

## **DU RAPPORT ENTRE ÉDUCATION POUR TOUS (EPT) ET QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO**

Aimé Désiré HEMA

*Université Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)*

*E-mail : aimesirehema@gmail.com*

Bowendsom Claudine Valérie OUEDRAOGO/ROUAMBA

*Université Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)*

*E-mail: claudvale@yahoo.fr*

*Résumé* : De Jomtien (1990) à Dakar (2000), le Burkina Faso a réitéré son engagement à atteindre dès 2015 l'objectif de l'Éducation primaire pour tous. A cet effet, le pays a entrepris de nombreux plans et programmes en vue de faciliter l'accès des enfants à l'école. Et, c'est dans cette optique que le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) a été mis en œuvre en 1999 aux fins d'augmenter sensiblement l'offre scolaire. Outre cela, pour l'opérationnalisation de ce plan, il place ainsi l'Éducation parmi ses priorités nationales<sup>1</sup>. Pour ce faire, l'enseignement de base devient alors une obligation de 6 à 16 ans. De ces ajustements, l'accès d'un plus grand nombre d'enfants à l'école a été dès lors rendu possible.

Nonobstant cet accroissement du taux de scolarisation s'est confronté à une question d'efficacité et de pertinence liée aux taux de redoublement et d'achèvement sans cesse croissants et se traduisant par des acquis de plus en plus faibles. De fait, il ressort des évaluations internationales et nationales d'une part une baisse du niveau des apprentissages des élèves dans toutes les classes et d'autre part une faiblesse grandissante du niveau d'ensemble.

*Mots-clés* : Réformes éducatives, qualité de l'enseignement, politiques éducatives, système éducatif, Burkina Faso.

*Abstract*: From Jomtien (1990) to Dakar (2000), Burkina Faso reiterated its commitment to achieve the goal of universal primary education by 2015. To this end, the country has undertaken many plans and programs to facilitate children's access to school. And it is with this in mind that the Ten-Year Basic Education Development Plan (PDDEB) was implemented in 1999 with the aim of significantly increasing school supply. In addition, for the operationalization of this plan, it thus places education among its national priorities. To do this, basic education then becomes compulsory for ages 6

---

<sup>1</sup> Art 3 de la loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation.

to 16. As a result of these adjustments, more children's access to school has been made possible.

Notwithstanding this increase in enrolment rates, there has been a question of effectiveness and relevance related to ever-increasing repetition and completion rates, resulting in ever-lower gains. Indeed, international and national assessments show a decline in the level of student learning in all classes and a growing weakness in the overall level.

*Keywords:* Educational reforms, quality of education, educational policies, education system, Burkina Faso.

### **Introduction**

A la conférence de Jomtien en Thaïlande, en 1990, l'Éducation pour tous (EPT) a été affirmée comme une priorité par la communauté internationale. C'est ainsi que le Forum de Dakar en 2000, tout en mettant en exergue les forces et les faiblesses de Jomtien, a permis de réaffirmer cet engagement à assurer à tous les citoyens et à toutes les sociétés, la réalisation des buts de l'EPT dès 2015. A partir de ce moment précis, à l'instar des autres pays africains, le Burkina Faso s'est de nouveau engagé à atteindre l'objectif de la scolarisation universelle de qualité, sans exclusive. Tous ces rendez-vous en montrant la volonté de garantir le droit à l'éducation comme un droit fondamental pour chaque individu, ont permis d'introduire des réformes au sein du système éducatif burkinabè (Yaro, 2007). Dès lors, de nombreuses innovations ont inévitablement favorisé la marche vers l'EPT. Ces différents réajustements ont porté sur la réforme du recrutement et de la formation des enseignants, à la suppression du redoublement dans les sous-cycles en prenant aussi en compte la gratuité et l'accès obligatoire à l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Ce paquet de dispositifs a conduit à la hausse des indicateurs quantitatifs de l'éducation au niveau du primaire.

Ainsi, le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation a relevé en 2013 les progrès notables qui ont été observés en termes d'accès à l'Éducation par une augmentation du taux de scolarisation qui est passé de 41,3% en 2000 à 81,3% en 2013. Mais pendant que le développement quantitatif de l'offre d'éducation de base reste remarquablement en nette progression, le défi de l'éducation demeure la qualité. En effet, Sedel (2005) fait ressortir que dans de nombreuses écoles en Afrique, la qualité de

l'éducation est si médiocre que les élèves n'acquièrent pas toujours, au bout de quelques années de scolarité les compétences de base minimales (savoir lire, écrire et compter). Ce sont des évaluations nationales et internationales sur les acquis des élèves qui ont mis en relief cette baisse continue du niveau des élèves. Alors, une réalité ainsi peinte interpelle une réflexion critique sur le système éducatif au moment où l'on parle d'éducation pour tous et que la recherche de la qualité est le maître mot de l'ensemble des acteurs du monde éducatif.

A ce sujet, une unanimité légendaire semble se dégager autour de la dénonciation de la baisse de niveau des élèves au regard des procès intentés contre l'école burkinabè, ses acteurs et surtout ses produits. C'est dans ce contexte que se situe le fondement de cet article dont l'objectif est de faire le point sur la mise en œuvre de l'EPT et sur la qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso. Il convient de noter toutefois, que notre étude se mène au moment où il existe très peu de travaux scientifiques sur la question de la baisse de la qualité de l'enseignement. Quel est le processus qui marque l'évolution de l'EPT dans le système éducatif burkinabè ? Quel est le niveau de la qualité de l'enseignement primaire après les contributions innovantes pour l'atteinte de l'EPT ? Quelles sont les explications réelles à cet état de la qualité de l'enseignement primaire ? Au cours de cette recherche, nous essayons de donner des réponses à ces questions.

### **1. Méthodologie**

La recherche documentaire et l'entretien ont été deux techniques essentielles de collecte de données dans cette étude. Les sciences sociales étant cumulatives, il a été opportun de faire recours à la revue documentaire afin d'obéir à ce principe. Des travaux scientifiques dans les domaines de l'enseignement primaire et de la méthodologie de la recherche ont été consultés. De même, la fouille des statistiques scolaires du Burkina Faso a été indispensable dans ce travail. A partir de la revue documentaire, un inventaire a été dressé sur les innovations pédagogiques mises en œuvre depuis cet engagement à atteindre l'EPT et sur la qualité de l'enseignement primaire à travers les évaluations réalisées tant au plan national qu'international. Également des enquêtes de terrain ont été menées auprès

des maillons principaux de l'activité éducative afin de disposer d'informations fiables qui permettent de comprendre aisément les causes profondes de la baisse de la qualité de l'enseignement. Dans une préoccupation de triangulation, les instruments de collecte des informations ont été aussi diversifiés. Ces informations empiriques ont été recueillies auprès d'un éventail important et divers d'acteurs de l'éducation dont l'échantillon de l'enquête est contenu dans le tableau ci-dessous :

*Tableau n°1 : Echantillon récapitulatif de l'enquête*

<b>Types d'acteurs</b>	<b>Effectifs</b>
Encadreurs pédagogiques	16
Enseignants	24
Parents d'élèves	14
Responsables centraux et déconcentrés de l'éducation	18
<b>Total</b>	<b>72</b>

Source : Enquête-terrain

Le principe de la saturation nous a guidé dans la constitution de l'échantillon de cette étude, tout en veillant au respect des critères d'hétérogénéité des acteurs interrogés et de même que la pluralité des informations à collecter au détriment d'un nombre statistiquement représentatif. Dans ce travail, la diversité des profils des personnes a été mise en avant. Ce qui a amené à cerner les différents aspects sur le sujet traité. C'est ainsi que les informations ont été toutefois récoltées jusqu'à la saturation, un « moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout des données nouvelles dans la recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié. » (Mucchielli, 1996 : 204).

A l'aide d'un dictaphone, les entretiens ont été enregistrés puis transcrits. Eu égard au caractère essentiellement qualitatif des informations collectées, la technique de traitement idéale a été réalisée de façon manuelle et a surtout consisté à repérer dans les entretiens l'ensemble des passages assez indicatifs, puis à identifier, organiser et classer les thèmes émergents. Pour ce faire, il a été retenu en fonction des questions de recherche et des exigences méthodologiques, d'utiliser ce que Van Der Maren (1996) appelle le « codage mixte ».

