

Logiques idéologiques et réformes scolaires : une approche socio-historique de l'évolution des politiques éducatives au Burkina Faso

SORÉ Zakaria*

Résumé

Depuis l'institution de l'école au début de la colonisation, le Burkina Faso a expérimenté plusieurs politiques éducatives. Les mots d'ordre qui ont conduit à ces différentes transformations tournent autour de l'indépendance politique et culturelle, l'unité nationale, l'adaptation de l'école à son milieu, l'éducation pour tous, etc. Le système scolaire public n'a pas connu une évolution linéaire. D'abord limité aux besoins de la reproduction coloniale, il a connu un fort développement au moment des indépendances. Les années révolutionnaires ont impulsé un engouement envers l'école, qui a ensuite baissé à la fin des années 1980. Cette période est marquée par un phénomène de déscolarisation dû aux effets conjugués de l'accroissement démographique, de la crise économique et des politiques d'ajustement structurel ; tandis que les années 1990 ont connu une reprise avec l'entrée en jeu des institutions de Bretton Woods dans la détermination, le financement et la mise en œuvre des politiques éducatives.

Mots-clés : politique éducative, réformes, éducation pour tous, école révolutionnaire, dépendance éducative.

Abstract

Since the establishment of school at the beginning of colonization, Burkina Faso has experienced several educational policies. Slogans leading to these changes revolve around political and cultural independence, national unity, the adaptation of the school to its environment, education for all, etc. The public school system is not a linear evolution. Initially limited to the needs of the colonial breeding, it has experienced strong growth at independence. Revolutionary years have driven a craze to school and then faded in the late 1980s. This period is marked by a dropout phenomenon due to population growth, economical crisis and structural adjustment policies, while the 90s began to recover with the coming into play of the Bretton Woods institutions in the determination, financing and implementation of educational policies.

Keywords: educational policy, reforms, education for all.

* Ingénieur de recherche CNRST/INSS (Département Sciences de l'Education), Doctorant de sociologie/Université de Ouagadougou, sorefiles@hotmail.fr

Introduction

Depuis la période coloniale, le Burkina Faso a expérimenté plusieurs politiques d'éducation qui vont de paire avec les changements politico-idéologiques qu'il a connus. En plus de la politique éducative coloniale, le pays a connu quatre (04) grandes périodes, chacune d'elles venant en écho dans un contexte national et/ou international spécifique. A l'image du cas vietnamien rapporté par MARTIN (2001), le Burkina Faso, a tout au long de son histoire, tenté de montrer les vertus d'une éducation nationale, que ce soit pour la construction de la nation, son indépendance ou sa libération. La mise en avant de l'école dans la construction de l'Etat a entraîné des modifications et des réorientations dans sa conduite. Les différents plans, discours, réformes ont toujours traduit une vision à court, moyen et long termes, et des objectifs assignés à l'école (KABORE, 2002).

L'objectif de cet article est avant tout de relever les liens existents entre les positionnements idéologiques des différents régimes politiques qu'a connus le pays, et les tentatives de réformes et d'innovations de l'enseignement. Il propose une approche socio-historique qui au-delà de la simple narration, inscrit chaque réforme dans le contexte de son apparition ou élaboration. Ainsi, il analyse les contextes et les logiques politiques et sociales qui sont à l'origine de l'évolution des politiques éducatives. L'approche socio-historique privilégiée amène à partir de la naissance de l'école occidentale au Burkina Faso, depuis le contact avec le colonisateur pour aboutir à la politique d'éducation pour tous, marquée par la volonté d'offrir l'éducation à tous les enfants en passant par les réformes post-indépendances et « révolutionnaires ».

La méthodologie utilisée dans cet article a été essentiellement une revue de littérature. Cette revue de la documentation a concerné les politiques éducatives au Burkina Faso à travers la littérature savante, mais aussi la littérature grise que sont les rapports, les évaluations et autres mémoires et thèses. La presse écrite, les archives, les productions écrites ont également été explorées.

La période coloniale : l'école comme instrument de prosélytisme religieux et de domination coloniale

L'Eglise catholique a été la première à ouvrir des écoles primaires en Haute-Volta (SANOU, 2003a). L'objectif était non seulement d'avoir des cadres pour répandre la religion chrétienne, mais aussi de favoriser l'implantation coloniale. L'Eglise catholique a toujours cherché à jouer un rôle important dans le domaine de l'éducation (COMPAORE, 2003) et s'est montrée de plus en plus active. Les premiers missionnaires avaient reçu des consignes fermes de leurs supérieurs pour mettre en place, dès leur implantation, un dispositif favorisant l'éducation des populations. Cette stratégie a facilité les premiers contacts avec les populations et a permis une intégration rapide de l'Eglise au contexte des territoires nouvellement conquis. Dès lors, l'école est utilisée comme un moyen d'évangélisation. La plupart des écoles construites avant la fin de la conquête coloniale sont créées par des missionnaires,

catholiques et protestants, avec pour objectifs d'évangéliser les populations des territoires conquis. L'éducation scolaire est, très tôt pensée comme un des moyens les plus efficaces pour convertir les futures générations, former les premiers catéchistes et installer par-là même, durablement, la religion dans un contexte culturel redessiné (BAUX, 2007).

