

Université des Sciences et Technologies de Lille (Lille I)

U.F.R des Sciences de l'Education

**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)

Présentée et soutenue par

Zouanso COULIBALY

Sous la Direction du Professeur **Paul DEMUNTER**

Juin 1997

Dédicace & Remerciements

Tout d'abord, mes remerciements vont à monsieur Paul Demunter qui a bien voulu diriger ce travail et qui, par ses conseils m'a soutenue durant toutes ces années.

Mes remerciements s'adressent aussi à messieurs O. Vincent Bihoun, Amadé Badini et à tous ceux qui, d'une manière ou une autre, m'ont aidée dans ce travail.

Mes pensées vont naturellement à ma famille, à qui je dédie tout simplement ce travail.

Ensemble, nous disons merci à tous, très sincèrement !

SOMMAIRE

	Pages
Introduction générale	8
Chapitre I : <u>Caractéristiques générales du Burkina Faso et de l'enseignement primaire</u>	45
I - <u>Présentation du Burkina Faso</u>	45
II - <u>Caractéristiques générales de l'enseignement primaire</u>	55
Chapitre II : Organisation de base du système scolaire en (AOF) et en Haute-Volta de 1903 à 1943	63
I - <u>Les premières écoles françaises sur les côtes africaines</u>	63
II - <u>La conquête coloniale et l'école dans les territoires nouvellement conquis</u>	67
III - <u>Organisation de base des Institutions scolaires en AOF de 1903 à 1943</u>	69
A - <u>Le secteur public</u>	69
1 - La charte de 1903	69
2 - L'évolution des textes législatifs et des structures scolaires	83
B - <u>Le secteur privé : de 1922 à 1943</u>	108

IV - <u>Les structures scolaires en Haute-Volta de 1898 à 1946</u>	112
1 - De la conquête des territoires à la colonie de Haute-Volta en 1919	112
2 - La situation scolaire en Haute-Volta de 1919 à 1932	118
3 - La suppression de la colonie de Haute-Volta et la situation scolaire de 1932 à 1946	123

**Chapitre III : La réorganisation du système scolaire et les réformes de
la formation des enseignants du primaire en AOF
et en Haute-Volta de 1944 à 1960**

129

I - La nouvelle politique coloniale et scolaire en AOF

129

1 - Les raisons et les grandes lignes de la politique coloniale en AOF
à partir de 1944

129

2 - La réorganisation de l'enseignement en AOF dans le contexte
de l'Union française

134

3 - La gestion du personnel enseignant en AOF sous l'Union française
(Le cadre général et ses contours)

149

II - La reconstitution de la Haute-Volta et la réorganisation de son système scolaire
(1947-1960)

151

1 - La reconstitution de la Haute-Volta en 1947

151

2 - Le bilan scolaire de la Haute-Volta en 1947

153

3 - L'évolution du système scolaire en Haute-Volta de 1947 à 1958

156

4 - Fonctionnement et réformes des cours normaux en Haute-Volta (1944-1958)

164

Chapitre IV : <u>Les politiques scolaires et les réformes de la formation des enseignants du primaire de 1960 à 1995</u>	177
I - <u>L'enseignement primaire et l'enseignement rural en Haute-Volta au lendemain des indépendances</u>	177
1 - La création des Centres d'Education Rurale (CER)	178
2 - Les réformes internes de l'enseignement primaire	181
3 - La crise de l'enseignement primaire privé catholique (1969)	193
II - <u>Diagnostics et tentatives de réforme du système scolaire (1972-1985)</u>	197
1 - L'échec des CER et tentative de réforme	197
2 - Tentative de réforme pour «une école intégrée» (1972-1984)	199
3 - Projet de réforme pour «une école révolutionnaire» (1984-1986)	208
III - <u>Les établissements de formation des enseignants du primaire avant l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP) : essai d'un bilan quantitatif</u>	212
1 - La suppression du cours normal privé catholique de Toussiana (1968)	212
2 - La suppression du cours normal de Ouahigouya (1971)	213
3 - La suppression de l'école normale de Ouagadougou (1976)	216
4 - La suppression des cours normaux de Koudougou et de Ouagadougou (1985)	217

IV - <u>L'expansion de l'enseignement primaire comme objectif prioritaire :</u>	
<u>le projet-Education III et l'ouverture de l'ENEP (1985)</u>	222
1 - Le «projet-Education I»	222
2 - Le «projet-Education II»	222
3 - Le «projet-Education III» et l'ouverture de l'ENEP de Loumbila (1985)	223
4 - Autres mesures dans le cadre de la politique scolaire actuelle	237
V - <u>Aperçu de la formation continue des enseignants du primaire</u>	238
1 - Evolution de la formation du personnel de contrôle de l'enseignement primaire	239
2 - Les activités de formation continue des enseignants du primaire	247
Chapitre V : De l'école normale William Ponty aux ENEP : une synthèse critique par rapport aux hypothèses	251
I - <u>Une période de prudence et de restriction des niveaux d'études</u>	251
II - <u>Expansion scolaire et progrès dans la recherche d'une meilleure qualification des enseignants du primaire</u>	254
III - <u>Expansion scolaire et «misères» de la formation des enseignants du primaire</u>	260

Chapitre VI : <u>Quantité et qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso : une analyse critique globale</u>	262
I - <u>L'enseignement primaire - Aspect quantitatif</u>	262
1 - Aperçu de l'évolution du nombre des écoles et des classes	262
2 - Aperçu de l'évolution des taux de scolarisation	266
II - <u>Aspect qualitatif - Une approche des difficultés inhérentes à l'enseignement primaire</u>	269
1 - L'opinion publique	269
2 - Présentation de l'enquête par questionnaire	271
3 - Les caractéristiques des enquêtés	281
4 - Analyse thématique des difficultés inhérentes à l'enseignement primaire	285
4.1 - Les objectifs de l'école primaire selon les enquêtés	285
4.2 - Les fonctions du maître selon les enquêtés	296
4.3 - Les programmes scolaires de 1989 : quelques critiques	300
4.4 - Les méthodes et techniques d'enseignement des enquêtés	302
4.5 - Les difficultés des enquêtés dans l'exercice de leurs fonctions	305
4.6 - La qualification des enseignants du primaire en question	316
Conclusion générale	345
Table des matières	405

INTRODUCTION GENERALE

«L'école est une expression privilégiée de la société qui lui confie le soin de transmettre aux enfants des valeurs culturelles, morales, sociales, qu'elle juge indispensables à la formation d'un adulte et à son intégration dans son milieu.»¹ Définie de cette manière, nous pouvons dire qu'il y a plusieurs modèles d'écoles ; puisque chaque société a ses voies et moyens pour assumer sa mission éducative des jeunes.

L'école de type moderne fut introduite dans les sociétés africaines avec la colonisation. L'attitude des populations vis à vis de cette institution fut dans un premier temps celle de la prudence et de la réticence ; car, le fait d'envoyer son enfant à l'école était perçu comme un acte de collaboration avec l'ennemi. Cependant, le changement de cette attitude s'est fait assez rapidement ; car, les populations ont vite constaté le lien entre la scolarisation et la possibilité de trouver un emploi rémunéré. Depuis, c'est de façon volontaire, qu'elles demandent la scolarisation de leurs enfants. Dans ce monde d'aujourd'hui, dominé par l'écriture, la scolarisation pour tous est un vœu et bien plus, une nécessité qui s'impose à toutes les sociétés. Comme le dit Joseph Ki-Zerbo, "une société qui renonce à prendre en charge sa jeunesse et à la doter des outils d'une promotion optimale, enterre son propre avenir ; c'est une société suicidaire."² Cependant, nous n'ignorons pas que l'école est un «outil» très difficile à gérer ; elle nourrit de nombreux espoirs, mais les déceptions ne manquent pas.

Au Burkina Faso, tout comme dans les autres pays d'Afrique occidentale, le chômage des diplômés devenus trop nombreux par rapport à l'offre d'emploi, interpelle tout un chacun sur la nécessité de restructurer l'école en fonction des besoins de développement économique, social et culturel du pays. Plusieurs tentatives de réformes se sont déjà succédées ; en attendant qu'un projet de réforme puisse satisfaire les attentes des différents acteurs sociaux, nous voulons, pour notre part, insister sur l'importance primordiale de l'enseignement primaire et

¹ S. Mollo : « L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs », Paris, Ed. Dunod, 1970, P6.

² J. Ki Zerbo : "Eduquer ou périr", Paris, UNESCO - UNICEF, Ed. L'Harmattan, 1990, P 15.

de la formation des enseignants qui en ont la charge. En effet, comme vous le savez, c'est après une bonne assimilation des enseignements du cycle primaire que les enfants peuvent poursuivre sans trop de difficultés leurs études secondaires générales ou techniques. Et même si l'enfant ne poursuit pas ses études, le fait de savoir correctement lire, écrire et compter est déjà une forme de «richesse» si l'on peut s'exprimer ainsi ; car, dans la vie quotidienne, il saura s'informer par lui-même et oeuvrer dans le sens de l'amélioration de sa production et de ses conditions de vie. Aussi, l'école primaire doit permettre à tous ceux qui ont la chance d'y entrer (la scolarisation pour tous étant encore loin d'être une réalité dans notre pays) d'acquérir des connaissances de base utiles. Mais pour ce faire, il faudrait que des conditions soient bien définies et contrôlées, ce qui n'est pas souvent le cas. Pour l'opinion publique, la qualité de l'enseignement primaire est en baisse. Est-ce une réalité ou simplement une crainte, nous ne le savons pas ; cependant, disons qu'il y a bien des raisons qui permettent de le penser. Quelles sont ces raisons ?

D'une manière générale, nous pouvons déplorer les conditions peu favorables dans lesquelles se déroule l'enseignement dans les écoles primaires au Burkina Faso, telles que le sous-équipement matériel (immobilier) et didactique des classes, le manque de fournitures scolaires chez nombre d'élèves, les classes surchargées, la formation au rabais des enseignants, le recrutement parallèle d'enseignants sans aucune formation, etc.

L'enseignant est l'acteur principal au sein de l'école ; responsables politiques, parents-d'élèves et élèves attendent toujours qu'il fasse de son mieux malgré les difficultés. C'est pourquoi, nous avons choisi de mener une recherche sur l'évolution de l'enseignement et de la formation initiale et continue des enseignants du primaire depuis la mise en place des premières structures scolaires en Afrique Occidentale Française (A.O.F) à nos jours, au Burkina Faso.

La formation professionnelle initiale ou continue de l'enseignant vise à lui donner une qualification qui suppose l'acquisition de connaissances générales et théoriques, d'un savoir-faire pratique et d'un savoir-être comprenant des attitudes, des valeurs morales, des capacités d'organisation de la classe, des capacités de coopération, qui lui permettent d'assurer au mieux ses fonctions. Le constat que nous pouvons faire est que la formation professionnelle des

enseignants n'est pas stable ; elle est souvent l'objet de conflits et de réformes et cela, dans de nombreux pays.

Pour le cas du Burkina Faso, les questions auxquelles nous tenterons de répondre sont les suivantes : - pourquoi la formation des enseignants du primaire a-t-elle été par moments l'objet de réformes (la notion de réforme étant comprise ici dans le sens de modifications ; celles-ci pouvant être appréciées comme étant une amélioration ou plutôt une régression par rapport à la situation antérieure.) Autrement dit, il s'agit pour nous de chercher d'abord les raisons qui sous-tendent ces réformes. - D'autre part, pour chacune d'elles quelles sont les modifications qui furent introduites ? - Enfin, que pensent les enseignants du primaire eux-mêmes de leur formation initiale et continue actuelle. Et de façon globale, quelles sont les difficultés inhérentes à l'enseignement primaire?

En somme, nous essayerons d'analyser les différentes réformes de la formation des enseignants du primaire dans notre pays, ce qui nous permettra d'avoir un regard à la fois historique et critique et aussi d'apporter notre modeste contribution au débat sur la qualité de l'enseignement primaire, en prenant en compte les points de vue des enseignants.

Pour commencer, nous avons à la suite de nos lectures, identifié quelques facteurs généraux pouvant être à l'origine des réformes de la formation des enseignants ; au-delà de la diversité des contextes, ces facteurs nous éclairent sur l'ampleur du sujet. Nous allons les présenter, tout en montrant qu'ils ne sont pas vraiment dissociables ; ils influencent tous les décisions en matière d'éducation et par la même occasion, les modèles de formation du personnel enseignant ; seulement à des degrés différents. Cette réflexion nous conduira à la formulation de notre problématique de recherche.

I - APPROCHE DES FACTEURS POSSIBLES DES REFORMES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS (Eléments de problématique)

1- La définition des objectifs de l'école et la formation des enseignants

La conception des qualifications est un moyen, «un outil opératoire» qui permet non seulement de viser une efficacité toujours plus grande dans le travail, mais aussi, de gérer les individus, en intégrant par la même occasion, chaque individu dans une classe sociale donnée. Or l'école est le lieu où l'on acquiert ces qualifications. Aussi, sommes-nous d'avis avec Emile Durkheim pour désigner «l'école comme le lieu privilégié de l'action de l'Etat sur les individus, dans le sens d'une plus grande intégration sociale et idéologique»³. Pour ces raisons fondamentales, les objectifs de l'école et ses structures d'accueil sont souvent remis en question en fonction des réalités politiques, économiques, démographiques, sociales qui caractérisent chaque pays, à un moment donné de son histoire.

Selon Louis Legrand, "le premier moment d'une politique éducative est la détermination des objectifs".⁴ C'est un moment difficile certes, mais primordial, puisque toutes les autres décisions concernant le choix des programmes scolaires, des contenus d'enseignement, des méthodes et techniques d'enseignement, le profil et la formation des enseignants, les structures d'accueil, ... doivent être conformes aux objectifs à atteindre.

La définition des objectifs de l'école suscite toujours de nombreux débats ; car, chaque groupe social a bien sa conception de la société et de l'école. Il appartient dans un premier temps aux responsables politiques de définir les objectifs prioritaires et de les soumettre à l'appréciation des différents acteurs sociaux. Selon les termes de Gaston Mialaret : "l'éducation suppose une conception de l'homme, de son rôle dans la société, de ses rapports avec la société et

³E. Durkheim, cité par Jacques Guigou, in « Critiques des systèmes de formation », Paris, Ed. Anthropos, 1972, P30.

⁴Louis Legrand : " Les politiques de l'éducation ", Paris, PUF (Q.S.J. n° 2396), 1991 (2è éd.), P 8.

la nature. C'est donc, au sens large du terme, un problème politique. Le choix des finalités, des contenus, des méthodes relève en tout ou partie du politique".⁵

Cette fonction première qui revient aux responsables politiques en matière de décisions scolaires est également exprimée par Jean Berbaum en ces termes : "la mise en place d'une formation d'enseignants n'est pas uniquement affaire de technicien. Au contraire, le technicien de la formation ne peut intervenir que lorsque le politicien a défini ses orientations".⁶

On pourrait donc soutenir que, tout changement politique majeur entraîne nécessairement une révision des objectifs du système scolaire ; cependant, José Blat Gimeno fait la critique suivante : "dès qu'une nouvelle autorité apparaît, elle veut dans son domaine d'action marquer la législation concernant le système éducatif d'une empreinte innovatrice, si ces modifications sont justifiées dans certains cas, dans d'autres, elles sont synonymes d'anarchie et de désir de changer pour changer."⁷ Ceci dit, restant dans la logique du raisonnement, toute modification des objectifs de l'école doit s'accompagner d'une réflexion sur le type de formation à donner aux enseignants qui ont la charge de les réaliser.

Par exemple, si nous considérons le cas de la France, nous pouvons remarquer que l'évolution des structures scolaires et de la formation professionnelle des enseignants correspond aussi à celle des objectifs scolaires visés. En particulier, au niveau de l'enseignement primaire, trois grands moments retiennent notre attention.

Au départ, le maître d'école primaire qui était "institué" et appelé "instituteur" avait pour fonction d'enseigner aux enfants dans les écoles primaires publiques, les connaissances les plus élémentaires, limitées à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. En effet, dans cette France largement rurale à l'époque, comme l'a souligné Viviane Isambert-Jamati, "l'enfance

⁵Gaston Mialaret : " La formation des enseignants ", Paris, PUF (Q.S.J. n° 1703), 1990 (3è éd.), P 24.

⁶ Jean Berbaum : " Former des professeurs " Thèse, Paris V, 1972.

⁷ J.B. Gimeno, R., Marin Ibanez : " La formation du personnel enseignant du premier et du second degré ", Paris, Les Presses de L'UNESCO, 1981, P 15.

n'apparaissait pas comme un temps de gratuité, de pure jouissance : entre l'enfant et l'adulte, pas de coupure radicale, car très vite, devait arriver la nécessité de travailler."⁸ L'enseignement primaire devait "former le travailleur" et munir les enfants de " connaissances pratiques qui leur serviront dans leur métier "; on précisait même que ces connaissances étaient nécessaires pour "une destinée d'ouvrier agricole ou d'ouvrier d'usine."⁹

A côté de cette éducation dite de "masse" donnée aux enfants de la classe populaire, la formation intellectuelle était réservée à "l'élite" (les enfants de la classe supérieure).

Ensuite, naît la volonté d'élargir les enseignements de l'école primaire à partir de 1882, en ce sens qu'il ne s'agit plus de transmettre seulement les rudiments et de se limiter à trilogie : lecture-écriture -calcul. L'école élargit ses programmes dans plusieurs directions. Il y eut d'abord, l'inscription officielle dans les programmes de matières qui, autrefois, étaient facultatives ; par exemple, le dessin, la musique, mais aussi, les sciences physiques et naturelles, l'agriculture, le travail manuel, la gymnastique sont des disciplines d'enseignement à part entière. C'est cet élargissement qui permit de viser un but qui était inaccessible jusque-là : la culture générale dès l'école primaire".¹⁰ Au-delà de l'éducation intellectuelle, il fallait aussi éveiller la conscience morale, éduquer le caractère des enfants, car disait-on "le développement de l'intelligence, l'augmentation du savoir ne mettent pas à l'abri de la faute morale".¹¹

Alors, cette redéfinition des objectifs de l'école primaire et des programmes scolaires visant la culture générale et l'éducation morale entraîna la recherche de moyens matériels et pédagogiques, afin de favoriser leur réalisation. Selon Gilles Laprèvote durant cette période : " au caractère unitaire, totalisant et sacré de la visée éducationnelle correspond (ait) le caractère unitaire, totalisant et sacré de la personne du maître ".¹² En effet, la filiation créée entre

⁸ Viviane Isambert-Jamati : " Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire ", Paris, PUF, 1984, P 78.

⁹ Ibidem PP 78-79.

¹⁰Cf. Gilles Laprèvote : " Les écoles normales primaires en France (1879-1979), Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1984, P 37.

¹¹ Ibidem, P 39.

¹² Ibidem, P 43.

l'école primaire, l'école primaire supérieure, l'école normale primaire et l'école normale supérieure assura une auto-reproduction du personnel enseignant (les professeurs des écoles normales supérieures, celle de Fontenay dès 1880 pour l'enseignement féminin et celle de Saint-Cloud en 1882 pour l'enseignement masculin, avaient la charge de former d'autres professeurs qui à leur tour, prenaient en charge la formation des instituteurs et institutrices dans les écoles normales primaires et la formation d'ouvriers, de contremaîtres, d'employés de bureau, etc..., dans les différentes sections des écoles primaires supérieures), ce qui permit d'installer une très forte stabilité à la pédagogie du primaire, pendant longtemps.

Mais, selon Claude Lelièvre, après la défaite française de 1940, le système d'enseignement de la troisième République et en particulier les instituteurs avaient été désignés comme les principaux artisans du désastre national par le gouvernement de Vichy. Jacques Chevalier alors secrétaire général, puis ministre de l'éducation de septembre 1940 à février 1941, supprima les écoles normales primaires et les remplaça par des Instituts de Formation Professionnelle (IFP). La loi du 18 septembre 1940 édicte que les élèves-maîtres doivent préparer le baccalauréat dans les lycées, puis recevoir une année de formation professionnelle dans un institut.¹³ Dès lors, l'ordre du primaire perdit son unité. Toutefois, au delà de ces rapports de forces du moment, il y avait aussi une certaine volonté d'élever le niveau des qualifications, compte tenu des préoccupations économiques de l'après guerre.

Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la tendance vers les études de plus en plus longues pour tous les travailleurs s'est accentuée. Plus que le souci " d'égalité des chances ", c'est la modernisation continue des moyens de production et l'intensification de la concurrence entre les Etats qui ont imposé de nouveaux objectifs scolaires dans les pays industrialisés. L'école primaire française prépare désormais, tous les enfants à l'enseignement secondaire. En suivant la logique qui devrait exister au niveau des décisions scolaires, disons avec Gilles Laprévotte que " si la mission de l'école s'est profondément transformée lorsque celle-ci est devenue l'école préparatoire à l'enseignement secondaire, chargée non seulement de la transmission des outils de

¹³ Cf Claude Lelièvre : " Histoire des institutions scolaires (1789-1989) ", Paris, Editions Nathan, 1990 PP 139-140.

base du savoir, mais aussi de la diffusion des méthodes et d'attitudes intellectuelles au sein d'une éducation prenant en charge la personnalité tout entière, si le but de l'école est désormais d'assurer la promotion collective de tous les élèves et non la sélection d'une élite, alors il faut développer une pédagogie rénovée "¹⁴ ;car, comme nous le dit Antoine Prost, "les différences entre les élèves constituent le problème central de toute pédagogie. "¹⁵ Autrement dit, la question qui s'impose à chaque instituteur est la suivante : malgré les différences entre les enfants, comment aider chaque enfant à maîtriser les connaissances de base et à aborder ses études secondaires sans trop de difficultés? Face à ce problème, la formation professionnelle actuelle des enseignants dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M) essaye de leur apporter des éléments de réponse. Par référence à l'organisation précédente du "système primaire", Alain Trousson présente la situation actuelle en ces termes : "A l'école unique doit correspondre un corps unique dont les membres seront recrutés au même niveau d'études et dont la formation professionnelle aura même durée, même forme avec un tronc commun et des différenciations en fonction du niveau d'intervention et non plus (en fonction) de l'ordre d'appartenance (primaire, secondaire, professionnel, précédemment). "¹⁶"

Maintenant, si nous prenons l'exemple des pays colonisés et nouvellement indépendants d'Afrique noire, la situation est différente. En effet, pour ces Etats qui formaient l'A.O.F (dont le Burkina Faso) nous pouvons globalement distinguer trois grandes périodes historiques dans l'organisation du système scolaire. Tout d'abord, la mise en place des structures scolaires de 1903 à 1946 afin de former des auxiliaires, des agents subalternes de l'administration, du commerce, de l'enseignement et de la santé, pour seconder le personnel métropolitain.¹⁷

Après la seconde guerre mondiale, on a pu assister à un changement notable dans la politique coloniale française. En effet l'année 1946 vit la création de "l'Union française, qui abolit le régime de l'indigénat et fit des autochtones d'outre-mer, des citoyens de la République

¹⁴ G. Laprévotte op.cit. 1984, p 130 (Extrait d'un discours ministériel en 1969 à propos de la réforme scolaire).

¹⁵ A. Prost : " Eloge des pédagogues ", Paris Editions du Seuil, 1985, P 90.

¹⁶ A. Trousson: « De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question », Paris, CNDP-Hachette, 1992, P. 20. (termes entre parenthèse ajoutés).

¹⁷ Cf. Pierre Emy : - " L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions ". 1977, P 13.

française."¹⁸ Le problème de l'égalité des droits pour l'ensemble des citoyens de la République s'est aussitôt posé à tous les niveaux. L'école étant la principale voie pour la promotion sociale et l'assimilation des peuples d'Outre-mer, les représentants des territoires africains à l'Assemblée française exigèrent les mêmes écoles, les mêmes programmes et les mêmes diplômes en vigueur dans la Métropole. Selon Pierre Emy, « l'élite africaine était soucieuse de pouvoir être comme l'euro péen et de pouvoir le remplacer. »¹⁹ Dès lors, l'école primaire devait désormais préparer la majorité des enfants aux études secondaires.

Nous savons aujourd'hui, que l'Union française n'a été qu'une étape de la lutte politique qui a conduit les Etats de l'AOF à l'indépendance. Les responsables politiques de ces Etats prirent en main la gestion des affaires avec beaucoup d'optimisme.

Selon Le Thanh Khoï, "durant les premières années de l'indépendance, les gouvernements africains ont porté leurs efforts sur l'expansion des effectifs scolaires. Cette attitude se justifiait par la grande pénurie de cadres moyens et supérieurs léguée par le régime colonial, la pression sociale en faveur de l'instruction et, aussi, la croyance naïve, encouragée par les organisations internationales, que l'enseignement est, toujours et en toutes circonstances, un facteur d'accélération du développement économique"²⁰. Les populations de leur côté étaient très enthousiastes, considérant l'école comme le principal moyen pour leurs enfants d'échapper aux dures conditions de vie qui sont les leurs.

Mais la désillusion et les remises en question du système scolaire n'allèrent pas tarder dans ces Etats. En effet, le constat est que l'école héritée ne répond pas aux besoins de développement des secteurs de production de ces Etats (agriculture, l'élevage, l'artisanat, ...) mais plutôt, forme des diplômés qui sont aujourd'hui trop nombreux par rapport aux postes disponibles. Plus précisément, nous reconnaissons avec François Orivel que depuis les années

- « De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900-1975). » (Un pays d'Afrique noire en recherche pédagogique). Thèse, Université de Strasbourg II, 1978 ; service de reproduction des thèses de Lille, tome I, 1981, P18.

¹⁸ Jean Capelle : " L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances. 1946-1958 ". Paris, Ed. Karthala, 1990, P44.

¹⁹P. Emy ,Thèse, idem.

²⁰ Le Than Koï : " L'enseignement en Afrique tropicale ", Paris, PUF, 1972, P 21.

quatre vingt, " le problème est particulièrement aigu avec les diplômés de l'enseignement supérieur. La fin des recrutements publics a créé parmi eux un chômage massif et persistant, qui n'a été que très modestement réduit par les multiples programmes d'aide à l'auto-emploi qui se sont succédés depuis dix ans. Une Maîtrise de Droit ne prépare pas efficacement à la fonction de boulanger ou de garagiste et les déconvenues ont été plus fréquentes que les réussites. "²¹ Alors, que faire ? Quelles sont les nouvelles mesures à prendre ?

Pour Guy Belloncle, il faudrait "planifier" de façon rigoureuse la formation des cadres en fonction des besoins d'emploi et rompre avec la logique absurde qui conduit à consacrer la quasi-totalité des possibilités nationales d'investissements aux enseignements secondaire et supérieur.²² Mais, cette planification suppose qu'on puisse appréhender avec précision les possibilités d'emploi , ce qui n'est pas du tout simple ; en témoignent ces propos de Joseph Ki-Zerbo : "La planification des ressources humaines dans les pays africains est presque un exercice divinatoire, quand on n'a pratiquement pas de prise sur des données fiables, sur les financements à court et à moyen terme, sur les aléas climatiques, sur les décisions des partenaires industriels, sur les cours mondiaux et la tendance des taux d'intérêts, sur les exigences des créanciers, les changements ministériels dans les pays [...]. Planifier dans la dépendance totale, c'est oublier que le crapaud et tout ce qu'il a dans son ventre appartiennent au calao."²³ Et même si la planification rigoureuse était réalisable, que ferait-on pour répondre au malaise des milliers de jeunes qu'une sélection encore plus pointue mettrait hors du circuit scolaire ? En effet, si pour ces pays en voie de développement "un taux de passage de 10% de chaque cohorte au niveau secondaire est largement suffisant pour couvrir les besoins de qualification à ce niveau dans l'avenir prévisible"²⁴ comme le dit François Orivel , il faudrait dans ce cas, pour plus d'efficacité du système, penser à créer des écoles pré-professionnelles en nombre pour le niveau post-primaire.

²¹ François Orivel : " Contraintes de l'ajustement structurel et de l'éducation et de la formation dans les pa ys francophones en développement ", in Actes du colloque international du 29 septembre au 2 octobre, Bordeaux ACCT, 1992, P 81.

²² Guy Belloncle : " La question éducative en Afrique noire ", Paris, Editions Karthala, 1984, P38.

²³ J. Ki Zerbo, op.cit, 1990, P85.

²⁴ F. Orivel op.cit, 1992, P 90.

Pour Joseph Ki-Zerbo, ce qu'il faudrait aux problèmes de l'école en Afrique noire, ce sont des solutions plus profondes. Selon lui, " le système éducatif actuel des sociétés africaines n'est pas seulement en retard sur celui des pays industrialisés ; il est surtout en contradiction avec les besoins vitaux, alimentaires et élémentaires des dites sociétés. "²⁵ Il précise que, " l'éducation fondamentale, ou si l'on veut, la rampe de lancement de tout citoyen africain, devrait comprendre les six éléments suivants : - initiation à la santé ; - alimentation et nutrition ; - éléments de technologie scientifique ; - environnement-écologie ; - lecture, écriture, comptabilité; - éléments d'éducation civique (histoire, géographie, institutions, valeurs). "²⁶ Pour ce faire, il propose une réforme radicale du système scolaire de la façon suivante : "l'introduction des langues africaines suffit à elle seule pour transformer le système de l'éducation de base ; car ce sont ces mêmes langues qui sont utilisées dans le domaine extra-scolaire de l'éducation, par exemple, dans les centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA) du Burkina, où huit langues sont déjà utilisées, ce qui permet d'opérer dans la langue maternelle des intéressés dans 80% des centres. Les deux secteurs de l'éducation de base (secteur formel - l'école et secteur non-formel) se trouveraient ainsi interconnectés grâce à l'introduction des langues africaines dans le domaine proprement scolaire. Le travail productif constitue le second pied grâce auquel le système éducatif marcherait enfin sur ses deux pieds dans tous ses compartiments".²⁷

Malgré les convictions de l'auteur, il est évident que la politique linguistique rencontre d'énormes difficultés (compte tenu du nombre élevé des langues, des résistances des populations qui préfèrent que l'enseignement à l'école classique soit donné dans les langues qui favorisent une communication au niveau mondial, de l'insuffisance des recherches scientifiques du manque de moyens techniques et financiers, etc.)

Quant à l'introduction de la production à l'école, elle demeure une préoccupation réelle dans les Etats africains au sud du Sahara. Nous pouvons définir "le travail productif " avec

²⁵ J. Ki Zerbo, op.cit 1990. P 17.

²⁶ ibidem, P 104.

²⁷ ibidem, P 103.

Le Thanh Khoï, comme "tout travail socialement utile [...] qui inclut, d'une part, les activités proprement dites de production (industrielle, agricole, artisanale), d'autre part, les activités de service et les activités intellectuelles et artistiques en situation réelle de travail".²⁸

Pour les auteurs, l'introduction du travail productif à l'école présente un très grand intérêt car, sur le plan pédagogique il faut reconnaître la valeur formatrice du travail sur le triple plan du savoir, du savoir-faire (liaison théorie-pratique, préparation de l'enfant à la vie active) et de l'éthique (l'enfant adopte une attitude positive vis-à-vis des métiers manuels et acquiert très tôt l'esprit d'équipe, de solidarité, le sens de la responsabilité, etc) ; sur le plan financier, le travail productif contribuerait à alléger le coût de l'enseignement, car, la production réalisée dans les champs ou les ateliers par les élèves et les enseignants pourrait être vendue et constituer un revenu pour l'école ; par ailleurs, de nouvelles écoles pourraient ainsi être construites, équipées et entretenues, au moins en partie, par le travail des élèves.²⁹

Contrairement à J. Ki-Zerbo qui voudrait s'attaquer à la fois aux problèmes culturels et économiques, Georges. R. Celis fonde surtout son analyse sur les besoins de développement économique des pays de l'Afrique. Selon lui, " pourquoi continuer avec un enseignement qui correspond aux besoins des sociétés européennes où la quasi-totalité des populations travaille dans les secteurs secondaires et tertiaires [...]. Les pays africains ont en priorité à moderniser l'agriculture, ensuite l'industrie, puisque 95% de la population vit dans le monde rural. "³⁰

Il propose donc d'introduire des formations en agriculture, en élevage, maçonnerie, couture, hygiène, menuiserie, pisciculture, ...jusqu'au niveau de la classe de troisième environ ; ensuite

²⁸ Le Thanh Khoï : " Interaction entre éducation et travail productif " Genève- Paris, 1980, in ACCT : " Le formel et le non formel dans l'éducation de masse " Paris, ACCT, 1985 P 8.

²⁹ Cf. : - J. Cl. Pauvert, R. Seguin : " Quelle formation pour les enseignants du premier degré? ", (Expériences et innovations depuis 1960), Paris, UNESCO, 1990, P 72.

- Le Thanh Khoï, idem PP 8-9.

- R. Gloton : " Le travail valeur humaine : une école pour nos enfants " Tournai (Belgique) Editions Casterman, 1981, P 40.

³⁰ G. R. Celis : " La faillite de l'enseignement blanc en Afrique ", Paris, l'Harmattan, 1990.

organiser une sélection permettant aux meilleurs de poursuivre des études classiques et ceux qui n'auraient pas réussi pourraient au moins s'insérer dans la société."³¹ Nous partageons ce point de vue de G. Celis ; mais de prime abord, on objectera le manque de moyens financiers pour la mise en place d'un tel système d'enseignement ; il faudrait aussi faire face à une véritable résistance des groupes sociaux privilégiés qui sont hostiles à la réforme de l'école classique (nous développerons davantage ce point lorsque nous aborderons le cas particulier du Burkina Faso, où plusieurs tentatives de réforme se sont succédées.) Après ces exemples (cas des pays industrialisés et des pays en voie de développement d'Afrique noire), rappelons le principe de base selon lequel toute redéfinition des objectifs de l'école doit s'accompagner d'une réflexion sur le type de formation qu'il convient de donner aux enseignants. Nous pouvons donc nous demander si les différentes modifications introduites dans la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso pendant la période coloniale et post-coloniale s'inscrivaient dans le cadre des réformes scolaires entreprises par les pouvoirs politiques qui se sont succédés à la direction de ce pays .

Cependant, prendre en compte les objectifs de l'école dans le choix des contenus du programme de formation des enseignants est bien une nécessité première, mais insuffisante pour une formation qualifiante ; car, l'enseignant doit aussi être capable de transmettre réellement aux élèves les contenus des programmes scolaires, et cela, grâce à une formation pédagogique adaptée, sans cesse renouvelée et par conséquent ouverte sur le progrès des connaissances en matière d'éducation.

Cette préoccupation nous introduit dans une seconde problématique.

2 - Le progrès des connaissances en matière d'éducation et la formation des enseignants (facteurs pédagogiques)

Dans la pratique, "enseigner, c'est transmettre à l'élève et lui faire acquérir des connaissances générales ou spéciales, des modes et des moyens de pensée, par l'emploi de méthodes ou de techniques élaborées à cet effet, et grâce à la compétence de l'enseignant".³²

³¹ ibidem, P 127.

Nous partageons cette définition de la pratique de l'enseignement ; cependant disons que les méthodes et techniques d'enseignement et la conception des capacités nécessaires à l'enseignant n'ont cessé d'évoluer.

En effet, pendant longtemps, "un maître formé était celui qui connaissait bien ce qu'il avait à transmettre"³³ ; le succès souvent remarquable de certains maîtres relevait de leurs dons disait-on. Au-delà de la connaissance des matières d'enseignement, un intérêt fut ensuite accordé à la formation pédagogique du maître, lorsque l'on a cherché à répondre à la question suivante : comment transmettre son savoir pour qu'il puisse effectivement être reçu par les élèves? Pour l'exercice du métier d'enseignant, il faudrait non seulement l'acquisition des connaissances à transmettre, mais aussi, l'acquisition des méthodes et techniques d'enseignement grâce à une formation pédagogique solide.

L'évolution des sociétés, des objectifs scolaires, du public scolaire et par conséquent celle des fonctions (ou rôles) de l'enseignant, exige aujourd'hui une nouvelle conception de sa qualification, pour laquelle, les discours, les recherches et expériences sont nombreux.

Par exemple pour Michel Fayol, "il convient d'essayer d'amener les futurs enseignants à penser par eux-mêmes. Cela n'implique nullement que les pratiques pédagogiques utilisées traditionnellement seront systématiquement rejetées. En effet, elles présentent sans doute un intérêt non négligeable et leur usage peut très bien s'envisager pour ce qui concerne certains contenus, certaines parties d'un programme, etc. Ce qui paraît condamnable, c'est "l'enfermement" des enseignants dans une stratégie unique d'action pédagogique."³⁴

³² Joseph Leif : " Formation des enseignants ", Paris, Editions Nathan, 1979, P 28.

³³ Agnès Braun : " Enseignant et/ou formateur ", Paris, Editions d'organisation, 1989, P 89.

³⁴ Michel Fayol : " Former les maîtres. Propositions pour une stratégie ", in Revue française de pédagogie, n° 55, 1981, P 10.

D'un point de vue historique, l'évolution des Sciences de l'Education s'est faite lentement. Il eut d'abord l'idée d'une "science pédagogique". Les auteurs de cette thèse tels que (Compayre, Durkheim, Binet) cités par G. Laprèvote "opposent l'expérience tâtonnée et balbutiante du praticien empiriste à la pratique éclairée par la science pédagogique qui confère la connaissance des méthodes."³⁵ Pour eux, "même si le rôle d'une "aptitude naturelle" n'est pas à négliger pour les futurs enseignants, il ne peut être question de se fier aux dons, pas plus qu'aux tâtonnements d'une expérience que rien ne guide."³⁶ En d'autres termes, pour ces auteurs, "la pédagogie n'est pas seulement un art qui s'acquiert par l'expérience patiente et personnalisée. C'est aussi une science."³⁷ Dans le même sens, en référence aux progrès spectaculaires de la médecine, G. Laprèvote estime que "de même qu'il est nécessaire, pour restaurer la santé de connaître les lois qui président aux différentes fonctions organiques, de même il est nécessaire de s'appuyer sur la connaissance des lois psychologiques et des fonctions mentales pour jouer efficacement sur le clavier des activités scolaires."³⁸ En somme l'idée d'une "science pédagogique" a fait son chemin. Chaque modèle pédagogique devrait reposer sur un fondement théorique cohérent qui puisse être expérimenté.

La recherche didactique s'inscrit dans cette démarche scientifique. Selon la définition qu'en donne De Landsheere cité par Guy Avanzini, "elle étudie la méthodologie spéciale de l'enseignement d'une discipline."³⁹ Si nous prenons l'exemple de l'apprentissage de la lecture, nous avons la méthode dite "syllabique", fondée sur la théorie cartésienne qui est additive c'est-à-dire, on apprend d'abord à l'enfant les éléments simples : les voyelles et les consonnes ; puis à les assembler pour former des syllabes, ensuite des mots, puis des phrases ; autrement dit, on va du plus simple au plus complexe. Nous avons aussi la méthode dite "globale", fondée sur la gestalt-théorie qui est plutôt structurelle (c'est-à-dire, on va de l'ensemble de la phrase aux

³⁵ G. Laprèvote, op.cit, 1984, PP 25-26.

³⁶ ibidem P 26.

³⁷ ibidem, P 27.

³⁸ ibidem, P 52.

³⁹ Guy Avanzini : " L'école d'hier à demain " , Toulouse, Editions ERES, 1991, P 146.

éléments qui la composent. La démarche est donc l'inverse de la méthode syllabique) ; ou encore, la méthode dite "mixte" qui combine les deux précédentes.

Il existe autant de recherches didactiques que de disciplines d'enseignement.

D'une manière générale, l'essor des sciences humaines et leurs contributions à l'enseignement ont fini par donner naissance aux "Sciences de l'Education" - l'arrêté du 11 février 1967, introduisit officiellement cette expression "Sciences de l'Education" dans le langage administratif français, en instituant une licence et une maîtrise des Sciences de l'Education ; le doctorat par la suite.⁴⁰ Cette discipline a pour objectif de valoriser, de prendre en compte les apports des autres disciplines aux problèmes éducatifs. Pour exemples :

La psychologie de l'enfant et de l'adolescent a contribué à modifier la conception de l'enfant et des rapports maître-élèves. Au 18^{ème} siècle, Jean Jacques Rousseau alertait déjà les éducateurs en ces termes : "commencez par mieux étudier vos élèves, car très assurément, vous ne les connaissez point."⁴¹ Ce souci de mieux connaître l'enfant exprimé ainsi, traduisait en fait, l'idée de base selon laquelle, "l'enfant est qualitativement différent de l'adulte et qu'il faut s'adapter à son rythme d'évolution, à ses possibilités, à ses besoins, si l'on veut l'éduquer et non le dresser."⁴² C'est l'idée d'une pédagogie de l'enfant qui était ainsi lancée. Et Suzanne Mollo fait remarquer qu'au fur et à mesure que la psychologie s'est séparée de la philosophie et s'est spécialisée en diverses branches, l'étude de l'enfant a apporté une certaine confirmation à ces intuitions de J.J. Rousseau.⁴³

La Psychologie génétique, nous informe sur les processus du développement cognitif de l'enfant ; l'école psychanalytique nous informe sur le développement de la personnalité

⁴⁰ Cf Guy Avanzini : " Introduction aux sciences de l'éducation ", Toulouse, Editions Privat, 1992 P 22.

⁴¹ J.J. Rousseau : " L'Emile ", cité par Anka Matic : " Education et Société " Thèse Université de Paris, Faculté des Lettres, " Etudes et Editions ", 1941, P 115.

⁴² Guy Avanzini : " La pédagogie au 20^{ème} siècle " (Histoire contemporaine des sciences humaines), Toulouse, Editions Privat, 1975, P 112.

⁴³ S. Mollo : " L'école dans la société " (psychosociologie des modèles éducatifs). Editions DUNOD, 1970, P 34.

et les différents "âges de la vie" ; en particulier dans le domaine scolaire, elle accorde beaucoup d'importance à la motivation et à la communication au sein de l'institution scolaire.

En Psychosociale, l'accent est surtout mis sur l'étude des phénomènes de groupe et leurs dynamiques internes. La notion de "conflit socio-cognitif" est apparue lorsque des expériences ont montré que "ce n'est pas tant l'imitation que la confrontation à un point de vue différent du sien fut-il même incorrect qui est la source des progrès enregistrés"⁴⁴ par les élèves.

La Sociologie de l'éducation essaie de son côté d'analyser les fondements sociaux de l'école dans les sociétés, d'étudier les milieux de vie des élèves, les rapports que ces différents milieux entretiennent avec l'école et permet ainsi d'expliquer en partie l'échec scolaire qui touche en majorité les enfants des classes populaires.

Les études linguistiques pour leur part, permettent de rendre compte des systèmes syntaxiques propres à chaque langue. En particulier, dans certains pays francophones de l'Afrique occidentale où le français demeure la langue d'enseignement, on cherche de plus en plus à produire des livres qui tiennent compte des problèmes qui seraient liés aux influences des langues maternelles des enfants. Des recherches sont actuellement menées au niveau du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) au Sénégal, de l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) d'Abidjan en Côte d'Ivoire et de la Section de Linguistique Appliquée de l'Université du Cameroun (SLAC). Bref, tant d'autres disciplines contribuent à la compréhension et à la résolution des problèmes scolaires.

Par ailleurs, signalons l'apparition dans les années soixante des méthodes dites "non directives" expérimentées par des auteurs comme Neill, C. Rogers... Pour ces auteurs, la motivation apparaît comme la principale clé de la réussite. Par conséquent, les enfants ont la

⁴⁴ A. N. Perret-Clermont : " Recherche en psychologie sociale et activité éducative ", in Revue française de pédagogie, n° 53, 1980, P 34.

liberté de choisir leurs orientations et de s'organiser comme ils l'entendent. L'élève ou l'étudiant fait appel à l'enseignant quand il en ressent le besoin.

Nous avons également les méthodes dites "actives" avec René Cousinet, Célestin Freinet, Fernand Oury..., ces auteurs accordent une importance particulière à la participation active de l'enfant dans l'acquisition des savoirs. De façon plus explicite, pour eux, "c'est parce que l'adulte que l'on cherche à former doit être capable de s'adapter avec une souplesse au milieu changeant, que l'on insiste sur l'autonomie de l'enfant, à la fois dans la construction du savoir et dans la formation morale, en s'employant à développer sa créativité, son sens de l'initiative et de la responsabilité".⁴⁵ Le rôle de l'enseignant dans ce modèle d'enseignement est un rôle d'animateur c'est-à-dire, celui qui favorise les discussions, les questionnements, les initiatives et donne les explications nécessaires en temps opportun.

Cependant, ces méthodes non-directives ou actives se résument à des expériences isolées qui ont été conduites par différents auteurs ; auteurs qui ont été influencés plus ou moins par la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie sociale (pour les méthodes dites "actives") et surtout par la psychanalyse (pour les méthodes dites "non directives"). Les avis sont très partagés à leur sujet. Georges Snyders par exemple, ne ménage pas ses critiques ; en particulier, à l'égard des pédagogies "non directives" ; car, dit-il, "dans tout laisser-faire pédagogique comme économique, ce sont déjà les favorisés, les déjà bien placés qui profitent".⁴⁶ Par rapport à l'expérience de Neill (en Angleterre, 1921) qui a fait l'objet de l'ouvrage intitulé "Libres enfants de summerhill", G. Snyders s'exprime ainsi "c'est une illusion dangereuse et proprement conservatrice ; car, il oublie que la famille, le milieu de vie..., influencent la personnalité de l'enfant, ses désirs. En fait il ne se demande pas vraiment pourquoi tel enfant veut être ingénieur et tel autre balayeur. C'est là que la pédagogie progressive ne peut pas être d'accord ; car, il faut bien se poser ces questions et aider les plus défavorisés à aller plus loin".⁴⁷

⁴⁵ G. Laprévote, op.cit, P 158.

⁴⁶ G. Snyders : " Où vont les pédagogies non directives? ", Paris, PUF, 1985, (4^e édition), P, 308.

⁴⁷ Ibidem, P 52.

Quant aux auteurs qui auraient tendance à accorder trop d'importance à la dynamique de groupes ou encore à la créativité des élèves, au détriment de l'enseignement d'un programme, l'auteur précité, les met en garde en ces termes : "en réalité, c'est par une assimilation personnelle de ce qui lui a été enseigné que l'individu parvient à l'originalité, et pas du tout en prétendant se placer hors de tout enseignement".⁴⁸ En plus, ces méthodes dites actives s'avèrent plus difficiles à appliquer (problèmes de maîtrise des groupes, plus coûteuses matériellement et demandent plus de temps pour chacune des connaissances à transmettre.)⁴⁹

Cela dit, dans l'ensemble, il existe de nos jours, une multitude de connaissances, de méthodes et de techniques à la disposition des enseignants. Néanmoins, le problème de l'efficacité de l'enseignant n'est pour autant résolu ; puisqu'il appartient en réalité à chaque enseignant de les assimiler et de les adapter en fonction des objectifs à atteindre, des situations, et des caractéristiques de sa classe. Alors, comment former les enseignants pour qu'ils acquièrent effectivement ces capacités?

A ce propos, pour G. Mialaret : "L'éducateur n'est pas un robot, un simple manoeuvre de la pédagogie. Il doit connaître les raisons de l'utilisation de telle ou telle méthode pédagogique, les facteurs qui entrent en jeu dans l'application de telle technique et être capable d'assumer et d'évaluer la cohérence de son action éducative. Nous retrouvons ici notre double exigence d'une formation qui débouche à la fois sur une culture générale permettant à l'éducateur de comprendre ce qu'il fait, de savoir pourquoi il le fait, de maîtriser les instruments pédagogiques, de mieux les adapter aux exigences des situations éducatives nouvelles, de faire en un mot, oeuvre de créativité pédagogique. Toute méthode ne prend de valeur authentique que par rapport à l'éducateur qui l'utilise ; encore faut-il que celui-ci ait été préparé à bien comprendre et à bien utiliser l'instrument qui lui est présenté et qu'il l'ait choisi, pour des raisons explicites, en fonction des finalités qu'il s'est choisies. Ce n'est donc qu'à un certain niveau de formation qu'un

⁴⁸ Ibidem, P305.

⁴⁹ Cf Patrice Pospel : " Se former pour enseigner ", Paris Editions Bordas (1ère éd 1986), 1991, P 59.

choix raisonné des moyens devient possible. Une formation trop courte et insuffisante rend l'éducateur esclave des instruments ; une authentique le rend capable d'utiliser à bon escient, et selon les situations, les éléments de la panoplie".⁵⁰ La position de G. Mialaret est claire ; pour lui, la formation authentique à donner aux enseignants serait une formation à la fois académique et pédagogique, à un niveau de recrutement suffisamment élevé (post baccalauréat au moins) et un temps suffisamment long.

Par ailleurs, il considère que "l'initiation aux méthodes d'évaluation et de la recherche scientifique en éducation est indispensable pour l'éducateur moderne. Non seulement l'enseignant doit avoir une attitude scientifique vis-à-vis de son activité professionnelle, mais il doit être capable à la fois de profiter des résultats de la recherche éducationnelle et de participer à celle-ci. Ce n'est qu'à partir du moment où chaque enseignant pourra devenir un élément actif de la recherche en éducation que celle-ci se développera en faisant des pas de géant et que l'éducation se transformera profondément".

Ce dernier point (la formation des enseignants aux méthodes de la recherche en éducation) est particulièrement défendu par Philippe Merieu. De son point de vue, il faudrait "recentrer la formation initiale autour de la spécificité professionnelle de l'enseignant, y introduire systématiquement des études et des recherches autour des trois dimensions de l'acte d'apprendre : la relation pédagogique, le chemin didactique, les stratégies d'apprentissage [...]. Il faut que, sans abandonner les exigences afférentes au savoir à enseigner et à la maîtrise de ses contenus, la formation permette au maître de comprendre où et comment se jouent les apprentissages..."⁵¹ La formation à la méthodologie de la recherche serait alors un moyen précieux pour les enseignants car, "celui qui veut engager la réflexion et l'action pédagogique doit donc effectuer ce travail préalable qui consiste à analyser et à mettre en rapport une situation et des ressources , une sensibilité et des apports, des questions qui se posent dans le concret quotidien et des hypothèses de travail qui peuvent contribuer à leur apporter une réponse".⁵² En somme, l'enseignant est celui

⁵⁰ G. Mialaret, op.cit 1990, PP 16-17.

⁵¹ Ph. Meirieu : " Apprendre... Oui, mais comment ", Paris, éditions ESF, 1987, 1991 (8è édition), P 162.

qui devrait toujours se demander sur quoi il est nécessaire de porter ses efforts pour améliorer l'équilibre de sa classe.

A côté de ces positions (approche scientifique), des voix s'élèvent de plus en plus, pour insister sur la nécessité de développer d'autres attitudes jugées indispensables à l'efficacité de l'enseignant. En effet, des auteurs tels que Danielle Zay, Lise Demailly, Simone Baillauquès, estiment qu'il faut en plus des connaissances, développer certaines qualités chez les enseignants telles que la capacité d'organisation, capacité d'écoute et de relation, capacité de coopération aussi bien avec les collègues, les parents d'élèves, les autres corps professionnels qu'avec l'ensemble de la collectivité.⁵³

En fait, il s'agit de favoriser ces attitudes afin qu'elles fassent partie de la personnalité de l'enseignant ; autrement dit, il faudrait former sa "personnalité professionnelle". G. Ferry l'a souligné en ces termes : "Quand les situations professionnelles à affronter sont telles que savoir et savoir-faire ne peuvent s'y actualiser qu'en fonction d'un type de présence qui met en jeu la personnalité profonde, on peut parler, comme le fait André Missenard de formation de la personnalité professionnelle".⁵⁴ Pour Simone Baillauquès cette notion de personnalité professionnelle peut se définir comme ce qui caractérise une démarche, par laquelle la subjective personnalité entre dans l'exercice du métier, s'en pénètre, s'y réalise, l'influence et le subit..., endosse le personnage, le refuse, ou s'y perd".⁵⁵ Pour ces auteurs, la formation de la personnalité professionnelle est fondamentale, autrement, les connaissances académiques et pédagogiques risquent d'être stériles, non exploitées. Mais ils ne proposent pas clairement un modèle de formation.

Enfin, soulignons l'existence d'une autre approche qui se réfère au modèle organisationnel de l'entreprise. Des auteurs comme Gérard Malglave, Serge Witte, Agnès Braun cités par Alain Trousson suggèrent une certaine similitude entre les tâches de formateur et celle

⁵² Ibidem, P 156.

⁵³ Cf Danielle Zay : " La formation des instituteurs ", Paris, Editions Universitaires, 1988, P 29.

⁵⁴ G. Ferry, op.cit, 1983, P 43.

⁵⁵ S. Baillauquès : " La formation psychologique des instituteurs ", Paris, PUF, 1990, PP 111-112.

d'enseignant. Alain Trousson nous éclaire sur l'origine de cette thèse : "ce rapprochement (formateur / enseignant) est rendu possible par deux faits marquants : d'une part, l'insertion professionnelle et sociale préoccupe aujourd'hui autant le public scolaire que celui de la formation et d'autre part, ces deux populations ont elles mêmes évolué parallèlement : alors que jusqu'au milieu des années soixante-dix, les personnes en formation étaient toujours assez bien scolarisées et dotées d'un fort potentiel, il s'agit à l'heure actuelle, et de plus en plus de former des individus en échec scolaire confirmé, voire totalement analphabète et de toute façon réfractaires à l'enseignement. Le professeur confronté à des élèves de plus en plus hétérogènes, pas toujours très bien scolarisés et ne partageant pas les valeurs de l'école, pourrait s'inspirer avec profit de l'évolution du métier de formateur pour devenir cet "enseignant d'un type nouveau" capable de définir un projet de formation (objectifs et contenus, dispositifs pédagogiques) à partir d'une analyse des besoins, de rechercher éventuellement des financements, de constituer une équipe incluant si nécessaire des intervenants extérieurs, d'assurer le suivi de la formation et d'évaluer l'ensemble du projet. Cela suppose bien sûr un "management éducatif" au niveau des établissements et donc leur autonomie. C'est pourquoi une si grande importance est accordée par les tenants de cette option au projet d'établissement, analogue au projet de l'entreprise dans lequel on voit un moyen de mobiliser les énergies et de favoriser l'évolution des enseignants vers une professionnalisation post-taylorien".⁵⁶ L'auteur parle de "professionnalisme post-taylorien" dans le sens qu'on peut donc espérer par là, rompre l'isolement des enseignants, en finir avec la parcellisation de leurs tâches et surtout favoriser l'innovation et le dynamisme en rapprochant conception et décision des lieux de réalisation. Dans ce contexte nouveau, on peut envisager une évolution du travail de l'enseignant qui le rapprocherait de celui d'un cadre d'entreprise".⁵⁷

Nous pouvons relever le bien fondé des différentes propositions des auteurs ; reste le problème de la définition des contenus de la formation, la répartition des domaines d'intervention entre les différentes Institutions (I.U.F.M., Universités, Instituts de recherche) et surtout leur coordination.

⁵⁶ A. Trousson : " De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question ", Paris, CNDP-Hachette, 1992, PP 60-61.

⁵⁷ Ibidem, P 62.

Au Burkina Faso, ces multiples connaissances théoriques et techniques favorisent-elles des modifications dans la conception et le programme de formation professionnelle des enseignants du primaire ?

Aux facteurs politiques et pédagogiques, ajoutons les réalités démographiques et économiques (aspect financier) des pays, qui ne peuvent être ignorées par les décideurs et qui bien souvent d'ailleurs, déterminent les résolutions finales.

3 - La croissance démographique et la formation des enseignants (facteurs démographiques).

La croissance démographique dans un pays peut provoquer des changements dans l'organisation du système scolaire, compte tenu de l'augmentation de la demande de scolarisation qu'elle engendre.

Les pays en voie de développement d'Afrique Noire sont de plus en plus touchés par ce type de problèmes liés à la croissance démographique de leurs populations, une croissance démographique galopante qui s'explique en grande partie par la baisse de la mortalité infantile due aux apports de la médecine moderne, alors que le taux de natalité est resté élevé. Le taux moyen annuel de croissance de la population est de l'ordre de 3% en Afrique. Cette croissance démographique "amène chaque année aux portes des écoles des foules constamment grossies de candidats à l'instruction".⁵⁸

Aussi, la démocratisation de l'enseignement, même au niveau de l'enseignement primaire, n'est pas encore une réalité dans de nombreux pays en développement.

Pour exemples, voici quelques taux bruts de scolarisation de 1986 à 1988: 50% au Bénin, 27% au Burkina Faso, 23% en Guinée, 18% au Mali, 27% au Niger, 50% au Sénégal, 73% au Togo ; et

⁵⁸ B.I.T. : " Le personnel enseignant des pays en développement ", Genève, Editions de l'OIT, 1990, P 3.

pourtant, la démocratisation de l'école primaire est bien une priorité reconnue par tous ces pays ; au moment des indépendances elle était déjà à l'ordre du jour lors des rencontres des ministres de l'éducation.

Comme le fait remarquer Pierre Erny, "la première date qu'il convient de citer ici, est celle de la conférence des Etats africains sur le développement de l'éducation réunie à Addis Abeba (en Ethiopie) du 15 au 25 mai 1961 sous l'égide de l'UNESCO, à une période où l'enthousiasme était de rigueur, où l'opinion mondiale s'était passionnée pour l'Afrique et où tout paraissait possible. Le plan à long terme (1961-1980) établi en cette occasion se fixait pour objectifs : l'enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire [...]".⁵⁹

En 1968, une conférence des ministres de l'éducation des Etats africains fit le point sur les objectifs de 1961 : le taux de scolarisation ne progressait pas par rapport à la croissance démographique. La réflexion a été poursuivie pendant les autres années et « en décembre 1982, le Bureau Régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (BREDA) organisait à Bamako (Mali) une réunion technique sur l'élimination de l'analphabétisme en Afrique . Dans la stratégie proposée, l'idée consiste, face au constat de l'impossibilité de parvenir dans un avenir prévisible à la scolarisation universelle, à considérer l'alphabétisation des adultes et la scolarisation des enfants comme deux volets d'une même action à mener de front".⁶⁰

Si en plus de ces besoins de scolarisation déjà énormes, nous prenions en compte le fait que l'UNESCO proposait une moyenne de 34 élèves par maître afin de favoriser un meilleur encadrement des élèves, alors ces Etats devraient construire chaque année un nombre important d'écoles et former des enseignants en nombre aussi. C'est à ce niveau du débat que la question financière intervient, et même qu'elle peut être déterminante pour les stratégies à adopter.

⁵⁹ P. Erny : " l'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions ", Paris, Ed. L'Harmattan, 1977 PP24-26.

⁶⁰ Cf. G. Belloncle, op.cit, 1984, P15.

4 - L'insuffisance des moyens financiers et la formation des enseignants

Certes, il est souhaitable et même louable de définir clairement les objectifs de l'école, les méthodes et techniques d'enseignement, de vouloir démocratiser l'école, mais pour la réalisation de ces décisions il faut de l'argent et même beaucoup d'argent. C'est pourquoi, malgré les bonnes intentions, de nombreux responsables politiques sont impuissants et n'arrivent pas à tenir leurs promesses. La répartition du budget national dépend du gouvernement et du Parlement ; mais face aux besoins de développement dans tous les domaines, bien souvent, la part de l'éducation n'est pas à la hauteur des besoins ; pire, dans certains pays les gouvernements sont très souvent obligés de fixer un plafond aux dépenses publiques d'éducation , c'est le cas des pays en voie de développement dont les revenus annuels sont très limités ; ce qui ne veut pas dire que les pays industrialisés n'ont pas de difficultés financières , ils connaissent aussi des contraintes budgétaires ; seulement ce qui favorise ces Etats, c'est qu'ils font appel à plusieurs partenaires financiers (les communes, les départements, les entreprises, etc.) Avec l'évolution des mentalités, les populations des pays en développement ont compris qu'il ne fallait plus tout attendre de l'Etat et acceptent de plus en plus de participer à la construction des établissements scolaires (écoles primaires, collèges d'enseignement général...) ; mais le recrutement, la formation des enseignants et la prise en charge de leurs salaires incombent exclusivement à l'Etat. Faute de moyens financiers, les capacités d'accueil des écoles de formation professionnelle des enseignants ne correspondent pas toujours aux besoins en nombre d'enseignants ; par conséquent, on retrouve chaque année un manque d'enseignants qualifiés dans la plupart des pays ; particulièrement, dans les pays pauvres, cette situation est préoccupante. Dans ces pays, les solutions se résument souvent à - la mise en place d'une formation professionnelle au rabais par la réduction de la durée de la formation ; - au recrutement parallèle d'enseignants sans aucune formation professionnelle, en espérant que la formation continue et l'expérience pourront à long terme améliorer leurs compétences ; ou encore - à l'affectation de plusieurs diplômés dans les classes, dans le cadre de leur service militaire.

En réalité, chaque gouvernement au pouvoir a ses stratégies ; il s'agit de "véritables politiques de recrutement" pour emprunter l'expression de P. Laderrière. Selon lui, "pour être en

mesure de répondre au défi que constitue l'accroissement continu de la demande d'enseignants, les autorités scolaires ont été dans la plupart des pays contraintes de définir et d'expliquer de façon systématique une véritable politique de recrutement et d'utilisation des personnels enseignants".⁶¹

Par rapport à cette problématique, notre interrogation est la suivante : la combinaison des facteurs démographiques (croissance du nombre d'enfants scolarisables), de facteurs politiques (volonté des gouvernements et des populations d'accroître le taux de scolarisation) et économiques (les limites du budget de l'éducation) a-t-elle introduit de nouvelles stratégies de recrutement et de formation des enseignants du primaire au Burkina Faso?

Poursuivons notre réflexion en abordant enfin une autre problématique qui n'est pas aussi perceptible que celles que nous avons évoquées jusqu'ici à savoir, l'évolution du métier d'enseignant en rapport avec les plaintes et luttes sociales menées par les différents groupes sociaux ; en particulier, par les enseignants.

5 - Les revendications sociales et les réformes de la formation des enseignants (facteurs sociaux).

La question scolaire est un sujet sur lequel chacun peut donner son avis, s'exprimer ; c'est un domaine de conflits et de négociations permanentes. Sous forme de critiques ou de plates-formes revendicatives, les réactions ne manquent pas, lorsque de nouvelles décisions interviennent. Organisés en syndicat, les enseignants savent défendre leurs intérêts. J.B. Gimeno fait remarquer que "le prestige professionnel" est à la source des réformes de la formation des enseignants. En effet, le prestige professionnel et social qui accompagne la formation, renvoie à une identité sociale qu'il faut conquérir, mériter, mais qu'il faut ensuite chercher à sauvegarder ou à améliorer pendant les périodes de crises.

⁶¹ P. Laderrière, op.cit, 1971, PP 269-270.

Cf Alain Norvez : " Le corps enseignant et l'évolution démographique ", (Thèse, Paris V), PUF, 1977, P 17.

De nos jours, on parle beaucoup du malaise des enseignants. Dans les sociétés industrialisées, l'ensemble des enseignants connaît une crise d'identité profonde due au fait que les autorités politiques et les formateurs ont du mal à définir et à délimiter clairement les nouvelles fonctions qui leur incombent et à trouver un modèle de formation professionnelle adéquat qui leur permettrait d'être à la hauteur des attentes. Les enseignants sont perdus face à une multitude de discours sur leur métier. Comme le dit A. Trousson, "l'élargissement des demandes que la société civile adresse à l'école contribue à accroître un sentiment d'incertitude quant à ce que l'on attend d'eux prioritairement : transmission des connaissances ? Acquisition de savoir-faire et de savoir-être ? Socialisation ? Préparation professionnelle ? Réduction des inégalités ? Remédiation à l'échec scolaire ? Les exigences se sont diversifiées et ont fait que l'évolution de la fonction de professeur n'est allée dans le sens de la simplification et de la clarification".⁶²

C'est dans ces contextes de crise comme celui-ci que les enseignants se voient quelquefois obligés de mieux s'organiser pour se faire entendre par les autorités politiques et essayer d'obtenir un statut clair et valorisant ; une revendication pouvant déboucher sur la réforme de leur formation. Pour cela, ils savent en général compter sur le soutien des autres acteurs sociaux (associations des parents-d'élèves, autres syndicats, organisations d'étudiants).

Dans les pays en développement, les enseignants et en particulier ceux du primaire, connaissent aussi une crise d'identité professionnelle et sociale qui est accentuée par les politiques de recrutement précédemment évoquées telles que la formation au rabais ou encore les recrutements parallèles qui mettent en péril la considération que l'opinion publique avait d'eux.

Selon M. Diambomba, "de tous les employés de l'Etat, les enseignants du niveau primaire sont ceux dont la situation s'est le plus détériorée au cours des trente dernières années dans les pays en développement. Jadis, ils étaient au sommet de l'élite villageoise non seulement parce qu'ils commandaient des salaires relativement compétitifs par rapport à ceux des autres agents de la fonction publique, mais aussi parce qu'ils étaient perçus comme détenteurs du savoir.

⁶² A. Trousson, op.cit, P 82.

Aujourd'hui, ils sont parmi les plus mal payés à tel point qu'ils deviennent partiellement dépendants des villageois pour leur survie. En même temps, [...] les enseignants du primaire ne jouissent pas du prestige qu'ils avaient autrefois dans la communauté".⁶³ Ce malaise serait à l'origine de certaines luttes sociales menées par les enseignants notamment, à travers les mouvements syndicaux pour l'amélioration de la qualité de leur formation professionnelle et de leur situation économique et sociale. Mais pour faire aboutir ces revendications, il y a plus d'un obstacle à surmonter ; le succès dépend en grande partie de l'organisation et de l'unité des enseignants.

De telles luttes sociales ont-elles favorisé des réformes de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso?

⁶³ M. Diambomba, in ACCT, Actes du colloque; op.cit, 1992, PP 165-166.

II - PROBLEMATIQUE

La formation des enseignants du primaire au Burkina Faso a été l'objet de quelques réformes. Mais il ne suffit pas de le dire, encore faut-il être en mesure d'expliquer pourquoi ces réformes ont été successivement introduites.