Les résultats de cette étude sont repartis en trois parties. La première partie fait un rappel historique de l'école burkinabè tributaire de la colonisation et dépendante fortement des institutions internationales. La deuxième porte sur l'augmentation de l'offre éducative à travers les réformes mises en œuvre et la dernière se penche sur les déterminants explicatifs de la baisse de la qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso.

## **2. Du rappel historique de l'école burkinabè tributaire de la colonisation et de la forte dépendance aux institutions internationales**

Le Burkina Faso a connu plusieurs politiques et réformes éducatives depuis son contact avec l'école française autour des années 1900. Ces transformations successives qu'a subi le système scolaire burkinabè depuis son accession à l'indépendance en 1960 sont destinées à faciliter la marche vers l'EPT, de permettre ainsi l'accès à un nombre plus élevé d'enfants à l'école.

Nonobstant l'augmentation du taux de scolarisation et de couverture scolaire, le Burkina Faso rencontre encore des difficultés en matière d'éducation tant au niveau quantitatif que qualitatif. En effet, même si l'offre éducative et le taux de scolarisation s'améliorent et font une preuve sur le chemin de l'EPT, des critiques s'élèvent toutefois quant à la qualité de l'enseignement primaire. C'est ainsi que pour Hugon (1996), tout comme les autres observateurs, la profonde crise des systèmes africains reste perceptible à travers une carence de leurs systèmes de formation. Notamment au Burkina Faso, le nœud gordien de l'éducation demeure donc sa qualité. Cette qualité de l'enseignement primaire serait imputable au passé et aussi à la forte dépendance aux institutions internationales.

### **2.1. De l'héritage de la colonisation**

Dans l'optique de permettre au maximum d'enfants d'avoir accès à l'école, il revient d'ailleurs que les pays africains n'ont qu'un seul choix à faire, à savoir "Eduquer ou périr" tel que l'énonce Ki-Zerbo (1990). Car pour cet auteur, une telle nécessité devient dans ces conditions une urgence absolue et requiert une conciliation entre la volonté de faire bénéficier tous les enfants de l'école et la qualité de l'enseignement dispensé parce que

l'éducation pour tous ne doit pas être perçue par les Africains comme synonyme de la scolarisation pour tous. Il convient de relever que le système éducatif burkinabè n'échappe pas à cette réalité.

C'est dans cette logique que Ki-Zerbo rappelle de nouveau que l'école n'a pas « fondamentalement changé en Afrique depuis la fin de la période coloniale » (1990 :50). Ainsi, la plupart des Etats Africains ont traîné le système éducatif, hérité de la colonisation, comme un boulet et un mal nécessaire, sans avoir imaginé et sans avoir essayé de mettre en œuvre un modèle alternatif. Il est tout de même reproché à l'école d'être inadaptée aux réalités socioculturelles africaines et de poursuivre de plus belle sa mission du temps colonial en formant des agents d'exécution et en faisant abstraction à l'attribution des aptitudes utiles à l'amélioration des connaissances et à l'autonomie intellectuelle. Peu après quoi, Ki-Zerbo (2003, p. 7) soutient que « l'éducation, qui devrait jouer un rôle de déclencheur dans la réaction en chaîne positive du cycle vertueux de la démocratie et du développement, continue à remplir la fonction de chaînon négatif dans le cercle vicieux structurel du mal africain ». En contrepartie, elle enseigne aux individus la dépendance à travers ses méthodes et ses programmes et contribue du même coup à étouffer par conséquent l'imagination créatrice (Illich, 1971). C'est donc là un système scolaire offrant très peu de place à la créativité, à l'imagination et à l'indépendance.

Comme les autres écoles africaines, Ki-Zerbo qualifie l'école burkinabè de « prothèse venue d'ailleurs » en ce sens qu'elle est accusée d'avoir un fonctionnement et un but en net déphasage avec la réalité socioculturelle du pays. Dans le même ordre d'idée, en octobre 2000 à la Conférence de Libreville, la délégation burkinabè l'a attesté : « le Burkina Faso, a accédé à l'indépendance (...), à l'instar d'autres pays de l'Afrique francophone subsaharienne, en héritant d'un système éducatif peu développé. » (Aglo, 2000 : 13).

Alors des tentatives ont été entreprises pour « décoloniser » l'école burkinabè. Historiquement, la plus remarquable fut celle sous l'impulsion du Conseil National de la Révolution (CNR). Un type nouveau de citoyen, à travers une école nouvelle, est recherché ; ce qui amène la suppression de la réforme de 1979. Ainsi, un nouveau diagnostic de l'école est posé et les critiques sont similaires à celles faites à la réforme précédente. L'école est

jugée néocoloniale : « pro-impérialiste, acculturante, aliénante et oppressive pour les classes opprimées et exploitées. » (MEN, 1986 ; cité par BAUX, 2007). Dans la quête d'une « école révolutionnaire »<sup>2</sup> comme instrument de transmission de l'idéologie révolutionnaire, les concepteurs adaptent les programmes aux exigences du développement socioéconomique du pays. Le travail manuel est valorisé et des agents sont formés au service des masses populaires. L'école devient donc gratuite et obligatoire à partir de l'âge de trois (03) ans (MEN, 1986).

Un homme nouveau, libéré « d'une culture étrangère réactionnaire » mais aussi débarrassé des « valeurs décadentes de la culture traditionnelle, encore vivaces dans les milieux ruraux » (SANKARA, 1991 ; cité par BAUX, 2007 : 262). En conséquence, la nouvelle structuration du système prévoit un cycle préscolaire, un cycle de métiers à trois niveaux et, un cycle de recherche et d'innovation. Le passage du niveau fondamental au niveau polytechnique est automatique ; celui du niveau polytechnique au niveau de spécialisation, puis celui de l'innovation et de la recherche seraient subordonnés chacun à une étape de production de deux ans. Donc pas d'exclusion au niveau du cycle fondamental et polytechnique, et la suppression des diplômes envisagée à travers la délivrance de simples attestations.

Entreprise onéreuse, cette réforme ne sera jamais poursuivie et sera remplacée par celle proposée par la Banque Mondiale, se focalisant sur le primaire qui, selon les promoteurs a une rentabilité supérieure. L'objectif étant de porter le taux de scolarisation à 30% d'ici 1990 et 60% en 2000. Bilan mitigé, cette réforme place l'enseignement primaire parmi les premières priorités des politiques qui suivront (SAVADOGO, 2013).

Malgré l'échec de la réforme révolutionnaire, le régime a su promouvoir l'enseignement primaire et l'alphabétisation en termes de massification.

Une fois encore, le Burkina Faso n'est pas au rendez-vous pour une éducation « décolonisée ». Ces échecs successifs de la mutation profonde de l'école burkinabè sont relatifs essentiellement à des politiques éducatives

---

<sup>2</sup> L'intitulé donné au plan quinquennal du Ministère de l'Education sous le régime de la Révolution.

inadaptées et inadéquates et surtout à l'insuffisance criarde de ressources humaines et financières. (SAVADOGO, 2013).

C'est dans un contexte international défavorable que s'est inscrite la situation de l'école burkinabè. La qualité de l'enseignement primaire a été relayée au second plan en dépit de la mention particulière faite à la Conférence de Jomtien qui a aussi donné une dimension importante du développement de l'éducation et l'urgence de rattrapage du taux de scolarisation dans les régions du monde les moins bien nanties en la matière.

## **2.2. De la forte dépendance aux institutions internationales**

Le fondement de l'éducation de base formelle actuelle est une émanation des engagements internationaux pris par le Burkina Faso. Parmi ces référentiels récents, il y a la Conférence Mondiale de l'Éducation Pour Tous tenue en 1990 à Jomtien, et le Forum mondial sur l'Éducation en 2000 à Dakar.

Lors de ces rendez-vous, les maux qui minent à la fois le système éducatif burkinabè ou africain en général ont été recensés et analysés et des solutions ont été proposées. Le Cadre d'Action de Dakar reprend non seulement certaines priorités de Jomtien, mais aussi insiste sur certains points tels l'éducation des filles qui devient un impératif comme celle des "minorités ethniques". Ce cadre indique que les enfants devraient suivre jusqu'au bout «une éducation primaire de bonne qualité, gratuite et obligatoire». La vision de l'éducation de base est élargie et touche «les apprenants de la petite enfance et tout au long de la vie». L'intégration d'une partie de l'enseignement secondaire dans l'enseignement de base est mise en valeur de manière prudente et circonscrite et ce, selon les capacités de chaque pays. Si à Jomtien les préoccupations étaient focalisées sur l'offre en termes d'accès et d'équité, Dakar évoque la prise en compte des demandes sociales d'éducation comme facteur essentiel pour adapter les politiques éducatives et atteindre ainsi l'universalisation de l'éducation.