Au début de la colonisation, il y a eu une étroite collaboration entre l'Eglise et l'administration coloniale. SANOU (2003a) montre que l'Eglise catholique avait ouvert l'école de Ouagadougou à la demande expresse d'un représentant de l'administration coloniale. Les écoles catholiques avaient reçu l'aval de la puissance coloniale et bénéficiaient de sa subvention. L'Eglise, dans sa volonté de scolariser les « indigènes », a souvent été soutenue et parfois combattue, par l'administration coloniale qui demandait la laïcisation des écoles missionnaires. En janvier 1903, la loi séparant l'Eglise et l'Etat est adoptée en France. A travers cette loi, la Chambre des Députés invite le gouvernement français à laïciser les écoles des colonies et à supprimer toute subvention aux écoles des Missionnaires.

La « mésentente » entre administration coloniale et Eglise entraîne la suspension des subventions aux écoles missionnaires (SORE, 2011) et la réorganisation de l'école en Afrique occidentale française (AOF) à travers *La Charte de 1903*. L'administration coloniale s'approprie les écoles des territoires ouest africains (OUEDRAOGO, 2007), dépossède l'Eglise de son monopole, laïcise l'éducation et réoriente sa mission. Par une directive qui transforme les allocations jadis accordées aux Pères Blancs en subventions, le ministre des colonies changeait le statut des écoles privées en écoles publiques et « *les soumettait pour le fonctionnement et les programmes, aux directives de l'administration coloniale* » (LEONHARD, 1971 : 119). Dès cet instant, la vocation de l'école et son orientation connaissent des changements. A travers l'école, le colonisateur voulait former des hommes dociles toujours prêts à accepter et à faire accepter la colonisation et la domination française. Désormais, la mission de l'école est de former des collaborateurs et non des savants. Il n'est donc pas question de donner un enseignement de qualité aux apprenants, mais de simples dispositions pour que les ordres du colonisateur puissent être compris et transmis. Pour cela, le simple passage des enfants par l'école peut suffire à une mise en condition, à une « normalisation des comportements » (BAUX, 2007). L'inculcation vise alors de construire un « *habitus comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'action pédagogique* » (BOURDIEU et PASSERON, 1970 : 47) et se transmettre.

La mission de « formatage » assignée à l'école coloniale vient du fait que celle-ci devait seulement permettre de satisfaire les besoins de la métropole et favoriser l'apprentissage de la langue française et la formation d'auxiliaires coloniaux : interprètes, agents civils, sous-officiers, fonctionnaires, etc. (OUEDRAOGO, 2007). L'école, rappelle SANOU (2003 : 1696), avait en ce moment « *deux buts pratiques : permettre la sélection des auxiliaires et collaborateurs locaux pour l'administration du territoire et de la gestion des entreprises et maisons de commerce coloniales* ». L'utilité immédiate de l'école affirmée, tous les enfants ne pouvaient

profiter de ce « sésame ». Il fallait seulement éduquer une minorité que l'administration pourra utiliser. Pour cela, l'accent est mis sur les enfants des anciennes classes dirigeantes qu'on prépare pour assurer la relève du colonisateur. BAUX (2007 : 134) relève justement que « *pour ne pas disperser les efforts, ce sont donc d'abord les enfants de familles influentes qui sont visés en premier lieu. Ils sont plus à même, après leur formation, et une fois que des liens solides sont créés avec les colonisateurs, de propager l'œuvre coloniale dans leurs milieux. Ils sont en effet censés avoir une influence morale par leur prestige familial. Le soutien des fils de chefs doit assurer celui de l'ensemble de la population* ».

Cette vision est codifiée par un arrêté en 1924, qui rend obligatoire la fréquentation scolaire pour les fils de chefs et de notables. Il s'agit à travers cette stratégie, d'assurer la reproduction sociale d'une chefferie docile, afin de perpétuer une domination sans heurts et exploiter les territoires africains. D'ailleurs, dans l'esprit du ministre des colonies, porteur de la réorganisation de 1924, l'objectif de l'école est de permettre une exploitation fine des potentialités africaines pour redresser la France qui se relevait très difficilement de la première guerre mondiale.