Par rapport à cette question principale, vu les facteurs généraux déjà évoqués, il est clair que plusieurs facteurs explicatifs entrent en jeu.

Définir les objectifs scolaires relève du politique. Or toute nouvelle orientation scolaire doit s'accompagner d'une réflexion sur les moyens matériels et pédagogiques nécessaires et aussi sur le type de formation à donner aux enseignants à qui la mission va être confiée. Cela relève tout simplement d'une certaine logique. Autrement dit, cette relation entre objectifs scolaires, facteurs pédagogiques et réformes de la formation des enseignants devrait être constante.

Malheureusement, cette logique n'est pas toujours respectée ; car, d'autres facteurs, notamment les facteurs démographiques et économiques peuvent peser lourd dans la balance. En effet, les décideurs doivent aussi évaluer la demande de scolarisation et les autres besoins de formation en fonction du taux de croissance démographique ; d'autre part, c'est au regard des moyens financiers disponibles ou mobilisables qu'il va falloir trouver des solutions, c'est ainsi qu'on arrive souvent, à vouloir sacrifier la recherche de la qualité au profit de la quantité. Mais, enseignants et autres acteurs sociaux contribuent souvent à la remise en question des mesures prises et à la recherche d'autres solutions.

En somme, la question scolaire et par la même occasion celle de la formation des enseignants sont l'objet d'une négociation permanente dans laquelle les facteurs politiques, culturels, pédagogiques, démographiques, économiques et sociaux sont confrontés.

Alors, pour cette étude sur l'évolution de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso, nous adoptons l'approche multifactorielle ; car, aucun des facteurs évoqués ne peut à lui seul justifier les réformes introduites dans la formation des enseignants du primaire à différents moments de l'histoire de ce pays. Autrement dit, de notre point de vue, les modifications de la formation des enseignants (la formation des enseignants elle-même n'étant qu'un élément d'un système beaucoup plus large : le système scolaire), proviennent toujours d'un ensemble de facteurs qui sont plus ou moins liés entre eux et que les responsables politiques prennent en compte au moment de décider ; quoique certains facteurs pèsent plus que d'autres dans la balance ; ceux-là, sont "les facteurs déterminants" du moment considéré.

Cette position rejoint la démarche analytique de type «systémique», c'est-à-dire «l'analyse des systèmes» ; une approche courante dans l'étude des problèmes d'éducation. Elle consiste à examiner le problème dans son ensemble, c'est-à-dire avec toutes ses composantes (cf. Coombs). Dans le même sens, Jean Berbaum définit «l'étude systémique des actions de formation» comme étant celle qui s'efforce dans un premier temps de saisir la réalité globale avec sa signification et les projets qui la caractérisent ; ensuite, les composants élémentaires, mais pour en dégager immédiatement les liaisons, les interactions qui expliquent la globalité.»⁶⁴

Pour comprendre et rendre compte des réformes de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso, nous essayerons donc, pour chacune des réformes, d'analyser l'ensemble des facteurs en jeu et leurs interactions.

⁶⁴ Cf. - Ph. Coombs : « La crise mondiale de l'éducation ». (Analyse de systèmes). Paris, P. U. F. 1968, P244.
- J. Berbaum : « Etude systémique des actions de formation ». Paris, P.U.F. 1982, P.9.

III - HYPOTHESES DE TRAVAIL

Conformément à notre problématique, nous avons formulé une hypothèse principale qui comprend l'ensemble des facteurs évoqués et deux sous-hypothèses, en considérant les interactions et les types de modifications qu'elles peuvent induire.

1 - Hypothèse principale

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'approche multifactorielle, pour les raisons déjà avancées. Aussi, notre hypothèse principale est la suivante : plusieurs facteurs sous-tendent les réformes introduites dans la formation des enseignants du primaire au Burkina, ils sont d'ordre politique, culturel, pédagogique, démographique, économique et social.

Cependant, ces facteurs ne sont pas pris en compte de la même façon lors des décisions de réforme. Il nous paraît évident que la prédominance des facteurs pédagogiques par exemple, ou celle de l'insuffisance des moyens financiers, n'occasionnerait pas les mêmes modifications. Ce raisonnement nous autorise à formuler deux sous-hypothèses en rapport avec l'amélioration ou la baisse du niveau de qualification des enseignants.

2- Deux sous-hypothèses

2.1- Première sous-hypothèse

Les grandes orientations scolaires des autorités politiques apparaissent à travers leurs discours sur l'éducation. En arrière plan, on retrouve en général des considérations philosophiques, idéologiques, culturelles, économiques, ... qui soutiennent un modèle de société qu'elles espèrent bâtir et un modèle d'école servant de support pour la réalisation de ces finalités.

Ces choix politiques peuvent engendrer la réforme de l'ensemble du système scolaire existant ou ne porter que sur quelques aspects (programmes scolaires, méthodes d'enseignement avec des expériences et des innovations, formation des enseignants, etc.) En particulier, lorsque la volonté politique vise à la fois l'élévation du niveau de qualification et du statut social des enseignants, on peut constater que les réformes introduites au niveau de leur formation tendent vers :

- a) une redéfinition des objectifs de la formation ;
- b) un relèvement du niveau de recrutement des élèves (niveau de culture générale) ;
- c) un allongement de la durée de la formation ; car, à des durées de formation différentes correspondent des processus de découverte et d'assimilation différents ;
- d) un élargissement du programme de formation, notamment, par l'introduction de nouvelles disciplines (didactique des matières, psychologie, sociologie, linguistique, etc.) ;
- e) un relèvement du niveau de recrutement des formateurs.

Par contre, cette recherche de la qualité peut devenir difficile ou être abandonnée lorsque la demande de scolarisation liée à la croissance démographique est doublée d'une insuffisance des moyens financiers.

2.2 - Deuxième sous-hypothèse

Les ressources économiques du Burkina Faso sont très limitées ; or, la croissance démographique rapide qui le caractérise, (taux de croissance annuel estimé à 3,5%) draine chaque année aux portes des écoles existantes, des milliers d'enfants en âge d'être scolarisés. De nombreux efforts sont faits par l'Etat, les populations (à travers les coopératives ou «groupements villageois», les associations de parents d'élèves, les associations régionales de développement), les organismes internationaux et organisations non gouvernementales, pour augmenter le taux de scolarisation ; mais le revers de la médaille, c'est que la progression du nombre des écoles, même si elle est encore insuffisante, provoque chaque année un manque d'enseignants, surtout pour les écoles nouvellement construites. Face à cette situation, les autorités politiques ont adopté plusieurs stratégies au fil des années ; stratégies qui ont fait naître

plusieurs catégories d'enseignants du primaire au Burkina. N'est-il pas vrai qu'en recherchant la quantité, on perd souvent la qualité ?

Nous formulons la deuxième sous-hypothèse comme suit : lorsque la demande de scolarisation est importante, alors que les moyens financiers sont insuffisants, on constate des recrutements parallèles d'enseignants, une formation « au rabais » des enseignants ou encore les deux moyens.

Comme indicateurs, on pourrait dans ce cas de figure, constater que les réformes introduites au niveau de la formation des enseignants tendent vers :

- f) une réduction de la durée de la formation et par la même occasion,
- g) une réorganisation du programme de formation.

Dans la présentation des différentes réformes de la formation des enseignants du primaire au Burkina et l'analyse critique qui l'accompagne, nous essayerons de montrer la combinaison des facteurs (hypothèse principale) et de vérifier peut-être l'une ou l'autre des deux sous-hypothèses.

Pour l'instant, disons quelques mots sur l'organisation et le déroulement de nos recherches d'informations.

IV - METHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'ensemble des données à chercher pour la vérification de nos hypothèses, fait partie de la catégorie des « données existantes » ; c'est-à-dire, susceptibles d'être trouvées dans les textes officiels ; ou encore, dans des ouvrages, des thèses, des rapports, etc. ; car, elles peuvent y être reprises et analysées. Aussi, nous avons surtout fait une recherche documentaire.

En particulier, durant notre séjour au Burkina Faso, nous nous sommes rendue dans la plupart des services supposés détenir des documents sur la formation des enseignants du primaire, tels que :

- la bibliothèque centrale de l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB),
- le Service des Etudes de l'Evaluation et de la Recherche (SEER),
- la bibliothèque de la Direction de la Formation Initiale et Permanente du Personnel de l'Enseignement (DFIPPE),
- le Lycée Bogodogo de Ouagadougou (ex Ecole Normale de 1963 à 1976),
- le Lycée Yamwaya de Ouahigouya (ex Cours Normal de 1948-1971),
- le service de la documentation de l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP) à Loumbila,
- la Direction de l'Enseignement de Base (DEB) du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse (MEBAM),
- la Direction des Etudes et de la Planification (DEP) du MEBAM,
- la bibliothèque centrale de l'Université de Ouagadougou,
- la bibliothèque de la commission nationale pour l'UNESCO.

Nous y avons trouvé des décrets de création des écoles normales, des cours normaux, de l'école nationale des enseignants du primaire, des décrets de réforme de la formation du personnel enseignant, des programmes de formation, quelques statistiques scolaires, etc ; seulement, les raisons qui justifient les différentes décisions prises à tel ou tel moment considéré et qui nous intéressent le plus dans cette étude, étaient insuffisamment abordées ; dans certains documents, elles n'étaient même pas évoquées ; dans d'autres, elles étaient résumées en quelques lignes.

En plus, de la recherche documentaire, nous avons eu des entretiens avec quelques "personnes ressources" dont vous trouverez les noms et les titres (statuts) à la fin de l'étude.

Ces entretiens semi-directifs avaient pour nous un double objectif : nous permettre de mieux orienter nos recherches et de compléter dans la mesure du possible nos données. Nos questions étaient centrées sur les trois grandes périodes retenues dans cette étude : période coloniale de 1903 à 1943, ensuite de 1944 à 1960 et la période après les indépendances de 1960 à nos jours. Nos interlocuteurs avaient peu d'informations concernant les réformes de la période

coloniale ; par contre, concernant les réformes de l'après indépendance et en particulier la formation à l'ENEP, les propos étaient plus développés. Nous n'avons pas enregistré systématiquement tous les entretiens ; seulement, six ont été enregistrés avec l'accord des interlocuteurs.

Enfin, nous avons estimé que les opinions des enseignants d'une manière générale et en particulier de ceux qui étaient formés à l'ENEP en un an à partir de 1985, seraient très révélatrices à propos des insuffisances de leur formation professionnelle, et des difficultés qu'ils rencontrent dans leurs classes. Pour recueillir leurs opinions, nous avons procédé par une enquête par questionnaire. En effet, contrairement à l'entretien, le questionnaire permet de s'adresser à plusieurs personnes à la fois, même celles des localités les plus éloignées des centres urbains et par la même occasion, de gagner du temps. D'autre part, entre la date de la distribution du questionnaire et la date fixée pour sa récupération, l'enquêté avait le temps de réfléchir et de s'exprimer librement sans qu'aucune "présence subjective" (celle de l'enquêteur) ne l'influence dans ses réponses et sans aucune crainte (notre questionnaire était anonyme).

Quant à l'élaboration même de ce questionnaire, il eut d'abord, une première formulation des questions, guidée par quelques hypothèses implicites et surtout, par une logique de raisonnement qui part des objectifs scolaires visés à la formation professionnelle des enseignants chargés de les réaliser ; ensuite, leurs pratiques et leurs difficultés dans les classes et enfin les suggestions.

Pour mieux formuler nos questions, nous avons fait référence à certaines formulations déjà utilisées dans le cadre d'autres enquêtes par questionnaires. Par exemple, Monsieur P. Demunter a mis à notre disposition :

- un questionnaire qui était adressé aux instituteurs (trices) de l'enseignement primaire public (à l'exclusion de ceux qui enseignaient dans une classe maternelle) et aux enseignants (es) du secondaire, par l'Institut Français d'Opinion Publique (IFOP) en date du 6 juillet 1973. (Questionnaire n°243) ;

- un questionnaire portant sur l'inventaire des difficultés des enseignants qui étaient adressé aux enseignants du second degré par Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) - Département de Psychosociologie de l'éducation, en janvier 1980 ;
- un questionnaire qui était adressé aux professeurs de mécanique général et d'électronique des LEP, par le CNRS / Service de l'Informatique, de Gestion et des Statistiques (SIGES) - département des statistiques et études sur les personnels de l'Education Nationale, Enquête n°82 de 1984-1985 ;
- et bien d'autres qui n'étaient pas adressés à des enseignants.

Nous avons soumis la première version de notre questionnaire à sept étudiants burkinabè, inscrits dans des disciplines diverses. A défaut d'une pré-enquête auprès d'enseignants du primaire, celle réalisée auprès de ces étudiants nous a été fort utile. La passation du questionnaire eut lieu pendant notre séjour au Burkina Faso. Vous trouverez plus tard, une présentation détaillée de ce questionnaire et les informations qui en ressortent dans l'analyse critique globale.

Ce travail est le résultat de ces différentes investigations ; il comprend six chapitres.

V - PLAN DE PRESENTATION DE CE TRAVAIL

Tout d'abord, nous avons jugé nécessaire de faire une rapide présentation du Burkina Faso, sur le plan historique, politique, géographique, climatique, démographique, économique et scolaire (en particulier, l'organisation, le financement, la situation matérielle, les taux de scolarisation et leurs disparités, de l'enseignement primaire) ; afin, de situer le lecteur, de lui permettre d'avoir une connaissance globale de notre terrain d'étude et par conséquent, de suivre aisément ce qui est développé dans les chapitres suivants.

Ensuite, nous présentons dans le deuxième chapitre, les premières écoles françaises sur les côtes africaines , l'organisation de base du système scolaire et de la gestion du

personnel enseignant en AOF par les textes législatifs de 1903, peu après le mot d'ordre de la laïcisation des écoles ; avec un regard porté d'une part, sur l'évolution des textes législatifs et des structures scolaires en AOF, jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale et d'autre part, sur la situation scolaire de la colonie de Haute-Volta, durant cette première phase coloniale .

A celle-ci, succéda une seconde phase coloniale, pour laquelle, nous avons dans le troisième chapitre, essayé d'analyser les raisons et les grandes lignes de la nouvelle politique coloniale et scolaire en AOF, avant de nous pencher, sur la reconstitution du territoire de Haute-Volta (1947), ses structures scolaires et en particulier, le fonctionnement des cours normaux publics et privés qui furent ouverts .

Enfin, avec l'indépendance du pays, une nouvelle ère commença. Aussi, le quatrième chapitre poursuit l'analyse des réformes de l'enseignement, de la formation initiale des enseignants du primaire, des formes de recrutement parallèle, décidées par les différents responsables politiques qui se sont succédés à la tête du pays. D'autre part, la présentation des activités de formation continue qui sont censées pouvoir combler les lacunes des enseignants en postes est précédée d'un aperçu sur la formation des " formateurs " à savoir, les cadres de l'enseignement du premier degré.

A ces étapes de la description des faits historiques succède celle de la discussion. Le cinquième chapitre est la synthèse critique de ces faits par rapport à l'hypothèse principale et aux deux sous- hypothèses qu'elle comporte.

Du reste, comme vous le savez, la question de la formation des enseignants soulève en même temps celle de la qualité de l'enseignement primaire. Quantité et qualité de l'enseignement primaire au Burkina, comment concilier les deux ? Cette préoccupation est l'objet du sixième et dernier chapitre de ce travail , à travers une approche globale des difficultés inhérentes à l'enseignement primaire ; celle-ci repose en grande partie sur les résultats de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants.

CHAPITRE I : CARACTERISTIQUES GENERALES DU BURKINA FASO **ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

I - PRESENTATION DU BURKINA FASO

1 - Conquête et administration politique du pays de 1896 à 1960

Avant l'arrivée des conquérants français (le lieutenant Voulet et sa troupe), les populations vivaient de façon autonome, chaque ethnie exerçant sa souveraineté dans une région donnée. Pour ce qui est de l'organisation sociale, on avait les royaumes mossi du centre au nord, les royaumes gourmantché à l'est et le royaume du liptako des peuls à l'extrême nord, autour de Dori. A l'opposé de ces groupes ethniques, l'absence de structures centralisées caractérise les peuples de l'ouest et du sud. C'est le cas des communautés Bwa, Bobo, Marka, Samo, etc. ou des ethnies dont l'organisation sociale repose sur les clans, telles que les Lobi, Birifor, Dagara, ... Dans ces communautés, s'exercent conjointement l'autorité des chefs de lignage et celle des chefs de coutumes et cultes religieux (on a par exemple le chef de terre, de la pluie, des masques, etc.)

Après les succès diplomatiques français le 20 Janvier 1895 en pays gourmantché, le 27 Avril avec les peuls de Djibo et le 18 Mai avec le Yatenga Naba, l'offensive militaire qui fut ensuite lancée pour la conquête des autres territoires fut progressive, de Septembre 1896 à Juin 1898. Sans entrer dans les détails, retenons que les territoires des Mossi, Gourounsi, Bobo, Dagara, Birifor, Samo, Marka, Dioula, Sénoufo, Peul, ..."trois ans après l'arrivée des Français, cessant d'être des Etats africains plus ou moins étendus, mais tous libres et indépendants, n'étaient plus qu'une province de l'ouest africain français."⁶⁵

Après la conquête, restait l'organisation administrative de ce territoire; le pays devint de 1898 à 1900 "territoire militaire", c'est-à-dire un territoire laissé aux mains des officiers

⁶⁵ Albert Salfó Balima : " Génèse de la Haute Volta ", Ouagadougou, Editions Presses africaines, 1969, P 64.

qui étaient chargés d'achever la pacification, de maintenir l'ordre et de jeter les fondements d'une administration à l'europpéenne.⁶⁶

Ensuite, de 1904 à 1919, le territoire était administrativement rattaché à la colonie du Haut-Sénégal-Niger. A la fin de la première guerre mondiale c'est " le décret du 1er Mars 1919 qui créa la colonie de Haute-Volta."⁶⁷ Le pays détenait son nom du principal fleuve qui le traverse, coule vers le Sud en direction du Ghana pour se jeter dans l'océan atlantique. Ce fleuve avait été découvert par des navigateurs portugais au XVI ème siècle et baptisé " la volta" ("*o rio da volta*" avaient-ils dit à sa découverte, c'est-à-dire la rivière du retour)⁶⁸. Ce fleuve a trois branches dénommées "volta rouge", "volta blanche", et "volta noire", en raison de la couleur de leurs eaux.

Mais, la gestion de la Haute-Volta en tant que colonie distincte, n'était pas rentable, car chaque année les productions agricoles (produits d'exportation) du pays étaient inférieures aux besoins de l'Administration coloniale. Face à cette situation économique jugée désastreuse, le 5 septembre 1932, la colonie de Haute-Volta fut supprimée et le territoire réparti entre les trois colonies voisines : la Côte-d'Ivoire hérita du centre et du sud du pays ; le Niger du nord-est et de l'est du pays et le Soudan (actuel Mali) hérita du nord-ouest et de l'ouest du pays. Les populations allaient désormais servir de main-d'oeuvre pour l'exploitation économique de ces colonies jugées plus "viabes" économiquement ; et pour la construction des routes, des ponts, et du chemin de fer.⁶⁹

La politique libérale de la France à l'égard de ses colonies commença vers la fin de la seconde guerre mondiale, notamment, avec la conférence de Brazzaville. Cette conférence eut lieu du 30 janvier au 8 février 1944. Les participants avaient à réfléchir sur la nouvelle politique

⁶⁶ Cf Ministère de la coopération et du développement : " Burkina Faso ", Paris, C.I.D, 1990, P 14.

⁶⁷ A. S. Balima, op.cit, 1969, P 67.

⁶⁸ Ibidem, PP 13-14.

⁶⁹ Cf Amadé Badini : " Système éducatif traditionnel moagha (Burkina Faso) et action éducative scolaire ". Thèse d'Etat, ès Lettres et Sciences Humaines, Université de Lille III, 1990, P 9.

française dans les colonies et soumettre des recommandations au gouvernement. La constitution de la IV^{ème} République Française en octobre 1946, après la démission du général De Gaulle, proposa l' "Union Française" aux peuples d'Outre-Mer. Des lois furent alors votées pour :

- la suppression du régime de l'indigénat ;
- la participation des Africains à la gestion de leurs pays ;
- l'égalité des droits et des devoirs, sans distinction de race, ni de religion ;
- etc.

C'est dans ce contexte politique particulier où il y avait une certaine réorganisation à tous les niveaux, que le territoire de la Haute-Volta fut reconstitué ; et cela pour des raisons politiques surtout (nous y reviendrons).

Le 4 septembre 1947, l'Assemblée Nationale adopta une loi rétablissant la Haute-Volta dans ses frontières de 1932, qu'elle conserve jusqu'à nos jours.

Par la suite, la pression des événements (la guerre d'Indochine (1947-1954), celle qui commença en Algérie (Novembre 1954), les revendications des peuples des autres territoires d'Outre-Mer, les pressions politiques des Etats-Unis d'Amérique et de l'Union Soviétique en faveur des peuples colonisés) avait conduit les autorités politiques françaises à l'adoption de la "loi-cadre" ou dite "loi Gaston Defferre" le 23 juin 1956 (Gaston Defferre était à l'époque Ministre de la France d'Outre-Mer). Cette loi accorda l'autonomie interne aux Etats de l'Afrique noire française, dans un cadre fédéral. En application de celle-ci, la Haute-Volta obtint son autonomie et le 17 Mai 1957 le premier gouvernement voltaïque fut formé.

Par ailleurs, le 28 septembre 1958 le général De Gaulle (rappelé au pouvoir) proposa un référendum. Il donna ainsi le choix à chaque peuple des territoires d'Afrique Noire d'être membre de la "Communauté de peuples librement associés" si le "oui" l'emportait, ou de prendre immédiatement son indépendance, si le "non" l'emportait. A l'issue de ce vote, le 11 Décembre 1958 la Haute-Volta fut proclamée République autonome, membre de la

"Communauté". Les couleurs du drapeau national (noir, blanc, rouge) rappelaient les trois principaux cours d'eau du pays.

Mais, "la vie de la communauté devait être courte parce-que, trop rapidement, les organes prévus et mis sur pied, furent vidés de leur contenu et apparurent comme des trompe l'oeil."⁷⁰ En fait, l'unité tant évoquée signifiait plutôt décision unilatérale des autorités politiques de Paris. Par ailleurs, une certaine conscience nationale s'était progressivement développée dans chaque territoire. Aussi, les Etats africains ont en cascade demandé leur indépendance et quittèrent la Communauté. La Haute-Volta n'est pas restée en marge de ce mouvement; le 5 Août 1960 l'indépendance de la République de Haute-Volta fut proclamée. La nouvelle constitution du pays fut adoptée et le 8 Décembre 1960 Maurice Yaméogo est élu président de la République par l'Assemblée nationale.

2 - Les régimes politiques après l'indépendance du pays

De 1960 jusqu'en 1983, l'option politique et économique du pays était une option libérale d'inspiration occidentale, mais avec des variantes aussi nombreuses que les régimes qui se sont succédés. Il eut d'abord un régime parlementaire avec un parti unique de 1960 à 1966. Le 3 janvier 1966, l'armée prit le pouvoir, suite au soulèvement populaire (grèves et manifestations dans tout le pays). Le président Maurice Yaméogo a été ainsi remplacé par le chef de l'armée : le Général Sangoulé Lamizana, qui est resté à la tête de l'Etat jusqu'en 1980 ; on a pu observer plusieurs modifications dans le partage du pouvoir au cours de ces années. En effet, il y eut un régime militaire de 1966 à 1970; un régime parlementaire avec multipartisme à l'image des démocraties occidentales de 1970 à 1974 (constitution de la II^{ème} République); un régime semi-militaire avec un gouvernement d' "union nationale", composé de militaires et d'un Conseil consultatif de 1974 à 1978; enfin un régime parlementaire avec multipartisme de 1978 à 1980 (constitution de la III^{ème} République).

⁷⁰ A. S. Balima, op.cit, 1969, P 126.

Dans les faits, lors de ces élections présidentielles, Sangoulé Lamizana avait été élu, mais, suite à une grève de plus de 50 jours des enseignants du primaire, il y eut un coup d'Etat le 25 Novembre 1980, mettant fin à son mandat présidentiel. Le colonel Seye Zerbo prit le pouvoir et avec lui, le Comité Militaire pour le Redressement et le Progrès National (C.M.R.P.N.) fut institué.

Le 7 Novembre 1982, un autre coup d'Etat place le médecin commandant Jean Baptiste Ouédraogo à la tête de l'Etat. Le Conseil de Salut du Peuple (C.S.P.) fut institué. Le capitaine Thomas Sankara est nommé premier Ministre et avec lui, l'ère révolutionnaire commença. Le chef de l'Etat voulut alors écarter cette tendance du gouvernement et fit arrêter son premier Ministre le 17 Mai 1983. Le C.S.P est réorganisé et devint le "C.S.P2".

Le 4 Août 1983, le capitaine Thomas Sankara et ses compagnons d'armes prirent le pouvoir par un coup d'Etat. Le Conseil National de la Révolution (C.N.R) fut institué. Le capitaine Thomas Sankara, chef de l'Etat proclama son intention de rompre avec le passé et la domination néo-coloniale de l'impérialisme international, en réalisant la Révolution Démocratique et Populaire (RDP). A l'occasion de l'AN I de la Révolution le 4 Août 1984, le pays, jusque-là, dénommé la Haute-Volta, est rebaptisé officiellement "République Démocratique et Populaire du Burkina Faso", (Burkina Faso veut dire Patrie des hommes dignes et intègres). De même, le drapeau national comporte désormais deux couleurs (rouge et vert) avec l'étoile d'or du Nahouri au milieu et un nouvel hymne national le "Ditanié" ou chant de la victoire sur la féodalité, le néo-colonialisme et l'impérialisme a été rédigé. Les trois principaux cours d'eau du pays, précédemment baptisés "volta rouge, volta blanche et volta noire" deviennent, dans l'ordre, "le Nazinon, le Nakambé et le Mouhoun". Il y eut aussi quelques changements de dénominations au niveau des termes administratifs et judiciaires. Par exemple,

- Kiti (en dioula) correspond à Décret ;
 - Zaatu (en fulfuldé) correspond à Arrêté ;
 - Raabo (en moré) correspond à Ordonnance.
-

Enfin, concernant la gestion administrative du territoire, le pays est divisé en 30(*) provinces (cf. la carte administrative ci-après). A la tête de chaque province, un Haut-commissaire est nommé. Les provinces sont à leur tour subdivisées en départements (300 au total) que dirigent des Préfets ; chaque département regroupe un certain nombre de villages. Sur l'ensemble du pays on a recensé 7000 villages environ.⁷¹

Mais les rivalités politiques entre les différentes tendances progressistes au sein même du CNR ont conduit au coup d'Etat du 15 octobre 1987 ; le chef de l'Etat, le capitaine Thomas Sankara y perd la vie. Le capitaine Blaise Compaoré, à la tête du Front Populaire (FP) prit le pouvoir et proclama la "rectification de la Révolution".

En 1990, suite aux conclusions du sommet de la Baule (19-20 juin), où la France demanda à ses anciennes colonies de promouvoir des structures pour l'exercice d'un pouvoir démocratique si elles voulaient continuer à bénéficier de l'aide au développement, le gouvernement burkinabè accepta le retour au régime parlementaire avec multipartisme. Le FP est supprimé le 2 juin 1991 avec l'adoption de la Constitution de la quatrième République.

Lors de l'élection présidentielle (Décembre 1991), Blaise Compaoré, seul candidat, suite au boycott de ces élections par les candidats de l'opposition, a été élu. Le pays s'est ensuite doté d'une Assemblée des Députés du Peuple (ADP) en Mai 1992.

⁷¹ Statistiques de l'INSD, 1989, cités par Y. Yaro : " 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, Université de Paris I, juin 1994, P 19.

En somme, l'histoire politique du Burkina Faso est très mouvementée ; une instabilité politique qui entraîne une discontinuité dans la gestion des plans de développement économique, scolaire, sanitaire, ...

Au cours de cette étude nous aurons l'occasion de nous rendre compte de l'évolution des politiques scolaires en rapport avec ces différents contextes politiques.

3 - Géographie-Climat-Végétation

Le Burkina Faso est situé à l'ouest du continent africain.

C'est un pays enclavé, limité au nord et à l'ouest par le Mali, à l'est par le Niger et au sud par la Côte-d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin (cf. carte administrative précédente). Sa superficie est de 274.200 km².

Sur le plan climatique, le Burkina Faso est caractérisé par un climat tropical sec et même de type sahélien en allant du centre au nord. Dans l'année on distingue 3 saisons : une saison sèche et fraîche du mois de Novembre à Février ; une saison sèche et chaude de Mars à Mai et une saison pluvieuse de Juin à Octobre. En moyenne, on enregistre 600 mm de pluie par an du centre au nord et 1300 mm dans la partie sud du pays.

Du fait donc de son climat tropical plutôt sec (8 mois sur 12) et des limites de sa pluviométrie, la majeure partie du territoire fait partie de la savane soudanienne caractérisée par des étendues de hautes herbes, parsemées d'arbres tels que le (nééré, karité, caïlcédrat, baobab, ...). Au nord, cette savane, de plus en plus sèche, fait place à des étendues de sable quasiment désertiques, aux environs de Djibo et Dori. Par contre, la forêt se rencontre dans la partie sud du pays qui bénéficie d'une pluviométrie beaucoup plus importante.

4 - Populations et langues

D'après le recensement de Décembre 1985, la population du Burkina Faso était de 8.664.000 habitants, elle est maintenant estimée à 10.400.000 habitants (Annuaire statistique, UNESCO, 1994.) Cette population est composée de plusieurs ethnies. Par définition, cette notion d'ethnie renvoie à "un regroupement humain qui possède une structure familiale, économique et sociale homogène et dont l'unité repose sur une communauté de langue et de culture".⁷² A chaque ethnie correspond donc une langue donnée, qui leur est propre. C'est ainsi qu'on a pu dénombrer une soixantaine de langues (65 au total) au Burkina Faso. Mais parmi ces langues, trois (le mooré, le jula et le fulfuldé) ont le statut de langues nationales depuis l'expérience de l'enseignement dans ces trois langues de 1979-1984. Celles-ci avaient été retenues comme langue d'enseignement parce qu'elles permettent une plus large communication entre les populations ; respectivement au centre, au Sud et au Nord du pays. Le français demeure la langue officielle du pays.

Comme tous les autres pays d'Afrique au sud du Sahara, le taux de croissance annuelle de la population est très élevé au Burkina Faso, il est de 3,21% selon les statistiques de la Banque mondiale⁷³ ; par conséquent, nous avons une population en majorité jeune. Par exemple, les enfants de moins de quinze ans représentent 49% de la population actuelle du pays⁷⁴. Ceci est bien une réalité démographique qu'on ne peut pas ignorer, lorsqu'il s'agit de prendre des décisions concernant l'éducation scolaire.

⁷² Y. Yaro, *ibidem*, P 43.

⁷³ Cf, Ministère de la coopération et du développement : " Burkina Faso ", 1990, P 7.

⁷⁴ Y. Yaro, thèse *op.cit*, 1994, P 31.

5 - Ressources économiques

L'économie du Burkina Faso est défavorisée par l'enclavement du pays, la sécheresse qui domine du centre au nord, l'érosion des sols, l'insuffisance des sources d'énergie, le manque de capitaux, etc.

La très grande majorité de la population (95%) vit d'agriculture de subsistance et d'élevage. En fait, les méthodes modernes en agriculture (utilisation des engrais, des insecticides, de la charrue et même des tracteurs) sont de plus en plus connues ; mais les moyens financiers font encore défaut à la majorité des paysans. Par exemple en 1990, la culture attelée ne concernait que 14% des exploitations agricoles.⁷⁵ Le reste de la population (5%) regroupe les salariés de la fonction publique, les salariés du secteur privé et tous ceux qui ont le statut de commerçant ou d'artisan.

En termes de ressources nationales, le Burkina Faso est pour l'essentiel, un pays exportateur de certains produits agricoles dits de rente (le coton, l'arachide, le sésame, les haricots verts et depuis 1980 les fruits aussi) ; de produits de cueillette (nééré, karité) ; de produits d'élevage (viande, peaux, cuir) et de produits d'artisanat.

Le secteur industriel encore peu développé, vise surtout à satisfaire la consommation locale.

Concernant les richesses du sous-sol, nous pouvons mentionner la reprise de l'exploitation de la mine d'or de Poura, en 1980. Cette mine avait connu un début d'exploitation dans les premières années de l'indépendance du pays et avait été fermée pour des raisons de non rentabilité. L'exploitation de l'or est devenue officiellement la troisième source de revenus du Burkina Faso, après l'agriculture et l'élevage.

⁷⁵ Ministère de la coopération et du développement : " Burkina Faso ", 1990, P 27.

Par ailleurs, des projets d'exploitation des gisements de manganèse de Tambao et de zinc du Perkoa, ainsi qu'un projet de création d'une usine d'engrais phosphatés à partir du phosphate de Kodjari, sont à l'étude.

Ce maigre tableau économique, fait du Burkina Faso, l'un des pays les plus pauvres du monde. Néanmoins, comme dans tous les autres Etats, les autorités politiques burkinabè doivent faire face à un certain nombre de priorités, parmi lesquelles, l'éducation scolaire ; l'enseignement du 1^{er} degré comme son nom l'indique, étant le premier maillon de ce système.

Observons dans les pages suivantes, quelques caractéristiques de ce niveau d'enseignement au Burkina Faso.

II - CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO

Pour commencer, signalons que l'ensemble du système d'éducation scolaire est subdivisé comme suit :

- l'enseignement du premier degré qui comprend les écoles maternelles pour les enfants de 3 à 6 ans et les écoles primaires, pour ceux de 7 à 15 ans ;

- l'enseignement du second degré qui comprend d'une part, l'enseignement secondaire général, avec un premier cycle d'enseignement qui est donné dans les collèges d'enseignement général - cycle court et qui correspond aux 4 premières années des lycées et des collèges de cycle long. Cet enseignement est sanctionné par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (B.E.P.C) dont l'examen sert aussi de concours pour la sélection des élèves des classes de seconde des établissements publics. L'enseignement du second cycle dure 3 années et conduit au baccalauréat de type (A, B, C, D). D'autre part, nous avons l'enseignement secondaire technique et professionnel dont le cycle court est sanctionné par un Certificat d'Aptitude Professionnel (C.A.P.) ou par un Brevet

d'Enseignement Professionnel (B.E.P.) et cela, dans différentes options (dactylographie, comptabilité, électricité, mécanique-auto, etc.) tandis que le cycle long conduit au baccalauréat de type (E, F1, F2, F3, G1, G2) ;

- l'enseignement supérieur : l'université de Ouagadougou, créé en 1974 est la principale structure qui accueille les bacheliers pour les études supérieures ; mais, un certain nombre d'entre eux sont envoyés dans d'autres universités à l'étranger.

- Aux établissements de ces trois niveaux d'enseignement, ajoutons les écoles nationales professionnelles telles que l'école nationale de la police, l'école nationale des enseignants du primaire, l'école nationale de la santé, l'école nationale de l'administration et de la magistrature, etc ; chacune de ces écoles à ses conditions de recrutement bien définies.

Cela dit, revenons à l'enseignement du premier degré.

1 - Organisation du cycle d'enseignement primaire

L'âge officiel d'entrée à l'école primaire est de sept ans. Le cycle d'enseignement primaire a une durée de 6 ans et comprend trois niveaux de 2 ans chacun :

- Le cours préparatoire première et deuxième année (CP1 et CP2) ; comparativement à la France (un an de cours préparatoire), cette deuxième année de cours préparatoire se justifie par le fait que la quasi-totalité des enfants à leur entrée à l'école, ne parlent pas français ; les responsables de l'éducation scolaire ont estimé que deux ans de cours préparatoire étaient nécessaires pour les élèves avant qu'ils n'abordent les enseignements du cours élémentaire.
- Le cours élémentaire première et deuxième année (CE1 et CE2) ;
- Le cours moyen première et deuxième année (CM1 et CM2).

La fin du cycle était sanctionnée par un examen qui donnait droit au Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (C.E.P.E.) et le concours d'entrée en sixième permettait la sélection des élèves pour l'enseignement secondaire général ou technique des lycées et collèges publics. Depuis juin

1987, un seul examen est utilisé pour ces deux sélections ; par la même occasion l'admission à l'entrée en sixième est désormais subordonnée à celle du CEPE⁷⁶.

2 - Les sources de financement de l'enseignement primaire.

A ce propos, trois principales sources peuvent être mentionnées :

2.1 - L'Etat

Le Burkina Faso consacre chaque année 20% en moyenne du budget de fonctionnement de l'Etat à l'éducation ; en particulier, 38% en moyenne de cette somme totale est alloué à l'enseignement primaire, ce qui est une part importante. Mais, en réalité, 98% de cette somme est utilisé pour le paiement des salaires du personnel enseignant⁷⁷ ; par conséquent, les autres besoins tels que l'équipement matériel et didactique des écoles existantes, la construction de nouvelles écoles, le maintien des cantines scolaires en milieu rural, etc., sont en reste.

2.2 - La participation des populations et des administrations communales ou provinciales

Suite aux constats et campagnes de sensibilisations sur les problèmes de l'école burkinabè, les populations ont compris qu'il ne fallait plus tout attendre de l'Etat comme par le passé. Alors, organisées à travers les Associations de parents-d'élèves, les "coopératives villageoises ou groupements villageois", ou encore les Associations régionales de développement, les populations participent financièrement et même physiquement (main-d'oeuvre gratuite) à la construction des écoles et à leur équipement matériel.

⁷⁶ L'article 2 du Kiti (Décret) n°AN IV/263/CNR/EDUC du 6 février 1987 stipule que " les épreuves du certificat d'études primaires (CEP), servent en même temps d'épreuves du concours d'entrée en sixième " ; et l'article 4 précise : " Nul ne peut être déclaré admis au concours d'entrée en classe de sixième s'il n'est titulaire du CEP ".

⁷⁷ Bulletin pédagogique mensuel de l'IPB : " Action, Réflexion, Culture (ARC) " n° 169, février 1990, P 46.

Quant aux administrations communales ou provinciales, elles ont souvent à leur charge, le paiement des salaires du personnel auxiliaire des établissements scolaires.

2.3 - Les Aides extérieures

Dans le domaine scolaire l'Aide extérieure existe à plusieurs niveaux ; par exemple, le financement de projets éducatifs, l'équipement des écoles, la formation du personnel enseignant, etc; elle provient des organisations internationales (Banque mondiale, PNUD, FED, BID, BAD, FAD, ...) ou des pays industrialisés, dans le cadre de la coopération inter-Etats ; ou encore des Organisations Non-Gouvernementales (O.N.G.).

Mais, malgré ces efforts conjugués, beaucoup reste à faire.

3 - La situation matérielle des écoles primaires

Tout d'abord, le nombre total des écoles primaires recensées au cours de l'année scolaire 1992-1993 était de 2741 avec 9536 classes dont les 92,13% appartenaient au secteur public (2575 écoles avec 8796 classes) et les 7,87% au secteur privé (166 écoles avec 750 classes)⁷⁸. Le nombre des écoles du secteur privé dépend surtout des investissements de particuliers, or ceux-ci préfèrent ouvrir leurs écoles dans les villes où les salariés et les commerçants ont les moyens financiers d'y inscrire leurs enfants à défaut des écoles publiques ; d'où la faiblesse de leur nombre pour l'ensemble du pays.

Par ailleurs, signalons que le nombre total de classes montre bien que chaque école primaire n'est pas dotée de six classes. Dans le secteur public par exemple, 11,96% des écoles avaient une seule classe, 15,30% des écoles avaient deux classes et 36,60% des écoles avaient trois classes⁷⁹. Ces écoles sont essentiellement recensées en milieu rural où l'insuffisance des moyens amène les communautés villageoises à se doter d'abord d'une école avec une seule classe

⁷⁸ MEBAM/DEP : " Annuaire des statistiques scolaires ", 1992-1993, P 84.

⁷⁹ MEBAM - Rapport du colloque sur l'éducation de base pour tous au Burkina Faso du 2-6 juin 1993, in Document d'information sur la qualité de l'enseignement, P 14.

; d'une école avec deux classes ; ou encore d'une école avec trois classes, en espérant pouvoir les compléter progressivement jusqu'à six classes.

Par contre, dans les villes où la demande de scolarisation est plus forte il existe davantage d'écoles de six à douze classes.

Précisons aussi que sur les 9532 classes au total en 1993, 84% étaient construites en dur, 6% en matériaux semi-dur et 10% en banco⁸⁰ ; ces dernières nécessitant chaque année des travaux d'entretien après la saison des pluies.

Mais le plus déplorable, c'est le manque de mobiliers (tables-bancs pour les élèves, bureaux pour les enseignants, armoires de rangement) et le manque de matériel didactique (ouvrages pédagogiques pour toutes les disciplines et pour toutes les classes du cycle, cartes géographiques, instruments de mesure, etc) que l'on peut constater dans plusieurs écoles du Burkina.

4 - Le taux de scolarisation et ses variations internes

Par définition le taux de scolarisation brut est le rapport entre l'effectif de la population scolarisé sur la population totale scolarisable, multiplier par cent. Au Burkina Faso, selon les statistiques scolaires de 1993, sur une population scolarisable de 7 à 12 ans, estimée à 1.773.785, seulement 562.644 enfants étaient inscrits à l'école (secteurs public et privé confondus), donnant ainsi, un taux brut de scolarisation de 31,72%⁸¹ ; un taux de scolarisation encore faible. L'une des raisons de cette faiblesse du taux de scolarisation est l'insuffisance du nombre des écoles par rapport à la demande de scolarisation ; il suffirait pour s'en convaincre d'aller dans les écoles voir les longues files de parents dès la veille des inscriptions scolaires.

⁸⁰ MEBAM/DEP : " Annuaire des statistiques scolaires, 1992-1993 ", P 116.

⁸¹ Ibidem, P 1.

Du reste, ce taux officiel (ou taux brut) de scolarisation est même contestable dans la mesure où nous savons que des milliers d'enfants quittent l'école chaque année -par abandon - ou par exclusion, avant la fin du cycle. Pour l'année scolaire 1990-1991 par exemple, au total, 33,03% des élèves avaient quitté l'école sans avoir atteint la classe de CM2 (fin du cycle); et précisément:

2,73% de ces élèves se trouvaient au CP1,

4,66% au CP2,

7,85% au CE1,

9,57% au CE2,

8,22% au CM1.⁸²

Il est certain que pour ces enfants, les risques de devenir des analphabètes quelques années après, sont très élevés et cela est davantage vrai pour ceux qui se trouvaient au CP1, CP2, CE1 à leur sortie ; car, "il est généralement admis au niveau international que pour apprendre durablement à lire et à écrire, l'élève doit atteindre la quatrième année d'études primaires"⁸³, qui correspond à la classe du CE2 du cycle primaire au Burkina Faso.

Signalons aussi que le taux de scolarisation au Burkina Faso a ses disparités internes ; il est variable selon le sexe (garçons/filles), le milieu (villes/villages) et la province considérée.

En effet, au regard de la variable -sexe: en 1993, sur un effectif total de 562.644 élèves, 61,20% étaient des garçons et 38,80% des filles.⁸⁴

Deux raisons pourraient expliquer ce fait ; la première, est d'ordre culturel. En effet, on pense en général que la fille est appelée à se marier et à accomplir tout simplement ses tâches de mère de famille (conception traditionnelle du rôle de la femme dans la société). Le garçon par contre, doit

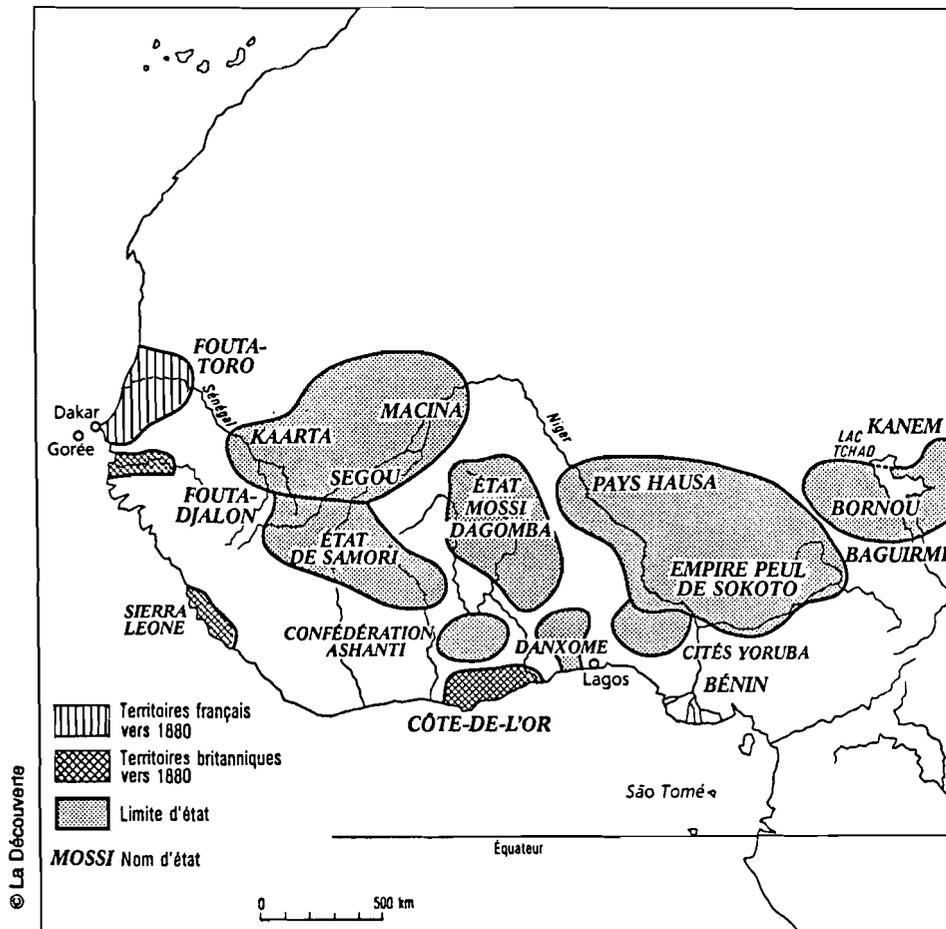
⁸² Ibidem, P 51.

⁸³ UNESCO : " Enseignement primaire : survie ", juillet, 1992, P 1.

⁸⁴ MEBAM/DEP : " Annuaire des statistiques scolaires de 1992-1993 ", P 2.

digne religieux, le père Alexis, qui, débarquant à Rufisque en 1635, s'étonne en particulier que les indigènes disent des grossièretés et profèrent des jurements en français."⁹⁰

La carte II ci-après nous présente les territoires où les français et les anglais étaient basés sur la côte ouest-africaine avant les conquêtes coloniales:



Source: C Coquery-Vidrovitch et coll. op. cit, 1992, p19.

⁹⁰ Cf J. Capelle : " L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958) ". Paris, Editions Karthala et ACCT, 1990, P. 17.

2 - Organisation de l'enseignement sur ces premiers territoires français

A partir de 1814 la question de la scolarisation dans ces territoires était perçue par l'Administration comme une nécessité. Il fallait fermer les comptoirs de la traite négrière et développer un autre type de commerce ; le besoin d'intermédiaires (négociants) pour trouver les marchés de produits tropicaux (gomme, ivoire, épices, coton, arachide, huile de palme, ...) était pressant. Cette période supposait une double reconversion, politique et commerciale ; et l'on n'ignorait pas que l'école pouvait y contribuer.

Aussi, "dès 1816, le gouverneur du Sénégal appelait à Saint-Louis un instituteur français et le chargeait d'ouvrir une école destinée à donner aux enfants de la ville un enseignement élémentaire en français et en ouolof (langue locale) ».⁹¹

A cette initiative de la part de l'Administration, il faut ajouter celle des soeurs de la congrégation de Saint-Joseph de Cluny et des frères de Ploërmel avec l'accord de l'Administration.

Une autre impulsion à l'essor scolaire fut donnée par Faidherbe qui, pour attirer les musulmans, organisa des cours du soir obligatoires pour les élèves des écoles coraniques ; et pour approcher les chefs coutumiers, créa "l'école des otages" pour les fils de chefs, une école dont la dénomination en dit long sur les conditions de recrutement. Les chefs coutumiers n'hésitaient pas à y envoyer les enfants de leurs serviteurs, à la place des leurs. Supprimée en 1872 pour des raisons économiques, cette école fut réouverte sous le nom plus libéral d'école des fils de chefs" notamment pour atténuer les résistances en 1893.⁹²

⁹¹ J. Capelle op. cit, 1990, P. 19.

⁹² Ibidem, cf. P. 19.

Au moment des conquêtes coloniales des territoires de l'intérieur la tendance était de reproduire ce qui avait déjà été expérimenté au Sénégal en matière d'administration et de scolarisation. C'est ce que nous allons évoquer en quelques mots.

II - LA CONQUETE COLONIALE ET L'ECOLE DANS LES TERRITOIRES NOUVELLEMENT CONQUIS

Avant l'arrivée des colons, sur les territoires de l'intérieur d'Afrique de l'ouest, vivaient des groupes ethniques. Chaque ethnie a sa langue, sa culture, ses modes d'éducation et d'intégration sociale.

Plusieurs recherches monographiques ont déjà été réalisées et ont contribué à une meilleure connaissance des différents groupes ethniques qui occupaient ces régions, leurs origines, leurs migrations et leurs caractéristiques ; aussi, nous n'allons pas nous étendre sur ce sujet. Toutefois, rappelons que ce qu'il faut savoir en premier lieu comme l'a si bien dit Paul Désalmand, c'est que "ni les premiers marabouts ni les premiers missionnaires n'ont trouvé une table rase éducative, que pendant de nombreux siècles avant leur arrivée, des hommes se sont perpétués sur ces terres, élaborant des cultures variées qui étaient autant de réponses aux contraintes de l'environnement, transmettant de génération en génération ce qu'ils avaient reçu et ce qu'ils avaient découvert".⁹³

Ceci dit, dans chacun des territoires nouvellement conquis, quelques écoles furent aussitôt ouvertes, même si les locaux n'étaient pas du tout adéquats. En fait, après la signature des traités, il appartenait aussi aux militaires d'installer les premières structures modernes tant sur le plan administratif que économique et social. C'est pourquoi les premiers administrateurs, instituteurs, infirmiers, ... étaient des soldats ou des sous-officiers des troupes coloniales. Voici d'ailleurs, le témoignage éloquent de J. Capelle sur le cas du Soudan (actuel Mali). C'est ainsi dit-il "qu'à partir de 1882 furent ouvertes au Soudan les écoles de Kita, Bakel, Bafoulabé, Bamako. Avec de maigres ressources, ces écoles étaient dirigées par des sous-officiers ou des interprètes locaux, plus dévoués qu'instruits, plus familiers des jurons de corps de garde que de la règle

⁹³ Paul Désalmand : " Histoire de l'Education en Côte-d'Ivoire " (Tome 1 : Des origines à la conférence de Brazzaville en 1944) Abidjan, Editions CEDA, 1983, P.42.

se suffire et fonder son foyer ; par conséquent les parents préfèrent envoyer les garçons à l'école afin qu'ils puissent accéder à des emplois meilleurs que l'agriculture de subsistance. Sur le plan politique, un service de scolarisation et de Promotion Féminine (S.S.P.F.) a été créé en 1989. Sa mission est de sensibiliser les populations rurales et de coordonner toutes les actions susceptibles d'accroître le taux de scolarisation des filles. La seconde raison est d'ordre économique (précisément, le nombre des écoles disponibles) ; car, dans les villes, non seulement cette conception traditionnelle de la femme est de plus en plus dépassée avec la présence d'un nombre de plus en plus important de femmes salariées, mais aussi les écoles y sont plus nombreuses, par conséquent, l'écart entre le nombre de garçons scolarisés et celui des filles se trouve très réduit. A titre indicatif, en 1985, la ville de Ouagadougou (capital du Burkina Faso) comptait 44.648 élèves dont 51% de garçons et 49% de filles⁸⁵.

D'un point de vue global, concernant la scolarisation dans les villes par rapport aux villages, on estime en moyenne que "l'enfant de la ville a quatre fois plus de chance que celui de la campagne, d'être scolarisé."⁸⁶

Enfin, au niveau des provinces, pendant que le taux de scolarisation atteint 80,21% dans la province du Kadiogo (chef-lieu de Province : Ouagadougou), 50,56% dans la province du Houet (chef-lieu de Province : Bobo-Dioulasso), et dépasse 25% dans quinze provinces, il est seulement de 8,98% dans la province de la Gnagna, de 9,74% dans la province du Séno, de 13,07% dans la province du Soum.⁸⁷

Pour comprendre ces disparités, il faudrait prendre en compte les facteurs socio-économiques, culturels et religieux qui caractérisent chacune des provinces. Par exemple, dans les provinces situées au Nord du pays (le Séno, le Soum, l'Oudalan) qui ont de faibles taux de scolarisation, nous avons des peuples d'éleveurs nomades et très islamisés, aussi, ils sont assez réticents par rapport à l'école moderne.

⁸⁵ INSD : Bulletin de statistiques démographiques et sociales, Ouagadougou, 1988, P. 43.

⁸⁶ DEP : Annuaire des statistiques scolaires, 1987-1988, P 78.

⁸⁷ MEBAM/DEP : Annuaire des statistiques scolaires, 1992-1993, Tableau I, P 6.

Une autre réalité qui mérite d'être évoquée, c'est le nombre élevé des élèves dans les classes. En 1993, la moyenne nationale était de 59 élèves par classe ; cependant, il est facile de trouver des classes de 100 élèves et même plus, aussi bien dans les villes que dans les villages. Seules dans les provinces du Nord, pour les raisons ci-dessus évoquées et compte tenu du fait que cette région est moins peuplée, on a une moyenne de 42 élèves par maître.

5 - La composition du personnel enseignant du primaire.

En 1993, il y avait au total 9412 enseignants du primaire, dont 22% sont des femmes. Mais, pour la même année, la comparaison entre le nombre de classe (9536) et celui des enseignants (9412) révèle un manque d'enseignants pour le cycle primaire. En effet, la tendance actuelle est que le taux d'accroissement annuel du nombre des classes du primaire (10,03%) est supérieur à celui du personnel enseignant (9,87%) ce qui fait que chaque année il y a des classes sans enseignants attirés. Nombreux sont les enseignants qui sont recrutés et envoyés directement dans les classes.

Les enseignants du primaire sont classés dans différentes catégories (instituteurs-principaux, instituteurs-certifiés, instituteurs-adjoints-certifiés, moniteurs, instituteurs-adjoints du recrutement direct, contractuels, enseignants volontaires faisant leur service national de développement).

Nous essayerons de comprendre l'évolution de la formation professionnelle et les formes de recrutement parallèle des enseignants du primaire au Burkina Faso à travers les trois chapitres suivants.

CHAPITRE II : ORGANISATION DE BASE DU SYSTEME SCOLAIRE EN AFRIQUE OCCIDENTALE FRANCAISE (A.O.F.) ET EN HAUTE-VOLTA DE 1903 à 1943.

I - LES PREMIERES ECOLES FRANCAISES SUR LES COTES AFRICAINES

1 - Le Contexte

L'histoire de l'Afrique de l'Ouest comporte deux intrusions majeures : celle de l'Islam dès les VIII^e et IX^e siècles et celle des Européens à partir du XV^e siècle. C'est ainsi qu'à côté du commerce trans-saharien (de l'or, du sel, des esclaves, etc.) avec les peuples du Maghreb, s'est développé le commerce atlantique sur les côtes africaines avec les Européens.

Catherine Coquery-Vidrovitch relate très bien ces faits. Selon elle : "en 1434 le franchissement du Cap Bogador, dans le sud marocain, marqua le début d'une lente et progressive découverte des côtes : le Cap-Vert fut atteint en 1444, Lagos vers 1450 et le fond du Golfe du Bénin avant 1475. Mina sur la "Côte de l'or", fut découverte en 1471.

Au cours des XVI^e et XVII^e siècles, le centre de gravité se déplaça vers le littoral atlantique. Vers cette époque, on ne distinguait pas encore en zone forestière, de formations politiques comparables à celles qui s'étaient épanouies en savane, même si, autour des cités de Gonja (Ghana actuel) ou de Kong (Côte d'Ivoire), les Dioula finirent par s'emparer du pouvoir.

A partir du milieu du XVII^e siècle, et surtout au XVIII^e et dans la première moitié du XIX^e siècle le commerce international fut dominé par le trafic maritime de la traite négrière atlantique, dont l'essor et l'apogée correspondent à celui des plantations brésiliennes et antillaises de canne à sucre ; au total, le trafic arracha à l'ouest africain quelques 6 millions de jeunes adultes (sur un total d'environ 25 millions d'habitants - Nigeria inclus vers 1850).

Aux empires de l'intérieur succédèrent les royaumes côtiers, fondés à la fois sur la guerre (de razzias d'esclaves) et le commerce atlantique ; l'un des prototypes fut, de la fin du XVIII^e siècle à la fin du XIX^e siècle, le royaume d'Abomey (dans le Bénin actuel) ou bien encore les petits royaumes oulof du Sénégal atlantique.

Le XIX^e siècle fut, à son tour, marqué par un tournant majeur : la suppression officielle de la traite négrière (1807-1815) et la révolution industrielle anglaise, qui permit le démarrage d'un "commerce licite" rémunérateur, fondé sur l'échange - contre les produits de l'industrie européenne (cotonnades, alcools, pacotilles diverses) - des oléagineux tropicaux (à partir des années 1840, arachides du Sénégal et palmistes du "Dahomey") ; face au déclin de la traite négrière, le roi d'Abomey trouvait fort avantageux de passer à une activité agricole productive, fondée à la fois sur le travail des paysans et d'une partie des esclaves de traite qui ne trouvaient plus de preneur sur le marché négrier." ⁸⁸

C'est dans ce contexte d'échanges commerciaux que les premières écoles françaises furent ouvertes. En effet, les français étaient basés sur quelques territoires placés sous l'autorité de la France et aménagés pour le bon déroulement des échanges commerciaux.

Avec les contacts quelques mots en français étaient connus par les populations. Le premier cas de figure que nous pouvons citer en Afrique de l'Ouest est celui du Sénégal ; Jean Capelle l'a souligné en ces termes : "Parmi les plus vieilles terres françaises d'Outre-mer, une place toute particulière doit être faite au Sénégal, un moment conquis par les anglais (1809-1814). Bien avant la restitution sanctionnée par le traité de Paris, en 1814 ⁸⁹ et qui marque l'origine d'une organisation méthodique; notamment en matière d'enseignement, la langue française était connue de la population des trois anciennes communes du Sénégal : Saint-Louis, Rufisque et Gorée (fondation de Saint-Louis en 1659, prise de Gorée sur les Hollandais en 1677). En témoigne, un

⁸⁸ Catherine Coquery-Vidrovitch et collaborateurs : " L'Afrique occidentale au temps des Français - colonisateurs et colonisés, (c.1860-1960) " Paris, Editions La Découverte (série histoire contemporaine) 1992, P 21.

⁸⁹ Le traité de Paris du 30 Mai 1814 rendit à la France les établissements (comptoirs) qu'elle possédait sur la côte africaine avant 1792 ; in C. Coquery-Vidrovitch et coll. op. cit, 1992, P 163.

d'accord des participes ; et les phrases que les élèves répétaient en chœur, dans le genre de "mon chéchia il est rougi", n'étaient pas toujours empruntées aux meilleurs auteurs.

Cependant, ces hommes ont fait pénétrer une instruction primaire sommaire certes mais qui a fait beaucoup pour la diffusion du français comme langue véhiculaire. De cette époque héroïque, où la filiation militaire rattachait le sous-officier chargé de l'école à l'officier commandant le poste, proviennent des habitudes qui ont marqué pendant longtemps, la forme des relations administratives entre le commandant de cercle et l'instituteur".⁹⁴

D'autre part, tout comme au Sénégal, les missionnaires étaient présents sur ces territoires ; ils occupaient une place de choix durant ce début de la scolarisation.

En effet "la plus grosse part de l'enseignement, surtout en brousse, fut assurée par des missionnaires qui étaient régulièrement mandatés à cet effet et, subventionnés par l'Administration : ils prenaient généralement la suite des militaires qui avaient assuré le premier défrichage de la pénétration scolaire et qui leur passaient la main très volontiers".⁹⁵

Le même schéma de scolarisation a pu être observé dans les autres territoires à la même époque, en Guinée (à partir de 1878), au Dahomey (à partir de 1894 avec annexion des écoles des missionnaires portugais), en Côte d'Ivoire (à partir de 1893), en Haute-Volta (à partir de 1898), etc.

Faisons remarquer que pendant cette phase des premiers contacts avec les populations, même si les militaires (représentants de l'Administration coloniale) et les missionnaires avaient des visées différentes sur ces territoires (formation d'interprètes pour les uns, évangélisation et formation de religieux africains pour les autres), ils étaient d'accord pour unir leurs efforts.

⁹⁴ J. Capelle op. cit, 1990, PP. 19-20.

⁹⁵ Ibidem, P. 21.

Seulement, cette collaboration fut brutalement rompue. L'organisation administrative de l'A.O.F. et en particulier, la prise en main de l'organisation scolaire par l'administration coloniale, afin de répondre aux objectifs visés, permit d'orienter la mise en place des structures scolaires dans toute l'A.O.F. ; mais, par la même occasion, elle fut un coup de frein aux ambitions des missionnaires et en partie à l'expansion de la scolarisation dans les territoires. Examinons plus en détail ces faits.

III - ORGANISATION DE BASE DES INSTITUTIONS SCOLAIRES EN AFRIQUE OCCIDENTALE FRANCAISE (A.O.F.) DE 1903 à 1943

A) Organisation de l'enseignement scolaire public

1 - La Charte de 1903

Sur le plan administratif, c'est en 1895, qu'un décret organisa le gouvernement général de l'Afrique occidentale française qui regroupait à cette période le Sénégal, la Guinée française, la Côte d'Ivoire, le Dahomey et le Soudan (partiellement conquis à cette date); car, tout en poursuivant la conquête il fallait aussi commencer la pacification des territoires déjà conquis et y installer des postes administratifs. Selon Claudine Cotte "en 1895, les liens établis étaient encore très lâches. Deux nouveaux textes en 1902 et en 1904 achevèrent d'organiser le groupe des colonies et aboutirent à la formule administrative qui subsista, sauf aménagements de détail, jusqu'en 1946. La capitale de la Fédération fut fixée à Dakar."⁹⁶

Le Gouverneur général recevait les directives du Ministre des colonies (Ministère créée en 1894) qui procédait à son tour par décrets pour faire appliquer aux colonies s'il le jugeait utile la législation métropolitaine ou pour recommander des dispositions appropriées pour ces colonies. Pour chaque colonie, un gouverneur était nommé.

⁹⁶ Claudine Cotte in C. Coquery-Vidrovitch et coll, op. cit, 1992, P. 84.

Dans ce processus d'organisation générale de l'A.O.F., de la répartition des tâches, la question scolaire s'imposait, et elle fut examinée. Qu'en est-il ?

1.1. - La philosophie de la tutelle coloniale et les objectifs scolaires.

Dans ce genre d'études, il y a un débat qui revient toujours, celui de l'assimilation comme doctrine coloniale française. Est-ce un mythe ou a-t-elle été une volonté réelle ? Il est évident que les conquérants étaient convaincus de la supériorité de la culture française. Mais, il est vrai aussi qu'en entreprenant les conquêtes coloniales ils avaient surtout des visées politiques (créer un vaste empire) et économiques compte tenu des rivalités du moment entre Européens. La gestion des territoires conquis nécessitait la formation d'Africains puisque le personnel français était en nombre insuffisant.

Aussi, pouvons-nous dire que : si mission civilisatrice il y a, elle n'était que secondaire et si assimilation il y a par l'enseignement scolaire, elle n'a été que partielle pendant cette première phase coloniale (1903-1943), car tout était mis en oeuvre pour limiter l'accès des Africains aux études secondaires et aux postes de prestige.

Autrement dit, de notre point de vue, l'école coloniale qui a été instituée eut en premier un but utilitaire, dans un contexte de domination totale; comme en témoignent, ces propos de J. Capelle: "La politique qui inspirait l'organisation de l'enseignement était fondée sur le maintien du régime de l'indigénat, qui a caractérisé la période de la troisième République. Ce régime ne reconnaissait pas aux autochtones le statut de citoyen français ; l'organisation sociale était telle que les fonctions d'autorité ou de technicité étaient toujours réservées aux Européens. Les indigènes devaient donc être formés pour devenir les serviteurs ou les adjoints des Européens, en se montrant aussi dévoués et aussi habiles que possible dans une position inconditionnellement subordonnée."⁹⁷

⁹⁷ J. Capelle op. cit, 1990, P. 22.

En somme, la répartition des fonctions sociales, l'organisation de l'enseignement scolaire et toute l'organisation administrative et juridique découlaient d'une philosophie, appelée "philosophie de la tutelle coloniale" qui était largement partagée par les décideurs à l'époque.

L'école devait surtout favoriser la formation de deux types d'agents africains:

- des agents auxiliaires qui seraient peu qualifiés, pour les tâches d'exécution; et
- des cadres moyens, qui seraient les adjoints des Européens mais aussi les "collaborateurs" ; c'est-à-dire "une élite gagnée à la cause coloniale".