Outre ces deux rencontres internationales, l'appel de Kigali fut important dans l'adaptation de cette réforme. En effet, l'enseignement primaire au Burkina Faso bénéficiait plus de financement et d'aide extérieurs que les autres niveaux ; d'où l'absence d'une approche globale du



système éducatif. L'appel de Kigali qui s'est tenu du 25 au 28 septembre 2007 au Rwanda, propose d'étendre l'éducation de base à une durée de 9-10 ans incluant le premier cycle du secondaire ; et d'envisager un cycle ininterrompu d'études de 9-10 ans en phase avec l'évolution et les exigences des sociétés africaines pour aboutir au développement d'un cadre de programmes holistiques, intégrés et inclusifs, basés sur la compétence qui répondent aux besoins des enfants et de la jeunesse en Afrique sur la période.

Le programme pour l'Education de Base en Afrique (BEAP)<sup>3</sup> est conçu par l'UNESCO pour mettre en œuvre les exigences de Kigali.

Ainsi, le contexte international définit des objectifs et des échéances à atteindre et les PTF, qui en retour de leurs contributions au fonctionnement des politiques éducatives, ont aussi leurs exigences. La place des PTF dans l'élaboration des politiques éducatives peut être comprise dans ce que Lange (2003) a appelé l'augmentation de l'interventionnisme des bailleurs de fonds qui a été scellé à la conférence de Jomtien en 2000.

Pour réaliser les buts de l'EPT, il fallait trouver une politique de recrutement des enseignants moins onéreuse. Ce mode de recrutement des enseignants est par une politique économiste soutenue par la Banque Mondiale et le Fond Monétaire International (FMI) qui conseillent de recruter avec un niveau faible et de privilégier la formation continue. Car ceci permettrait de payer moins les enseignants au début de leur carrière et le pays pourrait ainsi faire des économies. Bernard et al. (2004) montrent que sous la pression des institutions de Bretton Woods, il est fait obligation aux Etats africains d'envisager des rémunérations plus faibles et par conséquent, d'avoir recours à d'autres profils d'enseignants. Dès lors, « les gouvernements africains ont été amenés à bazarder la formation des maîtres, à paupériser les enseignants (...) à privilégier la quantité au détriment de la qualité, tout en oubliant qu'un enseignant de qualité médiocre aura à moyenne échéance, des répercussions visibles sur la

---

<sup>3</sup> Programme pour l'Education de Base en Afrique (BEAP). Répondre aux exigences en matière d'accès, de qualité et d'équité BRED/UNESCO BIE/GTZ, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Thematic\\_studies/BEAP\\_policy\\_paper\\_09\\_fr](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Thematic_studies/BEAP_policy_paper_09_fr) consulté le 03/01/2018.

qualité » (L'Initiative de l'UNSECO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) <http://www.unesdoc.unesco.org> consulté le 12 septembre 2010). Aujourd'hui, le gouvernement contraint d'embaucher un nombre élevé d'enseignants pour répondre à la croissance de la demande scolaire, a fait l'option de la quantité au détriment de la qualité (Badini, 2006) en recrutant les enseignants avec un niveau BEPC et ramenant la durée de la formation des élèves-maîtres de deux (02) à un (01) an. Ce dictat des institutions internationales a obligé le Burkina Faso à opter pour la formation courte comme moyen pour « produire la quantité suffisante d'enseignants pour atteindre les objectifs de l'EPT » (Mingat, 2005 : 127).

Cependant, 1990 fut une année-charnière, avec les PAS, l'austérité budgétaire et la poussée des effectifs scolarisables, le gouvernement burkinabè a adopté des stratégies de développement quantitatif du système éducatif telles les classes à "double flux" et "multigrade".

L'urgence pour les agences internationales était la scolarisation en masse et non en qualité.

Toutes ces mesures visaient à une augmentation sensible de l'offre éducative et du taux de scolarisation au Burkina Faso.

### **3. De l'augmentation de l'offre éducative**

Au Burkina Faso, la politique éducative a mis en avant une batterie de priorités en vue de résoudre les problèmes de la sous-scolarisation. Cela a permis l'évolution notable des indicateurs dont le plus remarquable reste toutefois l'accroissement du taux de scolarisation. A cet effet, une politique nationale orientée vers l'amélioration des indicateurs d'accès a été mise en œuvre. Entre autres, il s'est agi des dispositifs législatifs en faveur de l'éducation, de la construction massive des infrastructures scolaires et du recrutement et de la formation d'enseignants. Toutes ces actions ont favorisé de nombreux progrès au niveau des indicateurs.

#### **3.1. Des dispositifs législatifs pour booster l'éducation**

L'engagement pris à Jomtien pour affirmer la nécessité d'aller vers l'EPT, a conduit le Burkina Faso à entreprendre une multitude d'actions volontaristes en matière d'éducation. Confiné dans le dilemme « Eduquer

ou périr » (Ki-Zerbo, 1990), il s'est résolu à donner une place prépondérante à l'éducation dans les stratégies de développement. Pour ce faire, cette volonté va se traduire à travers un ensemble de textes législatifs et réglementaires. Parmi eux, il y a d'abord la Constitution du 2 juin 1991 qui stipule en son article 2 que toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune. Afin de matérialiser cette volonté constitutionnelle en faveur de l'éducation, il y a eu ensuite l'adoption des lois portant Loi d'Orientation de 1996 et reprise en 2007. Elles ont su mettre le cap sur l'éducation comme une priorité nationale. Elles soutiennent que l'école est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans et disposent qu'aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant ses 16 ans révolus. A partir de ce moment précis, les infrastructures, les équipements, les ressources humaines et la réglementation scolaire en vigueur le permettent (Soré, 2011). Parfois, même si le problème de capacité d'accueil est posé, la volonté de scolariser et de garder longtemps les élèves à l'école est manifeste (Héma, 2016).

La responsabilité sociale de l'éducation fut reconnue à Jomtien et requiert à la fois l'engagement de tous les acteurs tant au plan local qu'à celui international surtout que dans beaucoup de pays l'Etat à lui seul est jugé incapable de financer un tel projet (Lange, 1991). C'est pourquoi il est apparu indispensable, à cet effet, de mettre en place un instrument d'orientation stratégique et de plaider auprès des acteurs de l'éducation. C'est pour ce faire que la lettre de politique éducative a été adoptée en octobre 2008 pour combler ce vide juridique laissé dans la mobilisation des acteurs pour le financement de l'école burkinabè. Au Burkina Faso, cet ensemble de textes législatifs et réglementaires a été une bouffée d'oxygène pour l'éducation qui a connu une avancée remarquable.

Le PDDEB est adopté par le pays afin de favoriser tous les enfants de jouir du droit à l'éducation promu dans la déclaration Universelle des Droits de l'Homme, en son article 26, la consacre comme un droit fondamental pour l'homme. Ce plan commence en 2001 et est supposé être le plan d'action national EPT. De nombreuses mesures ont été indispensables pour sa mise en œuvre. Au titre de ces mesures prises, il y a surtout la gratuité de l'école. Cette politique de la gratuité de l'éducation de base s'est traduite par la distribution gratuite d'un certain nombre de

manuels et de fournitures scolaires de base, l'interdiction de percevoir des frais d'inscription, etc. Hormis les frais de l'Association des parents d'élèves (A.P.E) que les parents d'élèves sont invités à payer, aucun autre frais ne leur était demandé. Et d'ailleurs, il convient de noter que le non-paiement de ces frais ne constitue pas un motif d'exclusion des élèves. Le but à atteindre par ces mesures est donné par un IEPD<sup>4</sup> :

Lorsque l'on parle de la gratuité de l'enseignement de base cela signifie simplement qu'il est fait obligation implicitement aux pauvres de ne plus hésiter à y adhérer. On pense qu'en procédant de la sorte, on permet ainsi à beaucoup de ménages démunis d'inscrire leurs enfants à l'école. Il y a également des mesures supplémentaires qui allègent progressivement les souffrances des familles à savoir la prise en charge des manuels, surtout la généralisation de la cantine scolaire, etc. (Extrait d'entretien, novembre 2017).