Il est donc question d'utiliser l'école pour « fabriquer » un individu prêt à accepter sans discuter, la logique de la domination coloniale. BAUX (2007) dit à juste titre que la pratique de la coercition et la capacité oppressive du système scolaire colonial visent le « dressage » des individus afin qu'ils adhèrent à l'ordre colonial sans contestation. Pour montrer la mission de formatage confiée aux écoles, SANOU (2003a : 1698-1699) retient ce passage fort illustratif du livre de lecture « Moussa et Gigla : Histoire de deux petits Noirs », « *il est, d'une part, un avantage pour les indigènes de travailler pour le Blanc, parce que les Blancs sont mieux éduqués, plus avancés dans la civilisation que les indigènes, et parce que, grâce à eux, les indigènes feront de progrès plus rapide, apprendront mieux et plus vite, connaîtront plus de choses et deviendront un jour des hommes réellement utiles. D'autre part, les Noirs rendront service aux Blancs en leur apportant l'aide de leur bras, en cultivant la terre qui leur permettra de faire pousser des récoltes pour les Européens, et aussi en combattant pour la France dans les rangs des troupes indigènes. Ainsi, les deux races s'associeront et travailleront ensemble dans la prospérité commune et le bonheur de tous. Vous qui êtes intelligents et entrepreneurs, mes enfants, aidez toujours les Blancs dans leur tâche. Ceci est un devoir* ». Les premiers établissements au Sénégal au milieu du 19^e siècle, n'étaient-ils pas, désignés par le terme « écoles des otages » ? Ce concept souligne tout le poids de la violence symbolique que l'institution contient. Pris dès le plus jeune âge, facilement malléables parce que souvent éloignés de l'influence de leur famille et accueillis dans des internats, les élèves, symboliquement assimilés à des détenus, des prisonniers, doivent subir un lourd processus d'« inculturation » mêlé à une t e n t a t i v e d'« acculturation » (MARTIN, 1972).

Après la seconde guerre mondiale, le colonisateur tente d'adapter la relation coloniale à un nouveau contexte politique lié notamment à la poussée des discours

anti-impérialistes et une volonté de plus en plus exprimée des nouvelles élites pour l'égalité avec les métropolitains et pour l'indépendance. L'école connaît des changements. COULIBALY (1997) montre qu'à la suite de la conférence, la durée de la scolarité dans les écoles primaires est fixée à six ans au minimum et à huit ans au maximum. Aussi, la distinction entre écoles préparatoires, élémentaires et régionales a-t-elle disparu.

Tout de même, la peur d'éveiller les consciences à travers l'école, associée à l'objectif de former juste pour les postes de subalternes, ont amené le colonisateur à restreindre l'accès à l'école. SURET-CANALE (1964) explique cette attitude par le fait que pour le régime colonial, l'instruction des masses présente un double péril : en élevant la qualification de la main-d'œuvre, elle la rend plus coûteuse, et conduit les masses colonisées, à prendre conscience de l'exploitation et de l'oppression auxquelles elles sont soumises. Pourtant, l'appareil d'exploitation économique, d'oppression administrative et politique ne peut fonctionner sans un minimum de cadres subalternes autochtones, courroie de transmission et agents d'exécution devant se placer entre l'encadrement européen et les masses : il faut donc éduquer, mais à minima. Ce dilemme a été toujours présent dans l'élaboration des politiques éducatives au temps colonial.

L'idéologie de domination a guidé la politique éducative du temps colonial au Burkina Faso et de façon générale en Afrique. Le projet de l'école coloniale consistait à la prise en main d'un marché potentiel qui nécessitait, avant toute possibilité d'exploitation, la conquête militaire des territoires visés mais aussi la conquête spirituelle (par les missions) et morale (par l'école) des populations afin d'assurer une complète domination (MARTIN, 1983). L'avènement des indépendances dans les années 1960 modifie la conception de l'école par les élites africaines qui ont pris la relève du colonisateur.

Les indépendances ou le début de l'éveil de la « fierté africaine »

Les politiques éducatives post-indépendances traduisent une volonté de rupture avec celles de la période coloniale. Cette rupture se perçoit à deux niveaux. Le premier se situe dans le contenu des enseignements, où les nouvelles autorités décident de l'abandon des programmes basés sur des faits et des réalités de la France au profit d'un type d'enseignement inspiré du contexte africain et voltaïque. Cette démarche peut être considérée comme la réponse à l'appel à la décolonisation de l'enseignement, lancé par des intellectuels, notamment Joseph Ki-Zerbo et Abdou Moumouni. Le second aspect de rupture est l'option de la démocratisation de l'école. A l'opposé des gouvernements coloniaux qui pensaient l'école en termes de coût et surtout comme une arme d'éveil qu'il ne faut pas mettre à la disposition de tous, les dirigeants africains d'après indépendance postulent que l'éducation est source de richesses économiques. Pour eux, l'école est le moteur du développement (LANGE, 1991). A cette époque, il s'agissait pour les pays nouvellement indépendants, de procurer à l'Etat et à l'économie nationale des cadres qualifiés, indispen-

sables, mais aussi de dispenser une éducation de base considérée comme un droit élémentaire de l'homme (KI-ZERBO, 1990). Ces deux positionnements vont marquer les politiques éducatives du Burkina Faso d'après indépendances.