Voici les propos de Albert Sarraut sur cette question scolaire : "Instruire les indigènes est assurément notre devoir (...). Mais ce devoir fondamental s'accorde par surcroît avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques les plus évidents. L'instruction en effet, a d'abord pour résultat d'améliorer la valeur de la production coloniale en multipliant dans la foule des travailleurs indigènes, la qualité des intelligences et le nombre des capacités ; elle doit en outre, parmi la masse laborieuse, dégager et dresser les élites de collaborateurs qui comme agents techniques, contremaîtres, surveillants, employés ou commis de direction, suppléeront à l'insuffisance numérique des Européens et satisferont à la demande croissante des entreprises agricoles, industrielles ou commerciales de colonisation".⁹⁸

Les écoles qui étaient créées ou qui allaient l'être, devaient permettre d'atteindre ces objectifs. Mais compte tenu de ces objectifs et des retombées économiques et sociales dont les Africains formés pourraient bénéficier, des mesures avaient été soigneusement prises pour éviter la contestation (remise en cause de la colonisation), les revendications salariales ou encore le risque de voir un Français travailler sous les ordres d'un indigène. En effet, les programmes scolaires étaient limités et les diplômes de fin d'études différents de ceux des écoles de la Métropole ; et «même lorsqu'on employait la terminologie française pour désigner certaines

⁹⁸ A. Sarraut in Jean Suret Canale : " L'Afrique noire occidentale et centrale, l'ère coloniale (1900-1945) " aux Editions Sociales ; cité par M. Compaoré : " Contribution à la connaissance des écoles primaires privées catholiques à Ouagadougou (1901-1969) " Mémoire de Maîtrise, Université de Ouagadougou (Burkina Faso), Département d'Histoire, 1989, P. 50.

écoles ou certains examens, ni ces écoles, ni ces examens n'étaient assimilables aux homonymes métropolitains». ⁹⁹

Selon le gouverneur général William Ponty, il fallait "apprendre à l'indigène à parler notre langue, à la lire, à l'écrire, lui inculquer quelques rudiments de calcul, avec quelques notions de morale (...). Une fois qu'il les possède, l'enseignement doit, pour nos jeunes indigènes, et en dehors d'une élite d'une culture plus élevée qu'il sera de notre devoir d'encourager, devenir et rester pratique". ¹⁰⁰

Après avoir essayé de montrer qu'il y avait bien une certaine logique entre la philosophie de la tutelle coloniale et la répartition des fonctions sociales, des objectifs scolaires et des programmes d'enseignement, nous pouvons maintenant nous pencher sur l'organisation et la mise en place des structures en commençant bien évidemment par les textes de 1903 qui constituaient les références de base pour l'enseignement en A.O.F. durant cette première phase coloniale.

Auparavant évoquons la question de la laïcisation des écoles qui faisait aussi partie des préoccupations du moment.

1.2- La laïcisation des écoles en AOF

Le souhait de l'Administration coloniale c'était d'avoir un système scolaire qui serait conforme aux objectifs visés, uniforme pour toutes les colonies et centralisé ; qui par ce moyen serait facilement contrôlable.

⁹⁹ J. Capelle op. cit, 1990, P. 23.

¹⁰⁰ Denise Bouche : " L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 " Thèse, Université de Paris I, 1974 ; Service de la reproduction des thèses de Lille III, 1975, P. 571.

Or, une telle préoccupation suscitait des interrogations par rapport aux écoles des missionnaires ; surtout que la lutte anticléricale était encore d'actualité dans la Métropole. Alors, face à ces deux préoccupations majeures, des décisions ont été prises.

En France, la suppression des congrégations enseignantes et la prise en main de tout le système scolaire par l'Etat n'avait pas été possible d'un seul coup ; il a fallu plusieurs années de luttes politiques et de concessions, jusqu'à l'avènement des "grandes lois scolaires" ou dites "lois Jules Ferry" (à partir de 1880) qui ont permis d'installer les fondements d'une organisation scolaire contrôlée par l'Etat et laïque. Toutefois, l'application de ces lois ne fut possible dans l'immédiat que dans le cycle primaire devenu gratuit et obligatoire ; les congrégations ont su se maintenir dans l'enseignement secondaire.(A ce propos cf. Claude Lelièvre, 1990).

En Afrique, l'organisation administrative de l'A.O.F., suivie de la volonté de l'administration coloniale d'avoir un système scolaire homogène, centralisé (donc facilement contrôlable), d'une part, et la forte pression des partisans de la lutte anticléricale d'autre part, avaient finalement conduit à l'adoption de la laïcisation des écoles en A.O.F. : "le 22 janvier 1903, la chambre des Députés invitait le Gouvernement français à laïciser les écoles des colonies et à supprimer toute subvention aux écoles de Mission".¹⁰¹

Le Ministre des colonies fit alors les recommandations suivantes dans sa lettre circulaire du 14 février 1903, adressée aux Gouverneurs des colonies : "Je compte sur vous pour la réalisation de ce vœu, à l'exécution duquel j'ai pris l'engagement de veiller. Vous voudrez bien prendre les dispositions nécessaires pour substituer aussi rapidement que possible le personnel laïc au personnel congréganiste".¹⁰²

¹⁰¹ Y. Désiré Maïga : " L'Enseignement colonial en Haute-Volta de 1920-1932 " .Mémoire de Maîtrise, Université de Dakar (Sénégal), Département d'Histoire, 1972, P. 26.

¹⁰² Texte tiré de la circulaire relative à la laïcisation des différents services et à la suppression des emblèmes religieux datée du 14 Février 1903 ; cité par D. Bouche, Thèse, op. cit, P. 480.

C'est de cette manière que "les Gouverneurs de l'Afrique noire française furent sommés d'appliquer les lois laïques immédiatement, sans discernement. (...). Malgré le soutien apporté par les populations aux enseignants religieux, malgré le Conseil général du Sénégal et en dépit des réserves des gouverneurs des Territoires et même du gouverneur général, l'ordre fut donné de dénoncer toutes les charges d'enseignement confiées aux missions et de remplacer les congréganistes par des laïcs".¹⁰³

1.3- Les structures scolaires en A.O.F.

La tâche d'organisation d'un système scolaire homogène et centralisé en A.O.F. fut confiée à Camille Guy (agrégé de l'Université, à l'époque Lieutenant - gouverneur du Sénégal). Il présenta le 15 octobre 1903 au Conseil du gouvernement fédéral un rapport sur l'organisation de l'enseignement dans les territoires et colonies de l'A.O.F. A ce rapport, étaient joints trois projets d'arrêtés qui furent signés le 24 novembre 1903 par le gouverneur général E. Roume, définissant les structures scolaires à mettre en place et les statuts du personnel enseignant.

- L'arrêté n° 806 concernait les structures de l'enseignement. A l'article premier on peut lire ce qui suit : "L'enseignement donné dans les écoles créées ou à créer dans l'Afrique Occidentale Française comprend :

- 1° un enseignement primaire élémentaire ;
- 2° un enseignement professionnel ;
- 3° un enseignement primaire supérieur et commercial ;

4° une école normale commune à toute l'Afrique Occidentale Française qui assure le recrutement des instituteurs indigènes".¹⁰⁴

¹⁰³ J. Capelle op. cit, 1990, P. 21.

¹⁰⁴ J.O. du Sénégal et Dépendances, 1903, P. 678.

1.3.1 - L'enseignement primaire élémentaire

L'enseignement primaire élémentaire était à son tour hiérarchisé et comportait trois types d'écoles : l'école du village, l'école régionale, et l'école urbaine.

*** *L'école de village***

L'école de village ou l'école du premier degré, devait être ouverte dans les villages où le nombre des habitants le permettait. Il fallait grâce à l'école de village introduire la culture française en espérant ainsi à long terme rendre la population plus apte à accepter les nouvelles formes d'exploitation des ressources du pays qui leur seraient proposées. Pour cela, le programme était limité à l'enseignement de "la langue française parlée ; et accessoirement : la lecture, l'écriture, le calcul et le système métrique, des leçons de choses portant de préférence sur l'agriculture".¹⁰⁵

Il est dit aussi que cet enseignement serait assuré par un instituteur ; mais dans la plupart des cas ce fut par un moniteur indigène.

Les meilleurs élèves étaient ensuite sélectionnés pour poursuivre leurs études dans les écoles régionales ; quant aux autres, en restant au village on espère qu'ils continueraient d'une manière ou d'une autre à répandre l'influence française autour d'eux.

Les écoles de village étaient soumises à l'inspection du Directeur de l'école régionale .

¹⁰⁵ Ibidem P. 678.

** L'école régionale*

Elle devait être installée dans le chef-lieu de cercle. Elle se distinguait de l'école de village, car elle comportait un cours moyen et préparait ainsi les élèves à l'examen du C.E.P.E. "indigène" appelé Certificat d'Etudes Primaires Indigènes (C.E.P.I.), d'un niveau inférieur à celui de la Métropole.

En plus des enseignements de base (cf. le programme de l'école de village), le programme de l'école régionale comprenait :

- Les éléments de la géométrie ;
- Le dessin ;
- Des notions sommaires sur l'histoire moderne et contemporaine de la France, étudiée dans ses rapports avec les divers pays de l'Afrique Occidentale Française ;
- Des notions de sciences physiques et naturelles appliquées à l'hygiène, à l'agriculture et aux industries locales".¹⁰⁶

L'école pouvait être dotée d'une section d'agriculture et d'une section de travail manuel encore appelée "école élémentaire professionnelle". C'est ainsi qu'à la sortie les élèves avaient leur C.E.P.I. avec la mention "Agriculture" ou la mention "travail manuel".

Dans la réalité, les activités agricoles furent les plus courantes et se déroulaient dans les jardins scolaires.

Les cours préparatoires et élémentaires de l'école régionale étaient assurés par des instituteurs ou des moniteurs indigènes, par contre le cours moyen était plutôt confié à un instituteur français qui était en même temps le Directeur de l'école ; il devait à ce titre assurer le contrôle pédagogique de tous les maîtres des écoles de village de son cercle. La durée des études était de trois ans ; d'autres textes ont par la suite, modifié ces données.

¹⁰⁶ Ibidem, P. 678.

** L'école urbaine*

Elle devait être ouverte dans les grands centres pour les enfants européens ou « assimilés" (c'est-à-dire les enfants des fonctionnaires africains maîtrisant bien le français et vivant à l'européenne) selon Paul Désalmand.¹⁰⁷

A la différence de l'école régionale, le programme d'enseignement de l'école urbaine était identique à celui des écoles primaires de la Métropole ; toutefois, l'arrêté précité précise que des modifications pouvaient y être apportées pour répondre aux nécessités locales.¹⁰⁸ L'examen de fin d'études donnait droit au C.E.P.E. "français" (institué dans la Métropole par la loi du 28 mars 1882). Le personnel de l'école urbaine était exclusivement européen.

** Les cours d'adultes:* devaient permettre aux adultes désireux d'apprendre la langue française de recevoir quelques enseignements. Les enseignants du primaire étaient donc autorisés à donner ces cours trois fois par semaine pendant une heure et demie, le soir, après les classes.

1.3.2 - L'enseignement primaire supérieur et professionnel

Comme dans le système scolaire français à l'époque, les Ecoles Primaires Supérieures (E.P.S.) étaient prévues dans le système scolaire de l'A.O.F. et devaient contribuer énormément à la formation des cadres moyens pour les besoins de chaque colonie.

Cependant, précisons que dans l'immédiat, l'arrêté (806) de 1903 ne prévoyait que l'ouverture d'une E.P.S. à Saint-Louis dans des locaux déjà existants sous le nom d'école "Faidherbe".

¹⁰⁷ Cf. P. Désalmand, op. cit, 1983, P. 162.

¹⁰⁸ J.O. du Sénégal et Dépendances, 1903, P. 679.

L'EPS pouvait comprendre :

- une division préparatoire destinée à compléter les notions acquises à l'école primaire élémentaire ; cet enseignement complémentaire débouchait sur un Certificat d'Études Primaires Supérieures (C.E.P.S.);
- une section commerciale préparant aux emplois dans les entreprises ;
- une section administrative préparant aux emplois des Travaux publics, des Douanes, des Postes et des Secrétariats généraux ;
- une section d'études secondaires dont l'objet était de permettre à quelques élèves de suivre les enseignements des collèges et lycées de la Métropole.

Dans l'ensemble, le recrutement des élèves pour ces sections se faisait parmi les titulaires de C.E.P.I. ou C.E.P.E.

A sa création, l'école eut un caractère fédéral jusqu'en 1921. Mais progressivement chaque colonie s'est dotée d'une E.P.S. (ou "groupe central"). Toutefois l'école Faidherbe fut la seule à posséder une section d'études secondaires car "cette dernière section correspondait aux besoins des fonctionnaires européens et aux exigences des Sénégalais citoyens des quatre communes qui firent constamment pression pour obtenir un alignement des structures scolaires sur le système français".¹⁰⁹

Les E.P.S. étaient généralement installées dans les chefs-lieux des colonies.

1.3.3 - Les écoles professionnelles fédérales

**** L'école supérieure professionnelle "Pinet-Laprade"***

¹⁰⁹ P. Désalmand, op. cit, 1983, p. 194.

En plus des écoles élémentaires professionnelles (sections "Travail manuel") intégrées dans la mesure du possible aux écoles régionales, l'arrêté prévoyait l'installation d'une école supérieure professionnelle commune à toutes les colonies à Dakar, sous le nom d'école "Pinet-Laprade" pour la formation des maîtres - ouvriers des différents corps de métiers. En particulier elle comportait trois sections correspondant au travail du bois, du fer et de la pierre. C'est donc de cette école que sortaient les menuisiers, les plombiers, les géomètres etc.

Le recrutement des élèves se faisait parmi ceux pourvus du C.E.P.I. avec la mention "Travail manuel".

La durée de la formation fixée à 3 ans comprenait une instruction primaire, une instruction technique et un apprentissage dans un atelier ; l'examen de fin d'études était sanctionné par un Brevet de maître - ouvrier.

** L'école normale*

a) *Les objectifs*

L'école normale devait être installée dans les locaux d'une école qui existait déjà : l'école des fils de chefs, des interprètes et des cadis (juges musulmans, enseignants des écoles coraniques) ; de ce fait, elle comportait donc deux divisions : la première permettait la formation des instituteurs africains pour les écoles de l'A.O.F. et la seconde, subdivisée en trois sections, continuait à assurer la formation des fils de chefs, des interprètes et des cadis.

b) *Les modalités de recrutement des élèves*

Exception faite des fils de chefs, le recrutement des élèves pour toutes les sections se faisait par concours ; et en particulier pour la section des instituteurs les candidats devaient être pourvus du CEPE ou CEPI.

Le régime de l'école était l'internat ; mais des bourses étaient accordées aux élèves qui ne pouvaient pas être logés dans l'établissement, par manque de place.

c) *Le programme de formation*

Au programme il était prévu de donner un enseignement général commun à toutes les sections et un enseignement spécial pour chaque section.

Voici les matières au programme d'enseignement général :

"l'instruction morale et civique ;

la lecture ;

l'écriture ;

la langue française et les éléments de la littérature ;

la langue arabe ;

les grands faits de l'histoire de France et les relations de la France avec les divers pays de l'Afrique occidentale ; la géographie de la France et de ses colonies, particulièrement celles de l'Afrique occidentale ;

l'arithmétique et le système métrique ;

la géométrie élémentaire ;

les éléments des sciences physiques et naturelles étudiées du point de vue de leurs applications à l'hygiène et à l'industrie ;

l'agriculture pratique ;

le dessin ;

la gymnastique».¹¹⁰

Et pour la section des instituteurs qui nous intéresse particulièrement dans cette étude, l'enseignement spécial, comprenait :

"Des notions élémentaires de pédagogie, des exercices pratiques d'enseignement dans certaines écoles de Saint-Louis désignées par l'Administration."¹¹¹

¹¹⁰ J.O. Sénégal et Dépendances, 1903, P. 680.

d) *La durée de la formation et le diplôme de fin d'études*

La durée des études pour toutes les sections était de 3 ans et l'examen de fin d'études pour la section des instituteurs était couronné par le Brevet élémentaire de capacité.

e) *Les formateurs*

Selon les textes législatifs, le personnel de l'école comprenait :

"Un directeur muni d'un certificat d'aptitude au professorat des écoles normales ;
des professeurs de lettres et de sciences pourvus du même diplôme et chargés de la section des instituteurs ;
des instituteurs adjoints possédant le brevet supérieur et le brevet de capacité et chargés des trois autres sections ;
un professeur d'arabe ;
des maîtres spéciaux pour les enseignements accessoires ;
des surveillants ;
un agent comptable chargé de la comptabilité de l'école ."¹¹²

Après ces informations sur les structures scolaires, voyons ce qu'il en était de la gestion du personnel enseignant.

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² Ibidem.

1.4- La gestion du personnel enseignant

- L'arrêté N° 803 concernait le personnel des services de l'enseignement dans les Colonies et Territoires de l'A.O.F. A l'article 2 de cet arrêté il est écrit "le personnel comprend un cadre européen et un cadre indigène."¹¹³

1.4.1 - Le cadre européen

Ce cadre comprenait plusieurs classifications ; en particulier, parmi les enseignants européens du primaire, nous avons :

- Les directeurs ou directrices d'écoles primaires choisis parmi les instituteurs et institutrices titulaires;
- Les instituteurs ou institutrices titulaires (possédant déjà le Brevet supérieur équivalent au Baccalauréat) et le Certificat d'Aptitude Pédagogique (C.A.P.) et ayant donc été détachés pour servir dans les colonies) ;
- Les stagiaires (en dehors des instituteurs ou institutrices titulaires qui étaient détachés par le Ministère de l'Instruction Publique et mis à la disposition des colonies, les autres européens étaient admis comme enseignant en qualité de stagiaire et devaient posséder le Brevet Elémentaire).

1.4.2 - Le cadre indigène

Ce cadre, comprenait:

- les instituteurs indigènes titulaires qui sortaient de l'école normale avec pour diplôme de fin d'études : le Brevet Elémentaire de Capacité ;
- les moniteurs indigènes stagiaires qui étaient recrutés par voie de concours parmi les jeunes lettrés et âgés de 18 ans au moins. (cf. article 19 de l'arrêté).

¹¹³ Ibidem, P. 680.

A noter que c'est l'arrêté n° 806 bis qui régissait le cadre indigène du personnel enseignant.

D'une manière générale, les structures scolaires avaient été mises en place conformément aux arrêtés de 1903 et la laïcisation des écoles fut aussi appliquée.

Cependant, l'application de ces mesures ne fut pas la même dans toutes les colonies. Au regard des résultats obtenus quelques années plus tard et des difficultés de fonctionnement rencontrées, d'autres décisions ont été prises et ont introduit certaines modifications dans cette organisation de base. C'est sur ces modifications que nous allons maintenant nous pencher.

2 - L'évolution des textes législatifs et des structures scolaires

Dans ce paragraphe, nous allons encore essayer de garder une vision d'ensemble du système scolaire ; cependant, notre attention sera davantage portée sur l'enseignement primaire et sur les écoles normales.

2.1 - Les Arrêtés de 1924

Au regard des difficultés des colonies dans l'application de la Charte de 1903, le Gouverneur général Amédé William Merlaud Ponty avait publié une circulaire le 24 août 1911 accordant une certaine autonomie dans l'organisation scolaire de chaque colonie.

L'arrêté organique de 1903 était la référence ; c'est à partir de ces directives générales que chaque gouverneur organisait les structures scolaires de l'enseignement de sa colonie et définissait un règlement scolaire local qui était ensuite soumis à l'approbation du gouverneur général. Ce fonctionnement a duré jusqu'en 1918.

Avec la première guerre qui venait de prendre fin, les besoins économiques devenaient plus urgents; le nouveau discours dans la Métropole était alors le suivant : "A des faits nouveaux, disait-on, un programme nouveau s'impose, qui doit donner un grand essor à la vie politique et économique du pays. Appelons l'indigène à seconder nos efforts, et, dans ce but, développons l'instruction, formons des maîtres et des auxiliaires nombreux, auxquels nous donnerons une formation intellectuelle dans les écoles centralisées à Dakar."¹¹⁴

Dans ce but, le gouverneur général Angoulvant entreprit une nouvelle organisation scolaire par une série d'arrêtés en date du 1er novembre 1918 ; il mit l'accent sur la centralisation des écoles professionnelles et proposa une réforme des programmes scolaires pour une formation plus qualifiante.

Dans la pratique, l'organisation générale cette fois-ci, retirait aux gouverneurs des colonies toute initiative en matière de formation du personnel ; tout candidat à un emploi devait venir au Sénégal compléter ses études ; ce qui bien évidemment, provoqua un nombre élevé d'élèves dans les Ecoles professionnelles fédérales et par la même occasion, "la quantité demandée faisait sacrifier la qualité."¹¹⁵

Sauf quelques aménagements (réduction des effectifs en 1921), ce principe de la centralisation est resté en vigueur jusqu'en 1924.

Les objectifs visés ne pouvaient pas être atteints dans ces conditions. Aussi, à l'adresse des gouverneurs des colonies, le gouverneur général Carde annonça la réorganisation de l'enseignement en ces termes : "les résultats de l'expérience des six dernières années surtout, s'ajoutant aux constatations faites depuis 1903 aux diverses réglementations scolaires, permettent de toucher du doigt les bons et les mauvais côtés des différentes conceptions qui ont présidé à l'instruction des indigènes, et aussi des moyens

¹¹⁴ Bulletin de l'Enseignement en AOF, n° 57 : " Textes portant réorganisation de l'enseignement en AOF du 1er Mai 1924 ". Gorée (Sénégal), Imprimerie du Gouvernement général, 1924, PP. 7-8.

¹¹⁵ Ibidem, P. 8.

essayant d'atténuer les autres. Si le principe d'une réglementation d'ensemble reste en vigueur, des mesures de décentralisation vous restituent la large part d'initiative et d'adaptation locale qui vous est indispensable pour atteindre le but poursuivi, selon les conditions spéciales à votre colonie."¹¹⁶

Ainsi, l'arrêté organique du 1er mai 1924 est devenu la référence de base pour l'organisation de l'enseignement en A.O.F., jusqu'aux grandes réformes à la fin de la seconde guerre. En fait, le principe d'une organisation générale de l'enseignement était maintenu, seulement une plus grande autonomie était accordée aux colonies ; des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques étaient aussi proposés comme des références utiles.

2.2 - Aperçu de l'évolution des structures scolaires en A.O.F.

2.2.1 - Au niveau de l'enseignement primaire

A ce niveau signalons que la dénomination "école de village" fut supprimée au profit d' "école préparatoire" ou "école élémentaire" selon le niveau d'instruction qui y était donné.

- L'école préparatoire ne comprenait qu'une classe et qu'un seul cours, le cours préparatoire ou cours d'initiation.

- L'école élémentaire comprenait deux classes et deux cours : le cours préparatoire et le cours élémentaire. D'autre part, on insistait de plus en plus sur le fait que le maître devait être capable d'adapter les programmes aux niveaux des élèves pour que les connaissances soient bien comprises. Cependant, cette possibilité d'adaptation des programmes se limitait à un allègement de certaines parties, mais n'autorisait pas la suppression d'une matière au programme.

Au début de chaque année scolaire le tableau hebdomadaire de l'emploi du temps était établi par l'instituteur ou le moniteur ; soumis à l'approbation de l'inspecteur des écoles et ensuite affiché dans la salle de classe.

¹¹⁶ Ibidem, PP. 8-9.

Les 30 heures de classe obligatoires étaient réparties conformément au tableau 1 ci-après. Seules le nombre d'heures indiquées pour chaque matière n'était pas impératif. Toutefois, les emplois du temps devaient s'en rapprocher le plus possible.

Tableau 1: Répartition horaire hebdomadaire des matières d'enseignement du primaire.

Matières d'enseignement	Cours préparatoire	Cours élémentaire	Cours moyen
Morale	-	-	1h
Langue française	12h	9h	8h
Lecture	6h	6h	4h
Ecriture	3h	3h	1h30
Calcul	5h	5h	5h
Sciences naturelles	-	1h	2h
Histoire et géographie	-	0h30	2h
Dessin	1h	1h	1h
Chant	-	0h30	1h
Travail manuel	-	0h30	1h
Education physique	0h30	1h	1h
Récréation	2h30	2h30	2h30
Total	30h	30h	30h

Source : Bulletin de l'enseignement de l'AOF n°57, p.39

Par ailleurs, des précisions sur l'utilité de chacune des matières d'enseignement et des conseils pédagogiques étaient diffusées pour aider les enseignants.

Par exemple dans les classes des plus petits, la méthode dite "naturelle par induction" était recommandée aux maîtres en ce sens que "L'esprit de l'enfant ne sait pas saisir dans son ensemble un objet, un fait. Il voit d'abord le détail. Suivons donc son instinct et commençons par lui montrer le détail. Allons du détail à l'ensemble, du simple au composé, du connu à l'inconnu, du particulier au général. Suivre cette marche, c'est suivre la méthode naturelle par induction, la seule à employer avec les débutants. Observer d'abord successivement les animaux qui ont le sabot fendu et qui ruminent, c'est suivre la méthode inductive ascendante pour arriver à formuler cette règle générale que les ruminants ont le pied fourchu. C'est procéder par induction que de faire mettre un "s" au pluriel des noms et d'énoncer la règle ensuite. Faire observer à l'enfant que le mal qu'il fait à ses camarades se retourne contre lui, puis généraliser et formuler ensuite ce précepte de solidarité morale "qu'il ne faut pas faire à autrui ce qu'on ne voudrait pas qu'il nous fit", c'est encore suivre la méthode naturelle par induction."¹¹⁷

Avec les plus grands élèves la marche inverse descendante dite méthode "naturelle par déduction" était plutôt recommandée.

"Aller de la règle aux exemples, du principe général aux cas particuliers, c'est procéder par déduction ; cette marche est plus rapide. Elle convient aux esprits déjà plus ouverts."¹¹⁸

Ces efforts de formation continue pourrait-on dire, étaient fort appréciables et c'est pourquoi nous avons jugé utile de les faire remarquer ; même s'il appartient toujours au maître de pouvoir tirer le meilleur parti des différentes méthodes et de les combiner au mieux en fonction des situations.

2.2.2 - Au niveau de l'Enseignement Primaire Supérieur et Professionnel

Laissés de nouveau à l'initiative des gouverneurs des colonies qui étaient aidés dans leurs tâches par les inspecteurs d'écoles, le nombre des sections et les programmes de

¹¹⁷ Ibidem, P. 68.

¹¹⁸ Ibidem, P. 68.

formation variaient en fonction des besoins d'agents locaux dans chaque colonie. Aussi, nous n'allons pas nous étendre sur ces enseignements.

2.2.3 - Au niveau des écoles professionnelles fédérales

**** De l'école supérieure professionnelle "Pinet Laprade" à l'école supérieure technique de Bamako***

Créée par l'arrêté du 24 novembre 1903 et installé d'abord à Saint-Louis, puis transféré à Gorée en 1910, l'école eut un fonctionnement difficile. Après 20 ans d'expérience les résultats constatés étaient médiocres.

La recherche de la qualification (former des maîtres ouvriers capables de diriger la main-d'oeuvre indigène) justifiait pleinement la création de cette école.

Mais, compte tenu des résultats peu encourageants et des mesures de décentralisation (arrêté du 1er mai 1924), la formation des ouvriers dans les écoles professionnelles manuelles et celle des maîtres-ouvriers au sein des EPS étaient désormais laissées à l'initiative des gouverneurs des colonies ; par conséquent, l'école supérieure professionnelle "Pinet-Laprade" n'avait plus sa raison d'être.

Aussi, l'établissement perdit son caractère fédéral et devint une école d'apprentissage pour les besoins d'agents locaux de la colonie du Sénégal.

En 1939, on est revenu à l'idée de donner une formation professionnelle technique au niveau fédéral pour les besoins du moment. Alors, c'est par l'arrêté du 14 avril 1939 que l'école technique supérieure de l'AOF fut créée et ensuite installée à Bamako (Soudan français). L'école ouvrit ses portes le 15 novembre 1940.

"Selon l'arrêté de création, elle était destinée à former des cadres dans les spécialités suivantes :

- travaux publics et mines : adjoints techniques, dessinateurs, surveillants, ouvriers d'art ;
- chemins de fer : dessinateurs, agents techniques, ouvriers d'art ;

- services radiotélégraphiques : radioélectriciens.

L'arrêté prévoyait la possibilité d'ouvrir d'autres sections en fonction des besoins."¹¹⁹

** La création de l'école des pupilles-mécaniciens de la Marine*

Créée le 22 juillet 1907 à Dakar, l'école fut ensuite rattachée en 1912 au gouvernement général tout en restant sous la direction du Commandant de la Marine.

Son but : former des mécaniciens pour la marine de guerre et la marine marchande. La durée des études était de 3 ans.

Cette école n'avait pas un attrait particulier pour les élèves, faute sans doute de débouchés satisfaisants pour eux.

** La création de l'école de Médecine*

Créée par l'arrêté du 1er novembre 1918, elle fut ouverte à Dakar en annexe de l'hôpital indigène. Elle regroupait plusieurs sections :

- la section "des médecins africains" (dont la formation en 3 ans était différente de celle des médecins européens ; il en était de même pour les autres sections) ;
- la section des sage-femmes ;
- la section des pharmaciens ;
- la section des vétérinaires (cette section eut 3 élèves en 1923 et 4 élèves en 1924. Au cours de l'année scolaire 1924-1925, l'école autonome de vétérinaires avait été installée à Bamako. Ce transfert s'expliquait par le fait qu'il n'existait pas de troupeau à Dakar pour les exercices pratiques. Mais l'école de médecine vétérinaire n'ayant pas le prestige de l'école de Médecine, le nombre des élèves par promotion resta faible) ;
- et plus tard, la section des infirmières (1930).

¹¹⁹ Arrêté du 14 Avril 1939 in J.O. AOF, 1939, P. 499, cité par P. Desalmand, op. cit, P. 195.

** L'évolution interne de l'école normale*

Créée par l'arrêté du 24 novembre 1903 l'école comportait deux sections (précédemment annoncées) jusqu'en 1907. A partir de cette année, la section des fils de chefs, des interprètes et des cadis fut détachée et l'école normale ne formait plus que des instituteurs. Par la même occasion, cette école qui était sous le contrôle du gouvernement du Sénégal situé comme elle à Saint-Louis, fut rattachée au gouvernement général, dans l'espoir d'un meilleur contrôle.

Mais c'est avec Georges Hardy (nommé Directeur de l'Enseignement en A.O.F. en 1912) que l'école eut un certain élan. En effet, pour affirmer son caractère fédéral, l'école fut aussitôt dénommée "Ecole normale d'instituteurs de l'Afrique occidentale française".¹²⁰ Par ailleurs, il demanda le transfert de l'école à Gorée pour qu'elle soit plus proche de Dakar ; ce qui fut fait en 1913.

Pour le recrutement des élèves-maîtres : il n'y avait pas de quota fixé pour chacune des colonies ; le concours était le même pour tous les élèves possédant le CEPI et l'on retenait ceux qui étaient en tête de liste par ordre de mérite. Mais, pour que la colonie du Sénégal ne soit pas plus favorisée que les autres, des efforts avaient été faits dans le domaine de l'information ; notamment par la création du "Bulletin de l'Enseignement" en 1913.

En 1915, quelques mois après le décès du gouverneur général William Ponty, l'arrêté du 23 septembre 1915¹²¹ indique que l'école s'appellerait "Ecole normale William-Ponty".

¹²⁰ Arrêté du 25 Octobre 1912 in J.O. AOF, 1912, P. 687, cité par P. Desalmand, op. cit, P. 187.

¹²¹ Arrêté du 23 Septembre 1915 in J.O. AOF, 1915, P. 652, cité par P. Desalmand, op; cit, P. 187.

En 1921 les enseignants de l'EPS "Faidherbe" (EPS fédéral) intègrent l'école normale. Cela s'est traduit par la suppression de l'école Faidherbe et la création de deux nouvelles sections au sein de l'école normale ; à savoir :

- la section administrative et commerciale,
- et la section préparatoire au concours d'entrée à l'école de Médecine qui dépendait de l'école Faidherbe.

A partir de cette date l'école normale qui ne formait plus exclusivement des instituteurs a été rebaptisée "Ecole William Ponty" tout simplement.

D'autre part, l'école n'accueillait plus que des élèves en provenance des EPS des différentes colonies ; autrement dit, il eut une élévation du niveau de recrutement ; par contre la durée de la formation qui était de 2 ans puis de 3 ans à partir de 1907, fut maintenue. La première année était une année de formation générale durant laquelle tous les élèves suivaient les mêmes enseignements ; au cours de la deuxième année il y avait un début de spécialisation parallèlement aux enseignements généraux ; durant la troisième année, la section médecine rejoignait l'école de Médecine à Dakar, et pour les deux autres sections, c'était l'année de spécialisation. C'était en particulier durant cette année que les élèves instituteurs faisaient leurs premières armes à l'école annexe (ou dite école d'application).

Le tableau 2 ci-après présente le programme détaillé des enseignements de la section normale.

En 1920 après 7 ans de fonctionnement on a pu remarquer que l'installation de l'école à Gorée présentait deux inconvénients majeurs :

- d'une part, on a relevé l'exiguïté des locaux qui fait que l'élève après sa réussite au concours d'entrée devait passer la 1ère année de formation dans son EPS d'origine.
- d'autre part, la non-conformité de la formation des instituteurs avec les objectifs visés fut relevée aussi.

En effet, l'objectif était de former des instituteurs capables de donner un enseignement scolaire élémentaire et un enseignement agricole ou manuel. Or à Gorée, l'école ne disposait que d'un petit terrain et l'eau nécessaire pour l'arrosage du jardin devait être acheminée par la chaloupe. Par conséquent l'enseignement agricole ne pouvait être assuré comme il se devait.

Par ailleurs, comme Gorée faisait partie des "quatre communes françaises" on y avait introduit très tôt les programmes métropolitains. De ce fait, les élèves - instituteurs en s'exerçant à l'école annexe travaillaient avec des programmes scolaires différents de ceux qu'ils allaient enseigner dans les écoles de village ou dans les écoles régionales.

Il fallait donc penser à remédier à cette situation. Mais cela n'eut lieu qu'en fin 1937, car c'est le 1er janvier 1938 (installation officielle) que l'école William-Ponty fut transférée en campagne à quelques kilomètres de Sébikotane, dans un ancien camp militaire. Avec la guerre, l'école fut utilisée pour interner des prisonniers ce qui entrava momentanément le fonctionnement de l'établissement.

A la même période, il y eut la création de deux écoles normales rurales d'un niveau de formation inférieur, pour les besoins de l'enseignement rural.

Tableau 2 : Répartition horaire hebdomadaire des matières d'enseignement. Ecole William Ponty
- section normale

	1 ^{re} année	2 ^e année		3 ^e année
		Enseignement	Médecine	
Morale	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Langue française :				
Lecture expliquée ...	2 h.	2 h.	2 h.	2 h.
Lecture courante	1 h.	1 h.	»	»
Récitation	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Grammaire et orthogr.	3 h.	3 h.	3 h.	3 h.
Analyse, conj. et vocab.	1 h.	1 h.	»	1 h.
Composition française.	2 h.	2 h.	2 h.	2 h.
Mathématiques :				
Arithmétique	3 h.	3 h.	3 h.	3 h.
Système métrique	3 h.	1 h. 1/2	1 h. 1/2	1 h. 1/2
Géométrie	1 h. 1/2	3 h.	3 h.	1 h. 1/2
Sciences physiques et naturelles :				
Physique	»	2 h.	2 h.	»
Chimie	1 h.	1 h.	3 h.	»
Botanique	1 h.	»	»	»
Zoologie	1 h.	»	»	1 h.
Hygiène	»	»	»	1 h.
Agriculture	»	»	»	1 h.
Histoire	2 h.	2 h.	»	1 h.
Géographie	2 h.	2 h.	»	1 h.
Ecriture	1 h.	1 h.	»	1 h.
Dessin	2 h.	2 h.	2 h.	2 h.
Musique et chant	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Travaux manuels	1 h. 1/2	1 h. 1/2	1 h. 1/2	1 h.
Educat. physique (après la classe : 1 h. dans chaque année).				
TOTAUX par semaine d'en- seignement général...	31 h.	31 h.	26 h.	26 h.
Cours spéciaux :				
Dactylographie				2 h.
Pédagogie				3 h.
TOTAL pour la 3 ^e année.....				31 h.

Source : Bulletin de l'enseignement de l'AOF (n°57) op. cit, 1924, p.131.

** Le renforcement de "l'enseignement rural" et la création de deux Ecoles normales rurales dans les années 30.*

La crise économique mondiale de 1929 avait entraîné la réduction des dépenses dans toutes les colonies conformément au mot d'ordre du pouvoir colonial. Elle avait aussi fait naître le besoin d'augmenter la production au niveau des cultures d'exportation. Par conséquent, même si les paysans étaient les premiers à être concernés (travaux dans les champs, les plantations ; travaux organisés par les commandants de cercle), les élèves aussi allaient y contribuer. En effet, dans les écoles, il s'agissait de réduire la formation d'un personnel qualifié et de mettre plutôt l'accent sur l'enseignement agricole. C'est ainsi que dans les écoles (de village et régionales) l'agriculture et l'élevage prirent une place de plus en plus envahissante occupant parfois la moitié des heures au programme.

Les surfaces exploitées avaient été agrandies, atteignant dans certains cas 50 hectares ¹²² pour une école régionale. D'autre part, les écoles rurales furent instituées ; on y trouvait des plantations et des troupeaux ; on a même pu parler de "fermes-écoles". Or cette ruralisation de l'enseignement primaire ne pouvait être réalisée sans des maîtres formés à cet effet ; autrement dit, la création des écoles normales rurales s'imposait.

Ce qu'il faut savoir aussi, c'est qu'à la même période, les critiques de "l'élite africaine" par rapport à la politique coloniale commençaient à prendre de l'ampleur (le mouvement de nationalisme culturel à savoir "la négritude était déjà lancée à la suite de la revue "L'étudiant noir" en 1934 par Aimé Césaire et Léopold Sédar Senghor, ...) et furent perçues comme étant un sérieux avertissement par le pouvoir colonial qui eut donc une raison supplémentaire de vouloir renforcer la ruralisation de l'école. En effet, par la limitation des programmes et toute l'organisation pédagogique qui les accompagnait, l'administration coloniale se croyait à l'abri de l'éveil politique et des mouvements de contestation des élèves. Or, comme nous le dit Paul Désalmand, la réunion dans une même école (l'école William-Ponty en

¹²² Cf; P. Desalmand, op. cit, 1983, P. 179.

particulier) des meilleurs éléments venus de différentes colonies eut aussi un résultat qui n'avait sans doute pas été prévu par ses fondateurs : elle favorisa l'échange des idées, le sentiment "africain" des différents intellectuels qui s'y rencontrèrent et, d'une certaine façon, la désagrégation du système colonial que ces aspirants fonctionnaires étaient censés renforcer ¹²³

En somme, pour ces raisons économiques et politiques du moment, l'administration avait maintenu son projet de ruralisation de l'enseignement primaire et créa deux écoles normales rurales ; l'une à Katibougou (Soudan français actuel Mali) en 1934 et l'autre à Dabou (Côte-d'Ivoire) en 1936.

. L'école normale rurale de Katibougou

a) Les objectifs

L'école normale rurale de Katibougou non loin de Bamako ouvrit ses portes le 24 octobre 1933 mais comme elle n'avait reçu que quelques élèves qui firent les premiers aménagements, l'arrêté de création officielle date du 24 juin 1934.

L'objectif premier était de former des instituteurs aptes à enseigner l'agriculture. Mais les élèves ne devenaient pas tous des instituteurs ; certains étaient affectés en qualité de surveillants d'agriculture tandis que d'autres, après un stage à l'école forestière du Banco, devenaient des agents des Eaux et Forêts.

b) Les modalités de recrutement des élèves

Les élèves étaient recrutés par concours parmi les élèves titulaires du CEPI.

¹²³ Cf. Ibidem, P. 194.

c) Le programme de formation

Le programme d'enseignement général était assez limité par rapport à celui de l'école William-Ponty ; une place de choix était accordée à la connaissance de la terre, de l'agriculture et à la pratique des travaux agricoles.

d) Durée de la formation et diplôme de fin d'études

L'école formait une vingtaine d'instituteurs par an. La formation était de 1 an.

Signalons que la formation de ces "instituteurs paysans" se déroulait avec beaucoup d'incidents, car les élèves ne voulaient pas devenir des instituteurs de seconde zone et réclamaient "la même chose qu'à Ponty".

Les incidents se multipliaient, entraînant de nombreuses exclusions. Par exemple, «en novembre 1945 une promotion de 50 élèves, au grand complet, est renvoyée après un mois de séjour dans l'école ; on promet de plus aux exclus la mise en oeuvre de mesures pour les empêcher de trouver des emplois dans l'administration à leur retour au pays.

Le mouvement politique d'émancipation, qui s'accélère, fait que ces décisions ne sont pas appliquées."¹²⁴

Cependant cette école de Katibougou dénommée plus tard "Ecole Frédéric Assomption" du nom de son fondateur, par l'arrêté du 26 novembre 1942, était encore préférée à celle de Dabou ; car elle permettait à quelques élèves d'échapper à cette fonction "d'instituteur paysan" qui n'était pas du tout enviée.

¹²⁴ Ibidem, P. 205.

. L'école normale rurale de Dabou (près d'Abidjan)

Créée officiellement en 1936 (ouverture effective en 1937) elle formait des "moniteurs" plus orientés encore que les instituteurs formés à l'école normale de Katibougou vers une instruction agricole et pratique.

Jusqu'en 1945, ces enseignants eurent le titre peu enviée de "moniteur d'enseignement rural".

Une autre initiative, fut la création de l'école normale de filles.

** La promotion de l'enseignement des filles et la création de l'école normale de filles (Rufisque 1938).*

Dans l'organisation de base de l'enseignement en A.O.F., le titre V de l'arrêté organique du 24 novembre 1903 portait sur l'enseignement des filles et les recommandations étaient les suivantes : "à mesure que le développement social de chaque colonie le permettra, l'enseignement des filles sera donné :

- dans des écoles de village ;
- dans des écoles ménagères ;
- dans des écoles urbaines ;
- dans une section normale annexée à une des écoles urbaines".¹²⁵

- Le programme scolaire dans les écoles de village de filles comportait outre les enseignements donnés dans les écoles de village de garçons, la couture.

- Le programme scolaire dans les écoles ménagères comparé à celui des écoles régionales de garçons, révélait l'absence de la géométrie et du dessin ; puis l'adaptation des sciences physiques

¹²⁵ J.O. du Sénégal et Dépendances, 1903, P. 680.

et naturelles à l'hygiène et plus particulièrement à l'hygiène de l'enfance; et les sciences pratiques plutôt relatifs au blanchissage, au repassage, à la couture, la coupe et la cuisine, chez les filles.

- Quant aux écoles urbaines de filles, le programme était le même que celui des garçons.¹²⁶

Vu la première phrase de l'arrêté ci-dessus cité : "à mesure que le développement social de chaque colonie le permettra, ..." on peut se permettre de dire que l'enseignement des filles n'était pas une priorité pour l'administration coloniale. Il fallait d'abord assurer la formation des auxiliaires et des cadres moyens pour l'organisation administrative et pour l'exploitation économique des colonies ; et il est évident que les hommes se prêtaient mieux que les femmes à ces tâches.

D'autre part, les réticences des populations face à l'école et en particulier les réticences par rapport à l'envoi des filles dans les écoles ont pendant longtemps constitué un frein au développement de la scolarisation des filles.

En effet, l'attitude des populations vis-à-vis de l'école fut dans un premier temps, faite de prudence et de réticences ; car "envoyer ses enfants à l'école était pratiquement un acte de collaboration avec l'ennemi".¹²⁷ Mais le changement d'attitude s'est fait assez rapidement puisque les populations ont très vite perçu le lien entre le fait d'être scolarisé et la possibilité d'avoir un emploi rémunéré ; alors c'est de façon volontaire qu'elles envoyaient les garçons dans les écoles.

Concernant les filles, les réticences étaient beaucoup plus profondes, car liées à des raisons culturelles (conception de la femme dans la société traditionnelle), religieuses (la religion musulmane surtout) et économiques (la fille rend d'énormes services à la famille plus tôt que le garçon) ; aussi, elles perdurent.

¹²⁶ Cf. Ibidem, PP. 680-681.

¹²⁷ P. Desalmand, op. cit, 1983, P. 166.

En plus de ces facteurs faisons remarquer avec J. Capelle que l'application brutale des mesures de la laïcisation des écoles provoqua aussi un retard dans le développement de la scolarisation des filles, "car les soeurs avaient su acquérir, auprès des familles, même musulmanes, un capital de confiance que celles-ci ne reportèrent pas avec la même ampleur sur les institutrices laïques. C'est ainsi que, dans les écoles de l'A.O.F., il y avait en 1903 une fille pour cinq garçons, alors qu'en 1917 la proportion était tombée à une fille pour vingt garçons."¹²⁸

Pour encourager la scolarisation des filles le gouverneur général Carde en 1924 avait dit ce qui suit : "Il ne faut perdre aucune occasion de faire profiter les fillettes indigènes de notre enseignement. Chaque fois qu'une institutrice sera chargée d'une classe de garçons, vous essayerez de transformer cette classe en un cours mixte, en attendant que les filles soient assez nombreuses pour former une classe. Il est en effet très important pour nous d'assurer notre influence sur la femme indigène. Par l'homme, nous pouvons augmenter et améliorer l'économie du pays. Par la femme, nous touchons au coeur même du foyer indigène, où pénètre notre influence". Quand on s'adresse à l'homme a dit Saint-Simon, c'est l'individu qu'on instruit. Quand on s'adresse à la femme, c'est une école que l'on fonde".¹²⁹

Cet intérêt pour la scolarisation des filles ainsi exprimé et qui fut de plus en plus défendu, favorisa l'ouverture de l'école normale de filles à Rufisque (Sénégal)

. L'école normale de filles de Rufisque (1938).

a) objectifs de l'école

Créée par l'arrêté du 21 juillet 1938¹³⁰, l'école ouvrit ses portes le 1er décembre de la même année avec une première promotion de 45 élèves.

¹²⁸ J. Capelle, op. cit, 1990, P. 22.

¹²⁹ Bulletin de l'Enseignement en AOF (n° 57) op. cit, 1924, PP. 13-14.

¹³⁰ Arrêté du 21 Juillet 1938 in J.O. AOF, 1938, P. 927, cité par P. Desalmand, op. cit, 1983, P. 207.

Son objectif premier était de former des institutrices ; mais, tout comme l'école William-Ponty qui préparait des élèves pour les sections de l'école de médecine ; la préparation des candidates à la section des sage-femmes de l'école de médecine revenait aussi à l'école normale de filles.

b) Les modalités de recrutement

Le recrutement des élèves se faisait parmi les certifiées ; donc à un niveau inférieur par rapport aux élèves de l'école William-Ponty.

Malgré son caractère fédéral, l'école connut des difficultés de recrutement pendant les premières années, c'est surtout le Dahomey et le Sénégal qui fournissaient la majeure partie des élèves de chaque promotion.

Trois ans après son installation l'école possédait 4 classes d'une trentaine d'élèves chacune. Le tableau 3 ci-dessous montre bien ce déséquilibre entre les colonies que nous venons d'évoquer.

Tableau 3 : Répartition par colonie des élèves de l'école normale des jeunes filles de Rufisque pour l'année scolaire 1941-1942.

Nom des colonies	Nombre des élèves
Dahomey	36
sénégal (y compris Dakar et circonscription)	35
Côte d'Ivoire	18
Guinée	13
Soudan	12
Togo	4
Niger	1
Cameroun	1
Total	120

Source : Les archives nationales du Sénégal 0118 in P. Désalmand, *op. cit.* 1983, P.208.

L'auteur décrit le début du fonctionnement de l'école en ces termes : "L'installation, surtout dans les débuts est plutôt précaire. On manque d'eau, les wagonnets qui roulent à proximité de l'école font un vacarme tel qu'il y a des heures de cours qui se réduisent à un quart d'heure, des badauds s'accourent aux fenêtres des salles de classe ou viennent voir les filles au réfectoire, sans compter les voleurs qui visitent les dortoirs ; mais progressivement la situation s'améliore. La guerre cependant apporte de nouvelles difficultés (avec en particulier le fait que cette école de jeunes filles doit héberger des militaires) et l'on songe sérieusement à transférer l'école en Côte d'Ivoire. Les choses vont même assez loin puisque la directrice de l'école vient à Bingerville et réussit à s'entendre avec les autorités pour une installation dans cette ville. La situation militaire se stabilisant, ce projet est abandonné et les jeunes filles continuent d'être formées à Rufisque." ¹³¹

c) Le programme de formation

Conformément au mot d'ordre cette formation devait être plus pratique que théorique comme en témoigne ce rapport de l'établissement daté de 1941 dans lequel il est clairement mentionné que "l'école normale tient à garder son caractère pratique : point de savantes prétentieuses dans le pays du taudis et du haillon. L'idéal poursuivi est de créer la femme pour le milieu à élever, femme doublée d'une Institutrice, d'une Monitrice du foyer."¹³² Ainsi, on insistait surtout sur le stage pratique à l'école annexe et sur les enseignements spéciaux qui leur serviraient dans leur foyer (lavage, repassage, cours de coupe, de broderie, de tricot, de cuisine...).

d) Durée de la formation et diplôme de fin d'études

¹³¹ P. Desalmand, op. cit, 1983, P. 208.

¹³² ANS 2G 41/82, P. 51, cité par P. Desalmand, op. cit, 1983, P. 210.

Au bout de 3 ans de formation ces jeunes filles après avoir passé avec succès l'examen de fin d'études, avaient le titre d'institutrice .

e) Les formatrices

En plus de la directrice de l'école et des institutrices européennes chargées des cours, d'autres personnes compétentes pouvaient intervenir à l'école pour les cours spéciaux sous la responsabilité de la directrice.

Enfin, terminons ce paragraphe par la situation de l'enseignement secondaire en AOF.

2.2.4 - Institution de l'enseignement secondaire

Pour les enfants des fonctionnaires européens résidant en AOF, l'Administration coloniale était contrainte d'instituer l'enseignement secondaire .

Officiellement, l'enseignement secondaire pouvait être organisé dans les grands centres où l'importance de la population européenne et assimilée permettait de réunir un effectif suffisant d'élèves pour recevoir cet enseignement.

Il était dispensé dans des "cours secondaires", des collèges ou des lycées après l'autorisation d'ouverture du gouvernement général. Ces établissements étaient soumis aux mêmes obligations que dans la Métropole en ce qui concerne le recrutement des élèves et les programmes scolaires ; toutefois l'organisation générale dépendait du gouverneur général ou des gouverneurs des colonies, selon qu'ils relevaient du budget général ou des budgets locaux.

Le lycée Faidherbe créé par décret du 20 juin 1919 et inauguré le 15 novembre 1920 à Saint-Louis ¹³³ au Sénégal, recevait des élèves européens ou assimilés payants mais ne tarda pas à accueillir des élèves boursiers admis après concours en provenance de toutes les colonies.

¹³³ Cf. B.E. n° 57 op. cit, 1924, P. 21.

Mais cherchant toujours à limiter les indigènes dans leur accès à la culture, l'administration coloniale décida par le décret du 28 mars 1924 qu'au terme des études secondaires en A.O.F., on ne délivrerait pas le baccalauréat comme en France ; mais plutôt un "Brevet de capacité colonial" ; et pourtant, les élèves étaient bel et bien soumis aux épreuves du baccalauréat, les copies étaient ensuite envoyées à Paris pour la correction.

Comme le fait remarquer Paul Désalmand, à première vue, cette mesure allait léser aussi les enfants de fonctionnaires européens qui faisaient leurs études secondaires en Afrique ; dans les faits, ceux-ci avaient la possibilité d'obtenir une équivalence du baccalauréat, en versant une somme identique aux droits d'inscription en France, ce qui leur ouvrait les portes des Facultés françaises.¹³⁴ Or, pour un élève africain, cette voie était pratiquement fermée, il devait se contenter de son "Brevet de capacité colonial".

Au lycée Faidherbe déjà mentionné, ajoutons le cours secondaire privé de Dakar qui devint un établissement public en 1925 et fut ensuite baptisé "Lycée Van Vollenhoven" par l'arrêté du 21 août 1936. Ces deux établissements étaient les seules écoles d'enseignement secondaire jusqu'en 1946.

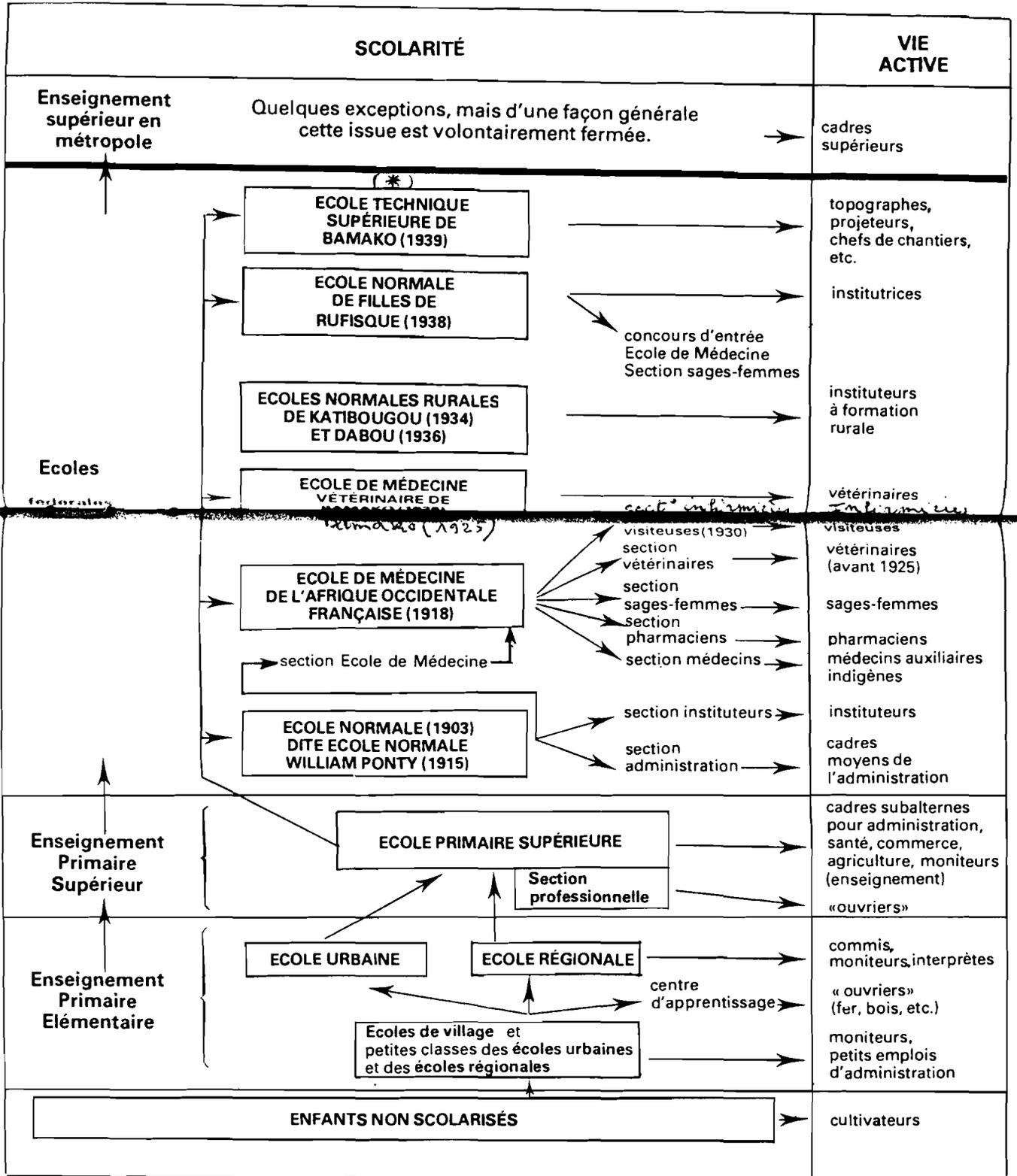
Globalement, voici le schéma du système scolaire en A.O.F. avant 1945 établi par Paul Desalmand ; cependant, dans ce schéma l'existence de l'enseignement secondaire n'a pas été mentionnée d'où cette précision en bas de page.

¹³⁴ Cf. P. Desalmand, op. cit, 1983, P. 342.

Source: P. Désalmand, op. cit, 1983, pp.212-213.

(*) Enseignement secondaire : Lycée Faidherbe, Lycée Van Vollenhoven.

LE SYSTÈME SCOLAIRE DE L'A O F AVANT 1945



2.3 - Les modifications dans la gestion du personnel enseignant du Primaire

Peu d'évolution au niveau des statuts ; la situation du personnel enseignant du primaire se résumait à quelques changements de dénominations et à l'intérêt porté au corps des moniteurs auxiliaires.

Quelques années après le conflit relatif aux Brevets Elémentaires délivrés en A.O.F. par rapport à ceux de la Métropole, les instituteurs africains n'avaient pas manqué de revendiquer un traitement similaire à celui de leurs collègues européens de même grade.

Il y eut un ajustement, mais l'essentiel ne changea pas. Il y avait encore deux cadres de gestion du personnel enseignant ; le premier demeure le cadre du personnel de commandement et le second, le cadre du personnel d'exécution . Seulement, "le cadre général" remplace la dénomination "cadre européen"; la dénomination "cadre indigène" n'avait pas été modifiée.¹³⁵

- Pour entrer dans le cadre général, il fallait être français et être détenteur de diplômes métropolitains : le Brevet Elémentaire, ou de préférence le Brevet Supérieur ou le CAP comme précédemment annoncé.

- Pour entrer dans le cadre indigène, il fallait être français ou sujet français et posséder le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement (CAE).

Par l'arrêté du 1er avril 1921, le personnel de l'enseignement primaire en A.O.F. fut subdivisé en trois cadres : "Le cadre de contrôle", le "cadre supérieur" qui remplace la dénomination "cadre général" et "le cadre secondaire" qui remplace la dénomination "cadre indigène".

Par la même occasion, pour être promu instituteur du cadre secondaire, les instituteurs africains avaient à passer avec succès l'examen du Diplôme d'Aptitude Professionnelle (DAP)¹³⁶ .

¹³⁵ Cf. P. Désalmand, op. cit, 1983, P. 343.

D'autre part, les arrêtés du 29 octobre 1920, du 12 septembre 1923 et du 29 novembre 1923¹³⁷ permirent à quelques élèves de l'école William-Ponty de continuer leurs études à l'école normale d'Aix-en-Provence. C'est ainsi, que ceux-ci eurent la possibilité d'obtenir le Brevet Supérieur et le CAP, et de retourner en A.O.F. avec un statut équivalent à celui des instituteurs titulaires français. Mais, très vite, l'expérience fut interrompue dès 1925 ; car, il ne fallait pas s'exposer au risque de voir des européens travailler sous les ordres d'un africain, conformément à la philosophie de la tutelle coloniale ; il fallait aussi éviter d'augmenter les dépenses du gouvernement général, puisque l'obtention des mêmes diplômes suppose un alignement des salaires.

Bien plus tard, c'est par l'obtention du Diplôme Supérieur d'Aptitude Pédagogique (DSAP) institué par l'arrêté du 16 juillet 1942¹³⁸ que les instituteurs africains pouvaient accéder au grade "d'instituteurs du cadre supérieur".

Signalons aussi qu'à ce personnel enseignant diplômé du cadre supérieur et du cadre secondaire en nombre très insuffisant par rapport aux besoins, il faut ajouter les moniteurs auxiliaires recrutés au sein de chaque colonie.

Quant au personnel du cadre de contrôle, précisons qu'avec la dispersion des écoles primaires qui se multipliaient (à partir des années 30) et le mauvais état des routes, le problème de la coordination des programmes scolaires et du contrôle pédagogique des maîtres était pratiquement insoluble pour les quelques inspecteurs du primaire en fonction. Pour y remédier, les écoles avaient été regroupées par secteurs scolaires ; chaque secteur étant sous la direction d'un instituteur du cadre supérieur qui était alors classé dans la catégorie "instituteur du degré complémentaire" et avait le titre de "Directeur du secteur scolaire".

¹³⁶ Cf. Arrêté du 1er Avril 1921, titre V, article 29, in J.O. AOF, 1921, P. 331.

¹³⁷ Arrêtés du J.O. AOF, 1923, cités par P. Désalmand, op. cit, 1983, P. 343.

¹³⁸ Arrêté n° 2162 du 6 Juin 1942 in J.O. AOF, 1942, P. 1027, cité par M. Compaoré : " L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970 ". Thèse, Université Paris VII, Département d'Histoire, Février 1995, P. 183.

Cependant, le choix de ces directeurs de secteurs scolaires s'effectuait sur la base de certains critères tels que le grade, la qualité des services rendus, la durée du séjour en A.O.F., etc. ; critères qui n'étaient pas toujours objectifs et par conséquent furent remis en cause avec la vague des réformes scolaires après la seconde guerre mondiale.

Comme vous avez pu le constater, dans l'enseignement public, certains ajustements ou initiatives ont été ensuite décidées par l'administration coloniale ; du côté de l'enseignement privé des missionnaires quelle fut l'évolution de la situation après la mesure de la laïcisation des écoles en AOF ?

B) Organisation de l'enseignement primaire privé en AOF de 1922 à 1943

L'expression "enseignement privé" s'appliquait à plusieurs écoles différentes les unes des autres par leurs objectifs, leurs programmes, leurs méthodes ; telles que :

- les écoles des congrégations enseignantes, ouvertes par des missionnaires catholiques ou protestants en particulier, et donnant un enseignement primaire ;
- les écoles de catéchisme visant une évangélisation en langues maternelles et un enseignement élémentaire en français pour les meilleurs élèves ;
- les écoles coraniques où des marabouts enseignent le coran aux élèves en arabe ;
- les médersas créées pour former les marabouts dans le but de pouvoir donner un enseignement franco-arabe dans les écoles coraniques ;
- les cours d'adultes, laissés à l'initiative des enseignants après les heures officielles de classe ;
- les écoles ouvertes par certains chefs coutumiers en dehors de toute intervention administrative.

Faute d'informations sur toutes ces écoles, nous allons dans ce paragraphe, évoquer brièvement les mesures prises à partir de 1922 en faveur des écoles des congrégations religieuses donnant un enseignement primaire.

Avec la laïcisation du système scolaire de l'A.O.F. conformément à la lettre circulaire du Ministre des colonies en date du 14 février 1903 et adressée aux gouverneurs des colonies, l'enseignement qui était donné par les congrégations religieuses, même s'il n'avait pas totalement disparu dans certaines colonies, est resté pendant près de vingt ans dans l'ombre.

Avec la première guerre mondiale on a pu constater une entente entre les colonisateurs et les missionnaires parce qu'il fallait plutôt en cette période unir toutes les forces de la nation.

D'autre part, face à la menace du communisme après la Révolution russe (1917), car cette idéologie s'élevait contre la colonisation et contre la religion ; l'alliance entre colonisateurs et missionnaires devint davantage nécessaire. Cette alliance s'est traduite dans les faits par des décisions politiques.

En effet, par les accords de Saint-Germain conclus le 10 septembre 1919, la France, tout comme les autres puissances, en signant ce protocole, s'est engagée à ne point faire opposition à l'établissement des congrégations enseignantes étrangères sur les territoires colonisés d'Afrique ; l'article 2 du protocole précisait que "les puissances signataires, exerçant des droits de souveraineté ou une autorité dans les territoires africains, protégeront et favoriseront sans distinction de nationalité ni de culte, les institutions et entreprises religieuses, scientifiques ou charitables, créées et organisées par les ressortissants des autres puissances signataires et des Etats membres de la Société des Nations qui adhéreront à la présente convention, qui tendront à conduire les indigènes dans la voie du progrès et de la civilisation".¹³⁹

Après cette convention, la France ne pouvait s'opposer à l'installation des congrégations étrangères, américaines par exemple ; encore moins à l'installation des congrégations françaises. Cependant, à l'exemple de l'enseignement public, l'enseignement privé en A.O.F. fut organisé progressivement, à partir de textes législatifs dont le premier fut le décret

¹³⁹ In le rapport sur les missions religieuses étrangères en AOF, cité par M. Compaoré, Thèse, op. cit, 1995, P. 42.

présidentiel du 14 février 1922 qui précisait les formalités et les conditions d'autorisation d'ouverture des établissements privés, le contrôle de ces établissements et de l'enseignement qui y est donné, les obligations au niveau du personnel et les sanctions prévues pour les contrevenants. Par l'arrêté du 26 mars 1922 le gouverneur général M. H. Merlin régla l'enseignement privé en A.O.F. conformément aux propositions du décret sus-cité.

En résumé, retenons que l'ouverture de toute école privée devait faire l'objet d'une autorisation administrative délivrée par le gouverneur général ; le personnel enseignant devait posséder les mêmes diplômes que les enseignants des écoles publiques ; et l'enseignement donné devait aussi poursuivre les mêmes objectifs que l'enseignement colonial.

L'article premier de l'arrêté du 26 mars 1922 précise que "l'enseignement privé institué en Afrique occidentale française, conformément aux dispositions du décret du 14 Février 1922, a les mêmes objets que l'enseignement officiel et doit appliquer les mêmes méthodes d'instruction.

Son but essentiel est d'enseigner la langue française, de donner aux élèves les premiers éléments d'instruction générale, d'affermir les qualités de caractère et de développer les sentiments de loyalisme envers la France. Les établissements d'enseignement privé doivent adopter l'une des dénominations correspondant aux différentes catégories d'établissements similaires officiels, à savoir : écoles de village ; écoles régionales; écoles urbaines; écoles primaires supérieures et professionnelles; orphelinats; cours d'enseignement secondaire".¹⁴⁰

Suite à cette réglementation, il eut une augmentation du nombre des écoles privées catholiques ou protestantes et pour ce qui est des préoccupations réelles de ces congrégations religieuses, précisons que l'application des programmes officiels n'avait pas pour autant empêché l'enseignement religieux dans ces écoles.

Avec la progression du nombre des établissements privés catholiques dans toutes les colonies de l'A.O.F., un plan d'organisation générale fut conçu en janvier 1943. Selon Maxime Compaoré, jusqu'à cette date, l'enseignement catholique en A.O.F. était dirigé soit par des ordres

¹⁴⁰ Archives du Ministère de l'Administration Territoriale - Ouagadougou ; Arrêté général du 26 Mars 1922, P. 1.

missionnaires, soit par des diocèses. Ceux-ci agissaient souverainement sans contact entre eux, pas même sur le plan national. Mais l'extension du nombre d'établissements, le besoin d'uniformiser les programmes et surtout la nécessité de contacts coordonnés avec les pouvoirs publics amenèrent les différentes congrégations missionnaires catholiques à se concerter. Le 25 janvier 1943, le gouverneur général P. Boisson réunit à Dakar les représentants des trois congrégations missionnaires catholiques de l'A.O.F. afin de discuter des problèmes de l'enseignement privé catholique.