L'instauration de la gratuité de l'école poursuit comme objectif de faciliter l'accès des enfants moins nantis à l'institution scolaire. Cette posture est aussi partagée par Lange et Yaro (2003 : 13) :

rendant gratuit l'enseignement primaire public, cette décision profite en effet à l'ensemble des enfants (...) fréquentant une école publique. Dans ce cas, même si cette politique est générale, le but recherché est d'élargir le recrutement des élèves, et donc de permettre l'inscription d'enfants défavorisés à l'école.

Il convient alors de reconnaître que toutes ces mesures ont, en plus d'autres actions, permis de booster l'accroissement des taux de scolarisation sur le territoire national.

### **3.2. Du développement infrastructurel exceptionnel**

Autour des années 1990, le faible taux de scolarisation se justifiait essentiellement par le manque criard d'infrastructures. Pour ce faire, une nouvelle politique a été mise en place pour un développement accéléré de construction des infrastructures scolaires.

Si le principal défi à relever dans le PDDEB reste la construction en grand nombre des infrastructures scolaires afin de faciliter l'accès à l'école à tous les enfants scolarisables : « il est prévu pour accélérer quelque peu le rythme actuel et assister à un taux de 70% 2009/2010, la construction et l'équipement d'un peu plus de 20.130 salles de classes » (PDDEB, 1999 :

---

<sup>4</sup> Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré.

10). La volonté de la construction massive de salles de classes a poussé l'Etat à abandonner la construction des écoles complètement achevées et à se lancer ainsi vers des formules peu onéreuses. Le standing des écoles est donc revu (Maïga, 2014). De même, l'Etat a fait recours à l'accompagnement des communautés et des Organisations de la société civile (O.S.C). La revue à la baisse du standing des écoles et l'entrée en jeu des parents d'élèves dans la construction des salles de classes ont participé énormément à la dégradation de la qualité des infrastructures. Ce constat amer a été relevé par le PDSEB (2012 : 17) :

malheureusement, la forte croissance du nombre de classes l'a été au détriment des matériaux utilisés et cette situation est dénoncée par la population aussi bien à travers l'enquête d'opinion que dans le rapport d'évaluation du PDDEB.

Le type de locaux construits pour promouvoir les buts de l'EPT a conduit inexorablement vers la détérioration des conditions de travail des enseignants. Il convient alors de relever que ces mauvaises conditions de vie ont impacté négativement sur la prestation individuelle des enseignants et du même coup, ont impulsé de façon défavorable la qualité des apprentissages des élèves. Malgré la dégradation progressive de la qualité des infrastructures scolaires, et surtout cause de ce boom infrastructurel, le sous-système primaire a enregistré un bond spectaculaire. C'est ainsi qu'en une décennie, le nombre d'écoles est passé successivement de 5.389 en 2001 à 11.545 en 2012, soit une nette progression de plus de 100%. Cette augmentation a amené à accueillir en 2011 deux fois et demie plus d'enfants scolarisables que comparativement en 2001, soit 2.344.031 en 2011 contre 938.238 en 2001. Persuadé de la place incontournable des infrastructures dans la scolarisation, le PDSEB a sommé les autorités contre un relâchement dans le développement de nouvelles infrastructures scolaires, ce qui va indéniablement décourager les populations et faire retomber le taux de scolarisation. Le recrutement massif d'enseignants rime bien avec l'accroissement du nombre de salles de classes.

### **3.3. Du recrutement massif d'enseignants**

Le développement infrastructurel exceptionnel seul ne suffisait pas, Dakar (2000) a mis en exergue un élément indispensable en faveur de la scolarisation qui est l'engagement massif d'enseignants en vue

d'accompagner tous les autres efforts entrepris dans la réalisation des buts de l'EPT. Relever ce déficit en personnels enseignants permettra de tendre vers la scolarisation primaire universelle. A l'instar des autres pays en développement, le Burkina Faso se voit confronter à un dilemme qui est celui portant sur le niveau du salaire des enseignants du primaire et le nombre réel de nouveaux enseignants qu'il faut recruter chaque année. Ces deux charges n'étaient vraisemblablement pas soutenables par les budgets africains d'antan (Mingat et Suchaut, 2000). Afin de contourner ces difficultés financières substantielles, le Burkina Faso a expérimenté plusieurs stratégies de recrutement des enseignants du primaire.

Dans cette optique, de 1990 à 1999, deux modes essentiels de recrutement d'enseignants du primaire ont été privilégiés. Le premier mode concernait le recrutement des enseignants formés dans les ENEP avec un statut de fonctionnaires de l'Etat, et le second regroupait les appelés du Service National pour le Développement (S.N.D) qui sont des volontaires ne bénéficiant pas des mêmes traitements. Durant cette période, Nkengne Nkengne (2011) note que les enseignants non formés étaient plus nombreux dans la fonction enseignante.

La demande scolaire est demeurée très croissante, le personnel enseignant était toujours insuffisant malgré le recrutement régulier annuel de 3.000 élèves-maîtres. Après la décennie 2000, l'Etat s'est vu obligé de faire appel aux volontaires à travers le Programme National de Volontariat du Burkina Faso (PNVB). Ce mode de recrutement a été aussi une des stratégies les moins coûteuses pour disponibiliser les enseignants dans les classes. Il convient de mentionner bien évidemment que la rémunération de ces volontaires est moins élevée que celle servie à ceux qui ont le statut de fonctionnaire de l'Etat.

Dès lors, des acteurs de l'éducation et de la recherche commençaient à s'interroger sur les impacts possibles de tous ces "maîtres non formés" sur la qualité de l'enseignement primaire national. Malgré les critiques et réserves relatives à la capacité réelle de ces nouveaux enseignants à dispenser un enseignement de qualité, le nombre d'enseignants n'a cessé de croître fortement au Burkina Faso. Successivement, il est passé de 15.091 en 2001 à 35.308 en 2012, soit un accroissement significatif de plus de 100% en une dizaine d'années. L'augmentation du nombre des enseignants va de

pair avec l'accroissement du nombre des élèves. Il faut mentionner que dans le même intervalle de temps à savoir une décennie, le nombre d'élèves a été multiplié presque par trois. En effet, il est passé de 938.238 en 2001 à 2.205.295 en 2010 (MENA, 2012).

En dépit d'énormes efforts consentis par l'Etat burkinabè dans le recrutement massif des enseignants, le ratio maître/élèves est toujours resté très élevé, rendant du même coup difficile l'encadrement des élèves. Il convient tout de même de relever que la question sur le lien entre la taille de la classe et la qualité de l'enseignement dispensé ne fait pas l'unanimité des chercheurs. Mais il n'existe aucun doute qu'un enseignant disposant de peu d'effectifs dans sa classe, a possiblement plus de temps à consacrer à chacun de ses élèves.

Dans la réalité, la problématique du ratio maître/élèves n'a jamais été résolue en tant que telle, à telle enseigne qu'elle est devenue de nos jours une nouvelle opportunité permettant de maintenir des effectifs pléthoriques dans les classes ; et ce, au-delà des « normes » reconnues. De fait, le rapport sur l'enseignement dans l'UEMOA de 2009 de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA) montre qu'au Burkina Faso, il y a une moyenne de quatre-vingts (80) élèves par classe.

Ce contexte burkinabè de scolarisation donne la possibilité d'affirmer avec Tiyab et Vianou (2004) que les pays qui ont opté courageusement pour les politiques de recrutement d'enseignants "contractuels" ont connu des succès appréciables en la matière. Seulement, nonobstant ces retombées quantitatives avérées, l'emploi en quantité importante de ces profils d'enseignants de type nouveau provoque au sein de l'ensemble des acteurs de l'éducation un questionnement quant à leur contribution véritable sur la qualité de l'enseignement primaire.

#### **4. Des déterminants explicatifs de la baisse de la qualité de l'enseignement primaire**

Contrairement aux travaux antérieurs, notre enquête a situé un nouveau degré de responsabilité des acteurs de l'éducation au Burkina Faso, selon un ordre aléatoire décroissant suivant : en tête, les dirigeants politiques ; ensuite suivent les membres des structures associatives communautaires et syndicales (corporatistes) ; puis en troisième lieu les

parents d'élèves ; et, en quatrième position se trouvent les élèves ; enfin les enseignants. Tour à tour, nous allons essayer de décrypter le rôle déterminant de chaque catégorie d'acteurs ayant contribué drastiquement à la baisse de l'enseignement primaire.

