet 2002

Avant-propos

Les enquêtes de terrain ont été menées par Maxime Compaoré (INSS) et Marie-France Lange (IRD) du jeudi 28 mars au mercredi 3 avril 2002 dans la zone de Nomgana.

Objectif

L'objectif fixé est celui de l'évaluation de la pertinence du tableau réalisé lors du colloque de Ouagadougou des 19-21 novembre 2001. Il s'agit de « tester » ce tableau à partir d'entretiens menés auprès des différents acteurs de l'éducation au Burkina Faso. Pour cela, il convient de prendre en compte les quatre critères identifiés dans les commentaires de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels¹ émis par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR), à savoir l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation et l'accessibilité.

Méthodologie et terrain

Un guide d'entretien a été élaboré en commun par les trois équipes devant se rendre sur les trois sites retenus (Nomgana, Fada N'Gourma et Banfora). Différents groupes d'acteurs ont été identifiés (responsables de l'administration scolaire, responsables ou membres d'association, enseignants d'école primaire (classique ou bilingue) ou de centre d'alphabétisation, parents d'élèves, élèves et apprenants de centre d'alphabétisation, enfants ou jeunes ne fréquentant ni l'école, ni les centres d'alphabétisation).

Présentation du site de Nomgana

Le site de Nomgana a été choisi en raison de sa situation très favorable en terme de dotations (présence d'écoles bilingues, d'écoles classiques, de centres d'alphabétisation). Ce site est également spécifique du fait de la présence d'une association — l'association Manegdbzānga — œuvrant en faveur de l'éducation (création de centres d'alphabétisation, aide à la création et au développement des écoles bilingues). De plus, l'expérimentation des écoles bilingues par l'Association Manegdbzānga, en lien avec l'OSEO et d'autres partenaires, constitue une innovation dont l'objectif est d'apporter des réponses à certains dysfonctionnements du système éducatif burkinabé.

¹ Ce Pacte international a été adopté en 1966 et est entré en vigueur le 3 janvier 1976.

Le site de Nomgana se situe dans le département de Loumbila à une vingtaine de kilomètres au Nord de Ouagadougou. Ce département fait partie de la Province de l'Oubritenga (Région du Plateau Central). Dans le département de Loumbila, l'activité principale des populations est l'agriculture, avec un accent mis sur le maraîchage en saison sèche, grâce à l'existence d'un important barrage. Sur le plan de l'administration scolaire, le site de Nomgana relève de la circonscription d'inspection Ziniaré.

Du point de vue scolaire, avec un taux net de scolarisation de 34,19 % en 2001, la province de l'Oubritenga apparaît comme moyennement scolarisée. Les principaux indicateurs scolaires de cette province sont en effet très proches des moyennes observées au Burkina Faso. Cependant, le département de Loumbila détient des taux nets de scolarisation bien supérieurs à la moyenne du pays et de la province. Il figure ainsi parmi les départements les mieux scolarisés du Burkina Faso (tableaux 1 et 2).

Tableau 1 : Taux nets de scolarisation selon le sexe au Burkina Faso et selon les provinces de la Région du Plateau central, de 1997 à 2001

Provinces	1997			1998			1999			2000			2001		
	TNS F	TNS G	TNS												
GANZOURGOU	14,13	26,21	20,33	15,83	26,17	21,14	18,65	29,79	24,37	19,38	30,30	24,99	20,04	30,62	25,47
KOURWEOGO	17,77	34,92	26,51	19,90	37,33	28,78	21,16	37,79	29,63	22,40	39,16	30,94	23,13	39,06	31,25
OUBRITENGA	23,40	34,32	28,98	24,13	33,10	28,71	26,13	35,17	30,75	27,95	36,79	32,47	29,69	38,48	34,19
ENSEMBLE REGION	18,02	30,76	24,54	19,49	30,84	25,30	21,70	33,28	27,63	22,91	34,34	28,76	23,95	35,03	29,62
ENSEMBLE BURKINA	25,12	37,15	31,29	26,10	37,46	31,92	26,84	37,86	32,49	27,84	38,61	33,36	28,91	39,35	34,26

Source : Tableau construit à l'aide de *l'Annuaire statistique en ligne de l'enseignement de base au Burkina Faso*, version 2.0 – novembre 2001, MEBA et PAEB (Coopération française)

Tableau 2 : Taux nets de scolarisation selon le sexe au Burkina Faso, dans les départements de la Province de l'Oubritenga, de 1997 à 2001

Départements	1997			1998			1999			2000			2001		
	TNS F	TNS G	TNS												
ABSOUYA	7,11	17,13	12,23	8,60	19,38	14,11	11,01	23,31	17,30	11,52	24,00	17,90	15,38	27,57	21,61
DAPELOGO	18,44	35,08	26,95	17,92	30,41	24,30	20,80	32,04	26,54	19,76	29,83	24,90	21,77	30,36	26,16
LOUMBILA	46,20	55,11	50,75	44,96	49,64	47,35	43,92	48,31	46,16	49,74	56,64	53,27	52,19	56,29	54,29
NARGREONGO	12,82	17,70	15,32	11,07	16,82	14,01	14,35	18,81	16,63	15,83	20,47	18,20	17,53	22,22	19,93
OURGOU MANEGA	9,02	16,08	12,63	9,43	17,49	13,55	14,73	25,26	20,11	18,00	29,98	24,12	17,05	28,79	23,05
ZINIARE	36,50	46,54	41,64	37,55	43,78	40,73	39,03	45,27	42,22	41,23	45,73	43,53	43,49	50,08	46,86
ZITENGA	16,94	31,23	24,24	20,90	34,73	27,97	22,16	36,21	29,34	23,53	37,32	30,58	23,98	38,04	31,17
ENSEMBLE PROVINCE	23,40	34,32	28,98	24,13	33,10	28,71	26,13	35,17	30,75	27,95	36,79	32,47	29,69	38,48	34,19
ENSEMBLE BURKINA	25,12	37,15	31,29	26,10	37,46	31,92	26,84	37,86	32,49	27,84	38,61	33,36	28,91	39,35	34,26

Source : Tableau construit à l'aide de *l'Annuaire statistique en ligne de l'enseignement de base au Burkina Faso*, version 2.0 – novembre 2001, MEBA et PAEB (Coopération française)

La zone de Nomgana peut donc être considérée comme favorisée du point de vue scolaire par rapport à d'autres sites du Burkina. Par son taux net de scolarisation élevé (54,29 %), le département de

Loumbila se situe en effet au 14^e rang (sur 351 départements que compte le Burkina Faso). Mais même au sein de cet environnement scolaire favorable, on constate que presque un enfant sur deux ne va pas à l'école dans ce département. Autre fait caractéristique de cette zone, la scolarisation élevée des filles ; l'indice de parité est en effet très élevé dans le département de Loumbila et tout particulièrement dans la zone de Nomgana (tableau 3).

Tableau 3 : Effectifs du primaire au Burkina Faso, dans la Région du Plateau central, dans la Province de l'Oubritenga, dans le département de Loumbila, dans les villages de Goé et Nomgana et dans les différentes écoles de Goé et de Nomgana, de 1997 à 2001

Ensemble du Burkina Faso					Région du Plateau Central				
Années	Filles	Garçons	Total	PARITE	Années	Filles	Garçons	Total	PARITE
1997	291040	447067	738107	0,65	1997	12041	20866	32907	0,58
1998	310496	467195	777691	0,66	1998	13215	21877	35092	0,60
1999	330077	486316	816393	0,68	1999	15112	24343	39455	0,62
2000	347777	504383	852160	0,69	2000	16277	25456	41733	0,64
2001	372044	529247	901291	0,70	2001	17466	26648	44114	0,66

Province de l'Oubritenga					Département de Loumbila				
Années	Filles	Garçons	Total	PARITE	Années	Filles	Garçons	Total	PARITE
1997	5449	8058	13507	0,68	1997	1283	1543	2826	0,83
1998	5759	8181	13940	0,70	1998	1279	1485	2764	0,86
1999	6312	8760	15072	0,72	1999	1227	1426	2653	0,86
2000	6880	9355	16235	0,74	2000	1446	1686	3132	0,86
2001	7399	9985	17384	0,74	2001	1518	1681	3199	0,90

Ensemble des écoles de Goé				
Années	Filles	Garçons	Total	PARITE
2000	81	103	184	0,79
2001	96	119	215	0,81

École de Goé (« classique »)					École de Goé bilingue				
Années	Filles	Garçons	Total	PARITE	Années	Filles	Garçons	Total	PARITE
2000	28	46	74	0,61	2000	53	57	110	0,93
2001	28	44	72	0,64	2001	68	75	143	0,91

Ensemble des écoles de Nomgana					École de Nomgana (« classique »)				
Années	Filles	Garçons	Total	PARITE	Années	Filles	Garçons	Total	PARITE
1997	126	181	307	0,70	1997	126	181	307	0,70
1998	128	174	302	0,74	1998	128	174	302	0,74
1999	121	149	270	0,81	1999	121	149	270	0,81
2000	180	209	389	0,86	2000	116	139	255	0,83
2001	201	203	404	0,99	2001	108	115	223	0,94

École de Nomgana mooré bilingue					École de Nomgana fulfuldé bilingue				
Années	Filles	Garçons	Total	PARITE	Années	Filles	Garçons	Total	PARITE
2000	41	58	99	0,71	2000	23	12	35	1,92

2001	59	71	130	0,83	2001	34	17	51	2,00
------	----	----	-----	------	------	----	----	----	------

Source : Tableau construit à l'aide de *l'Annuaire statistique en ligne de l'enseignement de base au Burkina Faso*, version 2.0 – novembre 2001, MEBA et PAEB (Coopération française)

Présentation des données recueillies

Les enquêtes se sont déroulées dans trois villages : celui de Nomgana (membres de l'association Manegdbzanga, école classique), celui de Zakin (centre d'alphabétisation, membres de l'association Wend Panga), et enfin celui de Goé (écoles bilingues).

Les données recueillies ont été regroupées en six chapitres, présentant les entretiens avec les différents acteurs de l'éducation identifiés. Sont notées en italique les déclarations des personnes interviewées ; sont notés en romain nos commentaires.

I. Rencontre préalable avec un(e) représentant(e) de l'inspection d'académie

1. Compréhension du droit à l'éducation et obstacles ou freins à l'exercice de ce droit

Le droit à l'éducation est acquis selon les textes, mais c'est la pratique de ce droit qui pose des questions.

Est-ce que les moyens sont effectifs ? Les textes existent, mais ne sont pas effectifs.

Certains enfants abandonnent l'école, car leurs parents ne peuvent pas payer les fournitures.

Le nombre d'écoles est suffisant pour le nombre d'enfants scolarisés. Il n'existe pas de poche de sous-scolarisation... Le taux de scolarisation de la circonscription est plus élevé que la moyenne nationale.

Les moyens sont insuffisants : la dotation en essence par exemple ne permet pas de se rendre régulièrement dans les écoles. Normalement, la dotation d'essence devrait arriver tous les trimestres, mais nous restons souvent 4-5 mois sans dotation. Pour se rendre dans les écoles, l'inspection dispose de deux motos (une pour l'inspectrice et une pour le conseiller).

Le matériel pédagogique est insuffisant. Par exemple, en histoire, les enseignants ne disposent pas de documents.

2. Connaissance du PDDEB

Les inspecteurs ont été informés plusieurs fois sur le PDDEB, mais les conseillers n'ont bénéficié d'aucune formation.

3. Commentaire

Nous avons été étonnés de constater qu'à la fois la personne responsable notait que le droit à l'éducation n'était pas effectif, mais qu'elle semblait limiter l'interprétation de cette situation aux ressources financières des parents, et imputait donc essentiellement la faible scolarisation des enfants à la demande d'éducation. Plus de 50 % des enfants de la circonscription ne sont pas scolarisés, mais

elle n'en fait pas mention. Elle insiste plus volontiers sur le fait que le taux de scolarisation de la circonscription est supérieur à la moyenne nationale. Pourtant un enfant sur deux ne fréquente pas l'école primaire dans sa circonscription pédagogique.

Il nous faudrait donc reprendre cet entretien pour mieux comprendre cette position. Entre autres questions à poser : quels sont les objectifs en terme qualitatif et quantitatif assignés à la circonscription ? Existe-t-il des plans de développement de la scolarisation au niveau de la circonscription ? La faible implication du formelle dans le PDDEB explique peut-être en partie l'absence de positionnement par rapport à la fois au développement scolaire de la circonscription et des objectifs du Plan en termes de taux de scolarisation à atteindre.

La faible implication de la personne s'explique peut-être par le fait que l'inspection de Zigniaré est très proche de Ouagadougou : aussi le Conseiller résidait à Nomgana, mais l'inspectrice semblait habiter à Ouagadougou.

En fait, de façon plus générale, on s'aperçoit à travers les enquêtes menées que beaucoup d'acteurs, lorsqu'ils abordent le droit à l'éducation, font référence aux personnes actuellement concernées par ce droit, « oubliant » que la majorité des enfants n'ont pas accès à l'école primaire et qu'une grande partie des jeunes ne disposent pas de centres d'alphabétisation. Certains enseignants abordent cependant le cas de ceux qui n'ont aucun accès à l'éducation, mais ce sont surtout les parents — et parfois les enfants — qui sont le plus conscients de l'effectivité du non droit à l'éducation, sans doute parce qu'ils en sont les premières victimes en tant que père et mère d'enfants non scolarisés, ou en tant que frères ou sœurs. Il est vrai que les cadres des institutions ont tous bénéficié d'un droit minimum à l'éducation, droit qu'ils transmettent le plus souvent à leurs enfants.

II. Entretiens avec les enseignants

Les enseignants et les formateurs rencontrés (11) étaient en poste soit à l'école bilingue (Goé), soit à l'école classique (Nomgana), soit au centre d'alphabétisation (Zakin).

1. Droit à l'éducation

Le droit à l'éducation doit concerner tout le monde... (enseignants du centre d'alphabétisation).

Tout le monde a le droit à l'éducation, et même les filles aujourd'hui (enseignants du centre d'alphabétisation).

Pourquoi le droit à l'éducation n'est-il pas respecté aujourd'hui ?

Parce que ceux qui ont fait l'école (comme par exemple les enseignants) n'ont pas d'argent (enseignants du centre d'alphabétisation).

Certains parents pensent que l'éducation ne sert à rien (enseignants du centre d'alphabétisation).

Les formateurs devraient être mieux payés (enseignants du centre d'alphabétisation).

Ceux qui sont instruits et qui instruisent les autres n'ont pas de meilleures conditions de vie, ni plus d'argent que ceux qui sont illettrés (enseignants du centre d'alphabétisation).

Le droit à l'éducation, c'est aussi un problème pour les enfants non normaux (enseignant de l'école bilingue).

Le droit à l'éducation c'est un problème : il faut voir qui est à scolariser ? On ne sait pas actuellement qui n'est pas scolarisé (enseignant de l'école classique).

Le droit à l'éducation par rapport aux contraintes, ça pose des problèmes. Par exemple, le problème de la réussite à l'école, mais tous les enfants devraient avoir le droit d'aller à l'école (enseignant de l'école classique).

2. Conditions matérielles d'exercice du métier : difficultés pour remplir leurs missions

En termes de dotations

Nous n'avons pas à nous plaindre des locaux... (enseignants des deux écoles primaires)

L'école a été bien construite par la coopération japonaise (enseignants école classique)

Le centre est une paillote : cela pose de nombreux problèmes, par exemple, lorsqu'il y a du vent... (enseignant centre d'alpha).

Il faut souvent refaire la paillote et nous perdons du temps... (enseignant centre d'alpha).

Il n'y a pas de tables-bancs : c'est trop difficile pour les élèves d'apprendre à écrire...(enseignant centre d'alpha).

Le tableau n'est pas fonctionnel. Il n'est pas fixé et de plus avec les bois qui soutiennent la paillote, certains élèves ont dû mal à le voir ... (enseignant centre d'alpha).

Il n'y a pas de point d'eau à proximité du centre ... (enseignant centre d'alpha).

En termes de reconnaissance du métier

Certains élèves sont très reconnaissants... (enseignant centre d'alpha).

Les enseignants ne sont pas reconnus, car ils n'ont pas d'argent (enseignant centre d'alpha + enseignants de l'école classique).

Un élève a une moto, mais les enseignants n'en ont pas... et ça nuit à la reconnaissance du métier (enseignants du centre d'alpha).

3. Les conditions de travail (salaire, logement...)

Les salaires sont suffisants... On n'a pas à se plaindre...(enseignant de l'école bilingue)

Les salaires sont insuffisants... Le travail n'est pas récompensé à hauteur... (enseignants des cours d'alphabétisation)

Si on avait le logement correct, le salaire pourrait aller. Mais avec ce salaire, on ne peut pas engager les frais de réparation pour le toit de nos logements... (enseignants, école classique).

Les logements des enseignants sont dangereux... (école classique).

4. Problèmes particuliers rencontrés

Les enseignants de l'école publique classique de Nomgana

La création de l'école bilingue a posé des problèmes à l'école publique. La chute des effectifs scolaires a été brutale et est due à l'ouverture de l'école de l'école bilingue...

Le choix des parents en faveur de l'école bilingue est une question de mentalité... une question de politique... L'initiateur des écoles bilingues est du village..

En tant qu'enseignant, pas d'opposition à l'école bilingue... ce sont leurs enfants, ils peuvent choisir l'école...

Cependant, les paysans voient bien la différence : les écoles bilingues sont mieux équipées et de plus les fournitures sont gratuites dans les écoles bilingues...

Les maîtres de l'école classique sont logés dans des logements sales et dangereux : les toits menacent de partir... Alors que les maîtres des écoles bilingues sont logés dans des logements tout neufs avec clôture... Les paysans voient la différence...

Depuis la transformation de l'école classique en école bilingue, les effectifs de 1^{re} année ont remonté....

Les enseignants du centre d'alphabétisation

Les salaires sont trop faibles

Les conditions de travail mauvaises (pas de locaux en dur, pas de tableau fixe, pas de tables-bancs pour les apprenants).

Les enseignants de l'école bilingue

Nous n'avons aucun problème particulier.

Commentaire

Des tensions importantes existent entre les enseignants des écoles publiques classiques, à tel point que, introduits dans la région par l'association Manegdbzānga, nous étions persona non grata dans une des écoles publiques classiques que nous avons voulu visiter. C'est avec la permission du conseiller d'éducation que nous avons pu travailler dans une autre école classique, renonçant à visiter la première que nous avons identifiée, afin d'éviter « d'envenimer la situation ».

Les trois maîtres interviewés dans l'école classique étaient tous les trois locuteurs mooré, mais aucun des trois ne savait lire et écrire le mooré. Deux d'entre eux (surtout un) semblaient assez opposés à l'introduction du mooré à l'école et n'envisageaient pas de suivre la formation... Ils semblaient être prêts à quitter l'école (ou à conserver les classes sans mooré (4^e et 5^e année) lorsque l'école deviendrait bilingue. En effet, suite à la chute des effectifs scolaires de l'école classique, celle-ci a été transformée en école bilingue. Pour l'instant, seule la première année est bilingue, mais d'année en année, l'école classique va progressivement devenir école bilingue.

En terme de dotations, c'est le centre d'alphabetisation qui apparaît le plus mal loti. Les salles de cours sont des paillotes qui ne semblent pas résister au vent, le matériel mobilier est insuffisant et inadéquat (pas de table pour écrire, pas de tableau fixe...). Le centre est également assez éloigné d'un point d'eau. Ceci explique peut-être en partie le mécontentement des enseignants et leurs revendications sur leur rémunération.

5. Connaissance du PDDEB

Nous n'avons eu aucune formation, ni aucune information sur le PDDEB (enseignants du centre d'alphabetisation et enseignants de l'école publique).

Nous avons juste écouté la radio pour avoir des informations, mais nous ne connaissons pas le contenu du Plan (enseignants de l'école bilingue).

Je connais un peu le PDDEB, j'ai vu des dépliants... Mes impressions : dans le Plan, ce sont les Provinces vont s'occuper du recrutement des enseignants : les enseignants ne seront plus libres de parler (enseignant de l'école bilingue). Le plan va poser des problèmes politiques. Mais le problème, c'est surtout la réforme globale de la fonction publique. Par exemple, les instituteurs ne pourront plus devenir IP ou conseiller (enseignant de l'école bilingue).

Le taux de 70 % de scolarisation, c'est bien, mais il y a des problèmes d'accueil car beaucoup d'écoles n'ont pas de locaux. D'autres écoles n'ont pas de matériel pédagogique. Il faut résoudre beaucoup de problèmes avant d'espérer augmenter le taux de scolarisation (enseignant de l'école bilingue).

De plus, les problèmes de santé ne sont pas résolus... (enseignant de l'école bilingue).

Commentaire

Dans l'ensemble, les enseignants interrogés ont fait part de leur ignorance du PDDEB. Ils semblaient quelque peu mépriser ce Plan pour lequel ils ne semblent pas avoir été sollicités au moment du projet et de la rédaction, ni ensuite informés du contenu, des moyens mis en place et des objectifs fixés. Ceci pose clairement le problème de la non négociation des réformes scolaires et de leur imposition par « le haut ». De toute évidence, les enseignants ne se sentent pas concernés par le Plan — ou ayant été ignorés au cours de la phase d'élaboration du plan, feignent d'ignorer ce Plan — (alors qu'ils déclarent qu'ils souhaitent l'éducation pour tous, et que les objectifs du Plan, s'ils sont atteints, pourraient en partie répondre à cette demande).

Paradoxalement, c'est le seul maître d'école primaire non rémunéré par l'État qui a déclaré connaître le PDDEB et a accepté d'en discuter le contenu avec nous. Son attitude critique vis-à-vis de la liberté d'expression des enseignants (qui pourrait être remise en cause par le recrutement des enseignants par des administrations locales) tient peut-être au fait qu'il est actuellement rémunéré par une association où la critique et l'autocritique sont possibles (ce qui n'est guère toujours le cas, ni au sein des structures administratives, ni dans certaines ONG).

III. Interview des élèves

Le public interviewé est composé de la sorte : 20 élèves de deux classes de CM2 (10 élèves d'une classe d'une école classique et dix élèves d'une classe d'une école bilingue) ont été interrogés. Chaque groupe de dix élèves était composé de 5 filles et 5 garçons.

Compte tenu du peu de différences entre les discours des enfants de l'école classique et de l'école bilingue, ces discours ont été regroupés ensemble.

1. Les élèves de CM2 des écoles bilingues et classiques

Pourquoi vont-ils à l'école ?

Pour mieux connaître... Pour savoir parler la langue française... (élèves de l'école classique).

Pour gagner du travail et nourrir les parents... Pour apprendre à lire et savoir compter... (élèves de l'école classique).

Pour apprendre à lire, à écrire et à parler le français... Pour devenir maître... (élèves de l'école bilingue).

Et ce qu'ils attendent de l'école...

Du travail.. D'entrer en 6^e... Le certificat.....(élèves de l'école classique)

Les côtés positifs de l'école

Apprendre à parler français... le calcul.. l'histoire et les sciences.....(élèves de l'école bilingue)

Les côtés négatifs de l'école

Problèmes avec la cantine scolaire (il n'y a plus assez de bulgur)... (élèves de l'école classique + élèves de l'école bilingue).

S'il n'y a pas de cantine, nous devons partir et revenir ... [ils doivent rentrer chez eux le midi] (élèves de l'école bilingue).

Les WC ne ferment pas... (élèves de l'école bilingue)

Pas de ballon...(garçons de l'école bilingue)

Pas de sautoir (poteaux + fil)... (filles de l'école bilingue)

Pas de pharmacie pour soigner les plaies... (élèves de l'école classique)

Pas de craies pour écrire au tableau... (élèves de l'école classique)

Qu'est-ce qu'un enfant bien éduqué ?

Un enfant doit être poli... Un enfant exemplaire... Un enfant bien éduqué doit respecter les gens... ne doit pas refuser de travailler... ne doit pas voler... Il doit écouter ses parents.. Il doit écouter ce que le maître dit... Il doit écouter les parents et les maîtres... (élèves de l'école classique)

Un enfant bien éduqué, il doit respecter les parents et tout le monde... Il doit travailler... Il est propre... Il doit travailler partout — à la maison et à l'école — ... (élèves de l'école bilingue)

Le droit à l'éducation

Certains enfants ne vont pas à l'école parce que...