Les représentants furent : l'Aumônier général Catlin représentant Mgr. Grimaud, vicaire apostolique de Dakar, pour les pères spiritains, Mgr. Thevenoud, vicaire apostolique de Ouagadougou (Haute-Volta), pour les pères blancs, le père Bertho du Dahomey, pour les pères des Missions Africaines de Lyon et Mgr. Cessou, vicaire apostolique de Lomé pour le Togo (Territoire sous mandat). Le plan proposé prévoyait la nomination d'un directeur général pour l'enseignement privé catholique en A.O.F. et celle d'un directeur de l'enseignement par territoire pour le contrôle des écoles catholiques. Il était aussi question d'exiger la représentation de l'enseignement catholique dans les commissions d'examen et de concours relevant du service de l'enseignement public. Pour la formation du personnel enseignant des écoles catholiques, ils préconisèrent la création de quatre écoles de moniteurs : la première pour les besoins du Dahomey, du Togo et du Niger ; la seconde pour la Basse Côte- d'Ivoire ; la troisième pour la Haute Côte-d'Ivoire et la quatrième pour le Sénégal et la Guinée.¹⁴¹

D'autre part, la fidélité au Gouvernement de Vichy manifesté par les missionnaires français eut pour résultat la mise en place d'une politique d'aide financière en faveur de l'enseignement des congrégations religieuses.

Par l'arrêté N° 3568 F du 7 octobre 1943¹⁴² tous les établissements régulièrement ouverts, appliquant le programme officiel d'enseignement et fonctionnant sous la direction de maîtres officiellement autorisés à enseigner, pouvaient bénéficier de l'octroi de subventions.

¹⁴¹ Cf. M. Compaoré : -Mémoire de Maîtrise, op. cit, 1989, PP. 55-56 ;

- Mémoire de D.E.A. : " L'Enseignement colonial en Haute-Volta (1898-1960) ". Université de Paris VII, Département d'Histoire, 1990, PP. 60-61.

¹⁴² Arrêté du 7 Octobre 1943, cité par M. Compaoré, Mémoire de D.E.A. op. cit, 1990, P. 61.

Les congrégations furent ainsi invitées à jouer un rôle important dans la scolarisation des colonies, c'est-à-dire, à soutenir les efforts faits dans l'enseignement public.

Après cette présentation un peu longue peut-être, mais nécessaire, des premières écoles françaises sur les côtes africaines, de la conquête à l'introduction de l'école dans les territoires de l'intérieur nouvellement conquis, de l'organisation de base de l'enseignement public en A.O.F. par les arrêtés de novembre 1903, précédée par le mot d'ordre de laïcisation des écoles en Février 1903, de l'évolution des textes législatifs et des structures scolaires jusqu'en 1943 avec une place de plus en plus importante qui fut accordée à l'enseignement privé donné par les congrégations religieuses, nous allons maintenant voir ce qu'il en était de la situation scolaire de la colonie de Haute-Volta.

IV - LES STRUCTURES SCOLAIRES EN HAUTE-VOLTA DE 1898 à 1946

1- De la conquête des territoires à la colonie de Haute-Volta en 1919

Les territoires qui allaient par la suite constituer la colonie de la Haute-Volta ont d'abord appartenu à deux territoires militaires créés par le décret du 17 octobre 1899 ; "Le premier territoire militaire commandait les régions de Dori, du Macina et du Yatenga (avec pour siège Tombouctou) ; tandis que le second ayant son siège à Bobo, commandait les régions de Ouagadougou, du Lobi et de Bobo-Dioulasso"¹⁴³ ; ces deux territoires militaires étant rattachés à la colonie du Haut-Sénégal et Moyen Niger, ensuite à la colonie de la Sénégambie-Niger (par le décret du 10 octobre 1902) et enfin à la colonie du Haut-Sénégal et Niger (par le décret du 18 octobre 1904) avec pour chef-lieu Bamako. Cette organisation dure jusqu'au 1er Mars 1919, date à laquelle un décret détache du Haut-Sénégal-Niger les sept cercles les plus orientaux : Gaoua, Bobo-Dioulasso, Dédougou, Ouagadougou, Dori, Say et Fada N'gourma ; suite à d'incessantes révoltes dans ces cercles. Ce nouveau territoire est baptisé Haute-Volta. Le 4 Décembre 1920, le reste du Haut-Sénégal-Niger prend le nom de Soudan français.

¹⁴³ M. Compaoré, Mémoire de D.E.A. op. cit, 1990, P. 27.

Sur le plan scolaire rappelons tout d'abord la mise en place des premières écoles et examinons ensuite l'évolution des structures scolaires.

1.1- Les premières écoles «régimentaires» sur les territoires de Haute-Volta

Selon les informations recueillies par Maxime Compaoré sur les premières écoles en Haute-Volta, Bobo-Dioulasso fut occupé par les troupes coloniales françaises en 1898, qui y installèrent "l'école indigène du cercle de Bobo". La même année, ce type d'école vit également le jour à Boromo qui abritait un poste administratif dirigé par un détachement militaire. En avril 1899, c'était au tour de Ouagadougou d'accueillir son école de cercle. Suivirent dans l'ordre de création, les écoles de Léo et de Koury ¹⁴⁴ en 1900, Dori en mai 1901, Gaoua au début de l'année 1902 et Tenkodogo en 1903. Toutes ces écoles «régimentaires» généralement annexées aux locaux des postes militaires, étaient dirigées soit par des sous-officiers, soit par des brigadiers voire de simples soldats, aidés dans leur tâche par des interprètes. Par exemple :

- l'école de Bobo-Dioulasso créée avec un effectif de 22 élèves fut jusqu'en 1904 dirigée par un interprète du nom de Traoré Abdoulaye, sous la supervision d'un sous-officier ;
- celle de Boromo conserva jusqu'en 1911 son caractère régimentaire. Elle fut dirigée successivement par l'interprète Samba (1898-1904), le sergent "indigène" Fran Diara (1904-1907) et enfin par l'interprète Bary Ousmane (1907-1911) ;
- à Ouagadougou, l'école débuta avec un effectif de 10 élèves et fut dirigée par l'interprète Badié Diara jusqu'en 1901.¹⁴⁵

Par ailleurs, les premières écoles des missionnaires n'ont pas du tout tardé ; notamment avec l'installation de la congrégation des pères blancs le 22 janvier 1900 à Koupéla et le 25 juin 1901 à Ouagadougou.

¹⁴⁴ L'école de Koury (Soudan français) a été transférée en Juillet 1911 à Dédougou, nouveau chef-lieu de cercle, créé officiellement en Janvier 1912.

¹⁴⁵ Cf. M. Compaoré, Mémoire de D.E.A. op. cit, 1990, PP. 28-29.

A Koupéla, ils ont aussitôt ouvert une école ; à Ouagadougou le capitaine Rueff leur confia l'école qui était jusque-là dirigée par l'interprète Badié Diara.

Mais ces deux écoles dirigées par les missionnaires (celle de Ouagadougou étant subventionnée) n'ont pas eu le temps de prospérer pleinement suite à l'application de la loi laïque.

1.2 - L'évolution des structures scolaires de 1903 à 1919 sur les territoires de Haute-Volta

En application des textes de base de 1903 et de la laïcisation des écoles, l'Administration ouvrit à l'époque, une nouvelle école à Ouagadougou en novembre 1904 qu'elle confia à un instituteur européen afin de récupérer les élèves qui étaient enseignés par les pères blancs.

Malgré le retrait des subventions et des élèves, la mission essaya de maintenir l'école à deux classes qui lui était confiée, mais le recrutement des élèves devint de plus en plus difficile, de telle sorte qu'elle ne put accueillir des enfants à partir de la rentrée d'octobre 1906. Par contre, celle de Koupéla, avait pu maintenir clandestinement son école jusqu'en 1910, parce que la pression de l'Administration coloniale sur les familles y était moins forte et il n'existait pas d'école laïque à Koupéla. La seule qui existait dans les environnants était celle de Tenkodogo à 40 kilomètres environ.

Du reste, les missionnaires s'étaient finalement contentés de créer des écoles de catéchisme dans lesquelles l'évangélisation se faisait dans les langues locales ; seuls les meilleurs catéchumènes recevaient un enseignement élémentaire en français.

Quant aux écoles «régimentaires» qui fonctionnaient, elles ont été transformées en écoles de villages ou en écoles régionales dans le cadre de l'organisation scolaire de l'ensemble de la colonie du Haut-Sénégal-Niger.

- L'arrêté local du 20 août 1913 divisait cette colonie en 7 secteurs scolaires correspondant à 7 écoles régionales parmi lesquelles on avait l'école régionale de Bobo-Dioulasso (à partir de 1905) et celle de Ouagadougou (à partir de 1908).
- Par la suite, l'arrêté local du 17 juin 1918 proposa 15 secteurs scolaires soit 15 écoles régionales parmi lesquelles il y avait celle de Dédougou et de Dori en plus des deux autres précitées ; au total 4 écoles régionales qui allaient appartenir à la colonie de Haute-Volta au moment de sa création en 1919.
- En plus des écoles de villages et des écoles régionales, la structure scolaire de la colonie du Haut-Sénégal-Niger comprenait une école des fils de chefs, une école professionnelle et un orphelinat de métis, installés à Kayes ; les deux premières furent ensuite transférées à Bamako par un arrêté du gouverneur général en date du 20 août 1915.¹⁴⁶

1.3 - La création de la colonie de Haute-Volta en 1919

Confrontés aux exigences de l'Administration coloniale, les populations se sont par moments révoltées : refus de payer l'impôt, refus des travaux forcés, etc ; et cela, dans plusieurs cercles (Bobo-Dioulasso, Dédougou, Koudougou, Koutiala, San,...). Mais selon Annie Duperray l'ampleur de ces révoltes était moindre par rapport à celle qui fut déclenchée par les populations de la boucle de la Volta en 1916 (cercle de Dédougou). Dans de nombreux villages bwa et marka, les populations ne voulaient plus de recrutements de militaires et des prestations de travail.

L'Administration a bien sûr répondu par une répression sans merci avec le concours des auxiliaires fournis par les Peul de Barani et les chefs mossi de Ouagadougou. Mais il leur a fallu "plus de six mois (de novembre 1915 à juillet 1916) pour reprendre la situation en main, à l'aide d'une colonne de 1600 tirailleurs, 150 cavaliers, 200 gardes, 2000 partisans et 4 pièces de 80".¹⁴⁷

¹⁴⁶ Ibidem, P. 40.

¹⁴⁷ M. Compaoré, Mémoire de D.E.A. op. cit, 1990, P. 73.

Selon le même auteur, "la révolte de la boucle de la Volta noire a fait la preuve de la fragilité du pouvoir colonial dans cette zone éloignée de la capitale du Haut-Sénégal-Niger (Bamako). C'est là sans doute l'élément déterminant dans la création d'une nouvelle colonie, même si des motivations d'ordre économique, avec l'arrivée du rail que l'on croit proche, sont invoquées de surcroît"¹⁴⁸ ; tout cela, dans un contexte global où les préoccupations administratives et économiques étaient à l'ordre du jour en A.O.F. au lendemain de la première guerre mondiale.

Ainsi, c'est en fin 1918 que le Ministre des colonies accepta la réorganisation de la colonie du Haut-Sénégal-Niger qui était la plus vaste de toutes les colonies de l'A.O.F.; et c'est par le décret du 1er mars 1919 que la colonie de Haute-Volta fut créée dans les limites suivantes : "les cercles de Gaoua, Bobo-Dioulasso, Dédougou, Ouagadougou, Dori, Say et Fada N'Gourma, faisant partie du Haut-Sénégal-Niger forment une colonie distincte qui porte le nom de Haute-Volta. Le chef-lieu est Ouagadougou".¹⁴⁹

Après la création de la colonie de Haute-Volta le Gouverneur, aidé par le Conseil d'administration devait décider des mesures à prendre pour l'autonomie budgétaire de la colonie, pour l'augmentation des produits d'exportation et gérer l'organisation administrative et scolaire du territoire.

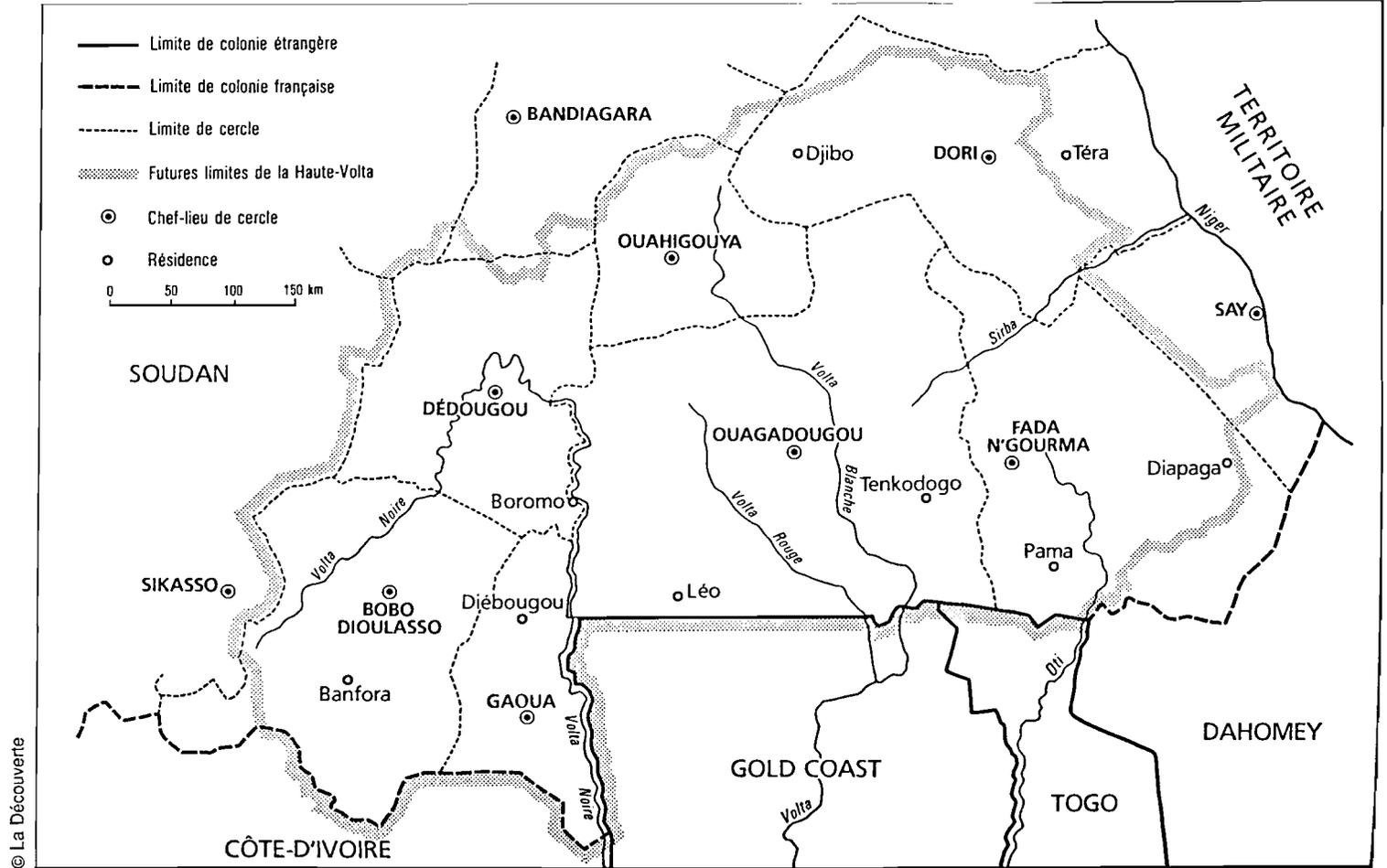
La carte III ci-après nous présente à la fois les territoires de la Haute-Volta sous le contrôle de la colonie du Haut-Sénégal-Niger et les limites de la colonie de Haute-Volta à sa création en 1919.

¹⁴⁸ Annie Duperray in C. Coquery-Vidrovitch et coll, op. cit, 1992, P. 270.

¹⁴⁹ In J.O. de la Haute-Volta, 1919-1922, cité par M. Compaoré, Mémoire de D.E.A. 1990, P. 41.

Carte III :

Territoires sous le contrôle de la colonie du Haut-Sénégal-Niger (avant 1919) et limites de la Haute Volta en 1919.

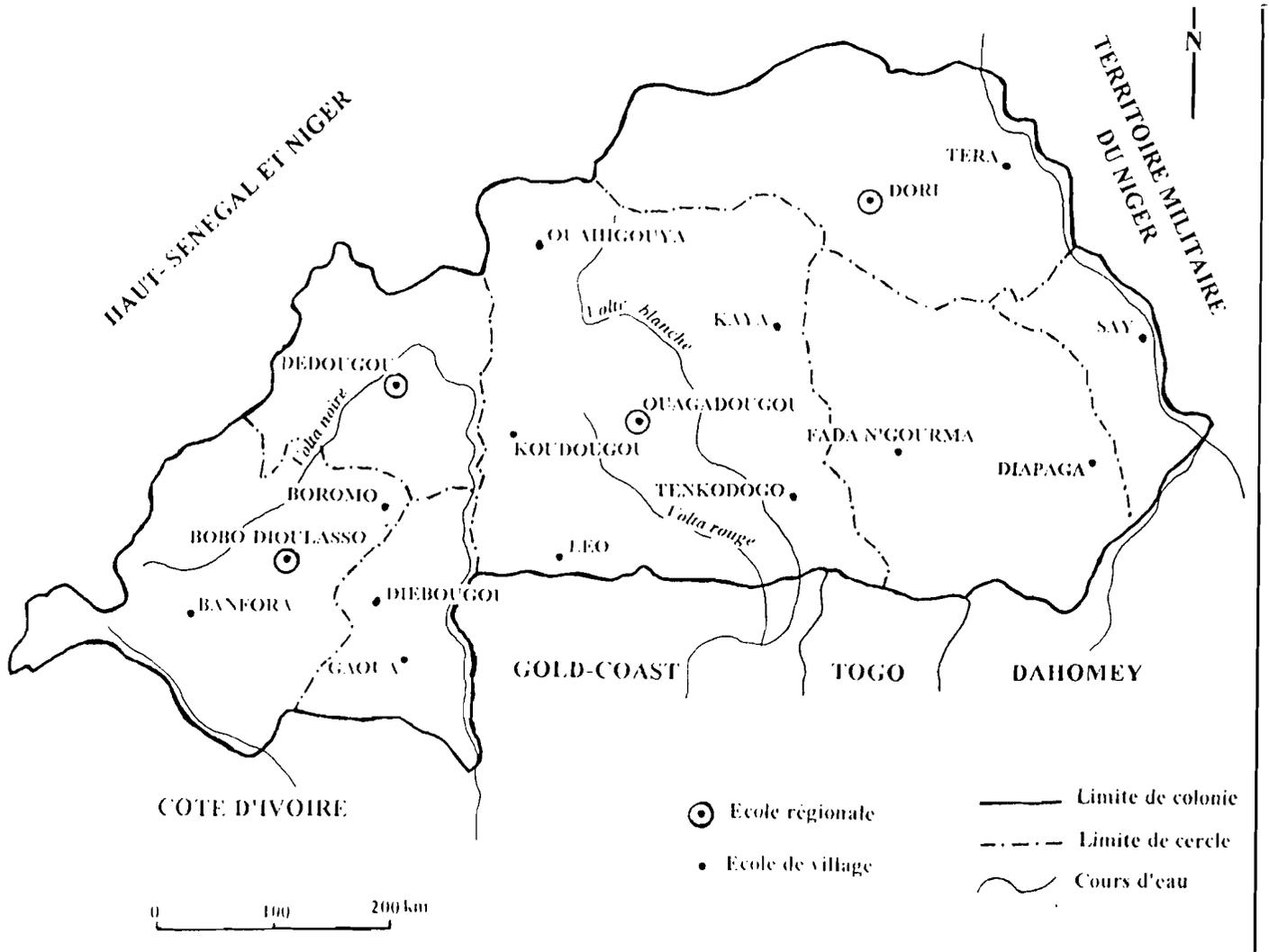


Source : Annuaire de l'A.O.F., 1915-1916.

2 - La situation scolaire en Haute-Volta de 1919 à 1932

La situation scolaire de la colonie de Haute-Volta à sa création en 1919 se résumait à quatre écoles régionales et treize écoles de village.

La carte IV ci-après présente la répartition géographique des écoles.



Source : M. Compaoré, Thèse, op; cit. 1995. p. 20.

Pour la formation des cadres locaux de la colonie le Lieutenant-gouverneur Hesling prit la décision le 12 juillet 1920 d'instituer une école primaire supérieure et professionnelle à Ouagadougou.

L'arrêté local du 23 août 1920 régla le fonctionnement de cette école et l'ouverture effective de ses portes eut lieu le 1^{er} octobre 1920 avec 35 élèves pourvus du CEPI, venant des différentes écoles régionales.

Elle comportait deux sections :

- une section préparatoire aux écoles fédérales,
- une section professionnelle pour la formation d'apprentis menuisiers qui dans la majorité préféraient ensuite se faire employer dans l'administration comme interprètes, écrivains, téléphonistes... Suite à ce constat, l'arrêté local du 3 septembre 1925 permit de scinder l'école primaire supérieure et professionnelle manuelle en deux établissements bien distincts (l'EPS et l'école professionnelle manuelle) et de définir les nouveaux objectifs de l'EPS. Selon cet arrêté, l'EPS était destinée à fournir la plus grande partie du personnel indigène de la colonie. Alors les deux premières années d'études étaient consacrées entièrement à l'instruction générale ; les élèves étaient ensuite répartis pour un enseignement technique dans des sections spéciales : administration, postes et télécommunications, douanes et commerce. A la fin de la troisième année, les élèves étaient soumis à un examen de fin d'études.

Par la suite, c'est par l'arrêté local du 28 mai 1932 qu'une quatrième année d'EPS fut instituée. Celle-ci correspondait à la première année de l'école William-Ponty, car, pour limiter la surcharge de cette école, il avait été demandé à chaque colonie d'assurer sur son territoire la première année de formation de ses élèves admis à l'école William-Ponty.

A l'école professionnelle manuelle, il y avait une section manuelle (apprentissage dans des ateliers) et une section agricole. Les élèves étaient recrutés parmi les jeunes gens âgés de moins de 17 ans et sachant déjà lire, écrire et compter. Les titulaires du CEPI étaient en priorité recrutés. La formation durait 3 ans (comme à l'EPS) et était assurée par des maîtres-ouvriers.

A la même période l'orphelinat des métis fut ouverte (octobre 1927).

Ces efforts avaient été faits pour mieux répondre aux besoins de personnel de la colonie, mais que dire de l'expansion de l'enseignement primaire ?

Le tableau 4 suivant nous donne approximativement une évolution des dépenses de l'enseignement en Haute-Volta de 1920 à 1932.

Tableau 4 : Evolution des dépenses de l'enseignement en Haute Volta de 1920 à 1932 (en milliers de francs).

Année	FRANCS COURANTS		FRANCS CONSTANTS		PART ENSEIGNEMENT EN %
	Dépenses totales	Dépenses enseignement	Dépenses totales	Dépenses enseignement	
1920	3726	150	745	30	4.03
1921	6057	255	1716	72	4.20
1922	8863	365	2805	116	4.12
1923*	9989	536	2629	141	5.36
1924*	10093	572	2283	129	5.66
1925*	12585	627	2622	131	4.98
1926*	17581	1000	2684	153	5.68
1927*	25086	1189	4561	216	4.74
1928*	27836	1440	5213	270	5.17
1929	32615	1423	5702	249	4.36
1930	30929	1477	5426	259	4.77
1931	32856	1657	6493	328	5.04
1932	31383	1739	7419	411	5.55
Moyenne	19200	956	3869	193	4.90

Francs constants 1914 d'après l'indice des prix industriels de la métropole.

Source : Comptes définitifs des budgets locaux de la Haute Volta in M. Compaoré, D.E.A.1990, p.44

L'observation de ce tableau nous permet de dire que la part de l'enseignement évaluée en pourcentage par rapport au budget local était très faible (une moyenne de 4,90 % du budget local), qu'elle augmentait très peu (le pourcentage le plus bas 4,03 % en 1920 et le plus élevé 5,66 % en 1924) et de façon discontinue. Tout se présente comme s'il y avait eu une réelle volonté de maintenir le système scolaire comme tel.

D'autre part, précisons que les sommes accordées au service de l'enseignement servaient à la fois pour les salaires des enseignants, l'équipement des établissements en mobilier et fournitures scolaires, la prise en charge des élèves bénéficiant du régime de l'internat et les bourses attribuées aux élèves qui vivaient éloignés de leurs familles. Par conséquent, le nombre des écoles primaires évoluait très peu.

Le bilan scolaire de la Haute-Volta en 1932 était le suivant :

1 école primaire supérieure à Ouagadougou,
 1 école professionnelle manuelle à Ouagadougou,
 8 écoles régionales à Bobo-Dioulasso, Ouagadougou, Ouahigouya, et Tenkodogo,
 3 écoles élémentaires ¹⁵⁰ à Dédougou, Fada N'Gourma,
 11 écoles préparatoires à Banfora, Batié, Boromo, Diapaga, Djibo, Dori, Houndé, Kombissiri, Pô, Tougan et Yako. ¹⁵¹

Faisons remarquer qu'au total, entre 1919 et 1932, 5 écoles avaient été transformées en écoles régionales et donc dotées de cours préparatoires, élémentaires et moyens ; et 7 villages (Batié, Djibo, Houndé, Kombissiri, Pô, Tougan et Yako par comparaison avec la carte scolaire de 1919) avaient été dotés d'écoles préparatoires.

En somme, un résultat bien maigre pour une période de douze ans.

¹⁵⁰ Par l'arrêté du 1er Mai 1924, la dénomination " école de village " fit place à celle de " école préparatoire " ou de " école élémentaire " en fonction du niveau d'instruction dispensé dans ces écoles.

¹⁵¹ Suite à un remaniement de la frontière entre la colonie du Niger et la colonie de la Haute-Volta en Décembre 1926, les écoles de Say et de Téra furent rattachées au Niger. Cette situation diminua les effectifs de l'école régionale de Dori, qui fut alors transformée en une école préparatoire.
 Cf. M. Compaoré, Thèse, op. cit, 1995, P. 32.

Concernant le personnel de contrôle de l'enseignement, signalons qu'au départ c'est Monsieur Martin, instituteur principal qui assumait la fonction d'inspecteur. A partir de 1924, cette tâche fut confiée à Monsieur Brun, également instituteur principal et c'est dans le souci de renforcer le contrôle administratif des écoles du territoire, que deux circonscriptions scolaires furent créées par l'arrêté local du 6 juin 1930 : la première était sous la direction d'un inspecteur principal des écoles, Albert Arnaud qui résidait à Ouagadougou et contrôlait les écoles des cercles de Ouagadougou, Koudougou, Ouahigouya, Kaya et Tenkodogo.

La seconde circonscription était sous la direction d'un inspecteur ordinaire des écoles, René Guérin qui résidait à Bobo-Dioulasso et contrôlait les écoles des cercles de Bobo-Dioulasso, Dédougou et Gaoua.¹⁵²

Du côté de l'enseignement privé, il y avait 3 écoles privées catholiques en application de l'arrêté du 26 mars 1922 qui réglementa l'enseignement privé en AOF, celles de Ouagadougou et Koupéla furent reconnues officiellement le 26 septembre 1923 et celle de Toma, en octobre 1923 grâce à la présence de religieux titulaires au moins du Brevet Élémentaire de la congrégation des "pères blancs" et de la congrégation des soeurs de Notre-Dame ou "soeurs blanches" qui étaient donc autorisés à enseigner.

Il y eut aussi l'ouverture du Petit Séminaire en 1925 à Pabré à une vingtaine de kilomètres de Ouagadougou. Même si les programmes scolaires de l'enseignement primaire privé étaient alignés sur ceux des écoles publiques, les missionnaires n'avaient pas abandonné leurs objectifs de toujours, à savoir : former des prêtres et des auxiliaires africains pour servir la mission catholique. C'est dans ce but que le Petit Séminaire de Pabré fut créé pour recevoir une partie des élèves des écoles primaires privées catholiques après l'obtention du CEPE.

¹⁵² Ibidem, P. 26.

3 - La suppression de la colonie de Haute-Volta et la situation scolaire de 1932 à 1946

3.1 - La suppression de la colonie et le partage du territoire

Dans le cadre d'exploitation économique de la colonie des mesures furent prises pour augmenter la production des cultures de rente (coton, arachide surtout) et des produits de cueillette (karité, caoutchouc de liane...).

Le premier Gouverneur (Hesling) mit l'accent sur la production du coton. Des semences gratuites étaient distribuées dans chaque cercle administratif ; toute initiative était accordée aux Commandants de cercle pourvu que les objectifs soient atteints. C'est ainsi que certains administrateurs imposèrent une superficie à cultiver de 10 ares par habitant, d'autres réclamèrent 1 kilo de coton par paysan; enfin vint la création de champs collectifs de coton, appelés "champs du Commandant".

Mais, plusieurs éléments néfastes tels que :

- la surexploitation des habitants par un impôt qui excédait leurs capacités de production ;
- la sécheresse ;
- l'invasion d'acridiens ;
- le recrutement militaire (même si les chiffres avaient été réduits à 2300 hommes par an vers 1930) ;
- le recrutement organisé et permanent de la main-d'oeuvre pour les chantiers de la colonie et aussi, pour les colonies voisines (des milliers d'hommes ont été employés pour le chemin de fer Sénégal-Niger, le chemin de fer de la Côte d'Ivoire ; les travaux agricoles au Sénégal, au Soudan ; la société forestière de Côte -d'Ivoire, etc.) ;
- les migrations volontaires en Gold-Coast (colonie britannique où le travail dans les plantations était mieux rémunéré par rapport aux colonies françaises) avaient donc entraîné une baisse de la production en deçà du minimum vital. La question même de la survie de la population devint préoccupante.

La colonie de Haute-Volta fut alors jugée non viable économiquement ; aussi, elle fut supprimée en 1932 et le territoire partagé entre les colonies voisines : Côte-d'Ivoire ; Soudan et Niger.

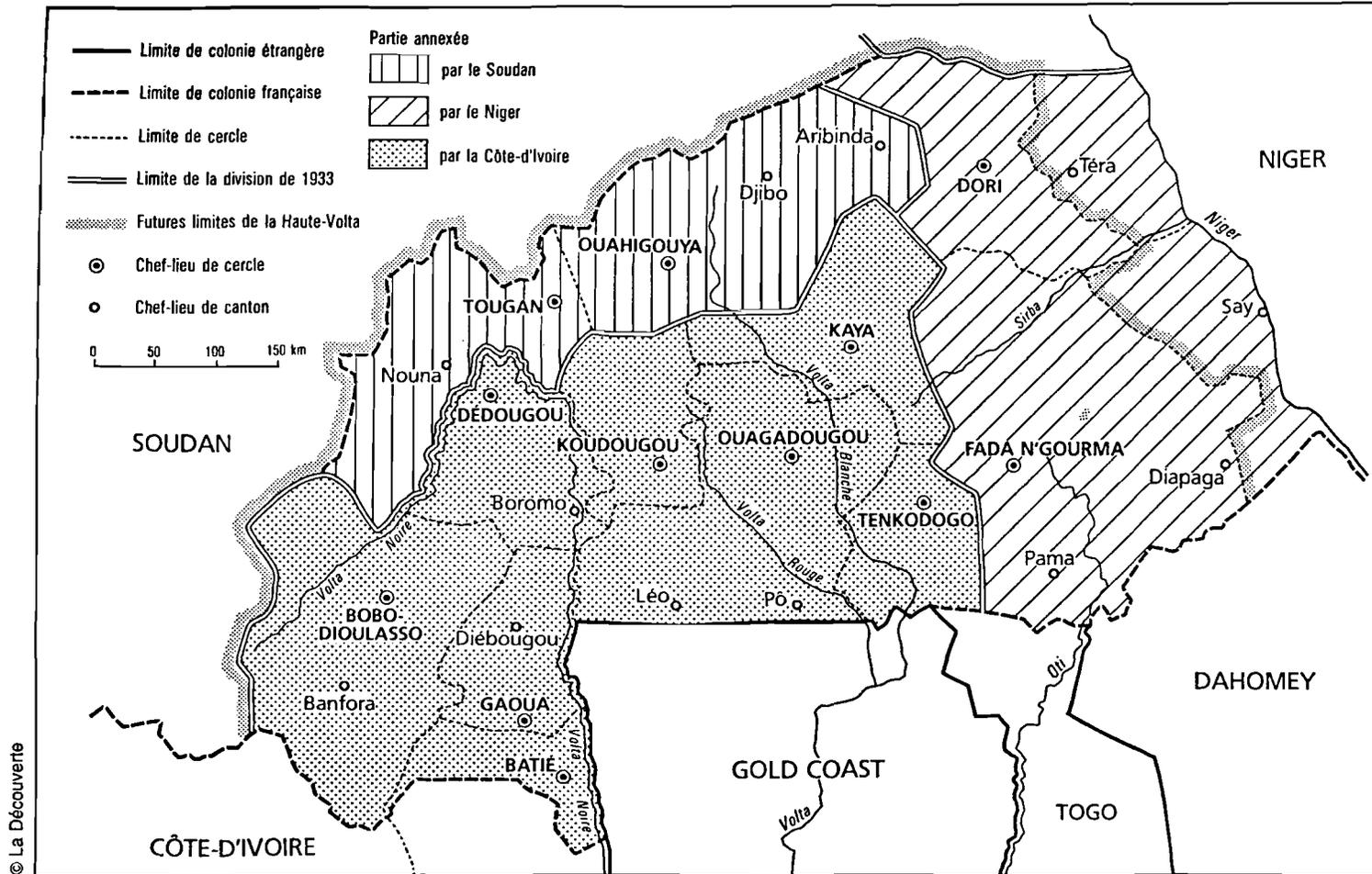
On reconnaît aussi que cette décision fut accélérée par la pression des administrateurs coloniaux du Soudan et de la Côte-d'Ivoire surtout, souhaitant avoir par ce moyen, un meilleur accès à la main-d'oeuvre voltaïque.

Le partage du territoire se fit comme suit : au Soudan étaient rattachés les cercles de Ouahigouya et la subdivision de Tougan, détachée du cercle de Dédougou ; la colonie du Niger déborda désormais la rive droite du fleuve par l'annexion des cercles de Dori et de Fada N'Gourma ; les cercles restants, dont Bobo-Dioulasso et Ouagadougou, augmentèrent de façon notable la superficie et la population de la Côte-d'Ivoire.

La carte V ci-après présente beaucoup mieux la part de chacune des trois colonies.

Carte V :

Les parties du territoire de la Haute Volta annexées au Soudan,
au Niger et à la Côte d'Ivoire (1932-1947)



Source : Atlas colonial français de 1938.

Source : C. Coquery-Vidrovitch et coll., *ibidem*, 1992, p. 275.

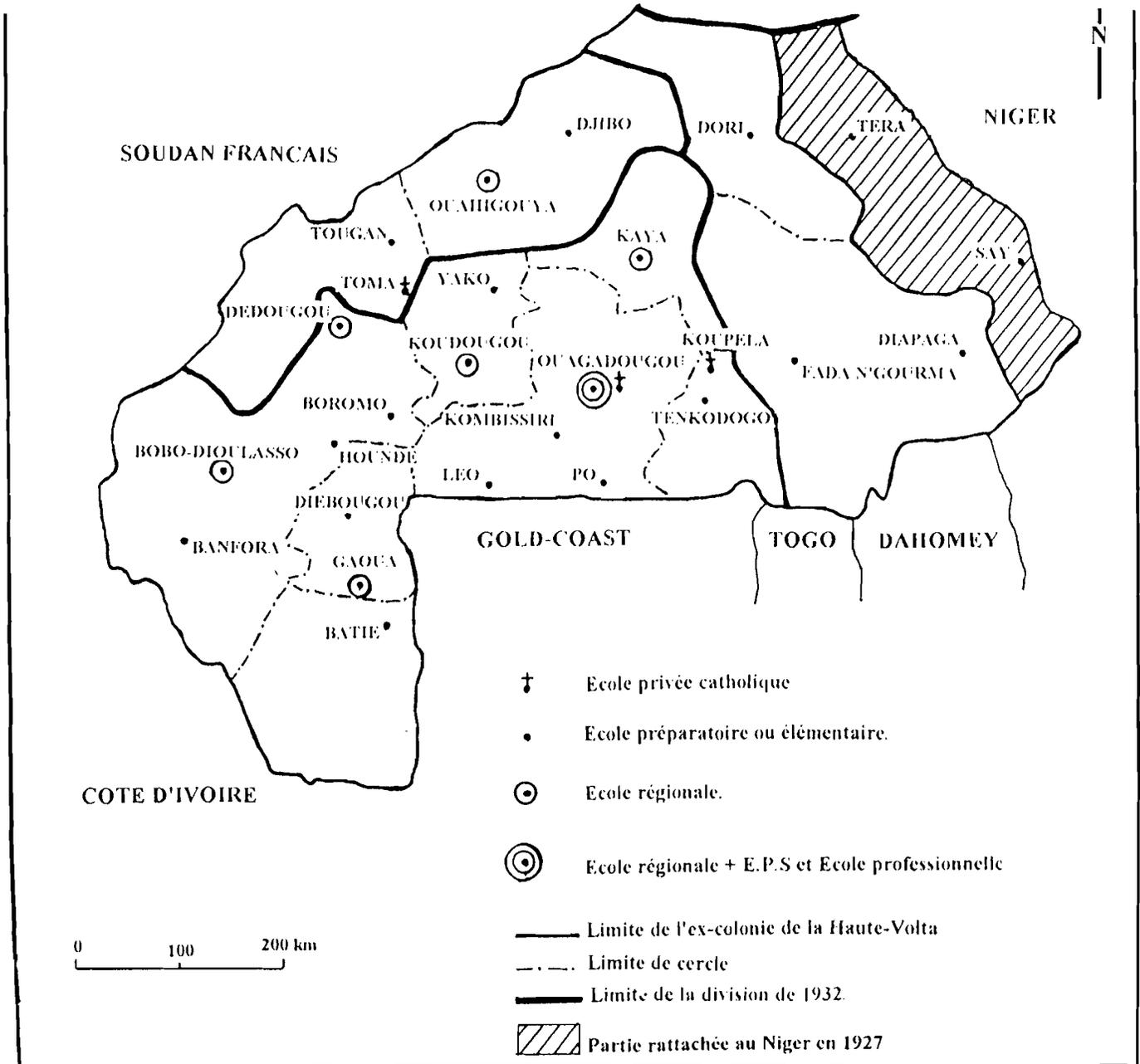
Si la plus grande partie du territoire fut attribuée à la Côte d'Ivoire c'est parce qu'elle avait le plus besoin de main-d'oeuvre.

A partir de 1933 l'Administration redoubla d'efforts pour détourner de la Gold-Coast, les migrations de travailleurs de l'ex Haute-Volta, pour les envoyer dans le Centre et le Sud de la Côte d'Ivoire, au Soudan et vers le delta intérieur du Niger.

Mais sur le plan scolaire, quelle fut l'évolution des établissements scolaires de la Haute-Volta divisée ?

3.2 - La situation scolaire des territoires Haute-Volta divisée de 1932 à 1946

Voici la carte scolaire VI de la colonie de Haute-Volta au moment de sa division entre les trois colonies voisines.



Source : M. Compaoré, Thèse, op. cit, 1995, p. 33.

Ces écoles furent intégrées et gérées par les services de l'enseignement des colonies héritières.

L'EPS et l'école professionnelle furent supprimées et le personnel enseignant affecté à l'EPS de Bingerville (Côte d'Ivoire) ; Ouagadougou (ex chef-lieu de la colonie de Haute-Volta) n'était plus qu'un chef-lieu de cercle.

Certaines écoles élémentaires furent transformées en écoles régionales et quelques nouvelles écoles furent ouvertes. Le bilan scolaire à la reconstitution de la colonie de Haute-Volta en 1947 nous permettra de faire le point.

Mais avant d'aborder la reconstitution de la colonie de Haute-Volta (1947) et son évolution scolaire à partir de cette date, commençons par l'analyse de la nouvelle politique coloniale et scolaire en A.O.F. à la fin de la seconde guerre mondiale ; précisément à partir de la Conférence de Brazzaville en 1944.

CHAPITRE III: LA REORGANISATION DU SYSTEME SCOLAIRE ET LES REFORMES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN A.O.F. ET EN HAUTE-VOLTA DE 1944 à 1960.

I - LA NOUVELLE POLITIQUE COLONIALE ET SCOLAIRE EN A.O.F.

Pendant la première phase de la colonisation il n'y a pas eu de changements majeurs dans la gestion politique et sociale des peuples colonisés de l'A.O.F. Nous partageons d'ailleurs les propos suivants de Claudine Cotte pour qui, "Pendant tout l'entre deux-guerres, les premières remises en cause du pouvoir colonial, issues soit des premières promotions de fonctionnaires indigènes, notamment les instituteurs, soit des anciens combattants de 1914-1918 revenus porteurs d'idées nouvelles, soit des travailleurs salariés concentrés dans les ports ou les chemins de fer, se heurtèrent toutes au carcan de l'indigénat. Dans la mesure où n'existait, pour la très grande majorité des Africains ni liberté de réunion, ni liberté de presse, ni liberté d'association, le mouvement de contestation ne pouvait être que limité."¹⁵³

Après la seconde guerre mondiale, on assista à des changements importants dans la politique coloniale française compte tenu du contexte social et politique de l'époque.

1- Les raisons et les grandes lignes de la nouvelle politique coloniale en A.O.F. à partir de 1944

Certains auteurs présentent les changements de politique coloniale française après la seconde guerre, comme étant une sorte de récompense faite aux populations africaines pour leur participation à la guerre au côté de la France. Par exemple, pour J. Capelle, "le loyalisme magnifique des populations d'Outre-mer à l'égard de la France pendant les dures années de son

¹⁵³ Claudine Cotte in C. Coquery-Vidrovitch et coll, op. cit, 1992, P. 92.

occupation a montré qu'elles étaient dignes de recevoir un statut leur permettant de participer librement à la vie de la vaste communauté française dont le malheur venait de révéler la solide cohésion et la haute valeur morale. Cette constatation devait conduire à la Conférence de Brazzaville et de là, au statut de l'Union française tel qu'il est défini dans la Constitution de la quatrième République.¹⁵⁴

Cette façon de justifier les décisions politiques qui ont été prises nous paraît insuffisante. Les Africains avaient aussi participé à la première guerre mais cela n'a pas pour autant empêché le maintien du régime de l'indigénat. Autrement dit, nous pensons que s'il y eut des changements, ce n'était pas seulement à cause de la participation des Africains à la guerre ; la France se trouvait dans un contexte politique et social particulier : pressions et revendications sociales intérieures, pressions politiques extérieures des nouvelles puissances du monde en faveur de la décolonisation.

En effet, à la fin de la seconde guerre, la France était affaiblie aussi bien sur le plan économique que sur le plan politique et, de surcroît, divisée. Les rivalités entre les gaullistes et les partisans du gouvernement de Vichy dans les colonies avaient plus ou moins compromis la force de l'Administration coloniale. D'autre part, au sein de la Grande Alliance, les Etats-Unis et l'Union Soviétique ne dissimulaient pas leur hostilité à l'égard de la colonisation. Par exemple, "en 1941, lancée par Roosevelt, la charte de l'Atlantique proclame solennellement le droit de chaque peuple à choisir la forme de gouvernement sous lequel il désire vivre et le devoir de rendre à ceux qui en ont été privés par la force, les droits souverains et le libre exercice de gouvernement. Le titre XI de la charte des Nations Unies affirme les mêmes principes."¹⁵⁵

L'élite et les travailleurs (ouvriers, planteurs, commerçants...) Africains en nombre plus important et organisés en syndicats étaient bien évidemment sensibles à cette idéologie

¹⁵⁴ J. Capelle, op. cit, 1990, P. 35.

¹⁵⁵ Claudine Cotte idem, P. 94.

anticoloniale. Aussi avaient-ils vite compris que la situation politique leur était favorable et que c'était bien le moment de faire connaître leurs revendications politiques et sociales.

Pour les responsables politiques français il fallait d'abord penser à élever le niveau d'études des Africains afin qu'ils soient en mesure de participer pleinement à la gestion des affaires de leurs territoires ; mais l'indépendance totale des colonies n'était pas encore au programme. C'est dans le sens de cette orientation qu'une Conférence fut tenue du 30 janvier au 8 février 1944, sous la présidence du Commissaire aux colonies René Pleven. Elle rassembla 18 gouverneurs et gouverneurs généraux représentant toute l'Afrique noire, y compris les Somalies, Madagascar et la Réunion ; ceux-ci devaient réfléchir et faire des propositions dont le gouvernement pourrait s'inspirer pour élaborer la nouvelle législation coloniale.

Ensuite, par ordonnance du 22 août 1945, le gouvernement provisoire fixa les modalités de l'élection des différents représentants des territoires d'Outre-mer à l'Assemblée constituante. Ces représentants ont donc eu le privilège de participer à l'élaboration des réformes et des textes de la nouvelle Constitution de la République.

Malgré les réticences de certains nostalgiques, une nouvelle période venait vraiment de commencer dans les colonies.

L'idée de la création de l'Union française fut discutée pendant près de deux ans (1944-1946). Ce projet visait une intégration beaucoup plus large des populations colonisées dans la communauté française. A propos de la question de l'indépendance, il était prévu de donner à ces peuples la possibilité de se prononcer dans un délai de 20 ans sur la nature et éventuellement, le maintien ou la rupture de leurs liens avec la France. A l'issue des débats, la création de l'Union française fut acceptée. Dans le préambule de la Constitution de la quatrième République, votée le 27 octobre 1946, on peut lire ce qui suit : "La France forme avec les peuples d'Outre-mer une Union fondée sur l'égalité des droits et des devoirs sans distinction de race, ni de religion"¹⁵⁶ ; et

¹⁵⁶ A.S. Balima : op; cit, 1969, PP. 91-92.

l'article 80 de la même Constitution précise que "tous les ressortissants des territoires d'Outre-mer ont la qualité de citoyens, au même titre que les nationaux français de la Métropole."¹⁵⁷ C'est ainsi que le régime de l'Union française mit fin au régime de l'indigénat dans les territoires d'Outre-mer.

Sur le plan administratif, l'A.O.F. entra ainsi dans l'Union comme étant une partie intégrante de la République française. Dans chaque territoire, un Conseil général fut élu (article 77 de la Constitution) et chargé de voter le budget local, les impôts et les plans de développement. Au niveau même de l'A.O.F. en tant que groupe de territoires, une Assemblée formée de délégués choisis par les Conseils généraux des différents territoires et appelée "Grand conseil", siégeait à Dakar au côté du Gouverneur général, dénommé "Haut-Commissaire de la République". Enfin, à Paris siégeait une Assemblée de l'Union française composée pour moitié d'élus de la France métropolitaine et pour moitié d'élus des territoires d'Outre-mer.

Sur le plan social, plusieurs mesures furent aussitôt prises en faveur des peuples d'Outre-mer, telles que :

- le décret du 20 février 1946 portant suppression du régime de l'indigénat ;
- la loi du 11 avril 1946, dite loi "Houphouet Boigny", abolissant le travail forcé ;
- la loi du 7 mai 1946, dite loi "Lamine Gueye", accordant la citoyenneté et par la même occasion, le droit électoral à tous les hommes et femmes des territoires de l'Union française ;
- le décret du 13 mars 1946 autorisant la constitution des partis politiques ou organisations syndicales ;
- le décret du 27 septembre 1946, accordant la liberté de presse .

Sur le plan économique, l'objectif était d'accélérer le développement économique des territoires d'Outre-mer par le regroupement des entreprises, la mécanisation des moyens de production et l'utilisation de l'énergie hydroélectrique. Pour ce faire, la loi du 30 avril 1946 créa le Fonds d'Intervention pour le Développement Economique et Social (FIDES).¹⁵⁸

¹⁵⁷ Ibidem, PP. 91-92.

Mais, il fallait aussi prévoir la formation d'une main-d'oeuvre plus qualifiée et des ingénieurs.

Sur le plan scolaire, il fallait maintenant ouvrir l'école à un plus grand nombre d'enfants, et assurer la formation de cadres africains en plus grand nombre, afin qu'ils puissent réellement participer à tous les niveaux à la gestion de leurs territoires au sein de l'Union. Cependant, puisqu'il fallait aussi favoriser conformément au principe de l'Union française l'égalité d'accès aux fonctions, même les plus élevées de la hiérarchie sociale, les élus africains à l'Assemblée nationale réclamèrent pour l'A.O.F., les mêmes programmes scolaires et les mêmes diplômes que dans la Métropole. Le principe était acquis, du moins en partie. En guise d'introduction aux mesures qui allaient suivre pour la réforme de l'enseignement en A.O.F., le gouverneur général Barthes, "Haut-Commissaire de la République en A.O.F.", adressa aux Gouverneurs des territoires une lettre en date du 6 décembre 1946 dont voici le contenu : "J'ai l'honneur de vous faire connaître que j'ai l'intention de faire appliquer en A.O.F., par toute une série de décisions, les textes qui régissent en France l'organisation de l'enseignement public. Dans ce domaine, en effet, nous ne nous proposons pas tant de faire du neuf que du solide et il nous paraît indispensable, pour sortir de la confusion qui a régné jusqu'à présent, d'organiser l'enseignement en A.O.F. sur les mêmes bases que dans la Métropole. Qu'il s'agisse du choix des professeurs et des maîtres, de la nature des écoles, des maxima de service ou des programmes des examens et des concours, nous nous conformerons désormais, en les adoptant intégralement ou avec quelques modifications, s'il y a lieu, aux textes émanant du Ministère de l'Education Nationale. Je vous prie d'en informer vos chefs de service de l'enseignement et de leur demander de faire appliquer rigoureusement toutes les décisions qui ne tarderont pas à vous parvenir à ce sujet."¹⁵⁹

¹⁵⁸ Cf. - Claudine Cotte op; cit, 1992, P. 95 .
- M. Compaoré Thèse, op; cit, 1995, P. 55.

¹⁵⁹ Cf. J. Capelle, op. cit, 1990, P. 40.

Mais le Ministère de la France d'Outre-mer ne tenait pas du tout à perdre son autorité dans les territoires. Cette situation constitua un frein à la réforme des structures scolaires et surtout à la mise en place de l'enseignement supérieur en A.O.F.

Dans les pages suivantes, nous allons nous pencher sur les textes réorganisant l'enseignement scolaire en A.O.F. et les difficultés dans leur application.

2 - La réorganisation de l'enseignement scolaire en A.O.F. dans le contexte de l'Union française (1946-1958).

2.1 - Les premières mesures après la Conférence de Brazzaville

Pour les participants à la Conférence de Brazzaville (1944), dans le domaine scolaire, il fallait surtout promouvoir un enseignement primaire élémentaire de 6 ans à un plus grand nombre d'enfants ; mais il n'était pas encore question d'aligner les programmes scolaires ni les autres structures scolaires sur ceux de la Métropole.

Dans le rapport proposé par la Commission du plan d'enseignement à la Conférence de Brazzaville il est écrit ce qui suit : "L'enseignement primaire élémentaire en Afrique noire a pour but d'inculquer aux jeunes africains un ensemble de connaissances ou d'habitudes de penser, de règles de conduite et d'habitudes d'agir qui les rapproche le plus possible de notre civilisation et qui permettront une compréhension mutuelle meilleure et une utilisation plus rationnelle, par la société indigène, des ressources naturelles du pays. Il se conformera dans son ensemble aux méthodes et aux programmes de l'enseignement primaire élémentaire français adapté à l'Afrique, avec une large part accordée aux travaux manuels, à l'initiation agricole et ménagère et à l'éducation physique."¹⁶⁰

¹⁶⁰ In le rapport de la Commission du plan d'enseignement - Conférence de Brazzaville, cité par M. Compaoré, Thèse, op; cit, 1995, P. 53.

Par ces recommandations, la Commission avait donc estimé qu'un enseignement de base de 6 ans serait suffisant pour la majorité des enfants. Nous ne voyons cependant aucune amélioration au niveau des programmes d'enseignement.

Conformément à ces recommandations, l'enseignement primaire en A.O.F. fut réorganisé par l'arrêté n° 2576/IP du 22 août 1945. La durée de la scolarité dans les écoles primaires est alors fixée à 6 ans au minimum et à 8 ans au maximum (art. 6). Désormais, la distinction entre écoles préparatoires, élémentaires et régionales disparut. Il fallait donc, à court terme, doter toutes les écoles préparatoires (1 classe) et élémentaires (2 classes) de 3 classes au moins ; car, chaque école devait tendre vers l'une des deux formules suivantes :

- soit une école à six classes, avec un recrutement scolaire annuel ;
- soit une école à 3 classes avec un recrutement scolaire biennal.

L'école était mixte quand le nombre des élèves des deux sexes était insuffisant pour justifier l'ouverture de deux écoles séparées.

Dans chaque école primaire l'enseignement comprenait trois cours (préparatoire, élémentaire et moyen) avec une durée de 2 années d'études chacun. Si le cours préparatoire durait 2 années au lieu d'une seule en France c'est parce que le français n'est pas une langue familière pour la majorité des enfants africains ; il leur faut donc 2 années pour l'apprentissage de la langue avant d'aborder les enseignements du cours élémentaire.

La fin de ces études primaires était sanctionnée par l'examen du CEPE et même de nos jours.

Le fonctionnement des EPS a été maintenu comme tel ; mais, au niveau des écoles normales, c'est l'école normale rurale "Frédéric Assomption" au Soudan et celle de Dabou en Côte-d'Ivoire qui ont enfin été soumis à la même réglementation que la section normale de l'école William Ponty.

L'innovation fut la création des cours normaux :

a) *Les objectifs visés*

Les cours normaux devaient permettre la formation de moniteurs qui seraient ainsi pourvus d'un diplôme. Avec cette mesure, c'est la catégorie des moniteurs auxiliaires, précédemment recrutés au niveau CEPI, sans aucune formation professionnelle initiale, qui devait disparaître des écoles.

b) *Le recrutement des élèves-moniteurs*

Les cours normaux recrutaient leurs élèves par concours parmi les titulaires du CEPE âgés de 13 ans au moins et de 17 ans au plus au 1er janvier de l'année du concours (art. 68).

c) *Durée de la formation et diplôme de fin d'études*

La durée des études était fixée à 3 ans. Il est dit que chaque cours normal ne comporterait qu'une seule promotion ; par conséquent le recrutement ne serait organisé que tous les trois ans. Les deux premières années étaient consacrées à l'enseignement général et la troisième année spécialement à la formation professionnelle. La fin des études était sanctionnée par le "Diplôme de moniteur de l'enseignement primaire" (DMEP) pour lequel la moyenne générale obtenue pour chacune des trois années et la moyenne obtenue à l'examen final étaient prises en compte.

d) *Le programme de formation*

Un programme détaillé des matières d'enseignement (français, morale et instruction civique, histoire, géographie, sciences physiques, chimie, sciences naturelles, agriculture, mathématiques (arithmétique, système métrique, géométrie), écriture, dessin,

musique et chant, travaux pratiques, éducation physique et sportive) fut ensuite proposé (titre IX). Mais, quelques adaptations pouvaient y être apportées par le directeur du cours normal après approbation du chef de service de l'enseignement.

Les écoles primaires les plus proches servaient d'écoles d'application.

e) *Les formateurs*

Le personnel d'encadrement était composé comme suit:

- un directeur qui cumulait ses fonctions avec celles de directeur de secteur scolaire ;
- un instituteur du cadre supérieur ;
- un moniteur du cadre secondaire qui assumait les fonctions d'économiste et de surveillant ;
- des moniteurs pour les travaux manuels et agricoles (cf art. 61).

Enfin, sur le plan administratif, l'article 60 précise que "les cours normaux relèvent de l'autorité du Gouverneur général et sont administrés par les gouverneurs des colonies intéressées. Le contrôle technique en est assuré par le chef de service et les inspecteurs de l'enseignement primaire, agissant par délégation et sous l'autorité du Directeur général de l'enseignement. Les pièces relatives à ce contrôle et, notamment les rapports d'inspection sont transmis au Gouverneur général par les gouverneurs de la colonie intéressée."¹⁶¹

Cette première réorganisation de l'enseignement en AOF ne correspondait pas aux revendications des élus africains qui réclamaient les mêmes structures scolaires et les mêmes diplômes que dans la Métropole. C'est seulement avec la création effective de l'Union française que cette revendication fut prise en compte.

¹⁶¹ Cf. Arrêté n° 2576/IP du 22 Août 1945 du gouverneur général de l'AOF, portant réorganisation de l'enseignement en AOF, P. 11.

2.2 - Les mesures visant l'alignement du système scolaire en AOF sur celui de la Métropole

A partir de 1947, l'organisation de l'enseignement en AOF devait prendre la forme d'une académie métropolitaine sous l'autorité d'un recteur ; J. Capelle précise que "si le terme d'académie représente stricto sensu l'ensemble des enseignements primaire, secondaire et technique ainsi que les services de jeunesse associés, son sens a été depuis longtemps élargi pour comprendre aussi l'enseignement supérieur".¹⁶² Cette académie qui fut instituée comprenait 7 inspections académiques (une par territoire, sauf pour la Mauritanie qui dépendait de celle du Sénégal).

Il revenait donc aux inspecteurs primaires de circonscriptions, aux inspecteurs d'académie et au recteur de conduire les réformes.

2.2.1 - Au niveau de l'enseignement primaire

L'enseignement primaire devait maintenant permettre aux meilleurs élèves d'accéder aux établissements d'enseignement secondaire.

Les programmes furent soigneusement adaptés pour toutes les classes; par exemple un certain équilibre fut réalisé en ce qui concerne l'enseignement du français (élaboration de textes adaptés à la vie quotidienne de l'enfant africain et ouvrant petit à petit son univers) de même pour l'histoire, la géographie ou encore les sciences naturelles (insectes, animaux, végétaux, ... d'Afrique sont étudiés).

Par ailleurs, cette réforme s'accompagnait aussi de la suppression officielle des travaux agricoles qui apparaissaient aux yeux des élèves comme des corvées que l'on pouvait désormais refuser.

¹⁶² J. Capelle op. cit, 1990, P. 266.

Les secteurs scolaires précédemment contrôlés par des instituteurs dits du "degré complémentaire" furent supprimés au profit des circonscriptions primaires supervisés par des inspecteurs primaires.

2.2.2 - Au niveau de l'enseignement secondaire général

Par l'arrêté général du 20 mai 1947, les EPS furent transformées en collèges modernes et la durée de la scolarité portée de 3 ans à 4 ans. Dans ces collèges modernes, le programme d'enseignement est celui du 1er cycle de l'enseignement secondaire des lycées. La fin des études est sanctionnée par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). En outre, des "collèges modernes de cycle long" furent ouverts dans les chefs-lieux des territoires. Là, les programmes sont ceux du premier cycle (4 ans) et du second cycle (3ans) de l'enseignement secondaire général ; la fin de ce cycle est sanctionnée par le baccalauréat avec diverses options.

Rappelons qu'avant que ces mesures ne soient prises, seule la colonie du Sénégal était dotée de deux lycées à Dakar et à Saint-Louis.

2.2.3 - Au niveau de l'enseignement secondaire technique et professionnel

A la place des anciennes sections manuelles et des écoles professionnelles furent créés des centres d'apprentissage permettant l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et des collèges techniques permettant l'obtention d'un Brevet technique avec différentes options.

2.2.4.- Au niveau des écoles normales

a) Les nouveaux objectifs

Les écoles normales furent transformées sur le modèle métropolitain, afin de donner aux instituteurs africains la possibilité d'accéder aux mêmes titres que les instituteurs français et même, pour les meilleurs d'entre eux, de poursuivre des études supérieures. Par l'arrêté n° 1814/IP du 7 avril 1949 modifiant le régime des études dans les cours normaux et dans les écoles normales de l'AOF, il s'agissait désormais pour les écoles normales de former des instituteurs bacheliers.

b) Le recrutement des élèves-instituteurs

A partir de cette date, le concours d'entrée dans les écoles normales était ouvert aux candidats titulaires du Brevet Elémentaire ou du BEPC (art. 4) et ayant plus de 15 ans et moins de 18 ans au 1er janvier de l'année du concours.

c) Durée de la formation et diplômes de fin d'études

La durée des études était de 4 années : 3 années d'enseignement général pour la préparation au baccalauréat (option sciences expérimentales) et une année de formation professionnelle (art. 2). L'examen du baccalauréat se déroulait en deux temps. Les élèves se présentaient à la fin de leur 2^{ème} année (classe de première du cycle secondaire) à la première partie de leur baccalauréat. Au terme de la 3^{ème} année (classe de terminale du cycle secondaire) ils passaient la deuxième partie. Ensuite, commençait l'année de formation professionnelle.

La fin de ces études était sanctionnée par le Certificat de Fin d'Etudes des Ecoles Normales (CFEEN) qui donnait droit au titre d'instituteur stagiaire et par le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP institué en AOF par l'arrêté du 12 novembre 1948), qui permettait la titularisation et donnait droit au titre d'instituteur.

d) *Le programme de formation*

Comme déjà annoncé, pour les trois premières années, les Ecoles normales adoptèrent les programmes scolaires du second cycle de l'enseignement secondaire. Au cours de l'année de formation professionnelle les élèves instituteurs recevaient des cours théoriques, parfois sous forme de conférences et s'exerçaient à la pratique de l'enseignement qui se déroulait sous forme de leçons modèles et de leçons d'essais dans les écoles primaires annexes ou les écoles d'application choisies à cet effet.

e) *Les formateurs*

Pour le bon fonctionnement des écoles normales, les exigences au niveau du personnel d'encadrement étaient les suivantes :

- le directeur ou la directrice devait être titulaire d'une licence et du certificat d'aptitude au professorat ;
- les professeurs devaient avoir au moins l'un des diplômes suivants : une agrégation, un certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, un Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement du Second degré (CAPES), ou encore une licence d'enseignement ;
- les professeurs-adjoints devaient être choisis parmi les instituteurs titulaires (c'est-à-dire pourvus du baccalauréat et du CAP) ;
- le surveillant général devait être choisi parmi les surveillants généraux des collèges ou parmi les instituteurs titulaires ;
- les directeurs et les instituteurs dans les écoles annexes, choisis parmi les enseignants titulaires du Brevet Supérieur ou du baccalauréat et comptant au moins 10 ans de service effectif dans l'enseignement public.

Après cette nouvelle réglementation, il y eut une répartition géographique des élèves instituteurs entre les 4 écoles normales existantes : l'école William Ponty accueillait les

élèves instituteurs du Sénégal, de la Mauritanie et de la Guinée ; l'école normale Frédéric Assomption accueillait ceux du Soudan, de la Haute-Volta et du Niger ; l'école normale de Dabou accueillait ceux de la Côte-d'Ivoire et du Dahomey ; seule l'école normale des filles de Rufisque continuait à accueillir les élèves institutrices en provenance de l'ensemble des territoires de l'AOF.

Quant aux cours normaux qui s'avaient indispensables, compte tenu des besoins en nombre d'enseignants pour l'enseignement primaire, le régime des études y a été successivement modifié entre 1949 et 1958 afin d'élever le niveau de qualification des moniteurs et instituteurs-adjoints qui y recevaient leur formation.

2.2.5 - Les réformes des cours normaux

**** La première réforme***

Par l'arrêté du 7 avril 1949 précité, la formule des études dans les cours normaux fut aussi modifiée. Il s'agissait désormais de former des instituteurs-adjoints en lieu et place des moniteurs. Après le recrutement des élèves par concours parmi les titulaires du CEPE, le personnel des cours normaux avaient la charge d'assurer simultanément la double formation nécessaire, c'est-à-dire générale et pédagogique, en 4 années, aux futurs instituteurs-adjoints ; les deux premières années (6ème et 5ème) étaient consacrées à l'enseignement général et les deux dernières (4ème et 3ème), en plus de l'enseignement général, à des cours spéciaux relatifs à (la pédagogie générale, la vie sociale l'enfant, la morale professionnelle, la législation scolaire) et à des exercices pratiques (leçons modèles - leçons d'essais). Ces cours dits de formation professionnelle étaient assurés, à raison "d'une heure par semaine, soit 30 leçons théoriques par année environ, six leçons-modèles par mois soit 45 leçons pratiques environ par année ; de sorte que chaque élève en sortant, devait avoir reçu au total, 60 heures de cours théoriques et 90 leçons modèles en deux ans."¹⁶³

¹⁶³ Service des études, de l'évaluation et de la recherche (S.E.E.R.) : " Des cours normaux aux écoles nationales des enseignants du primaire ". Ouagadougou, IPB/SEER 1990, P. 14.

La fin de ces 4 années d'études était sanctionnée par le Brevet Elémentaire. Les élèves qui échouaient à cet examen avec une moyenne de 8/20 étaient maintenus dans l'enseignement avec le titre de moniteur.

** La deuxième réforme*

Deux ans plus tard, le régime des études dans les cours normaux fut de nouveau modifié par l'arrêté n° 4570E du 11 août 1951. La durée des études fut cette fois fixée à 5 ans ; soit 4 ans d'enseignement général et 1 an de formation pédagogique à la fois théorique et pratique, appelée "Année de Formation Professionnelle (AFP)". Mais en réalité, c'est au cours de l'année suivante que cette nouvelle législation des cours normaux fut élaborée dans les détails et promulguée par l'arrêté n° 1660 E du 8 mars 1952 portant statut des cours normaux. L'objectif demeure la formation des instituteurs-adjoints et des moniteurs pour les écoles primaires.

Pour les 4 ans d'enseignement général, les programmes et horaires des cours normaux étaient copiés sur ceux des cours complémentaires métropolitains et étaient donc sanctionnés par le Brevet Elémentaire (ces programmes furent d'ailleurs au fil des années, adaptés au contexte africain, avec le concours de tous les enseignants des cours normaux et des établissements secondaires d'A.O.F.).