#### 4.1. Des dirigeants politiques

L'homme politique est perçu comme la pierre angulaire des réformes éducatives donc d'un enseignement de qualité. L'existence remarquable de l'école est soutenue par MAYOR<sup>5</sup> : « l'éducation est "la force du futur" parce qu'elle est l'un des instruments les plus puissants pour réaliser le changement ». De fait, la responsabilité des gouvernants est mise en cause lorsque la qualité de l'enseignement dispensé ne satisfait pas les attentes des populations.

Il est très facile de jeter l'anathème sur les autres. Depuis l'indépendance du pays, les gouvernants ont manqué d'anticipation dans les politiques éducatives, ce qui a impacté négativement sur la qualité de l'enseignement primaire. Il faut aussi relever que la volonté politique a beaucoup fait défaut car l'éducation est un domaine sensible de souveraineté nationale ne devrait pas être autant abandonnée par les dirigeants politiques. C'est ainsi que toutes les réformes éducatives entreprises jusque-là n'ont pas atteint les résultats escomptés. Cela est la résultante du tâtonnement, du balbutiement, de l'improvisation et de l'amateurisme observés dans les politiques éducatives dans l'ensemble du système scolaire burkinabè en général et de l'enseignement primaire en particulier. Au Burkina Faso, il y a longtemps que l'école a été bradée au profit d'intérêts personnels égoïstes des dignitaires au pouvoir. (Extrait d'entretien d'un délégué syndical du SYNTER<sup>6</sup>, octobre 2017).

Cette perception, incriminant la responsabilité du pouvoir public dans les explications de la faible qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso, est largement partagée par les acteurs de l'éducation.

Les gouvernements sont souvent identifiés comme les coupables, puisqu'ils détiennent les ressources et qu'ils définissent « librement » le cadre légal et réglementaire qui régit les systèmes nationaux d'éducation. La quasi-totalité des insuffisances constatées çà et là leur sont imputables. Depuis le niveau de recrutement faible, les méthodes

---

<sup>5</sup> Préface de l'ouvrage *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* d'Edgar MORIN (1996), Paris, UNESCO.

<sup>6</sup> Syndicat National des Travailleurs de l'Education et de la Recherche.



inadaptées de recrutement, la réduction du temps de formation, le suivi contrôle et évaluation des enseignants ; à cela il faut ajouter la pléthore dans les salles de classes ; les cantines scolaires insuffisantes et une organisation générale de l'école burkinabè décadente aggravée par le manque criard de financement du système éducatif. Bref, le chapelet est très long à égrener. La sortie de crise n'est pas pour maintenant tellement les tares sont nombreuses et toutes prioritaires. (Propos d'un IP, novembre 2017)

Ces critiques font légion au sein du milieu de l'éducation et sont corroborées par certains observateurs avisés de la question scolaire en Afrique. C'est ainsi que Mingat (2005) remet en cause la politique de recrutement des enseignants qui a eu pour conséquences de constituer un corps d'enseignants dont le niveau général d'études varie entre dix (10) et onze (11) ans d'études générales. Au Burkina Faso, le rapport du MEBA<sup>7</sup> (2004) a aussi montré qu'à la rentrée scolaire 1995-1996, les enseignants n'ayant reçu aucune formation initiale représentaient un peu plus 40,7% du corps enseignant. De nos jours, ce corps enseignant regorge toujours un nombre élevé d'instituteurs Adjoints (IA) qui sont des enseignants non qualifiés.

C'est dans le cadre de cette même politique de recrutement que le temps de formation a été ramené à une année serait largement insuffisante pour doter les élèves-maîtres des fondamentaux indispensables à l'exercice de la profession enseignante. De plus pour la CONFEMEN<sup>8</sup> (2004), les enseignants non titulaires sans formation professionnelle sont moins performants que les enseignants formés. Il en résulte inévitablement que la formation professionnelle des enseignants améliore les résultats des apprenants (Brossard, 2003) et que les élèves ayant été enseignés par les maîtres les plus qualifiés obtiennent généralement de meilleurs scores (Carron et Chau, 1998).

Ainsi, ce "sacrifice" de la qualité de l'enseignement se ressent dans le taux de rendement interne et de déperdition. Il est également décidé une mesure de faire passer de façon systématique en classe supérieure tous les élèves quelle que soit la moyenne qu'ils auraient obtenue car chaque cycle est "terminal". C'est la loi d'orientation de l'éducation de 1996, en son article 2, qui précise d'ailleurs qu'aucun enfant ne doit pas être exclu du système scolaire avant ses 16 ans. La problématique de la situation de l'éducation est liée intimement à

---

<sup>7</sup>Ministère de l'enseignement de base et de l'Alphabétisation.

<sup>8</sup>Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage.

la qualité de l'enseignement dispensé. (Extrait d'entretien avec un DPENA, octobre 2017).

Le propos de ce directeur accuse le pouvoir public d'avoir légiféré en faveur de la massification scolaire au détriment bien entendu de la qualité de l'enseignement primaire ; et de n'avoir pris aucun garde-fou dans ce sens. Une fois de plus, l'homme politique est à nouveau culpabilisé dans son entreprise éducative.

L'importance de l'accès aux matériels didactiques est de même une composante de la qualité de l'éducation. C'est un domaine qui relève des attributions régaliennes des dirigeants politiques du pays. Au Burkina Faso, le problème d'accès aux manuels reste toujours à résoudre. Tous les élèves ne disposent pas de livres et de certains matériels indispensables, alors que pour Mingat (2005), le fait que les élèves disposent chacun de manuels permet d'améliorer la qualité des apprentissages. Face à cela, l'Etat développe des initiatives de distribution gratuite de manuels. Malgré ces efforts du gouvernement, les élèves ne disposent pas de tout le matériel didactique. Dans le principe de cette distribution de manuels scolaires, il est prévu normalement un livre pour chaque élève dans les matières considérées comme fondamentales à savoir le calcul, la lecture et l'observation. Quant au reste, c'est un livre pour deux. Au sens de la vision de Mingat (2005 : 135-136) ne favorise pas des apprentissages de qualité car :

lorsqu'il n'y a pas de manuels, les enseignants ont tendance à opter pour une pédagogie où leur discours devient la source principale de connaissances et où les manuels n'ont plus qu'un rôle complémentaire (...) En revanche, quand tous les élèves ont leurs manuels, la pédagogie peut changer et l'enseignant peut s'appuyer sur ces supports, tant pour son enseignement que le travail individuel des élèves. A l'instar de l'école africaine, l'école burkinabè est confrontée à un taux élevé de décrochage. Cette situation est mise en exergue par Martin, pour qui, si l'on compare le chiffre de scolarisation primaire avec celui de l'accès que celui du taux brut d'admission en 1<sup>ère</sup> année du primaire (93% en 2011), on peut comprendre que le problème aujourd'hui est moins celui de l'accès que celui de la rétention et donc celui du fonctionnement même des systèmes. Sous l'effet des redoublements et des abandons, les cohortes s'amenuisent tout au long du cycle : parmi les enfants qui entrent en 1<sup>ère</sup> année, au moins deux(02) sur trois(03) atteignent la dernière année, et parmi ces derniers, seulement la moitié dispose des apprentissages attendus (2006 : 2).

Le Burkina Faso n'échappe pas à cette réalité. En effet, pour l'année scolaire 2004/2005, dans la province du Kadiogo où se situe Ouagadougou, la ville du pays ayant le taux de scolarisation le plus élevé, moins d'un (01) enfant sur deux (02) achève son premier cycle, et dans un tiers des provinces, le résultat est encore plus faible car moins d'un (01) enfant sur quatre (04) réussit à entrer au CM2<sup>9</sup> (MEBA, 2005). Ce taux de décrochage élevé fait dire à Compaoré et Ouédraogo (2007) que l'efficacité de l'enseignement primaire burkinabè est faible malgré certains réaménagements introduits dans le but de garder dans le système le maximum d'élèves.

La taille de la classe est aussi un facteur primordial dans la qualité de l'enseignement. Case et Deaton (1999) montrent effectivement que passer de quarante (40) à vingt (20) élèves par classe améliore les résultats de tests de lecture. Concernant l'effectif par classe pour des apprentissages de qualité, Mingat (2005) révèle que dans un contexte africain, le nombre d'élèves par classe doit varier entre quarante-cinq (45) et cinquante (50) élèves. Ce "standard" est loin d'être respecté au Burkina Faso.