Les papas n'envoient pas l'argent...

Parce qu'ils n'ont pas l'âge...

Parce que des gens donnent leur fille en mariage forcé...

Parce qu'on frappe à l'école...

Parce que les parents veulent que les enfants cultivent ou fassent du commerce...

Parce que l'école rend l'enfant paresseux...(élèves de l'école classique)

Après l'école

Après le CM2...

Le certificat d'études... Mais certains ont déjà le certificat d'études et cherchent l'entrée en 6^e... (élèves de l'école classique).

Ceux qui ne peuvent pas redoubler, soit ils ont l'entrée en 6^e, soit ils abandonnent... (élèves de l'école classique).

Poursuivre les études au collège... (élèves de l'école classique).

2. Commentaire

La première revendication des enfants se situe au niveau des cantines scolaires. Si pour les enfants, il s'agit avant tout de pouvoir manger, nous notons qu'outre la nourriture fournie aux enfants, qui ne peut que faciliter l'apprentissage, la présence de cantines engendre d'autres facteurs favorables à la scolarisation des enfants et aux apprentissages. Le premier facteur concerne le temps économisé en voyages à effectuer le midi (et donc aussi en fatigue). Le second (non identifié par les enfants) que nous avons pu observer lors des visites d'école (en particulier pour l'école bilingue), c'est que les enfants — et tout particulièrement les fillettes — utilisent le temps ainsi gagné pour effectuer leurs devoirs, une fois le repas pris. Or, lorsque l'on sait qu'il est souvent difficile aux enfants (et plus spécifiquement aux filles) de trouver le temps et l'espace (mais aussi un minimum de silence) pour faire les devoirs à la maison, on mesure le gain en termes de travail scolaire effectué par ses enfants, et donc en potentialité de réussite scolaire.

Par ailleurs, si l'école est considérée par les enfants comme le lieu de la transmission et de l'acquisition des savoirs, les enfants rappellent qu'elle doit aussi être un lieu de détente. L'une des

revendications, essentiellement des garçons, est de posséder un ballon pour jouer au foot. Il est vrai qu'en l'absence d'activités extrascolaires (sport, activités artistiques...), les enfants ruraux n'ont souvent que l'espace scolaire où ils peuvent se regrouper et jouer ensemble. Dans la famille, ils sont souvent sollicités pour travailler aux champs ou aider aux tâches ménagères (filles). La plupart des enfants interrogés effectuaient ainsi des tâches ménagères le matin avant de venir à l'école et le soir en rentrant de l'école.

IV. Entretien avec les parents d'élèves

1. Les parents ayant des enfants à l'école ou dans un centre d'alphabétisation

Tous ont pour activité l'agriculture ou l'élevage. Leur langue maternelle est le mooré ; quelques-uns parlent le diola du fait de leur migration en Côte d'Ivoire. Les six hommes interrogés « avaient fait la Côte d'Ivoire ». Ils s'y étaient partis chercher du travail lorsqu'ils étaient jeunes. L'un a été ouvrier, les cinq autres travaillaient dans des plantations. Tous avaient au moins mis l'un de ses enfants soit à la médersa, soit à l'école classique, soit au centre d'alphabétisation.

Pourquoi scolarisent-ils ou non leurs enfants ?

Beaucoup de nos enfants ne vont pas à l'école, car nous n'avons pas les moyens de tous les scolariser...

Problèmes : le peu d'enfants que nous mettons à l'école coûte cher...

Après le certificat, il y a le problème de la chambre, le problème de la nourriture...

Les avantages de l'école c'est la connaissance...

L'enfant acquiert la connaissance pour lui et sa famille... C'est surtout pour parler français, lire une adresse, se débrouiller...

C'est l'élément comptable : un enfant qui est passé par l'école peut faire le petit commerce... C'est plus bénéfique...

Pour les aspects plus pratiques, l'école ou le centre d'alpha, c'est utile. Par exemple, pour l'élevage, un enfant instruit sera mieux traiter les animaux. On repère plus facilement les animaux malades, si on a fréquenté le centre d'alpha. On respecte aussi le dosage des médicaments.

Est-ce que l'école ou le centre d'alpha répondent à leurs attentes ?

En partie, nous sommes contents... Parce qu'à l'école, les enfants ont appris à lire et à écrire.

Ils ont aussi appris à échanger en français...

Mais nous aurions souhaité que nos enfants continuent, mais souvent les enfants échouent à l'école...

L'instruction pour les filles est moins importante. Les filles doivent partir ailleurs pour se marier. Les filles sont des étrangères...

Conditions idéales pour qu'ils puissent mettre leurs enfants à l'école

Une école ici...

Une école au village...

Il faut de la sensibilisation pour comprendre les biens procurés par l'école...

Il faut un point d'eau. Pour l'instant, la seule pompe ne suffit pas : il y a trop de monde.

Les fournitures scolaires coûtent trop chères. Il faudrait une aide pour les fournitures scolaires.

Oui, ceux qui veulent envoyer leurs enfants à l'école ne peuvent pas le faire : le prix des fournitures est trop élevé...

Qu'est-ce qu'un enfant bien éduqué ?

Un enfant obéissant...

Un enfant obéissant et qui accepte en plus de rendre service...

Un enfant respectueux au sein de la famille et à l'extérieur...

La fille doit être respectueuse et suivre le code du respect et les codes de la politesse : par exemple, la jeune fille doit se mettre à genoux...

2. Les parents n'ayant scolarisé aucun enfant

5 pères ont été rencontrés :

Pourquoi n'ont-ils pas mis leurs enfants à l'école ?

Parce qu'il n'y a pas d'école au village...

La distance de l'école est trop longue et je n'ai pas de vélo pour les enfants...

Les moyens financiers sont insuffisants...

Tant que ces conditions ne sont pas réunies (école proche, moyens suffisants), nous n'enverrons pas les enfants à l'école...

Les frais de nourriture, c'est déjà difficile à payer pour toute la famille, on ne peut pas faire plus...

Qu'est-ce qu'un enfant bien éduqué ?

Un enfant bien éduqué, c'est un enfant qui obéit à ses parents et aux personnes plus âgées.

Un enfant bien éduqué doit être respectueux : c'est le respect qui compte le plus...

Droit à l'éducation, droit à l'école, comparaison centre alpha/école, choix de la langue

Tout le monde devrait avoir le droit à l'éducation...

Et tous les enfants devraient aller à l'école...

L'école ou le centre d'alphabétisation pour les enfants ou les jeunes, c'est la même chose : ils en tirent les mêmes bénéfices...

Les connaissances à l'école et au centre d'alpha sont identiques....

La langue de l'école ou du centre d'alphabétisation n'a pas d'importance : qu'importe la langue ! Seul compte qu'ils fréquentent une école !

Avec la proximité de l'école, ça peut motiver plus d'enfants d'aller à l'école...

Le bien-fondé de l'école : tout le monde est d'accord. L'importance de l'école aussi. Mais les principaux problèmes, ce sont les moyens : on ne peut faire face aux problèmes de l'école.

V. Entretiens avec les apprenantes et les apprenants du centre d'alphabétisation

Le centre d'alphabétisation est installé à Zakin, village situé à une dizaine de kilomètres de Ziniaré. Il est géré par une association locale dénommée « Association Wend Panga de Zakin », elle-même membre de l'association Manegdebzânga. Le financement du centre d'alphabétisation est assuré par cette dernière.

La classe de 1^{ère} année compte 51 élèves et la classe de 2^{ème} année en compte 41 (normalement chaque classe devrait avoir des effectifs de 30 à 35 auditeurs), mais du fait de la forte demande, une dérogation a été accordée au centre. Les auditeurs proviennent des villages de Zakin, Komnoogo et Gam sur un rayon de 1 kilomètre environ.

Le public interviewé (en deux groupes) est composé de :

- 10 apprenantes (en niveau 1 et niveau 2) du centre d'alphabétisation ;
- 11 apprenants (en niveau 2) du centre d'alphabétisation.

1. Les apprenantes du centre d'alphabétisation

La dispersion des âges des apprenantes est plus importante que celle des apprenants : les plus jeunes sont âgées de 15 ans, la plus âgée de 29 ans. Leur statut matrimonial diffère également de celui des apprenants. 5 sur 10 sont mariées (alors que tous les apprenants sont célibataires). Sur les 10 apprenantes, 3 avaient fréquenté l'école dont une jusqu'au CM2 et deux jusqu'en classe de 6^e de collège.

Pour toutes, la langue parlée à la maison est le *mooré*, soit la même langue que celle enseignée dans le centre d'alphabétisation. Leur activité principale était l'agriculture. 4 sur les 10 apprenantes ont des frères ou des sœurs actuellement scolarisés.

Les différences entre école et centre d'alphabétisation

La langue d'enseignement, la liberté de choix de fréquenter le centre d'alphabétisation et/ou la volonté de fréquenter le centre (à l'opposé, de la fréquentation de l'école primaire).

Le plus grand nombre de matières enseignées au centre d'alphabétisation (par rapport à l'école primaire).

L'utilité plus grande des contenus (agriculture, hygiène, etc.) au centre d'alphabétisation.

Pourquoi viennent-elles au centre d'alphabétisation ?

Nous voulons le savoir...

Après la formation, on peut lire les plaques d'indication sur le chemin...

Ça aide dans l'éducation des enfants...

Ça aide aussi pour l'entretien de la famille...

Pour connaître le calcul. Avec ça, on peut faire le petit commerce...

Pour savoir lire...

Avec deux ans de centre d'alpha, on peut lire. Avec le savoir et la connaissance, on peut devenir formatrice ou appuyer d'autres activités...

L'alpha, ça sert pour aider les groupements...

Droit à l'éducation

L'accès ne concerne pas tout le monde...

Celles qui n'ont pas le temps, parce qu'elles ont trop de travail ne peuvent pas venir..

Ceux qui ne sont pas intéressés ne viennent pas non plus...

Pour aller à l'alpha, il faut avoir 15 ans au minimum...

Normalement, le droit à l'instruction devrait concerner tout le monde...

Oui, si une seule personne y va, il n'y a pas d'impact...

Les problèmes rencontrés

La distance pour se rendre au centre d'alphabétisation...

Je viens du barrage et je viens à pied et j'ai 3-4 km à faire...

Les problèmes de santé empêchent de suivre les cours...

Lorsqu'on vient au Centre d'alpha, ensuite nous avons beaucoup plus de travail : puiser l'eau, aller au moulin (5 à 6 km du centre d'alpha).

Au centre d'alpha, il n'y a pas d'ombre...

L'eau se trouve un peu loin...

L'autre problème, c'est le jardinage : avant d'arriver au centre d'alpha, il faut passer au barrage pour travailler...

Oui, le centre d'alpha, ça empêche de faire les petites activités rémunératrices...

Il faudrait des petites activités rémunératrices autour du centre d'alpha (fabrique de savon, etc.)...

Oui, cela attirerait beaucoup de monde, car là si tu vas au centre d'alpha, tu perds de l'argent...

Il n'y a pas d'infirmerie, ni de maternité : il faut aller à Ziniaré.

Commentaire

Les femmes, bien plus que les hommes, semblent concevoir l'éducation comme un bien au sein d'un ensemble de biens complémentaires entre eux.

Leur centre éducatif idéal serait relié à des activités rémunératrices, disposerait d'un point d'eau, serait adjacent à une infirmerie et à une maternité, et l'école primaire des enfants serait proche... C'est en quelque sorte leur conception du développement social et économique qui met bien en relief la difficulté des politiques sectorielles en vigueur pour répondre aux besoins fondamentaux des femmes. Du fait de leurs problèmes de santé spécifiques (maternités, soins des enfants), de leur besoin d'autonomie économique (recherche d'activités rémunératrices), de la surcharge de travail liée à leur sexe (tâches ménagères + tâches éducatives + tâches productives), les femmes ne peuvent percevoir une amélioration de leurs conditions de vie que si leurs besoins élémentaires sont couverts conjointement (accès à l'éducation, aux ressources financières, aux soins, à l'eau...).

2. Les apprenants du centre d'alphabétisation

Sur 11 apprenants, 7 avaient fréquenté l'école. Sur ces 7 ayant fréquenté l'école, 5 ont obtenu le Certificat, un a fréquenté l'école jusqu'au CE2, l'autre jusqu'au CM1. Parmi les 5 ayant le certificat, 4 ont fréquenté le collège (2 jusqu'en 6^e et 2 jusqu'en 5^e).

6 parmi les 11 viennent en vélo, les autres viennent à pied.

Sur les 11 apprenants interviewés, 8 ont des frères ou des sœurs actuellement inscrits à l'école.

La dispersion des âges des apprenants est plus faible que celle des apprenantes : les plus jeunes sont âgés de 15 ans, le plus âgé de 24 ans. Leur statut matrimonial diffère également de celui des apprenantes. Aucun des apprenants n'est marié.

Pour tous, la langue parlée à la maison est le *mooré*, soit la même langue que celle enseignée dans le centre d'alphabétisation. Leur activité principale : l'agriculture et l'élevage.

Les différences entre école et centre d'alphabétisation

Le programme : c'est plus complet qu'à l'école : il y a des cours sur l'élevage et l'agriculture...

Au centre d'alpha, il n'y a pas d'enfants, mais des jeunes...

On étudie des récits sur des événements actuels (maladies, problèmes sociaux...)...

Pourquoi viennent-ils au centre d'alphabétisation ?

Pour le savoir...

C'est ce qu'il faut avoir comme connaissances pour réussir à travailler...

Pour le savoir... Le savoir n'a pas de limites... On apprend à tout moment...

Droit à l'éducation

Tout le monde a le droit à l'éducation, mais il y a des limites...

Oui, le nombre de places au centre d'alpha est limité...

Beaucoup sont refoulés, faute de places...

Mais certains ont des problèmes financiers et ne peuvent pas venir...

Le droit à l'école, c'est encore plus dur : c'est une chance d'aller à l'école...

Certains enfants veulent aller à l'école, mais les parents ne les envoient pas à l'école, parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt...

Il y a aussi la distance : il faut lever les enfants très tôt vers 5h30 : c'est un facteur d'abandon...

Les problèmes rencontrés

Pas trop de problèmes...

Pas d'eau...

Pas de latrines...

Commentaire

Les jeunes gens sont moins critiques que les femmes, d'une part, et font moins de propositions (ou ont moins de revendications que les femmes), d'autre part. Sans doute est-ce parce qu'ils supportent beaucoup moins les conséquences du faible développement des infrastructures socio-éducatives et sanitaires que les femmes. La moitié d'entre eux possèdent des vélos (contrairement aux femmes qui viennent toutes à pied au centre d'alpha), et de fait, ils ont moins abordé le problème de la distance. Le problème d'eau a peu été cité, mais là-aussi, ceci est sans doute dû au fait qu'ils sont rarement de corvée d'eau...

Dans tous les cas, c'est bien en termes de dotations que se situent les revendications des apprenants et des apprenantes. En dépit du fait que les apprenantes sont dispensées de frais d'inscription (contrairement aux apprenants), ce sont les essentiellement les femmes qui ont mis l'accent sur les problèmes financiers comme restrictifs au droit à l'éducation, tant en terme de dépense, qu'en terme de coût d'opportunité.

VI. Entretiens avec les responsables ou membres d'associations

1. Association Manegdbzānga

Réunion avec le Président de l'association et plusieurs membres du bureau. Et spécialement avec le responsable des programmes éducation de l'association Manegdbzānga.

Le bureau de l'association comporte dix personnes (hommes et femmes). En tout, l'association comporte 16 travailleurs, mais beaucoup d'entre eux sont des « occasionnels ».

Certains disposent d'un contrat de 2 ans (8 travailleurs sur 16). Parmi ceux-ci, 3 sont membres du bureau. L'association recrute aussi par intermittence des agents de suivi (au nombre de quatre pour 8 ou 9 mois par an) et des superviseurs (au nombre de quatre également pour 8 ou 9 mois par an). 3 travailleurs relèvent d'autres unités.

En plus de la réunion, un entretien a eu lieu avec deux responsables des programmes éducatifs de l'association Manegdbzānga.

Les activités de l'association

L'association Manegdbzānga intervient dans la création des centres d'alphabetisation et en faveur de l'ouverture des écoles bilingues.

Les écoles bilingues ont été créées il y a cinq ans, tout d'abord en langue mooré puis en fulfuldé depuis 3 ans.

L'association aide à la création des écoles bilingues. Dès que les écoles sont construites, l'association se retire : ce sont donc des écoles de l'État. Mais l'Association continue ensuite à apporter une aide matérielle aux écoles.

Trois maîtres des écoles bilingues sont actuellement payés par l'association ; au départ, il y en avait cinq. L'Association ne recrute plus de nouveaux enseignants et une négociation est actuellement en cours avec l'État pour intégrer les cinq maîtres.

Les écoles bilingues

L'association n'a pas rencontré de problèmes particuliers pour recruter les maîtres des écoles bilingues, sauf la première année.

Mais c'est la formation initiale des maîtres qui pose problème : les élèves de l'ENEP devraient être formés pour enseigner les langues nationales.

Il y a 7 langues et on peut facilement trouver des maîtres pour le mooré, le fulfuldé et le diola.

En 2001-2002, l'Association s'occupe de 11 écoles. Ces onze écoles comptabilisent 1104 élèves (dont 540 filles et 564 garçons) (se reporter au tableau 4, ci-après).

Les écoles bilingues, du fait de l'enseignement dans la langue maternelle de l'enfant, effectuent le programme des études primaires en cinq ans au lieu de six ans (écoles classiques).

Seules deux écoles (Nomgana moréphone et Goué) comportent le cycle complet des cinq années de primaire ; les autres écoles, créées plus récemment, ne comportent que les trois premières classes (pour trois d'entre elles), les deux premières classes (pour cinq d'entre elles) et une seule classe pour l'école Nomgana classique dont la transformation en école bilingue s'est opérée à la rentrée 2001-02.

Dans toutes les écoles, il y a un point d'eau (forage)...

Mais les cantines scolaires ont des problèmes : Catwel et le Pam n'ont pas fait de dons aux cantines cette année, ce qui pose des problèmes.

Pour l'instant, pas de résultats au certificat : les deux premières écoles (Nomgana moréphone et Goué) vont présenter des élèves au certificat pour la première fois en juin 2002.

Les perspectives à moyen terme : ouverture de deux écoles de plus en septembre.

La demande est là : mais par rapport aux moyens limités, il n'est pas possible de faire plus.

Il y a disproportion entre l'offre et la demande...

Pour le moment, pas d'intervention dans le secondaire, mais il y a un projet de l'OSEO. Ce projet multilingue devrait concerner tout le secondaire (collège et lycée).

Mais pour l'instant, les écoles bilingues enseignent 100 % en français en cinquième année de primaire et 80 % en français en quatrième année.

Tableau 4 : Situation des écoles bilingues en 2001-2002 dans la zone d'intervention de l'Association Manegdbzânga

ASSOCIATION MANEGDBZANGA

ANNEXE 23

SITUATION DES ELEVES DES ECOLES BILINGUES DE L'ANNEE 2 001 - 2 002
DANS LA ZONE D'INTERVENTION DE L'ASSOCIATION MANEGDBZANGA

ECOLE BILINGUE DE	CLASSES																	
	1 ere année			2 eme année			3 eme année			4 eme année			5 eme année			TOTAL		
	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	
NOMGANA MOREPHONE	19	17	36	20	20	40	21	13	33	13	13	26	15	10	25	88	72	160
GOUE	22	24	46	24	27	51	18	10	28	16	16	32	11	18	29	91	95	186
NOMGANA FULAPHONE	14	21	35	6	17	23	11	17	28							31	55	86
KOURITYAOGHIN	17	18	35	22	22	44	19	20	39							58	60	118
SILMIOUGOU	24	21	45	30	27	57	20	18	38							74	66	140
BANGRIN	29	16	45	14	18	32										43	34	77
GANDIN	23	22	45	24	31	55										47	53	100
NOUNGOU	15	13	28	22	15	37										37	28	65
POUSGHIN	21	22	43	24	19	43										45	41	86
KOADA YARSE	15	10	25	16	14	30										31	24	55
NOMGANA CLASSIQUE	19	12	31													19	12	31
TOTAL	218	196	414	202	210	412	89	78	166	29	29	58	26	28	54	564	540	1104

Les centres d'alphabétisation

Pour créer un Centre d'alphabétisation, il faut :

- 1) assurer la formation d'un Comité d'alphabétisation qui débouche sur un cahier des charges ;*
- 2) le recrutement des apprenants s'opère avec l'accord des groupements et selon leurs choix ;*
- 3) L'association n'intervient que pour l'âge : les apprenants (es) doivent être âgés (es) de 15 ans au moins. Les jeunes de moins de 15 ans ne sont pas acceptés.*

Ensuite, libre choix est laissé aux auditeurs pour déterminer les horaires des cours. Certains choisissent de commencer à partir de 9 heures, d'autres à 10 heures et certains à 12 heures.

2. Association Wend Panga, village de Zakin

La réunion a lieu avec six membres de l'association Wend Panga :

L'association Wend Panga de Zakin a été créée il y a cinq ans. L'an passé, cette association a adhéré à l'association Manegdbzānga. Actuellement, elle rassemble 16 groupements et 800 personnes. Les activités menées par l'association touchent plusieurs secteurs : agriculture, élevage, éducation, santé. L'Association Wend Panga est membre de la grande Association Manegdebzānga et de ce fait bénéficie du soutien de celle-ci pour la mise en œuvre de ses activités (financement).

C'est par le biais de l'association Wend Panga que le centre d'alphabétisation a été ouvert.

Ils ont confectionné les deux hangars qui abritent les deux cours d'alphabétisation. Ils ont également construit la clôture autour des deux hangars qui font office de salle de classe.

Le rôle des membres de l'association consiste maintenant à intervenir pour faciliter le recrutement des apprenants et à assurer le suivi des activités.

Cette association comprend environ 800 membres. La cotisation s'opère par groupement. L'association réunit 16 groupements et chaque groupement verse une cotisation de 2 000 francs CFA par an à l'association. Ces groupements peuvent être mixtes (hommes et femmes) ou seulement composés de femmes.

La composition du bureau de l'association n'a pas changé depuis cinq ans, soit depuis la création de l'association. Au moment de la création de l'association, il y a eu des réunions et des votes pour mettre en place le bureau.

Activités de l'association

L'association n'intervient pas dans les écoles classiques et ne mène pas d'action spécifique en faveur de l'école primaire.

Elle a réalisé la création des deux cours d'alphabétisation.

Projets en cours :

- 1°) Projet de construction en dur des deux salles du centre d'alphabétisation
- 2°) Demande d'une école bilingue

3°) Demande d'un dispensaire/maternité : actuellement, ils doivent se rendre à Ziniaré, car au sein de leur zone, il n'y a aucun dispensaire.

Droit à l'éducation

Après la santé, l'élément le plus important, c'est le savoir...

Il est important d'avoir des connaissances...

Parmi eux, aucun n'a fréquenté l'école parce qu'il n'y a pas d'école à proximité de leur village...

Ils ont essayé les cours d'alphabétisation, mais peu d'entre eux ont réussi...

C'est parce que les cours d'alphabétisation sont en mooré, qu'ils ont échoué...

Commentaire

Tous les membres du bureau ont fréquenté le centre d'alphabétisation, mais aucun d'eux n'a pu réellement être alphabétisé, à l'exception du trésorier et secrétaire qui semblent avoir quelques acquis en mooré.

Ceci pose le problème de l'adaptabilité des cours d'alphabétisation à un public adulte. Tant les méthodes que la pédagogie utilisées pour les cours d'alphabétisation ne sont guère adaptées à un public composé d'hommes adultes, chefs de famille. Ceci explique sans doute pourquoi les cours d'alphabétisation sont essentiellement fréquentés par de jeunes gens non mariés.

3. Comité de gestion de l'école bilingue de Goé

L'organisation du comité

Le comité de gestion de l'école bilingue de Goé est formé par un bureau de 8 membres plus deux commissaires aux comptes. Ce bureau est composé d'un président, d'un trésorier (tous deux interviewés) et de membres (dont deux ont participé à l'entretien).