Avec l'enthousiasme des indépendances, la Haute-Volta qui démarre la première décennie 1960-1970 avec un taux de scolarisation très faible de 6,5 % en 1961 (COMPAORE et OUEDRAOGO, 2007), se lance dans une politique volontariste pour permettre l'éducation de tous ses fils. L'école devient un secteur prioritaire. Elle est conçue comme un outil d'unité nationale et comme « investissement productif », donc un facteur essentiel de développement économique et social. D'ailleurs à cette période, les travaux de DENISON et MALINVAUD (1994) sur le capital humain qui étaient à la mode, ont montré que promouvoir l'enseignement dans les pays pauvres serait la première priorité de ceux qui chercheraient à y engager le développement. Entre envie de doter le nouvel Etat d'une école qui exprime son nouveau statut d'Etat indépendant, et nécessité de former de la ressource humaine pour développer le pays, les nouveaux dirigeants se retrouvent dans une situation où ils n'ont d'autres choix que de réformer l'école dans les contenus des programmes et dans les conditions d'accès. KI-ZERBO (1990) souligne d'ailleurs que lors de la Conférence d'Addis Abeba (15 au 25 mai 1961) reconnue comme la première rencontre africaine sur l'éducation, il a été question de mettre en place des systèmes éducatifs répondant aux exigences de l'indépendance politique, du développement scientifique et technologique par une industrialisation rapide et la promotion du patrimoine culturel africain. L'idéologie qui guidait cette volonté de changement dans les savoirs scolaires transmis aux apprenants est « *de faire en sorte que tout enfant africain en général et voltaïque en particulier sent qu'il apprend des choses utiles à lui et à sa société* » (YARO, 1974 : 273). C'est dans cette dynamique que le Burkina Faso connaît le premier réaménagement dans son système éducatif : « *les programmes accordaient une très large place à l'étude du passé des peuples burkinabè et africains, du milieu physique, économique et humain, aux institutions, au monde animal du Burkina Faso et de l'Afrique. Il était en effet plus utile à un élève burkinabè de connaître la division administrative de son territoire plutôt que la liste des sous-préfectures de la France* » (COMPAORE, 2003 : 1678). A suivre l'auteur, même si ces modifications n'étaient pas énormes, elles permettraient aux élèves de mieux découvrir leur histoire, leur environnement et les valeurs culturelles de leurs peuples tout en maintenant une ouverture sur le reste du monde. Dans la philosophie de décolonisation et de démocratisation de l'école, le pays entreprend d'autres réformes dont les plus importantes sont la « ruralisation » de l'école et la réforme de 1977-1984 qui visait la démocratisation du savoir en entreprenant l'éducation des masses par la scolarisation et l'alphabétisation.

La ruralisation arrive dans un contexte où l'école élémentaire était accusée d'être onéreuse et inadaptée. Pour COMPAORE (1997) en effet, le diagnostic du système éducatif d'après indépendance a révélé de manière indiscutable que le système est inadapté, que l'école burkinabè ne remplit pas convenablement son rôle d'instru-

ment de promotion de la majorité de la population, de levier de développement, de promotion culturelle et économique et de valorisation des principales activités de la nation. L'école rurale instaurée comme remède de l'inadaptation, ambitionnait donner une formation civile et rurale à tous les jeunes de 12 à 15 ans en intégrant l'agriculture et le jardinage dans les programmes.

Quant à la deuxième réforme, elle combattait l'inadaptation de l'école à son contexte socioculturel en introduisant les langues nationales dans l'enseignement. Les dirigeants étaient convaincus que pour rester « Africains », il faut perpétuer les langues africaines qui faciliteraient la transmission des valeurs africaines. « *L'enfant qui n'apprendrait pas sa langue et dans sa langue, dès le début, se retrouverait étranger non seulement aux autres, mais à lui-même ; d'« alien », il devient « aliéné »* » dit SANOU (2003b : 1799). Ainsi, ces réformes avaient l'obstination de « produire » des citoyens « *doté (s) du sens de la justice et débarrassé (s) de tout complexe, farouche (s) défenseur (s) de nos valeurs culturelles* » (SANOU, 2003a : 1726). Il était question durant cette période, de mettre en place une école dont les missions fondamentales sont de contribuer à la promotion et à la sauvegarde de la culture africaine. Cette école devrait également permettre aux scolarisés de pouvoir utiliser leurs « cinq doigts ». En dépit de ce positionnement pour une « africanisation » du contenu des enseignements, les réformes se sont limitées à une certaine adaptation des programmes aux contextes nationaux (DEBLE, 1994) sans véritables changements. Faisant le point des différentes réformes que le système éducatif voltaïque a connus durant cette période, BAUX (2007) aboutit à la conclusion selon laquelle, l'africanisation des programmes et la création des écoles rurales représentent des évolutions frileuses et peu novatrices. Les seules modifications sont l'introduction des écrits d'auteurs africains dans les matières littéraires, et le fait que la géographie et l'histoire accordent une place plus importante aux peuples et aux milieux voltaïques et africains (COMPAORE, 1995). Nonobstant ces tentatives de « décolonisation », l'école burkinabè a gardé son fondement occidental ; ce qui va attirer sur elle, de virulentes critiques et sa remise en cause par les Révolutionnaires arrivés au pouvoir en août 1983.