Les élèves qui obtenaient une moyenne de 8/20 à l'examen du B.E. étaient aussi admis en A.F.P. en tant que futurs-moniteurs.

L'année de formation professionnelle comprenait les enseignements théoriques précédemment mentionnés et des exercices pratiques de l'enseignement dans les écoles annexes, installées à proximité des cours normaux ou dans les écoles d'application, choisies chaque année par l'inspecteur d'Académie parmi les écoles du territoire. En plus, l'article 9 de l'arrêté sus-cité précisait que des enseignements spéciaux, de courte durée, donnés sous forme de conférence, de

travaux pratiques, d'excursion, pouvaient être confiés à des personnes qualifiées, désignées chaque année par l'inspection d'Académie et seraient rétribués à l'heure. Une certaine ouverture d'esprit des élèves vers la recherche devait ainsi être initiée.

A l'issue de l'A.F.P., le Certificat de Fin d'Etudes des Cours Normaux (C.F.E.C.N.) était délivré aux élèves-maîtres d'après les notes obtenues au cours de l'année et de celles obtenues à l'examen final, avec deux types de mention :

- le C.F.E.C.N. mention instituteur-adjoint, pour les élèves titulaires du B.E. à leur entrée en A.F.P.;
- le C.F.E.C.N. mention moniteur, pour ceux admis en A.F.P. avec la moyenne de 8/20 au B.E.

Affectés à la rentrée dans les écoles, ces nouveaux maîtres devaient encore réussir d'autres examens avant d'être titularisés. En effet, les instituteurs-adjoints pourvus du C.F.E.C.N. avaient le titre "d'instituteurs-adjoints stagiaires" et devaient ensuite réussir l'examen du Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (C.E.A.P.) institué par l'arrêté n° 854/E du 12 février 1951 et qui donnait droit au titre d'instituteur-adjoint. Selon l'article 2 de cet arrêté : "L'examen comprend des épreuves écrites, pratiques et orales. Il est organisé chaque année par l'inspecteur d'Académie, qui choisit le sujet, nomme les commissions et désigne les centres d'épreuve écrite à raison d'un, en principe, par circonscription d'inspection primaire. Les candidats titulaires du certificat de fin d'études des cours normaux (mention instituteurs-adjoints) sont dispensés de l'épreuve écrite."¹⁶⁴

De même, les moniteurs pourvus du C.F.E.C.N. avaient le titre "de moniteurs stagiaires" et devaient réussir l'examen du Certificat d'Aptitude aux fonctions de Moniteur (C.A.M.), institué par le même arrêté du 12 février 1951 et qui était requis pour être titularisé dans les fonctions de moniteur. Tout comme l'examen du C.E.A.P., l'examen du C.A.M. comprenait des épreuves écrites, pratiques et orales. L'article 8 dudit arrêté précise que les candidats titulaires du C.F.E.C.N. (mention moniteurs) sont également dispensés de l'épreuve écrite.

¹⁶⁴ Article 2, Arrêté n° 854/E du 12 Février 1951.

Or, pour l'obtention du C.F.E.C.N., les élèves subissaient déjà des épreuves écrites et orales similaires ; par conséquent l'arrêté n° 3794 du 27 mai 1953 modifia les articles 2 et 8 de l'arrêté n° 854/E du 12 février 1951 comme suit :

- les candidats titulaires du C.F.E.C.N. (mention instituteur-adjoint) sont dispensés des épreuves écrites et orales du C.E.A.P.;
- les candidats titulaires du C.F.E.C.N. (mention moniteur) sont dispensés des épreuves écrites et orales du C.A.M.

Compte tenu du niveau de qualification visée par cette nouvelle législation des cours normaux, l'encadrement des élèves était confié à des instituteurs titulaires et à des instituteurs-adjoints titulaires ; progressivement des enseignants titulaires d'une licence y ont été admis.

Enfin, évoquons la création de l'Université de l'Académie d'AOF .

2.2.6 - La création de l'Université de l'Académie d'A.O.F. à Dakar

La conviction que la mise en place d'un enseignement supérieur était nécessaire et possible fut clairement exprimée par le Recteur J. Capelle, directeur général de l'enseignement en A.O.F., dans sa lettre-programme du 3 avril 1947 qui fut approuvée par le Haut-Commissaire de la République en A.O.F. et par les parlementaires africains qui, d'ailleurs, avaient tenu à l'appuyer de leurs signatures, et adressée au Ministère de la France d'Outre-mer. Cette lettre qui présentait les grandes lignes de l'organisation de l'Académie de l'A.O.F. se terminait sur le volet "Enseignement Supérieur" par ces mots: "Je crois que l'heure est venue de jeter les bases d'une université à Dakar et de placer l'ensemble de l'enseignement d'A.O.F. sous le contrôle de l'Education Nationale".¹⁶⁵ Entre cette proposition et la parution du décret du 6 août 1950, portant création de l'Institut des hautes études de Dakar, une longue série de démarches fut nécessaire car,

¹⁶⁵ J. Capelle, op. cit, 1990, P. 41.

le service de l'enseignement au Ministère de la France d'Outre-mer qui n'était pas du tout prêt à céder le contrôle de l'enseignement en A.O.F. au Ministère de l'éducation imposait ses décisions même s'il les savait d'emblée contestables.

La première réalisation dans le sens de la création de l'université de Dakar fut la transformation de l'ancienne école africaine de médecine en une "école préparatoire de médecine et de pharmacie", afin de dispenser l'enseignement des trois premières années de formation. Dès l'année scolaire 1948-1949, le Certificat de P.C.B. (physique - chimie - biologie) qui ouvre l'accès aux études conduisant au doctorat en médecine fut institué en A.O.F. pour l'année scolaire 1949-1950. La Direction générale de l'enseignement en A.O.F. était autorisée à renouveler l'expérience pour le certificat de P.C.B.; à instituer le Certificat d'études supérieures de physique, chimie et histoire naturelle (S.P.C.N.) et à créer la première année des études en Droit. Les bases de l'Ecole de médecine, de droit et des sciences étaient ainsi posées.

Auparavant le projet de création d'un Institut universitaire à Dakar fut présenté au Grand Conseil de l'A.O.F., lors de sa session de juin 1949 et approuvé à l'unanimité.

Avec la progression des réalisations, c'est par le décret du 6 avril 1950 que l'Enseignement Supérieur en A.O.F. fut reconnu officiellement sous le nom d'"institut des hautes études" permettant : - d'assurer l'enseignement du droit, de la médecine et de la pharmacie, des sciences (mathématiques, physique, chimie, sciences naturelles) et des lettres (études littéraires classiques et modernes), suivant la réglementation de l'enseignement supérieur dans la Métropole;- de développer la recherche dans les domaines correspondants. Le décret rattachait l'Institut des hautes études de Dakar aux universités de Paris et de Bordeaux en ce qui concerne le régime des études, les programmes et les diplômes délivrés.

Cependant, contrairement au souhait formulé dans le projet de création de l'Institut universitaire adopté par le Grand Conseil, le décret introduisait dans le corps professoral de l'institut de Dakar, un personnel appartenant au cadre de l'enseignement outre-mer ; les

professeurs et maîtres de conférences des facultés n'étaient prévus qu'en seconde position. Or cette dernière mesure n'était pas conforme aux règles de fonctionnement des universités.

Dans la pratique on s'était effectivement borné à faire venir des enseignants des universités françaises pour quelques semaines et à faire assurer tout le reste des cours et des exercices pratiques par des professeurs de lycées et des techniciens localement disponibles.

Face à cette réalité, l'association générale des étudiants de Dakar adressa au Haut-Commissaire, une lettre ouverte en date du 22 novembre 1953, dans laquelle les étudiants dénonçaient cette situation et qu'ils concluaient comme suit : les étudiants "réclament unanimement et fermement, ou le renouvellement intégral du corps professoral dans les disciplines déjà créées, ou la suppression de l'Institut des hautes études." ¹⁶⁶ comme nous l'explique J. Capelle en fait, "L'Administration du Ministère de la France d'Outre-mer, littéralement obsédée par la crainte d'être supplantée par la direction de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Education Nationale, avait écarté jusqu'à l'appellation d'"institut universitaire" qui avait été unanimement proposée par les autorités universitaires, administratives et politiques de l'A.O.F. et qui s'accordait parfaitement avec celle d'"university college" en usage dans les pays anglophones voisins ; elle avait donc imposé sa terminologie préférée : "institut des hautes études". ¹⁶⁷

De nouvelles mesures s'imposaient pour l'avenir de l'institut de Dakar. C'est seulement par le décret-loi du 24 février 1957 que le problème du statut et du personnel enseignant de l'Institut des hautes études de Dakar fut résolu.

En effet, ce décret transformait l'Institut des hautes études en "université" ; l'école préparatoire de médecine et de pharmacie en "école nationale de médecine et de pharmacie" qui allait permettre d'assurer, à partir de l'année scolaire 1957-1958, les enseignements de la 4^e, 5^e,

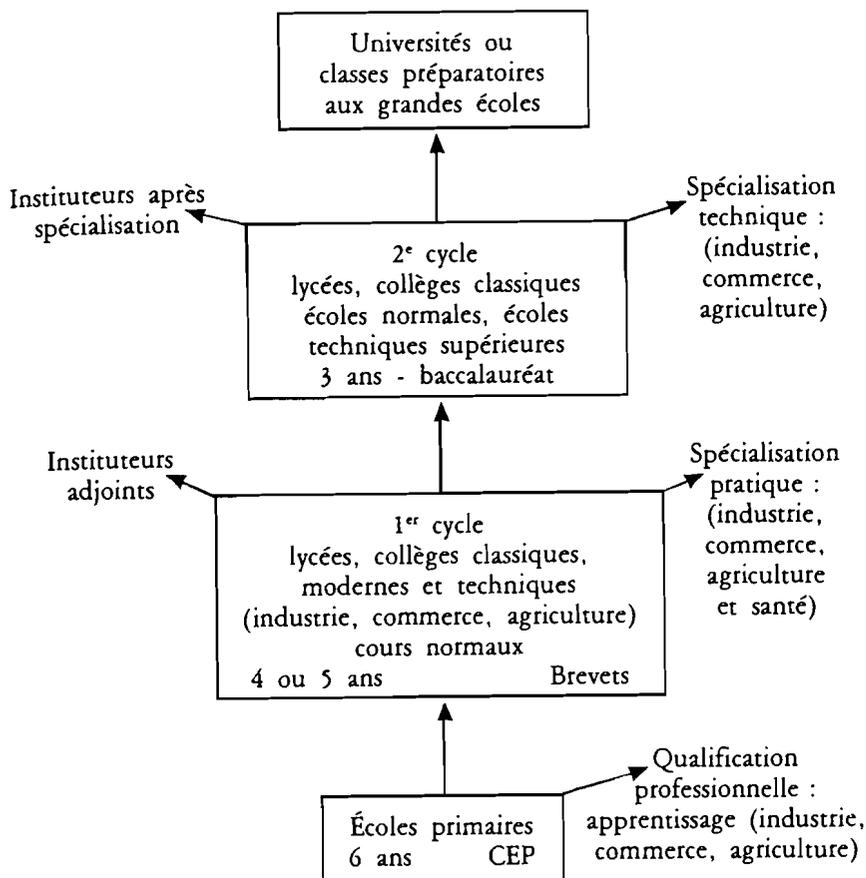
¹⁶⁶ Ibidem, P. 196.

¹⁶⁷ Ibidem, P. 195.

6^e année en vue du doctorat. Et selon l'article 3 dudit décret : "le personnel titulaire des établissements constituant l'université fait partie des cadres des universités de la France métropolitaine".¹⁶⁸ Après avoir été soumis à l'approbation des Assemblées territoriales, les observations furent prises en compte dans la version finale du texte constitutif de l'université de Dakar parue avec le décret-loi du 29 juillet 1957.

L'Académie de l'A.O.F. (finalement consacrée par le décret interministériel du 27 novembre 1950 eut enfin son Université).

Ci-dessous, le schéma global du système scolaire de l'A.O.F. après 1945 :



Source : J. Capelle, op. cit, 1990, p. 51.

¹⁶⁸ J.Capelle, idem.

2.2.7 - L'enseignement privé en A.O.F. après 1945

Rappelons que l'enseignement privé fut considéré en A.O.F. (à partir de 1943 avec l'octroi des subventions) comme un allié officiel de l'enseignement public.

Toute autorisation d'ouvrir ou d'enseigner dans un établissement scolaire privé était délivrée par le Gouverneur du Territoire conformément aux textes officiels en vigueur.

Par la même occasion, l'enseignement privé n'échappait pas aux différentes réorganisations survenues. après 1945 et que nous avons déjà évoquées dans les pages précédentes.

3 - La gestion du personnel enseignant en A.O.F. sous l'Union française (Le cadre général et ses contours)

Avec la création de l'Union française, le maintien des deux cadres du temps du régime de l'indigénat à savoir : celui, peu considéré, des fonctionnaires indigènes (dit, cadre secondaire) et celui, plus avantageux, des Européens (dit, cadre supérieur), devenait gênant.

Par le décret du 19 janvier 1946, le service de l'enseignement du Ministère de la France d'Outre-mer voulut mettre fin à une discrimination aussi voyante et posa le principe équitable de l'unification du personnel enseignant des deux cadres, en créant "le cadre général de l'enseignement".

Malheureusement, ce cadre général créait une hiérarchie différente de celle de l'Education Nationale et laissait encore la porte ouverte à certaines pratiques d'antan ; à savoir, l'attribution facile de promotions en faveur de certaines catégories du personnel enseignant composées à peu près exclusivement d'Européens. Par exemple, au niveau du primaire, on avait le maintien des instituteurs dit du degré complémentaire à qui revenaient le contrôle des secteurs scolaires. Le choix de ces instituteurs se faisait sur la base de critères tels que la qualité des services rendus, la durée du séjour en A.O.F , jugés peu objectifs par les instituteurs africains. Par

ailleurs, ces directeurs des secteurs scolaires devaient en principe laisser la place aux inspecteurs primaires de circonscription.

Quant à la direction des écoles, elle revenait systématiquement aux instituteurs européens. C'est avec la création du Certificat d'Aptitude à la Direction des Ecoles Primaires (C.A.D.E.P.) par l'arrêté du 9 juin 1949 que cette pratique prit fin. Ce certificat donnait droit au grade d'instituteur principal à qui était confiée la direction des écoles à six classes et plus.

Autre exemple, au niveau du secondaire il y avait aussi un corps spécial d'inspecteurs généraux, recrutés par un concours local et qui, bien évidemment, n'étaient pas reconnus par l'Education Nationale à ce titre. Cette mesure provoqua une contestation de la part des 18 enseignants agrégés alors en service en A.O.F. Dans une lettre en date du 26 mai 1949, ils déclaraient qu'ils ne pouvaient accepter d'être inspectés ou notés, sur le plan pédagogique, par des inspecteurs généraux qui ne seraient pas inspecteurs généraux de l'Education Nationale.¹⁶⁹

En somme, l'idée d'aligner l'ensemble du personnel enseignant des territoires d'Outre-mer sur celui de l'Education Nationale n'était pas acceptée au niveau du Ministère de la France d'Outre-mer qui s'obstinait à vouloir disposer d'un service de l'enseignement et de gestion du personnel enseignant qui lui soit entièrement soumis. Nous ne pouvons alors que partager les critiques suivantes : "Dans ces conditions, le véritable intérêt du cadre général de l'enseignement se situait moins au niveau de l'amélioration de l'éducation des Africains que sur le plan des satisfactions hégémoniques d'une administration centrale indélébilement marquée par l'esprit colonial..."¹⁷⁰

Compte tenu de toutes les contestations ou critiques, certaines étant assez virulentes, ce décret de création du cadre général ne fut pas publié par le Haut-Commissaire de la République en A.O.F. C'est seulement après en avoir éliminé les anomalies trop voyantes et

¹⁶⁹ Cf. Lettre du 26 Mai 1949, cité par J. Capelle, op. cit, 1990 P. 64.

¹⁷⁰ Ibidem, P. 64.

soigné la similitude des dénominations, que le Ministère de la France d'Outre-mer fit promulguer par le décret du 23 octobre 1953 une nouvelle version du cadre général du personnel enseignant Outre-mer. Cette fois-ci, à diplôme égal, la discrimination entre Européens et Africains tendait à disparaître. Néanmoins, le cadre général demeura jusqu'à sa disparition avec l'indépendance des Territoires, un refuge pour nombre d'Européens ; car, "les conditions d'accès aux diverses fonctions du cadre général restaient moins sévères que celles qui étaient requises pour les mêmes fonctions dans le cadre de l'Education Nationale."¹⁷¹

Dans les pages qui suivent, nous allons maintenant essayer de rendre compte de la réorganisation de l'enseignement et surtout du fonctionnement des cours normaux en Haute-Volta, en application des nouveaux textes législatifs.

II - LA RECONSTITUTION DE LA HAUTE-VOLTA ET LA REORGANISATION DE SON SYSTEME SCOLAIRE (1947-1960)

1 - La reconstitution de la Haute-Volta (1947)

Dans le contexte particulier de l'après-guerre, les populations de l'ex Haute-Volta n'ont pas manqué à travers les pétitions, les activités revendicatives d'associations des ressortissants de l'ex Haute-Volta au Soudan, en Côte d'Ivoire et au Niger ; celles des associations d'anciens combattants et les soutiens des chefs traditionnels de manifester leur besoin d'affranchissement et d'autonomie, à l'égard des colonies voisines. En particulier, le Mogho Naba Saga (chef traditionnel mossi) "n'avait jamais apprécié l'émiettement de son royaume dans des entités territoriales différentes et aussi éloignées les unes des autres et qui échappaient à son contrôle."¹⁷² Il avait même effectué plusieurs démarches auprès du Gouverneur de la Côte d'Ivoire (André Latrille), du Gouverneur général de l'A.O.F. (Barthes), du Ministre de la France d'Outre-mer (Marius Moutet) et "pour accélérer les décisions qu'il attendait tant, en avril 1947,

¹⁷¹ Ibidem, P. 272.

¹⁷² A. Badini, Thèse d'Etat, op. cit, 1990, P. 10.

Naba Saga rencontra à Niamey, au Niger, (...) Monsieur Vincent Auriol, élu président de la République 3 mois auparavant, qui était en tournée officielle en Afrique.¹⁷³

Mais en fin de compte, c'est le besoin de freiner les progrès du parti du Rassemblement Démocratique Africain (RDA) qui fut le plus déterminant dans la reconstitution de la Haute-Volta. En effet, le RDA fut créé à l'occasion du congrès tenu en octobre 1946 à Bamako et qui avait réuni 800¹⁷⁴ délégués venant de toute l'Afrique noire. Ce nouveau parti présidé par F. Houphouët-Boigny allait aussitôt payer le prix de son alliance avec le Parti Communiste Français (PCF). Le contexte de la guerre froide le rendait dangereux en Afrique pour certains politiciens de la Métropole.

Le nouveau Gouverneur de la Côte d'Ivoire, en remplacement de monsieur Latrille, eut pour mission d'endiguer le progrès du RDA en suscitant la création d'organisations rivales ; c'est alors qu'un marché fut conclu avec le Mogho-Naba. On lui promit la reconstitution de la Haute-Volta s'il retirait son appui au RDA, en espérant atteindre les planteurs de la Côte d'Ivoire par la récupération de la main-d'oeuvre mossi. Ainsi, comme l'a si bien dit Annie Duperray "ce que n'avait pu obtenir ni les demandes réitérées des chefs mossi, ni les pétitions des "évolués" était désormais rapidement acquis. Le projet de loi déposé le 25 juin par le groupe parlementaire M.R.P. (Mouvement Républicain Populaire) à l'Assemblée est approuvé en Conseil des ministres le 16 juillet."¹⁷⁵

La loi rétablissant le territoire de la Haute-Volta dans ses limites de 1932 fut votée le 4 septembre 1947.

Sur le plan scolaire, quel fut l'héritage de la Haute-Volta au moment de sa reconstruction ?

¹⁷³ A.S. Balima, *op. cit.*, 1969, P. 100.

¹⁷⁴ Claudine Cotte in C. Coquery-Vidrovitch et coll, *op. cit.*, 1992, P. 97.

¹⁷⁵ Cf. A. Duperray in C. Coquery-Vidrovitch et coll, *op. cit.*, 1992, P. 281.

2 - Le bilan scolaire de la Haute-Volta en 1947

2.1 - L'enseignement public

2.1.1 - Le bilan scolaire du territoire de la Haute-Volta précédemment géré par la Côte-d'Ivoire

En rappel, nous savons déjà que c'est la colonie de la Côte-d'Ivoire qui avait hérité de la plus grande partie du territoire à la suite de la suppression de la colonie de Haute-Volta en 1932 et la répartition du territoire entre les trois colonies voisines (Côte d'Ivoire, Soudan, Niger).

Des 8 écoles régionales de la Haute-Volta, à l'époque, seule celle de Ouahigouya échappa à la Côte d'Ivoire, qui avait par ailleurs reçu, 2 écoles élémentaires et 7 écoles préparatoires. Mais, les difficultés scolaires sur ce territoire hérité intéressait peu l'administration ; une école élémentaire à Diébougou et 2 écoles préparatoires à Boromo et à Bouna furent fermées ; c'est la main-d'oeuvre qui constituait l'enjeu premier. C'est seulement autour de 1944 que plusieurs écoles primaires et secondaires furent ouvertes sur ce territoire. Les raisons électoralistes, une fois de plus, ne sont pas à exclure dans cet effort de scolarisation en faveur des populations de l'ex Haute-Volta. Au total, ce sont 21 écoles primaires publiques, 3 collèges modernes et 1 cours normal qui revenaient à la Haute-Volta en 1947.

2.1.2 - Le bilan scolaire du territoire de la Haute-Volta précédemment géré par le Soudan

La colonie du Soudan n'avait reçu du partage du territoire de la Haute-Volta qu'une école régionale (celle de Ouahigouya) et deux écoles préparatoire (à Tougan et à Djibo). La stratégie de regroupement des populations que l'Administration adopta dans cette colonie favorisa l'ouverture de nouvelles écoles primaires. Selon les statistiques présentées dans le rapport annuel

du Soudan français de l'année scolaire 1946-1947, ce sont au total 15 écoles primaires qui revenaient à la Haute-Volta reconstituée.

2.1.3 - Le bilan scolaire du territoire de la Haute-Volta précédemment géré par le Niger

Quant à la colonie du Niger, sur le territoire qui lui avait été attribué, il n'y avait qu'une école élémentaire (à Fada N'Gourma) et deux écoles préparatoires (à Dori et à Diapaga). Mais, au sein de cette colonie, la région de Fada N'Gourma présentait deux atouts majeurs : elle possédait les sols les plus riches et sa population était également très nombreuse¹⁷⁶. Aussi bénéficia-t-elle d'une attention particulière de la part des administrateurs de la colonie. Sur le plan scolaire, "par décision n° 742 du Lieutenant-gouverneur par intérim du Niger en date du 24 juillet 1935, l'école élémentaire de Fada N'Gourma, alors à deux classes, fut transformée en école régionale à trois classes, sous la direction d'un maître métropolitain".¹⁷⁷ Trois autres écoles furent ensuite ouvertes à Fada N'Gourma (une école de filles), à Bogandé et à Pama. En 1947, ce sont au total 6 écoles primaires qui revenaient à la Haute-Volta reconstituée.

2.2 - L'enseignement privé catholique

A cet niveau, un grand vide couvre la période allant de 1923 à 1939. En effet, après l'autorisation d'ouverture de l'école élémentaire de Toma en 1923, il fallut attendre l'année 1939 pour constater de nouvelles autorisations d'ouverture d'écoles privées catholiques, à savoir, les écoles élémentaires de garçons à Dissin et à Dano, reconnues officiellement par l'arrêté du 7 novembre 1939.

Par contre, ce sont les écoles de catéchisme qui se multipliaient. En réalité, ces écoles de catéchisme fonctionnaient sans être vraiment contrôlées par l'Administration. Aussi, les

¹⁷⁶ Cf. M. Compaoré, Mémoire de D.E.A. op. cit, 1990, P. 64.

¹⁷⁷ Ibidem, P. 64.

pères-blancs en profitaient-ils pour étendre leur réseau scolaire en attendant de disposer de maîtres titulaires des diplômes exigés et de bâtiments appropriés pour l'obtention des autorisations d'ouverture d'écoles.

L'administration ne s'opposait pas fermement à l'existence de ces écoles de catéchisme. Le gouverneur Reste (gouverneur de la colonie de la Côte-d'Ivoire) n'avait toutefois pas manqué d'émettre des réserves en invitant les missionnaires à se conformer à la législation scolaire en vigueur par la lettre-circulaire du 25 mars 1940 en ces termes : "par un zèle d'ailleurs méritoire, certains missionnaires ou catéchistes, accompagnent cette éducation confessionnelle de rudiments d'instruction générale (langue française, écriture, calcul, éléments de sciences, histoire, géographie et d'exercices de dessin, travaux manuels, gymnastique et chants). Ces exercices qui sortent du cadre dévolu aux écoles de catéchisme peuvent être tolérés et même considérés avec bienveillance lorsqu'ils s'adressent à une clientèle enfantine pas stable, dans les villages dépourvus de toute école régulière ; bref lorsqu'ils constituent de simples épreuves de dégrossissement à l'égard de populations incultes. Il ne peut en être de même lorsqu'ils deviennent réguliers et progressifs et sont distribués dans de véritables classes suivant des programmes déterminés. Il s'agit alors d'un enseignement qui ne se différencie plus de celui des écoles ordinaires et doit être directement soumis aux règlements en vigueur concernant l'enseignement privé."¹⁷⁸

Aussi, dans le souci de pouvoir doter les écoles privées catholiques d'un personnel enseignant répondant aux normes de qualification exigée par l'administration coloniale, Monseigneur Thevenoud avait rencontré et obtenu du gouverneur général (Pierre Boisson) l'autorisation provisoire de création du cours normal de l'enseignement catholique. Le 12 octobre 1942 le cours normal privé catholique fut ouvert. Il comptait 9 anciens séminaristes qui enseignaient déjà dans des écoles privées catholiques en tant que moniteurs. Ils avaient été soumis au programme des 3 années de l'école William-Ponty en une seule année, ce qui certainement n'avait pas été facile pour eux. Toutefois, à la suite de l'examen de fin d'année qui se

¹⁷⁸ Extrait de la circulaire du gouverneur de la Côte-d'Ivoire du 25 Mars 1940, cité par M. Compaoré, Thèse, op. cit, 1995, P. 50.

déroula du 13 au 19 octobre 1943, l'enseignement catholique qui, jusque-là, ne comptait que quelques missionnaires diplômés et des moniteurs (sortant du grand séminaire de Pabré installé depuis 1925), eut sa première promotion de 5 instituteurs voltaïques pour l'enseignement privé catholique.

L'année suivante (1943-1944) la formation eut lieu dans les locaux du grand séminaire de Pabré, et le 6 mai 1944 le cours normal privé catholique fut définitivement installé dans de nouveaux bâtiments à Toussiana (à 55 kilomètres au sud de Bobo-Dioulasso, un endroit choisi pour des raisons géographiques ; car, c'était le point considéré comme à peu près central de l'A.O.F., le cours normal étant un établissement intervicarial).¹⁷⁹

Ainsi, disposant d'un cours normal et bénéficiant aussi des subventions de l'Administration (arrêté n° 3568 F du 7 octobre 1943), les pères blancs pouvaient assez rapidement accroître le nombre de leurs écoles et accueillir un nombre plus important d'enfants sans discrimination d'ordre religieux, selon les recommandations de l'Administration coloniale. En attendant cet élan, à la fin de l'année scolaire 1947-1948, l'enseignement privé catholique comptait 21 écoles primaires.¹⁸⁰

Dans l'ensemble, le bilan scolaire global du territoire de la Haute-Volta en 1947 se limitait à 42 écoles primaires publiques, 21 écoles primaires privées catholiques, 3 collèges modernes, un cours normal public et un cours normal privé catholique ; et le taux général de scolarisation était estimé à 1,8 %.

3 - Evolution du système scolaire en Haute-Volta de 1947 à 1958.

La Haute-Volta reconstituée voulait, tout comme les autres territoires de l'A.O.F., développer son système scolaire (primaire, secondaire et professionnel ; l'enseignement supérieur étant du ressort du Recteur de l'Académie de l'A.O.F.).

¹⁷⁹ Cf. - Rapport de l'Ecole de Moniteurs de Toussiana 1945-1947, P. 238;

¹⁸⁰ Cf. Tableau extrait du Rapport sur la situation de l'enseignement du 1er degré en Haute-Volta au 1er Janvier 1963, par M. Compaoré, Thèse, 1995, P. 111.

Mais, pour tout projet scolaire, la question financière est déterminante : les responsables des questions scolaires ne pouvaient compter que sur le budget local et sur les crédits que le FIDES (Fonds d'investissement et de développement économique et social) leur accorderait.

3.1 - Le financement des plans de développement de l'enseignement public

3.1.1 - Les apports du budget local

Le budget de la Haute-Volta était voté chaque année par l'Assemblée territoriale et une certaine somme était attribuée à l'enseignement. En termes de pourcentages, le tableau 5 ci-dessous présente l'évolution du pourcentage du budget local alloué à l'enseignement de 1948 à 1958.

Tableau 5 : Pourcentages du budget local pour l'enseignement de 1948 à 1958.

ANNEES	% du budget local pour l'enseignement
1948	10.95
1949	9.46
1950	12.04
1951	9.71
1952	10.46
1953	10.86
1954	8.88
1955	9.21
1956	10.46
1957	17.58
1958	28.17

Source : Budget et comptes définitifs de la Haute-Volta (1948-1950) in M. Compaoré, Thèse, op. cit. 1995, p.99.

L'observation de ces données permet de dire qu'il y avait une relative stabilité dans l'attribution des crédits pour les dépenses d'éducation (10% environ). Cependant, l'augmentation brutale du taux du budget local pour l'éducation en 1957 et 1958 est assez remarquable. Comment justifier ces données ?

En fait, c'est parce que le budget local était en baisse à cette période, car, en application de la loi cadre de 1956 qui accorda plus d'autonomie aux territoires, le territoire était désormais privé du soutien financier précédemment accordé par le budget fédéral; or il fallait assurer les mêmes dépenses d'éducation. C'est ce maintien des crédits habituellement accordés à l'éducation sur un budget local en baisse qui s'est traduit par l'élévation des pourcentages en 1957 et 1958.

3.1.2 - Les crédits du FIDES

Institué par la loi du 30 avril 1946, le FIDES fut créé, d'une part, pour la reconstruction de la Métropole après les destructions causées par la guerre et l'amélioration des infrastructures existantes, d'autre part, pour le financement des plans de développement des territoires d'Outre-mer, sur une période de dix ans. Les fonds à répartir provenaient d'une dotation annuelle de la Métropole.

En outre, la loi instituant le FIDES autorisait la Caisse Centrale de la France d'Outre-mer (CCFOM) à participer au financement des plans de développement sous forme de prêts accordés aussi bien aux entreprises privées qu'aux collectivités publiques.

La Haute-Volta eut besoin de ces prêts de la CCFOM pour contribuer à concurrence de 25 %, (prévu par les textes du FIDES) à la réalisation des plans de développement approuvés par les experts du FIDES.

Dans la pratique, le FIDES réalisa un premier plan d'investissement quinquennal (1947-1952) et un second, quadriennal (1953-1957) dans les différents territoires.

Finalement, avec ces deux sources de financement, la stratégie adoptée pour l'expansion scolaire en Haute-Volta était la suivante : les travaux de reconstruction des écoles primaires déjà fonctionnelles en banco et leur équipement matériel devaient être supportés par le budget local tandis qu'une partie des crédits du FIDES devait servir à la construction des

bâtiments de l'enseignement secondaire, du centre d'apprentissage, des cours normaux et, plus tard, de nouvelles écoles primaires.

3.2 - Les subventions de l'enseignement privé

L'attribution des subventions à l'enseignement privé fut réglementée en octobre 1943. Ce texte permettait d'accorder à l'enseignement privé, sur le budget fédéral, des subventions calculées en fonction du succès des élèves aux examens officiels (facteur rendement) et du nombre des enseignants diplômés (laïcs ou religieux).

A partir de juin 1948 (arrêté n° 2586/APIP du 7 juin 1948), les subventions étaient accordées à partir des budgets locaux compte tenu de l'autonomie des territoires en ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire. Mais la gratuité de l'enseignement précédemment exigée dans le texte de 1943 disparaissait ; il devenait difficile pour les missionnaires de dispenser un enseignement gratuit, car les subventions qui leur étaient accordées, ne couvraient pas la totalité des charges des écoles. Les parents devaient donc contribuer financièrement au fonctionnement de ces écoles.

Enfin, l'enseignement privé bénéficiait aussi de crédits (sous forme de subventions) de la part du FIDES.

Qu'en est-il des résultats de ces efforts croisés de la part du service public et du privé ?

3.3 - Un aperçu des structures scolaires en Haute-Volta de 1947 à 1958

3.3.1 - Les écoles primaires

Pour la période considérée, le tableau 6 présente bien l'augmentation du nombre des écoles primaires publiques et privées, avec à l'appui le taux d'accroissement annuel, qui montre davantage cette évolution discontinuée.

Tableau 6 : Evolution du nombre des écoles primaires en Haute Volta de 1947 à 1958

ANNEE	PUBLIC	T.A.A.(%)	PRIVE	T.A.A.(%)	TOTAL	T.A.A.(%)
1947	42		21		63	
1948	63	50	22	4.76	85	34.92
1949	65	3.17	34	54.55	99	16.47
1950	67	3.08	38	11.76	105	6.06
1951	72	7.46	41	7.89	113	7.62
1952	73	1.39	48	17.07	121	7.08
1953	75	2.74	59	22.92	134	10.74
1954	87	16	67	13.56	154	14.93
1955	101	16.09	72	7.46	173	12.34
1956	128	26.73	79	9.72	207	19.65
1957	143	11.72	91	15.19	234	13.04
1958	168	17.48	98	7.69	266	13.68

T.A.A. : Taux d'Accroissement Annuel

Source : Rapport sur la situation de l'enseignement du 1^{er} degré en Haute Volta, Janvier 1963 In M. Compaoré, Thèse, 1995, p 111.

Dans l'enseignement public, le fort taux d'accroissement du nombre des écoles en 1948 (50 % de T.A.A.) provient des efforts financiers fournis aussitôt après la reconstitution du

territoire, afin de permettre à la Haute-Volta de rattraper un peu son retard scolaire par rapport aux autres territoires. On retrouve les résultats de ce premier investissement du côté de l'enseignement privé en 1949 (54, 55 % de T.A.A.). Les autres pics de T.A.A. du nombre des écoles primaires en 1953; 1954 et 1957, pour l'enseignement privé et de 1954 à 1958 pour l'enseignement public, sont dus aux crédits du second plan d'investissement du FIDES.

Quant au taux général de scolarisation, il est passé de 1,8 % en 1947, à 3,67 % en 1952, 6,49 % en 1956 et 8 % en 1960.¹⁸¹

Sur le plan administratif, soulignons que les écoles primaires de la Haute-Volta reconstituée étaient toutes sous le contrôle d'une seule inspection primaire. En date du 31 janvier 1949 l'arrêté n° 34/APS divisait le territoire en deux circonscriptions:

- la circonscription de l'Ouest-Volta (Chef-lieu Bobo-Dioulasso) comprenant les cercles de Bobo-Dioulasso, Banfora, Dédougou, Gaoua et Tougan.
- la circonscription de l'Est-Volta (Chef-lieu Ouagadougou), comprenant les cercles de Dori, Fada N'Gourma, Kaya, Ouagadougou, Ouahigouya et Tenkodogo. La tâche étant difficile pour ces deux inspecteurs primaires, une troisième circonscription (Chef-lieu Ouahigouya) fut créée par l'arrêté n° 593 du 26 janvier 1954. Cette nouvelle organisation visait un meilleur contrôle des écoles et des maîtres.

Par ailleurs, en application de la nouvelle hiérarchie des services de contrôle de l'enseignement en AOF, l'inspection d'académie de la Haute-Volta fut officiellement créée par l'arrêté général n° 2443/E du 10 avril 1952 à Ouagadougou ; jusqu'à cette date, la Haute-Volta dépendait de l'inspection d'académie du Soudan. Cependant, faute de personnel, la nomination effective d'un inspecteur d'académie à ce poste ne fut possible que le 4 mars 1955. Entre avril 1952 et mars 1955 c'est l'inspecteur primaire de la circonscription de Ouagadougou qui cumulait provisoirement les deux fonctions.

¹⁸¹ Cf. F. Sanou, *op. cit.*, 1988, P. 29 ;
J. Capelle, *op. cit.*, 1990, P. 181.

3.3.2 - Les collèges

C'est en application de l'arrêté général du 20 mai 1947 que les EPS de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Batié, créées après 1945, devinrent des collèges modernes dont la Haute-Volta hérita lors de sa reconstitution.

Mais ces établissements étaient précaires et sous équipés. Le collège de Batié fut supprimé à la rentrée d'octobre 1949 et ses élèves repartis entre les deux autres. Ces deux collèges furent reconstruits et équipés grâce aux crédits du FIDES ; celui de Ouagadougou comportait désormais un cycle long.

Du côté de l'enseignement privé catholique, mis à part l'enseignement secondaire qui était donné dans les séminaires (celui de Pabré en 1925, de Nasso en 1946) il y eut la transformation du cours normal privé de Toussiana en collège moderne en 1948 ; ensuite 3 autres collèges furent reconnus officiellement. On peut noter dans l'ordre de création, le cours complémentaire catholique de jeunes filles à Ouagadougou (le 27 septembre 1952), le cours complémentaire de la Salle à Ouagadougou (le 23 avril 1953), tous deux transformés en collèges d'enseignement secondaire en 1955, l'institut Notre-Dame de Kologh-Naaba (le 15 mars 1955), qui devint un collège moderne le 23 avril 1959.¹⁸²

Du côté de l'enseignement privé protestant, un cours complémentaire était annexé à l'école primaire protestante de Ouagadougou à partir de 1953 ; il fut ensuite transformé en collège.

¹⁸² M. Compaoré, Thèse, op. cit, 1995, P. 72.

3.3.3 - Les cours normaux

A ce niveau, la politique d'investissement fut la même, car, ce sont les deux cours normaux de garçons à Koudougou (1945) et à Ouahigouya (1948) qui fonctionnaient dans des bâtiments provisoires qui furent d'abord reconstruits ; vint ensuite la construction du cours normal de jeunes filles à Ouagadougou en 1952.

Pour l'enseignement privé catholique, nous pouvons mentionner le cours normal privé de Toussiana (1944) et le cours complémentaire de filles de Tounouma (Bobo-Dioulasso) créée en mars 1955 et qui eut aussi le statut de cours normal privé catholique de jeunes filles.

3.3.4 - Les centres d'apprentissage

L'ouverture d'un centre d'apprentissage eut lieu en Décembre 1950 à Ouagadougou, dans le but de dispenser un enseignement technique dans les options suivantes : ajustage, bâtiment, commerce, électricité, mécanique des automobiles, menuiserie et serrurerie. Ce centre fonctionna de façon autonome avant d'être annexé au collège en novembre 1955. La fin des trois années d'études était sanctionné par le CAP.

Comme pour concurrencer l'enseignement public à tous les niveaux, l'enseignement privé catholique disposait aussi, à partir de mars 1950, d'un Centre de Formation Professionnelle (CFP) à Bobo-Dioulasso comportant trois options: bâtiment, mécanique et menuiserie. La fin des études y était sanctionnée par un certificat délivré par l'établissement jusqu'en 1955 avant d'être sanctionnée par le CAP à partir de cette date et après adoption du programme de formation du centre d'apprentissage public de Ouagadougou. Un autre C.F.P. privé catholique fonctionnait à Nouna à partir de 1954.

Après avoir présenté l'ensemble des structures scolaires, examinons un instant le fonctionnement des cours normaux, en application des nouveaux textes.

4 - Le fonctionnement des cours normaux en Haute-Volta dans le contexte des réformes (1944-1958)

4.1 - Les cours normaux publics

La formation des enseignants du primaire en nombre et en qualité était une préoccupation majeure de la Haute-Volta, reconstituée.

Dans l'ordre de création, il y eut un cours normal à Ouagadougou (1944), ensuite à Koudougou (1945) à Ouahigouya (1948) et à Ouagadougou (1952).

4.1.1 - Le cours normal de Ouagadougou (1944)

Créés par l'arrêté n° 1340 du 27 mars 1944 (in J.O. de la Côte d'Ivoire, 1944, pp. 128-129) les trois cours normaux de moniteurs auxiliaires furent ouverts à la rentrée scolaire (1944-1945) dans les trois villes suivantes de la colonie de la Côte d'Ivoire : Daloa, Korogho et Ouagadougou. Comme annoncé, le but était de former des moniteurs auxiliaires afin de pallier au manque d'enseignants qualifiés pour les écoles primaires. A Ouagadougou, comme dans les deux autres villes, le recrutement de 30 élèves eut lieu par voie de concours parmi les élèves titulaires du CEPE et âgés de 16 ans au plus à la date du concours. La durée de la formation prévue était de 1 an et l'examen de fin d'année fut sanctionné par le Certificat d'Aptitude aux fonctions de moniteur.

Mais pour le cours normal de Ouagadougou cette expérience n'a duré qu'une seule année, car, à la rentrée scolaire suivante : (1945-1946) un nouveau cours normal, installé à Koudougou (Koudougou étant plus proche de la capitale de la colonie de Côte d'Ivoire que Ouagadougou), remplaça celui de Ouagadougou.

4.1.2 - Le cours normal de Koudougou (1945)

Créé par l'arrêté n° 3471/APS 2 du 3 octobre 1945 (in J.O. de la Côte-d'Ivoire pp. 330-433) le cours normal de Koudougou devait cette fois-ci, tout comme celui de Daloa et Korogho permettre la formation de moniteurs, pour les besoins de la colonie et cela, conformément à l'arrêté organique de l'enseignement en AOF n° 2576/IP du 22 août 1945 qui définit les objectifs, le diplôme de fin d'études, le programme de formation, le personnel d'encadrement.

Toutefois, précisons que selon l'arrêté sus-cité, le recrutement devait se faire par voie de concours ouvert aux élèves titulaires du CEPE, exceptionnellement pour la première promotion d'élèves-moniteurs du cours normal de Koudougou en 1945 il n' y avait pas eu de concours car, les 30 élèves venaient des cours normaux de Daloa, Korhogo et Ouagadougou.

A Koudougou, le recrutement devait avoir lieu tous les 3 ans ; la durée de la formation étant de 3 ans et l'établissement à sa création ne disposait que d'une salle de classe.

Quant au programme de formation, voici la répartition horaire des matières d'enseignement proposées par l'arrêté sus-cité.

Tableau 7 : Répartition horaire hebdomadaire des matières d'enseignement des cours normaux (1945-1949)

Matières d'enseignement	Année de formation professionnelle		
	1 ^{ère} année heures/s	2 ^e année heures/s	3 ^e année heures/s
A) ENSEIGNEMENT LITTERAIRE			
Enseignement du français	5h30	5h30	4h
Histoire et géographie	1h30	1h30	1h
Morale ou psychologie, pédagogie théorique	1h	1h	1h
Pédagogie pratique			4h30
Total	8h	8h	10h30
B) ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE			
sciences physiques, naturelles, agriculture	2h	2h	1h30
Mathématiques	2h30	2h30	2h30
Total	4h30	4h30	3h30

C) ENSEIGNEMENTS DIVERS			
Ecriture	0h30	0h30	0h30
Dessin	1h	1h	1h
Musique et chant	0h30	0h30	0h30
Travaux pratiques (manuels)	4h	4h	
Education physique et sportive	2h	2h	2h
Activités rurales	9h30	9h30	9h
Total	17h30	17h30	17h30
Total A+B+C	30h	30h	30h

Remarque : En lieu et place de l'agriculture, les filles recevaient des enseignements en puériculture et en art ménager.

Source : Institut pédagogique du Burkina, S.E.E.R. , 1990, p. 10.

A sa reconstitution, la Haute-Volta hérita du cours normal de Koudougou et un second fut aussitôt créé, afin de mieux répondre aux besoins du Territoire en personnel enseignant du primaire.

4.1.3 - Le cours normal de Ouahigouya (1948)

Créé par l'arrêté n° 942 du 30 août 1948, l'établissement ouvrit ses portes en novembre 1948. Tout comme le cours normal de Koudougou, celui de Ouahigouya devait aussi former des moniteurs ; son mode de fonctionnement était par conséquent calqué sur celui de Koudougou.

En application de l'arrêté 1814/IP du 7 avril 1949, modifié par l'arrêté n° 4570/E du 11 août 1951, le cours normal de Koudougou (à partir de 1949, après une première promotion de moniteurs formés en 3 ans) et le cours normal de Ouahigouya (à partir de 1948, puisque la réforme intervint avant la fin de la formation de la première promotion), formaient dès lors des instituteurs-adjoints et des moniteurs en 5 ans : soit 4 ans d'enseignement secondaire général

conduisant au B.E. et 1 an de formation professionnelle. En classe de 3ème (quatrième année de formation) les plus jeunes élèves (ceux âgés au plus de 17 ans), pouvaient se présenter au concours d'entrée dans les Ecoles Normales. L'admission définitive n'était accordée aux candidats qui étaient retenus à l'issue du concours qu'après leur succès effectif au B.E.

En juillet 1952, la première promotion d'élèves du cours normal de Ouahigouya se présenta au B.E.. A la rentrée scolaire 1952-1953, l'année de formation professionnelle commença pour ces futurs instituteurs-adjoints (élèves admis au B.E.) et ces futurs moniteurs (ceux ayant obtenu une moyenne de 8/20 au B.E.).

Mais après cette première expérience, le directeur du cours normal de Ouahigouya dans son rapport de fin d'année 1952-1953, suggérait une formation professionnelle en 2 ans comme suit :

- la première année serait consacrée à la formation théorique et au complément de culture ;
- la seconde serait axée spécialement sur la formation pratique et sur une culture générale plus élargie ; car, "s'il est vrai, comme le disait M. l'inspecteur général Drouin, que "c'est du cours normal qu'il faut faire l'axe de réforme de l'Enseignement africain", je pense que la seule façon d'obtenir les résultats escomptés, c'est de garder nos élèves-maîtres deux années après le Brevet Elémentaire. C'est de cette façon seulement qu'une action ferme et précise, visant à former le caractère aussi bien que l'esprit pourra s'exercer efficacement sur chacun de nos futurs maîtres."¹⁸³

En mémoire de Antoine Roche (instituteur du cadre métropolitain, titulaire du BS et du CAP, il fut nommé directeur du cours normal de Ouahigouya par décision n° 5818 du 23 octobre 1950 et a dirigé l'établissement jusqu'au 4 mai 1958, date de son décès accidentel), le cours normal de Ouahigouya fut baptisé Cours Normal Antoine Roche (CNAR) en 1960.

¹⁸³ Archives du cours normal de Ouahigouya, Rapport de fin d'année 1952-1953, P. 13.

4.1.4 - Le cours normal des jeunes filles de Ouagadougou (1952)

Créée par l'arrêté n° 6043 du 2 octobre 1952, les cours avaient lieu dans les anciens locaux de l'EPS libérés avec la construction des nouveaux bâtiments du collège. Deux ans plus tard, on entreprit la construction de nouveaux bâtiments afin de compléter le nombre de classes. Ainsi, à partir de l'année scolaire 1955-1956, le cours normal des jeunes filles présenta des élèves au B.E. A l'instar des deux autres cours normaux, son fonctionnement était régi par les mêmes textes officiels (arrêté du 11 août 1951, repris dans l'arrêté n° 1660/E du 8 mars 1952 portant statut des cours normaux).

Pour l'ensemble de ces trois cours normaux (à Koudougou, Ouahigouya et Ouagadougou), ce que nous pouvons faire remarquer, c'est que l'année de formation professionnelle se déroulait avec quelques difficultés.

4.1.5 - L'organisation de l'année de formation professionnelle en question

La formule métropolitaine qui comportait une succession alternée de stages pratiques et de périodes d'enseignement théorique à l'école normale, à raison d'un stage pratique et d'une période d'enseignement théorique par trimestre était jugée très efficace ; car, les deux aspects de la formation professionnelle se trouvaient de cette manière, fortement imbriqués et cela, tout au long de l'année scolaire. Mais, cette formule était difficilement applicable dans les cours normaux en AOF, faute d'écoles d'application en nombre suffisant à proximité de ces établissements.

Après quelques années de fonctionnement pendant lesquelles l'initiative était laissée au Directeur et au personnel d'encadrement de ces établissements, il était question de trouver une formule adéquate concernant l'organisation de l'année de formation professionnelle. Par la circulaire rectoriale n° 01983/4 du 31 mars 1955 l'année de formation professionnelle devait être divisée comme suit : un stage théorique de 4 mois un stage pratique de 4 mois et 1 mois de

synthèse. Par l'arrêté n° 5898/E du 7 juillet 1956, cette nouvelle formule fut adoptée dans les cours normaux de Haute-Volta.

Mais très vite, c'est la question de l'ordre de succession de ces deux périodes de la formation professionnelle qui allait être discutée et expérimentée.

En effet, par la circulaire n° 2575/IA du 24 octobre 1958, l'inspecteur d'académie expliquait l'expérience effectuée l'année précédente dans les cours normaux du territoire et les observations qui en résultaient comme suit: "Pour des raisons de commodité et aussi parce qu'il paraissait utile de faire reprendre contact aux élèves-maîtres avec les classes primaires de manière à leur faire apercevoir les difficultés de la pratique du métier avant de leur en enseigner la théorie, il avait été décidé l'an dernier d'envoyer d'abord les élèves en stage dans des écoles pendant le premier semestre et de consacrer le second semestre à l'enseignement général et à la formation professionnelle théorique, cette dernière pouvant dès lors s'appuyer solidement sur une expérience personnelle acquise au cours d'un séjour de quatre mois dans les classes. Cette organisation ne s'est pas, à l'usage révélée aussi satisfaisante qu'on pouvait l'espérer. Inspecteurs de l'enseignement primaire et maîtres-conseillers pédagogiques signalent en effet que, faute d'avoir été au préalable informés sur l'organisation scolaire, le fonctionnement des classes, les programmes et les moyens d'enseignement, les jeunes stagiaires se trouvent déconcertés et ne tirent, pendant une période plus ou moins longue au début du stage, qu'un faible profit de leur passage dans les classes. Il semble nécessaire pour que le stage pratique soit réellement efficace que les élèves-maîtres y aient été préparés. D'une part en effet, ils apercevront par eux-mêmes ce qu'en vain on leur demandait de découvrir sans préparation ; d'autre part, ces observations viendront illustrer et confirmer les notions théoriques qui leur auront été enseignées ; enfin le stage pratique aura réellement la valeur d'un stage d'application."¹⁸⁴

Par conséquent l'organisation de l'année de formation professionnelle dans les cours normaux publics de Haute-Volta était maintenant la suivante : d'abord une période

¹⁸⁴ Archives du cours normal de Ouahigouya, Circulaire de l'inspecteur d'Académie, portant organisation et fonctionnement de la formation professionnelle des instituteurs-adjoints, Octobre 1958, P. 1.

d'information générale sur l'organisation scolaire et une prise de contact avec les classes du primaire (dès les deux premières semaines de la rentrée), suivie d'une période d'enseignement général et de formation professionnelle théorique (de 14 semaines), ensuite d'un stage pratique dans les écoles primaires du territoire (de 14 semaines aussi) et d'une période de synthèse (discussion par rapport aux expériences vécues et de révision, en vue de l'examen de fin d'études des cours normaux .)

A titre indicatif, voici la répartition horaire hebdomadaire du programme d'enseignement général des cours normaux et du programme de l'année de formation professionnelle (tableau 8).

Tableau 8.1 : Horaire hebdomadaire des cours normaux et des collèges d'enseignement général (1959-1960).

Matières	6 ^e et 5 ^e	4 ^e et 3 ^e
Français	8h	
Instruction civique	1h	1h
Histoire et géographie	3h	3h
Anglais	5h	3h
Mathématique dessin géom.	4h (1)	4h (1)
Travaux manuels	1h (2)	1h (2)
Sciences physiques		3h
Sciences naturelles et d'obs.	1h ½	1h
Dessin	1h	1h
Musique	1h	1h
Education physique	2h	2h

(1) : Vous êtes autorisé, si les circonstances l'exigent, et à condition qu'il n'en résulte pas de surcharge excessive de travail pour les élèves et les professeurs, à majorer :

- en classe de 4^e et de 3^e, l'horaire de français et de mathématiques d'une heure ;
- en classe de 6^e et de 5^e, l'horaire de mathématiques de 30 minutes.

(2) : 2 heures pour les jeunes filles.

Tableau 8.2 : Horaire hebdomadaire de la classe de formation professionnelle des cours normaux

Matières d'enregistrement	Heures
<i>Formation pédagogique théorique</i>	
Pédagogie générale	2h
Pédagogie spéciale appliquée aux disciplines	8h
Morale professionnelle	1h
Administration scolaire	1h
<i>Complément de culture générale</i>	
Français	5h
dont : lecture expliquée	2h
Grammaire et orthographe	3h
Calcul	3h
Ecriture	1h
Etude du milieu	1h
Dessin ou travail manuel	1h
Education physique	2h
Total	25h

Source : Archives du cours normal de Ouahigouya

Mais, si nous pouvons soutenir que l'organisation et le fonctionnement des cours normaux publics s'amélioreraient, en était-il de même dans les cours normaux privés ?

4.2 - Les cours normaux privés en Haute-Volta

4.2.1 - Evolution du statut du cours normal privé catholique de Toussiana

Dans les pages précédentes, nous avons déjà évoqué la création provisoire du cours normal privé de moniteurs "diplômés" pour les besoins de l'enseignement catholique en

octobre 1942, jusqu'à son installation dans de nouveaux bâtiments à Toussiana en mai 1944, sous la direction du père Burtz. L'autorisation officielle d'ouverture de l'établissement fut accordée par l'arrêté n° 4750/APS - 2 du 12 décembre 1944 (in J.O. de la Côte d'Ivoire, p. 448).

En septembre 1948 les Frères des écoles chrétiennes arrivèrent dans le vicariat de Bobo-Dioulasso. Le 28 septembre cinq frères des écoles chrétiennes avaient rejoint Toussiana et prirent en main le fonctionnement de l'établissement. La même année, le cours normal eut le statut de collège moderne-privé par le décret n° 134/APS - 2 du 16 février 1948. Cependant, ce changement de statut ne constituait pas un obstacle à l'expérience de l'enseignement primaire catholique ; l'établissement continuait à assurer le recrutement des moniteurs et à promouvoir celui des instituteurs pour les écoles primaires catholiques. En effet, l'établissement recevait des élèves du niveau CEPE de la sous-région (Haute-Volta, Mali, Niger).

Le collège disposait d'un internat et les élèves y étaient pris en charge par leurs vicariats respectifs.

Le programme scolaire était copié sur celui des collèges modernes de la Métropole tout en accordant une place à l'instruction religieuse ; l'objectif véritable était d'inculquer à ces élèves, l'esprit de foi et de zèle afin qu'à leur sortie ils soient dans les meilleures dispositions pour enseigner dans les écoles chrétiennes et aussi, susciter des vocations sacerdotales dans leurs écoles.¹⁸⁵ Au terme des 4 années de scolarité (classes de 6ème, 5ème, 4ème, 3ème), les élèves se présentaient à l'examen du Brevet d'Etudes secondaires du Premier Cycle (BEPC) ; ceux qui réussissaient à cet examen pouvaient enseigner avec le titre de moniteur, les plus jeunes pouvaient passer le concours d'entrée en seconde des écoles normales. Mais l'institution d'une année de formation professionnelle était une préoccupation pour les responsables de l'établissement.

Dans le rapport annuel de l'année scolaire 1949-1950 on peut lire ce qui suit : "Il est évident qu'un jeune homme, muni de ce seul bagage intellectuel, tâtonnera longtemps avant de

¹⁸⁵ Cf. Rapports de l'école de moniteurs de Toussiana 1946-1947, P. 188 ; 1949-1950, P. 153.

devenir un bon maître, d'autant plus que les débutants ne trouvent guère de maîtres de valeur, dans les écoles où ils sont affectés, qui soient susceptibles de les initier à la technique de l'enseignement. Aussi les Chefs de Mission ont-ils décidé qu'on ajouterait une année de pédagogie aux 4 années prévues par le programme, en vue d'assurer un meilleur rendement chez les jeunes maîtres et de leur donner davantage de chances de réussir le Certificat d'Aptitude Professionnelle après quelques années d'enseignement." ¹⁸⁶

A la rentrée scolaire 1954-1955, l'établissement disposait d'une cinquième classe dite "section cours normal" et pouvait ainsi assurer une année de formation professionnelle aux futurs enseignants. Pendant l'année de formation professionnelle, les élèves-maîtres de Toussiana bénéficiaient alternativement d'un mois de cours théorique et d'un mois de cours pratique, par référence au modèle métropolitain. Mais cette formation n'était sanctionnée par aucun diplôme. C'est en 1958, après adoption du programme de formation des cours normaux publics, que le CFECN fut institué pour les élèves-maîtres de la section cours normal du collège moderne privé de Toussiana et cela jusqu'à la suppression de cette section en 1968.

4.2.2 - Le cours normal privé catholique de jeunes filles de Tounouma

Par l'arrêté n° 679 du 18 mars 1955 le cours complémentaire de filles de Tounouma, dirigé par les soeurs eut le statut de cours normal.

Cependant, l'établissement fonctionnait comme un collège moderne ; l'année de formation professionnelle n'était pas assurée. Néanmoins, après le BEPC, les élèves qui le souhaitaient, pouvaient enseigner dans les écoles primaires catholiques avec le titre de monitrice.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire qu'en 1958, le système scolaire en Haute-Volta était assez conforme à celui de la Métropole, à plusieurs niveaux ; mais, nous savons aussi que cette même année correspond à la veille des indépendances des territoires de l'AOF.

¹⁸⁶ Rapport de l'école de moniteurs de Toussiana 1949-1950, P. 152.

En effet, les responsables des partis politiques, des organisations syndicales et des Associations diverses poursuivaient leurs revendications à la fois politiques et sociales. En plus, l'expérience de la guerre d'Indochine (1947-1954) et celle qui commença en Algérie (novembre 1954) favorisèrent une rapide évolution de la situation politique des territoires de l'A.O.F.

Selon A. S. Balima, le gouvernement français comprit enfin qu'il était nécessaire de pratiquer une politique libérale dans son seul domaine où le sang ne coulait pas encore, afin de conduire les populations selon l'idéal même des principes de la Constitution de 1946, à la gestion démocratique de leurs propres affaires.¹⁸⁷

"Dès le 23 juin 1956, Gaston Defferre (Ministre de la France d'Outre-mer) fit adopter au Parlement français une "loi-cadre" destinée à mettre en place des institutions garantissant l'autonomie interne de l'Afrique noire française."¹⁸⁸ Dans la pratique, "cette loi-cadre constituait le passage essentiel, irréversible, d'un système selon lequel la responsabilité administrative était assumée par les gouverneurs, hauts fonctionnaires relevant directement du gouvernement métropolitain, à un système émancipé qui, pour la première fois, confiait le pouvoir d'administrer à un gouvernement spécifiquement africain et placé à la tête de chacun des territoires."¹⁸⁹

En Haute-Volta, le 17 mai 1957 le 1er gouvernement "spécifiquement africain" fut formé.

En 1958, lorsque le Général de Gaulle revint au pouvoir, il lança officiellement le 13 juillet 1958 l'idée de la création d'une Communauté de peuples librement associés en ces termes : "Nous allons vers une vaste et libre Communauté. En 1958, nous devons bâtir de nouvelles institutions, établir sur le mode fédéral les liens de notre union, organiser un grand ensemble politique, économique et culturel qui réponde aux conditions modernes de la vie et au progrès."¹⁹⁰ Par le Référendum qui s'en suivit dans chaque territoire, les populations avaient à voter "oui" si elles voulaient que leur territoire devienne un Etat membre de la Communauté ou

¹⁸⁷ A.S. Balima op. cit, 1969, P. 101.

¹⁸⁸ Ibidem, P. 104.

¹⁸⁹ J. Capelle, op. cit, 1990, P. 261.

¹⁹⁰ Claudine Cotte in C. Coquery-Vidrovitch et coll op. cit. 1992, P. 101.

voter "non", si elles voulaient l'indépendance immédiate. Seule en Guinée (avec Sékou Touré à la tête) le "non" l'emporta et l'indépendance du Territoire fut aussitôt accordée. Dans les autres territoires, le "oui" l'emporta. La Constitution de la V^{ème} République française fut adoptée et le statut de la Communauté remplaça celui de l'Union française. Par la même occasion, le 11 décembre 1958, la Haute-Volta eut le statut de "République autonome, membre de la Communauté".

Mais dans la pratique, cette unité signifiait décision unilatérale de Paris" ¹⁹¹ ce qui ne favorisait pas une véritable autonomie des territoires ; à cela il fallait ajouter les problèmes de rivalités entre partisans et opposants de la création de l'Unité africaine et la montée des nationalismes ; finalement c'est en cascade que ces Etats demandèrent leur indépendance. Cependant, chaque pays garde avec la France, des accords bilatéraux.

Le 5 août 1960 l'indépendance de la République de Haute-Volta fut proclamée.

Alors, restant fidèle à notre démarche nous allons essayer dans le chapitre IV d'expliquer la suite des réformes de la formation des enseignants du primaire et les formes de recrutement parallèle au Burkina Faso, au regard des changements de politique scolaire des Responsables politiques qui se sont succédés à la tête de l'Etat, depuis cette date.

¹⁹¹ Ibidem, P. 101.

CHAPITRE IV : LES POLITIQUES SCOLAIRES ET LES REFORMES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DE 1960 à 1995

I - L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET L'ENSEIGNEMENT RURAL EN HAUTE-VOLTA AU LENDEMAIN DES INDEPENDANCES

Le besoin d'un personnel qualifié était déjà préoccupant. A la suite de l'indépendance du pays, avec le départ des cadres français et la création de nouvelles structures de l'Etat, ce besoin devint plus urgent. Il y avait un réel besoin de cadres moyens et supérieurs en nombre important.

Le nouveau gouvernement en place devait donc s'atteler à développer l'enseignement primaire, l'enseignement professionnel et technique, l'enseignement secondaire général et l'enseignement supérieur, afin de répondre à ce besoin prioritaire.

D'autre part, il y avait une campagne de sensibilisation en faveur de l'instruction pour tous ; celle-ci étant défendue par les organisations internationales (BIE, UNESCO, ...) et présentée comme étant d'abord un droit pour tout enfant et aussi un facteur d'accélération du développement économique (le sujet est encore d'actualité dans de nombreux pays en voie de développement).

La conférence des Ministres de l'Education des Etats africains nouvellement indépendants, réunis à Addis-Abeba (Ethiopie), du 15 au 25 mai 1961, à l'initiative de l'UNESCO et de la Commission Economique des Nations Unies pour l'Afrique (CEA) permit de discuter des orientations et des perspectives souhaitables pour le développement de l'éducation scolaire en Afrique ; l'optimisme était dominant, comme nous le rappelle Iba Der Thiam. En effet, comme résolutions, les participants à la conférence se proposaient de "rendre l'enseignement primaire universel à partir de 1980 et prenait l'engagement de former, entre 1961 et 1980, 20 000 enseignants par pays.

Dans l'enseignement secondaire, certains Etats africains proclamaient leur volonté inébranlable de doubler le nombre des élèves admis dans les établissements secondaires d'ici à cinq ans ou tripler les effectifs des écoles secondaires avant 1970.

Au niveau de l'enseignement supérieur, tel pays africain soucieux de se doter d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée et de cadres nationaux nécessaires à son développement s'était fixé l'objectif de porter le nombre de ses étudiants de 1 000 à 7 000 voire à 10 000 entre 1970 et 1980. Des engagements tout aussi optimistes avaient été souscrits en ce qui concerne aussi bien l'enseignement technique et professionnel, l'éducation des filles, celles des adultes, l'éducation rurale, les constructions de classes, la dotation en matériels de production de manuels scolaires, la place de la culture africaine dans les programmes et les contenus".¹⁹²

La Haute-Volta tout comme les autres Etats avait souscrit à la charte d'Addis Abeba ; mais, seules les mesures prises concernant l'enseignement primaire ou encore l'éducation rurale (création des Centres d'Education Rurale CER) et la formation du personnel enseignant de ces établissements seront présentées dans ce chapitre.

1 - La création des Centres d'Education Rurale (CER)

Le Burkina Faso est un pays pauvre dont les revenus proviennent pour l'essentiel de l'agriculture et de l'élevage. Ces secteurs d'activités concernent près de 95 % de la population active et sont incontournables dans le programme de développement économique et social du pays. De ce fait, les Ministres de l'éducation nationale et de l'agriculture, de concert, s'étaient engagés pour la mise en place dès 1961, dans les villages, de structures adéquates pour un enseignement rural.

Le Décret n° 237/PRES/EN du 14 juin 1961 institua l'éducation rurale en Haute-Volta et par la même occasion, créa officiellement les CER.

¹⁹² Iba Der Thiam - Note d'introduction aux travaux de la Commission I : " Formation et partage des connaissances : quelle école, quelle université pour l'Afrique de demain ? " .UNESCO, Assises de l'Afrique, Paris du 6 au 10 Février 1995, P. 1.

a) Les objectifs visés

Le but de cette éducation rurale était de donner à la totalité des enfants qui n'ont pu être scolarisés et âgés de 12 à 14 ans, un enseignement élémentaire (lecture, écriture, calcul), une formation pratique (vulgarisation des nouvelles méthodes d'agriculture et d'élevage) et une instruction civique.

Par ailleurs, pour les autorités politiques, ce nouveau système éducatif était aussi à considérer comme un point de départ pour la conception d'une réforme globale du système scolaire classique à l'avenir.