Parmi les huit membres, on ne compte aucune femme. Mais les femmes ont leur propre bureau « mères éducatrices ».

La cotisation s'élève à 2 000 francs CFA par an et par élève, somme que le comité juge « suffisante » compte tenu que les familles doivent aussi payer les fournitures scolaires des enfants. Si une famille rencontre de grosses difficultés pour payer cette cotisation, il peut y avoir dérogation, mais cela semble exceptionnel.

Le bureau est censé se réunir deux fois par an. En moyenne, les parents d'élèves se rencontrent 3 fois par an. Le bureau actuel a été élu cette année et la composition a été changée (auparavant, le bureau n'était composé que de quatre personnes seulement).

Les activités du comité

Les activités du comité se situent essentiellement sur le plan de la gestion quotidienne de l'école. Le comité a également un rôle d'information : toute information en provenance de l'école est transmise

aux parents. Le comité de gestion intervient également pour ce qui concerne les travaux à effectuer dans l'école.

Le comité entretient des relations avec les enseignants. Il se charge également de vérifier la présence des élèves auprès des maîtres et de contrôler la qualité du travail des élèves. Il peut convoquer des parents s'il constate des problèmes d'assiduité ou de travail concernant les élèves.

Le comité de gestion joue aussi un rôle important sur le plan de la mobilisation des villageois en faveur de l'école.

L'école a huit ans d'ancienneté. Depuis, le comité a participé à la construction des logements des enseignants (location d'un camion pour amener le sable), il assure les petites réparations, il fournit les manuels et le matériel didactique pour les enseignants.

Il n'assure pas le salaire des enseignants : les 2 enseignants les plus anciens (à l'origine de la création de l'école bilingue) sont payés par l'OSEO et les trois autres sont fonctionnaires de l'État. Les relations avec l'inspection semble se limiter au versement d'une cotisation de 2 000 francs CFA par classe et par an, soit pour l'ensemble des 5 classes un versement de 10 000 francs CFA. Aussi, selon l'un des membres du comité interrogé sur les rapports entre le Comité de gestion de l'école et l'inspection : « l'inspection demande de l'argent ».

Droit à l'école, droit à l'éducation

Pour les enfants et les jeunes, c'est plus facile d'avoir le droit à l'éducation...

Pour les plus âgés, c'est plus compliqué... et les plus âgés préfèrent laisser les jeunes s'instruire...

L'école a un intérêt certain : le premier intérêt de l'école, c'est d'apporter un complément d'éducation. C'est ce que l'école doit faire. Par exemple, un jeune qui est passé par l'école ne travaille pas de la même manière aux champs qu'un jeune qui n'a pas été à l'école ...

C'est aussi la maîtrise de l'écriture...

Aller à l'école, ce n'est pas pour obligatoirement faire de longues études...

Un enfant bien éduqué

Un enfant bien éduqué est un enfant intelligent qui sait prendre en compte les conseils des anciens...

C'est un enfant qui sait respecter autrui...

Un enfant bien éduqué regarde ce que fait ses parents... [pour les imiter]...

Différences entre écoles bilingues et écoles « classiques »

Les parents sont plus présents dans l'école bilingue que dans l'école « classique »...

Dans les écoles bilingues, les élèves ont des connaissances que n'ont pas les élèves des écoles classiques. Par exemple, les élèves des écoles bilingues ont des cours sur les traditions du village...

Dans les écoles bilingues, au bout de cinq ans, les élèves sont prêts pour le CEPE...

Les parents gagent un an.. [par rapport aux élèves de l'école « classique » qui doivent effectuer six années de scolarisation pour arriver au CEPE].

Il y a la connaissance en mooré...

Oui, l'apprentissage du mooré c'est bien : ça fait un gain, puisque l'enfant n'a plus besoin de l'alpha...

Les écoles bilingues apportent des acquisitions nouvelles grâce aux modules sur l'agriculture et l'élevage ou sur la cuisine (pour les filles). Ces modules nous rapprochent de l'école, par exemple, les filles sont formées pour se marier (module de cuisine).

Améliorations souhaitées par les parents d'élèves

En théorie, les modules ménage/agriculture/élevage c'est bien. Mais nous souhaitons que les enfants apprennent des métiers. Par exemple, la maçonnerie, la menuiserie, la soudure, la mécanique...

Ici au village, nous n'avons pas de connaissances pour la pratique de ces métiers...

De plus, si les enfants échouent à l'école ou au Certificat, il reste des savoirs-faire s'ils ont appris un peu de pratique...

Le lien entre santé et école n'existe pas : il n'y a pas de dispensaire dans le village...

La cantine ne fonctionne que quelques jours : il faudrait une cantine scolaire qui fonctionne tous les midis...

Oui, en 2001, il y a eu une dotation de bulgur et les parents fournissaient les ingrédients pour faire la sauce. Mais nous n'avons pas eu de dotation en 2002. On continue la cantine avec les restes de 2001...

Les latrines n'ont pas de portes : mais dès l'origine, les portes des latrines ne fonctionnaient pas bien...

4. Commentaire

Les points positifs des écoles bilingues

Les avantages des écoles bilingues se situent sur différents plans. En premier, on observe une plus grande implication des parents d'élèves, des comités de gestion plus dynamiques et impliqués dans la vie de l'école. Notons que c'est l'un des aspects positifs le plus souvent mentionnés par les parents d'élèves. Ils ont en effet l'impression que l'école bilingue est en quelque sorte « leur » école.

En second, l'accès à l'école concerne tant les filles que les garçons. La féminisation des effectifs scolaires des écoles bilingues est évidente : les filles arrivent souvent à parité avec les garçons, et dans certains cas, elles sont même scolarisées en plus grand nombre que les garçons.

La motivation et le « moral » des maîtres semblent plus élevés au sein des écoles bilingues qu'au sein des « écoles classiques ». Ainsi, lors des entretiens, les revendications liées à leur condition de vie et à leur condition de travail sont apparues très inférieures à celles des enseignants des « écoles classiques » : les maîtres en poste dans les écoles bilingues semblent satisfaits de leur environnement professionnel, ce qui est une situation très rarement constatée en Afrique francophone, puisque que la plupart des recherches menées tentent à mettre en évidence le découragement, la lassitude et la volonté de quitter le métier si un autre poste de travail était offert.

Plus qu'une adhésion au choix de la langue, aux contenus des enseignements ou à la durée du cycle d'étude limité à cinq ans, cette position positive par rapport à leur métier d'enseignant repose sur de meilleures conditions de vie (par exemple, logements en excellent état, point d'eau à l'école...) ou sur de meilleures conditions de travail (bons rapports avec les parents d'élèves via le comité de gestion de l'école, infrastructures scolaires et matériel pédagogique et mobilier en nombre suffisant et en bon état).

L'intérêt de l'expérience des écoles bilingues repose donc bien sur deux phénomènes (l'implication des familles et la mobilisation des enseignants) qui engendrent une adhésion au projet de l'école, des relations plus étroites entre parents d'élève et enseignants, un respect plus grand entre parents et enseignants, les uns et les autres ayant le sentiment d'être pris en considération...

Finalement, la question de la langue enseignée semble très secondaire : elle n'a été que très rarement abordée de façon spontanée par les différents acteurs de l'éducation interrogés (élèves, parents, membres de comité de gestion ou d'association, enseignants), et les perceptions du rôle de la langue d'enseignement de ces acteurs « à la base » semblent très éloignées de celles des cadres supérieurs des ONG ou des responsables de certains services scolaires. En effet, ceux-ci mettent volontiers l'accent sur l'enseignement en langue maternelle comme facteur d'épanouissement de l'enfant, de réussite scolaire... L'enseignement en langue maternelle est ainsi parfois présenté comme solution « miracle » aux problèmes de l'éducation de base (refus de l'école par les parents, inadaptation de l'enseignement, faibles performances et échecs scolaires, taux de redoublements élevés...).

Les points d'interrogation

L'implication des familles pose cependant problème du fait d'une très forte présence des hommes (parfois même de l'exclusion des femmes) dans les comités de gestion des écoles, dans les associations et parmi le personnel de ces associations. Cependant, nous n'avons pas eu le temps de bien mesurer la place effective des femmes, le niveau de leurs responsabilités et surtout leur réel pouvoir de décision. Tous les présidents, vices-présidents, trésoriers rencontrés étaient des hommes. Plusieurs questions restent posées : les femmes sont-elles exclues des centres de décision ou de gestion des écoles formelles ou non formelles ? Quels rôles jouent les femmes au sein des diverses associations ?

La première promotion des écoles bilingues se présentait en juin 2002 au CEPE. Les résultats à cet examen vont donc sans aucun doute influencer la poursuite de l'expérience « écoles bilingues », l'adhésion ou la non adhésion des parents et des enseignants à cette expérience. En effet, il est difficile pour l'instant d'évaluer, en terme de transmission des savoirs, d'acquisition des connaissances, les points forts ou les points faibles des écoles bilingues.

Par ailleurs, la question de l'après cycle primaire reste sans réponse. Pourtant, les critiques des familles portent essentiellement sur l'absence de formation professionnelle post-enseignement primaire : ils mettent en effet en évidence l'incapacité des politiques scolaires africaines à assurer aux enfants ne pouvant ou ne désirant pas poursuivre des études secondaires une formation post-primaire qui répondrait aux attentes des familles tant urbaines que rurales.

VII. En guise de conclusion provisoire...

L'objectif fixé de « tester », à partir d'entretiens menés auprès des différents acteurs de l'éducation au Burkina Faso, la pertinence d'aborder le droit à l'éducation à partir des quatre critères identifiés dans les commentaires de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels émis par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR), à savoir l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation et l'accessibilité, a été atteint, en dépit de la brièveté des enquêtes menées.

Tout au long des entretiens avec les différents acteurs de l'éducation, les quatre critères sont apparus de façon rémanente dans les discours des personnes interrogées. En milieu rural, la dotation paraît être cependant le critère déterminant du droit ou du non droit à l'éducation. En effet, l'absence d'école ou de centre d'alphabétisation est la première raison citée de la non fréquentation d'une école ou d'un centre d'alphabétisation, en particulier par les parents dont les enfants ne fréquentent aucun de ces lieux d'instruction.

La mesure des capacités institutionnelles a également pu être abordée, grâce aux enquêtes menées dans les centres d'alphabétisation et les écoles bilingues. L'expérience des écoles bilingues révèle en effet que le développement de l'offre scolaire grâce à la création de ces écoles n'a pu être possible que du fait de l'implication ou de la motivation d'un ensemble d'acteurs (parents d'élève, enseignants), trop souvent exclus des projets de développement de structures éducatives ou de formation. Nous pouvons constater que l'on ne peut faire ni l'économie de l'implication de l'un de ces acteurs (parents et enseignants), ni de financements assurant aux enfants ou aux jeunes des conditions d'apprentissage favorables et aux enseignants des conditions de travail acceptables (infrastructure et mobilier scolaires de qualité, matériel pédagogique en nombre suffisant...). De même, on ne peut négliger les conditions de vie des enseignants et des apprenants : la présence d'un point d'eau dans l'école, un logement décent pour les enseignants, l'accès aux soins pour tous, la cantine scolaire pour les élèves et une aire de jeu (avec ballon pour les garçons et cordes pour les filles) sont les principales revendications des enfants et des enseignants.

Le droit à l'éducation n'est jamais perçu comme un droit déconnecté des autres droits. Ainsi il est souvent cité comme secondaire par rapport au droit à la santé par les parents d'élèves, les enseignants... ou comme nécessaire et condition préalable à la réalisation du droit à l'éducation. Cependant, ce sont surtout les femmes (en particulier celles qui fréquentent un centre d'alphabétisation), bien plus que les hommes (quel que soit leur statut — parents d'élèves, apprenants, responsables d'associations² —), qui semblent concevoir l'éducation comme un « droit » au sein d'un ensemble de « droits » complémentaires entre eux. Ainsi leur centre éducatif idéal serait relié à des activités rémunératrices, disposerait d'un point d'eau, serait adjacent à une infirmerie et à une maternité, et l'école primaire des enfants serait proche..., ce qui renvoie aux droits à la santé, à l'école... C'est en quelque sorte leur conception du développement social et économique qui met bien en relief la difficulté des politiques sectorielles en vigueur pour répondre aux besoins fondamentaux des femmes. Du fait de leurs problèmes de santé spécifiques (maternités, soins des enfants), de leur besoin d'autonomie économique (recherche d'activités rémunératrices), de la surcharge de travail liée

² Seul un enseignant interrogé a fait référence aux enfants non scolarisés et à leur droit à l'éducation bafoué. Les élèves des écoles ont également fait parfois mention de leurs droits spécifiques, en particulier les filles qui ont plusieurs fois fait référence « aux mariages forcés ». Les plus jeunes ont aussi mentionné que « d'être frappés à l'école » empêchaient certains d'entre eux d'être scolarisés ou ont revendiqué le droit d'être des enfants en réclamant des aires de jeux au sein de l'école.

à leur sexe (tâches ménagères qui s'additionnent aux tâches éducatives et aux tâches productives), les femmes ne peuvent percevoir une amélioration de leurs conditions de vie que si leurs besoins élémentaires sont couverts conjointement (accès à l'éducation, aux ressources financières, aux soins, à l'eau...). Vouloir promouvoir le droit à l'école ou à l'éducation sans prendre en compte tous les manquements aux autres droits risque de ne pas engendrer l'adhésion populaire présumée et/ou souhaitée.

Les représentations du droit à l'éducation des différents acteurs interrogés semblent peu diversifiées. Le droit à l'éducation est perçu de façon presque exclusive comme un droit positif, mais en quelque sorte *collectif*, donc *non individualisé*. Ce collectif ne renvoie pas obligatoirement à l'ensemble des enfants ou des jeunes, mais plutôt comme devant être collectivement utile à l'ensemble de la communauté, même si une minorité d'enfants est scolarisée. Ainsi, l'intérêt de l'enfant n'est jamais pris en compte et n'est que rarement mentionné. Le droit à l'éducation ou le droit à l'école est perçu comme le droit de la famille ou de la communauté villageoise et les bénéfices tirés de l'exercice ce droit semblent ne pouvoir être appropriés que par la collectivité. Cependant, au sein de la collectivité, ce sont essentiellement les adultes (plus précisément les chefs de famille) et en particulier les hommes qui semblent être les bénéficiaires attendus des effets de la fréquentation de l'école ou des centres d'alphabétisation. L'éducation des filles est ainsi perçue positivement si les filles respectent leurs aînés « qu'elles se mettent à genoux devant eux » et « qu'on peut les marier sans difficulté » (sous-entendu, que les filles acceptent le mariage proposé). Ce qui explique que les modules sexuellement spécifiques (cours de cuisine, de couture...) introduits dans certaines écoles bilingues ou dans les centres d'alphabétisation rassurent les familles des élèves ou des apprenants...

Le droit à l'éducation n'est ainsi jamais relié ou mis en relation avec les droits des enfants. Ceux-ci ne sont d'ailleurs pas perçus comme « individus », capables de faire usage de droits. Or, quelle soit la valeur morale intrinsèque à cette conception du droit à l'éducation, cette représentation nuit à la scolarisation ou à la formation du plus grand nombre, puisque que *l'éducation pour tous* est en quelque sorte conçue comme *l'éducation de quelques-uns au profit de tous*. Ceci explique les stratégies éducatives des familles rurales qui consistent à ne choisir que quelques enfants ou quelques jeunes en vue de leur formation.

5. SYTHESE DES DONNEES RECUEILLIES A BANFORA

Claude DALBERA

Germaine OUEDRAOGO

Mai 2002

Introduction

Banfora est le chef lieu de la province de la Comoé. Elle est située à l'Ouest du Burkina, à 450 km de la capitale. Banfora est la ville qui abrite l'une des grandes usines du Burkina, la Société sucrière de la Comoé (SOSUCO). Cette société transforme la canne à sucre cultivée sur place en sucre. En effet, la canne à sucre est cultivée sur les meilleures terres de la province. La société exploite une grande partie des terres cultivables de la zone. Selon les données recueillies sur le terrain, environ 90% de la population a pour activité principale l'agriculture, ce qui implique que le travail à l'usine est surtout une activité secondaire. Nous pouvons alors comprendre aisément que la majorité de la population n'a plus suffisamment de terres cultivables. Cela est d'autant plus crucial que la société augmente sa productivité en englobant des villages par le déplacement de ses habitants.

La province semble riche mais dans la réalité la pauvreté mine beaucoup de ménages pour les raisons ci-dessus citées et aussi parce que l'usine emploie en réalité très peu d'autochtones à cause de leur analphabétisme. Les enfants semblent les plus touchés par la pauvreté.

La province, compte tenu de ses potentialités, bénéficie de peu d'interventions des partenaires financiers.

La collecte des données s'est déroulée principalement en milieu semi-urbain et rural. Les entretiens ont été faits surtout par groupe (focus group) avec toutefois quelques interviews individuelles. Pour les grands groupes, la méthode de Philips 5 a été utilisée. **(Cette méthode consiste à répartir les membres du grand groupe en petits groupes de 5 personnes. Pour chaque question, les membres de chaque petit groupe s'accordent sur la ou les réponses à donner et délèguent un porte-parole qui livre les réponses).** Ce système nous a permis de prendre toujours le groupe quelle que soit sa taille pour ne pas provoquer des frustrations en voulant ne retenir qu'une partie du groupe initial.

1. Les acteurs touchés par les entretiens en groupe, sont les suivants :

Les représentants des institutions :

Le DREBA des cascades, les DPEBA Comoé et Léraba, un inspecteur de Banfora et le chef du service d'alpha de la Comoé (rencontre effectuée à Banfora).

Les formateurs /trices :

Les enseignants et enseignantes des écoles primaires de Bérégadougou.

Bérégadougou est la cité qui abrite l'usine de la canne à sucre et aussi un grand nombre d'ouvriers de cette même usine. Elle est située à 17 km de Banfora. L'entretien s'est déroulé en présence de 6 enseignants/tes dont 3 femmes et 3 hommes, dans une des écoles.

Les formatrices du centre d'alpha du secteur 6 : 2 femmes formées par l'AEC pour animer ce centre FCB (1 titulaire expérimentée et 1 suppléante débutante).

Les élèves / apprenant(e)s :

4 types d'élèves en classe/centre ont été rencontrés :

- Les élèves de la classe de CM2 de l'école A de Bérégadougou. La classe comptait 59 élèves dont 30 garçons et 29 filles. La méthode Philips 5 a été utilisée pour recueillir les avis de ces enfants.
- Les apprenants/tes du centre d'alpha des jeunes de Tarfila. Ils étaient 28 dans le centre soit 14 filles et 14 garçons. Hormis 3 filles et 2 garçons qui n'ont jamais été à l'école, les autres sont tous des déscolarisés. La méthode Philips a été la plus appropriée.
- Les élèves du CEBNF de Serefedougou. Ils sont 15 dont 10 garçons et 5 filles en 4ème année. Ils sont presque tous des déscolarisés ou des admis au CEPE qui n'ont pas pu poursuivre leur scolarité.
- Les apprenant(e)s du centre d'alpha du secteur 6 de Banfora. Sont inscrits dans ce centre 15 femmes et 5 hommes de 15 à 35 ans. La méthode Philips 5 a encore été utilisée.

Les parents d'élèves :

3 types de parents ont été également rencontrés.

- Les parents d'élèves de l'école primaire. Certains parents ont scolarisé tous leurs enfants et quelques parents (1 à 2 personnes) ont scolarisé une partie des enfants. La rencontre s'est effectuée en présence de 11 parents dont 4 femmes et 7 hommes à Bérégadougou.
- Les parents des enfants du centre d'alpha des jeunes de Tarfila. Tarfila est un village situé à 10 km de Banfora. Elle dispose d'une école primaire et d'un centre d'alpha pour les jeunes déscolarisés et/ou analphabètes de 15 à 22 ans. Les parents étaient au nombre de 18 dont 10 femmes et 8 hommes. La rencontre a eu lieu à Tarfila.
- Les parents d'élèves du Centre d'Education de Base Non Formelle (CEBNF) à Serefedougou (village situé à 25 km de Banfora).

Les représentants de la communauté :

Les représentants de la communauté à la cité de Lemoroudougou (25 km de Banfora). L'entretien a concerné l'ensemble du groupe composé de 18 hommes et 16 femmes.

2. Les entretiens individuels ont été faits avec les acteurs suivants :

- le chargé de programme de l'ONG Aide à l'Enfance Canada (AEC)
- Les enfants/ jeunes en situation d'échec et/ou analphabètes
 - * 1 garçon de 12 ans qui a été exclu de l'école pour raison de maladie alors qu'il était en classe de CE1
 - * 1 fille de 10 ans analphabète, parents divorcés.
 - * 1 fille de 13 ans analphabète parce que les parents ont préféré scolariser les garçons.
 - * 1 jeune homme de 25 ans analphabète pour indisponibilité d'infrastructure (l'école était à plus de 10 km du village).
- Un parent ayant refusé de scolariser ses enfants
 - * 1 homme père de 5 enfants dont aucun n'a jamais été scolarisé.

La collecte des données s'est réalisée en 5 jours ; les entretiens ont été menés de jour comme de nuit dans le but de respecter le programme mais en fin de compte nous n'avons pas pu approfondir certaines questions.

Nous avons fait 1 essai de classement des items selon les contraintes et avons dégagé les points de jonction et les acquis à partir des données de terrain.

3. Essai de classement des items selon les contraintes et points de jonction

3.1 Contraintes inhérentes à l'offre

- Absence d'infrastructures scolaires proches dans le village (générale pour ce qui concerne l'accès dans le post primaire) «fréquentation irrégulière des enfants venant de loin ».
- Impossibilité de poursuivre les études faute de place dans les uniques CEG départementaux (notamment pour les filles) et compte tenu du fait qu'il faut payer l'inscription.
- Absence de cantine (les enfants doivent pouvoir bien manger tous les jours à leur faim pour profiter de l'éducation).
- Insuffisance de fournitures scolaires (on ne peut réussir sans livre et cahier).
- Surcharge des programmes qui entraînent des exigences excessives des maîtres et trop d'échecs injustifiés
- Brimades et châtiments corporels
- Conflits éventuels entre les maîtres et les parents
- Effectifs pléthoriques, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement

- Pouvoir économique bas de la société et de l'Etat
- Faiblesse des résultats scolaires et déperdition
- Frais de scolarité élevés pour le post primaire surtout
- Nombre des enseignants/tes insuffisant
- Statut social bas des enseignants/tes (faible rémunération et non valorisation du métier)
- Insuffisance et inefficacité de l'encadrement pédagogique qui est souvent plus administratif que pédagogique
- Rythme scolaire pas supportable pour les enfants et les enseignants/tes (les enfants dorment à partir du mercredi)
- Insuffisance des moyens de l'école pour bien remplir sa mission.
- Système scolaire (surtout le système formel) pas adapté au besoins des bénéficiaires et de la communauté (les contenus ne prennent pas suffisamment en compte l'apprentissage du savoir-être);
- Non utilisation de la langue maternelle dans certains systèmes ;

3.2 Contraintes liées à la demande / Contraintes socio-culturelles

- les parents devraient pouvoir satisfaire les besoins fondamentaux de leurs enfants (éducation, nutrition, santé) or ils peuvent être pauvres et/ou ignorants
- l'absence de moyens financiers pour payer les frais d'écolage (pauvreté des parents)
- l'incapacité intellectuelle de certains enfants qui entraîne l'abandon (programme rigide : pas de temps à consacrer aux enfants qui ne suivent pas le rythme)
- la difficulté des apprentissages (programme trop chargé)
- la pauvreté des parents qui réclament la présence des jeunes aux champs pour travailler avec eux (ce qui entraîne un manque de temps pour étudier et l'abandon)
- l'absence des parents (décès, migrations) pour honorer les frais d'écolage et aussi suivre le travail des enfants.
- la mécontente des parents (refus de scolariser les enfants)
- l'insuffisance de suivi du travail scolaire et de la fréquentation des enfants par les parents ou au contraire l'excès d'exigences.
- le problème de la concurrence entre les travaux familiaux et scolaires
- le désintérêt des jeunes qui préfèrent s'amuser au lieu d'étudier; il y a des jeunes qui sont plus préoccupés par leur mariage ou même simplement courir les filles que par les études
- le désintérêt des enfants entraînés par le mauvais exemple de ceux qui ne font rien
- la grossesse précoce des filles
- le mauvais état sanitaire des enfants

- Pauvreté des parents, pouvoir économique très faible des parents.