L'école révolutionnaire : entre recherche de démocratisation du savoir scolaire et lutte contre l'impérialisme

Dès son premier discours en tant que Chef d'Etat, Thomas Sankara, le leader de la Révolution d'août 1983, fustige l'impérialisme, invite à combattre le néocolonialisme, et appelle à la construction d'une société nouvelle débarrassée des archaïsmes et du néocolonialisme. La construction de la nouvelle société passe avant tout par l'érection d'une école de type nouveau, conforme aux aspirations des générations présentes et futures. Les révolutionnaires du Conseil national de la révolution (CNR) reprochaient à l'école « *son contenu d'asservissement et d'exploitation de l'homme par l'homme conçu pour exalter la supériorité de la culture française et pour former des cadres subalternes locaux en vue de faciliter et perpétuer l'ordre colonial* » (KABORE *et al.*, 2001 : 100). Aussi, rejetaient-ils une école

néocoloniale « *qui a gardé pour l'essentiel les tares de l'école coloniale dont elle l'héritière* » (PILON et WAYACK, 2003 : 65). Pour les Révolutionnaires, l'école en Haute-Volta est restée une école néocoloniale, un instrument d'aliénation culturelle et d'asservissement intellectuel du peuple (MENC, 1984). Ainsi, des études sont entreprises dans l'objectif de relever les défauts du système éducatif et faire des propositions pour mettre en place une école qui puisse aider le CNR à « *rompre avec tous les régimes connus jusqu'à présent* » (<http://thomassankara.net/spip.php?article51>, consulté en ligne le 14/01/2014). Ces études aboutissent à la proposition de création d'une école révolutionnaire (SORE, 2011) dont les caractéristiques fondamentales se résument à :

- une école nationale adaptée aux exigences du développement socio-économique du pays ;
- une école réaliste qui prend racine sur le quotidien de notre peuple ;
- une école révolutionnaire qui a la responsabilité de former des produits au service de la révolution ;
- une école démocratique et populaire qui offre des chances égales à tous les citoyens et permet à chacun de s'instruire et de s'éduquer de façon permanente ;
- une école productive qui valorise le travail manuel et adapte le contenu de l'enseignement à cette fin (MENC, 1984).

En filigrane, le CNR voulait instaurer une école qui sera « *le foyer incandescent d'une génération de révolutionnaires conscients et responsables, capables d'assumer la relève de demain dans la dignité et s'associer en internationalistes prolétariens aux combats libérateurs des autres peuples* » (MENC, 1984 : 10). On le voit bien, dans ce contexte révolutionnaire, seul l'enseignement idéologique comptait. La mise en avant de l'idéologie dans l'orientation de l'école sous la Révolution est à l'origine des relations tumultueuses qui ont existé entre le CNR et le corps enseignant. La preuve, le ministre de l'éducation nationale, Philippe Somé, dans son discours de la rentrée scolaire 1983-1984, accusait les enseignants de vouloir renverser la Révolution et les menaçait de représailles. Voici un extrait de son discours : « *Parmi ceux-ci (les enseignants), un groupement de réactionnaires attardés et contre-révolutionnaires à la solde de la réaction nationale et internationale s'agite actuellement dans le vain espoir de renverser le pouvoir démocratique et populaire du CNR et de son président* ». Pour le pouvoir révolutionnaire, les instituteurs ont un devoir de solidarité à l'égard de la Révolution en ce qu'elle est porteuse d'un projet de société. « *Tout projet de société entraîne nécessairement un projet d'éducation, (...) Celui qui s'engage dans le système éducatif est en même temps partie prenante du système social dont le développement est une gageure politique. Ainsi, vis-à-vis de l'Etat, l'instituteur est engagé politiquement* » (SANON in la Revue ARC n° 5). Cette difficile relation avec les enseignants est à l'origine d'une longue grève des enseignants dont l'aboutissement à été le licenciement de plus de 2 000 d'entre eux et leur remplacement par des volontaires dont le seul bagage qui leur permettait d'enseigner était, de savoir chanter les « louanges » révolutionnaires du pouvoir (YARO, 1994).