Pour des raisons financières, il est dit que chaque CER serait limité à une seule classe, sous la direction d'un moniteur rural ; la durée de la formation étant de 3 ans, le recrutement serait triennal.

Quant au programme de formation, la pratique y est dominante ; précisément, "l'enseignement pratique masculin serait orienté selon quatre directions principales : la désinfection des semences, le semis en ligne, la recherche de la densité à l'hectare par l'usage des engrais naturels et chimiques, la protection des récoltes. Quant à l'enseignement pratique féminin, il serait tourné vers l'hygiène et les soins aux enfants, la nutrition et la cuisine, la couture, l'entretien et le ménage, ainsi que le petit jardinage."¹⁹³

A titre indicatif, voici la répartition du programme d'activités par jour et par année d'études (tableau 9).¹⁹⁴

¹⁹³ Cf. Raymond Lallez : " L'innovation en Haute-Volta : éducation rurale et enseignement primaire ". Paris, Les Presses de l'UNESCO, 1976, P. 27.

¹⁹⁴ J. Ader, A. Mostefaoui : " Haute-Volta, évaluation du système d'éducation rurale ", PP. 24-25 ; cité par R. Lallez ibidem, P. 28.

Tableau 9 : C.E.R. Programme d'activités par jour et par année d'études

Activités	1 ère année	2 ^e année	3 è année
Langage et exercices de français	1h	1h25	1h
Lecture	1h	0h50	0h50
Ecriture	0h30	0h20	0h20
Calcul	1h	0h55	0h55
Histoire-géographie ou éducation civique ou hygiène ou éducation agricole	/	/	0h25
Travaux pratiques	3h	3h15	3h15
Récréation	0h30	0h15	0h15
Total	7h	7h	7h

Mais, pour que l'enseignement pratique agricole soit possible et efficace le découpage de l'année scolaire dans les CER était conforme à celui des saisons ; elle commençait au mois de mai (début de la saison pluvieuse) et finissait au mois de Mars (début de la saison sèche et chaude).

Concernant le statut du moniteur rural, pour les concepteurs de ce nouveau système éducatif, le moniteur d'un CER n'était ni par sa qualification ni par son statut mis au rang d'un instituteur, ni même d'un instituteur-adjoint.

Titulaire du CEPE il était recruté dans les villages en tant qu'agent contractuel de l'Etat et recevait une formation de 10 mois comprenant un stage dans une Organisation Régionale de Développement (ORD).

En somme, c'est de cette manière que l'éducation rurale fut instituée et fonctionnait en Haute-Volta. Nous verrons plus tard, ce qu'il en est des résultats.

Du côté du système scolaire classique quelques réformes internes telles que l'adaptation des contenus des différents programmes scolaires au contexte historique et socio-culturel du pays par exemple furent aussitôt entreprises.

Voici quelques détails sur ces réformes internes au niveau de l'enseignement primaire.

2 - Les réformes internes de l'enseignement primaire

2.1 - La réforme des programmes scolaires (1962)

Comme déjà annoncé, après l'indépendance du pays, la première réforme au niveau du primaire, intervenue en 1962, portait pour l'essentiel, sur les programmes scolaires, afin de réadapter le contenu de certaines matières telles que l'histoire, la géographie, l'instruction civique, les sciences d'observation, aux réalités nationales et africaines en premier. Une première adaptation du contenu des programmes scolaires avait été précédemment entreprise pour l'ensemble des territoires de l'A.O.F. de 1950 à 1958. Aussi, c'est dans le sens de cette préoccupation que Yennéga, Ouédraogo, Soundiata Keita, Samory Touré, etc qui furent des personnages célèbres (réels ou mythiques) dans l'histoire de la Haute-Volta ou des Etats voisins, ont désormais leur place dans le programme d'histoire. De même, en géographie, l'accent est mis sur la connaissance du milieu local, ensuite celle des autres pays africains avant que plus tard (au

secondaire), ne soit étudiée la géographie des pays lointains. En fait, cette réforme concernait les contenus du programme scolaire les plus en déphasage avec le contexte national. D'autres matières enseignées telles que le calcul, l'arithmétique, la géométrie, le système métrique... ont été maintenues pour l'essentiel ; les principes étant les mêmes, seules quelques modifications se limitant au choix des exemples illustratifs ont été réalisées.¹⁹⁵

Cette nouvelle adaptation des contenus des programmes scolaires et des méthodes d'enseignement entraîna la production de nouveaux manuels scolaires (pour les élèves) et didactiques (pour les maîtres).

Et pour finir, un nouveau texte portant réglementation de l'enseignement du 1er degré fut élaboré.

2.2.- La nouvelle législation de l'enseignement du 1er degré (1965)

C'est par le décret n° 289 bis/PRES/EN du 3 août 1965 que l'enseignement du 1er degré a été réorganisé.¹⁹⁶ L'article 1er de ce décret stipule que "l'enseignement du 1er degré a pour objet de donner aux jeunes voltaïques, une éducation physique, morale et intellectuelle afin de développer harmonieusement leur personnalité et de les préparer à bien accomplir leurs tâches futures d'homme, de travailleur et de citoyen" ; l'article 5 précise que "cet enseignement peut avoir lieu :

- dans les écoles publiques fondées et entretenues par l'Etat ou les autres collectivités publiques,
- dans les écoles privées fondées et entretenues par des particuliers ou des Associations, exceptionnellement dans la famille, dans les conditions fixées par arrêté du Ministère de l'Education Nationale" ; l'article 6 rappelle les matières d'enseignement au programme comme suit :

" - l'éducation morale et civique,

¹⁹⁵ Cf. A. Badini, Thèse d'Etat, op. cit, 1990, P. 538.

¹⁹⁶ Décret publié au J.O. Haute-Volta n° 36 du 2 Septembre 1965, P. 412.

- la langue française,
- la lecture et l'écriture,
- le calcul,
- l'histoire ou la géographie,
- les exercices d'observation,
- le dessin, le chant, le travail manuel,
- les activités dirigées,
- l'éducation physique et sportive" ; l'article 15 détermine le personnel habilité à donner un enseignement dans un établissement du 1er degré. Il s'agit des instituteurs, des instituteurs-adjoints, des moniteurs et, pour l'enseignement ménager et manuel, il est dit qu'un personnel spécialisé peut intervenir à ce niveau.

La formation des instituteurs était désormais possible en Haute-Volta par l'ouverture d'une école normale à Ouagadougou dès octobre 1963. La formation des instituteurs-adjoints et des moniteurs qui avait lieu dans les cours normaux, fut l'objet d'une réforme en 1967. Examinons ces mesures plus en détails.

2.3 - La formation des enseignants du primaire

La recherche de la qualité au niveau de la formation des enseignants du primaire était aussi une préoccupation au lendemain des indépendances. Des mesures telles que l'ouverture de l'école normale de Ouagadougou (1963), la création du centre de documentation et de perfectionnement pédagogique (CDPP - 1964) et la réforme des cours normaux (1967) visaient cet objectif.

2.3.1 - La création de l'école normale de Ouagadougou

Avec l'indépendance des Etats de l'A.O.F., on savait que la nationalisation des anciennes écoles normales de la Fédération n'allait pas tarder ; il était donc urgent pour la Haute-Volta d'ouvrir une école normale. Si officiellement, l'Ecole Normale de Ouagadougou (ENO) fut

créée par le décret n° 134/PRES/EN du 3 avril 1965, il s'agissait cependant d'une régularisation du statut de l'établissement, qui fonctionnait déjà depuis le 15 octobre 1963.

a) *L'objectif visé:*

L'objectif reste le même : il s'agit de former des instituteurs et institutrices bacheliers pour les écoles publiques du 1er degré.

b) *Les modalités de recrutement des élèves*

Le recrutement des élèves se faisait par voie de concours ouvert aux élèves titulaires du Brevet Elémentaire (élèves des cours normaux) ou du BEPC (élèves des collèges et lycées).

c) *La durée de la formation et le diplôme de fin d'études*

La durée de la formation était de 4 ans, soit 3 années d'enseignement pour la préparation du baccalauréat (option sciences expérimentales, actuelle série D) et 1 année de formation professionnelle.

Les élèves qui ne réussissaient pas au baccalauréat après un redoublement pouvaient formuler une demande pour suivre l'année de formation dans un cours normal, à l'issue de laquelle ils sortaient avec le statut d'instituteur-adjoint.

Les élèves admis au baccalauréat devaient entrer en année de formation professionnelle à l'issue de laquelle, ils sortiraient avec le Certificat de fin d'Etudes de l'Ecole Normale (CFEEN). Les titulaires de ce diplôme étaient dispensés des épreuves écrites de l'examen du CAP, diplôme nécessaire pour la titularisation de l'instituteur.

Théoriquement, seuls les élèves ayant réussi au baccalauréat avec une moyenne au moins égale à 11/20 pouvaient bénéficier d'une bourse pour des études supérieures ; dans la pratique, cette norme n'était pas du tout respectée. Nous y reviendrons plus tard, dans un autre paragraphe.

d) *Le programme de formation*

Pour la préparation du baccalauréat, le programme était celui du second cycle des collèges et lycées.

Quant à la formation professionnelle proprement dite, elle comprenait un enseignement théorique, une expérience pratique de l'enseignement dans les écoles annexes ou écoles d'application, et des enseignements spéciaux (conférences, apprentissages manuels, travaux agricoles et ménagers, ...) qui étaient également à organiser au cours de l'année scolaire.

A titre indicatif, voici le programme officiel de l'année de formation professionnelle - année scolaire 1974-1975 dont l'application en début d'année (novembre 1974) n'était pas encore au point nous semble-t-il (comparaison des deux colonnes : horaires officiels / horaires appliqués - Tableau 10).

Tableau 10 : Programme de l'A.F.P. Ecole normale (1974-1975)

HORAIRE HEBDOMADAIRE		
DISCIPLINES	OFFICIEL	APPLIQUE
E.P.S.	1h	3h
Pédagogie générale	5h	3h
Animation pédagogique	2h	2h
Pédagogie pratique	8h	4h
Législation scolaire	3h	2h
Morale professionnelle	2h	1h
Psychologie	3h	4h
Culture générale	2h	-
Dessin	1h	1h
Musique	1h	-
Travail manuel	2h	-
TOTAL	30h	22h

Source : Archives de l'E.N.O. Lycée Bogodogo.

e) *Le profil des formateurs*

- Le directeur de l'ENO devait être titulaire du certificat d'aptitude à l'inspection primaire,
- Les professeurs devaient posséder l'un des diplômes suivants :
 - . une agrégation
 - . un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'enseignement secondaire (CAPES)
 - . une licence de l'enseignement supérieur
- Les instituteurs des écoles d'application devaient être choisis parmi les instituteurs bacheliers comptant au moins 10 ans de service.

En somme, l'ENO a été ouverte et devait fonctionner sur le modèle des anciennes écoles normales de la Fédération. Les responsables de l'Education Nationale attendaient beaucoup de cette école, espérant pouvoir ainsi améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles primaires ; mais il n'en sera pas ainsi, car, les élèves bacheliers de l'ENO préféraient en majorité s'orienter vers d'autres horizons professionnels. Face à cette situation, une décision s'imposait.

2.3.2 - La troisième réforme des cours normaux (1967-1969)

En 1967, les quelques années de fonctionnement de l'école normale permettait déjà de comprendre que le corps des instituteurs-adjoints constitue et constituerait encore pour longtemps "la pièce maîtresse" du personnel enseignant du primaire ; il fallait par conséquent, faire en sorte que leur formation soit beaucoup plus solide. C'est dans ce sens que par le Décret n° 67 - 145/PRES/EN du 26 juin 1967 (publié au J.O. H.V. n° 29 du 6 juillet 1967, p. 380), le statut et le fonctionnement des cours normaux en Haute-Volta furent redéfinis .

a) L'objectif

L'objectif premier n'a pas changé, puisqu'il s'agit toujours de former des instituteurs et institutrices adjoints pour les écoles publiques du 1er degré.

b) Les modalités de recrutement

Le concours de recrutement des élèves-maîtres qui allaient recevoir leur formation professionnelle dans les cours normaux était maintenant ouvert aux candidats du BEPC, âgés de 16 ans au moins et de 23 ans au plus au 31 Décembre de l'année du concours.

Précisément, à partir de la rentrée scolaire 1968-1969, pour les classes de la 6ème à la 3ème des cours normaux, les programmes et horaires du 1er cycle des collèges et lycées ont été adoptés afin que les élèves préparent le BEPC en lieu et place du B.E.

c) *La durée de formation et le diplôme de fin d'études*

La durée de la formation professionnelle est fixée à 2 ans. Cette prolongation de la durée de la formation visait le renforcement de l'enseignement théorique, afin que les instituteurs-adjoints, à leur sortie, puissent non seulement maîtriser les contenus de leurs enseignements, mais aussi, être en mesure de mener des investigations pour leur formation continue.

La fin de la formation était sanctionnée par le CFECN pour lequel, on prenait en compte la moyenne des contrôles continus, la note du stage pratique et les notes obtenues à l'examen final qui comprenait une dissertation de pédagogie appliquée et trois épreuves orales portant sur la pédagogie, l'examen de cahiers d'élèves, la législation scolaire.

Pour la titularisation de l'instituteur-adjoint, la réussite aux épreuves pratiques du CEAP, après l'obtention du CFECN était maintenue.

d) *Le programme de formation et son déroulement*

La première année comprenait un enseignement général et une formation professionnelle théorique. La deuxième année était subdivisée comme suit : 3 mois d'enseignement professionnel théorique, 5 mois de stage pratique (janvier à fin mai) et 1 mois de synthèse avant l'examen final. Au cours de ces deux années de formation, les élèves instituteurs-adjoints bénéficiaient aussi de conférences, d'excursions, ... qui étaient organisées à leur intention et menaient des activités agricoles et ménagères ; l'ensemble de ces éléments font partie des enseignements dits spéciaux.

Le tableau 11 ci-après montre le programme hebdomadaire des deux années de formation.

Tableau 11 : Programme hebdomadaire des 2ans de formation professionnelle des cours normaux

MATIERES D'ENSEIGNEMENT	AFP1	AFP2(1 ^e trim. Seul)
	Horaires /semaine	Horaires /semaine
1.1-Psychologie de l'enfant	1h	1h
1.2-Pédagogie générale	2h	1h
1.3-Études des principaux auteurs - pédagogiques		1h
1.4-Pédagogie des disciplines	2h	11h
1.5-Exercices sensoriels et préparation à l'observation	1h	2h
1.6-Législation scolaire et morale professionnelle	1h	2h

2.1-Français	5h	
2.2-Calcul	3h	
2.3-Sciences naturelles	2h	
2.4-Anatomie et physiologie humaines- puériculture	2h	
2.5-Hygiène et microbiologie	-	2h
2.6-Histoire	1h	
2.7-Géographie	1h	
2.8-Linguistique	1h	
3.1-Education physique et sport	2h	2h
3.2-Education civique	1h	1h
3.3-Initiation au développement - économie locale	2h	4h
3.4-Agriculture et élevage	3h	3h
3.5-Artisanat	2h	2h
3.6-Dessins et graphismes	2h	2h
3.7-Education esthétique et musicale	1h	1h
TOTAL	35h	35h

Source : Archives du CNAR de Ouagadougou (dossier n°312 du 09 août 1969)

Ce nouveau programme de formation présentait un élargissement tant au niveau du nombre des matières enseignées que du volume horaire hebdomadaire (35 h au lieu de 25 h précédemment).

e) *Le profil des formateurs*

Le personnel d'encadrement était composé :

- du directeur, choisi parmi les inspecteurs-adjoints du premier degré (dont la formation se faisait à l'époque au compte-goutte) ou parmi les instituteurs titulaires du CAP-CEG (baccalauréat + 2 ans de formation) ;
- des enseignants, choisis parmi les instituteurs bacheliers (BAC + CAP) comptant 10 ans d'exercice ¹⁹⁷ ;
- des surveillants généraux, choisis parmi les instituteurs-adjoints titulaires ;
- des personnes qualifiées pour les enseignements spéciaux et choisis chaque année.

Telle était la nouvelle réglementation des cours normaux, qui fonctionnaient sous la tutelle du Directeur de l'enseignement du 1er degré. A présent disons quelques mots sur la gestion administrative de l'enseignement du 1er degré.

2.4 - La gestion administrative de l'enseignement primaire après l'indépendance

Le texte du 17 mai 1957 fixant la composition du Conseil de gouvernement de la Haute-Volta, avait créé un Ministère des enseignements primaire et secondaire.

Mais, dans le souci d'élargir les possibilités en matière d'éducation scolaire, dans le sens de la diversité, le Ministère des enseignements primaire et secondaire devait changer d'appellation pour pouvoir englober toutes les diversités ; il a donc été dénommé "Ministère de l'Education Nationale (MEN)" par le décret n° 62/PRES/EN du 1er mai 1959.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Conformément à l'article 2 du Décret n° 398/PRES/EN du 28 Octobre 1965.

¹⁹⁸ Décret n° 62/PRES/EN du 1er Mai 1959, portant composition du gouvernement de la République de Haute-Volta, cité par M. Compaoré, Thèse, 1995, P. 251.

Ensuite, c'est par le décret n° 367/PRES/EN du 25 août 1962¹⁹⁹ qu'une Direction de l'enseignement du premier degré a été créée et chargée de veiller à l'organisation administrative et pédagogique de l'enseignement primaire, en collaboration avec la Direction générale des enseignements primaire et secondaire et plus tard, avec le Centre de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique (CDPP) créé en 1964. En particulier, le CDPP eut pour mission d'assurer la formation et le recyclage des enseignants et des cadres du primaire, d'élaborer et de produire le matériel et les documents scolaires et d'organiser la recherche en matière de pédagogie appliquée.

Signalons, qu'avec la division du territoire en 30 provinces, survenue en 1984, la gestion de l'enseignement primaire a été structurée en fonction de ces 30 unités administratives. Ainsi, il existe de nos jours, dans chacune d'elle, une Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse (DPEBAM), après que le MEN eut été scindé en deux Ministères : le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse (MEBAM) et le Ministère de l'Enseignement Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS).

Enfin, nous avons la création continue de nouvelles circonscriptions d'inspection primaire. En effet, la multiplication du nombre des écoles au fil des années est suivie de celle du nombre des circonscriptions; l'objectif étant d'arriver à un meilleur contrôle de l'enseignement et à un meilleur encadrement du personnel enseignant dans les écoles.

A présent, voyons la situation de l'enseignement primaire privé, après l'indépendance du pays.

¹⁹⁹ In M. Compaoré, Thèse, P. 251.

3 - La crise de l'enseignement primaire privé catholique et son dénouement (1969).

Au moment de l'indépendance, l'enseignement privé en Haute-Volta était l'oeuvre des missions catholiques (surtout) et protestantes.

Sur le plan législatif, les écoles primaires privées devaient fonctionner sur le modèle des écoles primaires publiques (cf. la réglementation de l'enseignement privé de 1948). Mais les nouvelles réglementations de l'octroi des subventions et les revendications d'ordre salarial des enseignants (le syndicat des enseignants du privé revendiquait un alignement de leurs salaires sur ceux des enseignants du secteur public) portèrent un coup dur à l'équilibre financier de l'enseignement privé catholique.

En effet, en 1969, le gouvernement voltaïque cherchait une formule adaptée aux moyens de l'Etat pour régir l'octroi des subventions aux écoles privées. Déjà, en Mars 1963, un premier texte (le Décret n° 133/PRES/EN du 20 mars 1963) modifiait le calcul des subventions en supprimant les primes jusque-là accordées à l'enseignement privé en fonction du succès de leurs élèves aux examens officiels. Cette mesure a perturbé l'équilibre financier de l'enseignement privé catholique qui connaissait déjà des retards de paiement des salaires des enseignants. Le malaise grandissait au sein des écoles.

A l'issue des journées de discussion entre les représentants du Syndicat du Personnel de l'Enseignement Privé de Haute-Volta (SPEPHV) ²⁰⁰ et ceux de la direction de l'enseignement privé catholique, une Convention collective fut signée le 17 juillet 1963, précisant les conditions de recrutement des enseignants ainsi que les bases de calcul de leurs salaires. Celle-ci invitait aussi la direction à éviter les retards de paiement des salaires.

Mais, le 25 janvier 1964 un autre texte (Décret n° 057/PRES/EN du 25 janvier 1964) modifia les critères d'octroi des subventions à l'enseignement privé. L'article 2 dudit

²⁰⁰ A noter que lors du congrès de 1967, il fut décidé que le SPEPHV constitué en Septembre 1957, s'appellerait plus précisément Syndicat National de l'Enseignement Privé Catholique (SNEPC) de Haute-Volta.

décret annonce clairement que "le montant maximum de ces subventions est fixé par le gouvernement, chaque année, en fonction des disponibilités budgétaires et des objectifs du plan de développement."²⁰¹ Ce nouveau texte plongea l'enseignement privé dans une incertitude financière totale. Il ne tenait plus compte ni du nombre des enseignants, ni de leurs grades professionnels, encore moins du succès des élèves aux examens (critère supprimé une année plus tôt). Avec l'application de ce texte, la situation financière de l'enseignement privé catholique allait de mal en pire chaque année.

Cette crise financière de l'enseignement privé catholique suscita différentes réactions :

- des lettres anonymes accusaient la direction de l'enseignement catholique d'utiliser l'argent des subventions accordées par l'Etat pour construire des Eglises afin d'étendre la religion chrétienne.
- pour d'autres, tels que les membres de la Fédération Voltaïque des Oeuvres Laïques (F.V.O.L.)²⁰² l'expansion de l'enseignement privé catholique était jugée excessive et dangereuse ; ils estimaient que l'Etat devait plutôt chercher à développer l'enseignement public, au lieu de continuer l'octroi des subventions à l'enseignement privé .

Autrement dit, il y avait donc ceux qui avaient des doutes par rapport à la gestion des subventions accordées et ceux qui ne voulaient même plus que l'Etat maintienne le principe de l'octroi des subventions à l'enseignement privé.

Pour les autorités politiques du pays, par la voix du Ministre des finances et du commerce (à l'époque l'intendant militaire Tiémoko Marc Garango), les subventions accordées à l'enseignement primaire privé représentaient 3,5 % du budget de l'Etat et devaient largement suffire, puisque les écoles publiques fonctionnaient avec une enveloppe financière moins gamie. Plus en détails il précisa que "l'enseignement primaire public a en tout et pour tout 176.268.000 francs pour entretenir ses 101239 élèves, soit une moyenne de 1.800 francs par enfant et par an.

²⁰¹ Article 2 du Décret n° 057/PRES/EN du 25 Janvier 1964, in M. Compaoré, Thèse, 1995, P. 318.

²⁰² La F.V.O.L. avait été créée le 31 Mars 1959 par un groupe d'instituteurs .

L'enseignement privé qui compte trois fois moins d'effectifs, soit 34471 élèves, a besoin pour fonctionner de 271.668.000 francs, soit près de 6.500 francs par élève et par an, alors que par comparaison et proportionnellement, il devait s'en tirer avec 60 millions." ²⁰³ Par ces chiffres, il confortait la thèse selon laquelle, le fonctionnement des écoles primaires privées n'absorbait pas toutes les subventions accordées et qu'une partie des sommes était destinée à d'autres fins.

La direction de l'enseignement privé catholique de son côté ne reconnaissait pas ces chiffres et les qualifia de "chiffres mensongers".

Ainsi, avec cette crise à la fois financière et politique qui perdurait, les évêques de Haute-Volta décidèrent le 12 février 1969 de renoncer à la gestion de l'enseignement primaire et prévinrent le gouvernement de leur intention.

Suite à cette décision, par le décret n° 69/064/PRES/EN du 3 avril 1969 le gouvernement institua une commission nationale pour étudier les modalités de la prise en charge des écoles primaires privées catholiques par l'Etat. Cette commission présidée par le Ministre de l'éducation nationale regroupait des représentants du Ministère des finances, du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement privé catholique ainsi que des représentants du syndicat et des parents d'élèves de cet enseignement. A l'issue des travaux de cette commission, "les locaux scolaires situés dans les complexes paroissiaux, construits sur titre foncier définitif, faisaient l'objet de prêt à usage. Dans ce premier cas, les diocèses conservaient la propriété des bâtiments scolaires. Les locaux situés en dehors de ces complexes étaient cédés au Ministère de l'éducation nationale par un contrat de vente à prix symbolique. Au sujet des locaux prêtés à usage, il n'a pas été possible à la commission de se prononcer avec précision sur la durée du prêt, mais pratiquement et tacitement, le contrat devait se renouveler chaque année. Le contrat autorisait le déroulement de certaines activités religieuses (catéchèse, réunions, etc) dans les locaux scolaires, en dehors des heures de classes. L'entretien et le renouvellement des bâtiments

²⁰³ Extrait de l'interview du Ministre des finances et du commerce sur la situation financière de l'Enseignement privé catholique ; in M. Compaoré, Thèse, 1995, P. 333.

ou du mobilier restait à la charge du gouvernement qui devait, avant tout investissement nouveau, en informer les autorités catholiques."²⁰⁴

Au total, 160 écoles primaires avec 653 classes revenaient au Ministère de l'éducation nationale à la rentrée d'octobre 1969.

Concernant le personnel enseignant, les enseignants laïcs nationaux ont été classés en fonction de leurs diplômes dans les corps d'instituteurs, d'instituteurs-adjoints et de moniteurs et ont ainsi, intégrés la Fonction Publique.

Du reste, les établissements d'enseignement secondaire privés catholiques toujours subventionnés ont continué à fonctionner sans changement.

La mission protestante, quant à elle, reste présente aussi bien dans l'enseignement primaire que dans le secondaire.

Enfin, signalons la naissance de l'enseignement privé non confessionnelle. En fait c'est à la même période que des particuliers laïcs se sont intéressés au secteur éducatif et fondèrent les premières écoles privées non confessionnelles. L'ouverture de ces établissements non subventionnés par l'Etat, occasionna un nouveau débat sur l'enseignement privé ; notamment sur la question des frais d'inscription imposables ; c'est un sujet qui revient d'ailleurs chaque année depuis lors.

A cette première décennie de l'après indépendance succède une autre, jalonnée de tentatives et projets de réforme de l'ensemble du système scolaire.

²⁰⁴ Ibidem, P. 340.

II - DIAGNOSTICS ET TENTATIVES DE REFORME DU SYSTEME SCOLAIRE (1972-1985)

1 - Echec des CER et tentative de réforme

Dans le paragraphe précédent, nous avons évoqué la création dès 1961 des centres d'éducation rurale. Dix ans après, quel bilan pouvait-on faire ?

1.1 - Les résultats

1.1.1 - Au niveau des effectifs

De l'année scolaire 1961/62 à 1966/67, les CER étaient au nombre de 457 dont 19 pour les filles, avec au total 20791 élèves. En 1972/73 il y avait 737 CER dont 84 pour les filles, avec au total 24164 élèves.²⁰⁵ La comparaison de ces chiffres nous permet de dire que si le nombre des CER était en croissance, il en n'était pas de même pour le nombre des élèves. En effet, la perception première que les populations ont eu, c'est que les CER n'étaient pas très différents de l'école classique ; mais, voyant qu'ils ne pouvaient pas répondre à leurs aspirations (à savoir : une ouverture vers l'école classique) alors, elles ont commencé à s'en désintéresser.

1.1.2 - Au niveau des objectifs de la formation

Les résultats de l'évaluation de la formation n'étaient pas encourageants non plus :

- les connaissances élémentaires n'étaient pas maîtrisées ;
- la non-utilisation de toutes les techniques apprises dans les champs familiaux ; car, ces jeunes à leur sortie n'arrivent pas toujours à convaincre leurs parents de leur efficacité. A ce propos, Raymond Lallez, dans son rapport, écrit ceci : "Force est de constater qu'à part la désinfection des semences et plus rarement le "gamma grain" pour protéger les récoltes des insectes et des

²⁰⁵ Samuel Sanwidi : « Alphabétisation et développement villageois en Afrique sud saharienne : l'expérience du Burkina Faso (1960-1987) », Thèse, Université F. Rabelais de Tours, UER : Sciences de l'homme (Sociologie), Janvier 1989, p. 179.

rongeurs, les méthodes culturelles apprises auprès de maître et recommandées par l'ORD ne sont pas utilisées dans la concession familiale" ²⁰⁶ ;

- enfin, l'exode vers les villes ou l'émigration vers les pays voisins que l'on espérait voir se réduire n'ont pas faibli.

1.2 - Tentatives d'explication de cet échec et nouvelles propositions

Pour expliquer l'échec des CER, on a évoqué des raisons matérielles (le sous-équipement des centres), des raisons méthodologiques (isolement des parents dans ce projet), l'opposition des moniteurs, l'âge des élèves. En définitive, c'est l'attitude défavorable des populations à l'égard de ces centres qui a le plus contribué à cet échec. Comme nous l'avions déjà expliqué, pour les populations villageoises, les CER n'étaient pas très différents de l'école classique ; mais lorsqu'elles ont constaté qu'ils ne conduisaient à aucun diplôme, alors, elles conclurent que c'étaient des "écoles au rabais" que les autorités politiques avaient instituées pour leurs enfants. Autrement dit, les CER ne correspondaient pas aux attentes des parents et des jeunes. Face à cette situation, de nouvelles décisions étaient à prendre.

Pour éviter désormais toute confusion et aussi pour plus d'efficacité, les autorités politiques décidèrent en 1973 que les CER réformés s'appelleraient de façon explicite "Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA)" et qu'ils accueilleraient des élèves plus âgés (de 14 à 17 ans). De nouveaux objectifs, de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes étaient à définir. Pour l'adhésion des populations rurales, une campagne de sondage (prise en compte de leurs souhaits) et de sensibilisation avait été entreprise cette fois-ci. Toujours dans le sens de la clarté, cette réforme des CER était confiée au Ministère du plan, du développement rural, de l'environnement et du tourisme (les CER relevaient du Ministère de l'éducation nationale).

La situation n'a cependant pas évolué. En 1992, on dénombrait seulement 409 CFJA fonctionnels avec au total 7.876 jeunes.²⁰⁷

²⁰⁶ R. Lallez, op. cit, 1976, P. 53.

Du côté du système scolaire classique, l'année 1972 connut aussi une remise en cause qui occasionna une tentative de réforme .

2 - Tentative de réforme pour "une école intégrée au projet de développement du pays" (1972-1984).

2.1 - Les critiques du système scolaire

Nous avons relevé quatre principales critiques faites par rapport au fonctionnement du système scolaire classique.

- on lui reproche son coût de fonctionnement jugé trop élevé, qui ne permet pas à l'Etat de scolariser tous les enfants ;
- son caractère sélectif et élitiste, une sélection qui commence dès l'école primaire ;
- son caractère acculturant et aliénant, car, elle ne prend pas suffisamment en compte les réalités culturelles et sociales africaines, de telle sorte que les élèves adhèrent plutôt aux valeurs du monde occidental ;
- et on lui reproche enfin, son inadaptation par rapport au système économique du pays, puisqu'elle forme des diplômés qui n'ont plus de postes au niveau des emplois de bureau, alors qu'elle devrait davantage développer l'enseignement manuel et technique pour les besoins de développement économique du pays.

Pour remédier à cette situation il faut définir une nouvelle politique éducative ; c'est ce qui ressort des propos de ceux qui partageaient l'idée d'une réforme générale du système scolaire. Pour eux, "il faut établir une corrélation entre l'enseignement et les exigences de notre développement (...) L'école doit obligatoirement jouer un rôle efficace, un rôle moteur dans le processus du décollage économique".²⁰⁸ En premier, "l'enseignement primaire doit être

²⁰⁷ Rapport I du colloque national sur l'éducation de base pour tous au Burkina Faso du 2 au 6 Juin 1993, P. 11.

²⁰⁸ Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports : " Formations post-primaires " . Ouagadougou, le 31 Décembre 1968, PP. 7-8.

développé, mais en tenant compte des réalités spécifiques du milieu dans lequel il est dispensé. Loin d'être trop théorique, il sera utilitaire et éducatif ; il faut par des motivations, accrocher l'enfant à son milieu naturel de vie, susciter et cultiver en lui un patriotisme dynamique. Par des apprentissages appropriés, nous devons réussir à faire de nos enfants des agents utiles à la société, des agents de production. Il faut les familiariser de bonne heure aux travaux agricoles, aux travaux pratiques. Ainsi, tous ceux qui ne continueront pas leurs études au-delà du cycle primaire pourront s'installer en modestes agriculteurs, en modestes ouvriers, mais qui gagneront dignement leur vie".²⁰⁹

Pour cela, il faut réformer les programmes, les contenus de l'enseignement, les méthodes, les horaires, etc. Quant aux enseignants, "s'ils doivent faire jouer un rôle moteur à leurs écoles dans la promotion économique et sociale, il est indispensable qu'ils soient eux-mêmes préalablement formés à cette tâche ardue de formateurs. Ils ne pourront en effet accomplir efficacement une telle mission que dans la mesure où eux-mêmes en auront une véritable conviction et une compétence évidente en la matière."²¹⁰

Cette idée de réforme fit son chemin. C'est par la correspondance n° 6035 du 21 septembre 1972 que le Ministre de l'éducation nationale et de la culture informait le service de la planification de ses intentions pour une éventuelle réforme de l'enseignement.

Commencée officiellement en 1972, la réflexion sur le projet de réforme du système scolaire eut pour support des enquêtes, des conférences-débats, des séminaires, des journées d'études et se concrétisa par la diffusion d'un "dossier initial" en 1976.

L'Institut National d'Education (INE)²¹¹ eut la charge de réaliser le projet de réforme, avec l'appui financier du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) et l'assistance technique de l'UNESCO.

²⁰⁹ Ibidem, PP. 7-8.

²¹⁰ Ibidem, PP. 7-8.

²¹¹ INE : changement de statut de l'ancien Centre de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique (CDPP) par le Décret n° 76/394/PRES/EN en date du 26 Octobre 1976, afin d'organiser toutes les activités dans le sens de la réforme de l'éducation .

2.2 - Le contenu du projet de réforme

Dans le dossier initial "élaboré par l'INE les mêmes critiques du système scolaire ont été reprises et développées. Par exemple, il est dit que : - l'école voltaïque n'est pas démocratique parce qu'elle ne concerne que 13 % des enfants d'âge scolaire ; - elle est aussi improductive, car elle consomme une part substantielle du budget national (25 %) pour la formation d'hommes incapables de contribuer au développement social et économique du pays, dans la mesure où ils n'y acquièrent pas d'aptitudes pratiques ou professionnelles ; - et elle est culturellement aliénante dans la mesure où elle enseigne les valeurs étrangères dans une langue étrangère (le français), ce qui contribue plutôt à déraciner les jeunes de leur milieu socio-culturel.

C'est alors que trois objectifs étaient visés par le projet de réforme :

1° La démocratisation du savoir par la généralisation de l'éducation de base en tirant le meilleur parti des formes d'enseignement conventionnelles et non conventionnelles pour atteindre une clientèle large et diversifiée.

2° L'intégration de l'école au système de production par - l'ajustement de la formation des cadres moyens et supérieurs aux besoins du secteur moderne ; - la mise en oeuvre par les institutions d'enseignement et de formation d'activités productives réelles (agriculture, élevage, jardinage, artisanat, ...) destinées à la fois pour l'autofinancement de toute ou partie de leurs dépenses courantes de matériel et à des fins éducatives.

3° La revalorisation du patrimoine culturel par - l'utilisation effective comme langue d'enseignement de base de 3 langues nationales (mooré, jula, fulfuldé) qui sont les plus parlées du pays ; respectivement dans 3 zones géographiques identifiables (le mooré au centre, le jula au Sud, le fulfuldé à l'extrême Nord) et aussi parce que les recherches relatives à ces 3 langues étaient les plus avancées. Mais au programme, le français aurait néanmoins une place et serait enseigné comme une seconde langue ; - La régionalisation du développement de l'éducation - la

création au sein de chaque institution d'enseignement et de formation, de groupes de recherches scientifiques, culturelles et artistiques.

Et comme nous le savons, tout projet éducatif se réfère à un modèle de société existant ou à forger. Dans le cadre de cette réforme scolaire, en arrière plan des objectifs principaux énoncés, c'est la " société de développement communautaire rural" qui était le modèle de société à bâtir à long terme. Par la notion de développement communautaire rural, "on entendait une participation plus active, consciente des populations rurales aux activités et à la réalisation des projets de développement les concernant, grâce à un encadrement technique et politique plus souple. Il s'agirait par là de retrouver et de redynamiser l'esprit communautaire traditionnel".²¹²

L'ensemble de ces objectifs supposait une nouvelle organisation scolaire et pédagogique. Au total, 4 cycles d'enseignement étaient prévus :

- . Le cycle pré-scolaire destiné aux enfants de (3 à 6 ans) à l'image des écoles maternelles classiques favoriserait l'éveil des enfants.

- . Le cycle d'enseignement de base d'une durée de 8 ans destiné aux enfants de (6 à 7 ans) serait généralisé et considéré comme le minimum éducatif vital que la collectivité nationale aurait le devoir de conférer à tous les enfants, de façon à leur permettre de jouer plus tard leur rôle de citoyen conscient et productif. Selon le "dossier initial" ce cycle dispenserait un enseignement à caractère terminal. Cela signifie concrètement que la formation serait telle que les jeunes à leur sortie (à 14 - 15 ans) seraient prêts pour entrer dans la vie active et se rendre utiles et productifs.

- . Le cycle d'enseignement des métiers d'une durée moyenne de 4 ans destiné à une fraction méritante (élèves de 15 à 19 ans issus du cycle d'enseignement de base et sélectionnés par voie de tests) permettrait d'assurer la formation professionnelle des cadres moyens dont l'économie nationale aurait besoin dans les différents secteurs.

²¹² Cf. A. Badini Thèse d'Etat, op. cit, 1990, P. 563.

. Enfin, le cycle de spécialisation et de recherche réservé à une minorité des jeunes (de 19 à 20 ans) permettrait de former sur place ou à l'étranger, les cadres supérieurs et les chercheurs dont la nation aurait besoin. La durée de ce cycle serait de 3 à 7 ans.

Quant à la gestion du personnel enseignant, il était prévu de créer 3 cours normaux à vocation régionale dans les 3 zones linguistiques : à Loumbila (zone mooréphone), Farakoba (zone dioulaphone), et à Dori (zone foulaphone), qui assureraient le recyclage des maîtres en exercice et la formation de nouveaux maîtres selon un profil donné qui est celui de "l'éducateur de base". Le recrutement annuel d'un cours normal serait de 300 élèves, la durée de la formation de 3 ans et le régime des études serait l'internat.

A ce propos, il est dit que les crédits seraient accordés par les Fonds Arabes de Développement (FAD). L'estimation du coût total d'un cours normal : 411 millions de francs CFA. Celui de Loumbila devait ouvrir ses portes en 1984.

D'autre part, conformément à l'idéal du développement communautaire, il y aurait la participation de toute la communauté à l'effort d'éducation ; "car, l'école cesserait d'être une institution fermée sur elle-même, pour s'ouvrir à tous les membres de la société et à toutes les activités selon les particularités régionales".²¹³ En somme, on aboutirait à une sorte de "cité éducative" selon l'expression des initiateurs du projet où chacun pourrait contribuer à la formation des jeunes en fonction de ce qu'il sait faire.

Après ces conceptions de base du projet de réforme, voyons le déroulement de l'expérimentation et les résultats.

2.3 - L'expérimentation du projet de réforme

Ce projet de réforme avait pris forme sur le plan matériel avec la confection de nouveaux livres et l'équipement des écoles dites "expérimentales" en matériaux pour le volet

²¹³ Idem.

"production à l'école". Par ailleurs, des séminaires de formation relative à la transcription des langues nationales et à l'enseignement agricole et technique étaient organisés à l'attention des maîtres expérimentateurs, choisis pour leur compétence et leur relative maîtrise d'une des langues nationales retenues.

Le projet de réforme entra dans sa phase expérimentale à la rentrée d'octobre 1979 avec l'ouverture de 28 écoles expérimentales.

L'expérimentation devait durer 4 ans, avec en plus l'ouverture de 15 écoles expérimentales par an. En octobre 1983, il y avait 60 écoles expérimentales totalisant 117 classes (EB1, EB2, EB3, EB4) et 6767 élèves. Le nombre de ces écoles dans chacune des 3 zones linguistiques était le suivant :

31 en zone mooréphone

19 en zone julaphone

10 en zone fulaphone .²¹⁴

Mais le maintien ou l'abandon de ce projet de réforme dépendrait des résultats de l'évaluation de l'expérimentation avait-on dit

2.4 - Les résultats de l'expérimentation

L'évaluation approfondie devait être faite sous la responsabilité conjointe des représentants du Gouvernement, du PNUD et de l'UNESCO, en 1983. Mais en attendant, il était demandé à l'INE d'établir, par semestre, des rapports d'évaluation de l'état d'avancement des activités. Ces rapports concluaient au succès de l'expérimentation et comme nous le dit A. Badini, "le Ministère de l'éducation nationale préparait déjà les documents et surtout les esprits en vue de la généralisation future de la réforme dès la fin de la période expérimentale".²¹⁵

Concernant l'introduction des langues nationales, il est écrit dans le dernier rapport (mars 1983) de l'Institut de la Réforme et de l'Action Pédagogique (IRAP)²¹⁶ avant l'évaluation

²¹⁴ Statistiques de l'IRAP in Rapport de présentation de la réforme, Mars 1983, PP. 16-19.

²¹⁵ A. Badini, Thèse d'Etat, op. cit, 1990, P. 567.

générale que "l'utilisation des langues nationales (mooré, jula, fulfuldé) est déjà à elle seule un facteur fondamental d'éveil d'une culture nationale authentique. En effet, les langues nationales introduites dans les classes réformées favorisent l'exploitation des proverbes, des contes et des dictons du terroir... avec les langues nationales, l'éveil de l'enfant, et la compréhension des notions enseignées, sont rapides et aisés. Et l'expérience est faite, la preuve aussi que les langues nationales peuvent très bien servir de langues d'enseignement et comme véhicules des connaissances".²¹⁷ Ces propos étaient suivis par les résultats d'une évaluation réalisée dans le courant de l'année 1981-1982.

Voici par exemple les pourcentages des élèves qui "lisaient avec aisance et comprenaient ce qu'ils lisaient" au moment du test :

Mooré	62%
Jula	57,2%
Fulfuldé	82,3%

Concernant "la production à l'école", selon le rapport de la mission d'évaluation approfondie (avril 1983), "les recettes annuelles en provenance des activités productives végétales de certaines écoles travaillant dans des plaines irriguées sont souvent substantielles :

- école expérimentale de Di : 215.000 F CFA en 1981 ;
- école expérimentale de Lanfiéra : 200.000 F CFA en 1981 ;
- école expérimentale de Ramsa : 165.522 F CFA en 1981.

Dans les écoles où il y a une faible indication ou pas du tout d'indication de recette, on y constate un volume de produits non encore commercialisés ou destinés à l'alimentation des élèves. () Le bilan de ces activités durant la phase expérimentale, malgré les nombreuses difficultés rencontrées par les expérimentateurs, nous paraît encourageant : partout, la pratique des travaux manuels à l'école est chose acquise."²¹⁸

²¹⁶ La réorganisation du Ministère de l'Education Nationale des Arts et de Culture par le Décret n° 330020/CSP/PRES en date du 7 Janvier 1983 avait donné une nouvelle dénomination à l'institut chargé de la réforme; l'INE devient l'IRAP pour mieux marquer la mission de l'institut .

²¹⁷ IRAP : Rapport de présentation de la réforme, Mars 1983, P. 22.

²¹⁸ IRAP, Rapport d'évaluation approfondie ; le " point sur les activités de production à l'école ", Avril 1983, PP. 2-3.

C'est sur la base de ces évaluations peu convaincantes que l'IRAP suggérait l'accélération du processus de la généralisation de la réforme, soutenant qu'"on ne saurait expérimenter indéfiniment alors que le système classique rejeté par la quasi-totalité des citoyens continue à se développer et à étendre ses méfaits."²¹⁹ C'est ainsi qu'à la rentrée scolaire 1983-1984, la phase d'extension de la réforme devait être amorcée ; ce sont 104 écoles en plus qui commencèrent leur intégration au nouveau système. Au total, en 1984, la réforme concernait 164 écoles avec 273 classes (de EB1 à EB5) et 17 536 élèves comme nous le montre le tableau 12 suivant

Tableau 12 : Statistiques scolaires de la réforme en 1984

Zone linguistique	Nombre de classes						Total	Nombre d'élèves
	Nombre d'écoles	EB1	EB2	EB3	EB4	EB5		
Fulaphone	11	8	8	6	3	4	29	1600
Julaphone	57	55	10	15	2	10	92	5899
Mooréphone	96	92	18	24	4	14	152	10037
Total	164	155	36	45	9	28	273	17536

Source : I.R.A.P, « statistique de la réforme », Ouagadougou, Mars 1984.

Suite à cela, les populations ont compris que s'ils ne réagissaient pas, cette réforme allait leur être imposée.

2.5 - Les critiques et l'abandon de la réforme

Profitant de l'avènement d'un nouveau régime politique (par le coup d'Etat du 4 août 1983), les critiques de la réforme qui, jusque-là, se faisaient d'une manière sournoise, prirent

²¹⁹ IRAP, Rapport de présentation de la réforme, Mars 1983, P. 23.

l'allure d'une protestation sociale de l'ensemble de la société. Plusieurs critiques condamnaient ce projet de réforme. Sur le plan politique l'on craignait à long terme la montée des micronationalismes avec la régionalisation de l'enseignement (division du pays en 3 zones linguistiques), alors qu'il faut plutôt veiller au maintien de l'unité nationale.

D'autre part au niveau même de l'application de la réforme, on s'est aperçu que de nombreux problèmes (l'étude des langues d'enseignement ; la conception des programmes et des emplois de temps du personnel enseignant, la production du matériel didactique en grand nombre,...) étaient loin d'être résolus. A cela, il faut ajouter le fait que certains citoyens, parmi lesquels, des responsables de l'éducation nationale, n'hésitaient pas à retirer leurs enfants des classes expérimentales ; ce geste révélait aux yeux des masses populaires qu'« il s'agissait d'une nouvelle tentative de duperie (l'expérience de l'école rurale n'était-elle pas encore présente dans leur esprit ?) que ceux qui étaient arrivés au pouvoir - justement parce que, en partie, ils étaient allés "à la bonne école" et qu'ils parlaient et écrivaient correctement le français - utiliseraient pour maintenir les enfants du peuple loin de toute chance de réussite sociale alors que les "puissants" seraient prêts, quant à eux (ils en auraient les moyens), à envoyer leurs propres enfants dans d'autres écoles, au besoin dans d'autres pays, où existerait encore le système éducatif classique. »²²⁰

Enfin, sur le plan financier, il était évident que l'Etat ne pouvait pas soutenir par ses fonds propres la généralisation de la réforme une fois que le PNUD aurait arrêté sa contribution financière.

Avec autant de critiques objectives il était temps de s'arrêter pour mieux réajuster le tir. Le nouveau gouvernement en place décida d'abandonner cette réforme le 19 septembre 1984. Le Ministère de l'éducation nationale avait justifié l'arrêt de réforme par la nécessité de mieux la repenser et de répondre aux vœux des masses populaires. S'accordant ainsi un temps de

²²⁰ A. Badini, Thèse d'Etat, op. cit, 1990, P. 569.

réflexion, il institua un programme de réadaptation pour reverser les élèves des classes expérimentales dans l'ancien système.

3 - Le projet de réforme pour «une école révolutionnaire burkinabè» (1984-1986).

Le régime du Conseil National de la Révolution (CNR) devait à son tour proposer un autre projet scolaire. Un document initial devait être élaboré pour novembre 1985, amendé par les Ministres concernés et soumis à l'approbation du peuple burkinabè en janvier 1986. Ce projet devait être un moteur du plan quinquennal de développement de 1986-1990.

Comme à l'accoutumée, on commença par la critique du système scolaire classique. Avant même la suppression officielle du projet de réforme expérimenté, le président Thomas Sankara, dans son Discours d'Orientation Politique (D.O.P.) du 2 octobre 1983, avait annoncé son intention de "révolutionner" tous les secteurs d'activités. Selon ses mots, "la Révolution d'août ne vise pas à instaurer un régime de plus en Haute-Volta. Elle vient en rupture avec tous les régimes connus jusqu'à présent. Elle a pour objectif final l'édification d'une société voltaïque nouvelle au sein de laquelle le citoyen voltaïque, animé d'une conscience révolutionnaire, sera l'artisan de son propre bonheur, un bonheur à la hauteur des efforts qu'il aurait consentis. Pour ce faire, la Révolution sera, n'en déplaise aux forces conservatrices et rétrogrades, un bouleversement total et profond qui n'épargnera aucun domaine, aucun secteur de l'activité économique, sociale et culturelle. La révolutionnarisation de tous les domaines, de tous les secteurs, est le mot d'ordre qui correspond au moment présent..."²²¹

En particulier dans le domaine scolaire, "l'Education révolutionnaire qui sera dispensée dans la nouvelle école devra inculquer à chacun une idéologie, une personnalité voltaïque qui débarrasse l'individu de tout mimétisme. Apprendre aux élèves et aux étudiants à assimiler de manière critique et positive les idées et les expériences des autres peuples, sera une

²²¹ D.O.P. du 2 Octobre 1983, P. 32.

des vocations des écoles dans la société démocratique et populaire. Pour arriver à bout de l'analphabétisme et de l'obscurantisme, il faudra mettre l'accent sur la mobilisation de toutes les énergies en vue de l'organisation des masses pour les sensibiliser et créer en elles la soif d'apprendre en leur montrant les inconvénients de l'ignorance..."²²²

Ensuite, avec la semaine de réflexion organisée du 15 au 23 novembre 1983, en vue de l'élaboration du projet de l'école révolutionnaire, le Ministre de l'éducation nationale eut à son tour, l'occasion de rappeler les maux du système scolaire classique. En voici des extraits de son discours : "Il est en effet aisé de démontrer aujourd'hui et après 23 ans d'indépendance, que l'école actuelle porte en elle tous les attributs de l'école coloniale avec son caractère sélectif et anti-démocratique favorisant les inégalités sociales et formant une élite au goût très prononcé pour les valeurs de l'Occident. (...). Notre système éducatif actuel, en engloutissant 20 % du budget national c'est-à-dire, qu'en consommant le cinquième (1/5) des ressources budgétaires de la Nation, n'arrive qu'à instruire 16 % des enfants scolarisables.

En effet, actuellement, sur 1 521 179 enfants d'âge scolaire, 251269 seulement ont la chance de fréquenter l'école. Mais, est-ce du reste une chance pour tous ces enfants quand on sait que beaucoup d'entre eux vont se retrouver chez leurs parents ; car, sur 1000 élèves entrant au CPI :

- 195 seulement réussissent au CEPE,
- 126 au concours d'entrée en 6ème des lycées et des collèges,
- 71 au BEPC et
- 38 au baccalauréat (...)

Par ailleurs, sous le prétexte fallacieux de la neutralité de l'école, le système éducatif actuel n'accorde aucune importance à l'élevation de la conscience politique des élèves et de la jeunesse. Or nous devons savoir que la valeur de l'homme et ses vertus sont décidées par la conscience idéologique et que, par conséquent, la transformation de l'homme est par nature celle de l'idéologie. (...). Elle néglige aussi la liaison de l'éducation au travail productif. L'élève quitte

²²² Ibidem, P. 38.

l'école peut-être chargé de connaissances mais complètement démunie au plan de la pratique concrète en liaison avec la vie sociale."²²³

Mais, après ces discours, le projet scolaire présenté dans un document intitulé "l'école révolutionnaire burkinabè" n'était pas aussi révolutionnaire qu'on pouvait l'espérer. En effet, que ce soit au niveau des cycles de formation, des contenus de l'enseignement et des objectifs visés, on ne perçoit que de faibles nuances de temps en temps, par rapport au projet de réforme précédent.

Le passage d'un niveau à l'autre serait automatique jusqu'au niveau de l'enseignement polytechnique (l'objectif premier étant d'aider chaque enfant à assurer sa promotion sociale par l'acquisition du minimum indispensable de connaissances théoriques et pratiques) ; mais à partir de ce niveau, le choix des élèves pour la suite des études se ferait par la sélection.

Les cycles d'études sont au nombre de trois :

- . Le cycle préscolaire ;
- . le cycle des métiers comprenant un 1er niveau d'enseignement fondamental de 5 ans, un 2ème niveau d'enseignement polytechnique de 3 ans et un 3ème niveau de spécialisation professionnelle de 2 ans ;
- . le cycle de la recherche et de l'invention dont les enseignements seraient similaires à ceux de l'université.

Cette fois-ci, les enseignements se feraient en français, mais l'on continua à rejeter l'idée de diplômes. A la fin de chaque niveau d'études, seule une attestation serait délivrée aux sortants.

Discuté au sein des structures socio-professionnelles (exemple les syndicats), des structures politico-administratives (exemple le Conseil Révolutionnaire Economique et Social - CRES), des Associations de parents - d'élèves, etc., ce projet scolaire fut vivement critiqué. Il a

²²³ M.E.N. : " La Révolution dans la réforme ". Ouagadougou, Novembre 1983, PP. 3-5.

été reproché aux auteurs de vouloir enfermer la société burkinabè dans un ghetto, car c'est ce qui arriverait avec la suppression des diplômes classiques qui sont valables pour les autres Etats.

Pour les masses populaires c'était une fois de plus, "une école au rabais" qu'on leur proposait ; comme l'avaient été à leurs yeux les CER et "l'école intégrée".

Par ailleurs, sur le plan financier, le coût de ce projet s'avérait exorbitant par rapport au budget national. En effet, pour la mise en place du cycle des métiers seulement, les coûts estimés étaient les suivants :

- niveau fondamental : 32.067.901.000 F CFA
- niveau polytechnique : 27.090.537.717 F CFA
- niveau de la spécialisation : 18.996.719.136 F CFA

Autrement dit, le coût total pour démarrer "l'école révolutionnaire" se chiffrait à 78 milliards de francs CFA.

Ainsi, ce projet scolaire refusé par la société, fut aussitôt abandonné. La rédaction du document final fut achevée au cours de l'année 1986 ; mais c'était une fois de plus un document pour les archives nationales.

Depuis 1985, les autorités politiques ne parlent plus de réforme générale du système scolaire ; elles ont fait sienne la politique scolaire proposée par la Banque Mondiale en faveur de "la scolarisation de masse". C'est dans ce contexte qu'intervint la suppression des cours normaux et l'ouverture de l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP). Mais avant de nous intéresser à cette nouvelle politique scolaire et à ses enjeux, nous avons essayé d'établir un bilan quantitatif du fonctionnement des cours normaux et de l'école normale.

III - LES ETABLISSEMENTS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AVANT L'ENEP : ESSAI D'UN BILAN QUANTITATIF

Nous avons déjà eu l'occasion de présenter chacune de ces écoles de formation : partant de la création du cours normal de Koudougou (1945) à celle de l'école normale (1965).

Pour la présentation des statistiques scolaires, nous respecterons l'ordre de suppression de ces écoles au fil des années.

1 - La suppression du cours normal privé catholique de Toussiana (1968)

Rappelons que la formation des moniteurs "diplômés" pour l'enseignement catholique avait commencé en octobre 1942 grâce à une autorisation provisoire du Gouverneur général. Ensuite, le cours normal privé catholique fut installé dans de nouveaux bâtiments à Toussiana en mai 1944 et l'autorisation officielle d'ouverture fut accordée le 12 décembre 1944.

A la rentrée d'octobre 1948, l'établissement changea de statut avec l'arrivée des frères des écoles chrétiennes et devint un collège moderne privé catholique.

A partir d'octobre 1954, le collège privé disposait d'une "section cours normal" pour assurer l'année de formation professionnelle des futurs enseignants du privé après le BEPC ; cependant, c'est à partir de 1958 que ces élèves-maîtres pouvaient aussi se présenter à l'examen du CFECN.

La crise financière et politique entre l'Etat et la Direction de l'enseignement catholique qui s'est terminée par la nationalisation de toutes les écoles primaires privées catholiques en octobre 1969 entraîna par la même occasion, la suppression de la section cours normal de Toussiana.

En somme, de

1944-1948 : l'établissement formait des moniteurs (au total 45) ;

1948-1954: l'établissement formait des brevetés (dont certains devenaient des moniteurs) ;

1954-1958 : l'établissement formait des instituteurs-adjoints sans diplôme officiel ;

1958-1968 : l'établissement formait des instituteurs-adjoints titulaires du CFECN.

Mais nous ne disposons pas des statistiques scolaires concernant chacune de ces périodes de fonctionnement de l'établissement.

2 - La suppression du cours normal de Ouahigouya (1971)

Créé en août 1948, l'établissement fonctionnait conformément aux textes en vigueur. Ainsi on y assura la formation de moniteurs et d'instituteurs-adjoints en 5 ans (BE + 1 an de formation professionnelle) de 1948 à 1967, et la formation d'instituteurs-adjoints en 6 ans (BEPC + 2 ans de formation professionnelle) de 1967 à 1970.

Pour l'année scolaire 1970-1971, il n'y avait que 6 élèves pour la première année de formation professionnelle, un effectif jugé insuffisant. Ces élèves avaient donc été transférés au cours normal de Koudougou. Cette forme d'organisation du fonctionnement des cours normaux n'était pas nouvelle.

Cependant, à la rentrée scolaire 1971-1972, le cours normal est devenu officiellement un simple établissement d'enseignement secondaire général (actuel lycée Yamway). La raison avancée étant l'insuffisance des effectifs, sans oublier que l'établissement connaissait aussi un manque crucial de personnel enseignant à la même période ; une situation qui n'a fait que précipiter la décision. En effet, dans le rapport de fin d'année scolaire (1970-1971) on peut lire sous la rubrique "prévisions en personnel pour la rentrée de septembre 1971" ce qui suit : "Dans le cadre des prévisions en personnel pour l'année scolaire 1971-1972, il faudrait pourvoir au remplacement éventuel de plusieurs professeurs pour des raisons diverses ..." ²²⁴

²²⁴ Cours normal de Ouahigouya, Rapport de fin d'année 1970-1971.

Concernant les statistiques scolaires du cours normal nous avons surtout observé - l'évolution des résultats au BE/BEPC et - celle du nombre des élèves en classe de formation professionnelle de 1948 à 1971, comme vous pourrez le constater dans le tableau 13 ci-après :

Tableau 13 : Statistiques scolaires - Cours Normal de Ouahigouya (1948-1971)

Brevet Elémentaire (B.E.)			
Année scolaire	P	A	Formation professionnelle en 1 an après le B.E.
1948-1949			
1949-1950			
1950-1951			
1951-1952	20	10	néant
1952-1953	29	12	16
1953-1954	40	17	17
1954-1955	30	12	19

1955-1956		24	13	11
1956-1957		19	9	18- 1 ^{er} groupe 29- 2 ^e groupe
1957-1958		25	19	néant - 4 élèves transférés à Koudougou
1958-1959		29	27	16
1959-1960		12	12	18
1960-1961*		65	39	14
1961-1962		68	41	36
1962-1963		38	32	39
1963-1964		49	28	7
1964-1965		62	30	33
1965-1966		58	21	39- 1 ^{er} groupe 31- 2 ^e groupe
1966-1967		59	36	28 Formation prof. en 2 ans après le B.E.P.C
1967-1968	46	22	37	37
1968-1969	48	42	14 et 16 à Koudougou	14
1969-1970	32	32	34	Koudougou
1970-1971	33	32	6 transfert à	Koudougou

• (*)A partir de l'année scolaire 1960-1961, une seconde classe de 4^{ème} avait été ouverte : d'où l'augmentation des effectifs.

• Source : Archives du Cours Normal :- Dossier « Résultats aux examens de 1948 à 1972 » - Dossier « Effectifs d'élèves/classe de 1948 à 1972. »

3 - La suppression de l'école normale de Ouagadougou (1976)

L'école normale fut ouverte dès octobre 1963. Mais, contrairement à sa vocation première qui était de former des instituteurs et des institutrices pour l'enseignement primaire, l'ENO formait des élèves bacheliers qui ensuite désertaient l'établissement.

En effet, la quasi-totalité de ces élèves bacheliers refusaient de s'orienter vers l'année de formation professionnelle et préféraient poursuivre des études supérieures ou entrer à l'Ecole Normale Supérieure à la fin de leur AFP d'instituteur (BAC + CFECN) afin de préparer le CAP - CEG et devenir des professeurs dans des collèges ou des lycées ; ou encore, ils se présentaient à d'autres concours pour des carrières jugées plus prestigieuses et lucratives que celle d'enseignant du primaire.

A noter que le manque crucial d'enseignants pour les établissements d'enseignement secondaire et le besoin de cadres supérieurs pour tous les secteurs d'activités, à l'époque, faisaient que tous les jeunes bacheliers étaient particulièrement favorisés.

Pour l'année scolaire 1973-1974 par exemple, sur 31 élèves de l'ENO admis au baccalauréat, 26 avaient été orientés vers des études supérieures ; soit 83,9 %.

Lasse de livrer une guerre permanente aux élèves pour essayer de les maintenir dans l'enseignement primaire, la Direction de l'établissement, en accord avec le Ministère de l'éducation nationale a préféré supprimer l'année de formation professionnelle. L'ENO devint donc un établissement ordinaire d'enseignement secondaire général à partir d'octobre 1976.

Néanmoins, la dénomination "école normale" est restée jusqu'en 1984 ; année au cours de laquelle, l'établissement fut enfin rebaptisé "lycée Bogodogo".

La lecture des quelques rapports de rentrée ou de fin d'année scolaires trouvés ne nous a pas permis de reconstituer l'évolution des effectifs de l'établissement.

4 - La suppression des cours normaux de Koudougou et des jeunes filles de Ouagadougou (1985)

Les cours normaux de Koudougou et des jeunes filles de Ouagadougou, créés respectivement en 1945 et en 1952 étaient les seuls établissements qui assuraient encore la formation des instituteurs-adjoints après la suppression de la section cours normal de Toussiana (1968) et celle du cours normal de Ouahigouya (1971).

Mais, ces établissements ont à leur tour changé de statut et sont devenus des établissements d'enseignement secondaire général depuis 1985, avec l'ouverture de l'ENEP ; cela, dans le cadre du projet - éducation III. Le cours normal de Koudougou est rebaptisé "lycée provincial de Koudougou".

Le cours normal des jeunes filles de Ouagadougou passa de la dénomination de "Lycée national des Jeunes Filles" à celle de "Lycée Nelson Mandela".

Voici l'évolution des effectifs des classes de formation professionnelle de ces deux établissements (tableaux 14 et 15).

Tableau 14 : Evolution du nombre des élèves en classe de formation professionnelle du Cours Normal de Koudougou (1945-1985)

Année scolaire	Brevet Elémentaire à partir de 1949		Formation prof. en 1 an après le B.E. à partir de 1952
	P	A	
1945-1946	30 élèves formés en 2 ans ¹		
1946-1947			
1947-1948	néant		
1948-1949	néant		
1949-1950	néant		
1950-1951	24	15	
1951-1952	20	15	
1952-1953	21	10	13
1953-1954	22	10	16
1954-1955	18		20
1955-1956	31	11	12
1956-1957	24	6	Néant - 2 élèves transférés à Ouahigouya
1957-1958	33	23	9 (5+4)
1958-1959	28	22	21
1959-1960	31	30	22
1960-1961	36	21	26

¹ en novembre 1945, la première promotion de 30 élèves était constituée d'anciens élèves des cours normaux de Daloa, de Korhogo et de Ouagadougou. Puisque la durée de la formation devait être de 3 ans, ces élèves ont dû recevoir une formation complémentaire de 2 ans pour avoir le titre de « moniteur de l'enseignement primaire ».

1961-1962	46	23	19
1962-1963	54	24	27
1963-1964	57	19	21
1964-1965	44	23	Néant - 13 élèves transférés à Ouahigouya
1965-1966	44	23	Néant - 21 élèves transférés à Ouahigouya
1966-1967	.	.	.
<i>Formation professionnelle en 2 ans après le B.E.P.C.</i>			
	AFP1		AFP2
1967-1968	36		36
1968-1969	30		38
1969-1970	51		.
1970-1971	88		75
1971-1972 ²	73		79
1972-1973	69		90
1973-1974	102		68
1974-1975	96		94
1975-1976	87		94
1976-1977	103		80
1977-1978	99		94

² Suite à la suppression du cours Normal de Ouahigouya, les recrutements au cours Normal de Koudougou étaient fixés à 100 élèves par an ; ce qui explique l'augmentation des effectifs.

1978-1979	107	91
1979-1980	105	91
1980-1981	91	100
1981-1982	101	96
1982-1983	103	101
1983-1984	97	103
1984-1985	102	97
1985-1986	Néant	102

Source : cf. IPB/SEER, 1990, pp. 23-26.

Tableau 15 : Evolution du nombre des élèves en classe de formation professionnelle du Cours Normal des jeunes filles de Ouagadougou de 1952 à 1985.

Année scolaire	Formation professionnelle en 1 an après le B.E.
1952-1953	Néant
1953-1954	Néant
1954-1955	Néant
1955-1956	Néant
1956-1957	.
1957-1958	9
1958-1959	9
1959-1960	12
1960-1961	14
1961-1962	4
1962-1963	17
1963-1964	9
1964-1965	20
1965-1966	29
1966-1967	34

Formation professionnelle en 2 ans après le BEPC.

	AFP1	AFP2
1967-1968	20	20
1968-1969	14	20
1969-1970	12	
1970-1971*	13	15
1971-1972	28	13
1972-1973	30	29
1973-1974	30	30
1974-1975	30	29
1975-1976	30	29
1976-1977	30	27
1977-1978	26	30
1978-1979	30	29
1979-1980	29	29
1980-1981	29	28
1981-1982	30	30
1982-1983	28	30
1983-1984	32	30
1984-1985	30	32
1985-1986	Néant	30

Source : IPB/SEER, 1990, pp. 30-31.

* Suite à la suppression du Cours Normal de Ouahigouya, le recrutement au Cours Normal des jeunes filles de Ouagadougou était fixé à 30 élèves par an.