3.3 Points de jonction

La réussite de l'éducation est liée à la réussite du pays qui souffre d'un manque de moyens pour investir, d'une faible vie associative pour l'entraide, d'une faible modernisation des outils de travail, d'un appauvrissement de la terre et des hommes qu'elle fait vivre, d'une dégradation de l'environnement, d'une présence de nombreuses maladies handicapantes, et enfin d'une faible offre de travail salarié. C'est aussi en avançant dans la résolution de ces problèmes que l'éducation peut progresser.

Les familles ont besoin d'aide :

- le soutien financier à l'éducation des enfants par les partenaires techniques et financiers devrait compléter sans réserve les efforts des familles et de l'Etat;
- les associations et les ONG qui apportent un appui crucial devraient toucher tous les villages.
-

Une bonne éducation sous toutes ses formes :

- soutient les valeurs de la société à savoir :
 - le respect de tout le monde en général, et celui des parents, des personnes âgées et des camarades de travail en particulier;
 - l'écoute et l'obéissance aux plus âgés qui implique aussi le devoir de donner de bons conseils aux plus jeunes;
 - la politesse (salutations correctes, refus de l'insulte et de l'invective, information des proches sur ses sorties et activités);
 - l'amour de l'apprentissage et le dévouement dans le travail (travaux scolaires, collectifs, professionnels, etc.);
 - le soin apporté à sa présentation (hygiène, tenue, etc.);
 - le sens du partage des fruits de la connaissance et de la réussite économique avec les autres;
- permet à chacun des enfants d'acquérir le maximum de connaissances pour réussir dans leur vie;
- donne des idées pour assurer sa vie et donner de bons enseignements aux autres;
- diminue l'analphabétisme qui est source de conflits et de guerres ;
- permet d'apprendre à lire, écrire et compter dans sa langue et en français, ce qui permet d'avoir de meilleures connaissances en gestion des activités économiques pour assurer ses responsabilités parentales présentes ou futures et assurer le secret des correspondances;
- fait régner la compréhension, l'entente et la solidarité entre les populations ;

- améliore les conditions de vie de la famille et de toute la population ;
- développe le pays.

3.4 Les acquis relevés par les différents acteurs :

- apprentissage de métiers dans le centre d'alpha ou le CEBNF ;
- bonne maîtrise et gestion des activités courantes de la vie ;
- encourage la scolarisation des autres enfants ;
- les résultats sont visibles et satisfaisants ;
- le système non formel récupère les enfants déscolarisés du système formel, ce qui les protège de l'oisiveté et leur donne une autre chance de préparer leur avenir ;
- le PDDEB est un instrument de développement de l'éducation ;
- les lettrés trouvent facilement du travail ;
- l'existence de systèmes éducatifs variés, permettant à chacun de s'orienter selon ses capacités et besoins réels (CEBNF, centre d'alpha, le système formel, les écoles coraniques, les écoles professionnelles...);
- l'école donne aux enfants une ouverture d'esprit pour qu'ils préparent eux-mêmes leur avenir ;
- l'éducation des parents et celle de l'école se complètent. Il ne faut pas chercher à les mettre en conflits mais développer l'entente entre les parents et les maîtres.
- L'école soutient les attentes de la société, par exemple pour ce qui concerne la morale ;
- Le droit à l'éducation implique la responsabilité des parents et de l'Etat.

4. Synthèse

Au regard des capacités et en faisant ressortir les principales valeurs par capacité (conceptualisées à partir des réponses de l'enquête), on aboutit à la synthèse suivante :

capacités	Valeurs / compétences	Sources d'informations
acceptabilité	<p>1. bonne convergence éducative (famille, école, société) : la famille et l'école/le centre sont alliées pour défendre les valeurs et la paix (laï cité, ouverture aux autres)</p> <p>2. importance de la question linguistique (les sous-systèmes utilisant les langues nationales en plus du français sont mieux acceptés par les bénéficiaires)</p> <p>3. faible participation des parents et de la société dans les pratiques scolaires (l'éducation institutionnelle est avant tout une affaire de spécialistes conduite par les éducateurs professionnels)</p>	<p>Conduite d'études spécialisées</p> <p>Idem</p> <p>idem</p>
adaptabilité	<p>1. surcharge des programmes (source d'iniquité et d'échec dans le formel)</p> <p>2. inadaptation des programmes (surtout en termes de savoir être, le formel est de plus peu adapté aux exigences de la vie quotidienne, contrairement au non formel)</p> <p>3. attitude négative et/ou rigide de nombreux enseignants (faible statut social, découragement, stress, mentalité répressive rétrograde, pédagogie peu créative, manque de suivi, de formation de formateur adaptée)</p> <p>4. mobilisation des ressources insuffisante tant de la part de l'Etat, que des familles, et des structures d'appui (associations d'entraide, partenaires techniques et financiers)</p>	<p>Recherches spécialisées</p> <p>Recherches sur la méthodologie des curricula</p> <p>Recherches spécialisées Evolution du % d'enseignants satisfaits de leur travail (par observatoire spécialisé ?)</p> <p>Recherches spécialisées</p>
dotation	<p>1. absence cruciale de matériel pédagogique et de fournitures en quantité suffisante pour tous (source d'iniquité et d'échec)</p> <p>2. environnement éducatif dégradé (surtout pas de cantine et pas de soins pour les élèves du formel)</p> <p>3. manque d'infrastructures éducatives proches (pour l'éducation de base notamment le non formel mais surtout pour le post primaire)</p> <p>4. manque d'enseignants et d'enseignantes et absentéisme</p> <p>5. présence d'APE/AME mais de faible capacité contributive</p>	<p>Evolution des taux de couverture/ ratios réels (enquêtes sur sites)</p> <p>Enquêtes sur la situation nutritionnelle et sanitaire</p> <p>carte éducative et indicateurs spécifiques de non proximité taux volume horaire réel / volume horaire théorique</p>
accessibilité	<p>1. primauté absolue de la question de la pauvreté et du coût élevé et disproportionné de l'éducation pour le budget des familles (d'autant plus qu'elles sont pauvres)</p> <p>2. concurrence entre les activités familiales et l'éducation / formation (très marquée chez les</p>	<p>Recherches spécialisées</p> <p>Evolution des TBA et des TCB par public et quintiles de revenus</p> <p>Recherches spécialisées proportionnées et adaptées (not. désagrégées)</p>

	filles et les femmes) 3. question des distances si l'école/le centre n'est pas dans le quartier d'habitation et dans tous les cas pour l'accès au simple premier cycle du secondaire (filles pénalisées)	Evolution des TBA et des TCB de proximité et des TBA et des TCB de non proximité tant pour le formel que le non formel
--	--	--

5. Conclusion / perspectives

L'enquête sur Banfora a permis une riche récolte de données qui nous paraît globalement pertinente dans le cadre du propos général de l'étude, et de son objet en particulier qui est de tenter une validation du tableau de bord des « indicateurs du droit à l'éducation » par les acteurs de l'éducation de base, tant du côté de l'offre que de la demande.

Il ne faut bien entendu pas perdre de vue que le choix des champs d'observation, des sites et des personnes a été essentiellement dépendant des modestes moyens d'opérationnalisation du travail de recueil et de traitement des données, et qu'il ne constitue pas en lui même un échantillon scientifiquement déterminé, permettant de mesurer la représentativité effective des réponses par rapport à la population totale des acteurs burkinabè. Ce qui n'enlève évidemment rien à l'intérêt des réponses fournies par les enquêtés, notamment pour contribuer à enrichir et à valider le tableau de bord proposé, dans la perspective de mieux cerner l'effectivité du droit à l'éducation, à partir des cas étudiés.

Concernant les capacités tout d'abord, il convient de souligner que les quatre capacités retenues semblent bien pertinentes (aucune ne paraît devoir être manifestement supprimée ou d'autres, qui auraient manquées, ajoutées – à l'exception peut être de ce que l'on pourrait appeler l'éducabilité, dont on pourrait considérer comme abusif de ne classer les éléments que dans la section dotation comme c'est le cas dans le tableau de synthèse). Sur le plan de la recherche, il se confirme que les propositions d'indicateurs de l'accessibilité et de la dotation sont plus faciles à imaginer que celles d'indicateurs concernant l'acceptabilité et l'adaptabilité.

Dans le cas de l'accessibilité, on notera que les trois principaux obstacles à l'effectivité de l'accès à l'éducation sont vraisemblablement bien mesurables dans le cadre des approches pluridisciplinaires actuelles:

- les coûts financiers de l'éducation, tant pour les familles que pour l'Etat, peuvent être rapportés à leurs budgets respectifs dans un cadre méthodologique très avancé par les économistes de l'éducation
- la concurrence entre les activités éducatives et les activités productives peut être également appréciée dans un cadre méthodologique largement balisé par les sociologues de l'éducation
- la question des distances peut être maîtrisée grâce à l'utilisation intégrée de données démographiques et géographiques.

Comme indiqué plus haut, on pourrait s'interroger sur l'opportunité de classer dans cette rubrique certains éléments d'éducabilité tels la situation nutritionnelle, sanitaire et psychomotrice.

Pour ce qui concerne la dotation, c'est l'insuffisance du matériel pédagogique, de cantines et de soins, non compensée par la faible capacité contributive des APE/AME, ainsi que le problème de la présence des enseignants, qui ressortent comme les principales ressources défaillantes pour le droit à

l'éducation, entendu surtout là en termes de réussite. En termes d'accès, c'est bien entendu le manque d'infrastructure proche qui prime. La mesure de cette capacité ne semble pas poser de problèmes cruciaux particuliers : les ratios, proportions, taux et pourcentages étant à même de décrire de manière satisfaisante les situations (dans la mesure du strict respect des règles fondamentales de la statistique – semble-t-il pourtant souvent méconnues par les planificateurs...). Comme indiqué plus haut, on peut cependant s'interroger sur la pertinence de ne traiter les questions de santé et de nutrition qu'en termes de dotation (cantines et accès à des soins). En effet les réponses pourraient justifier l'exploration d'une nouvelle capacité qui regrouperait les compétences institutionnelles et individuelles qui permettraient aux apprenants de surmonter certains handicaps qui constituent autant d'obstacles réels au droit à l'éducation : environnement sain, bonne santé, développement psychomoteur correct, nutrition correcte, vue correcte, etc.

Dans le cas de l'acceptabilité, la problématique de la mesure semble encore plus complexe et inédite. Par exemple, les réponses suggèrent, à l'inverse des lieux communs, que l'école et les familles sont désormais plutôt alliées pour lutter contre la perte des valeurs et de l'identité culturelle, qui serait principalement le fait de la rue, de minorités (dont certains intellectuels...) ou de bandes négatives, de la pseudo culture importée, des drames familiaux ou sociaux, etc. Comment construire des indicateurs qui mesurent ce type de valeur? De même pour ce qui concerne la question linguistique : de toute évidence, la fiabilité de la réponse dépend de la finesse de la définition de la valeur (pour le multilinguisme, contre les langues nationales en concurrence avec le français, pour les langues maternelles en tant que droit, contre le bilinguisme séparé, pour le bilinguisme de transfert, etc.). Dans le cas de la participation, il faut noter qu'un indicateur quantitatif facile (du type : nombre d'APE/AME ou de membres...) pourrait se révéler contre représentatif d'une absence forte de participation à la définition et à la vie de l'école en dehors des contributions financières et disciplinaires (au sens de l'ordre scolaire), révélée unanimement par les réponses de tous les acteurs.

De même, dans le cas de l'adaptabilité de l'école, comment construire un indicateur objectif et fiable qui mesure le degré de surcharge des programmes, puisqu'il semble y avoir unanimité de nos interlocuteurs sur ce problème ? Il y a là de fructueuses perspectives de recherches novatrices... De même, l'accent sur l'inadaptation des programmes pose le problème de l'avancée des recherches sur la méthodologie des curricula, qui semblent peut être toujours trop portées sur les compétences elles mêmes (trop centrées sur le programme au lieu d'être plutôt centrées sur l'apprenant/la personne, comme on disait il n'y a pas si longtemps encore...). Dans cette optique, la question de l'éducabilité pourrait également être traitée en terme d'adaptabilité, comme le suggère les tenants actuels de l'école intégratrice (approche qui consiste à poser comme premier principe de l'action éducative, son adaptation au profil de base de l'apprenant). Enfin, comment mesurer le fait que pour nos interlocuteurs, l'adaptabilité de l'école est sans doute avant tout le fait de l'adaptabilité de l'enseignant, cheville ouvrière du système ?

Voilà un champ inépuisable de recherche de critères d'évaluation.... Le droit à l'éducation ne pouvant s'exprimer seulement qu'au travers d'indicateurs d'accès ou de réussite interne aux sous systèmes, mais aussi dans le champ du rendement externe, social, économique et culturel de l'éducation et dans la prise en compte d'une cohérence globale de l'offre et de la demande éducative de tous niveaux.

Annexe : collecte des données sur les indicateurs du droit à l'éducation dans la région de Banfora

I. Rencontre avec les institutions

Personnes rencontrées :

- Le Directeur Régional de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DREBA)
- Le Directeur Provincial de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de la Comoé (DPEBA)
- Le DPEBA de la Léraba
- Un des inspecteur de Banfora

1. Compréhension du droit à l'éducation

- le droit à l'éducation implique une responsabilité des parents et de l'état : les parents doivent éduquer leurs enfants dès la naissance ; chaque enfant a le droit d'aller à l'école et l'Etat doit mettre à leur disposition des structures d'accueil pour la scolarisation des enfants ; la communauté nationale doit permettre à l'enfant de grandir et de remplir sa fonction de citoyen et de producteur pour le développement du pays.
- Le droit à l'éducation s'étend à tous les âges. Il concerne aussi les adultes mais en plus des droits, l'adulte a des devoirs. Les besoins en éducation varient selon les âges. Pour les adultes, l'éducation consiste à choisir le système qui convient le mieux à leur époque.
- Le droit à l'éducation dépasse le cadre scolaire. Il est accompli par la famille, la société et l'Etat. La contribution de l'état étant surtout basée sur les infrastructures, le financement et la formation professionnelle des formateurs.
- Le droit à l'éducation est un droit inné comme le droit à la vie, à la santé, au toit ... la famille, la société et l'état doivent y contribuer.

2. Obstacles/freins à l'exercice de ce droit

- pauvreté des parents, pouvoir économique très faible des parents;
- pouvoir économique bas de la société et de l'état;
- perte de l'identité culturelle;
- influence du système informel (média) qui déphase les enfants;
- mauvais exemples des adultes (environnement pas porteur);
- influence négative de membres aigris de la communauté ou d'intellectuels;
- faiblesse des résultats scolaires et déperdition (déchets énormes);
- inaccessibilité de l'école (coûts trop élevés);

- insuffisance d'infrastructures.

3. Comment rendre ce droit à l'éducation effectif ?

- Faire des réformes dans tous les domaines : chercher un modèle d'école qui parte des besoins réels et chercher l'équité et la pertinence dans la répartition des ressources.
- Impliquer et faire participer les populations bénéficiaires à l'ensemble des réformes et leur mise en œuvre (« au départ, au centre et à la fin »).
- Responsabiliser des personnes engagées, dynamiques et consciencieuses.
- Réduire les frais d'écologie et même respecter le principe de gratuité du droit.
- Mobiliser les partenaires à tous les niveaux
- Continuer dans la voie de la décentralisation : la mise en place des directions régionales étant une première mesure positive

4. Appréciation du PDDEB

Le PDDEB est un instrument de développement de l'éducation. Il est utilisé pour corriger les inégalités et des insuffisances du système éducatif actuel.

Si chaque partenaire joue son rôle, le PDDEB sera un document cadre de référence.

5. Appréciation d'un enfant bien éduqué. Qu'est-ce-qu'un enfant bien éduqué ?

- c'est un enfant qui respecte les valeurs sociales, qui reste lui même (« fils de son terroir ») tout en intégrant la formation moderne.
- Celui qui a reçu une éducation intellectuelle, morale, civique et physique équilibrée. C'est un bon citoyen et un bon travailleur.

II. Entretien avec les enseignants

3 enseignantes et 3 enseignants de l'école primaire de Bérégadougou (17 km de Banfora). Tous ont le niveau BEPC et ont bénéficié d'au moins une formation professionnelle. Seule la directrice est formée à la transcription de la langue mooré, les autres n'écrivent que le français.

1. Importance de l'éducation / pourquoi les enfants vont-ils à l'école ?

- L'éducation développe les capacités morales, intellectuelles, physiques, sociales et affectives.
- Elle permet de s'instruire, d'acquérir des savoir-faire et savoir-être pour mieux vivre et s'assumer.
- 1) Pour apprendre à lire, à écrire 2) pour se préparer à sa future vie en tant que bon citoyen 3) pour assurer le développement du pays (« car un peuple analphabète n'avance pas »).
- Pour s'instruire et savoir être dans la société.
- Pour découvrir de nouvelles connaissances et connaître le monde.

- L'éducation scolaire complète l'éducation de la famille, de la société.

2. Vision idéale de l'école

L'école doit donner une éducation objective et correspondre aux besoins des enfants et des parents. Elle devrait compléter l'éducation familiale et informelle (de la rue).

L'école actuelle ne répond pas à sa mission. La preuve c'est qu'elle produit beaucoup de déchets.

3. Conditions pour qu'un enfant soit bien éduqué :

- suivi par les parents de l'éducation des enfants à la maison et à l'école;
- mise à disposition de moyens pour que l'école réalise sa mission;
- réadaptation du système scolaire actuel aux besoins des bénéficiaires et de la communauté;
- révision des contenus de formation pour prendre en compte l'enseignement du savoir être en plus de celui du savoir-faire;
- existence de systèmes éducatifs variés, permettant à chacun de s'orienter selon ses capacités et besoins réels.

4. Organisation et gestion de l'école

Le règlement intérieur a été élaboré par les enseignants/tes sur la base d'un document déjà existant. Il n'a pas été modifié les 5 dernières années.

5. Activités scolaires hors murs

- Jardinage.

6. Difficultés rencontrées

- Fréquentation irrégulière des enfants venant de loin et ceux dont les parents les ont laissés à eux-mêmes.
- Manque de suivi des élèves à la maison.
- Absence de cantine scolaire.

7. Contraintes liées à l'accomplissement de votre mission

- Programme trop chargé : pas de temps à consacrer aux cas spécifiques et surtout à ceux qui ne suivent pas le rythme.
- Emploi du temps très rigoureux et rigide.
- Contenu de formation très touffu qui ne laisse pas percevoir des progressions/graduations dans l'apprentissage ;

- Rythme scolaire pas supportable pour les enfants et les enseignants/tes (les enfants ne suivent pas bien les cours le mercredi).
- Statut social des enseignants/tes bas : faible rémunération et valorisation du métier.
- Activités domestiques des élèves ne leur permettent pas de réviser les leçons.
- Inefficacité du soutien de l'encadrement qui est très souvent plus administratif que pédagogique.

8. Appréciation du PDDEB

C'est un document référentiel important qui peut développer l'éducation au Burkina si tous les partenaires sont engagés et respectent leur part de contrat ; s'il existe un système de contrôle fiable des PTF et des ONG ; s'il y a une rigueur dans la gestion et l'exécution des programmes.

III. Interview des élèves d'une classe de CM2 (Beregadougou)

Identification :

Effectif de la classe : 59 Garçons : 30 Filles : 29

Latrines fonctionnelles ? Oui (X)

Cantine Non (X)

Nombre d'année d'école : 6 ans minimum pour tous sinon il y a 7 ans et 8 ans.

Langues d'enseignement à l'école : Français

Nombre de Frères et soeurs : 238

Age des élèves		
Age	Nombre	
	Garçons	Filles
11	2	-
12	4	3
13	10	12
14	10	6
15	4	4
16	-	4

Nombre de frères et soeurs		
Scolarisés	non scolar.	Raisons
126	112	N'ont pas l'âge Ont quitté l'école

Profession des parents		
Type d'activité	principale	seconda.
Ouvrier	35	1
Cultivateur	4	37
retraité	6	-
tailleur	-	2
S/profess.	7	13
forgeron	-	1
planteur	2	-
militaire	1	-
fonctionn.	2	-
commerç.	-	2
mécanici.	1	-
éleveur	-	3
artisan	1	-

Langues parlées dans la famille	
Langues	Nombre
Turka	26
Sénoufo	1
Peulh	1
Karaboro	1
Goin	2
Bobo	2
Moore	13
Dioula	8
Toussian	2
Daffin	1
Autres	2

Distance parcourue pour venir à l'école	
Distance	Nbre élèves
0 - 2km	39
2 - 4km	14
4 - 6km	6
6 - 8km	0

Répartis en 5 groupes de garçons et 4 groupes de filles.

Chaque groupe a disposé de quelques minutes pour se concerter

Questions (Q .) - Réponses (F = groupe fille, M = groupe garçon)

Q 1 : pourquoi les enfants vont-ils à l'école ?

- M : pour apprendre à lire, écrire, compter;
- F : pour bien parler, bien écrire et bien compter;
- M : pour parler le français et écrire;
- F : pour parler le français et connaître l'Afrique;
- M : pour parler le français et respecter les grandes personnes;
- F : pour savoir ce qu'il y a dans le monde, étudier et lire;
- M : pour apprendre à lire, connaître d'autres pays et le monde entier;
- F : pour étudier, comprendre le français et être les élites de demain;
- M : pour écrire, compter, et préparer l'avenir.

Q 2 : qu'est-ce qu'un enfant bien éduqué ?

- F : respecte les grandes personnes, écoute les conseils des parents et des maîtres;
- M : respecte les grandes personnes et fait ce qu'elles lui demandent;
- F : respecte et écoute les grandes personnes, est poli, ne vole pas;
- F : respecte les grandes personnes, est sage et poli, écoute et met en pratique les conseils;
- F : respecte les grandes personnes, parle bien (est poli), ne fait pas de mal, aime travailler;
- M : respecte les lois, les parents et n'importe qui;
- M : a du respect, est obéissant, poli et travailleur;
- M : connaît ses droits et respecte tout le monde;
- M : est honnête, respectueux, se comporte bien, connaît ses droits et ses devoirs.

Q 3 : quels sont les droits des enfants que vous connaissez ?

Réponses en grand groupe :

- droit à la vie;
- droit à parler sa langue maternelle *;
- droit à la protection;
- droit au repos;

- droit à la santé.

* Les enquêteurs découvriront que le droit à parler sa langue maternelle ne peut s'exercer que dans un cadre familial et social. Dans la classe interviewée il est toujours interdit de parler sa langue maternelle.

Q 4 : Que retenez-vous du règlement intérieur de votre école ?

Réponses en grand groupe :

- l'élève ne doit pas venir en retard;
- les élèves ne doivent pas traverser les rails de la voie ferrée toute proche;
- les élèves ne doivent pas se disputer;
- les élèves ne doivent pas sortir hors de la cour de l'école durant le temps scolaire;

Q 5 : Avant / après les cours et durant les jours où il n'y a pas classe, qu'elles sont vos activités ?

M : nous aidons les parents, faisons la lessive, apprenons nos leçons;

F : nous faisons notre toilette, aidons pour le ménage, faisons la lessive et révisons nos leçons;

M : nous révisons nos leçons, faisons la lessive, aidons les parents, allons à l'église;

F : nous aidons surtout nos parents (corvée d'eau, cuisine, vaisselle, lessive) ;

M : nous aidons nos parents et révisons nos leçons;

M : nous faisons la lessive, nous apprenons nos leçons, nous aidons les parents, nous nous occupons du jardin de l'école;

F : nous faisons notre toilette, nous aidons les parents (cuisine, ménage), nous apprenons nos leçons et nous discutons avec nos parents;

F : nous faisons la lessive, nous apprenons nos leçons (parfois avec l'aide de nos aînés ex-scolarisés), nous jouons, nous aidons nos parents, nous transmettons les questions du maître et nous apportons les réponses des parents à l'école;

M : nous faisons la lessive, nous apprenons nos leçons, nous jouons au ballon et nous nous occupons du jardin de l'école.