En dépit de cette obsession révolutionnaire, le CNR laisse apparaître non seulement une volonté de démocratiser l'école, mais aussi de former des gens qui ne sont pas destinés seulement à la bureaucratie. Cette école révolutionnaire n'a pu voir le jour, car rejetée par la plupart des couches sociales auxquelles elle a été soumise pour critique (GUISOU, 1995). Après le rejet de son école révolutionnaire, le CNR s'est lancé dans une campagne de mobilisation et d'incitation à la scolarisation dans l'optique de « populariser » le savoir. C'est ce qu'on peut retenir des propos de COMPAORE et OUEDRAOGO (2007) qui montrent que les nouvelles autorités du CNR en place vont afficher une volonté politique de démocratiser l'accès à l'éducation en s'appuyant sur la mobilisation du peuple autour des mots d'ordre révolutionnaires tels que « un village, une école », « un département, un collège d'enseignement général », « une province, un lycée ». YARO (1994) raconte que pour booster la scolarisation, le CNR a mobilisé les populations pour la construction d'infrastructures scolaires. Ainsi, chaque village qui avait pu construire une école se voyait affecté des enseignants. C'est certainement ce qui explique le fait que ce régime en quatre ans ait pu doter le système éducatif d'environ 3 000 nouvelles salles de classe, ce qui représente à peu près le double des infrastructures existant depuis 1960 qui se chiffraient à 1 600 (PILON et WAYACK, 2003). La logique de formatage idéologique et l'idéal communiste amènent les Révolutionnaires à rendre l'école gratuite et obligatoire. Grâce à cette démarche, on peut affirmer avec GUISOU (1995) que la Révolution a réussi la démocratisation de l'accès à l'école. Mais, la chute du CNR en 1987 voit l'abandon des visions révolutionnaires de l'école et l'expérimentation d'autres manières de concevoir l'institution scolaire.

Les politiques éducatives libérales et l'avènement de la dépendance éducative

Avec un taux de scolarisation de 28,8 % en 1990 (BARRETEAU et YARO, 1997), le Burkina Faso commence cette décennie avec des taux de scolarisation bas et en dessous des objectifs fixés aux premières heures des indépendances. Pire, BAUX (2007) souligne que la période qui a suivi la fin de la Révolution a même connu un ralentissement, sinon un recul de la croissance scolaire au primaire. LANGE (1990) explique cette situation par une dynamique globale de déscolarisation qu'elle lie à l'application des Programmes d'ajustement structurel (PAS), conçus comme la seule politique possible pour résoudre les déséquilibres macroéconomiques nationaux. Si le pouvoir révolutionnaire avait refusé l'aide internationale, après la « rectification », le Burkina Faso n'a pu maintenir cette ligne. Au début des années 1990, le pays montrait sa disposition à accepter l'accompagnement des institutions financières internationales et celui d'autres pays en présentant une situation scolaire préoccupante. Dans un discours considéré comme un SOS, Alice Tiendrébéogo¹, Ministre de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, appelait à une

¹ Ce discours du ministre a été prononcé lors d'une rencontre des pays sahéliens sur les questions éducatives en avril 1993 au Burkina Faso, en présence des bailleurs de fonds.

guerre contre l'analphabétisme en révélant qu'« au Burkina Faso, seulement 18 % d'adultes de plus de 15 ans sont scolarisés, et 70 % des enfants en âge de scolarisation sont hors des structures scolaires ; à l'aube de l'an 2000, ils seront encore 60 % qui n'auront pas de chance d'aller à l'école ». Ce discours considéré comme un plaidoyer auprès des institutions internationales pour qu'elles apportent plus de soutien à l'évolution scolaire (YARO, 1994), rompt avec l'attitude du CNR qui, dans un ego révolutionnaire avait refusé l'aide étrangère.

Les années 1990 sont surtout marquées par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue en mars 1990 à Jomtien en Thaïlande. Lors de cette conférence, les Etats africains à la traîne en matière d'éducation, ont été invités à élaborer et mettre en œuvre des politiques à même de contribuer à la scolarisation de l'ensemble des enfants. A partir de ce moment, l'éducation est considérée comme une responsabilité sociale qui engage à la fois les agents locaux (partenaires privés, groupes religieux, familles, etc.) et internationaux (ONG et bailleurs de fonds) d'autant plus que dans beaucoup de pays, l'Etat à lui seul est jugé incapable de financer un tel projet (LANGE, 1991). Les donateurs s'engagent à redoubler d'efforts pour relever le niveau de l'enseignement dans les pays les plus pauvres, notamment en Afrique. Dans ce contexte, des financements importants (qui restent cependant largement insuffisants) sont débloqués et de nombreuses actions sont menées au cours de la décennie 1990 (BAUX, 2007).

Le discours universaliste des institutions internationales sur le rôle de l'école s'impose et devient la norme reconnue (LANGE, 1999). Les réformes sont désormais impulsées de l'extérieur et imposées aux Etats africains. Ce nouvel ordre éducatif est caractérisé par la remise en cause du rôle dominant de l'Etat central (BAUX, 2007). Les modes de recrutement et de rémunération du personnel de l'éducation, les types de pédagogie et de promotion scolaire sont beaucoup influencés par les « généreux donateurs » grâce à qui l'école fonctionne.