IV - L'EXPANSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE COMME OBJECTIF PRIORITAIRE : le PROJET EDUCATION III ET L'OUVERTURE DE L'ENEP (1985)

1 - Le premier contrat d'aide-extérieure à l'éducation de l'AID, dit "Projet-Education I" (1973-1978)

Le premier contrat d'aide à l'Éducation de l'Agence Internationale pour le Développement (AID) avait été signé en juin 1973 ; il portait sur un montant de 2,85 millions de dollars et visait d'une part la réforme des CER en CFJA ; d'autre part, la construction et l'équipement de 22 laboratoires de sciences dans des établissements publics d'enseignement secondaire.

A la même période, la réflexion à propos de la réforme générale du système scolaire (classique) était en cours et l'on attendait de savoir ce qui allait être proposé.

2 - Le deuxième contrat d'aide-extérieure à l'éducation de l'AID, dit "Projet-Education II" (1979-1984)

Le deuxième contrat d'aide à l'Éducation toujours financé par l'Agence Internationale pour le Développement a été signé en octobre 1979 pour un montant de 14 millions de dollars, afin de continuer la transformation des CER en CFJA et d'aider le centre de formation professionnelle du personnel des travaux publics.

A la même période, commençait la phase expérimentale de la réforme du système scolaire grâce à un financement conjoint du PNUD et du Gouvernement et à l'assistance technique de l'UNESCO. Mais, ce deuxième contrat qui venait d'être signé n'allait pas du tout à l'encontre de cette expérimentation.

3 - Le projet-Education III : priorité à l'enseignement primaire à partir de 1985

Après l'abandon en septembre 1984 du projet de réforme scolaire "l'école intégrée" (qui avait été expérimentée d'octobre 1979 à octobre 1983 et amorçait la phase de la généralisation) suite aux critiques exacerbées de la population à propos de cette réforme et le rejet du projet de réforme "l'école révolutionnaire burkinabè" qui suivit, avant même la fin de l'élaboration du document initial qui devait être fini pour novembre 1985 (on a pu alors qualifier ce projet de réforme scolaire de "réforme mort-né"), les autorités politiques étaient dans l'impasse. La Banque Mondiale proposa alors un troisième contrat d'aide à l'Education dit "Projet - Education III" qui cette fois, vise particulièrement l'expansion de l'enseignement primaire.

Quels sont les arguments en faveur de ce projet et quelles sont les stratégies qui ont été proposées sur le plan financier ? Ce sont les réponses à ces questions qui nous permettront ultérieurement d'apprécier la portée réelle de cette nouvelle politique scolaire au Burkina Faso. Pour l'instant, voyons ce qu'il en est.

3.1 - Les arguments en faveur de la politique scolaire actuelle au Burkina

Selon Alain Mingat, l'efficacité des ressources allouées aux différents niveaux et types d'enseignement doit être évaluée en fonction des bénéfices que la collectivité retire à chacun de ces niveaux d'éducation de ses membres ; bénéfices qui sont d'ordre social (effets sur la communication, la cohésion sociale, la santé, ...) et économique (les connaissances acquises à l'école exerçant un effet positif sur la productivité des travailleurs).²²⁵ Concernant les enseignements secondaires et supérieurs nous reconnaissons que l'objectif visé c'est d'arriver à des performances toujours plus grandes des diplômés. Cependant, "la surproduction de diplômés" par

²²⁵ Cf. Alain Mingat et Jean-Pierre Jarousse : " Coûts, financement et politique de l'éducation au Burkina Faso ". Ouagadougou, Mai 1987, P. 38.

rapport à l'offre d'emploi est devenue de nos jours un critère incontournable dans l'évaluation de l'efficacité des systèmes scolaires.

Au Burkina Faso, d'après l'enquête menée par Alain Mingat, "les données du service de main-d'oeuvre (ONPE) par où transitent les offres et demandes d'emplois font apparaître pour 1985 un important déséquilibre (32600 demandes enregistrées pour 4009 offres) qui n'épargne pas les catégories cadres moyens et supérieurs (1480 demandes pour 455 offres). La permanence de ce déséquilibre (en 1986, 25934 demandes enregistrées dont 1450 cadres pour 3909 offres dont 440 pour des emplois moyens ou supérieurs) est symptomatique des difficultés d'insertion des diplômés dont nombre d'entre eux, appelés du SNP, ne se sont pas encore portés sur le marché du travail." ²²⁶

Alors, en terme d'efficacité ou plutôt de rentabilité du système scolaire des pays pauvres comme le Burkina, il semble que c'est au niveau de l'enseignement primaire que les bénéfices de l'éducation scolaire seraient les plus évidents (l'on sait par exemple qu'en milieu rural, les individus qui ont bénéficié d'une formation minimale sont plus ouverts à l'introduction des innovations que ceux qui n'ont jamais été scolarisés). En termes d'estimation chiffrée, l'enseignement primaire "selon certaines études dont celles de Georges Psacharopoulos (1982) révisées par François Orivel (1982), aurait une rentabilité sociale supérieure (20,1 %) à celle de l'enseignement secondaire (11,8 %) et de l'enseignement supérieur (14,1 %)." ²²⁷ Or, la répartition des ressources allouées chaque année à l'Education, au Burkina Faso, est très inégalitaire. A titre indicatif, voici un tableau de l'évolution du financement public de l'Education par niveau d'enseignement au Burkina Faso, établi par A. Mingat et J.P. Jarousse ²²⁸ :

²²⁶ A. Mingat, J. P. Jarousse, *idem*, P. 40.

²²⁷ Cf. F. Sanou, *op. cit.*, 1988, PP. 55-56.

²²⁸ Pour ce tableau : " seules les dépenses exclusivement liées à la formation ont été retenues ; les dépenses à caractère culturel à la charge du Ministère commun de l'Education et de la Culture, de même que les dépenses de la recherche scientifique du MESRS n'ont pas été prises en compte " ; in A. Mingat, J.P. Jarousse, *op. cit.*, 1987, PP. 19-20.

Tableau 16 : Financement public par niveau d'enseignement (MEN - MESRS)

	1976		1981		1986	
	Valeur (en millions FCFA)	%	Valeur (en millions FCFA)	%	valeur (en % millions FCFA)	
Premier degré	1197.5	44.3	2909.5	41.0	4940.0	36.9
Second degré	597.8	22.1	1381.8	19.5	3208.5	24.0
Admn. Centrale correct. Examens subvention privé	154.7	5.7	628.1	8.9	918.5	6.9
Total MEN	1950.0	(72.1)	4919.4	(69.4)	9067.0	(67.8)
Supérieur MENRS	753.5	27.5	2174.4	30.6	4310.3	32.2
Total	2703.5	100.0	7093.8	100.0	13377.3	100.0

Ce tableau révèle qu'entre 1976 et 1986, il y eut une croissance continue de la part de l'enseignement supérieur au détriment de celle des enseignements du premier et second degrés. En particulier, c'est l'enseignement du premier degré qui a vu sa part du budget d'éducation décroître de 44,3 % en 1976 à 36,9 % en 1986. D'autre part, il s'avère que "les premier et second

degrés reçoivent les deux tiers des ressources tandis que l'enseignement supérieur draine le dernier tiers pour seulement 1,5 % des effectifs scolarisés".²²⁹

L'ensemble de ces informations nous permet de comprendre la position des auteurs du projet - Education III qui ont suggéré aux autorités politiques burkinabè de réviser l'accès à l'enseignement supérieur et de mettre l'accent sur l'expansion de l'enseignement primaire.

L'objectif fixé est de porter le taux de scolarisation à 30 % en 1990 et à 60 % en l'an 2000, ce qui représente un accroissement annuel de 10 % et d'oeuvrer à ce que cette expansion scolaire puisse se faire à un moindre coût pour l'Etat.

3.2 - Les stratégies

Pour ce faire, trois principales stratégies ont été adoptées :

- la première consiste à réduire les dépenses de l'enseignement secondaire et supérieur au profit de l'enseignement primaire ;
- la deuxième consiste à utiliser les matériaux locaux - moins chers - pour la construction des écoles et des logements des maîtres et à faire appel à la participation des populations sous forme de main-d'oeuvre pendant les travaux de construction ;
- la troisième consiste à former un nouveau type d'enseignant qui devrait être recruté au niveau BEPC et formé en un an ; cela permettrait de classer ces nouveaux instituteurs-adjoints à une échelle de rémunération inférieure (C1) à celui des anciens qui, recrutés au niveau BEPC plus une formation professionnelle de 2 ans étaient classés dans la catégorie B2 de la Fonction publique et à limiter la promotion interne de l'ensemble des enseignants par un renforcement de la sélectivité lors des examens professionnels, afin de pouvoir disposer d'un nombre plus important (320 au moins) d'enseignants "formés" par an.

²²⁹ A. Mingat, *ibidem*, P. 20. NB : " Ce résultat est nettement plus élevé que celui observé au niveau de l'Afrique subsaharienne, où la part des dépenses publiques pour l'Enseignement Supérieur est d'environ 18% ; (21% dans les pays francophones) ".

Quant à la qualité de l'enseignement que l'on pouvait craindre de voir baisser avec ces nouveaux instituteurs-adjoints (sans oublier tous les enseignants du primaire sans formation professionnelle en fonction dans les écoles), on a estimé qu'elle serait maintenue grâce à un vaste programme de production et de diffusion du matériel didactique pour les maîtres et de manuels scolaires à des prix accessibles pour les élèves et au renforcement de l'encadrement pédagogique des enseignants en exercice.

Le gouvernement a donné son accord pour ces propositions et s'est engagé à les appliquer ; le projet-Education III que nous pouvons donc considérer comme une première étape de ce programme, portait précisément sur la construction de 150 écoles à trois classes chacune (soit 450 classes) et de logements correspondants pour les maîtres, dans 150 villages de provinces défavorisées en matière d'infrastructures scolaires pour un montant de 23,2 millions de dollars. Le contrat a été signé le 17 juin 1985 et l'exécution commença le 18 novembre 1985.

Examinons maintenant la mise en oeuvre de la formation des nouveaux instituteurs-adjoints (en 1 an) et l'abandon de cette mesure.

3.3 - L'ENEP de Loumbila

3.3.1.- Ouverture et fonctionnement de l'établissement de 1985 à 1991

A l'origine, l'ENEP de Loumbila était prévue dans le plan du projet de réforme "l'école intégrée" (1972-1984) ; les travaux commencés, ont pu être poursuivis grâce à un financement conjoint des Pays-Bas, de la Banque Mondiale et de l'Etat . L'établissement a ouvert ses portes en octobre 1985. Par la même occasion, les deux cours normaux (à Ouagadougou et Koudougou) qui fonctionnaient encore sont devenus des établissements ordinaires d'enseignement secondaire général.

Le Décret n° 85-189/CNR/PRES/EDUC du 28 mars 1985 fixait le statut et le fonctionnement des ENEP comme suit :

a) *Les objectifs* : Il s'agissait de former un nouveau type d'instituteurs-adjoints en grand nombre et qui seraient aussi initiés à la pratique des activités de production à l'école.

b) *Les modalités de recrutement des élèves* :

Les élèves sont recrutés par voie de concours parmi les candidats des deux sexes titulaires du BEPC et âgés de 17 ans au moins et de 24 ans au plus au 31 décembre de l'année du concours. La capacité d'accueil de l'établissement est de 350 élèves. Cependant, le nombre d'élèves à recruter chaque année est fixé par raabo (ordonnance) conjoint du Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse, du Ministre des Finances, du Ministre du Travail, de la Sécurité sociale et de la Fonction publique.

c) *Durée de la formation et diplôme de fin d'études*

La durée de la formation professionnelle à l'ENEP avait été fixée à une année scolaire, soit du 1er octobre au 15 juillet et sanctionnée par le Diplôme de Fin d'études des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (DFE/ENEP) pour lequel trois notes sont prises en compte :

- une note de formation théorique (épreuve écrite),
- une note de stage pratique,
- une note de conduite (épreuve orale).

Les élèves instituteurs-adjoints sont déclarés admis après avoir obtenu au moins la moyenne dans chacune des trois épreuves.

Lorsqu'un élève obtient une note inférieure à la moyenne à l'une des épreuves, il est quand même affecté à la rentrée scolaire dans une école comme ces collègues qui sont admis, mais il est astreint aux épreuves écrites et orales à la session suivante, et cela, jusqu'à l'obtention du diplôme.

d) *Le programme de formation et son déroulement*

Dès leur admission après le concours de recrutement ; les élèves devaient commencer par le stage pratique dans une école de la circonscription de leurs lieux de résidence respectifs, durant les mois d'octobre à janvier. Ce stage devait permettre à chaque stagiaire de faire deux semaines (une semaine d'observation et une semaine de pratique) dans chacune des classes du CP1 au CM2. Ensuite, les élèves-maîtres devaient entrer à l'ENEP du 1^{er} février au 15 juillet pour la formation théorique et la pratique des activités de production.

Mais, après une année d'essai (1985-1986), cette formule s'est avérée une fois de plus inopérante, compte tenu de certaines réalités dans les écoles (par exemple, nombre de stagiaires s'étaient retrouvés dans des écoles avec des maîtres inexpérimentés ou sans formation professionnelle, qui n'étaient donc pas en mesure de leur donner un encadrement pédagogique), ce qui amena la direction de l'établissement de l'époque à proposer la démarche contraire à savoir que désormais les élèves commenceraient après leur admission par la formation théorique suivie du stage pratique ; ce qui leur laisse le temps de mieux gérer la répartition des élèves dans les écoles pour le stage pratique.

D'autre part, il a été décidé que la moitié du temps réservé à la formation serait consacrée à la formation théorique et l'autre moitié à la formation pratique, contrairement à la première formule qui accordait 1/3 du temps à la pratique et 2/3 à la théorie.

Le tableau 17 donne la répartition horaire des matières d'enseignement par semaine du programme de formation théorique.

Tableau 17 : Programme hebdomadaire de formation théorique de l'ENEP (1985)

<i>MATIERES</i>	<i>VOLUME HORAIRE /SEMAINE</i>
<i>1-Matières pédagogiques</i>	
1.1-Psychopédagogie	4h
1.2-Pédagogie des disciplines	10h
1.3-Législation scolaire et morale professionnelle	2h
<i>2-Culture générale</i>	
2.1-Français	4h
2.2-Calcul	2h
2.3-Etude du milieu (eau, sol, animaux, nutrition ...)	2h
2.4-Linguistique et transcription des langues	2h
<i>3-Activités complémentaires de formation</i>	
3.1-Activités productives	4h
3.2-Education physique et sportive	2h
3.3-Education civique et idéologique	2h
3.4-Education esthétique et musicale	2h
TOTAL	36h

Source : Programme du 11 octobre 1985 de l'ENEP.

Toutefois, des modifications pouvaient être introduites sur proposition du Conseil des enseignants de l'établissement

e) *Le profil des formateurs*

Le personnel enseignant de l'ENEP est surtout composé:

- d'inspecteurs de l'enseignement du premier degré, - de conseillers pédagogiques itinérants, qui sont affectés sur décision du MEBAM ; ils sont aidés par - des professeurs de lycées et collèges, qui assurent l'enseignement de certaines matières en tant que vacataires.

Mais les difficultés ne manquent pas. Selon le Directeur des études de l'ENEP, "il y a un manque de personnel enseignant de telle sorte que certaines matières, bien qu'au programme de formation ne sont pas assurées."²³⁰

f) *L'expérimentation d'un double flux d'élèves-maîtres à l'ENEP (1988)*

Dans l'objectif de réduire le manque d'enseignants du primaire, l'expérience de la double vacation fut réalisée à la rentrée scolaire 1988-1989, permettant un recrutement de 700 élèves-maîtres au total. Mais elle fut abandonnée à la rentrée scolaire suivante, car, ce fut une expérience difficile sur la plan organisationnel pour tous les formateurs et qui donna des résultats peu satisfaisants aussi bien pour les formateurs que pour les élèves-maîtres.

En effet, les élèves du premier groupe étaient favorisés, après la formation théorique ils avaient rejoint les écoles pour le stage pratique ; par contre, les élèves du deuxième groupe avaient commencé par le stage pratique (ce qui était déjà un désavantage) et avaient ensuite fait leur rentrée à l'ENEP où les attendaient des formateurs déjà fatigués.

g) *La gestion administrative de l'ENEP*

L'ENEP à sa création relevait de la Direction de l'enseignement du premier degré. Le Raabo (ordonnance) n° 159/FP/EDUC/IPB du 22 juillet 1988 l'a rattachée à l'Institut

²³⁰ Entretien du 6 Juin 1994, avec M. Somda, Inspecteur de l'Enseignement du premier degré et Directeur des études à l'ENEP de Loumbila .

Pédagogique du Burkina (IPB)²³¹ et plus précisément à la Direction de la Formation Initiale et Permanente du Personnel Enseignant (DFIPPE).

3.3.2 - La réforme de l'ENEP (1991)

A la rentrée scolaire 1991-1992 des modifications ont été introduites dans le fonctionnement de l'ENEP et au niveau du statut des instituteurs-adjoints qui sont formés à partir de cette date. Mais avant que ces mesures ne soient prises, que s'est-il passé ?

Au niveau de la population, la question de la qualité de l'enseignement primaire que l'on pouvait légitimement craindre de voir baisser avec ces promotions d'enseignants formés rapidement en une année scolaire, en plus du nombre déjà élevé d'enseignants sans formation professionnelle dans les écoles, s'est effectivement posée sans tarder. Il y a une liaison (de cause à effet) qui est très souvent établie entre la qualification de l'enseignant et la qualité de l'enseignement bien qu'il faudrait aussi prendre en compte d'autres facteurs tels que la qualité des programmes scolaires et des emplois de temps, l'équipement scolaire des classes et des élèves, le nombre d'élèves par classe, etc.

Toutefois, compte tenu de cette relation souvent admise entre la qualification de l'enseignant et la qualité de l'enseignement que la formation des nouveaux instituteurs-adjoints en une année scolaire à l'ENEP a été jugée insuffisante aussi bien par les parents-élèves que par les formateurs et les enseignants eux-mêmes.

Par ailleurs, l'âge d'entrée à l'ENEP qui était de 17 ans au moins et de 24 ans au plus fut remis en cause. En effet, pour l'opinion publique, compte tenu du caractère particulier du métier d'enseignant (les responsabilités de l'enseignant par rapport aux enfants qu'on lui confie) et

²³¹ IPB : La suppression en Septembre 1984 de la réforme scolaire expérimenté entraîna aussi celle de l'IRAP, qui avait pour mission la coordination des activités de la réforme ; et qui est maintenant dénommé " Institut Pédagogique du Burkina (IPB) ", avec de nouvelles attributions .

le nombre actuel des élèves dans les classes (une moyenne de 64 élèves par maître), il ne semble pas indiqué de confier ces classes à des jeunes de moins de 20 ans.

En plus de ces critiques visant la qualité de l'enseignement, il y avait des revendications d'ordre salarial de la part du syndicat des enseignants. En fait, avec la nouvelle grille salariale de la Fonction publique du 26 octobre 1988 les nouveaux instituteurs-adjoints titulaires du DFE/ENEP étaient classés en C2 et devaient, tout comme les enseignants sans formation professionnelle (en C3), réussir l'examen du CEAP avant d'être reclassés en C1. Par la voix de leurs représentants syndicaux ils ont revendiqué une prolongation de la durée de la formation en 2 ans à l'ENEP et par la même occasion, une équivalence entre le DFE/ENEP et le CEAP ; ce qui correspondrait à un obstacle en moins pour leur promotion par rapport aux enseignants du recrutement direct ; cette revendication nous paraît légitime.

Face à ces deux types de pressions sociales (populations et enseignants), c'est par un texte officiel en date du 3 septembre 1991 que le Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse reconnut que "la formation actuelle dans les ENEP, ne donne satisfaction à personne. En effet, ni les encadreurs pédagogiques, ni les formateurs, ni les parents d'élèves, ni les élèves-maîtres eux-mêmes ne trouvent leur compte dans cette formule de formation. C'est une formation sommaire qui nous conduit au constat suivant :

- les programmes de cours n'ont jamais été épuisés ;
- la qualité de l'action pédagogique des sortants en classe a baissé ;
- l'intégration des sortants dans la Fonction publique cause problème (catégories différentes C1, C2, C3) ;
- la création de ce fait de deux catégories d'instituteurs-adjoints instaure une discrimination en faveur des enseignants qui n'ont pas bénéficié de formation initiale et sont reclassés en C1 après l'obtention du CEAP, et les titulaires de DFE/ENEP qui sont reclassés en C2 comme stagiaires après avoir reçu une formation. Cette situation suscite un sentiment de frustration au niveau des sortants de l'ENEP et une perplexité au sein du département..."²³²

²³² MEBAM/ENEP : " Communication sur la formation en deux ans dans les ENEP ". Ouagadougou, Septembre 1991 .

Ainsi,- au niveau du recrutement des élèves, les candidats doivent être âgés de 18 à 35 ans ; et - à la rentrée scolaire 1991-1992, la durée de la formation à l'ENEP est officiellement portée à 2 ans, soit une année scolaire de théorie et une autre de pratique, et l'équivalence entre le DFE/ENEP et le CEAP est accordée ; - au niveau des matières du programme de formation théorique il y a peu de changement ; il n' y a plus de formation idéologique et en psychopédagogie, il a été recommandé aux formateurs de mettre l'accent sur "la pédagogie des grands groupes" compte tenu des expérimentations scolaires en cours (les classes multigrades et les classes à double flux). - Quant au stage pratique, sa conception actuelle suscite bien des interrogations. En effet, compte tenu du déficit du nombre d'enseignants qui augmenterait avec la prolongation de la durée de la formation, il a été décidé que pendant l'année scolaire réservée à la pratique, les élèves-maîtres seraient des stagiaires affectés dans des classes, autrement dit, "le stagiaire" a une classe à sa charge pour toute l'année. Mais, dans ces conditions a-t-il le temps de prendre connaissance des difficultés spécifiques aux autres niveaux d'enseignement du cycle primaire ? Malgré l'annonce officielle du retour à la formation en 2 ans des instituteurs-adjoints les avis restent partagés au sujet de leur qualification.

Pour terminer, voici l'évolution des effectifs scolaires de l'ENEP de Loumbila de 1985-1994, présentée dans le tableau 18 ci-dessous.

Tableau 18 : Effectifs scolaires de l'ENEP de Loumbila (1985-1994)

Année scolaire	Effectifs- recrutement			Abandons		Décès		Effectifs- fin de formation		
	G	F	T	G	F	G	F	G	F	T
1985-1986	259	84	343	0	0	0	0	259	84	343
1986-1987	234	116	350	0	0	1	0	233	116	349
1987-1988	256	95	351	0	0	0	0	256	95	351
1988-1989				7	3	0	0	246	94	
	523	117	700							675
(2 flux)				10	4	0	1	260	75	
1989-1990	276	74	350	1	0	0	0	275	74	349
1990-1991	286	64	350	6	1	0	0	280	63	343
1991-1992	317	33	350	3	1	3	1	311	31	342
1992-1993	297	53	350	0	0	1	0	296	53	349
1993-1994	293	60	353	0	0	0	0	293	60	353

Source : Service de la documentation de l'ENEP.

Quant aux cas d'abandons enregistrés et mentionnés dans ce tableau, ils sont très souvent dus à l'admission de ces personnes à d'autres concours de recrutement permettant des carrières plus enviées (santé, régie financière, ...).

Néanmoins, signalons qu'avec la crise de l'emploi, nombreux sont les élèves-maîtres de l'ENEP titulaires de diplômes supérieurs au diplôme officiel exigé qui est le BEPC. Par exemple, voici la répartition en fonction du diplôme des 350 élèves recrutés pour la rentrée scolaire 1993-1994 de l'ENEP.

Tableau 19 : Répartition des élèves de l'ENEP selon le diplôme (1993-1994)

Diplôme	BEP	BEPC	BAC	DEUG1	DEUG2	DUTS	Licence	Maîtrise	Total
Nombre	3	214	95	22	11	1	2	2	350

Source : Service de la documentation de l'ENEP.

Selon le Directeur des études de l'établissement, de prime abord, cette situation est un avantage ; mais, en même temps l'indiscipline devient un problème sérieux dans l'établissement, puisque ces élèves plus diplômés sont moins dociles.²³³

²³³ M. Somda, Directeur des études de l'ENEP de Loumbila, entretien du 6 Juin 1994 .

4 - Autres décisions dans le cadre de la politique scolaire actuelle au Burkina

4.1 - L'expérimentation des classes multigrades et des classes à double flux (1992)

Avec le quatrième contrat d'aide à l'Education dit "Projet - Education IV" commença l'expérimentation en Décembre 1992 de deux nouvelles stratégies : les classes multigrades et les classes à double flux.

- Les classes multigrades (l'enseignant reçoit dans une même classe des élèves de deux ou plusieurs niveaux) sont expérimentées dans les zones rurales.

Dans ces classes, il est demandé à l'enseignant de respecter les emplois de temps établis pour chaque année d'études. Autrement dit, les élèves du CE1 et CE2 par exemple, bien qu'ils seraient regroupés dans la même classe ne feraient pas les mêmes activités au même moment.

- Les classes à double flux sont plutôt expérimentées dans les deux grandes villes du pays (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) où la demande de scolarisation est importante en nombre. En fait, l'enseignant reçoit alternativement deux groupes d'élèves (de 50 à 65 élèves) de même année d'études, c'est ce que les concepteurs de l'expérimentation ont appelé "formule 211".

Celle-ci a été préférée à la "formule 212" qui se traduirait par deux cohortes - deux classes et 1 enseignant et qui, sur le plan financier reviendrait plus cher (économie de maître).

Dans cette expérimentation de la première formule l'enseignant reçoit un premier groupe d'élèves (cohorte A) de 7 à 12 heures pendant une semaine le deuxième groupe (cohorte B) commence les cours de 15 à 17 heures pendant la même semaine la semaine suivante, c'est la rotation, la cohorte "B" commence les cours le matin et la cohorte "A" le soir. Aussi, on pense que les devoirs à la maison occuperaient les élèves quand ils ne sont pas en classe ; ce qui nous semble peu probable.

Par ces expérimentations, l'objectif premier c'est d'utiliser de façon optimale les locaux et les enseignants et par la même occasion, minorer les coûts de l'expansion scolaire.

Mais, nos interrogations sont les suivantes : -les enseignants du primaire sont-ils prêts pour de tels sacrifices ? Selon les informations recueillies par Yacouba Yaro, "pour toute motivation, les enseignants faisant le travail de deux enseignants ne reçoivent en retour comme indemnité que le quart de leur salaire ." ²³⁴ -Et quelle sera la qualité de l'enseignement dans ces conditions ?

Attendons de connaître les résultats de l'évaluation de ces expérimentations.

4.2 - L'ouverture de l'ENEP de Bobo-Dioulasso (1994)

Le décret n° 94 - 321/PRES/MEBAM du 8 août 1994 créa l'ENEP de Bobo-Dioulasso qui ouvrit ses portes à la rentrée scolaire 1994-1995. L'établissement a bien évidemment le même statut et le même mode de fonctionnement que l'ENEP de Loumbila.

Avec l'ouverture de cette deuxième Ecole Nationale des enseignants du primaire, on peut espérer voir une diminution progressive du nombre des enseignants sans formation professionnelle dans les années à venir.

Cependant, pour plus d'efficacité, la formation continue est tout aussi nécessaire.

V - APERCU DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU BURKINA FASO

Nous avons très peu d'informations sur les activités de formation continue des enseignants pendant la période coloniale ; en dehors des contrôles pédagogiques effectués par les inspecteurs lors de leurs tournées, il revenait à l'instituteur ou à l'institutrice titulaire, chargé de la direction d'une école de veiller tout au long de l'année scolaire au bon déroulement des

²³⁴ Y. Yaro, Thèse, op. cit, 1994, P. 287.

enseignements dans toutes les classes et d'apporter par ses conseils un soutien pédagogique à chacun des enseignants.

A cela, ajoutons le "bulletin de l'enseignement" qui fut créé en janvier 1913. Ce bulletin était édité au moins quatre fois par an. Il publiait en premier les textes administratifs concernant l'enseignement scolaire en AOF, afin de permettre aux enseignants les plus éloignés des centres urbains, d'être renseignés au moins sur les décisions scolaires qui les concernent. Mais en plus de cela, il contenait des conseils pédagogiques, des procédés d'enseignement des différentes matières et des articles divers, en vue de l'amélioration de la culture générale et du perfectionnement pédagogique des enseignants.

Cela dit, il importe aussi pour nous de connaître un tant soit peu les décisions qui ont été prises en faveur de la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso, après les indépendances.

1 - L'évolution de la formation du personnel de contrôle de l'enseignement primaire

"Jusqu'en 1960, le suivi de l'ensemble des maîtres était assuré par 3 inspecteurs du 1er degré d'origine française"²³⁵ ; le besoin "d'africanisation des cadres" dans tous les services et l'accroissement progressif du nombre des maîtres ont justifié dans un premier temps, la création d'un corps d'inspecteurs-adjoints qui fut remplacé par celui des inspecteurs.

1.1 - La formation des inspecteurs-adjoints et des inspecteurs

Les premiers inspecteurs-adjoints de l'enseignement du 1er degré avaient été choisis parmi les instituteurs titulaires et formés pendant une année à l'école normale supérieure de Saint-Cloud en France.

²³⁵ IBP/SEER : " Des cours normaux aux écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) ". Ouagadougou, 1990, P. 47.

Pour les promotions suivantes, le recrutement s'est fait par voie de concours, ouvert aux instituteurs et aux professeurs des lycées et des collèges.

- En 1962, la deuxième promotion d'inspecteurs-adjoints a également été formée en France.
- En 1963, la troisième promotion a été formée à Abidjan en Côte-d'Ivoire.
- En 1965, le décret n° 378/PRES/EN du 20 octobre créait une école normale supérieure à Ouagadougou. L'ouverture des portes de l'établissement eut lieu en novembre et devait permettre la formation des inspecteurs du primaire et des professeurs de lycées et collèges. Sur le plan administratif, l'école normale lui fut aussitôt rattachée.

Mais apparemment dans cette école, la formation des inspecteurs du primaire n'était pas effective puisqu'on continua à les envoyer l'étranger.

- En 1968, la quatrième promotion d'élèves a également été formée à Abidjan, mais selon la nouvelle réglementation, la durée de la formation était maintenant de 2 ans pour les professeurs de lycées ou collèges et de 3 ans pour les instituteurs, pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré.
- Deux autres promotions ont été formées à Abidjan avant l'ouverture d'une section de formation d'inspecteurs au sein de l'Institut National d'Education (INE) en 1978.²³⁶

1.2 - La formation au niveau national des personnels de contrôle de l'enseignement du 1er degré à partir de 1970

En 1970 commença la formation des conseillers pédagogiques itinérants . La première promotion comptait 10 stagiaires choisis parmi les instituteurs et envoyés pendant 2 ans en stage pratique. Ensuite les 2^{ème} et 3^{ème} promotions ont bénéficié d'une année de formation. C'est par le Décret n° 514/PRES/TFP/MF en date du 31 décembre 1975 portant création du corps des conseillers pédagogiques itinérants que leur formation fut mieux définie. Depuis lors, le

²³⁶ Idem, P. 48.

recrutement des élèves-conseillers (une dizaine par an) se fait par concours, ouvert aux instituteurs et la durée de la formation est de 2 ans.

Cette initiative a été suivie par l'ouverture d'une section de formation des inspecteurs en octobre 1978, pour deux raisons majeures :

- former des inspecteurs en plus grand nombre, car, aucune des promotions formées à l'étranger ne comptait plus de 5 stagiaires ;
- et aussi, adapter leur programme de formation par rapport au contexte du projet de réforme du système scolaire qui était en préparation, afin qu'ils soient en mesure d'organiser cette réforme. Ainsi, chaque année, 10 candidats étaient recrutés (à raison de 3 conseillers pédagogiques, 3 professeurs de lycées et collèges et de 4 instituteurs) et la durée de la formation était de 2 ans pour les conseillers pédagogiques et les professeurs de lycées et collèges et de 3 ans pour les instituteurs titulaires.²³⁷

1.3 - Décentralisation et réorganisation de la formation des personnels de contrôle de l'enseignement du 1er degré

Conformément à l'idée qu'il fallait former en plus grand nombre un personnel pour l'encadrement pédagogique des enseignants du primaire composés majoritairement, de ceux qui étaient formés en un an à l'ENEP de Loumbila, des contractuels et des appelés du SNP, il y eut quelques réaménagements au niveau des structures.

La création officielle de l'Ecole des Cadres d'Animation et de contrôle Pédagogique (ECAP) permet enfin de donner une autonomie sur le plan fonctionnel et administratif à l'établissement par rapport à l'IPB.

Tout comme les ENEP, l'ECAP est placée sous la tutelle de la Direction de la Formation Initiale et Permanente du Personnel de l'Education (DFIPPE).

²³⁷ Idem, P. 48.

a) *Les objectifs*

"La formation initiale au niveau de l'ECAP s'adresse aux élèves instituteurs principaux, aux élèves conseillers pédagogiques et aux élèves inspecteurs de l'enseignement du premier degré ; cette formation doit permettre à ces derniers d'assurer pleinement leurs fonctions pédagogiques et administratives".²³⁸

b) *Modalités de recrutement*

Le recrutement des élèves pour chacun des corps se fait chaque année par voie de concours .

c) *Durées de formation et diplômes de fin d'études*

La durée de la formation est de 1 an pour les Instituteurs Principaux (IP) et de 2 ans pour les Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI), de même pour les Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré (IEPD).

Elle est sanctionnée par le Certificat Supérieur d'Aptitude Pédagogique (CSAP) pour les élèves IP, par le Certificat d'Aptitude à la Fonction de Conseiller Pédagogique Itinérant (CAF/CPI) pour les élèves CPI, et par le Certificat d'Aptitude à l'Inspection de l'Enseignement du Premier Degré (CA/IEPD) pour les élèves IEPD.

d) *Les programmes de formation*

- Pour les IP, il y a une formation théorique sommaire de 3 mois et un stage pratique de 5 mois dans une circonscription.

²³⁸ Rapport du colloque sur l'Education de base au Burkina Faso , " La formation des maîtres et des encadreurs pédagogiques ". Ouagadougou, du 2 au 6 Juin 1993, P. 4.

- Pour les CPI et les IEPD, la première année de formation est consacrée à un enseignement à dominante théorique, qui comprend aussi bien des cours magistraux que des exposés faits par les élèves eux-mêmes. Cet enseignement est enrichi autant que possible par des conférences sur des thèmes en rapport avec l'éducation, la culture, l'économie, etc.

La deuxième année de formation par contre est à dominante pratique. Le stage a lieu dans une circonscription.

A noter que les programmes de formation détaillés, avec la répartition des horaires par matières, pour ces trois corps, sont établis chaque année par le Ministère de l'Enseignement de Base, sur proposition du Conseil interdisciplinaire.

Cependant, à titre indicatif, voici les listes des matières aux programmes respectifs de formation des IP, CPI et IEPD :

**** Programme - Instituteurs Principaux***

Matières :

- pédagogie générale
- psychologie de l'enfant
- pédagogie du français
- philosophie
- littérature négro-africaine
- transcription des langues nationales
- observation de classe
- formation scientifique
- législation scolaire et morale professionnelle
- animation de groupes (pédagogiques)
- animation sportive
- évaluation
- rédaction administrative

*** Programme - Conseillers Pédagogiques Itinérants (1ère et 2ème année)**

Matières :

- pédagogie générale
- pédagogie des disciplines
- psychologie de l'enfant
- sociologie de l'éducation
- linguistique
- philosophie
- littérature négro-africaine
- techniques d'expression écrite et orale
- méthodes de recherche
- formation scientifique
- mathématiques
- statistiques appliquées à l'éducation
- évaluation
- visite de classe
- animation de groupes
- animation sportive (pédagogie de l'EPS)
- législation scolaire et morale professionnelle
- rédaction administrative
- initiation à la production

*** Programme Inspecteurs (1ère et 2ème année)**

Matières :

- pédagogie générale
- pédagogie des disciplines
- psychologie de l'enfant

- sociologie de l'éducation
- psychologie sociale
- philosophie
- littérature négro-africaine
- techniques d'expression écrite et orale
- méthodes de recherche
- statistiques appliquées à l'éducation
- évaluation
- inspection
- animation de groupes
- animation sportive
- planification de l'éducation
- alphabétisation
- législation scolaire et la morale professionnelle
- rédaction administrative
- initiation à la production

Dans l'ensemble, disons que la formation théorique des IP est trop sommaire (3 mois seulement) et que la formation des CPI est très peu différente de celle des IEPD, sauf que ces derniers ont l'occasion d'approfondir un peu plus leurs connaissances.

A la fin de la formation, l'obtention des diplômes déjà mentionnés dépend des notes du contrôle continu des connaissances portant sur les matières enseignées, des notes à l'examen final qui comprend des épreuves écrites, orales et pratiques pour toutes les sections et de la note du rapport de stage, une soutenance de ce rapport étant exigée pour les élèves CPI et élèves IEPD. Précisons que la moyenne générale exigée pour l'obtention des diplômes est d'au moins 12 sur 20.

e) *Profil des formateurs*

Les différentes formations à l'ECAP sont assurées par des IEPD et par des diplômés de l'Université en tant que vacataires chargés de cours.

La formation terminée et les diplômes obtenus, voici maintenant la répartition des tâches qui leur sont respectivement attribuées :

<i>Titres</i>	<i>Tâches</i>
I.P.	<ul style="list-style-type: none"> - direction des écoles annexes et d'application - le cas échéant, ils sont enseignants dans les écoles primaires et directeurs des dites écoles - animation au niveau des groupes pédagogiques
C.P.I.	<ul style="list-style-type: none"> + encadrement pédagogique des enseignants + recyclage des enseignants + enseignement dans les ENEP (formation initiale enseignants)
I.E.P.D.	<ul style="list-style-type: none"> * recherche fondamentale et appliquée * étude des programmes, des horaires et des instructions officielles * enseignement dans les ENEP * enseignement à l'ECAP (formation du personnel d'encadrement pédagogique) * directeurs de ces écoles de formation éventuellement * supervision des activités des C.P.I. * contrôle pédagogique et administratif des écoles .²³⁹

²³⁹ Cf. Kiti (Décret) n° AN VIII-0281/FP/MF/MEBAM/TRAV en date du 15 Avril 1991, portant statut des personnels Enseignants et d'Encadrement pédagogique du premier degré : article 35, 43, 52.

Ces tâches sont bien nobles, mais encore faut-il qu'ils puissent réellement répondre à ces attentes tant au niveau administratif qu'au niveau de la formation initiale et continue des enseignants .

Voyons enfin, les activités de formation continue des enseignants en postes.

2 - La formation continue des enseignants du primaire

2.1 - Définition et objectifs

D'une manière générale la formation continue peut être définie comme étant toute activité qu'un travailleur entreprend seul ou avec d'autres afin de se perfectionner dans l'exercice de son métier et aussi de promouvoir sa promotion sociale.

La formation continue des enseignants du primaire vise les mêmes objectifs ; en dehors des initiatives personnelles des individus, des activités de formation continue sont en principe organisées à leur intention, car la formation initiale, comme son nom l'indique, doit être complétée par la formation continue.

2.2 - Les différentes activités de formation continue

Les activités de formation continue ont lieu à plusieurs niveaux et concernent plusieurs services.

2.2.1 - Au niveau de la DFIPPE et de l'IPB

**** Les séminaires et sessions de recyclage***

Au cours de l'année des séminaires sont souvent organisés conjointement par les deux services ci-dessus. Ce sont des rencontres d'échanges et de réflexion autour d'un thème donné. Ils réunissent généralement des participants d'un même statut, c'est-à-dire des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des instituteurs, etc.

Les stages de recyclage concernent surtout les anciens maîtres, ils ont pour but de les informer sur les méthodes et procédés récemment introduits dans l'enseignement de telle ou telle matière.

**** La revue : "Action, Réflexion, Culture" (ARC)***

C'est le bulletin mensuel de liaison et d'information pour l'ensemble du personnel de l'enseignement du 1er degré. Il est bien apprécié, même à l'extérieur du Burkina Faso. Certains abonnés sont au Togo, Mali, Bénin, Cameroun, France, Italie, Canada.

A sa création en octobre 1968, cette revue était un bulletin d'information et de culture générale. Aujourd'hui, nous pouvons dire qu'elle est encore un bulletin d'information et de culture générale, mais de plus en plus portée sur la formation professionnelle ; elle rend compte des différents thèmes abordés lors des séminaires, des stages de recyclage, des conférences pédagogiques, etc. Dans l'ensemble l'ARC comporte les rubriques suivantes :

- dossier (compte-rendus de séminaires, conférences, ...) ;
- information et culture ;
- administration (diffusion des textes administratifs) ;
- notre bibliothèque (présentation d'ouvrages) ;
- animation et loisirs.

** Les activités audiovisuelles (A.A.V.)*

Depuis 1966, le personnel du service audiovisuel du CDPP devenu IPB, prépare et anime des émissions radiodiffusées dont les objectifs et les publics cibles sont variés. Par exemple, nous avons des émissions telles que :

- "les éducateurs à l'écoute" ;
- "parents et éducateurs à l'écoute" ;
- "le club d'écoute pédagogique" ;
- "le magazine des enfants".

L'avantage est que ces émissions peuvent être suivies par tous les enseignants même ceux des villages les plus éloignés.

** La formation par correspondance (ou dite à distance)*

Cette formation s'adresse surtout à tous les enseignants du primaire qui préparent un concours ou un examen professionnel pour leurs promotions. Elle se résume à l'envoi des sujets à traiter à ceux qui sont inscrits et à la correction des devoirs retournés.

Six devoirs sont proposés par an ; le délai accordé pour un devoir étant d'un mois.

2.2.2 - Au niveau des DPEBAM et des circonscriptions primaires

Les activités de formation continue qui ont déjà été organisées dans des DPEBAM ou des circonscriptions et enregistrées dans les dossiers administratifs sont multiples et diversifiées. Nous avons :

- des stages de formation concernant par exemple l'utilisation de nouveaux manuels, l'apprentissage d'une nouvelle méthode d'enseignement, la gestion des cantines scolaires, etc ;
 - des stages de formation réservés aux enseignants recrutés par concours direct et à ceux qui sont affectés dans des classes dans le cadre de leur SND ;
 - des stages de formation réservés aux enseignants qui assurent la direction des écoles ;
-

- des conférences pédagogiques sur des thèmes proposés plusieurs mois à l'avance et qui font d'abord l'objet de discussion au niveau de chaque école ;
- des animations pédagogiques faites d'une part de débats sur les problèmes pédagogiques des enseignants, d'intégration dans le milieu d'exercice, la législation scolaire, etc et d'autre part, de leçons-modèles suivis de critiques.

Chaque séance d'animation pédagogique fait l'objet d'un compte-rendu adressé à l'inspecteur de la circonscription ;

- des rencontres périodiques pour aider les enseignants à se préparer aux examens et concours professionnels ;
- des visites de classes et de contrôles pédagogiques par les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques. Lorsque le contrôle pédagogique est suivi d'un entretien et de conseils, on parle "d'évaluation formative ; d'autres sont effectués uniquement dans le cadre des examens professionnels.

2.2.3 - Au niveau des écoles primaires

Nous pouvons dire qu'au sein des écoles, les conseils de maîtres constituent aussi des occasions de formation continue. En effet le conseil de maîtres regroupe autour du Directeur tous les enseignants de l'école ; c'est un moment important d'échanges des points de vue par rapport aux questions à l'ordre du jour. Il a lieu normalement à chaque rentrée scolaire et ensuite, à la fin de chaque trimestre. Toutefois, un conseil de maître peut être tenu à chaque fois qu'un problème nécessite une concertation et une décision commune.

Par ailleurs, le rôle privilégié du Directeur d'école dans le cadre de la formation continue demeure ; c'est à lui de veiller à la bonne marche de l'école et d'aider ses adjoints sur le plan pédagogique (cf. l'article 18 du Décret n° 289 bis du 3 août 1965), une responsabilité qui soulève la question d'une formation spécialisée pour la fonction de Directeur d'école.

Après cette description des faits, faisons le point par rapport à nos interrogations et nos hypothèses de départ.

CHAPITRE V : DE L'ECOLE NORMALE WILLIAM PONTY AUX ENEP :
UNE SYNTHÈSE CRITIQUE PAR RAPPORT AUX HYPOTHÈSES

Les chapitres II, III et IV précédents, nous renseignent sur la mise en place des institutions scolaires et des réformes qui ont été successivement introduites au niveau de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso ; à travers eux, nous avons essayé de répondre au «pourquoi des réformes» et au «qu'est-ce qui fut modifié à chaque réforme» ; deux interrogations au début de cette étude. Le moment est venu de discuter ces faits historiques par rapport à notre hypothèse de travail et aux deux sous-hypothèses qu'elle comporte.

I- UNE PERIODE DE PRUDENCE ET DE RESTRICTION DES NIVEAUX D'ETUDES

L'enseignement dans les premières écoles de Haute-Volta était assuré par des soldats, des sous-officiers ou encore des interprètes locaux, plus dévoués qu'instruits. Les missionnaires étaient également présents et avaient la direction de certaines écoles subventionnées par l'administration coloniale. Mais cette collaboration fut écourtée par le mot d'ordre de la laïcisation (lettre circulaire du 14 février 1903 du gouverneur général) ; il fallut attendre près de vingt ans avant que de nouveaux textes (14 février 1922) règlementent l'enseignement privé qui devait de fait, poursuivre les mêmes objectifs que l'enseignement public à tous les niveaux d'instruction.

Durant cette première période coloniale, l'enseignement dans les colonies avait un but utilitaire et pratique ; l'école devait permettre de former deux types d'agents africains : des auxiliaires peu qualifiés, pour des tâches d'exécution et des cadres moyens plus instruits, pour seconder les Européens et collaborer afin que les objectifs visés puissent être atteints. On espérait un rendement immédiat au niveau de la production économique.

Pour cela, il y avait des écoles primaires (comprenant selon les cas, des cours préparatoires, élémentaires et moyens), des écoles primaires supérieures et professionnelles

comportant différentes sections (administratives, commerciales, ...) pour les besoins locaux de personnels dans chaque colonie, enfin, des écoles professionnelles fédérales pour les besoins de cadres moyens qui, par la même occasion, constituaient «l'élite africaine». Parmi ces dernières, figure l'école normale William Ponty qui devait assurer la formation des instituteurs africains pour toutes les colonies de l'AOF. Il est évident qu'une seule école normale ne pouvait pas satisfaire les besoins de personnel enseignant du primaire de toutes les colonies. Par ailleurs, les instituteurs ou institutrices européens détachés par le ministère de l'instruction publique et mis à la disposition des colonies, n'étaient pas non plus en grand nombre ; alors, la solution fut celle du recrutement parallèle d'Européens titulaires du brevet élémentaire, admis comme enseignants en qualité de stagiaires et de moniteurs auxiliaires africains recrutés au niveau CEPE. Nous avons là l'expression d'une insuffisance des moyens financiers ou peut-être aussi d'un choix délibéré, fait par l'administration coloniale, par mesure de prudence.

Toutefois, le fonctionnement de l'école normale a connu quelques révisions à la «hausse» ; à savoir : la durée de la formation qui était de 2 ans en 1903 fut prolongée à 3 ans en 1907 ; et, à partir de 1921 l'établissement n'accueillait plus que des élèves en provenance des EPS des différentes colonies. Ces mesures visant l'amélioration de la formation des instituteurs africains nous rapprochent de la première sous-hypothèse.

Avec la crise économique mondiale de 1929, un accent particulier est mis sur l'agriculture (cultures de rente) et l'élevage dans les colonies ; l'école devait y contribuer. On a pu alors assister à l'ouverture d'écoles rurales, disons plutôt de «fermes-écoles» quant on sait que les surfaces exploitées atteignaient dans certains cas, cinquante hectares. Aussi, la création de deux écoles normales rurales pour la formation de moniteurs ruraux, l'une à Katibougou en 1934 et l'autre à Dabou en 1936 et le transfert de l'école William Ponty en campagne, près de Sébikotane en 1938 (car, l'agriculture était aussi prévu au programme de formation des instituteurs, mais n'était pas assurée par manque de terrain exploitable et d'eau dans les locaux de l'île de Gorée), répondaient à ces préoccupations du moment.

Cependant, en plus de ces raisons économiques, il y avait aussi l'inquiétude de l'administration coloniale face à la naissance des mouvements de contestation de plus en plus organisés. Pour l'administration coloniale, il fallait endiguer ces mouvements. Pour cela, elle a choisi de réduire davantage la formation intellectuelle dans les écoles et de mettre l'accent sur la «ruralisation» de l'enseignement.

En somme, nous retrouvons des raisons à la fois économiques, politiques et sociales, entraînant une réadaptation de l'école par rapport aux objectifs poursuivis. C'est une démarche logique, sauf qu'elle n'intègre pas les revendications sociales des élèves ; il s'avère donc que les changements de politiques scolaires ne mènent pas toujours à un relèvement des niveaux de qualification comme nous l'avons soutenu en partie dans la formulation de la première sous-hypothèse. Du reste, ces modifications étaient le résultat de l'association de plusieurs raisons (économiques, sociales, politiques, financiers), dans un contexte de rapports de force favorables à l'administration coloniale ; ce qui va dans le sens de l'hypothèse principale.

A la même période, l'administration coloniale fit une ouverture en faveur de la scolarisation des filles, jugées sans doute plus dociles et donc plus contrôlables. Elle comptait sur leur collaboration pour influencer «positivement» hommes et enfants ; comme le gouverneur général Carde l'a si bien dit : «par l'homme, nous pouvons augmenter et améliorer l'économie du pays. Par la femme, nous touchons au coeur même du foyer indigène, où pénètre notre influence». Dans ce but, l'école normale de filles fut ouverte en 1938 à Rufisque ; mais, avec un niveau de recrutement des élèves (CEPE) inférieur à celui des élèves de l'école William Ponty et de surcroît, avec un enseignement théorique limité ; car, disait-on : «point de savantes prétentieuses dans le pays du taudis et du haillon.» Ceci confirme une fois de plus, la prudence et surtout l'idéologie de l'indigénat de l'administration coloniale, dans la gestion de l'enseignement dans les colonies durant cette période coloniale.

Cependant, après la seconde guerre mondiale, on a pu observer des changements importants dans l'organisation et la gestion du système scolaire dans les colonies et par la même occasion, dans la formation des enseignants du primaire.

II-EXPANSION SCOLAIRE ET PROGRES DANS LA RECHERCHE D'UNE MEILLEURE QUALIFICATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Soutenus par les Etats-Unis d'Amérique et l'Union soviétique, l'élite africaine, les syndicats des travailleurs et diverses associations, ont su unir leurs forces pour faire entendre leurs revendications politiques et sociales. Ils savaient que le moment était venu pour eux de faire changer les règles coloniales établies. La création de l'Union française en 1946, fondée sur « l'égalité des droits et des devoirs sans distinction de race, ni de religion » était bien une réponse aux attentes des populations d'Outre-mer ; puisque pour la majorité, le but de la lutte politique n'était pas l'indépendance immédiate des territoires mais plutôt, plus de justice, plus de mesures sociales, telles que la suppression des travaux forcés, la liberté d'expression, le droit aux études supérieures, etc.

La nouvelle politique coloniale visait l'accélération du développement économique des territoires d'Outre-mer par le regroupement des entreprises existantes, la mécanisation des moyens de production, l'utilisation de l'énergie hydro-électrique, etc. et une intégration plus large des peuples d'outre-mer pour « l'unité française » ; on a pu parler « d'égalité des droits et des chances » qui suppose, l'ouverture des portes de l'école à tous les enfants ou du moins, à la majorité d'entre eux. Pour ces deux objectifs fondamentaux, il fallait désormais, promouvoir l'expansion scolaire, former des cadres moyens et des cadres supérieurs en grand nombre, afin qu'ils puissent réellement participer à la gestion des affaires de leurs territoires au sein de « l'Union » ; ce qui suppose, non seulement la multiplication du nombre des structures scolaires, mais l'élévation du niveau des études et cela, sur les mêmes bases que dans la Métropole, comme l'ont revendiqué les élus africains à l'Assemblée nationale. Ainsi, des réformes importantes s'imposaient et il fallait penser à trouver les financements ; d'où la création du FIDES pour le financement des plans de développement des territoires d'Outre-mer à concurrence de 75% environ, sur une période de dix ans et la création de la Caisse Centrale de la France d'Outre-mer (C C F O M) ; celle-ci avait la particularité d'accorder des prêts de financement en complément des crédits du FIDES.

En particulier, pour la Haute-Volta reconstituée en 1947, il fallait beaucoup d'investissements pour l'expansion de son système scolaire qui était resté très modeste ; au total :

- 42 écoles primaires publiques,
- 21 écoles primaires privées catholiques,
- 3 collèges modernes,
- 1 cours normal public,
- 1 cours normal privé catholique,

et un taux général de scolarisation estimé à 1,8%.

Mais, pour cela, elle ne pouvait compter que sur le budget local du territoire et sur les crédits du FIDES et prêts du CCFOM.

De ces intentions à la pratique, qu'avons-nous remarqué de nouveau au niveau du primaire et de la formation des maîtres ?

Au niveau du primaire, la nouveauté c'est que la durée de la scolarisation dans toutes les écoles primaires est fixée à 6 ans minimum et à 8 ans au maximum, par la même occasion, la distinction « écoles préparatoires, élémentaires et régionales » disparut. Aussi, le programme d'enseignement visait à donner une culture générale aux élèves dès ce niveau primaire, et à les préparer aux études secondaires.

Concernant la formation des enseignants, il y eut plus de tâtonnements et par conséquent, une succession de modifications, notamment, dans les cours normaux.

Dans un premier temps (1945), les écoles normales rurales de Katibougou (Soudan) et ou Dabou (Côte d'Ivoire), ont enfin été soumises à la même réglementation que la section normale de l'école William Ponty ; mais le niveau de formation dans ces 4 écoles au total était encore inférieur à celui des instituteurs métropolitains.

L'innovation, fut la création des cours normaux, afin de former des moniteurs «diplômés» en trois ans (niveau CEPE + 3ans de formation) en lieu et place des moniteurs auxiliaires précédemment recrutés sans formation professionnelle.

Cependant, malgré cette initiative dans le sens de l'amélioration de la qualification professionnelle des moniteurs, nous nous demandons si c'est pour des raisons politiques ou des raisons financières, ou encore les deux, que l'Administration n'a pas choisi d'ouvrir une école normale dans chaque territoire et s'est plutôt contenté de cette solution intermédiaire.

Le cours normal de Koudougou en Haute-Volta ouvert en 1945 en remplacement de celui de Ouagadougou (1944 ; il n'a fonctionné qu'une seule année), devait appliquer cette nouvelle réglementation. L'examen de la répartition horaire des matières du programme de formation (cf chap. III), permet de constater que l'accent était surtout mis sur les disciplines d'enseignement (français, histoire, géographie, sciences naturelles, mathématiques) et les activités rurales (jusqu'à 9 heures par semaine). D'autre part, peu de place était accordée à la psychologie et à la pédagogie théorique, seulement une heure par semaine durant les trois années, en comparaison avec les 4h30 de stage pratique dans les écoles annexes pendant la troisième année de formation.

A partir de 1947, on assista à un alignement progressif des programmes scolaires, des diplômes et des structures scolaires en AOF sur ceux de la Métropole. En particulier, à partir de 1949, le fonctionnement des écoles normales fut copié sur le modèle métropolitain afin de former des instituteurs bacheliers (baccalauréat + un an de formation professionnelle). Le nouveau programme de formation exigeait des formateurs d'un niveau de qualification plus élevé, possédant l'un des diplômes suivants : Agrégation, Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, CAPES, Licence. Par la même occasion, le niveau de formation dans les cours normaux fut également révisé à la hausse. Il s'agissait désormais de former des instituteurs-adjoints en quatre ans, ce qui correspond au niveau du B.E. ; deux ans après (1951), la durée de cette formation fut prolongée à cinq ans (B.E. + un an de formation professionnelle). A ce niveau

d'études, les formateurs étaient des enseignants titulaires d'une Licence, des instituteurs titulaires (Bac + 1) et des instituteurs-adjoints titulaires.

Ainsi, des efforts venaient d'être faits pour l'amélioration de la qualification des enseignants du primaire ; cela, dans le cadre de la nouvelle politique scolaire en AOF. Ces réformes corroborent la première sous-hypothèse ; car, on avait cette fois-ci, une prédominance des raisons politiques et sociales (dans le sens d'une plus grande intégration des peuples d'outre-mer dans l'union française, sur la base « de l'égalité des droits, des chances, des devoirs » pour tous les citoyens de la République), et une prédominance des raisons économiques visant à accélérer le développement économique des territoires d'outre-mer. Globalement, cette association de facteurs explicatifs que nous retrouvons, rejoint notre problématique et notre hypothèse principale.

En Haute-Volta, en plus des instituteurs voltaïques qui étaient formés à l'école normale Frédéric Assomption (au Soudan) à partir de 1949, il y avait quatre cours normaux : les crédits du FIDES avaient permis l'ouverture de deux autres cours normaux, à Ouahigouya en 1948 et à Ouagadougou en 1952, en plus du cours normal de Koudougou qui fonctionnait déjà (Octobre 1945). Du côté de l'enseignement privé, les congrégations étaient maintenant invitées à soutenir les efforts d'expansion scolaire de l'Administration coloniale, moyennant une aide financière (subventions, crédits du FIDES). Dans le souci de disposer d'un personnel enseignant pouvant répondre aux normes de qualification exigées, un cours normal privé catholique fonctionnait depuis Octobre 1942. Le fonctionnement de ces établissements devait maintenant se faire par référence au statut des cours normaux de 1952. Cependant, une année de formation professionnelle des enseignants, nous paraît insuffisante. En effet, disposant d'une année de formation professionnelle à la fois théorique (quatre mois) et pratique (quatre mois également), les enseignements théoriques étaient forcément très limités ; ce qui ne favorise pas vraiment une assimilation de ces enseignements, ni le développement de l'esprit critique des élèves, ni leur initiation à la recherche pédagogique. Abondant dans le même sens, le directeur du Cours normal de Ouahigouya, dans son rapport de fin d'année 1952-1953, émet l'idée d'une prolongation de la durée de formation des instituteurs-adjoints de un à deux ans après le Brevet Élémentaire, pour

une culture générale, une formation théorique et pratique plus solides. Mais, il fallut attendre quinze ans (1952-1967/69) pour voir une réforme des cours normaux dans ce sens ; une mesure qui apparût comme étant la solution indiquée, dans un contexte de crise au niveau du recrutement des instituteurs.

Durant les dix premières années de l'indépendance du pays, les autorités politiques se voyaient obligées de poursuivre la formation de cadres moyens et supérieurs pour les différents services ; mais, elles savaient aussi qu'il fallait trouver une formule d'éducation scolaire pour la grande majorité des jeunes (12-17 ans) analphabètes des villages, afin qu'il puissent participer davantage au développement économique du pays. Aussi, les autorités politiques ont pensé à développer deux systèmes d'éducation scolaire : un enseignement classique (formation des cadres) et un enseignement rural. Il y eut donc l'institution des CER (1961) et de l'autre, une révision du contenu de certaines matières d'enseignement (programmes scolaires 1962), quoique l'ossature du système scolaire classique resta la même. De ce fait, la formation des enseignants du primaire n'a pas connu de modifications dans l'immédiat. Au contraire, dès Octobre 1963, une école normale fut ouverte à Ouagadougou afin de former un plus grand nombre d'instituteurs et l'école devait se conformer aux exigences (niveau de recrutement, programme de formation, formateurs) des écoles normales qui appartenaient à la fédération (AOF). On attendait beaucoup de cette école pour le maintien de la qualité de l'enseignement primaire.

Malheureusement, la grande majorité des bacheliers de l'école normale préférait fuir l'année de formation professionnelle pour d'autres horizons professionnels. En 1967, les quelques années de fonctionnement de l'école normale permettaient déjà de comprendre que les instituteurs-adjoints constituaient et constitueraient encore pour longtemps la « pièce-maîtresse du personnel enseignant du primaire » ; par conséquent, il fallait faire en sorte que leur formation soit plus solide, en ce sens qu'il fallait que les instituteurs-adjoints à leur sortie puissent non seulement maîtriser les contenus de leurs enseignements, les méthodes d'enseignement, mais aussi, être en mesure de mener des investigations pour leur formation continue. C'est dans ce but que les autorités politiques avaient décidé la prolongation de la durée de la formation professionnelle de un à deux ans dans les cours normaux. Celle-ci favorisa :

- un renforcement de la connaissance des matières d'enseignement primaire ;

- Un renforcement de leur formation pédagogique théorique (les enseignements relatifs à cette formation commençaient la première année et se poursuivaient au premier trimestre de la deuxième année ; sans oublier que l'on put enrichir le programme par l'introduction de nouvelles disciplines) ;

- Un renforcement des disciplines d'éveil (artisanat, dessin, musique) ;

le volume horaire hebdomadaire est passé de 25 à 35 heures . Cette réforme était un pas de plus vers une meilleure qualification des instituteurs-adjoints. Pour leur formation continue, ils pouvaient en partie compter sur le centre de documentation et de perfectionnement pédagogique ; une initiative depuis 1964.

En somme, nous pouvons dire que depuis 1949 a existé, une volonté politique réelle visant l'élévation des niveaux de qualification ; cela, à tous les niveaux d'enseignement général et de formation professionnelle, de sorte que les difficultés financières qui existaient déjà ont pu être dépassées (à partir de 1957, suite à la suppression de l'aide financière du budget fédéral et des crédits du FIDES, le budget local devait tout seul financer les dépenses d'éducation, par conséquent, la part du budget local pour l'éducation qui était de l'ordre de 10% passa à 25% voire 30%). Aussi, les trois réformes des cours normaux que nous avons pu relever ont donné lieu à la prolongation de la durée de formation et à l'élargissement du programme de formation. C'est bien notre première sous-hypothèse qui se trouve ainsi vérifiée, de même que l'hypothèse principale, compte tenu des motivations à la fois politiques, sociales et économiques qui les sous-tendent.

A partir des années 70, commença la période des bilans, des diagnostics et la recherche d'un nouveau système scolaire qui serait plus adapté aux besoins de développement économique du pays. C'est ainsi, qu'en attendant, les investissements furent revus à la baisse pour tous les niveaux scolaires ; le cours normal de Ouahigouya est transformé en lycée (Octobre 1971), la même décision intervint pour l'école normale (Octobre 1976); il ne restait plus que deux cours normaux, dont les capacités d'accueil ont donc été vues à la hausse : un recrutement annuel de cent élèves pour le cours normal de garçons à Koudougou et trente élèves pour le cours normal de filles à Ouagadougou. Cette situation demeura jusqu'en 1985.

III EXPANSION SCOLAIRE ET «MISERES» DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE.

Suite à l'échec des tentatives de réforme générale du système scolaire (l'école intégrée au projet de développement du pays (1972-1984), «l'école révolutionnaire burkinabè» (1984-1986)), les autorités politiques se trouvaient dans l'impasse. Aussi, ont-elles fait sienne la politique scolaire proposée par la Banque Mondiale, à savoir : réduire la formation des diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur au profit de l'expansion de l'enseignement primaire. L'objectif fixé est de porter le taux de scolarisation qui était de 16% en 1984 à 30% en 1990 et à 60% en l'an 2000. Mais le problème c'est que les autorités politiques veulent réaliser cet objectif sans un investissement financier supplémentaire de la part de l'Etat. Or en même temps, il est nécessaire de construire des écoles et de recruter des enseignants en grand nombre. La première solution adoptée consista à réduire les dépenses de l'enseignement secondaire et supérieur pour les besoins de l'enseignement primaire, à utiliser des matériaux locaux et une main-d'oeuvre gratuite (participation des populations à la construction des écoles) et à recruter des enseignants en grand nombre, mais à un moindre coût ; d'où la suppression des cours normaux et l'ouverture de l'ENEP de Loumbila dont la capacité d'accueil est de 350 élèves instituteurs-adjoints, formés en un an au lieu de deux ans précédemment ; sans oublier les différentes formes de recrutement parallèle (instituteurs-adjoints du recrutement direct, enseignants-SNP, enseignants-contractuels). Là, on se trouve dans le cas d'une prédominance de l'insuffisance des moyens financiers qui occasionna une formation à «la baisse» des instituteurs-adjoints ; ainsi, ces modifications vérifient-elles notre deuxième sous-hypothèse.

Mais, ces nouveaux instituteurs-adjoints, frustrés et mal à l'aise dans les écoles, ont par l'intermédiaire de leurs représentants syndicaux demandé que la durée de la formation soit de nouveau portée à deux ans, pour l'amélioration de leur qualification professionnelle, mais aussi de leur salaire. Ils étaient d'ailleurs soutenus par l'opinion publique qui mettait en cause la qualité de leur formation. Ainsi, officiellement la durée de la formation fut portée à deux ans (1991) . Cependant, dans la pratique, la deuxième année de formation dite «année de stage» n'en

est pas une, puisque «les stagiaires» sont affectés dans des classes pour toute l'année scolaire. Cette nouvelle mesure de formation permet à l'Etat de combler en partie le manque d'enseignants et, par ailleurs, de faire des économies ; en contre-partie, les instituteurs-adjoints certifiés sont reclassés dans la catégorie C 1 de la Fonction publique et voient leur salaire à la hausse. C'est donc un compromis qui semble donner satisfaction aux autorités politiques et aux instituteurs-adjoints certifiés. Mais, sur le plan qualitatif, les critiques ne manquent pas.

Par rapport à l'hypothèse centrale, disons que ce compromis est finalement le résultat d'une interaction de facteurs politiques (objectifs poursuivis), financiers et sociaux (critiques de l'opinion publique, revendications syndicales des enseignants), une combinaison de facteurs qui confirme notre hypothèse principale, même s'il apparaît clairement que les raisons financières pèsent lourd dans la balance.

Ceci dit, que pensent les enseignants du primaire eux-mêmes de leur formation initiale et continue ? De façon plus large, comment mener ensemble la recherche de la quantité et celle de la qualité de l'enseignement primaire dans notre pays ? Ces interrogations font l'objet du dernier chapitre ci-après.