Q informelle : et vous ne partez jamais à la chasse ?

Réponse unanime des garçons qui confirment qu'ils chassent.

Q 8 : quelles sont les activités hors murs à l'école ?

Réponses en grand groupe :

- nettoyage de la cour;
- récolte des fruits (mangues) ;
- jardinage;
- police du puits (veiller à ce que les petits ne s'en approchent pas sans surveillance).

Q 9 : Qu'est ce qui empêche les élèves de réussir ?

Réponses en grand groupe:

- en français, c'est la difficulté de l'orthographe;
- en mathématique, c'est la difficulté de comprendre la question du problème.

Réponses en sous groupes :

M : contradiction entre les exigences des maîtres et les exigences des parents (exemple du père qui dit à l'enfant qui demande à être dispensé de travaux domestiques pour pouvoir étudier sa leçon : « qui est le chef dans cette cour ? moi ou le maître ? ») ;

M : angoisse et peur suite aux menaces des parents ou des maîtres en cas d'échec;

M : manque de temps pour réviser car on nous envoie faire des commissions ou d'autres travaux;

F : les travaux ménagers sont fatigants et empêchent d'apprendre les leçons;

F : on vient nous prendre la lampe quand nous étudions ou bien on vient nous demander de nous occuper de nos petits frères;

F : si le maître nous donne des exercices on nous dit à la maison que c'est faux pour nous prendre la lampe, et quand nous échouons on nous dit que nous ne voulons pas travailler;

M : parfois les parents ne payent pas la scolarité ou utilisent les élèves pour la culture et divers travaux, ce qui entraîne des absences, des difficultés et puis l'échec;

M : parfois, si un élève n'a pas la moyenne au CM1, les parents ne veulent pas payer la scolarité pour le CM2 et l'élève se retrouve déscolarisé;

même avant l'examen, les parents peuvent donner des travaux importants comme l'élevage et cela ne favorise pas la réussite à l'examen;

F : les élèves n'ont pas le temps d'apprendre les leçons à cause des travaux qu'on leur confie à la maison.

Q 10 : Qu'est ce qui vous déplaît dans votre environnement scolaire ?

Réponses en grand groupe :

- les enfants n'aiment pas les menaces des maîtres;
- certains salissent l'eau de puits et cela est détestable;

- les enfants ne peuvent manger les fruits des manguiers de la cour de l'école;
- les enfants n'aiment pas les châtiments corporels des maîtres;
- les toilettes sont sales il faut se retenir pour faire ses besoins plus tard à la maison;
- il n'y a pas de cantine pour manger à l'école à midi.

IV. Entretien avec les parents d'élèves de l'école

Entretien avec les parents d'élèves qui ont scolarisés leurs enfants.

4 femmes : 2 ménagères, 1 couturière, 1 présidente d'association féminine

7 hommes : 4 ouvriers Sosuco (dont 1 est aussi trésorier de l'APE), 1 laborantin Sosuco, 1 travailleur saisonnier Sosuco, 1 retraité Sosuco (Se sont ajoutés 3 hommes arrivés en retard qui n'ont pas été identifiés)

Q1 : Pourquoi envoyer un enfant à l'école ?

M : pour que l'enfant soit mieux que ses parents, pour qu'il les dépasse;

M : c'est la base de tout développement;

M : il faut que le fils fasse mieux que le père, sinon rien ne peut bouger;

F : la vie est plus difficile quand on n'a pas été à l'école;

F : pour prendre part à la vie active sur le plan social il faut un minimum d'éducation de base;

M : l'éducation à la maison et l'éducation à l'école se complètent, aujourd'hui elles sont toutes deux indispensables;

M : l'enfant qui a pu aller à l'école peut aider ses parents car il connaît des choses que ses parents ne connaissent pas;

Q2 : quelle est votre vision idéale de l'école ?

M : avant, la vision idéale c'était une école qui donne un emploi à la fin des études, mais de nos jours il y a une autre compréhension qui fait son chemin : celle d'une école qui donne aux enfants une ouverture d'esprit pour qu'ils préparent eux mêmes leur avenir

M : aujourd'hui, le problème c'est qu'il y a très peu de chance pour un enfant d'arriver en terminale, et même d'avoir le BEPC, ou même le simple CEPE. On aimerait une amélioration pour qu'au moins tout enfant qui entre à l'école arrive au CEPE et qu'il sache faire des choses pour s'orienter dans le monde;

F : ventre affamé n'a point d'oreilles : la pauvreté des parents est très grande dans certains secteurs. L'école devrait mieux accueillir les enfants pour qu'ils aient leur chance. Or on nous a supprimé la cantine. Cela est un problème car nombre de parents n'ont plus de quoi nourrir leurs enfants ; les champs de canne à sucre ont pris toutes les terres cultivables. Nombreux sont ceux qui n'ont pas de travail et qui n'ont plus de terres;

F: des matières s'ajoutent à chaque moment et les programmes sont donc surchargés. Il faudrait alléger les programmes;

M: les enfants sont de plus en plus nombreux et tout le monde veut inscrire son enfant à l'école. le résultat c'est que les effectifs sont pléthoriques, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement. La sensibilisation sur la planification familiale devrait continuer. Les enfants qui ont réussi l'école primaire devraient pouvoir bénéficier de la gratuité de l'enseignement durant le premier cycle du secondaire (de la 6^{ème} au BEPC). L'Etat devrait prendre en charge les frais d'écolage à ce niveau pour permettre aux élèves doués de poursuivre leurs études car, si les parents sont pauvres, ils ne peuvent payer, et cela décourage beaucoup les enfants;

M: avant le maître était le vrai parent de l'élève : il pouvait le punir sévèrement. Quand l'enfant a peur du maître il travaille. Il faudrait rétablir une dure discipline;

F: l'éducation des parents et le travail des maîtres se complètent. Il ne faut pas chercher à les mettre en conflit mais au contraire développer l'entente entre les parents et les maîtres;

M: l'orientation devrait être précoce : dès la fin du CE2 il y aurait ceux qui s'orientent vers les métiers et ceux qui s'orientent vers la poursuite de leurs études.

Q3 : qu'est ce qu'un enfant bien éduqué ?

M: c'est un enfant qui a reçu une bonne éducation à la base dans sa famille;

F: ce n'est pas frapper de trop qui éduque bien un enfant;

M: c'est un enfant respectueux de tout le monde;

M: c'est un enfant obéissant, qui fait ce qu'on lui demande;

F: c'est un enfant sage et poli;

M: c'est un enfant courageux, qui ne recule pas devant la difficulté;

Q4 : quel est le rôle des parents d'élèves à l'école ? le parents ont-ils discuté du règlement intérieur de l'école ? les parents contribuent-ils à la vie de l'école et à l'enseignement ?

M: l'Association des Parents d'Elèves (APE) s'occupe des achats de fournitures nécessaires à l'école et du problème des enfants en difficultés (fréquentation) ;

M. : le règlement intérieur n'est pas connu des parents, mais les parents participent beaucoup pour régler les problèmes matériels de l'école;

M: les parents s'impliquent peu dans l'enseignement sauf en cas d'informations sur la vie des enfants telles que la sexualité ou l'excision;

M: pour donner des conseils en matière d'enseignement, il vaudrait mieux que ce soit les inspecteurs qui fassent le travail, sinon les parents vont rencontrer des questions qu'ils ne maîtrisent pas;

M: le rôle de l'APE a été par exemple de construire les toilettes, mais après c'est aux maîtres à organiser leur entretien comme ils l'entendent.

Q5 : l'école respecte-t-elle les valeurs de la société ?

M : il n'y a pas de conflit entre l'éducation à l'école et l'éducation des parents. Il n'y a jamais eu de plainte à ce sujet. Il est acquis que les principes enseignés à l'école sont prioritaires;

M : l'école respecte les valeurs de la société, mais ce sont plutôt les parents qui ne sont pas toujours informés des valeurs de la modernité. D'où l'importance de leur sensibilisation sur toutes les innovations dont l'école est le support;

F : l'école soutient les attentes de la société, par exemple pour ce qui concerne la morale.

Q6 : parmi les droits des enfants, certains des élèves de cette école ont cité le droit à parler sa langue maternelle, d'après vous quel doit être le statut de ces langues à l'école ?

M : l'école doit se centrer sur le français, la culture traditionnelle incombe à chaque parent chez lui;

M : il est bon que l'enfant reconnaisse son origine et soit fier de son héritage traditionnel. Mais aujourd'hui c'est un problème du milieu et de la famille. Il faut noter que les grands parents ne sont pas du tout contents si les petits enfants ne connaissent pas leur propre langue. Or dans nos sociétés il faut respecter les grands parents,

F : les femmes ont organisé des journées en faveur des enfants, mais quand on regarde la télévision on voit que l'on donne à tout le monde dans ce pays alors que nous, nous n'avons rien. Le peu que nous avons, on nous le supprime, comme par exemple la cantine. La planification devrait prendre en compte le problème des zones défavorisées et ne pas dire « vous à Banfora, vous êtes riches » alors que, pour nous, c'est faux.

V. Entretien avec les parents des apprenant(e)s du centre d'alphabétisation des jeunes de tarfila**1. Présentation/ profil des parents :**

Homme : gardien à la retraite, Imam du village, marié père de 11 enfants dont 5 filles et 6 garçons.

Tous les enfants ont été scolarisés. Présentement la situation est la suivante :

- 2 enfants sont inscrits au centre d'alpha des jeunes du village (1 fille et 1 garçon)
- 1 enfant est en apprentissage de mécanique (1 garçon)
- 1 est à l'école primaire (1 fille)
- 1 est au CEG en cours du soir par manque de moyen financier pour les cours de jour.
- 2 filles déscolarisées sont chez leurs maris.

Homme : cultivateur, parent d'élève, marié père de 06 enfants dont 4 filles et 2 garçons.

Tous les enfants ont été scolarisés sauf le dernier qui n'a pas l'âge scolaire requis. Présentement la situation est la suivante :

- 2 enfants sont à l'école primaire formelle (1 fille et 1 garçon),
- 1 est au centre d'alpha des jeunes du village (1 fille),
- 2 sont à l'école franco-arabe (2 filles).

Homme : ouvrier à la retraite, cultivateur, marié père de 08 enfants dont 1 filles et 7 garçons.

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 2 enfants sont à l'école primaire formelle (2 garçons),
- 1 est au centre d'alpha des jeunes du village (1 garçon),
- 4 enfants à la maison dont 1 déscolarisé et les 3 autres ne sont pas allés à l'école.

Homme : cultivateur, sans enfant. Il souhaite quand même une bonne éducation pour ses neveux et nièces.

Homme : cultivateur, marié père de 08 enfants dont 1 filles et 7 garçons.

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 2 enfants sont au centre d'alpha des jeunes du village (2 garçons),
- 1 est réparateur de poste radio mais n'a pas été scolarisé (1 garçon),
- les autres n'ont pas été à l'école.

Homme : cultivateur, marié père de 6 enfants dont 3 filles et 3 garçons.

La situation scolaire des enfants est la suivante : tous les enfants ont été scolarisés et tous ont échoués :

- 2 enfants sont au centre d'alpha des jeunes du village (2 garçons) et 1 fille qui a fini l'alpha,
- 1 est en apprentissage en technique d'électricité auto (1 garçon),
- 2 filles déscolarisées depuis 5 ans.

Femme : ménagère et membre du comité de gestion du jardin maraîcher, mariée mère de 9 enfants qui ont été tous scolarisés (3 filles et 6 garçons)

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 1 enfant travaillant à la fonction publique ;
- 2 filles déscolarisées mariées ;
- 1 garçon en formation professionnelle ;
- 2 garçons déscolarisés et inscrits dans le centre d'alpha jeunes ;
- 1 fille et 1 garçon déscolarisés, chôment à la maison ;

- 1 petit garçon n'ayant pas encore l'âge d'aller à l'école.

Femme : ménagère, responsable à l'organisation du comité de gestion du centre, mariée mère de 3 enfants (1 filles et 2 garçons)

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 2 garçons scolarisés à l'école primaire ;
- 1 fille n'ayant pas encore l'âge d'aller à l'école.

Femme : ménagère, conseillère du comité de gestion du centre, mariée mère de 9 enfants (3 filles et 6 garçons)

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 2 garçons sont au collège ;
- 1 fille à l'école primaire ;
- 1 garçon et 1 fille déscolarisés et inscrits dans le centre d'alpha jeunes ;
- 1 fille et 1 garçon déscolarisés sont allés en Côte d'Ivoire (CI) ;
- 2 garçons ne sont pas scolarisés par manque de moyens financiers.

Femme : ménagère et membre du comité de gestion du jardin maraîcher, mariée mère de 8 enfants (4 filles et 4 garçons)

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 1 enfant (garçon) déscolarisé travaillant en CI ;
- 2 filles mariées, n'ont jamais été scolarisées ;
- 2 garçons déscolarisés en formation professionnelle (mécanique et soudure) ;
- 1 fille et 1 garçon sont à l'école primaire ;
- 1 fille déclarée alphabétisée.

Femme : ménagère, commissaire aux comptes, mariée mère de 6 enfants (5 filles et 1 garçon)

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 1 fille déscolarisée mariée ;
- 3 filles sont à l'école primaire ;
- 1 fille et 1 garçon n'ont pas l'âge d'aller à l'école.

Femme : ménagère et conseillère du comité de gestion du centre, mariée mère de 7 enfants (4 filles et 3 garçons) ; tous ont été scolarisés.

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 1 enfant (garçon) travaillant pour la fonction publique (professeur) ;
- 3 filles mariées, déscolarisées avec niveau collègue ;
- 2 garçons et 1 fille au lycée (terminal, 3ème et 5ème).

Femme : ménagère, membre du comité de gestion du jardin maraîcher, mariée mère de 8 enfants (3 filles et 5 garçons)

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 1 enfant (garçon) travaillant dans une banque ;
- 3 filles mariées, ont été renvoyé de l'école primaire ;
- 2 garçons scolarisés au lycée (terminal et 3ème)
- 1 garçon de niveau CEPE en formation professionnelle (mécanique auto) ;
- 1 garçon est à l'école primaire ;

Femme : ménagère, trésorière et responsable à l'information du comité de gestion du jardin maraîcher, Mariée, mère de 4 enfants (2 filles et 2 garçons)

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 1 enfant (garçon) dans le centre d'alpha jeune ;
- 1 garçon déscolarisé en formation professionnelle (mécanique auto) ;
- 1 fille est à l'école primaire ;
- 1 fille non scolarisée pour raison de maladie (épileptique).

Homme : cultivateur, ouvrier à la retraite, marié père de 3 enfants dont 1 filles et 2 garçons.

La situation scolaire des enfants est la suivante : tous les enfants ont été scolarisés et tous ont échoué :

- 1 fille déscolarisée, inscrite au centre d'alpha des jeunes ;
- 1 garçon déscolarisé, en apprentissage dans 1 atelier de mécanique ;
- 1 garçon déscolarisé, en chômage.

Femme : ménagère, membre du comité de gestion du jardin maraîcher, mariée mère de 6 enfants (2 filles et 4 garçons);

la situation scolaire des enfants est la suivante :

- 1 fille inscrite dans le centre d'alpha jeune ;
- 1 garçon déscolarisé en formation professionnelle (menuiserie) ;
- 1 fille et 1 garçon sont à l'école primaire ;
- 1 garçon est au CEG (4ème)
- 1 garçon de niveau CEPE, déscolarisé par manque de moyens financiers.

Femme : ménagère, membre du comité de gestion du jardin maraîcher, mariée mère de 2 enfants (1 fille et 1 garçon)

La situation scolaire des enfants est la suivante :

- 1 fille inscrite à l'école primaire ;
- 1 garçon n'ayant pas encore l'âge d'aller à l'école.

Homme : Elève de 3ème a échoué au BEPC et se présente comme candidat libre. Célibataire il a 13 frères et sœurs dont 7 filles et 6 garçons.

La situation scolaire des frères et sœurs est la suivante :

- 1 fille n'a jamais été scolarisée ;
- 1 fille et 1 garçon, niveau CEPE, inscrit au centre d'alpha des jeunes ;
- 3 garçons et 1 fille sont à l'école primaire ;
- 1 garçon et 1 fille déscolarisés, en apprentissage (menuiserie, couture) ;
- 1 garçon déscolarisé, ouvrier à la SOSUCO ;
- 3 filles pas encore scolarisées.

L'éducation de l'enfant, selon les parents de ce village, se fait avant l'école par la famille, se poursuit pendant et après la scolarisation. Les parents d'élèves ont de très riches profils car même analphabètes, ils ont tenté par tous les moyens de donner à leurs enfants une éducation utilitaire pour leur vie. Ils l'expriment à travers l'entretien qui a suivi leur présentation détaillée.

Le centre reçoit les enfants déscolarisés ou analphabètes de 15 à 22 ans.

2. Importance du choix d'une diversité de systèmes éducatifs pour les enfants. Pourquoi avez-vous choisi ces formules pour vos enfants ?

- résoudre les problèmes sociaux liés à l'analphabétisme (absence de confiance et de travail, regret des parents ...);
- récupérer les enfants en situation d'échec au niveau du système formel ;
- permettre à chaque enfant d'acquérir le maximum de connaissances pour réussir dans leur vie.

3. Les avantages de l'alphabétisation/formation :

- apprentissage de métiers dans le centre d'alpha ;
- bonne maîtrise et gestion des activités ;
- encourage la scolarisation des autres enfants ;
- les résultats sont visibles et satisfaisants ;
- le système non formel récupère les enfants déscolarisés du système formel.

4. Les conditions à remplir pour qu'un enfant soit bien éduqué

- les enfants doivent bien manger tous les jours à leur faim ;
- avoir les fournitures scolaires ;
- les parents doivent satisfaire les besoins fondamentaux de leurs enfants ;
- soutien financier à l'éducation des enfants par les partenaires techniques et financiers;
- des infrastructures scolaires dans le village.

5. Vision de l'éducation

- diminue l'analphabétisme qui est source de conflits et de guerres ;
- fait régner la compréhension, l'entente entre les populations ;
- améliore les conditions de vie de la famille et de toute la population ;
- développe le pays.

Les hommes du village ont remercié les femmes pour leur dynamisme et leur engagement pour l'amélioration de leurs conditions de vie.

VI. Interview avec les jeunes du centre d'alpha de tarfila

Public : 14 garçons dont 2 n'étaient jamais allés à l'école

+ 14 filles dont 3 n'étaient jamais allés à l'école.

La majorité des jeunes sont donc des déscolarisés.

Identification des jeunes :

Effectif de la classe : 28 Garçons : 14 Filles : 14

Latrines fonctionnelles ? Oui (X)

Cantine Non (X)

Langues parlées dans la cours de l'école : Dioula

Langues d'enseignement à l'école : Dioula

Profession des parents : Cultivateur

Distance parcourue par la plupart des élèves : 1 km

Age des élèves		
Age	Nombre	
	Garçons	Filles
14	1	1
15	5	12
16	1	1
17	5	-
18	1	-
23	1	-
24	1	-

Nombre de frères et soeurs		
Scolarisés	non scolar.	Raisons
90	55	?

Langues parlées dans la famille	
Dioula	5
Turka	14
Goin	2
Turka-Dioula	6
Goin-Dioula	1
Sénoufo-Dioula	1

Interview de ces jeunes répartis en groupes de garçons et groupes de filles.

Chaque groupe a disposé de quelques minutes pour se concerter.

Les groupes ont pu reprendre la parole et compléter leurs réponses.

Questions (Q.) - Réponses (F = groupe fille, M = groupe garçon)

Q 1 : Qu'est-ce qu'un enfant bien éduqué ?

F : respecte les gens et écoute les parents;

F : respecte les gens et écoute les parents;

M : travaille bien, respecte ses parents et ses camarades, fait ce qu'on lui demande;

M : respecte ses parents, les personnes âgées, ses camarades, donne de bons conseils aux moins âgés, ne refuse pas ce que les parents disent ou demandent;

M : respecte tout le monde;

M : est propre, obéissant et attentif aux paroles de ses parents.

Q 2 : Quels sont les comportements d'un enfant bien éduqué ?

M : si c'est une fille, elle fait la cuisine et le ménage;

Si c'est un garçon, il fait de l'élevage et de l'agriculture;

M : ne doit pas oublier le travail qu'on lui a confié et suivre les règles d'hygiène;

F : doit bien écouter les animateurs/animateuses et les visiteurs;

F : arrivé dans le centre il salue tout le monde et aussi à la maison (est poli) ;

M : doit se doucher (hygiène), dire où il va quand il sort, apprendre ses leçons, effectuer les salutations, ne pas insulter, et participer aux travaux collectifs.

Q 3 : pourquoi venez-vous au centre d'alphabétisation/formation ?

M : pour chercher des connaissances et des idées en vue de mener des activités pour assurer notre vie;

F : pour étudier et pour avoir des idées pour notre vie et peut être donner de bons enseignements aux autres;

F : pour avoir des connaissances en gestion, hygiène et santé, et les ramener dans notre milieu

M : pour apprendre à travailler, pour apprendre à lire / écrire en langue nationale, pour apprendre la gestion grâce à cette alphabétisation, pour apprendre à bien éduquer leurs futurs enfants car demain ils seront pères de famille;

M : pour apprendre l'hygiène / la propreté et chercher des connaissances utiles à la vie;

M : pour apprendre à travailler, mener des activités, mieux se comporter dans la vie en général, et peut être demain devenir animateurs à notre tour.

Q 4 : qu'est qui empêche les jeunes de réussir ? (en fait, les jeunes ont souvent compris la question comme « qu'est-ce qui vous a empêché de réussir ou d'aller à l'école classique », symbole de la réussite...)

M : l'absence de moyens financiers pour payer les frais d'écolage, l'incapacité intellectuelle qui entraîne l'abandon

M : l'absence de moyens, la difficulté des apprentissages, la pauvreté des parents qui réclament la présence des jeunes aux champs pour travailler avec eux (ce qui entraîne un manque de temps pour étudier et l'abandon)

F : l'absence de moyens financiers, la pauvreté des parents ou leur absence;

Témoignages spontanés en grand groupe pour illustrer le propos ci dessus:

- J'étais à l'école, maman travaillait ; maintenant elle ne peut plus travailler, donc je dois la remplacer pour faire vivre la famille ; j'ai quitté l'école et puis je suis venue au centre d'alphabétisation pour continuer à apprendre (jeune fille).
- Mon père est mort et j'ai dû quitter l'école pour aider la famille ; je suis venue au centre d'alphabétisation pour continuer à apprendre (jeune fille).
- Dans ma famille, les parents sont âgés et ne peuvent plus subvenir aux besoins ; j'ai dû trouver du travail temporaire pour aider la famille ; j'ai quitté l'école pour cela et puis je suis venu au centre d'alphabétisation (jeune garçon).
- Même au niveau du centre d'alphabétisation, certains ont abandonné car il y a eu des critiques sur le centre et son enseignement, et des pressions morales sur les parents et les jeunes pour les faire quitter (note de l'enquêteur: allusion sans doute à l'utilisation des langues nationales et à l'apprentissage d'activités pratiques que certains dans le milieu jugent inutiles alors que les jeunes eux mêmes les apprécient pour les raisons évoquées plus haut).

-

F : Le problème de la concurrence entre les travaux familiaux et scolaires;

M : il y a des jeunes qui préfèrent s'amuser au lieu d'étudier, il y a des jeunes qui sont plus préoccupés par leur mariage ou même simplement courir les filles que par les études;

M : les problèmes financiers, le désintérêt des enfants, la grossesse précoce des filles;

VII. Entretien avec les parents d'élèves du centre d'éducation de base non formel (CEBNE) de Serefeougou

Public : Président du CGC (comité de gestion du centre) + 7 membres (5 hommes et 2 femmes)

1. Importance de l'éducation : Pourquoi vous avez choisi le CEBNF pour vos enfants ?

- ce système d'éducation correspond aux besoins des parents ;
- permet aux enfants d'apprendre des métiers ;
- les enfants se forment et se préparent pour leur future vie d'adulte ;
- les enfants déscolarisés ont une seconde chance de réussite.

2. Comportements d'un enfant bien éduqué

Un enfant bien éduqué est : respectueux envers n'importe qui, obéissant, honnête, bon travailleur, partage avec les autres et gère bien ses activités.