La possibilité pour les agences extérieures et pays étrangers d'influencer la marche des programmes et projets scolaires vient du fait qu'ils sont les principaux partenaires financiers du système éducatif. MINGAT (2004) montre par exemple que dans douze pays francophones d'Afrique (dont le Burkina Faso), une partie des dépenses courantes d'éducation (30 % en moyenne dans le scénario le plus optimiste) est financée par l'aide extérieure faute de moyens suffisants au niveau des Etats. « *La main qui demande étant toujours en bas* », les Etats africains se sont retrouvés dans un rapport de sujétion et sont obligés de subir les désidérata des bailleurs de fonds. Dans ce contexte, l'Etat a perdu une grande partie de son pouvoir dans l'orientation et la conduite des politiques éducatives. D'ailleurs, OUEDRAOGO (2007) pense que l'aide financière qu'apporte toujours la France (et certains bailleurs de fonds internationaux) à ses anciennes colonies lui permet d'intervenir, parfois directement, dans l'orientation actuelle de la formation académique dans les pays d'Afrique francophone. Cet auteur montre en effet que dans les tentatives de réformes de l'éducation dans certains pays africains, dont le Burkina Faso, la France a joué un rôle de premier ordre dans l'orientation et la direction. La

conséquence de l'augmentation de l'interventionnisme des bailleurs de fonds (LANGE, 2003) est la faible écoute accordée aux familles et aux enseignants et l'affaiblissement du rôle des Etats africains dans la conception des politiques éducatives. Le tableau ci-dessous montre combien l'intervention des partenaires étrangers et des institutions internationales a dépossédé les Etats africains de leur pouvoir dans l'élaboration de leurs politiques éducatives, et les maintient dans un

Réformes engagées et acteurs concernés	Stratégies développées par les bailleurs de fonds	Conséquences
Scolarisation des filles : cadres des ministères, chercheurs, experts	Création d'une cellule de la scolarisation des filles au sein du ministère Voyage financé en Europe pour des cadres nationaux Financement d'équipes nationales travaillant sur la scolarisation des filles, responsables de la scolarisation des filles au sein des équipes étrangères (coopérations bilatérales, ONG).	Dépendance Développement de la scolarisation des filles Stratégies d'adhésion ou d'évitement des parents
Double vacation : cadres, directeurs d'écoles, enseignants	Financement par la Banque mondiale de cycles de formation (<i>per diem</i>) et d'une partie du surplus du salaire attribué aux enseignants.	Dépendance. Stratégies de résistance des enseignants. Augmentation des effectifs scolarisés.
Langues nationales : cadres, enseignants	Financement des stages de formation et financement du matériel.	Dépendance. Problèmes d'attribution des fonds. Stratégies d'évitement des parents.
Education environnementale : cadres, enseignants	Prime versée aux enseignants concernés par le programme. Financement du matériel nécessaire à l'enseignement.	Dépendance. Arrêt de l'expérience lorsque le financement s'interrompt.
Limitation des redoublements dans l'enseignement primaire : enseignants, parents, élèves	Condition imposée en échange des financements accordés.	Plus grande fluidité des effectifs. Problèmes de niveau des élèves. Résistance des parents.
Limitation du nombre de bourses attribuées aux lycéens et aux étudiants : lycéens, étudiants	Condition imposée en échange des financements accordés.	Grèves, années tronquées, années blanches.

Source : LANGE, 1999.

système de dépendance.

Tableau I. La mise en place des réformes scolaires et l'élaboration de stratégies face à l'ordre scolaire imposé.

Conclusion

En portant le regard dans le temps et en analysant l'évolution des politiques éducatives non pas en elle-même, mais intégrée dans un réseau mondial omniprésent (BAUX, 2007), nous avons voulu, à notre échelle, apporter notre contribution à une compréhension plus large et contextuelle des différentes réformes éducatives qui se sont succédé depuis la colonie de Haute-Volta jusqu'au Burkina Faso d'aujourd'hui. Ainsi, l'approche socio-historique de l'éducation au Burkina Faso, adoptée dans cet article, a permis de montrer que la mission assignée à l'école, est fonction du positionnement idéologique des dirigeants. L'éducation a toujours été pensée comme une question sociale et de politique publique de première importance. Ainsi, la vision de la société qu'avaient les dirigeants à un moment donné de l'histoire du pays a imposé des réaménagements, des réorientations et des réformes. Comme le dit MARTIN (1983), tout système d'éducation est dépendant de l'histoire et de la structure de la société à laquelle il ressort. Ce sont donc les positionnements idéologiques qui ont gouverné la gestion du pays qui justifient les changements de systèmes éducatifs. D'ailleurs, LEGRAND (1988) faisait savoir que les justifications ultimes de tout discours sur l'éducation, relevait d'une idéologie. Le regard de l'évolution des politiques éducatives au Burkina Faso montre que la planification de l'éducation n'a pas été perçue comme une question technique, mais une question politique. Le politique a toujours déterminé la voie à suivre sans regarder les orientations des techniciens. C'est ce qui peut expliquer le fait que l'école subit aujourd'hui des critiques liées à la qualité de ses produits, à son inadaptation.