Avec la conjoncture économique et financière des années 1990, avec la croissance des effectifs des enfants en âge d'aller à l'école, l'Etat burkinabè a opté pour des solutions palliatives à la demande éducative de plus en plus grandissante, les systèmes de double flux et multigrade. Le premier consiste à diviser l'effectif d'une classe en deux (02), une partie fait cours le matin et l'autre le soir. Quant au second, il consiste à mettre dans une même classe des élèves de différentes années d'études à savoir CP1 et CP2<sup>10</sup> ; CE1 et CE2<sup>11</sup>, CM1 et CM2. Pour les parents d'élèves, la recherche du but quantitativiste a conduit à maintenir ces stratégies ; « les autorités en charge de l'éducation savent très bien que le système est inadapté. C'est une politique qui consiste à inscrire beaucoup d'enfants sans se soucier de la qualité, du rendement » (Baux, 2002 : 73). C'est aussi ce qui est soutenu par les analyses d'Olivier Meunier pour qui, ce système « consiste (seulement) à poursuivre l'effort de scolarisation de masse en augmentant les effectifs des enfants du primaire » (1995 : 627). Ces systèmes ne conviennent pas aux

---

<sup>9</sup> Cours Moyen deuxième année (6ème classe de l'école primaire).

<sup>10</sup> Cours Préparatoire 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> classe du primaire).

<sup>11</sup> Cours Élémentaire 1<sup>ère</sup> année et 2<sup>ème</sup> année (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> classe du primaire).

parents d'élèves (Baux (2002), Meunier (1995), qui pensent que « les élèves apprennent moins bien quand ils ont deux fois moins d'heures de cours » (Baux, 2002 : 73) et,

l'enfant n'assimile pas très bien ses cours. Il oublie ses leçons de la veille. Il est tout le temps distrait, le fait de ne pas aller à l'école tous les jours. L'enfant désapprend totalement et devient paresseux, n'a pas la volonté de se rendre à l'école. En conclusion, c'est juste pour apprendre à lire et à écrire comme aux cours d'alphabétisation. (Souley, 1997 : 134).

En effet, la durée de classe dans ces systèmes est contraire à une école de qualité. Le volume horaire de travail des élèves ayant connu une réduction sensible, l'école ne peut plus produire de bons résultats par insuffisance d'effort et par manque d'encadrement de l'enfant.

Avec ces réalités, l'école burkinabè a été évaluée (Bernard, 2003). Les évolutions des acquis des élèves ont montré des performances des élèves burkinabè peu reluisantes par rapport aux élèves d'autres pays francophones d'Afrique subsaharienne. En français, le Burkina Faso est classé quatrième sur cinq pays et troisième en mathématiques. Cependant, le Burkina Faso a « des évolutions défavorables entre la 2<sup>ème</sup> (CP2) et la 5<sup>ème</sup> (CM1) année par rapport aux autres pays »

Les chiffres ainsi enregistrés donnent une idée sur la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves du primaire au Burkina Faso. Pour ce faire, depuis 2002, un dispositif national a été mis en place pour évaluer chaque année les acquis scolaires des élèves de l'enseignement de base, d'avoir une appréciation sur le niveau des élèves et de mesurer la qualité de l'enseignement en français et en mathématiques.

De fait, le faible niveau des acquis au plan national a confirmé les évaluations internationales. L'éducation étant un environnement très complexe, le procès des membres des structures associatives, communautaires et syndicales (corporatistes) s'ouvre immédiatement après celui des dirigeants politiques.

#### **4.2. Des membres des structures associatives, communautaires et syndicales (corporatistes)**

Au Burkina Faso, l'institution éducative est aussi composée des membres des structures associatives et communautaires telles les APE<sup>12</sup>, les AME<sup>13</sup> et le COGES<sup>14</sup>. Force est de reconnaître que ces derniers sont initialement des acteurs de veille, de suivi, d'accompagnement et de gestion de l'action éducative. Mais très souvent, ils ne jouent pas pleinement leur rôle statutaire. Cette défaillance non moins importante dans l'organisation du système scolaire burkinabè laisse entrevoir nettement un maillon qui manque dans la chaîne éducative.

Au lieu d'être complémentaires, les APE et les COGES s'adonnent à des rivalités intestines et interminables fondées sur des conflits d'intérêts. Les uns croyant que les autres sont venus pour les remplacer et les effacer ainsi de la scène éducative. Cet entendement prouve à n'en point douter qu'il y a une méconnaissance criarde des textes qui régissent ces entités. Il est évident que le manque d'un cadre permanent de dialogue et de concertation qui va coordonner les actions de ces démembrés essentiels pour l'ensemble du tissu éducatif, est de même évoqué. (Extrait d'entretien d'un IP<sup>15</sup> Directeur d'école, novembre 2007).

Au moment où les structures associatives et communautaires font l'objet de bon nombre de reproches relatifs aux manquements graves observés dans le plein exercice de leurs prérogatives, les syndicats aussi sont critiqués pour leurs prises de position lors de la survenue des crises sociales qui impactent négativement sur le rendement scolaire.

Pour un "oui" ou pour un "non", les responsables syndicaux aiment décider d'aller tout de suite en grève. Ils refusent très souvent de se mettre autour d'une table pour dialoguer et trouver des solutions concertées aux problèmes que leurs syndiqués enseignants rencontrent au quotidien sur le champ de l'éducation. Cette attitude frise du mépris pour l'avenir des enfants scolarisés, alors qu'en regardant de très près, ils sont eux-mêmes pour la plupart des parents d'élèves aussi. Ces syndicalistes donnent l'impression ~~comme si~~ que les effets de ces arrêts de cours répétés n'étaient pas leur préoccupation et que le pouvoir en place devrait assumer l'entière responsabilité de tout ce qui relevait des conséquences de ces grèves. (Extrait d'entretien d'un parent d'élèves, novembre 2017).

Un autre problème majeur est la non couverture du temps scolaire au niveau de l'ensemble du système éducatif au Burkina Faso. La loi en vigueur au pays fixe le taux horaire annuel à 960 heures au minimum. Ce qui

---

<sup>12</sup> Association des Parents d'Elèves.

<sup>13</sup> Association des Mères Educatives.

<sup>14</sup> Comité de Gestion des Ecoles.

<sup>15</sup> Instituteur Principal.

représente le temps pour assurer un enseignement de qualité. C'est ainsi qu'observation faite de la situation scolaire, l'on se rend compte que la réalité est toute autre chose. Cette loi est restée tout simplement théorique et n'a jamais connu une application réelle conformément à son esprit et à sa lettre.

Cette défaillance grandiose a été attestée par une étude réalisée par plusieurs syndicats de l'enseignement au Burkina Faso : « Il est déplorable de constater qu'à peine 600 heures sont effectivement dispensées. Les programmes sont rarement épuisés et la qualité de l'enseignement s'en trouve affectée » (SNEA-B, CSFEF et SNESS, 2010 : 16).

Les parents d'élèves ont aussi leur partition à jouer dans la symphonie éducative.

#### **4.3. Des parents d'élèves**

Pour Compaoré (2010), le procès de la qualité de l'enseignement paraît être vraisemblablement le procès des enseignants. Ces derniers, à leur tour, ne manquent pas de relever la responsabilité des parents d'élèves dans la baisse de la qualité de l'enseignement.

L'enfant ne peut pas bien se concentrer à l'école si un des parents ne l'y encourage pas en le guidant par des conseils et par un suivi constant. Dans les villages chez nous ici, vous n'allez jamais voir un parent venir à l'école demander si son enfant vient régulièrement à l'école et se rendre ainsi compte s'il travaille bien en classe. On se demande si l'école de leurs enfants les préoccupe. (Extrait d'entretien d'un IC<sup>16</sup>, Directeur d'école primaire, octobre 2017).

Le propos de cet enseignant accuse les parents d'élèves de ne pas s'intéresser à la vie scolaire de leurs enfants. La plupart des enseignants enquêtés parlent de fuite de responsabilité et de démission des parents d'élèves vis-à-vis du devenir scolaire de leurs enfants. Tout en rapportant les dires des enseignants face aux situations observées lors de l'enquête, on peut aisément affirmer avec Sankara (1986) que les parents d'élèves ne s'occupent en général de la scolarité des enfants qu'à la rentrée pour leur trouver juste une place, et au moment des résultats pour savoir s'ils sont renvoyés ou pas de l'école.