En plus de ces comportements, une fille bien éduquée est sérieuse, apprend à bien gérer le foyer. Elle apprend à faire des économies et fructifier les biens de son mari.

3. Difficultés / Obstacles à la réussite des enfants

- mésententes entre le père et la mère dans le foyer ;
- insuffisance de suivi du travail scolaire des enfants par les parents ;
- absence du suivi de la fréquentation des enfants par les parents ;
- pauvreté des parents qui ne peuvent pas acheter les fournitures et payer la scolarité de tous les enfants ;
- insuffisance de nourriture (les enfants ne mangent pas assez) ;
- découragement de l'élève (parents et entourage) ;
- surcharge des enfants (travaux ménagers de l'enfant dans sa famille).

VIII. Entretien avec les élèves du CEBNF de Serefedougou

Public : Recrutement hétérogène, une majorité de déscolarisés tardifs dont 2 certifiés.

Identification :

Effectif de la classe : 15 Garçons : 10 Filles : 5

Latrines fonctionnelles ? Oui (X)

Cantine Non (X)

Langues parlées dans la cours de l'école : Koroboro, Français, Toussian, Dioula

Langues d'enseignement à l'école : Français et Dioula

Nombre de Frères et soeurs :

Total = 73

Filles = 24

Garçons = 29

Nombre d'année scolaire		
Années	Nbre filles	Nbre Garçons
0 an	-	1
3 ans	-	1
4 ans	2	-
5 ans	-	1
6 ans	1	4
7 ans	2	1
8 ans	-	1
9 ans	-	1

Age des élèves		
Age	Nombre	
	Garçons	Filles
15 ans	-	1
16 ans	-	1
17 ans	1	1
18 ans	6	-
19 ans	2	2
20 ans	1	-

Nombre de frères et soeurs		
Scolarisés	non scolar.	Raisons
32	31	N'ont pas l'âge Manque de moyens Ecole coranique

Profession des parents		
Type d'activité	principale	seconda.
Cultivateur	15	-
SN Sosuco	-	7
Forgeron	-	1
Eleveur	-	1
S/profession	-	5
Pas de réponse	-	1

Langues parlées dans famille	
Langues	Nombre
Karaboro	9
Dioula/Toussian	3
Toussian	1
Langue forgeron	1
Pas de réponse	1

Distance parcourue pour venir à l'école

150 – 500m = 7 élèves

500 m – 2 km = 6 élèves

2 km – 5km = 2 élèves

Interview de ces jeunes répartis en 2 groupes de garçons et 1 groupes de filles.

Chaque groupe a disposé de quelques minutes pour se concerter.

Questions (Q .) - Réponses (F = groupe fille, M = groupe garçon)

Q1 : Pourquoi venez-vous au CEBNF ?

M : pour apprendre à compter, lire et écrire;

F : pour apprendre à lire, à compter, à écrire, et pour apprendre des métiers comme par exemple la couture;

M : pour apprendre à lire, à compter, à écrire et pour apprendre des métiers comme la soudure, la menuiserie, la couture, la coiffure, la mécanique.

(note des enquêteurs : pour ces jeunes, il semble que la venue au CEBNF soit une stratégie pour avoir un accès privilégié et « garanti » à l'apprentissage chez les artisans, qui sans cela serait difficile et coûteux. A la question pourquoi faut-il maîtriser la connaissances instrumentales (lire – écrire - compter) alors que la plupart des apprentis sont analphabètes, ils répondent que c'est un avantage notamment de savoir mesurer et de savoir gérer.)

Q2 : qu'est-ce que, pour vous, être un enfant bien éduqué ?

F : c'est un enfant qui travaille en classe, qui est honnête, qui apprend ses leçons et qui respecte ses parents;

M : c'est un enfant qui respecte ses parents et les gens, ses frères et sœurs, qui est toujours poli et qui accepte les paroles des autres;

M : c'est un enfant qui respecte les gens, qui est obéissant, qui est modeste, et qui aime l'esprit d'équipe;

Q3 : quels sont les obstacles à la réussite ?

F : trop de travail à la maison et manque de place au CEG pour les filles;

M : manque de moyens pour investir, manque d'associations pour s'entraider, manque d'outils modernes de travail;

M : manque de travail salarié, appauvrissement de la terre et des hommes qu'elle fait vivre, divagation des animaux et feux de brousse qui détruisent l'environnement;

IX. Entretien avec les apprenants et apprenantes du centre d'alphabétisation du secteur de Banfora

Public : 15 jeunes femmes et 5 jeunes hommes de 15 à 35 ans en milieu semi urbain.

La totalité des jeunes sont des déscolarisés.

Interview de ces jeunes répartis en 1 groupe de garçons et 3 groupes de filles.

Chaque groupe a disposé de quelques minutes pour se concerter.

Les groupes ont pu reprendre la parole et compléter leurs réponses.

Questions (Q .) - Réponses (F = groupe fille, M = groupe garçon)

Q1 : pourquoi venez vous au centre d'alphabétisation formation ?

M. : pour améliorer leur connaissances, pour préparer leur avenir, pour améliorer leur façon de vivre dans le milieu

F. : pour améliorer les conditions de la vie conjugale et pour mieux s'occuper des enfants;

F. : pour faire des échanges au sujet de l'amélioration de la manière de travailler et de vivre;

F. : pour améliorer leur conditions de vie et pour préparer leur avenir par eux mêmes;

Q2 : qu'est ce qu'un enfant bien éduqué ?

F : respecte ses parents et son environnement, fait ce qu'on lui demande;

F : a de la considération pour les autres, respecte tout le monde, sait écouter et obéir;

F : respecte ses parents et fait ce qu'on lui demande;

M : respecte ses parents et fait ce qu'on lui demande, ne vole pas;

Q3 : quels sont les obstacles à la réussite dans la vie?

F : l'analphabétisme, les travaux domestiques pour les filles, la mésestime des parents, la perte des parents;

F : le manque de moyens des parents, la perte des parents, la mariage forcé pour les filles;

F : le manque d'éducation familiale et sociale, la séparation des parents, la mésestime des parents;

M : la séparation des parents, le manque de moyens des parents, le manque d'éducation et l'analphabétisme, les maladies;

X. Interview des deux animatrices de centre d'alpha

L'une de niveau 4^{ème} a suivi les cours du centre alpha en 98. Parle français, jula et goin

L'autre de niveau CM2 a suivi les cours du centre alpha en 96. Parle français, jula, turka.

Pour améliorer leur pratique pédagogique, elle souhaitent disposer d'un jeu de lettres mobiles.

Elles estiment que la formation des animatrices / formatrices en 12 jours est insuffisante pour les nouveaux qui n'ont pas eux même suivi préalablement les cours des centres alpha.

Le suivi tant du côté de la Direction Provinciale que de l'ONG (AEC) est jugé satisfaisant.

L'indemnité est acceptée mais elle est faible par rapport au travail demandé. D'autres part elles préféreraient que la somme leur soit réglée d'un coup, pour leur permettre d'investir et donc d'avoir quelques revenus quand elles n'enseignent pas ou en complément de leur indemnité.

Les horaires d'enseignement (8 H à 14H30) ont été choisis par les auditeurs/trices et donc ils conviennent à tout le monde.

L'alphabetisation initiale en 50 jours et la formation complémentaire en 30 jours conviennent bien (note de l'enquêteur : il faut tenir compte du fait que les auditeurs/trices sont déjà alphabétisés en français et donc apprennent seulement à réécrire, lire et compter dans leur propre langue...)

XI. Cité de la Société Sucrière LEMOROUDOUYOU ; Entretien avec les représentants de la communauté réunis sous l'arbre en grand groupe.

Public : 18 hommes dont le chef coutumier, le responsable administratif, le président du comité de gestion du CEBNF de Banfora, des membres du bureau de l'APE (association des parents d'élèves) et divers ouvriers et cultivateurs engagés dans la vie communautaire + le directeur de l'école.

16 femmes dont la présidente de l'AME (association des mères d'élèves), la présidente du groupement féminin et diverses femmes engagées dans ces cadres.

La cité dispose

- d'une école primaire depuis 1996 et, dès cette création, d'une APE dont le bureau est élu tous les 2ans. A la rentrée 2001, l'école s'est dotée d'une AME dont il est prévu que le bureau soit également élu tous les ans
- d'un centre d'alphabétisation des femmes qui a fonctionné de 1999 à 2001. Il a permis l'alphabétisation complète (AI + FCB) de 53 femmes et jeunes filles (moitié de 15 à 24 ans et moitié de 25 à 35 ans). Cette année, le centre accueille une classe du primaire qui ne dispose pas de locaux propres.

Q1 : Pourquoi aller dans des structures d'éducation extra familiale telles les écoles, ces centres d'alpha ou les CEBNF ?

M. (chef) :

La communauté apprécie les structures éducatives maintenant présentes dans le village. Avant ils étaient obligés d'aller à Banfora, et surtout pour l'école des enfants, c'était loin. C'était fatigant et cela ne donnait pas de bons résultats. Aller dans des structures éducatives en dehors de la famille est important aujourd'hui, car pour préparer l'avenir il faut sortir de l'analphabétisme, il faut voir clair pour pouvoir avancer.

Avec le centre alpha, celui qui n'a pas eu accès à l'école peut quand même apprendre à lire et à écrire et à gérer ses activités.

Avec l'école, l'enfant peut espérer avoir un meilleur emploi (par exemple à la société sucrière on n'embauche plus d'analphabètes) et peut ramener des connaissances bénéfiques pour la famille.

M.(imam) :

L'école classique, le centre alpha, l'école coranique : toute éducation sociale est bénéfique pour la personne et la communauté. D'autre part, si on sait lire et écrire, les secrets restent dans la famille et c'est une bonne chose que les affaires personnelles des uns et des autres ne soient pas divulguées. Enfin, quand on s'est formé, on sait mieux comment approcher les gens en dehors de la communauté et cela est positif pour la vie.

F (pste alpha) :

l'alphabétisation est vraiment bénéfique pour les femmes. On est heureuse d'avoir trouvé une partenaire (note : l'ONG Aide à l'Enfance Canada) pour nous aider dans cette action. Quand les

femmes sont alphabétisées, elles s'entendent mieux, elle travaillent mieux ensemble. Grâce aux acquis de l'alphabétisation, les femmes gèrent mieux leurs activités au profit de leur famille et de toute la communauté.

Q2 : qu'est ce qu'un enfant bien éduqué ?

F : écoute ses parents, est attentif aux autres;

F : écoute et obéit à toute la famille;

F : n'est pas un petit bandit, ne sort pas au hasard pour traîner;

H : est respectueux, parle bien (est poli), cherche à réussir et partage avec les autres les fruits de sa réussite;

H : travaille, respecte tout le monde, cherche à comprendre, cherche la connaissance, cherche à évaluer son comportement et à le rectifier;

H : c'est une bonne compréhension de la vie qui permet d'avoir des enfants bien éduqués, il faut que les deux époux s'entendent, la base d'une bonne éducation c'est un foyer en paix;

H : il faut qu'avant même la naissance de l'enfant le couple soit d'accord sur son éducation.

Q3 : quels sont les obstacles à la réussite des jeunes ?

H : le découragement : les parents ne devraient pas décourager les enfants, ne pas s'énerver après eux inutilement, mais au contraire les encourager dans leurs efforts;

H : la pauvreté (sans argent on ne peut pas encourager les enfants et résoudre leurs petits problèmes) et la mésentente des parents;

H : la déscolarisation : après le cycle primaire, il faut des moyens importants pour inscrire les enfants dans le secondaire, et pour nous les pauvres, ce n'est pas possible ; les enfants sont très découragés de ne pouvoir poursuivre leurs études faute de moyens des parents;

F : l'école buissonnière et la mauvaise fréquentation scolaire pour diverses causes (santé),
le découragement des enfants si les parents se désintéressent de leur travail ou bien si les maîtres les corrigent trop sévèrement;

F : les exigences excessives des maîtres : les enfants n'ont pas tous les mêmes capacités, les maîtres sont trop pressés et châtient les enfants ce qui les décourage encore plus;

les exigences excessives des parents : même elle qui parle elle utilise souvent ses enfants au lieu de les laisser étudier et maintenant quand ils vont à l'école c'est le maître qui les punit.
c'est une injustice qui les décourage;

H : le coût élevé de l'éducation : les frais de fournitures et les cotisations sont trop élevés et donc ça décourage les parents de mettre les enfants à l'école et ça angoisse les enfants qui ont trop peur d'échouer;

les conflits dans le village se reportent dans les associations et les relations avec les maîtres et cela décourage les enfants de même les conflits entre les parents et les maîtres ont des conséquences néfastes sur le travail des enfants.

Pour finir, le directeur d'école attire l'attention de la communauté et des visiteurs sur le problème des moustiques, qui rendent les enfants malades et les empêche d'avoir leur compte de sommeil, ce qui fait qu'à partir de 10H30 beaucoup ne peuvent résister au sommeil. Une discussion informelle s'instaure sur les moyens de lutter contre ce problème.

XII. Rencontre avec les concepteurs

1. Entretien avec un responsable d'ONG

a) Vision du droit à l'éducation par rapport aux autres droits :

Il y a trois types d'éducation : la famille, la société et l'école. L'éducation est un aspect incontournable de l'homme. Sans elle, personne ne peut se sentir un élément social.

L'éducation est un besoin et un droit pour chacun de nous. Il faut mettre tout en œuvre pour que chaque enfant y accède.

L'éducation est un droit mais pas une faveur. Le bien-être ne peut se réaliser sans l'éducation.

b) les principaux obstacles à l'éducation :

- le manque de moyens financiers pour dispenser les trois (3) types d'éducation ;
- les pesanteurs socio-culturelles ;
- la politique.

c) que pensez-vous de la démarche de planification sur 10 ans (PDDEB) ?

elle permettra de couvrir les besoins pratiques et de prendre en compte les intérêts stratégiques. D'où la nécessité de bien planifier les activités à court, moyen et long terme.

d) Qu'est-ce qu'un enfant bien éduqué ?

- c'est un enfant qui a une culture sociétale : qui tient compte de son intérêt et de celui des autres ;
- il vise un objectif précis ;
- il est ouvert aux changements positifs.

2. Entretien avec un responsable du service de conception et suivi des innovations pédagogiques et éducatives

a) Qu'entendez-vous par droit à l'éducation ?

- C'est une exigence, une obligation morale d'éduquer, de former. Certains ont le devoir de le faire : la famille, l'Etat, la société et les institutions.
- C'est un enseignement gratuit pour tous.
- L'éducation doit favoriser l'épanouissement de l'homme, l'entente entre les populations.
- L'éducation est l'affaire de tous ; elle doit contribuer à l'épanouissement de toute la société.
- La tradition prône l'éducation familiale et l'éducation sociétale. De nos jours, les parents rejettent l'école classique car elle produit des enfants qui rejettent leur culture, voire leur famille. L'école

devrait s'ouvrir sur le milieu avec une implication des parents dès le début (conception des syllabes).

- Elle doit aussi avoir un programme flexible qui permet de prendre en compte les aspects culturels -en un mot, elle doit pérenniser et valoriser la culture africaine.

b) Vision idéale

Le programme devrait prendre en compte les travaux manuels afin de permettre aux bénéficiaires d'être capable de mener des actions dans leur milieu : le droit à l'éducation doit donner des capacités aux bénéficiaires.

c) Quelles sont les valeurs essentielles d'un enfant bien éduqué ?

C'est un enfant qui a des aptitudes et des attitudes positives qui lui permettent de vivre et d'influencer un temps soit peu son milieu. Il est respectueux, a des connaissances de base et vit aisément dans son milieu.

d) Difficultés/Contraintes

- Faible implication des droits connexes dont le droit économique et le droit culturel;
- L'éducation pour tous est difficilement réalisable ;
- Développement intégré difficilement applicable ;
- Insuffisance de moyens financiers.

6. SITE DE FADA N'GOURMA (PROVINCE DE LA TAPOA)

Koumba BOLY/BARRY

Adama OUEDRAOGO

Mai 2002

Sigles et abréviations

APE :	Association des Parents d'élèves
CBN1 :	Centres Bama Nuara (enfants de 6-7 ans)
CBN2 :	Centres Bama Nuara (adolescents/tes :9-12ans et au delà)
PNB :	Produit National Brut
CEP :	Certificat d'Etudes Primaires
CM2 :	Cours Moyen 2ème année : 6 ans de scolarité
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
CP1 :	Cours Primaire 1ère année
OSEO :	Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
PAM :	Programme Alimentaire Mondial
BEPC :	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CP2 :	Cours Primaire 2ème année
CM1 :	Cours Moyen 1ère année
CRS/Cathwell :	Cathwell Relief Services
MEBA :	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
DREBA :	Direction Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
DPEBA :	Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

Introduction

La région Est du Burkina est unanimement considérée comme réfractaire à l'éducation par les principaux acteurs du système éducatif burkinabé. Les taux de scolarisation et d'alphabétisation corroborent ce constat, ce qui vient conforter ces observateurs dans leur position. En effet, avec un taux de scolarisation de 23,4%, cette région fait partie des zones les plus défavorisées du pays (moyenne nationale 42,7%). Mais les populations de l'Est sont-elles réellement réfractaires à l'éducation ?

1. Quelques aspects du profil de la demande d'éducation dans la Tapoa

1.1 Eléments démographiques

Taille des ménages

Dans les zones rurales et semi-urbaines, l'unité familiale est généralement de grande dimension. Elle s'organise autour d'une famille polygame dirigée par un patriarce. Autour de cette famille se crée plusieurs petites unités familiales satellites créées par les enfants et les frères cadets du patriarce et qui vivent dans une même concession sous la responsabilité du « vieux ». La polygamie est la forme d'union la plus répandue dans la région.

La production de la famille et l'éducation de tous les enfants sont sous la responsabilité première du patriarce, même si chaque père géniteur peut assumer une responsabilité d'appoint. La bourse familiale est gérée sous la responsabilité du «vieux» et elle porte directement ou indirectement la charge de scolarisation des enfants ou d'alphabétisation des adolescents/tes. La position du chef de famille vis-à-vis de l'institution éducative est déterminante dans le choix d'inscrire ou pas les enfants à l'école. A ce niveau, l'influence des femmes dans la prise de décision n'a pas pu être mise en exergue lors de nos enquêtes.

Sous cette forme d'unité familiale élargie, la concession se retrouve avec une multitude d'enfants d'âge sensiblement égal et qui doivent être scolarisés en même temps. De fait, la scolarisation de tous les enfants d'âge scolaire devient une opération quasi impossible, pour diverses raisons.

Comme l'avoue un patriarce de Kantchari, « *je voudrais les envoyer tous à l'école, filles comme garçons, mais je ne peux pas* ». Les raisons avancées sont les suivantes. La première est d'ordre économique : les multiples cotisations, les frais de fournitures de tous les enfants ne sont pas à la portée du budget familial. La seconde se réfère aux coûts d'opportunité : d'un côté, la famille considère qu'il est nécessaire de garder certains enfants pour assumer certaines activités domestiques. Dans cette rubrique c'est surtout les filles qui sont les plus concernées ; de l'autre côté, certaines activités de production sont davantage réservées aux enfants. Il s'agit de la garde des animaux et les petites courses des parents.

La troisième raison évoquée se rapporte à une déception des parents à la suite des performances des enfants déjà envoyés à l'école, autant ceux considérés en échec que certains qui sont considérés comme ayant réussi.

La dernière raison est le manque d'école ou toute autre alternative d'éducation située à une distance raisonnable pour des enfants ou un manque de places dans les écoles ou autres centres de proximité.

Pour ces différentes raisons, la plupart des familles procèdent à un tri des enfants à scolariser. Ce phénomène explique la tenue de plusieurs enfants hors de l'institution scolaire et de l'éducation non formelle. Les choix s'effectuent sur la base de stratégies plus ou moins propres à chaque famille.

Une population caractérisée par sa jeunesse

A l'image de l'ensemble du Burkina, la province de la tapoa se caractérise par la jeunesse de sa population. Les enfants de 7 à 12 ans, directement concernés par l'obligation scolaire, représentent 19,3% (soit 19,3% de garçons et 18,6% de filles) de la population de la région. Lorsque l'on considère compte les jeunes de 12 à 14 ans concernés par différentes innovations éducatives, ils représentent 14,2% de la population. Officiellement, les centres d'alphabétisation recrutent les jeunes à partir de 15 ans. Le public concerné par l'alphabétisation représente une frange importante de la population : de 15 à 19, ce public représente 25% de la population.

Les migrations

La région Est du Burkina comporte une zone frontalière avec différents pays comme le Bénin et le Niger. Cette position facilite des courants de migration dans les deux sens, mais surtout un flux non négligeable de jeunes vers le Bénin. A la faveur des famines à répétition, la région reçoit un afflux important de nomades peul du Niger. Une partie de ces populations ne retournent plus dans leur pays d'origine. Elles s'ajoutent à une population peul déjà importante dans la région. Cette situation géographique et ces courants migratoires créent un foisonnement de langues dans la zone.

1.2. Situation économique et principales activités de la région

La région Est du Burkina est reconnue comme une des plus pauvres du pays. L'indice de pauvreté, bien qu'ayant diminué de 54,4% en 1994 à 47,8% en 1998 est plus élevé que la moyenne du Burkina qui est de 45,3%.

A travers le sondage effectué auprès des élèves et des apprenants des centres, il ressort que l'agriculture de subsistance et l'élevage sont les activités dominantes de la région. La culture de rente, notamment celle du coton connaît un essor considérable depuis quelques années. L'agriculture est souvent conduite en parallèle avec de petits élevages. A cette activité principale, s'ajoutent des occupations secondaires qui prennent plus d'importance en saison sèche. Il s'agit du commerce, de l'artisanat, des activités de réfection des habitations, etc.

La multiplicité de ces activités en cette saison où s'organisent également les campagnes d'alphabétisation rend plus complexe la gestion de l'emploi du temps des apprenants potentiels des centres et la participation régulière des élèves aux cours. De nombreux abandons ou mauvais résultats scolaires leur sont imputables. Les filles subissent plus que les garçons la pression de ces activités extrascolaires.

L'importance accordée au travail des enfants augmente les coûts d'opportunité et influence fortement la disponibilité des parents à inscrire leurs enfants à l'école.

Les activités quotidiennes conduites par les femmes sont plus diversifiées que celles des hommes. Ceci complique la participation des femmes aux séances d'alphabétisation. L'alphabétisation des

femmes ne peut se faire dans les créneaux horaires classiques qui sont incompatibles avec leur emploi du temps.

1.3. Situation sanitaire

Des entretiens avec les différents groupes, aussi bien des adultes que des enfants, scolarisés, alphabétisés ou non, la question de la santé se révèle être une préoccupation majeure. A l'instar du reste du Burkina, la situation sanitaire du Gulmu se caractérise par un important déficit de service de santé. En plus des maladies courantes comme le paludisme, la région connaît les épidémies récurrentes de méningite et de rougeole qui affectent régulièrement surtout les enfants. Les problèmes d'hygiène et de manque d'eau potable accroissent les risques d'infection parasitaire des populations avec des conséquences importantes sur les enfants. Les famines à répétition font que dans la plupart des familles, il n'est pas servi plus d'un repas par jour. Ce qui entraîne une malnutrition et des carences nutritionnelles à des degrés divers de gravité avec des conséquences néfastes sur le développement physique et mental des enfants.

1.4. Eléments du contexte socioculturel du Gulmu

Le Gulmu est le théâtre d'un foisonnement de langues. La langue la plus parlée est le gulmancema. Elle n'est toutefois pas parlée et comprise par tous les résidents. D'autres groupes ethniques minoritaires ont une présence fort remarquable et conservent leurs langues. Les langues rencontrées sont le fulfuldé, le djerma, le mooré, le haoussa. Dans les centres urbains et semi-urbains se rencontrent diverses langues du Burkina, comme le Diula, introduites à la faveur des déplacements des fonctionnaires.

Le Gulmu est une région où les pratiques coutumières traditionnelles restent encore vivaces. Dans de nombreuses familles, toute grande décision, comme celle d'envoyer les enfants à l'école, est soumise préalablement par l'entremise du « sable » qui prédit la réussite ou l'échec de l'enfant. C'est seulement en fonction du résultat de cette consultation qu'advient la décision des parents. Bien entendu, les résultats n'incitent pas à envoyer tous les enfants à l'école. L'influence de la pratique est plus qu'anecdotique dans la région.