Références bibliographiques

- ALTHUSSER L., 1974. « L'appareil idéologique d'Etat scolaire en tant qu'appareil dominant », in GRAS A., *Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux*, Larousse Université, Coll. Série Sociologie, Sciences humaines et sociales, Paris, pp 335-347.
- BARRETEAU D. et YARO Y., 1995. *Lecture des statistiques scolaires du Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, Flashs, 95 p.
- BAUX S., 2007. *Les familles lobi et l'Ecole : entre rejets mutuels et lentes acceptations Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso*, Thèse de doctorat de sociologie, École des Hautes études en Sciences sociales.
- BAUX S., 2007. *Discours sur l'école et représentations du système scolaire à Ouagadougou*, COMPAORE F. et al., *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, CNRST, pp 71- 84.
- BOURDIEU P. et PASSERON J. C., 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, édition. Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970. *La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, édition Minuit.

- COMPAORE N. D. F., OUEDRAOGO N. M., 2007.** L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso, COMPAORE Félix *et al.*, *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, CNRST, pp 25- 49.
- COMPAORE N. D. F., 1997.** *Discours politiques et inadaptation de l'école au Burkina Faso*, Thèse de Doctorat unique en Sciences de l'éducation, Université Paris VIII, 468 p.
- COMPAORE R. A. M., 1995.** « L'école au quotidien en Haute-Volta pendant la période coloniale », in MASSA G., MADIEGA Y. G., *La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, pp 361-377.
- COMPAORE R. A. M., 2002.** « La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170. pp 87-98.
- COMPAORE R. A. M.** Chronique de l'école au Burkina Faso in MADIEGA G. et NAO O., 2003, *Burkina Faso, cent ans d'histoire 1895-1995*, Tome II, Karthala/ PUO, Paris,, pp 1663-1690.
- COULIBALY Z., 1997.** *L'évolution de l'enseignement et de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso (1903- 1995). La qualité de l'enseignement primaire en question*, Thèse de doctorat nouveau régime, Sciences de l'Education, Université des Sciences et Technologies de Lille (Lille I).
- FOUCAULT M., 1975.** *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.
- GUISSOU B., 1995.** *Burkina Faso, un espoir en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- KABORE I. et al., 2001.** Le Burkina Faso ; politiques éducatives et système éducatif actuel, in PILON Marc et YARO Yacouba, *La demande d'éducation en Afrique ; état des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, Dakar, pp 99- 116.
- KABORE L., 2002.** « Evolution des politiques éducatives », Colloque, *La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso*, Ouagadougou.
- KI-ZERBO J., 1990.** *Eduquer ou périr*, Paris, L'Harmattan.
- LANGE M. F., 1999.** « Les politiques publiques d'éducation en Afrique » in *Comportements des ménages et dynamiques sociales en période de mutation : conséquences pour les politiques publiques dans les pays en développement : expertise collégiale de l'ORSTOM/IRD*, IRD.
- LANGE M. F., 2002.** « Politiques publiques d'éducation », in Levy Marc (dir), *Comment réduire pauvreté et inégalités pour une méthodologie des politiques publiques*, Paris, IRD, Karthala, p. 37-59.
- LANGE M. F., 2003.** « Ecole et mondialisation : vers un nouvel ordre éducatif scolaire ? », « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, pp 169-170.
- LEGRAND L., 1988.** *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF.
- LEWANDOWSKI S., 2007.** *Le savoir pluriel. Ecole, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*, Thèse de Doctorat, Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales.
- MARTIN J. Y., 1972.** « Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, PUF, pp 337-362.
- MARTIN J. Y., 2001.** « La trajectoire éducative du Viêt-nam depuis 1945 : logiques politiques et logiques sociales », *Autrepart*, 2001/1 n° 17, p. 13-27.
- MECN, 1984.** *L'école révolutionnaire burkinabè*, Ouagadougou, 34 p.
- OUEDRAOGO A., 2007.** *Les processus d'apprentissage chez des adultes en formation universitaire en Afrique de l'ouest : quelques caractéristiques du rapport au savoir*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- SANOU F., 2003a.** Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990 in MADIEGA G. et NAO O., *Burkina Faso, cent ans d'histoire 1895- 1995*, Tome II, Karthala/ PUO, Paris, pp 1691-1745.
- SANOU F., 2003b.** Colonialisme, éducation et langues : hier et aujourd'hui in MADIEGA G. et NAO O., *Burkina Faso, cent ans d'histoire 1895- 1995*, Tome II, Karthala/ PUO, Paris, pp 1791-1817.

SORE Z., 2011. *Education pour tous et qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso*, Mémoire de Master 2 de recherche, Université de Ouagadougou.

UNESCO. *Rapport final de la conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique 15-25 mai 1961*, en ligne, <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000774/077416f.pdf>, consulté le 12 octobre 2012.

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