---

<sup>16</sup> Instituteur Certifié.

Au Burkina Faso en effet, en milieu rural surtout, nombreux sont les parents d'élèves qui ne s'assurent pas que leurs enfants continuent les apprentissages normalement par l'assiduité en classe.

En principe, les parents d'élèves devraient être des acteurs essentiels de veille et de contrôle dans le processus d'éducation de leurs enfants.

Les parents d'élèves manquent de façon criarde d'organisation pour dégager du temps afin de s'imprégner des activités scolaires de leurs enfants. Dans la même lancée, ils n'établissent jamais de communication avec les enseignants et/ou la direction aux fins de savoir la conduite de leurs enfants au sein de l'école et en classe. L'école ressemble ainsi à une espèce d'asile ou de dépotoir où l'on vient jeter les enfants et vaquer à d'autres occupations apparemment plus importantes que la vie scolaire de leurs propres enfants. Dans ces conditions, quelle que soit la volonté des enseignants et autres membres de l'encadrement pédagogique, la réussite des enfants à l'école reste tout simplement un idéal. (Extrait d'entretien avec un IC d'école primaire, octobre 2017).

Il convient d'ailleurs de se rendre à l'évidence que le rôle des parents d'élèves qui doit se sentir par leur présence à l'école et hors de la classe pour continuer ce qui est commencé par les enseignants manque énormément autour de l'enfant dans son parcours scolaire (Rouamba, 2005). Ce qui est un handicap dans l'encadrement psychosocial indispensable à l'épanouissement général de l'élève.

L'école étant un ensemble cohérent, l'implication des élèves eux-mêmes dans les activités scolaires est tout aussi indispensable.

#### **4.4. Des élèves**

La crise du système éducatif burkinabè est largement critiquée par les enseignants qui estiment que les élèves n'ont pas de conduite favorable aux meilleures conditions d'apprentissages à l'école.

Les élèves pensent que l'école n'est forcément pas un gage de réussite, ce n'est pas une garantie pour l'avenir. Elle paraît purement comme un outil de "mystification", c'est en cela qu'il faut voir leur désintérêt prononcé pour l'institution scolaire. En plus de l'indiscipline caractérisée dont les élèves font montre dans les écoles, il y a une recrudescence des fléaux tels que le tabagisme, l'alcoolisme, la drogue, etc. qui sont des conséquences néfastes des nouvelles technologies de l'information et de la communication. En un mot, l'atmosphère est délétère à l'école pour un enseignement de qualité. (Extrait

d'entretien avec un CPI<sup>17</sup> d'une circonscription d'enseignement de base, décembre 2017).

Cette désinvolture des élèves est doublée par leur manque de volonté se traduisant par la non fourniture d'efforts pour les exercices de maison et même pour l'apprentissage des leçons.

Le domicile demeurant le prolongement et le complément de l'école si l'enfant est motivé par l'activité scolaire.

L'état déplorable dans lequel se trouvent les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne est aussi dépeint par Gret (2009). En effet, après les indépendances, les systèmes éducatifs africains n'arrivent pas à refléter et à interpréter les sociétés qu'ils sont destinés à servir. Pour l'auteur, la différence de résultats entre les écoles est plus fonction de la qualité du rapport entre l'enseignant et l'enseigné qu'à la disponibilité de l'enseignant ; donc pas d'école de qualité sans enseignant de qualité. Un enseignant de qualité est celui qui a un style actif, il met l'apprenant en situation problématique et lui donne la possibilité de découvrir lui-même sans savoir. Ce style est différent de celui 'transmissif', car il permet aux enfants de travailler et de développer leurs connaissances. Ainsi, l'auteur fustige cette pédagogie qui n'établit pas une vraie communication entre l'élève et l'enseignant : « de la maternelle à l'université l'enseignant africain se maintient au cœur de l'action éducative ; la relation entre l'enseignant et l'élève africain est verticale fondée sur le postulat que l'enseignant est celui qui sait tout et l'élève celui qui ne sait pas. » (Gret, 2009 : 41)

La question du rapport à l'école pose avec acuité la question du rapport de l'enseignant et de l'enseigné. La situation de subordination dans laquelle se retrouve l'élève burkinabè, à l'instar de certains pays d'Afrique subsaharienne, n'est pas un terreau fertile à l'éclosion d'une communication saine de confiance pour des apprentissages de qualité. Telle que observée durant notre enquête de terrain, la problématique de la relation entre l'instituteur et l'élève semble être une préoccupation centrale à résoudre pour promouvoir un enseignement de qualité.

#### **4.5. Des enseignants**

---

<sup>17</sup> Conseiller Pédagogique Itinérant.



Considéré comme la cheville ouvrière dans l'acquisition des compétences des élèves, l'enseignant reste perçu comme la pièce maîtresse d'un enseignement de qualité. Certaines critiques récurrentes formulées à l'égard du corps enseignant portent sur le manque de sérieux et de conscience professionnelle, l'absentéisme et surtout le manque de vocation.

« Les enseignants d'aujourd'hui ne sont pas comme ceux d'autan. Leur préoccupation majeure c'est que la fin du mois arrive et qu'ils prennent leur salaire, la réussite des élèves ne semble pas être leur souci. A chaque fois, ils sont hors des classes » (Propos d'un parent d'élève, octobre 2017)

Ce propos de ce parent d'élève accuse les enseignants de ne pas s'intéresser à leur rôle d'éducateur est corroboré par Maclure (1997) fait remarquer que la formation des enseignants en Afrique Occidentale et Centrale était le « facteur-clé » qui expliquerait la mauvaise gestion de la classe, le faible rendement scolaire des élèves, les méthodes d'évaluation défaillantes, le manque de souci du bien-être de l'élève et en conséquence, l'image négative de la profession enseignante (Djibo, 2010) :

Nous les enseignants nous ne sommes ni respectés, ni considérés dans la société burkinabè en général. Nous sommes aussi les plus maltraités en termes de salaire parmi tous les corps de la fonction publique. Alors, nous nous résignons dans cette profession dévalorisante et méprisante. Cette humiliation va plus loin lorsque d'aucuns font croire que c'est le métier des "médiocres" à l'école c'est-à-dire ceux qui ont échoué à leur scolarité. Ces derniers soutiennent que nous n'avons pas le choix que d'être des "minables maîtres" donc de petits fonctionnaires de l'Etat. C'est le seul refuge pour nous. (Extrait d'entretien d'un IC, octobre 2017).

Ce témoignage est un cri de cœur d'un enseignant visant à interpeler les dirigeants politiques afin qu'ils cherchent assez promptement à revaloriser la profession enseignante si l'on tient à créer des conditions meilleures à des apprentissages de qualité au sein de l'école burkinabè.

De façon générale au Burkina Faso, la conception des acteurs concernant la responsabilité de l'enseignant dans la baisse de la qualité de l'enseignement se retrouve dans le point de vue de Charlot (1987 : 13) : « toutes les critiques convergent sur l'enseignant, figure apparente de cette machine anonyme qu'est l'école. Mal formé, insuffisamment attentif à la personnalité de chaque élève, d'un abord difficile pour les familles, routinier ou laxiste, l'enseignant, de surcroît, est trop souvent malade ou en grève,

malgré les vacances qui paraissent aux familles d'autant plus longues qu'elles en posent un problème de garde d'enfants. »

Toutefois, il convient de relativiser cette responsabilité de l'enseignant burkinabè à endosser seul le niveau des apprentissages de plus en plus faible observé çà et là. Notre enquête de terrain est très illustrative car elle révèle que la responsabilité est partagée donc collective. Il appartient à tous les acteurs de la chaîne éducative de jouer convenablement et pleinement les rôles qui leur sont dévolus :

Le système éducatif burkinabè a besoin d'être diagnostiqué en prenant en compte toutes ses composantes de façon à trouver des solutions globales et pérennes dans une vision holistique de l'appareil éducatif dans toute sa plénitude. L'échec de l'éducation nationale au Burkina Faso interpelle tous les acteurs à un sursaut de patriotisme, à surmonter nos différences de tous acabits, à nous mettre ensemble pour sauver le système scolaire perçu comme le socle indispensable sur lequel s'édifiera l'économie de demain. La question éducative est tellement posée avec acuité qu'il faille qu'on arrête l'hémorragie de plus en plus grandissante afin de préparer de "dignes citoyens" pour la relève pour l'avenir et de poursuivre ainsi l'œuvre d'un Burkina Faso prospère. (Extrait d'entretien d'un CCEB<sup>18</sup>, octobre 2017).