Les saisons sont par ailleurs ponctuées de rites et de sacrifices divers. En saison sèche, sur deux à trois mois environ, de nombreux jeunes sont mobilisés, à leur propre initiative ou à celle des parents, pour accomplir des rites initiatiques qui sont considérés comme incontournables. Cette initiation est accomplie une fois dans la vie ; elle est vécue comme un devoir et une question d'honneur pour chaque Gourmantché. Les jeunes d'âges sensiblement variés sont regroupés dans un camp sous la responsabilité d'adultes initiés pendant trois mois. Ils y sont circoncis et initiés à d'autres pratiques tenues à la discrétion des initiés. Avant la fin du camp, ils ne peuvent pas adresser la parole à un non initié. Toutefois, dans leur organisation, ces camps montrent des signes d'ouverture et des possibilités d'évolution.

A la saison des initiations, toutes les activités qui s'adressent au public concerné sont perturbées, voire compromises. Les rythmes, la durée et les saisons des initiations varient d'une zone à une autre. L'accomplissement de ce rite est une cause importante d'abandons scolaires et des centres d'alphabétisation dans le Gulmu.

2. Perception et attentes vis-à-vis de l'école et du centre d'alphabétisation

2.1. Les parents et les communautés

Les attentes que les parents d'élèves ainsi que les communautés, hommes et femmes ont de l'école et de l'alphabétisation s'articulent autour des savoir-être et des savoir-faire qu'ils souhaiteraient que ces institutions puissent inculquer aux enfants et aux apprenants/tes. L'acquisition de savoir-faire est une demande fortement exprimée par l'ensemble des acteurs, aussi bien les parents que les apprenants/tes eux/elles-mêmes, adultes et enfants. Il s'agit d'acquisition de compétences dans des métiers le plus souvent connus dans le milieu mais avec une ouverture à de nouvelles techniques. Les professions d'enseignant, d'animateur de centre et d'autres emplois auxquels on accède à la suite d'instruction sont également cités.

Au niveau du savoir-être, le maître mot qui revient souvent est "l'éveil" : l'école et l'alphabétisation doivent permettre l'éveil des apprenants/tes et des enfants. L'éveil est entendu *comme* « les connaissances, l'accès à l'information par les compétences en lecture » de manière consciente. C'est l'ouverture d'esprit qui facilite les échanges avec l'autre. Selon cet élève de CBN2 de l'association Tin Tua : « *l'éveil c'est ce qui fait qu'on ne peut plus me tromper* ».

De manière plus large, le savoir-être consiste à inculquer aux enfants des valeurs fortement prisées dans la région, valeurs que l'on trouve du reste dans l'ensemble du pays. Les plus citées sont le respect des parents, des camarades, de l'amour du travail. Ces valeurs sont complétées par les réponses formulées par de nombreux apprenants/tes et élèves aux questions consistant à décrire « *une fille bien éduquée* » et « *un garçon bien éduqué* ». Les réponses sont différentes selon le sexe.

Pour les filles, « *une fille bien éduquée, est une fille qui est intelligente, qui travaille pour ses parents, qui respectent ses parents* ».

Pour les garçons, « *une fille bien éduquée est une fille qui fait les travaux domestiques, refuse le mariage forcé et respecte son mari. Elle comprend les choses, refuse l'excision et respecte les hommes* ».

Pour les filles, « *un garçon bien éduqué est un garçon qui ne doit pas émigrer, qui écoute les conseils de ses parents, respectent les gens ; qui ne doit pas frapper sa femme, qui aide sa femme pour travailler ; qui est travailleur ; qui n'est pas méchant avec ses petits frères, sa femme, ses sœurs ; qui respecte sa femme* ».

Implicitement, à travers ces profils, les apprenants/tes et les élèves expriment leurs attentes en matière de savoir-être. Ses attentes sont empreintes de connaissances sur certains thèmes qui font l'objet de sensibilisation tel que le sexisme. Sur ce thème particulier, les discussions avec les communautés et les parents d'élèves font ressortir des attentes teintées de discrimination aux dépens des filles et des femmes qui sont confinées à des tâches domestiques aux services de l'homme : « *une fille bien éduquée* » est « *une fille qui respecte les gens, donne l'eau à l'étranger et respecte son mari* ». L'institution scolaire est souvent accusée de discrimination sexiste, ces propos montrent qu'elle n'en a pas le monopole ; le milieu socioculturel dans lequel elle baigne formule des attentes en déça de ce qu'elle propose du point de vue de l'équité. A l'école, au moins, les filles demandent le respect de l'homme à l'égard de sa femme.

2.2. Oui à une école bilingue, à faibles coûts et qui soigne...

La quasi-totalité des acteurs rencontrés, enfants et adultes des deux sexes, parents d'élèves et responsables d'associations, font le choix d'une école bilingue. Plusieurs raisons sont avancées pour justifier ce choix :

- facilité de communication entre les parents et l'école
- facilité de communication entre élèves et enseignants
- la possibilité de communiquer avec les enfants sur leurs activités scolaires et de pouvoir les appuyer
- prise en compte et respect des pratiques et des valeurs en cours dans la famille
- Disponibilité des enfants à respecter les parents.

Sans qu'il ne soit mentionné clairement comme une condition d'adhésion aux propositions de l'institution scolaire, le bilinguisme à l'école est vécu par les communautés comme une ouverture de l'institution à leur endroit.

La réduction des coûts de scolarisation (cotisations, frais de fournitures scolaires, etc.) est considérée par les communautés comme une condition incontournable pour scolariser plus d'enfants.

La santé des élèves, des apprenants/tes et de leurs proches est une préoccupation soulevée par l'ensemble des acteurs de manière récurrente. Elle est traitée à différents niveaux.

- Les maladies influencent la régularité de la fréquentation scolaire. Elles constituent une des causes les plus importantes des absences constatées en classe. Les absences répétées conduisent à l'abandon.
- Certaines maladies de l'ouïe, de la vue, de latéralité, etc. sont à l'origine de multiples abandons et renvois.
- La prévalence des parasites rend les enfants moins aptes dans les tâches d'apprentissage par les états de somnolence et de fatigue.
- Les élèves, surtout les filles, sont souvent contraintes à rester à la maison pour s'occuper de parents malades.

Le développement de la santé à l'école permettrait de fidéliser davantage le public scolaire et de l'ouvrir à d'autres.

2.3. L'alphabétisation : un espoir mais...

L'alphabétisation en tant qu'initiation en langue nationale à l'écrit, à la lecture et au calcul est l'objet d'une demande importante. Les populations disent avoir compris maintenant les avantages que procurent l'alphabétisation. Elles ne tarissent pas d'exemples pour illustrer les bienfaits du savoir lire, écrire avec les opportunités nouvelles que ces compétences ouvrent. Mais les communautés expriment quelques réserves. Leurs ambitions aux alternatives proposées par l'alphabétisation restent en deçà de leurs attentes. Elle est perçue comme une alternative secondaire de repêchage taillée à la dimension du village et dont les perspectives de promotion sociale ne sont pas perceptibles. Ce sentiment est encore

plus fort chez les déscolarisés (es) qui ne pensent pas pouvoir apprendre quelques choses de plus dans les centres d'alphabétisation.

La première revendication des communautés est de la lier à des activités de production. La seconde est l'apprentissage du français fondamental qui traduit une volonté d'ouverture pour aller au-delà de l'univers du village.

L'adaptation des horaires d'enseignement à un public adulte, surtout féminin, déjà en prise avec une grande diversité d'activités indispensables à la survie quotidienne est le principal déficit posé aux centres d'alphabétisation.

Les possibilités de changement et d'adaptation proposées par les centres d'alphabétisation sont méconnues du public cible, en témoignent les propos de certains candidats potentiels, intéressés par l'alphabétisation, mais convaincus qu'elle leur est inaccessible à cause des horaires : *« je ne suis pas allé à l'alphabétisation, les horaires ne sont pas adaptés à mon temps. Le centre commence à 8 heures et s'arrête à 14 heures ; j'ai trop de choses à faire ».*

2.4 La parole aux enfants (filles et garçons)

Les entretiens avec les enfants confirment que ces derniers sont, plus qu'ils/elles ne sont considérés (e) actuellement, des acteurs incontournables avec lesquels il convient de discuter dans la formulation de l'offre d'éducation. Ils/elles ont des explications souvent différentes des raisons données par les adultes à leurs échecs ou abandon. En plus de leurs attentes déjà mentionnées au chapitre précédent, c'est surtout l'importance de la qualité de l'environnement scolaire qui retient notre attention dans les entretiens avec enfants. Comme l'atteste les propos ci-dessous :

« J'ai beaucoup de frères qui ne vont pas à l'école, certains ont abandonné et d'autres n'y sont jamais allés. A chaque fois que je sors pour aller à l'école, ils sont entraînés de jouer avec des amis. Tous les jours j'hésite à rester avec eux, mais je finis par partir. Quand j'arrive à l'école, il n'y a pas de jeux, le maître veut seulement qu'on apprenne. En plus de cela, il frappe. C'est pourquoi un jour je suis resté à la maison et je ne suis plus jamais reparti... Aujourd'hui je regrette, mais c'est trop tard».

Ces propos sont suffisamment éloquents sur le conflit vécu par cet enfant tout au long de son cursus scolaire. Dans cette situation comme dans beaucoup de cas similaires, toutes les tentatives des parents de ramener les enfants à l'école ont été vaines.

3. Les problématiques inhérentes à l'offre d'éducation

Les contraintes liées à l'offre d'éducation sont analysées à travers les quatre capacités préétablies : la dotation, l'acceptabilité, l'adaptabilité et l'accessibilité. Il s'agit de l'analyse de la réponse apportée à la demande d'éducation, aussi bien par le système classique d'éducation que par les différentes alternatives.

3.1. Analyse de l'acceptabilité de l'offre

L'acceptabilité de l'offre éducative varie en fonction du type d'éducation formelle ou non formelle.

Elle est évaluée à travers différents points :

- la clarté des objectifs pédagogiques assignés à l'institution éducative et l'accessibilité à des compétences pour les enseignants/animateurs qui ont la responsabilité de les atteindre

De l'avis des différents acteurs du système d'éducation formelle et non formelle, les objectifs pédagogiques poursuivis et les règles institutionnelles sont suffisamment clairs et connus. Ces connaissances se fondent sur les souvenirs de leur formation, les documents de références susceptibles de les guider n'étant disponibles qu'auprès de leurs encadreurs pédagogiques. Dans le système formelle ces derniers sont inaccessibles. La majorité des enseignants passent la quasi-totalité de l'année scolaire sans recevoir la visite d'un encadreur pédagogique. Dans les CBN et les centres d'alphabétisation, les superviseurs et les encadreurs sont plus fréquents : les visites sont hebdomadaires dans les normes et le plus souvent respectées dans la pratique.

La diversité des acteurs

Des informations recueillies, la diversité et la qualité des acteurs posent davantage de problèmes dans le système formel que dans le non formel. Le profil des enseignants est sensiblement le même dans les deux systèmes d'enseignement : ils sont jeunes et peu expérimentés. Mais dans les centres Tin Tua ils ont un système de formation continue et le suivi rapproché des encadreurs qui permettent de palier aux éventuelles difficultés.

Par ailleurs, le corps enseignant se caractérise de manière générale par la faible proportion d'enseignantes. Ce qui n'est pas sans incidence sur l'intégration des filles et des femmes dans les écoles et les centres d'alphabétisation. Dans les centres Tin Tua, cette problématique genre est prise en compte dans le recrutement. Et même lorsque le besoin de présence féminine est constaté, la proximité du centre de décision permet d'apporter une solution. C'est ce qui s'est passé dans le CBN2 de Kantchiari face aux mauvaises performances scolaires des filles. L'arrivée d'une enseignante semble avoir amélioré la situation.

La diversité qui caractérise l'offre éducative du point de vue culturel et de ses modalités de communication

Avec les CBN, les centres d'alphabétisation, l'école bilingue, la Tapoa offre une possibilité de choisir entre différents type d'éducation. Même si l'insuffisance quantitative de l'offre des innovations réduit considérablement ce choix. La rigidité et la rupture du système classique avec le milieu restent de mise comme partout dans le pays.

Les innovations ont fait l'effort de prendre en compte certaines données culturelles du milieu. L'introduction des langues nationales constitue l'initiative la plus importante qui crée un lien étroit avec les parents d'élèves et les pratiques culturelles du milieu. Au niveau des centres d'alphabétisation, la souplesse dans les horaires a permis de prendre en compte les occupations de femmes. Mais, des efforts supplémentaires restent encore à accomplir dans les innovations pour prendre en compte le calendrier imposé dans la région par les campagnes initiatiques et certaines pratiques de sacrifices qui sont à la base de nombreux abandons.

Le niveau d'implication des apprenants /élèves et les possibilités qui leur sont laissées pour adapter l'offre à leurs attentes

Aussi bien dans le système formel que dans les innovations, les élèves et les apprenants ont connaissance de l'existence d'un règlement intérieur. Ils sont en mesure de citer des interdits et certaines pratiques quotidiennes du fonctionnement de la vie scolaire. Mais, dans les deux cas, ils n'ont pas été associés à l'élaboration des textes, ils les subissent. L'implication des élèves dans l'organisation du fonctionnement des institutions ne permet pas à ceux-ci de faire insuffler des changements conséquents. Les CBN offrent toutefois des séances de concertation plus ou moins formelles et non systématisées.

Les centres d'alphabétisation offrent des cadres de concertation plus conséquents qui pourraient inspirer la création d'espace d'échanges dans les écoles classiques et dans les CBN. Il y a un véritable dialogue qui est instauré entre les différents acteurs, contrairement au monologue instauré dans les CBN et les écoles.

3.2. Adaptabilité au niveau de l'offre

Cette capacité se réfère à la fonctionnalité du système en terme de souplesse du dispositif institutionnel, du contenu des programmes d'enseignement et des facultés des formateurs/trices à prendre en compte les exigences provenant de la réalité quotidienne des apprenants/tes et de leur milieu.

Dans la province de la Tapoa, l'offre d'éducation générale s'adresse à toutes les composantes de la société : l'école classique s'adresse aux enfants (filles et garçons) à partir de 6/ 7 ans ; les CBN1 de l'association Tin Tua et une école bilingue de l'OSEO à Diapaga s'adressent au même public. Les CBN2 (Centres d'expérimentation éducative de Tin Tua) s'adressent aux adolescents/tes âgés (e) de 10 à 17 ans. Pour le public à partir 15 ans, sont ouverts des centres d'alphabétisation pour adultes. Des écoles coraniques s'adressant à de petites filles et garçons pour uniquement l'apprentissage du Coran et des pratiques musulmanes participent à la diversification de cette offre d'éducation.

En rappel, la finalité du système éducatif burkinabé est :

- « permettre au jeune burkinabè d'assimiler les valeurs spirituelles, civiques, morales, culturelles, intellectuelles et physiques de la société ainsi que les valeurs universelles, fondements de l'éducation au Burkina Faso ;
- d'assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu ;
- de développer en lui l'esprit de solidarité, de justice, de tolérance et de paix ;
- de créer et stimuler l'esprit d'initiative et d'entreprise ;
- d'assurer sa formation afin qu'il soit utile à sa société et capable de l'aimer, de la défendre et de la développer ;
- d'enseigner au citoyen le sens de la démocratie et de l'unité nationale ».

Il ressort de cette optique le constat suivant :

Les innovations proposées par Tintua, CBN2 et les centres d'alphabétisation offrent des opportunités d'insertion puisque par principe, elles partent des activités/occupations et responsabilités des apprenants/tes pour bâtir des contenus de formation.

Les apprenants et apprenantes des CBN2 ont la possibilité de choisir entre des métiers partant de l'alphabétisation et du français fondamental au cours de leur formation.

Pour les centres d'alphabétisation, les opportunités d'insertion sont diverses. Elles sont liées à des fonctions telles que celle d'alphabétiseur/seuse, de coordonnateur, de secrétaire, de gestionnaire d'un groupement, ou de rédactrice/rédacteur d'un journal dans les langues nationales. Il y a aussi une passerelle avec l'école classique. En effet, beaucoup de néo alphabétisé(e)s réussissent à leur examen de CEP et accèdent au BEPC pour devenir plus tard des instituteurs, infirmiers, etc...

Les thèmes développés dans les CBN2 intègrent des problématiques touchant au quotidien des préoccupations dans la province à l'instar de la lutte contre l'émigration et s'appuient sur des valeurs universelles tels que la solidarité et des questions touchant aux droits de l'homme (la lutte contre la pratique de l'excision, le mariage forcé, etc). L'enseignement de ces valeurs vise le changement énonce les intentions de changement social et culturel, mais il se heurte encore à certaines pesanteurs sociales.

L'école coranique, quant à elle, met beaucoup l'accent sur les valeurs religieuses que sur des compétences à développer.

L'école bilingue de Diapaga est à ses débuts mais s'est fondée dans une dynamique d'intégration au milieu en s'appuyant sur les préoccupations de la localité et ses valeurs socioculturelles.

Les pratiques du système observées dans la Tapoa du point de vue de l'efficacité, des moyens et des compétences clefs permettent d'avoir des avis nuancés en fonction des expériences.

3.2.1 Pour le non formel :

A titre d'exemple, pour illustrer un essai d'adaptation, on peut citer le centre d'alphabétisation de Garbogo à 14 km de Kantchari. Le centre compte quarante un (41) apprenants dont quatorze (14) femmes. Onze (11) apprenants partis pour l'initiation n'ont pas pu faire leur évaluation car une fois l'initiation commencée ils n'ont pas le droit d'adresser la parole à un non initié. Comme l'alphabétiseuse n'était pas initiée, il fallait chercher un initié pour réaliser l'évaluation de ces Onze (11) apprenants. C'est une souplesse qui permet à l'Association Tintua de s'adapter aux pratiques culturelles des apprenants/tes.

Les apprenants/tes ont apprécié positivement les programmes tout en reconnaissant que les horaires étaient proposés par l'Association Tintua et non négociés avec eux/elles.

Selon l'alphabétiseuse, les femmes en particulier arrivaient toujours en retard à cause de leur surcharge de travail. Sur quatorze (14) femmes, sept (7) semblent suivre correctement ; aucun abandon n'a été signalé.

Une rencontre avec des élèves, des déscolarisés et l'analyse des données statistiques montrent que dans la province de la Tapoa le taux d'abandon à l'école classique était de 17% au CP2 et 13% au CM1 en 2001. Dans les centres d'alphabétisation, il était de moins de 1% au niveau du CBN2 sur 3 ans de formation et de 0% dans le centre d'alphabétisation de Garbogo.

Le taux de réussite à Tin tua est généralement supérieur à 88% et le taux d'abandon autour de 11% sur 3 ans. Le taux de succès est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Par exemple, à partir des données de la 2ème année de dix (10) centres en 2002, le taux de succès est de 68,29% pour les hommes et 55,07% pour les femmes.

L'expérience de Tin tua rencontre quelques difficultés qui se rapportent souvent à la diversité des filières. Il s'agit de :

- la non-disponibilité au niveau local de spécialistes dans certains métiers
- la capacité limitée du personnel d'encadrement pédagogique à répondre aux sollicitations des enseignants/tes sur certains problèmes spécifiques des apprenants/tes.

D'autres difficultés de ces innovations se rapportent aux métiers :

- La répartition des apprenant(e)s dans les métiers n'est pas toujours à la logique genre sensible
- Le temps imparti à la formation sur les métiers est insuffisant pour en assurer la maîtrise
- L'ambiguïté reste entre le choix d'une spécialisation à un métier donné et une formation polyvalente et peu approfondie

L'Association Tin Tua fait partie des structures qui ont le coût le moins cher pour un (e) alphabétisé(e) au niveau national.

Au-delà de l'efficacité interne du système (faiblesse relative des taux de redoublement et d'abandon) qui limite le gaspillage des ressources, les communautés supportent une proportion importante des coûts de l'éducation aux côtés de l'Association Tin Tua. Leur participation se traduit en nature, en terme financier, d'hébergement et prise en charge des animateurs, etc. Ceci réduit considérablement le coût financier de l'éducation.

La plupart du personnel enseignant des centres sont membres de l'association Tin Tua et partagent son esprit de développement communautaire. Les enseignants, les animateurs et les encadreurs (hommes-femmes) sont recrutés (e) en nombre suffisant et bénéficient de formations pédagogiques continues qui intègrent les aspects de la philosophie du développement communautaire. Interrogé sur sa rémunération, ce personnel enseignant se montre relativement satisfait, sans que ces coûts ne soient hors de portée des capacités des communautés et de l'Association Tin Tua. Ce qui garantit de manière durable la présence d'enseignants en quantité et qualité suffisante. Toutes les classes et les centres de Tin Tua sont pourvus en enseignants qui bénéficient également d'un encadrement pédagogique régulier et fréquent.

Du point de vue de la Circulation de l'information, dans les innovations de Tin Tua et à l'école bilingue, les communautés sont associées aux prises de décisions et sont régulièrement reçues dans les écoles ou centres pour discuter des problèmes que vivent les apprenants/tes. Il en est de même pour les centres d'alphabétisation dont l'organisation pratique et une grande part des moyens financiers et matériels de fonctionnement sont supportés par les communautés. Cette implication des communautés facilite leur influence sur les options des centres, en matière de contenu des programmes.

L'utilisation des langues du milieu facilite la communication entre l'école et les communautés. Au sein de l'Association Tin Tua cette communication est matérialisée par un journal en langue nationale

(Laabali) qui est un mensuel existant depuis plus de dix ans. Cet outil de communication établit un lien étroit entre les milieux associatifs du Gulmu et les centres d'alphabétisation.

La communication à l'intérieur des innovations entre enseignants et élèves et entre élèves est aussi facilitée du fait que pendant longtemps les apprenants sont plus à l'aise en communiquant dans leur langue.

3.2.2 Pour le Formel

Dans la province de la Tapoa, comme à l'échelle nationale, le système scolaire classique se caractérise par son inefficacité interne et externe.

En moyenne le taux de redoublement de la province de la Tapoa est 18%, il atteint 43% au CM2. Le taux d'abandon dépasse la moyenne de 5% dans la province. Ceci constitue un gaspillage de ressources et contribue à rendre le coût de l'éducation particulièrement élevé aussi bien pour le public que pour la famille déjà confrontés à un déficit de moyens. Si l'inefficacité externe du système (rupture avec les réalités socio-économiques du milieu) est associée à la cherté, les coûts d'opportunité deviennent plus importants et la tenue de la majorité des enfants scolarisables hors du système trouve une base de justification.

Le manque de personnel enseignant et d'encadrement, tant du point de vue quantitatif que qualitatif par la jeunesse et le manque d'expérience de ces enseignants est considéré à la fois comme causes et conséquences de l'inefficacité du système décrite plus haut. En 1999, la province comptait 199 classes et disposait de 166 enseignants tenant une classe. Ce qui fait 33 classes sans enseignants. Les 166 enseignants se répartissent ainsi par grade : 5 instituteurs certifiés, 90 instituteurs adjoints certifiés et 71 instituteurs adjoints.

Malgré cette faible qualification des enseignants, la plupart d'entre eux passent toute l'année scolaire sans recevoir la visite d'un encadreur pédagogique (peu nombreux et manquant de moyens de déplacement).

En outre, la plupart des enseignants sont sollicités pour tenir des classes multigrades que le système a trouvées comme réponse à l'insuffisance des locaux et d'enseignants. Trente des soixante dix écoles de la province pratiquaient le système multigrade.

Interrogés sur leur rémunération, les enseignants/tes se sentent comme les « mal aimés (e) » de la société. Les discussions avec quelques enseignants/tes de la province de la Tapoa traduisent ce sentiment en lien avec les difficultés d'échanges avec leur environnement.

La communication interne et externe à l'école est moins fluide que dans le système non formel. Les parents des élèves viennent de façon très occasionnelle et souvent pas du tout aux réunions d'école. Les propos de cet enseignant traduit bien cet état d'esprit : « l'enseignant est frustré, au bas de l'échelle, marginalisé par la société et les hommes politiques »

3.3 Analyse de la dotation

L'analyse de la dotation s'articule autour de la disponibilité et de la qualité des ressources matérielles et humaines.