Ce type de discours est légion dans les déterminants explicatifs de la faible qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso. Pour une fois, l'unanimité se dégage autour de la problématique de l'éducation à telle enseigne qu'elle a ravivé une conscience nationale collective qui sonne le glas à l'unisson afin de trouver des solutions idoines à terme.

### **Conclusion**

En s'engageant dans la quête de l'EPT, l'Etat burkinabè a obtenu des résultats significatifs. Ce qui s'est traduit par l'augmentation de l'offre éducative, du développement exceptionnel d'infrastructures scolaires, un engagement massif d'enseignants, une croissance des taux de scolarisation etc. C'est ainsi que le processus de massification a été amorcé au sein de l'école burkinabè. Toutefois, la croissance des taux de scolarisation ne va pas de pair avec la qualité de l'enseignement. Ce faible niveau des acquis scolaires est la résultante de choix de politiques éducatives qui ont eu pour but essentiel la recherche de l'EPT par le truchement de l'accès scolaire à un nombre de plus en plus grand d'enfants. De nos jours, le challenge

---

<sup>18</sup> Chef de Circonscription d'Education de base.

majeur du système éducatif burkinabè est de poursuivre l'accroissement des taux de scolarisation sans porter préjudice à la qualité de l'enseignement. A cet effet, il apparaît opportun de maîtriser le dilemme posé d'un côté par l'amélioration de la qualité de l'enseignement et d'un autre côté par la réforme plus globale du système éducatif dans son ensemble. Pour atteindre cet objectif important, Sanou et Charmillot (2010) proposent la formation des instituteurs et la conjugaison d'actions coordonnées et combinées entre les différents sous-systèmes aux fins d'aboutir à la cohérence requise pour la bonne marche de la machine éducative au Burkina Faso.

---

### Références bibliographiques

- BAUX Stéphanie, 2007, « Discours sur l'école et représentations du système scolaire à Ouagadougou » in Compaoré N. D. Félix., et *al.*, *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, CNRST, pp 71-84.
- BERNARD Jean-Marc, TIYAB Beïfith Kouak et VIANOU Katia, 2004, *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*, Dakar, PASEC/CONFEMEN.
- BROSSARD Michel, 2003, *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques primaires béninoises. Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* Dakar, Pôle de Dakar.
- Burkina Faso, *Loi n° 013/96/ADP portant loi d'orientation de l'éducation du 9 mai 1996*.
- Burkina Faso, *loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation du 30 juillet 2007*.
- Burkina Faso, *Plan Décennal de Développement de l'Education de Base, PDDEB*, Période : 2000-2009, 2000.
- Burkina Faso, *Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base, PDSEB*, Période : 2012-2021, 2012.
- CARRON Gabriel et CHAU Ta Ngoc, 1998, *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*, Paris, IPE.

- CHARLOT Bernard, 1987, *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*, Paris, Payot.
- COMPAORE N.D. Félix, OUEDRAOGO N. Michel, 2007, « L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso » in COMPAORE F. et al., *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, CNRST, pp 25-49.
- COMPAORE, N. D. Félix, 2010, « Baisse de niveau des élèves au Burkina Faso : les constats », *Les Presses Universitaires de Lomé*, pp 107-122.
- GRET Christian, 2009, *Le système éducatif africain en crise*, Paris, Harmattan.
- HEMA Aimé Désiré, 2016, *Le continuum dans la province de la Comoé au Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Mémoire de Master 2,UCAO/UUB.
- KI-ZERBO Joseph, 1990, *Eduquer ou périr*, Paris, UNESCO.
- LANGE Marie-France, 2003, « Ecole et mondialisation : vers un nouvel ordre éducatif scolaire ? », « Enseignement », *Cahiers d'études africaines*, pp. 169-170.
- LANGE Marie-France, YARO Yacouba, 2003, « L'évolution de l'offre et de la demande de l'éducation en Afrique subsaharienne », Communication à la *Quatrième conférence africaine sur la population*, UAPS/UEPA, session 17-éducation, formation et pauvreté, 8-12 décembre 2003, Tunisie.
- LANGE Marie-France, 1991 « Systèmes scolaires et développement : discours et pratique », *Politique Africaine*, n°43, Karthala, Paris, pp 105-121.
- MAIGA Alkassoum, 2014 « La baisse de la qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso, les avatars d'un système éducatif tourné vers la massification » *Cahiers du CERLESH* Tome XXIV, n°49, décembre 2014, pp 179-198.
- MARTIN Jean Yves, 2006, La recherche de la qualité dans l'éducation : une analyse comparative tricontinentale (Afrique subsaharienne, Asie du Sud-Est, Europe Occidentale), *Colloque international « Education/formation : la recherche de qualité »*, IRD-IER-NIESAC, HCMV 18-20 avril 2006.
- MINGAT Alain, SUCHAUT Bruno, 2000, *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*, Bruxelles, De Boeck Université.

- MINGAT Alain, 2005, « Option pour une allocation coût-efficace des ressources » in VESPOOR Adrian et *al.*, *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*, Paris, ADEA/L'Harmattan, pp 115-147.
- MUCCHIELLI Alex (dir.), 2004, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Arnaud Colin.
- NKENGNE NKENGNE Alain Patrick, 2011, *De l'information à la prise de décision, analyse du processus de politique publique en Afrique francophone : Le cas de la politique des enseignants contractuels de l'Etat*, Thèse de doctorat d'Etat en Sciences économiques, Université de Zurich/Université de Bourgogne.
- ROUAMBA/OUEDRAOGO B. Claudine Valérie, 2005, *Les rapports à l'école du Burkina Faso : un exemple urbain (Ouagadougou) et rural (Zorgho)*, Paris 8, Thèse de doctorat.
- SANOU Fernand et CHARMILLOT Maryvonne, 2010, « L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Le cas du Burkina Faso » in AKKARI Abdeljalil et PAYET Jean-Paul (eds) *Transformation des systèmes éducatifs dans les pays du sud entre globalisation et diversification, Bruxelles, De Boeck*, pp 119-145.
- SAVADOGO Boubakar, 2013, « Analyse critique des politiques éducatives et de développement au Burkina Faso, de 1960 à 2012, perspectives Anté et post 2015 » *Network of international policies and cooperation in education and training* Norrag, 51 p.
- SNEA-B, CSFEP et SNESS, 2010, *Approche syndicale sur les réformes des systèmes éducatifs : cas du Burkina Faso*.
- SORE Zakaria, 2011, *Education pour tous et qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso : analyse des politiques éducatives et des représentations des populations dans la ville de Ouagadougou*, Mémoire de Master 2 de recherche en Sociologie, Université de Ouagadougou, UFR/SH.
- SOULEY Aboubacar, 1997, La perception du double flux par les partenaires de l'école, in BARRETAU Daniel (éd), *Système éducatif et multilinguisme au Niger : résultats scolaires, double flux*, Paris, ORSTOM, pp 125-154.

- SUCHAUT Bruno, 2002, La qualité de l'enseignement de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs efficacité, *Colloque « Education fondements du développement durable en Afrique »*, Académie des sciences morales et politiques, novembre 2002, 18p.
- UNESCO (1961), Conférence d'Etats sur le développement de l'éducation en Afrique, Addis-Abeba, du 15 au 25 mai 1961, Rapport final, Paris UNESCO.
- UNESCO (1990), Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous, Jomtien, UNESCO
- UNESCO (2000), Forum mondial sur l'Education Pour Tous, Dakar, UNESCO
- UNESCO (2005), *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005, Education pour tous, exigence de qualité*, Paris, Editions Unesco.
- UNESCO (2006), *L'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)*. Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne, Dakar, BREDA, 7-9 mars 2006 <http://www.unesdoc.unesco.org> consulté le 12 septembre 2010.
- VAN DER MAREN Jean-Marie, 2004, *Méthodes de Recherche pour l'Education*, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles, De Boeck Université.
- YARO Anselme, 2007, « Représentation de l'école par les parents au Burkina Faso », in Compaoré Félix et al., *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, CNRS, pp 85-106.