3.3.1 Au plan des ressources non humaines

Les ressources financières

L'insuffisance des ressources financières, tant du côté du public que de la société civile, est considérée par l'ensemble des acteurs comme la première contrainte majeure ayant des conséquences sur de multiples volets.

Les ressources publiques allouées au financement de l'éducation se révèlent insuffisantes, gaspillées et inéquitablement réparties.

Les ressources publiques ne financent qu'une faible partie des coûts du système éducatif. En 1999, la part de l'aide extérieure dans le budget consacré à l'éducation de base atteint 37 %. L'éducation représente 25% des dépenses publiques totales (29% en écartant le service de la dette) contre 22, 8% en 1995 (22,7% en excluant le service de la dette) ou 3,9% du PNB, ce qui est proche du taux moyen des autres pays africains. La majorité des dépenses du gouvernement en matière d'éducation est récurrente ; les dépenses d'investissement dans l'éducation ne représentent que 7% des dépenses d'investissement totales. La plupart des dépenses d'investissement dans l'éducation sont financées par l'aide extérieure. L'éducation de base représente 60% du budget de l'éducation (62% des dépenses récurrentes et 55% des dépenses d'investissement), contre 58% en 1995, en comparaison à la moyenne de 48% des pays subsahariens. Il est nécessaire et possible d'allouer un plus grand pourcentage du PNB à l'éducation (les pays développés y allouent 6 à 10% de leur PNB) en vue de la viabilité des activités de ce secteur, d'autant plus que les financements externes constituent l'essentiel des dépenses d'investissement. Pour l'éducation non formelle, les ressources allouées par l'Etat étaient de moins de 1% du budget total de l'éducation ; en 2000 et 2001, à peine 4% grâce à l'initiative PPTE. L'amélioration de la situation fiscale depuis le début des années 1990 le permet également. Cet objectif peut être atteint dans une certaine mesure à travers l'allègement de la dette sans compromettre les autres dépenses. Cependant, on ne peut accroître la part du budget de l'éducation consacrée à l'éducation de base sans imposer d'autres restrictions au développement des autres niveaux d'instruction et opportunités d'apprentissage dont la couverture est déjà parmi les plus faibles au monde.

Les ressources allouées à l'éducation sont utilisées de manière inefficace. En effet, le coût de production d'un diplômé du primaire est deux fois ce qu'il aurait été en cas de non redoublement et de non-abandon ; 12 années/élève (au lieu de 6 ans) sont nécessaires pour produire un titulaire du Certificat d'Etudes Primaires (CEP). Les taux de redoublement au Burkina Faso sont de 18% en moyenne et peuvent même atteindre 37% en classe de CM2, ce qui rend le coût de l'éducation particulièrement élevé aussi bien pour le public que pour la famille et engendre des sentiments de démotivation chez les parents et les enfants. Dans la Tapoa, en 2001, le taux de redoublement est de 45% au CM2 et le taux d'abandon atteint 69% au CM1. Le redoublement donne lieu à une probabilité accrue d'abandon et contribue très rarement à l'amélioration de l'apprentissage. Enfin, les coûts d'opportunité s'accroissent au fur et à mesure que l'enfant prend de l'âge. Au Burkina Faso, seuls 17% des élèves d'une promotion donnée, réussissent à leur examen de CEP dans les délais requis ; 43 % d'entre eux ne franchissent le CM2 que 8 ans après. Seuls 60 à 70% des élèves d'une promotion donnée poursuivront leurs études jusqu'au CM2.

En plus de leurs faiblesses et du gaspillage, les ressources publiques consacrées à l'éducation sont inéquitablement réparties. En moyenne, les dépenses publiques par enfant au primaire sont 2,6 fois

plus élevées en milieu urbain que rural. Les disparités sont également énormes au sein des zones urbaines et rurales. En milieu urbain, les dépenses par enfant sont 1,8 fois plus élevées pour le décile le plus riche que pour le plus pauvre. En milieu rural, ce taux est 4 fois plus élevé. Les dépenses publiques directes dans l'enseignement primaire sont estimées à 34 000 CFA par élève et par an, soit 0,21% du PNB par habitant (par rapport à 0,14 pour les pays francophones et 0,10 pour les pays anglophones) selon les sources publiques. Le total des dépenses privées s'élève à 28 600 FCFA par élève et par an (dont 14 700 pour la scolarité).

Dans les innovations proposées par l'Association Tin Tua, ces coûts unitaires sont plus faibles. L'implication des parents et des communautés permet d'alléger considérablement les charges par leur contribution en nature. Un(e) apprenant/te déclaré (e) alphabétisé (e) revient en moyenne à 15 000 FCFA. L'efficacité interne du système permet de rentabiliser les ressources engagées.

Toutefois, tout comme l'état, l'Association Tin Tua comme la plupart des ONG et associations nationales, restent largement dépendante de l'extérieur. Ce qui engendre quelques fois des perturbations du fonctionnement normal des établissements dans les cas de rupture ou de retards de financements. On peut citer l'exemple de Tin Tua qui a connu cette année des perturbations du fait du retard des subventions attendues de ses partenaires. Les stratégies d'autofinancement manquent souvent de consistance et posent le problème de la durabilité des innovations entreprises.

Les infrastructures

Lorsque l'on rapporte le nombre d'écoles et de centres d'alphabétisation à la population de la région du Gulmu, les besoins à combler sont immenses. Le nombre d'écoles classiques dans la région s'élève à 319 dont 90 dans la Tapoa. Sur ces écoles, 20% environ sont en mauvais état. Les équipements sont insuffisants dans plusieurs localités, tant en milieu rural qu'urbain. Ces équipements sont souvent vétustes. La classe de CP1 d'une école de Kantiari est équipée de tables bancs datant de la création de l'école c'est-à-dire 1934. L'état des équipements et de certains bâtiments pose de véritables problèmes de sécurité. Au-delà des bâtiments et des équipements, l'environnement scolaire et des centres dans la plupart des cas restent peu viables et peu attrayants. Peu d'écoles sont dotées de latrines et de points d'eau potable. Les cours de récréation manquent souvent d'ombre et d'aires de jeux.

Ce tableau est différent dans les centres conçus par l'Association Tin Tua. Ils sont quasiment tous dotés de points d'eau et de latrines et les élèves disposent souvent de ballons qui font leur fierté, surtout des garçons. Au dire des enseignants, les filles participent à ce jeu au côté des garçons.

Le matériel pédagogique

Au plan du matériel pédagogique, les écoles sont démunies autant en équipement individuel que collectif. La craie est à la charge des parents d'élèves. Les cahiers de préparation sont tantôt pris dans les cotisations des parents d'élèves, tantôt supportés par les enseignants. Tout cet équipement de base fait souvent défaut et les enseignants considèrent ce dénuement comme un facteur de démotivation et de désintérêt collectif vis-à-vis du corps enseignant. Les élèves également manquent souvent du minimum en fournitures scolaires comme le bic et le cahier comme l'attestent ces propos d'un élève : *« quand je veux un cahier ou un bic c'est tout un problème ; mon père m'insulte et me dit qu'il n'en peut plus, qu'il est fatigué. Je vais voir mes camarades en classe pour leur demander de me donner chacun une double pages déchirée de son cahier. Je rassemble ces feuilles avec une ficelle et m'en sert comme un cahier. Lorsque ça fini, je recommence encore la même chose »*. Ces propos sont d'un élève brillant qui était toujours parmi les cinq premiers de sa classe, mais qui a fini par abandonner au

premier trimestre de son année de CEP parce que, dit-il : « *j'étais fatigué chaque fois d'entendre la même chose ; mon père m'insulte et dit qu'il n'a pas d'argent et je me sentais toujours humilié devant mes camarades* ». Son père qui a la charge d'une grande famille confirmera que lorsque la saison a été mauvaise, surtout pendant la période de soudure, la priorité n'était pas à l'achat de fournitures scolaires. Le déficit en ressources matérielles apparaît donc clairement comme les limites des capacités d'autofinancement des communautés.

Dans les centres de Tin Tua et à l'école bilingue, les conditions matérielles sont meilleures. Les équipements collectifs et les fournitures scolaires sont fournis aux enseignants et aux élèves dans les écoles bilingues promues par l'OSEO. Les apprenants/tes des CBN et des centres d'alphabétisation supportent les charges de leurs fournitures, notamment les cahiers et les stylos, les livrets leurs sont offerts. L'hébergement et la prise en charge de l'animateur du centre d'alphabétisation sont à la charge des communautés.

3.3.2. Au plan des ressources humaines

Les acteurs directement concernées par la vie scolaires sont les apprenants/tes et les élèves, les formateurs, les parents d'élèves et les communautés. Il ressort des entretiens que ces derniers, notamment de l'Association des parents d'élèves et des communautés, sont constamment sollicités par l'école, les centres de Tin Tua et les centres d'alphabétisation. Les sollicitations sont toutefois de nature différente. L'école leur est ouverte essentiellement pour des cotisations diverses, des activités de nettoyage du domaine scolaire et de constructions. Les réunions auxquelles elles sont conviées portent sur l'organisation pratique de ces activités. Les conditions de communication entre l'école et les parents d'élèves, notamment la langue parlée à l'école, limitent la participation de celles-ci à la vie de l'institution et leur appui à leurs enfants dans le processus des apprentissages scolaires. Les relations entre les innovations éducatives (centres Tin Tua et école bilingue de l'OSEO), et les parents d'élèves sont de meilleure qualité. Ceci tient d'abord à l'utilisation de la langue gurancema à l'école; tous les acteurs parlent la même langue-, mais aussi au fait que l'ouverture de l'école ou du centre donne lieu à des négociations préalables pour déterminer la disponibilité et les responsabilités de chaque groupe donc à une forte implication des parents et des communautés dès le départ. Leur contribution à l'animation de la vie des écoles repose sur une base concertée qui définit les responsabilités de chaque catégorie d'acteurs.

Cette situation favorise un temps soit peu la recherche de solutions améliorant les conditions d'apprentissage des apprenants/tes et des élèves qui subissent de multiples contraintes. Les conditions qui leur sont offertes sont en effet, difficiles.

La plupart des élèves/ apprenants/tes n'ont pas plus d'un repas par jour, repas obtenu grâce aux vivres PAM et Cathwell qui assurent les cantines scolaires et la restauration dans les centres d'alphabétisation. L'absence de cantines ou la rupture de stock équivaut à la désertion des classes. Les élèves eux-mêmes affirment que la ration alimentaire qu'ils obtiennent à l'école contribue à fidéliser beaucoup d'entre eux. Leurs parents le confirment : *"avec la cantine je n'ai pas besoin de leur rappeler qu'il faut aller à l'école. Certains enfants que je n'ai pas envoyés à l'école y vont pour profiter de la cantine, avec le maître nous régularisons après"*.

Les centres Tin Tua également bénéficient des vivres PAM.

Les CBN2 ont un système d'internat où les élèves bénéficient de trois repas par jour. Ces repas sont assurés à la fois par l'apport des vivres PAM, la souscription des parents et la contribution de l'association Tin Tua.

Outre la question alimentaire, la situation sanitaire des élèves et des apprenants/tes est une contrainte majeure dans le processus de leur apprentissage. L'analyse de leurs attentes au chapitre précédent a montré l'importance accordée à ce point.

Les entretiens avec tous les groupes (élèves, apprenants/tes, parents d'élèves, formateurs) ont insisté sur la santé des apprenants/tes considérée comme une des raisons les plus importantes d'abandon. Les maladies de certains membres de la famille également sont à la base de l'absentéisme qui aboutit quelquefois à l'abandon par certains élèves/apprenants, surtout les filles/femmes souvent désignées pour rester au chevet des parents malades.

A ces multiples corvées des filles et des femmes s'ajoute le manque de structures de la petite enfance qui éloigne de nombreuses femmes et filles des centres d'alphabétisation et de l'école. Tous les récits des petites filles mentionnent la garde des enfants comme faisant partie de leurs devoirs. En plus du fait qu'elle prive certaines filles de l'école, elle réduit considérablement le temps d'apprentissage des leçons à domicile.

Si les apprenants/élèves sont dans des situations d'apprentissage difficiles, les formateurs connaissent des conditions de vie et d'enseignement quelquefois à la limite du supportable. De manière générale, les enseignants/tes et les animateurs/trices ne se plaignent pas de leur traitement salarial. Aussi bien ceux conduisant les innovations que les enseignants du système classique acceptent leur niveau de rémunération. C'est plutôt les conditions d'hébergement et de travail ainsi que l'image dépréciée de leur fonction qui les préoccupent. De nombreux enseignants habitent en effet dans de petites salles initialement destinées à être des magasins. Selon nos enquêtes, dans dix des cinquante écoles classiques, les enseignants sont logés dans des magasins. En ce qui concerne les enseignants des CBN et les animateurs/trices d'alphabétisation, leurs logements sont pris en charge par les communautés et l'association Tin Tua. Du point de vue de leur équipement également, les enseignants des innovations (CBN, école bilingue) sont mieux dotés. Ce qui les met en position de produire un travail de meilleure qualité que ceux du système classique. Par ailleurs, les enseignants du système formel ont des classes pléthoriques en milieu urbain contrairement aux enseignants des innovations éducatives : le CBN2 de Kantchari comptait 47 élèves pour deux enseignants.

En somme, du point de vue de leur dotation, tant en ressources matérielles qu'humaines, les innovations présentent de meilleures conditions d'apprentissage et d'enseignement.

3.4. L'Analyse de l'accessibilité

L'accessibilité du système éducatif se réfère à la disponibilité réelle des ressources en fonction de la diversité de situations des apprenants/tes. En d'autres termes, elle traduit la capacité du système à mobiliser les ressources nécessaires pour assurer l'éducation de toutes les composantes de la société.

La mesure de l'accessibilité porte sur plusieurs facteurs. Elle concerne d'abord la prise en compte de dispositions sanitaires et nutritionnelles pouvant assurer à l'apprenant un état physique et mental lui permettant d'accéder à la classe et d'apprendre. Le second facteur plus général, porte sur la non-discrimination dans la répartition des ressources nécessaires à l'accomplissement de la mission

d'éducation. Cette répartition prend en compte la réalité quotidienne des différents apprenants/tes. De fait, elle se réalise en évitant les discriminations au plan :

- socioculturel fondées sur le genre
- économique
- de l'offre physique de places accessibles.

Au plan théorique, le souci d'assurer l'accessibilité du système éducatif est affirmé explicitement par la constitution nationale et la loi d'orientation sur l'éducation burkinabé. Ces textes proclament une éducation pour tous sans aucune forme de discrimination.

L'analyse de la réalité du système à la Tapoa présente cependant des cas de figure différents avec des variantes selon qu'il s'agisse de l'éducation formelle ou non formelle.

3.4.1. La santé et la nutrition dans les systèmes formel et non formel

Aussi bien pour le système formel que non formel, l'état nutritionnel des apprenants/tes n'est pas suffisamment pris en charge. De nombreuses absences plus ou moins prolongées liées à des maladies ont été signalées dans les deux systèmes. Selon le personnel de l'école classique de Kantchari, les filles vident les classes aussi pour des raisons d'assistance à une personne malade à domicile que pour pouvoir les repas de la famille. Ces absences pour la plupart aboutissent à des abandons.

Tin Tua a initié la prise en charge des soins légers grâce à des trousseaux médicaux. Mais ceci reste large en deçà des besoins. Dans tous les centres visités (CB2 et centres d'alphabétisation) la question de la santé a souvent été citée comme faisant partie des besoins prioritaires. Dans le système classique, l'absence de dispositif sanitaire à l'école est vécue comme une fatalité et aucune alternative n'est recherchée.

Il n'existe pas de données fiables sur l'état sanitaires des apprenants à l'école dans la province de la Tapoa. Mais les résultats enregistrés dans d'autres provinces de contexte similaire, montrent que la situation est suffisamment préoccupante pour influencer sur l'accessibilité de l'école et des centres d'alphabétisation.

Les solutions concernant les cantines scolaires sont au même niveau de tâtonnement. Les écoles de la province bénéficient encore de vivres apportés par CRS/Cathwell. Les cantines alimentées par ces vivres constituent un facteur important d'inscription et de fidélisation de la fréquentation scolaire par les élèves. L'entretien avec les parents et les élèves confirme que *« beaucoup d'enfants n'iraient pas à l'école s'il n'y avait pas la cantine. Ma fille que voici a commencé à aller à l'école parce qu'elle y trouvait à manger. Je n'aurais pas eu de moyens plus efficaces de l'envoyer à l'école. C'est un facteur déterminant la cantine »* (nos enquêtes avec les membres de l'Association des parents d'élèves/Avril 2002).

De nombreux enfants ne vivent que de la ration de midi obtenue à l'école. Dans tous les cas, certains élèves réalisent de telles distances qu'il leur est pratiquement impossible d'aller manger à midi à la maison et revenir ensuite à l'école.

Quoi que prisés par les élèves, les aliments offerts ont une charge nutritive reconnue pour être très pauvre, donc insuffisante pour assurer aux enfants une alimentation équilibrée, surtout que c'est la même céréale qui est servie tous les jours tout au long de l'année scolaire.

Les CBN1 de Tin Tua bénéficient du même traitement. Les CBN2 font exception à cette règle, ils bénéficient d'un système de restauration suffisamment riche, varié et jugé satisfaisant par les apprenants. Les apprenants sont dans un système d'internat pour le fonctionnement duquel ils apportent un complément financier. Ce qui lui confère un caractère sélectif et limite sa portée.

3.4.2. Pour le système Formel

Le système formel est reconnu pour être élitiste, et la province de la Tapoa n'échappe pas à cette règle. De fait, l'offre d'éducation n'est pas accessible à la majorité.

Une des contraintes qui pèsent sur l'accessibilité à l'éducation est l'insuffisance des capacités d'accueil (Cf. Chapitre sur l'analyse de l'offre). Cette insuffisance des infrastructures scolaires accentue la distance qui sépare de nombreux villages avec une école. C'est ainsi que des villages (ex. de Kamonli) que nous avons visités se trouvent à plus de dix /quinze kilomètres de l'école la plus proche. Selon l'annuaire statistique du MEBA (2000), 23,2% des élèves de la province parcourent une distance comprise entre trois et cinq kilomètres pour se rendre à l'école.

La seconde contrainte souvent citée est d'ordre économique. La province de la Tapoa fait partie des régions reconnues comme les plus défavorisées du pays, selon l'indice de développement humain du PNUD. Mais cette donnée n'a pas engendré de mesures spécifiques pour assurer l'éducation des enfants de la province. Au cours des entretiens avec les parents, sans donner de chiffres sur leurs revenus, il ressort des charges citées et des activités menées que très peu de ressources seraient disponibles pour l'éducation des enfants.

Ces contraintes imposent dans le meilleur des cas d'opérer des choix parmi les enfants à scolariser. Plusieurs critères sont alors pris en compte, remettant souvent en cause l'équité de genre. Dans la province de la Tapoa tous les indicateurs sont en défaveur des filles. Le taux brut de scolarisation des filles en 2000 était de 15,3% alors qu'il était de 26,2 pour les garçons. Les enseignantes considérées comme un facteur pouvant stimuler la scolarisation des filles sont largement minoritaires dans la province. Le taux de redoublement des filles étaient de 15,3% contre 11,6% pour les garçons. Des entretiens avec les enseignants, il ressort que les filles vident les classes pour des raisons d'assistance à des personnes malades à domicile, de mariage précoce ou d'activités de production ou de reproduction. Ces quelques indicateurs montrent que non seulement les filles sont défavorisées pour obtenir une place dans une classe, mais aussi qu'elles sont poussées à quitter l'institution scolaire aussitôt qu'elles y entrent.

3.4.3. Pour le Non formel

Au niveau institutionnel, Tintua a mis en place un volet genre dans son programme depuis 1998 visant un développement équilibré homme/femme. Les initiatives développées par Tin tua par une politique volontariste s'articulent autour de :

- parité homme/femme dans les centres d'alphabétisation
- au moins 1/3 de femmes dans les instances de décision

- proposition des horaires par les apprenants/tes
- développement d'infrastructures d'allègement des tâches des femmes
- développement d'activités génératrices de revenus pour les femmes.

Toute l'organisation de l'activité est placée sous la responsabilité d'abord du village.

Ce dispositif organisationnel réduit améliore les performances des filles et des femmes. Le taux d'abandon des femmes est de 10% sur 3 années consécutives.

En outre après avoir observé des difficultés d'intégration des filles dans les CBN2, surtout en l'absence d'enseignante, Tin Tin opte d'assurer les cours par une paire d'enseignants (homme et femme). Les résultats des filles ont ainsi été améliorés en un trimestre.

Conclusion et perspectives

De l'enquête menée, il ressort que l'analphabétisme, conformément aux données chiffrées est largement répandu dans la région, mais la demande d'éducation demeure tout aussi forte, contrairement à l'opinion communément admise.

En effet des discussions de groupes et des entretiens menés avec l'ensemble des acteurs pourvoyeurs du système éducatif en apprenants (APE, Communautés, Parents d'élèves...), l'opinion recueillie est la même pour tous : *"nous voulons une école, et nous sommes prêts à y envoyer nos enfants, les garçons comme les filles"*. Nous pouvons témoigner de la réalité de cette option des communautés et l'affirmer avec force ; d'autant plus qu'un des objectifs majeurs de notre enquête consistait à recueillir les raisons qui fondaient la position des prétendus réfractaires à l'école et à l'alphabétisation. Malgré toutes les moyens mis en œuvre pour mettre nos interlocuteurs en confiance et les distances parcourues dans cette zone, jusque dans les confins les plus reculés des villages du Gulmu, nous n'avons pu rencontrer un seul individu ou une famille qui présente une opposition de principe à l'école et /ou à l'alphabétisation.

La description souvent faite de l'hostilité de cette région du Gulmu à toute offre d'éducation s'apparente davantage à des conclusions hâtives ou à des positions d'acteurs de terrains cherchant à « se donner bonne conscience ». Le discours légitimant la vision du refus de principe de l'école dans la région Est du Burkina est souvent le leitmotiv des autorités en charge de la gestion du système éducatif dans cette partie du pays. *"Cette zone est difficile. Les gens ne veulent pas de l'école. Il y a beaucoup de classes quasiment vides dans la zone"*.

Si de par le passé, à l'avènement de l'institution scolaire, les populations du Gulmu comme, du reste, celles de l'ensemble du pays ont pu opposer un refus de principe à l'école pour diverses raisons, de nos jours cette réputation n'est plus conforme à la réalité.

Dans de nombreux villages, dans des centres urbains ou semi-urbains, organisées en associations ou en groupements, les populations du Gulmu se sont investies dans la promotion de l'instruction scolaire ou

de l'alphabétisation, par de nombreuses initiatives endogènes qui sont contraires à leur réputation¹. Elles affirment ainsi leur disponibilité et leur désir d'accéder à une institution éducative.

Toutefois, leur adhésion à toute forme d'éducation est conditionnée à la conformité de celle-ci à leurs conditions socioculturelles, économiques d'existence et à leurs besoins. Les propos tenus par les différents groupes lors des entretiens étaient suffisamment explicites sur les conditions nécessaires à l'acceptation de l'école et de l'alphabétisation, notamment à l'inscription et au maintien des apprenant(e)s (enfants, adolescent(e)s et adultes) dans les institutions éducatives.

En d'autres termes, l'offre d'éducation pour être acceptée devrait s'appuyer et se conformer aux spécificités de la demande du Gulmu.

Ces spécificités sont de plusieurs ordres :

1. d'ordre culturel : une éducation respectant les valeurs culturelles des Gourmantché.
2. d'ordre socio-économique et surtout de production, d'organisation. Une éducation liée aux orientations de développement local mais aussi à la portée du revenu des parents.
3. d'ordre politique : la décentralisation des décisions et des moyens humains et non humaines et la participation/responsabilisation des acteurs concernés (du niveau institutionnel au niveau opérationnel : DREBA, DPEBA, Ecole, centres d'alphabétisation et autres innovations APE jusqu'au niveau des apprenants/tes).

¹ Témoignage des responsables de l'Association Tin Tua sur la pression de la demande et de l'engouement des populations pour la question éducative.