CHAPITRE VI : QUANTITE ET QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
AU BURKINA FASO : UNE ANALYSE CRITIQUE GLOBALE

I - L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE - ASPECT QUANTITATIF.

1 - Aperçu de l'évolution du nombre des écoles et des classes

Le tableau 20 ci-après permet de se faire une idée de la progression du nombre des écoles et des classes et en particulier, celle des dix dernières années.

Tableau 20 : Evolution du nombre des écoles et classes de 1960 à 1993

Année scolaire	Nombre d'écoles		Nombre de classes		Total	
	Publiques	Privées	Publiques	Privées	Publiques	Privées
1959-1960	224	130	629	434	354	1063
1967-1968	410	177	1391	699	587	2090
1969-1970	573	22	2126	72	595	2198
1983-1984	1211	95	3898	467	1306	4365
1984-1985	1435	102	4451	465	1537	4916
1985-1986	1651	107	5002	482	1758	5484
1986-1987	1861	103	5663	514	1964	6177
1987-1988	1995	113	6189	543	2108	6732
1988-1989	2106	119	6723	599	2225	7322
1989-1990	2237	125	7301	627	2362	7928
1990-1991	2340	146	7891	712	2486	8603
1991-1992	2440	147	8243	710	2587	8953
1992-1993	2575	166	8786	750	2741	9536

Source : Statistiques scolaires du Ministère de l'Education Nationale *In* YARO, Thèse, op. cit., 1994, p.100

- DEP/MEBAM : Annuaires des statistiques scolaires, de 1984 à 1993.

Rappelons, qu' avant 1970 les écoles privées appartenaient exclusivement aux confessions religieuses catholiques et protestantes. Suite à la crise à la fois financière et politique qui opposa l'Etat à la Direction de l'enseignement privé catholique , le 29 Octobre 1969, un décret présidentiel nationalisa toutes les écoles primaires privées catholiques ; il ne resta alors que quelques écoles appartenant aux confessions protestantes, auxquelles s'ajoutent petit à petit des écoles privées laïques construites par des particuliers.

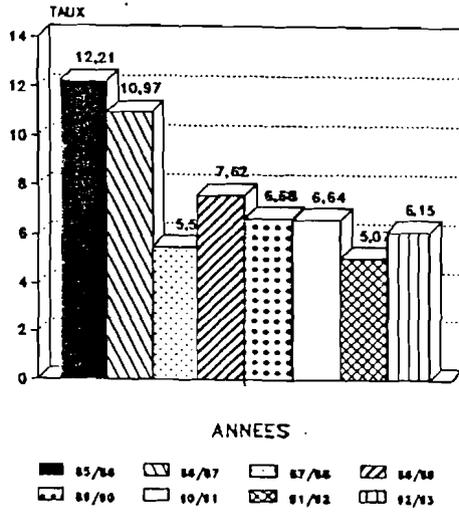
L'augmentation rapide du nombre des écoles et des classes de ces dix dernières années commença avec le CNR (1983-1987) ; le mot d'ordre était "A chaque village son école". Des campagnes de sensibilisation ont été menées afin de mobiliser les populations, les inciter à construire des écoles. Ainsi, plusieurs écoles ont pu être construites, mais pour la plupart, en banco (terre battue). Cette progression importante du nombre des écoles et des classes du primaire permet d'y accueillir un plus grand nombre d'enfants. Nous pouvons le constater par le tableau 21.1 suivant ; sa représentation sous forme d'histogramme (tableau 21.2) ; de même que la représentation sous forme d'histogramme et de courbe des taux d'accroissement annuels (tableaux 21.3 et 21.4).

Tableau 21.1 : Evolution des effectifs de l'enseignement primaire de 1983 à 1993
(public et privé confondus).

T.21-1 : EVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
AU COURS DES DIX DERNIERES ANNEES
PUBLIC ET PRIVE

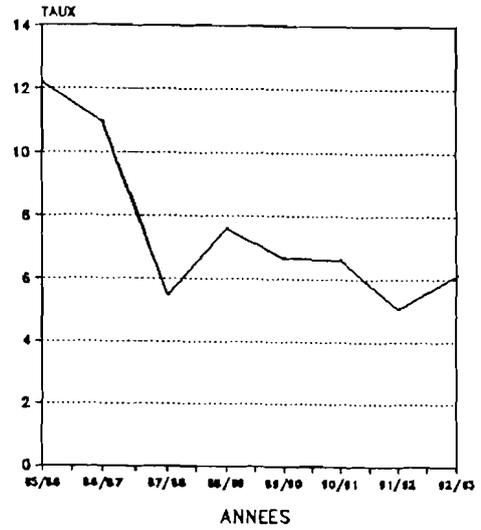
ANNEES	SEXE	CP1		CP2		CE1		CE2		CM1		CM2		TOTAL COURS	
		PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI
1983/84	G	38051	2991	34944	2395	24766	2263	22370	1883	17390	1568	21306	2562	161306	13662
	F	21795	2269	19578	1629	14664	1498	13059	1099	11531	989	11551	1659	92621	9143
	T	59846	5260	54522	4024	39430	3761	35429	2982	28921	2557	32857	4221	253927	22805
1984/85	G	46991	3855	35923	2413	32553	2413	24638	2018	20079	1764	22669	2864	182853	15327
	F	26503	3011	20960	1766	18501	1617	14568	1311	11746	992	12414	1951	104692	10648
	T	73494	6866	56883	4179	51054	4030	39206	3329	31825	2756	35083	4815	287545	25975
1985/86	G	47249	4312	46290	3161	33830	2762	29073	2387	21808	2074	25557	3466	203807	18162
	F	27161	3293	26629	2298	19972	1737	16615	1546	13014	1401	13936	2236	117327	12511
	T	74410	7605	72919	5459	53802	4499	45668	3933	34822	3475	39493	5702	321134	30673
1986/87	G	50611	4850	47128	3266	43868	3088	30006	2698	24741	2379	28332	4419	225416	20700
	F	29100	3805	27397	2570	25411	2139	17453	1729	14774	1570	15425	2925	129560	14738
	T	79711	8655	74525	5836	69279	5227	47459	4427	40245	3949	43831	734	354976	35438
1987/88	G	46998	5229	49832	4055	44787	3363	38123	2984	25705	2713	30542	4323	235987	22667
	F	27355	4099	28856	3004	25927	2450	22302	2173	15124	1793	16858	3312	136422	16831
	T	74353	9328	78688	7059	70714	5813	60425	5157	40829	4506	47400	7635	372409	39498
1988/89	G	53433	5358	46352	4265	47402	3936	38992	3378	32550	2997	33195	4651	251924	24635
	F	32731	4197	27545	3241	27990	2908	23024	2388	19121	2104	18088	3533	148498	18271
	T	86164	9555	73897	7506	75392	6794	62016	5766	51671	5101	51283	8184	400422	42906
1989/90	G	57013	5025	51045	4244	45076	4126	42281	3493	33307	3049	39878	4796	268600	24733
	F	34933	3796	31909	3135	27508	2919	24974	2441	20208	2264	21720	3839	161252	18394
	T	91946	8821	82954	7379	72584	7045	67255	5934	53515	5313	61598	8635	429852	43127
1990/91	G	58538	4737	56367	3921	49836	4296	40560	3723	36601	3406	44071	4706	285973	24789
	F	37031	3640	34701	3131	30972	3153	24930	2624	22336	2431	24842	3861	174812	18840
	T	95569	8377	91068	7052	80808	7449	65490	6347	58937	5837	68913	8567	460785	43629
1991/92	G	61515	4411	57285	3657	54143	4065	43702	3903	36455	3472	47237	4857	300337	24365
	F	39013	3242	36470	2745	33785	2925	27827	2665	22999	2453	27388	3797	187482	17827
	T	100528	7653	93755	6402	87928	6990	71529	6568	59454	5925	74625	8654	487819	42192
1992/93	G	69717	3656	60425	4312	56191	3175	47236	4017	29808	2959	57686	5066	321063	23185
	F	42925	2891	38635	2943	35952	2406	29884	2761	21610	2121	32448	3820	201454	16942
	T	112642	6547	99060	7255	92143	5581	77120	6778	51418	5080	90134	8886	522517	40127

T.21-3 : HISTOGRAMME DE L'ACCROIS. RELATIF AU COURS DES DERNIERES ANNEES



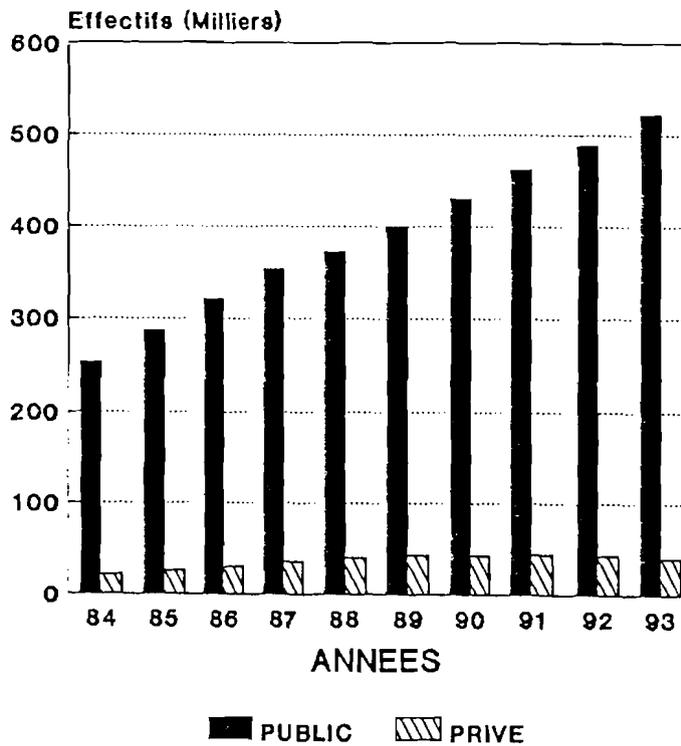
1992 / 1993

T.21-4 : COURBE DE L'ACCROISSEMENT RELATIF AU COURS DES DERNIERES ANNEES



1992 / 1993

T.21-2 : EFFECTIFS EVOLUTION AU COURS DES DIX DERNIERES ANNEES



1992 - 1993

Source : DEP/MEBAM : Annuaire des statistiques scolaires, 1992-1993, pp. 49-50.

Il y a une augmentation continue des effectifs du secteur public ; par contre, ceux du secteur privé étaient en baisse en 1992 et en 1993.

Dans l'ensemble, le taux d'accroissement annuel des effectifs qui était de l'ordre de 10 % en 1987 est maintenant de l'ordre de 6 % ; ce qui nous permet de dire que la croissance des effectifs scolaires se poursuit, mais elle se fait plus lentement.

En termes de taux de scolarisation, quelles sont les estimations ?

2 - Aperçu de l'évolution des taux de scolarisation

Le calcul du taux de scolarisation suppose la connaissance du nombre total d'enfants scolarisables par an. Or le taux de croissance annuel de la population est estimé à 3,21 % au Burkina Faso ; c'est une population qui augmente assez vite ; Par la même occasion, le nombre d'enfants scolarisables ne cesse d'augmenter.

Au cycle primaire on retrouve des enfants de 6 à 15 ans compte tenu du fait que certains enfants sont inscrits à l'école avant l'âge officiel de 7 ans et du fait que les élèves peuvent redoubler deux fois au cours du cycle. On devrait alors calculer le taux de scolarisation par rapport à cette tranche d'âge (de 6 à 15 ans) de la population.

Malheureusement ce n'est pas le cas ; puisque, pour le taux de scolarisation brut considéré pour l'ensemble du pays on prend en compte les effectifs scolaires (comprenant donc des enfants de 6 à 15 ans), alors que la population scolarisable considérée est tantôt celle des enfants de 7 à 14 ans ; de 7 à 13 ans ; ou encore de 7 à 12 ans ; ce qui veut dire que les taux de scolarisation bruts officiels sont à la hausse par rapport à la réalité. Pour plus d'objectivité nous avons retenu le taux de scolarisation réel des enfants de 7 à 12 ans à chaque fois que les données nous le permettaient.

A titre indicatif voici le tableau 22 présentant l'évolution des taux de scolarisation.

Tableau 22 : Evolution des taux de scolarisation (1960-1993).

Année scolaire	Pop. scolaire de 7 à 12 ans	Pop. scolaire totale	Pop. Scolarisable de 7 à 12ans	Taux réel de scolarisation des 7 à 12ans (%)	Taux brut pour l'ens. du pays (%)
1960					6.74
1970					10.66
1983					18.59
1984-1985					20.91
1985-1986 *					23.90
1986-1987					25.75
1987-1988					26.44
1988-1989					27.70
1989-1990					28.86
1990-1991	400 861	504 414	1 682 233	23.83	29.98
1991-1992	425 937	530 011	1 727 240	24.66	30.69
1992-1993	454798	562 644	1 773 785	25.64	31.72

Sources : -YARO Y. Thèse, op. cit 1994, p. 94

-Annuaire statistiques DEP/MEBAM 1984 à 1993

A partir de 1985, les taux ont été calculés sur la base du recensement démographique de 1985

Il y a une lente progression, mais continue des taux de scolarisation . Pour les autorités politiques il s'agit de porter le taux de scolarisation à 60 % en l'an 2000 grâce à un taux d'accroissement annuel de 10 % des effectifs scolaires. Une intention fort louable, mais dont la concrétisation se fait difficilement.

Dans le cadre de ce projet, l'Etat reçoit des aides financières ou matérielles de la part des Organismes ou de certains pays mais celles-ci ne suffisent pas pour couvrir les besoins d'infrastructures scolaires du pays. L'Etat de son côté tend à réduire le budget de l'enseignement secondaire et supérieur au profit de l'enseignement primaire ; mais, ces sommes servent pour l'essentiel à payer les salaires des enseignants du primaire qui sont recrutés en plus grand nombre. Faute de moyens financiers, les classes multigrades dans les villages et les classes à double flux dans les villes qui permettraient une utilisation optimale des écoles existantes et des enseignants apparaissent comme étant la clé de l'expansion scolaire au Burkina Faso ; l'expérimentation de ces classes étant en cours depuis décembre 1992 comme nous l'avons déjà annoncé.

Pour notre part, au regard des limites financières de l'Etat et des aides extérieures, nous pensons qu'il reste quatre voies possibles pour l'expansion scolaire :

- 1° - favoriser l'ouverture des écoles privées ;
- 2° -encourager et soutenir toutes les réalisations entreprises par les diverses associations ;

3° - aller vers les communautés villageoises et les amener à se doter de bâtiments scolaires et à prendre en charge l'équipement immobilier ; et cela de façon organisée et planifiée. Chaque village devrait avoir un projet de construction d'école ; au cas où le projet dépasserait les capacités financières d'un village, plusieurs villages voisins pourraient unir leurs efforts à cet effet. Il faudrait que le slogan « un village une école » devienne un jour une réalité. Pour cela, il faut un long travail de sensibilisation des communautés villageoises, arriver à les convaincre du bien fondé d'un tel effort, et une véritable prise de conscience individuelle et collective des problèmes scolaires.

4° - par ailleurs, les participants aux journées de réflexion sur l'enseignement au Burkina Faso, tenues les 25-26-27 Mai à Ouagadougou, avaient recommandé la création d'un Fonds national de soutien à l'éducation ; une proposition que nous approuvons, et que nous avons donc reprise ici.

A cette recherche de la "quantité" joignons aussi celle de la "qualité" de l'enseignement primaire.

II - ASPECT QUALITATIF : UNE APPROCHE DES DIFFICULTES INHERENTES à L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE au BURKINA FASO

1 - L'opinion publique

Il est courant d'entendre l'expression suivante : "en recherchant la quantité, on perd la qualité" ; dans le domaine scolaire c'est souvent le cas, quand les moyens nécessaires s'avèrent insuffisants.

Sous le CNR, les autorités politiques voulaient une scolarisation de masse, mais elles étaient bien conscientes que les conditions loin d'être satisfaisantes, ne pouvaient que produire une détérioration de la qualité de l'enseignement. C'est ainsi que le 17 Octobre 1986 à Gaoua, le président du Faso Thomas Sankara tirait lui-même sur la sonnette d'alarme par son discours, prononcé en faveur de "la qualité de l'enseignement au Burkina Faso" dont voici quelques propos : "chaque parent, chaque responsable s'inquiète de la détérioration tendancielle et continuelle de la qualité de l'enseignement, telle que le révèle le faible niveau des élèves, ces dernières années. (...) Par exemple, nous observons avec beaucoup d'amertume aujourd'hui qu'un élève qui termine le cours moyen sait à peine lire et comprendre un texte. Il est même établi que si cet élève en fin de "cours moyen" quitte l'école pendant deux ou trois années, il redevient un analphabète, alors que théoriquement, tout élève qui a fréquenté l'école jusqu'au "cours élémentaire" est sensé être définitivement alphabétisé.²⁴⁰ Ceci dit, il essaya ensuite de situer les

²⁴⁰ " L' Appel de Gaoua " : Discours sur la qualité de l'Enseignement au Burkina Faso, prononcé par le Capitaine Thomas Sankara, président du CNR, président du Faso. Octobre 1986, PP. 6-8.

responsabilités des autorités politiques, des enseignants, des parents-d'élèves et des élèves eux-mêmes par rapport à cette situation.

Aujourd'hui, «cette détérioration» de la qualité de l'enseignement primaire est encore décriée dans notre pays. Est-ce une réalité ou simplement l'expression des inquiétudes des uns et des autres ? Nous n'en savons rien exactement ; puisqu'aucune évaluation du niveau des élèves n'a été faite. Autrement dit, nous ne disposons pas de résultats au plan national qui confirment la baisse du niveau des élèves du primaire ou au contraire, qui infirment ce sentiment général. Toutefois, dans le rapport du Colloque national sur l'éducation de base en 1993, on peut lire ce qui suit : «Les résultats au plan des acquisitions sont médiocres :

- en français, 25% seulement des élèves du CM2 s'avèrent capables de lecture courante de textes simples, 20% peuvent rédiger une petite rédaction décrivant une situation familière. Pratiquement aucun n'est capable de «lecture fonctionnelle» : consulter une table des matières, travailler à partir d'un mode d'emploi.

- En mathématiques, la plupart des élèves n'ont acquis que l'arithmétique de base à la fin du primaire. Les 4 opérations sont maîtrisées, ainsi que les règles de mesure, mais, les performances en résolution de problèmes et en mesure effective du temps, de l'espace, sont très médiocres.

D'une manière générale, les mécanismes sont acquis, les règles sont connues, mais leur application est laborieuse. Les concepts de base sont loin d'être intégrés, ainsi que les procédures de déduction et d'induction, ce qui rend difficile la résolution de problèmes, tant au niveau de l'appréhension de celui-ci, de la compréhension de la consigne, qu'au niveau de son traitement et de l'élaboration de la réponse (à ce niveau, les difficultés en langage réapparaissent). Par ailleurs, les enfants ont de grandes difficultés à lire plan, carte, croquis, schémas, et encore plus à les élaborer eux-mêmes».²⁴¹ Mais, comment ces évaluations ont été faites? Et pour combien d'élèves

? Nous ne le savons pas.

²⁴¹Rapport du Colloque sur l'éducation de base, « Analyse diagnostique de la situation actuelle ». Ouagadougou, 1993, P.5 (d'après une étude de IDA-1991).

Malgré l'insuffisance de preuves objectives, nous voulons pour notre part, insister surtout sur le fait que la qualité de l'enseignement, entendue ici, dans le sens du niveau des connaissances acquises par les élèves, à la fin du cycle primaire, dépend de plusieurs facteurs tels que :

- la qualité des programmes et des emplois de temps ;
- l'équipement matériel et didactique des classes ;
- le nombre des élèves par classe ;
- la qualité de la formation des enseignants ;
- la qualité de la formation des formateurs ;
- l'achat des fournitures scolaires des élèves par les parents ;
- l'encadrement des élèves pour leurs devoirs après l'école.
- la qualité des relations maîtres - parents d'élèves.

Pour mieux appréhender la situation de l'enseignement primaire, nous allons donc essayer⁴ analyser les insuffisances à propos des facteurs ci-dessus énumérés, en nous appuyant en grande partie sur les résultats de notre enquête par questionnaire. Auparavant, commençons par la présentation de cette enquête.

2 - Présentation de l'enquête

Pour enquêter sur la situation actuelle de l'enseignement primaire au Burkina Faso, on aurait pu s'adresser aux différents groupes sociaux concernés à savoir, les décideurs des réformes, les parents-d'élèves qui assistent presque impuissants, les élèves et enfin, les enseignants qui sont chargés de réaliser les objectifs visés à ce niveau d'enseignement ; à ce titre, nous estimons que ces derniers sont doublement concernés par les problèmes scolaires. Aussi, nous avons choisi de nous adresser à ce groupe social, par l'intermédiaire d'un questionnaire que nous avons élaboré et grâce auquel nous abordons la question des objectifs scolaires, des fonctions de l'enseignant, de sa formation professionnelle initiale à l'ENEP, de ses méthodes d'enseignement, de ses difficultés dans l'exercice de ses fonctions et de sa formation continue. A travers leurs réponses, nous pourrions mieux appréhender (évaluer) les besoins de formation, les

besoins matériels, et faire des suggestions éventuellement, tout en invitant les uns et les autres à y réfléchir.

Ceci dit, essayons à présent d'explicitier la réflexion théorique qui guide nos questions.

2.1 - Description du questionnaire

Tout d'abord, pour ce qui est des variables indépendantes que nous avons retenues, il y a la variable sexe par rapport à laquelle, nous n'avons pas d'hypothèse à priori, seulement le fait d'avoir autant d'hommes que de femmes par exemple, dans l'échantillon pourrait favoriser la comparaison de leurs réponses à certaines questions ; autrement dit, nous admettons que des différences significatives peuvent être observées dans les réponses et qui seraient en partie liées au fait qu'on est homme ou femme. Il en est de même, de l'âge des enquêtés, de leur niveau d'études avant l'entrée à l'ENEP, de leur ancienneté dans l'exercice du métier d'enseignant (impact de l'expérience) ou encore, le fait d'être enseignant dans un centre urbain par rapport à un autre qui exerce dans un village (ils ne vivent pas les mêmes réalités matérielles et sociales). A noter que dans le cadre de cette enquête, seront considérées comme étant des villes, tous les chefs-lieux de province (au nombre de 30) ; car c'est bien là que l'on dispose le plus d'infrastructures.

Après les variables indépendantes, venons aux questions que nous avons soumis aux enquêtés. A ce niveau, nous partons du fait que l'on ne peut décider ou évaluer une formation professionnelle que par rapport aux fonctions liées au poste ; or il est évident que les fonctions de l'enseignant doivent être définies par rapport aux objectifs scolaires visés.

Aussi, nous avons commencé par leur demander de nous définir les objectifs de l'école primaire burkinabé (Q.1). Mais à ce propos, nous savons, aussi qu'après le rejet du projet de réforme "l'école intégrée", l'introduction du travail productif à l'école reste une préoccupation des responsables politiques, pour les raisons à la fois pédagogiques, sociales et financières déjà

explicitées. Alors, nous avons voulu connaître leurs points de vue, et leurs expériences par rapport à cet objectif particulier par les questions suivantes :

- Qu'est-ce que "la production" à l'école ? (Q.2)
- Etes-vous favorable ou opposé à la production à l'école ? (Q.3)
- Dites pourquoi ? (Q.4)
- Dans votre école, avez-vous entrepris une activité de production ? (Q.5)
- si non, dites pourquoi ? (Q.6)
- si oui, de quelle (s) activité (s) s'agit-il (Q.7).

Nous pensons aussi que le choix des activités pourrait dépendre des moyens financiers de l'école, de la particularité de la région ou encore de la coopération des parents d'élèves (par exemple leur participation à l'encadrement des enfants pour certaines activités). Pour pouvoir vérifier cette hypothèse, nous leur avons posé la question suivante :

- quelles sont les raisons qui justifient le choix particulier de cette activité ou de ces activités ? (Q.8)

Après ces questions venons aux fonctions de l'enseignant. De nos jours, les fonctions de l'enseignant du primaire sont de plus en plus élargies ; d'une manière générale dans les pays en voie de développement, on lui demande d'être à la fois un instructeur, un éducateur au côté de la famille et "un agent de développement" c'est-à-dire celui qui doit participer à la réalisation de tous les projets de développement d'ordre économique, culturel, ... entrepris dans le quartier, le village, la ville où il est affecté. Il est également sollicité pour l'alphabétisation de masse des adultes par l'organisation des cours du soir. Compte tenu de toutes ces attentes, nous avons voulu connaître les fonctions que les enseignants eux-mêmes s'attribuent ; alors, nous leur avons posé la question comme suit : dans le contexte de l'école burkinabè, selon vous, quelles sont les fonctions du maître ? (Q.9). Bien entendu, nous pourrions vérifier si les fonctions qu'ils s'attribuent ont un lien avec leurs définitions des objectifs scolaires.

Après les objectifs scolaires et leurs fonctions, nous leur avons demandé d'apprécier la formation professionnelle initiale qu'ils ont reçue en un an à l'ENEP et de justifier bien sûr leurs observations ; par les deux questions suivantes :

- Estimez-vous que pour l'exercice de vos fonctions, la formation professionnelle initiale que vous avez reçue à l'ENEP, est-elle très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante, pas du tout satisfaisante (Q.10) ;
- Dites pourquoi (Q.11).

Et pour avoir une idée de leurs pratiques (méthodes d'enseignement) et des difficultés qu'ils rencontrent dans leurs classes et aussi comment ils essayent de les surmonter, nos questions étaient les suivantes :

- Pour chacune des méthodes d'enseignement (cours magistral ; séances audiovisuelles ; travaux de groupe ; enquêtes et exposés par les élèves ; sorties de classe) , dites si vous la pratiquez beaucoup, assez, peu, ou pas du tout (Q12).

Par la même occasion, nous sommes revenus sur la pratique des activités de production. Les auteurs qui sont favorables à cet enseignement, estiment que même si les maîtres reçoivent une formation dans ce sens (ce qui n'est pas vraiment le cas au Burkina Faso), il est encore souhaitable que des spécialistes puissent intervenir à leurs côtés pendant ces séances ; une telle collaboration favoriserait une certaine ouverture de l'école à la société environnante. Mais, il est possible que les maîtres eux-mêmes n'envisagent pas une telle coopération. Nous avons donc demandé leur avis à ce sujet :

- Souhaiteriez-vous l'intervention à l'école de certains spécialistes (agents d'agriculture, d'élevage, des eaux et forêts, des artisans, ...) dans le cadre du travail productif ? (Q.13)
- Dites pourquoi ? (Q.14)
- Si oui, avez-vous déjà fait des démarches dans ce sens ? (Q.15)

Quant aux difficultés que les maîtres rencontrent, une fois affectés dans les classes, nous savons qu'elles sont multiples ; notamment, elles sont liées aux effectifs pléthoriques dans les classes (une moyenne nationale de 64 élèves par classe), à la langue

d'enseignement (le français), au sous-équipement des écoles en matériels didactiques auquel s'ajoute l'insuffisance des fournitures scolaires chez la majorité des élèves, etc.

Toutefois, il appartient aux maîtres eux-mêmes de s'exprimer librement sur ces réalités de l'école primaire burkinabè :

- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de vos fonctions (Q.16)
- Que faites-vous (concrètement) face à ces difficultés ? (Q.17)

C'était aussi l'occasion, de tester l'esprit de collaboration qui règne dans nos écoles et une fois de plus, le degré d'ouverture des enseignants vers les personnes extérieures à l'école ; d'où les questions suivantes :

- Dans la recherche de solutions à ces difficultés, échangez-vous vos idées avec d'autres personnes ? (Q.18)
- Si oui, lesquelles ? (les collègues maîtres, le directeur de l'école, le conseiller pédagogique, l'inspecteur, des enseignants retraités, des parents-d'élèves, ...) (Q.19)
- Est-ce que vous le faites très souvent, souvent ou occasionnellement ? (Q.20)

D'autre part, nous pensons que la connaissance des Sciences de l'Education et la formation continue peuvent aussi les aider à trouver des solutions à certaines difficultés ; à se perfectionner et ainsi contribuer à leur bien-être avec les élèves. Ainsi, nous avons dans un premier temps, voulu mesurer l'importance que ces instituteurs-adjoints accordaient aux Sciences de l'Education par la question suivante :

- voici 13 matières possibles d'un programme de formation des maîtres, elles sont présentées dans l'ordre alphabétique, classez-les par ordre d'importance de 1 à 13 ; le chiffre 1 étant attribué à la matière que vous jugez la plus importante, le chiffre 2 à la matière suivante et ainsi de suite (Q.21). Ensuite, nous leur avons soumis les questions ci-après concernant leurs activités de formation continue :
- Dans le cadre de la formation continue, quelles sont les activités auxquelles vous avez déjà participé ? (Q.22)
- Que pensez-vous de ces activités de formation continue qui vous sont proposées ? (Q.23)
- Et que faites-vous personnellement pour accroître votre culture en matière d'éducation ? (Q.24)

Pour terminer cette enquête, nous leur avons demandé de faire des suggestions en vue de l'amélioration de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants du primaire dans notre pays par les deux questions suivantes :

- Si vous aviez à réformer la formation initiale des enseignants du primaire à l'ENEP, quelles suggestions feriez-vous, en ce qui concerne le niveau de recrutement des élèves, la durée de la formation, la formation théorique, le stage pratique et l'organisation même de la formation (son déroulement) (Q.25)
- Si vous aviez à réformer la formation continue des enseignants du primaire, quelles suggestions feriez-vous ? (Q.26)

Poursuivons maintenant la présentation de l'enquête en abordant les limites de l'échantillonnage, les difficultés rencontrées lors de la passation des questionnaires et le traitement informatique des données.

2.2 - Les limites méthodologiques de cette enquête

Comme déjà annoncé, nous avons deux remarques à faire au préalable : une concernant l'échantillon et l'autre, la passation des questionnaires.

2.2.1 - Les insuffisances de l'échantillonnage

La suppression de la formation des instituteurs-adjoints en deux ans dans les cours normaux a été suivie de l'adoption d'une formule de formation rapide - la formation d'un nouveau type d'instituteurs-adjoints en un an à l'ENEP de Loumbila, à partir de 1985 ; elle suscitait de nombreuses critiques. Ainsi, dès le départ, nous avons choisi de nous adresser particulièrement à ce groupe d'enseignants du primaire afin de recueillir leurs points de vue par rapport aux différentes questions allant des objectifs scolaires actuels à la formation initiale reçue et la formation continue dont ils bénéficient. Autrement dit, cette enquête ne touche pas toutes les catégories d'enseignants du primaire.

Après l'élaboration du questionnaire, nous avons appris que la durée de la formation des instituteurs-adjoints à l'ENEP avait été ramenée à deux ans depuis octobre 1991 ; avec cependant, une nouvelle formule concernant le déroulement du stage pratique. Mis à part cette question de la formation initiale à laquelle une solution partielle venait donc d'être trouvée, toutes les autres que nous avons abordées dans le questionnaire méritaient encore d'être posées ; par conséquent, nous avons maintenu le questionnaire et le groupe des instituteurs-adjoints formés en un an à l'ENEP de 1985 à 1991 ; car, pour les deux promotions suivantes après la réforme de l'ENEP, nous avons estimé qu'il était trop tôt de les interroger, l'expérience du terrain leur faisait un peu défaut ; nous ne les avons pas pris en compte dans notre population d'enquête. Nous pouvons donc dire que notre population d'enquête était bien ciblée, par contre, notre échantillon n'est pas représentatif, en ce sens que nous n'avons pas fixé des quotas en fonction des caractéristiques de cette population ciblée, parce que nous ne connaissions ni ces caractéristiques, ni leurs fréquences.

Aussi, nous avons distribué nos questionnaires en tenant surtout compte des variables "sexe" et "lieu d'exercice professionnel" avec l'objectif d'avoir autant d'hommes que de femmes et autant d'enseignants exerçant dans des villes que dans des villages, pour d'éventuelles comparaisons. Les autres variables telles que l'âge, le niveau d'études avant l'entrée à l'ENEP, l'ancienneté, bien qu'elles soient tout aussi importantes n'ont pas été contrôlées au moment de la passation des questionnaires ; autrement dit, nous ne nous sommes pas fixé des quotas par rapport à ces variables.

D'autre part, le déroulement même de cette passation des questionnaires comporte aussi quelques insuffisances .

2.2.2 - La passation des questionnaires

Nous avons distribué des questionnaires dans les provinces du Kadiogo et de la Kossi (au nombre de 117) ; nous en avons confié à un enseignant du primaire (M. Saliou. Boly)

dans la province du Mouhoun (au nombre de 41), à un autre (M. Jean Coulibaly) dans la province du Yatenga (au nombre de 30) et à un conseiller pédagogique itinérant (M. Théophile Kiéno) dans la province de la Comoé (au nombre de 40).

A chaque fois, il fallait d'abord s'adresser au Directeur provincial de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation de masse (DPEBAM) ou encore aux inspecteurs de circonscriptions, afin d'obtenir la liste des instituteurs-adjoints issus de l'ENEP et les écoles où ils enseignent ; à l'exception de Théophile Kiéno, qui en tant que CPI, détenait lui-même ces informations au niveau de sa circonscription.

Quant à la passation, pour ma part, je me rendais dans les écoles ; là, c'est le Directeur de l'école qui me présentait aux intéressés et me laissait m'entretenir avec eux, à savoir je faisais une brève présentation de l'objet de mes recherches et du questionnaire, ensuite, je leur laissais le temps de le lire et de me poser des questions et je notais enfin, les dates qu'ils me fixaient pour la récupération des questionnaires remplis.

Les autres n'étaient certainement pas en mesure de répondre à toutes les questions, mais ils connaissaient l'intérêt de ce questionnaire pour moi et pouvaient le faire comprendre à leurs collègues.

Au total, 228 questionnaires ont été distribués et nous avons pu récupérer (61 sur 104) dans la province du Kadiogo, (13 sur 13) dans la Kossi, (24 sur 30) dans le Yatenga, (32 sur 41) dans le Mouhoun et (31 sur 40) dans le Comoé ; soit au total 161 sur les 228 ; en pourcentage, c'est donc 70 % des questionnaires distribués qui ont pu être récupérés, ce qui pour nous, est un résultat satisfaisant, mais insuffisant ; nous pouvons l'expliquer en partie par le fait que nous étions au troisième trimestre de l'année scolaire (avril, mai, juin), la préparation des examens faisait que les enseignants n'étaient pas très disponibles pour toute autre sollicitation, c'est ainsi que malgré notre insistance, certains n'ont jamais eu le temps de répondre à notre questionnaire. Mais ce qui est paradoxal, c'est que d'autres enseignants étaient plutôt contents d'être sollicités et espèrent bien se faire entendre. Face à ce constat, nous pouvons dire qu'au-delà du manque de

temps qui était certes compréhensible, il y a aussi l'intérêt que les uns et les autres accordent aux enquêtes.

Cela dit, précisons que sur les 161 questionnaires récupérés, nous n'avons dépouillé que 155. En effet, au moment de la distribution des questionnaires, en avons remis à des élèves instituteurs-adjoints qui étaient en année de stage. Or, ils ne font pas partie de notre population d'enquête, comme déjà mentionné ; seulement, à la fin de l'enquête, si nous avions au moins une cinquantaine de questionnaires remplis par ces stagiaires, nous aurions pu les dépouiller séparément et prendre en compte leurs réponses ; mais puisque nous n'en avons que quatre, alors nous avons choisi de les mettre de côté. D'autre part, deux autres questionnaires étaient à peine remplis ; ils ne contenaient pas vraiment de réponses exploitables.

Au regard des insuffisances mentionnées, les résultats de cette enquête ne sauraient être attribués à l'ensemble des instituteurs-adjoints issus de l'ENEP de 1985 à 1991, encore moins à l'ensemble des enseignants du primaire ; ils doivent tout simplement être perçus et utilisés comme des points de vue, des témoignages .

2.3 - Le traitement des données

Notre objectif était d'arriver grâce à un traitement informatique, à quantifier toutes les réponses, ce qui facilite leur interprétation et favorise aussi la recherche des corrélations entre les variables.

Dans cette démarche, la première phase est celle du dépouillement et du codage des réponses ; et comme vous le savez, les questions fermées et les questions à items se prêtent bien au dépouillement quantitatif ; par contre, pour les questions ouvertes, c'est après une analyse de contenu de l'ensemble des réponses des enquêtés à la question que nous sommes arrivés à retenir un nombre fixe d'idées principales en fonction des possibilités de regroupement des points de vue exprimés ; le dépouillement de ces questions ouvertes s'est fait ensuite par rapport à ces variables que nous avons déterminées ; c'est ainsi que le dépouillement quantitatif de toutes les

questions fut possible. Mais, pour le traitement informatique des données, nous devions utiliser le logiciel Adso (première version, 1992) mis au point par Alain Dubus,²⁴² par conséquent, le codage des réponses a été fait conformément à la grille de codage Adso qui en fait se présente sous la forme d'un tableau de nombres où à chaque ligne correspond un enquêté et à chaque colonne une variable et à l'intersection un numéro qui correspond à la réponse de l'enquêté.

Après cela, commença la deuxième phase de la démarche qui est celle de la saisie des données et du traitement informatique proprement dit. Les totaux des colonnes nous donnent la répartition des enquêtés pour chacune des variables (cette opération s'appelle le tri à plat) - ce sont ces résultats bruts que nous avons essayés d'interpréter ; ensuite, c'est la recherche des explications face à ces résultats bruts qui nous a conduit par moments, à la recherche des corrélations qui peuvent exister entre les différentes variables et l'intensité de la relation ; (cette opération est celle des tris croisés suivis de tests statistiques).

Comme tests statistiques, nous avons par exemple retenu le test du Khi^2 qui est un indice de covariance. Il permet d'estimer la force de la dépendance entre les variables observées.

Seulement, la dépendance entre les variables peut être jugée forte ou faible, mais il faudrait pouvoir l'apprécier davantage, car, elle peut être positive (variation dans le même sens) ou négative (variation opposée) ; autrement dit, les informations que nous apportent le test du Khi^2 à elles seules s'avèrent insuffisantes. En plus donc du test du Khi^2 , nous avons retenu le test de l'Entropie (H) qui permet de dire exactement combien pour cent la variable X explique la variable Y et vice-versa ; et le test des Associations locales en signes qui permet d'obtenir un tableau croisé en signes (+ ou -), ce qui en particulier, permet de mieux visualiser la nature des associations entre les différentes positions des variables considérées. Ainsi, d'une appréciation globale, on tend vers une appréciation de plus en plus précise, affinée, de la dépendance qui peut exister entre les variables croisées.

Par ailleurs, soulignons que le logiciel Adso permet d'autres opérations beaucoup plus complexes que nous n'aurions su maîtriser.

²⁴² Alain Dubus : " Méthodes et pratique du traitement statistique en sciences humaines " .Ouvrage vendu avec le logiciel ADSO. Lille, Atelier des Trois-Monts, 1992, 266 P.

Pour cette première expérience, nous nous sommes limités à un traitement informatique dit élémentaire des données, par une application des opérations les plus simples (tris à plat, filtres, tris croisés, tests statistiques) que nous avons évoquées

3 - Les caractéristiques des enquêtés (variables indépendantes)

L'observation du tableau 23 ci-après, qui présente la répartition des enquêtés selon le sexe, nous permet de dire qu'il n'y a pas un grand écart entre l'effectif des hommes (82) et celui des femmes (73). Nous avons donc deux groupes assez comparables.

Tableau 23 : Répartition des enquêtés selon le sexe.

Hommes	Femmes	Total
82	73	155
52.90	47.10%	100%

Le tableau 24 qui présente la répartition des enquêtés selon l'âge, montre plutôt un déséquilibre ; la grande majorité des enquêtés 88,30 % avaient de 25 à 34 ans et les 11,61 % restants avaient moins de 25 ans.

Tableau 24 : Répartition des enquêtés selon l'âge.

< 25ans	25 à 34 ans	Total
18	137	155
11.61 %	88.39 %	100 %

Mais au delà de ces précisions, retenons que dans l'ensemble, c'est une population jeune de moins de 35 ans et cela se comprend. En effet, l'âge d'entrée à l'ENEP était de 17 à 24 ans et nous savons que l'établissement fonctionne depuis octobre 1985 ; par conséquent, même

les plus âgés (24 ans) de la première promotion de l'ENEP n'avaient que 33 ans et 8 ans d'ancienneté au moment de notre enquête en 1994.

C'est l'occasion d'ailleurs de rappeler que l'âge d'entrée à l'ENEP a été remis en cause et maintenant fixé de 18 à 35 ans depuis la rentrée scolaire 1991-1992.

Le tableau 25 en revanche, qui présente la répartition des enquêtés selon l'ancienneté nous donne sept groupes relativement comparables ; seulement, une différence d'un an d'ancienneté peut-elle vraiment être significative ?

Tableau 25 : Répartition des enquêtés selon l'ancienneté.

Tableau 25.1 : Ancienneté

2-anc	3-anc	4-anc	5-anc	6-anc	7-anc	8-anc	Total
16	14	15	32	25	25	28	155
10.32	9.03	9.68	20.65	16.13	16.13	18.06 %	100%

Il ya lieu de faire des regroupements pour plus d'homogénéité, nous pouvons par exemple former deux grands groupes, à savoir ceux qui avaient moins de 5 ans d'ancienneté soit 29 % des enquêtés et ceux qui avaient 5 ans et plus d'ancienneté soit 71 % des enquêtés (tableau 25.2).

Tableau 25.2 : Ancienneté.

< 5ans	5ans et plus	Total
45	110	155
29.03 %	70.97 %	100 %

Pour ce qui est des niveaux d'études avant l'entrée à l'ENEP, le tableau 26 présente deux groupes majoritaires - ceux qui n'ont suivi que le premier cycle de l'enseignement secondaire et sont titulaires du BEPC (47,74 %) ; - ceux qui ont commencé le second cycle de l'enseignement secondaire et ont dû abandonner pour des raisons que nous ignorons, à la fin de la classe de seconde, première ou terminale, soit 47,10 % des enquêtés. Nous avons aussi une minorité de bacheliers, soit 4,52 % des enquêtés pour lesquels nous ne pouvons pas non plus dire si c'est parce qu'ils avaient dépassé l'âge limite pour bénéficier d'une bourse pour des études supérieures, ou si c'est pour des raisons sociales qu'ils se sont présentés au concours d'entrée à l'ENEP ; De même, pour l'enquêté qui est titulaire d'un DEUG en sciences économiques, est-ce à la suite d'un échec scolaire ou pour des raisons sociales ?

Tableau 26 : Répartition des enquêtés selon le niveau d'études avant l'ENEP

BEPC	SC/BAC	BAC	DEUG	TOTAL
74	73	7	1	155
47.74 %	47.10 %	4.52 %	0.65 %	100%

D'une manière générale, on admet que la progression du nombre de bacheliers et de diplômés de l'Université à l'ENEP s'explique par la crise de l'emploi. Mais pour l'instant il est un peu trop tôt pour apprécier l'ampleur de ce mouvement (cf. chap.IV.).

Enfin, nous avons autant d'enquêtés exerçant dans des villes, au nombre de (78) que d'enquêtés exerçant dans des villages au nombre de (77) ; le tableau 27 qui présente la répartition des enquêtés selon le lieu d'exercice nous permet de le dire.

Tableau 27 : Répartition des enquêtés selon le lieu d'exercice.

Banfora	Ouagadougou	Dédougou	Ouahigouya	Village	Total
17	50	8	3	77	155
10.97 %	32.26 %	5.16 %	1.94 %	49.68 %	100 %

Et, pour une vision plus élargie, voici le tableau 28 présentant la répartition des enquêtés selon les provinces où ils exercent leur métier d'enseignant.

Tableau 28 : Répartition des enquêtés selon la province

Comoé	Kadiogo	Kossi	Mouhoun	Yatenga	Total
31	56	12	32	24	155
20.00 %	36.13 %	7.74 %	20.65 %	15.48 %	100 %

Au total, nos enquêtés exerçaient dans six provinces différentes sur les trente que comptait le pays.

Si nous prenons en compte ces caractéristiques des enquêtés, c'est parce qu'elles pourraient en partie expliquer certaines réponses des enquêtés. Dans les pages suivantes nous aurons par moments l'occasion de tester leurs impacts.

4 - Une approche thématique des difficultés inhérentes à l'enseignement primaire burkinabè.

4.1 - Les objectifs de l'école primaire selon les enquêtés

4.1.1 - Les objectifs généraux

Une institution comme l'école a forcément plusieurs objectifs à atteindre. Chaque enquêté pouvait donc en définir plusieurs ; par conséquent, le total des pourcentages ne sera pas égal à cent.

Nous avons retenu parmi les points de vue exprimés, quatre types d'objectifs assignés à l'école primaire burkinabè à savoir :

- "l'école primaire burkinabè a pour objet de donner aux jeunes burkinabè une éducation physique, morale et intellectuelle, afin de développer harmonieusement leur personnalité et de les préparer à bien accomplir leurs tâches futures d'homme, de travailleur et de citoyen"; cela, selon 70,32 % des enquêtés ; ce qui n'est rien d'autre qu'une reprise de l'article 1 du décret n° 289 bis PRES/EN du 3 août 1965, portant réorganisation de l'enseignement du 1er degré en Haute-Volta au lendemain des indépendances.

Est-ce vraiment par conviction ou tout simplement parce que c'est le texte officiel le mieux connu ?

Plus proche du discours officiel actuel qui met l'accent sur l'expansion de l'enseignement primaire, il s'agit surtout de "scolariser le maximum d'enfants de 7 à 15 ans" selon 26,45 % des enquêtés. Mais quelques enquêtés ont trouvé nécessaire de préciser "comme

l'indique le sigle de notre ministère - MEBAM", ou encore ce genre de propos : "on nous parle d'alphabétisation de masse tant au niveau primaire qu'au niveau des services de la formation des adultes".

D'autre part, pour 21,34 % des enquêtés, il s'agit de favoriser l'intégration sociale des élèves par le travail productif dès l'école primaire.

Voici un exemple de ces propos : "L'école primaire burkinabè vise à former des hommes aptes au travail manuel, capables de s'intégrer dans le système de production pour leurs intérêts personnels et pour ceux du pays."

Disons que ces enquêtés évoquent l'autre versant des objectifs actuels de l'école primaire qui consisteraient à donner un enseignement de base comprenant à la fois des connaissances intellectuelles et pratiques à la majorité des enfants.

Mais, la faiblesse de leur nombre nous interpelle. Est-ce là l'expression d'un refus de la majorité des enquêtés d'adhérer à ces objectifs de l'école primaire burkinabè ?

Enfin, il y avait quelques nostalgiques de la période de la "Révolution burkinabè", ils représentent 1,94 % des enquêtés, pour qui, le D.O.P demeure le texte de référence en matière d'éducation. Par exemple, selon eux, ..." Toute éducation est le reflet d'une société. Au Burkina Faso, le D.O.P définit les objectifs de l'éducation en ces termes : l'éducation révolutionnaire qui sera dispensée dans la nouvelle école, devra inculquer à chacun une idéologie, une personnalité qui débarrasse l'individu de tout mimétisme." Le tableau 29 vous présente ces différents points de vue.

Tableau 29 : Les objectifs scolaires selon les enquêtés (%)

	OUI		NON		NR		TOTAL	
	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
Education phys. et intellectuelle et morale	109	70.32	40	25.81	6	3.87	155	100
Scolarisation de masse	41	26.45	108	69.68	6	3.87	155	100
Intégration par le travail productif	34	21.94	115	74.19	6	3.87	155	100
Formation personnalisée	3	1.94	146	94.19	6	3.87	155	100

NR= cas de non-réponse

A noter que plusieurs conceptions des objectifs scolaires étaient quelquefois contenues dans une seule réponse ; par conséquent, le total des pourcentages en colonne est supérieur à 100%. Mais, ce que nous pouvons retenir ici, c'est qu'il n'y a vraiment pas une unité dans la conception des objectifs scolaires ; ce qui nous laisse comprendre qu'en fin de compte chaque enseignant dans sa classe se fixe ses priorités. De notre point de vue, il est (quand même) préférable que les objectifs à chaque niveau scolaire soit clairement définis pour tous les enseignants, de sorte que leurs efforts quotidiens puissent être guidés, canalisés ; la force, la cohésion du système en dépendent énormément. Il y a un certain « vide » au niveau des textes officiels qui fait que la majorité des enseignants (70%) se réfèrent au décret du 3 Août 1965 portant réorganisation de l'enseignement primaire. Le discours actuel sur la « scolarisation », la

« production à l'école », « l'enseignement de base » semble très peu partagé par les enseignants comme le montre par exemple, les réponses à propos de la question de la « production à l'école ».

4.1.2 - La "production à l'école" - points de vue et expériences des enquêtés

Mis à part les 8,39 % des enquêtés qui n'ont pas répondu à cette question (Q.2), les autres c'est-à-dire 91,61 % des enquêtés ont une même conception de la production à l'école et de ses enjeux. Voici des exemples de définitions selon eux : "La production à l'école c'est la pratique de travaux manuels du milieu de vie par les enfants, sous la direction du maître" ; "elle consiste à initier les élèves à des activités manuelles (jardinage, élevage, artisanat...) en plus de l'instruction" ; "la production à l'école est une initiation des enfants aux activités productives de notre pays", etc.

De même, cette grande majorité des enquêtés se dit favorable à la production à l'école comme le témoigne le tableau 30.

Tableau 30 : Avis des enquêtés/ à la production à l'école

Favorable	Opposés	SS opinion	Total
142	5	8	155
91.61 %	3.23 %	5.16 %	100 %

Pour se justifier, ils ont évoqué à 66,45 % les raisons sociales, comme en témoignent ces propos : "La production à l'école est plus qu'une nécessité à l'heure du grand chômage que nous connaissons aujourd'hui" ; dans le même sens, un autre enquêté nous dit : "Dans un pays à 90 % agricole et où le nombre de diplômés chômeurs ne fait que croître, l'importance de la production à l'école n'est plus un secret pour personne. Si à la sortie de l'école, l'élève n'arrive pas à percer dans le monde intellectuel, il sera quand même muni d'un bagage lui

permettant de gagner son pain" ; et il fait remarquer que pour ce faire, "il faudrait une reconversion des mentalités."

D'autre part, les raisons pédagogiques et éducatives ont été exprimées par 47,74 % des enquêtés, en ce sens que la production à l'école permettrait d'illustrer certaines leçons sur les plantes, les animaux, le calcul... ; de "donner aux élèves le goût du travail manuel, de développer l'esprit de coopération, le sens de la responsabilité, etc. "

Enfin, nous avons les raisons financières qui ont été exprimées par 39,35 % des enquêtés, en ce sens que l'argent provenant des activités de production permettrait de satisfaire certains besoins de l'école (matériels didactiques, fournitures scolaires, cantine scolaire) et d'alléger les cotisations des parents-d'élèves. Le tableau 31 présente ces trois enjeux fondamentaux.

Tableau 31 : Les raisons de l'introduction de la production à l'école (% 1)

	OUI		NON		NR		S.O.		TOTAL	
	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
Raisons sociales	103	66.45	34	21.94	5	3.23	13	8.39	155	100
Raisons péda. et éducatives	74	47.74	63	40.65	5	3.23	13	8.39	155	100
Raisons financières	61	39.35	76	49.03	5	3.23	13	8.39	155	100

Pour toutes ces raisons, l'idée de la production à l'école est bien partagée. Cependant, 3,23 % des enquêtés se sont déclarés opposés à la production à l'école (cf. tableau 30) et ont évoqué le manque de temps par rapport au programme scolaire, le manque d'infrastructures et le manque de formation des enseignants pour ces activités ; en fait, on s'aperçoit que ces enquêtés ne sont pas vraiment opposés à la production à l'école, seulement, ils estiment que les conditions ne sont pas remplies pour sa réalisation.

D'ailleurs, ces explications sont largement partagées par 68,39 % des (91,61 % qui se sont déclarés favorables à la production à l'école) mais qui, dans la pratique, n'ont jamais entrepris une activité de production (tableau 32.1).

Tableau 32.1 : Pratique de la production à l'école

OUI	NON	S.O.	TOTAL
36	106	13	155
23.23	68.39	8.39 %	100 %

En effet, pour se justifier, tous ont évoqué le manque d'infrastructures ; en particulier, le manque d'équipement matériel est dénoncé par 7,42 %, le manque de terrains exploitables par 28,39 % et le manque d'eau par 13,55 % des enquêtés appartenant au sous-groupe défini ci-dessus (cf. tableau 32.1).

A ces réalités, il faut aussi ajouter le manque de formation des enseignants pour les activités de production mentionnée par 9,68 % de ces enseignants et le manque de temps par rapport au programme scolaire, également mentionné par 9,68 % des enquêtés de ce sous-groupe.

Au total, il y a donc cinq raisons principales (tableau de synthèse 32.2) qui ne favorisent pas l'organisation des activités productives dans nos écoles selon les enquêtés,

l'ensemble de ces difficultés méritent qu'on y remédie ; autrement, la production à l'école restera toujours un voeu pieux.

Tableau 32.2 : Production à l'école - les conditions défavorables (% 1)

	OUI		NON		S.O.		NR		TOTAL	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
Manque équipement	58	37.42	47	30.32	49	31.61	1	0.65	155	100
Manque terrain	44	28.39	61	39.35	49	31.61	1	0.65	155	100
Manque d'eau	21	13.55	84	54.19	49	31.61	1	0.65	155	100
Manque de formation des enseignants	15	9.68	90	58.06	49	31.61	1	0.65	155	100
Manque de temps /programme	15	9.68	90	58.06	49	31.61	1	0.65	155	100

Nous pensons que le manque d'équipement n'est certainement pas spécifique à une région donnée ; par contre, nous faisons l'hypothèse selon laquelle, le manque de terrains cultivables concernerait davantage les écoles des villes que celles des villages et le manque d'eau concernerait davantage les écoles des provinces du Kadiogo et du Yatenga qui appartiennent à une partie peu arrosée du Burkina.

Tableau 33 : Le manque de terrain selon lieu d'exercice (% 1)

	Banfora		Ouagadoug.		Dédougou		Ouahigouya		Villages		Total	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
OUI	6	13.64	27	61.36	4	9.09	1	2.27	6	13.64	44	100
			+++						---			
NON	5	8.20	12	19.67	3	4.92	1	1.64	40	65.57	61	100
			---						+++			
TOTAL	11	10.48	39	37.14	7	6.67	2	1.90	46	43.81	105	100

Test du χ^2 et du coefficient normé de contingence avec 5 corrections de Yates ; $\chi^2 = 28.36$ à 4 d.d.l., $P < 0.01$;
c.n.c. = 0.652

Test des associations locales en signes + ou -

Le test du χ^2 est très significatif : une chance sur mille de se tromper en faisant cette hypothèse. Nous pouvons aussi faire remarquer que, le manque de terrain est particulièrement important à Ouagadougou contrairement aux villages, comme le montrent les signes (+ ou -) des associations locales. Autrement dit, ce tableau croisé confirme effectivement que les enseignants qui ont évoqué le manque de terrains cultivables exerçaient plutôt dans des villes et surtout à Ouagadougou (capitale du pays). Au total, 86,36 % de ces enseignants exerçaient dans des villes dont 61,36 % à Ouagadougou.

Quant au manque d'eau, le tableau 34 révèle aussi une corrélation significative (37 chances sur mille de nous tromper). Cependant, ce problème ne semble pas plus accentué dans les provinces du kadiogo et du Yatenga, comme nous l'avons soutenu.

Tableau 34 : Le manque d'eau selon les provinces

	Comoé		Kadiogo		Kossi		Mouhoun		Yatenga		Total	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
OUI	--	--	6	28.57	3	14.29	6	28.57	6	28.57	21	100
								+		+		
NON	21	25.00	37	44.05	4	4.05	11	13.10	11	13.10	84	100
		++						-		-		
TOTAL	21	20.0	43	40.95	7	6.67	17	16.19	17	16.19	105	100

Test du khi 2 et du coefficient normé de contingence avec 4 corrections de Yates ; $khi^2 = 10.20$ à 4 d.d.l., $P = 0.037$;
c.n.c. = 0.421

Test des associations locales en signes -

Néanmoins, faisons remarquer qu'en dépit des difficultés, quelques enseignants, soit 23,23 % des (91,61 % d'enseignants qui se sont déclarés favorables à la production) ont déjà entrepris une ou plusieurs types d'activités de production avec leurs élèves. Précisément nous avons en premier le jardinage selon 14,19 % de ces enseignants ; car, "il demande peu de moyens matériels et financiers" et "le marché est favorable à la vente de nos légumes disent-ils. "

- Comme seconde activité, nous avons l'agriculture (champ de maïs, arachide, .. par les élèves) selon 7,10 % de ces enseignants ; car c'est une fois de plus, une activité qui demande très peu d'investissement. Celle-ci est Suivie par l'élevage de poules, selon 4,52 % de ces enseignants qui le font parce que le marché de volaille s'avère favorable d'une part et parce que c'était aussi le choix de leurs élèves. Nous avons aussi l'artisanat (1 seul cas) qui correspond à 0,65 % de ces enseignants ; parce que "le milieu est favorable à ce type d'activités".

- Et enfin, la vannerie (1 seul cas également) ; "il s'agit de ramasser du sable et du gravillon (...). Le quartier est nouvellement loti, l'école a un bâtiment inachevé dit-il".(Cf. le tableau de synthèse 35).

Tableau 35 : Types d'activités de production entreprises (% l)

	OUI		NON		S.O.		TOTAL	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
Jardinage	22	14.19	14	9.03	119	76.77	155	100
Champ	11	7.10	25	16.13	119	76.77	155	100
Elevage	7	4.52	29	18.71	119	76.77	155	100
Artisanat	1	0.65	35	22.58	119	76.77	155	100
Vannerie	1	0.65	35	22.58	119	76.77	155	100

Par ailleurs, nous allons observer ci-après (tableau 36), la répartition des activités de jardinage, d'agriculture et d'élevage selon le lieu d'exercice de ces enseignants.

- Et enfin, la vannerie (1 seul cas également) ; "il s'agit de ramasser du sable et du gravillon (...). Le quartier est nouvellement loti, l'école a un bâtiment inachevé dit-il".(Cf. le tableau de synthèse 35).

Tableau 35 : Types d'activités de production entreprises (% l)

	OUI		NON		S.O.		TOTAL	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
Jardinage	22	14.19	14	9.03	119	76.77	155	100
Champ	11	7.10	25	16.13	119	76.77	155	100
Elevage	7	4.52	29	18.71	119	76.77	155	100
Artisanat	1	0.65	35	22.58	119	76.77	155	100
Vannerie	1	0.65	35	22.58	119	76.77	155	100

Par ailleurs, nous allons observer ci-après (tableau 36), la répartition des activités de jardinage, d'agriculture et d'élevage selon le lieu d'exercice de ces enseignants.

Tableau 36 : le jardinage, l'agriculture et l'élevage selon le lieu d'exercice (oui, % l)

	Banfora		Ouaga.		Dédougou		Ouahigouya		Villages		Total	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
Jardinage	3	13.64	1	4.55	1	4.55	.	.	17	77.27	22/36	100
Agriculture	.	.	.	.	.	.	1	9.09	10	90.91	11/36	100
Elevage	.	.	.	.	.	.	1	14.29	6	85.71	7/36	100

Le constat est que 77,27 % des activités de jardinage se sont déroulées dans des écoles de villages ; cela n'a rien d'étonnant, car nous savons déjà que le manque de terrains exploitables concerne davantage les écoles des villes que celles des villages.

La même explication reste valable pour les activités agricoles, car 90,91 % de ces activités se sont déroulées dans des villages.

Il en est de même pour l'élevage dont 79,31 % des cas ont été entrepris dans des villages.

Mais, il est évident que ces trois activités observées ne sont pas les seules activités de production possibles ; les enseignants du primaire des villes pourraient éventuellement entreprendre d'autres types d'activités.

Pour terminer ce point sur la "production à l'école" disons que dans l'ensemble, c'est la province du Mouhoun qui viendrait en premier avec 38,89 % des cas d'activités

entreprises, ensuite celle de la Comoé, suivie par les provinces du Yatenga, de la Kossi et du Kadiogo (tableau 37).

Tableau 37 : Les activités de production selon la province (oui, % I)

	Comoé		Kadiogo		Kossi		Mouhoun		Yatenga		Total	
	EFF.	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
OUI	7	19.44	4	11.11	5	13.89	14	38.89	6	16.67	36	100

Le problème de fond c'est que ces activités de production sont laissées à l'initiative des enseignants ; rien n'est fait pour les encourager dans ce sens. C'est pourquoi, la majorité des enseignants préfère rester tranquille, au lieu de se lancer dans une expérience qui va leur demander un travail supplémentaire. Pour toute chose, il faut une motivation ; et c'est bien celle-ci qui manque à beaucoup d'entre eux.

Après ce regard critique par rapport aux objectifs scolaires généraux et spécifiques (la production à l'école), voyons à présent, les fonctions (rôles) que les enseignants du primaire eux-mêmes s'attribuent.

4.2 - Les fonctions de l'enseignant du primaire selon les enquêtés

A ce propos, une grande majorité des enquêtés (79,53 %) se considèrent comme étant des instructeurs et des éducateurs à la fois, car ils disent que leurs fonctions consistent à enseigner et éduquer les enfants qui leur sont confiés ; (définition classique du rôle de l'enseignant).

En revanche, 3,87 % des enquêtés qui sont peu enthousiastes dans leur métier, pourraient être considérés comme étant des instructeurs tout simplement ; ils estiment que leur

fonction consiste à dispenser les cours, comme en témoignent ces propos : "la crise que traversent les burkinabè a ôté l'école de toute sa saveur. Chacun cherche un poste pour l'argent. Plusieurs enseignants n'ont pas de vocation, donc ils ne font que dispenser les cours les jours ouvrables."

D'autres, se définissent plutôt comme étant des guides, des animateurs pour leurs élèves ; c'est-à-dire des enseignants qui ne se comportent plus comme étant les seuls détenteurs du savoir. Ils sont 30,97 % des enquêtés à partager ce point de vue. Selon leurs propres mots : "le maître n'est plus le dépositaire des connaissances d'antan, il est un guide pour ces élèves" ; ou encore, "les fonctions du maître : enseigner et éduquer par l'animation. Il est celui qui aide à apprendre" , etc.

Cette conception des rapports maître-élèves fait partie des recommandations qui sont souvent faites aux enseignants.

Enfin, à l'extérieur même de l'école, 15,48 % des enquêtés estiment qu'ils ont aussi pour fonction de sensibiliser les populations. Cette réponse n'est pas si étonnante pour nous, puisque nous savons que pour les besoins de certaines campagnes de sensibilisation (santé, éducation, politique ...) les enseignants sont souvent sollicités, surtout dans les zones rurales. Par ailleurs, ils aident les populations en majorité analphabètes à comprendre et résoudre les problèmes administratifs qu'elles viennent leur soumettre. Le tableau 38 nous présente ces réponses.

Tableau 38 : Les rôles de l'enseignant selon les enquêtés.(%/)

	OUI		NON		NR		TOTAL	
	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
Enseigner éduquer	123	79.35	31	20.00	1	0.65	155	100
Enseigner	6	3.87	148	95.48	1	0.65	155	100
Guide-animateur	48	30.97	106	68.39	1	0.65	155	100
sensibilisation	24	15.48	130	83.87	1	0.65	155	100

Dans l'ensemble, vous avez pu encore remarquer que le total de ces quatre types de réponses dépasserait cent, puisqu' un enseignant pouvait par exemple se définir comme étant un instructeur et un éducateur (groupe 1) mais aussi comme un animateur (groupe 2) ou encore comme un sensibilisateur au sein de la population du village, du quartier où il exerce (groupe 4).

Mais, en mettant en rapport les réponses des enquêtés à la question Q.1 portant sur la définition des objectifs de l'école et les réponses à la question (Q.9) portant sur les fonctions de l'enseignant, nous avons pu constater que les fonctions n'étaient pas calquées sur leurs conceptions des objectifs de l'école ; en ce sens que le fait de dire par exemple que l'objectif de l'école primaire est de donner une instruction intellectuelle, physique et morale aux enfants n'amenait pas forcément l'enseignant à se définir comme étant un instructeur et un éducateur comme on pouvait le penser (cf. tableau 39).

Tableau 39 : Objectifs scolaires et fonctions de l'enseignant (% l)

Enseigner et éduquer	Oui		Non		Total	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%
Education physique, intellectuel et morale						
Oui	86	78.90	23	21.10	109	100
Non	32	80.00	8	20.00	40	100
Total	118	79.19	31	20.81	149	100

Test du Khi² et du coefficient normé de contingence

Khi² = 0.02 à 1 ddl, P>.500 ; C_{nc} = 0.017

Test de l'entropie

0.01% de l'info lignes expliquée par les colonnes

0.01% de l'info colonnes expliquée par les lignes

Coefficient d'explication mutuelle = 0.000

Le Khi² n'est pas significatif (plus de 500 chances sur mille de nous tromper en faisant ce rapprochement) ; il s'avère aussi que le coefficient d'explication mutuelle de ces réponses est nul.

Nous pensons finalement, que chaque enseignant essaye de jouer des rôles pour les intérêts des enfants et de la communauté ; cela, en fonction de ses convictions personnelles et non en fonction des discours officiels.

4.3 - Les programmes scolaires de l'enseignement primaire de 1989 : quelques critiques.

La révision des programmes scolaires de l'enseignement du premier degré qui étaient en vigueur depuis 1962 commença en 1985. En effet, l'une des critiques faites par les enseignants du primaire à propos des programmes scolaires de 1962, est que le contenu d'enseignement de chacune des matières était jugée trop vaste au regard du temps de travail effectif dans l'année. Théoriquement, l'année scolaire s'étend du 1er octobre au 15 juillet, soit 32 semaines au total; En réalité, avec les fêtes légales ou nationales, les congés scolaires, certaines activités d'ordre politique pour lesquelles, les maîtres sont sollicités et le fait qu'en général, les trois dernières semaines de l'année scolaire sont consacrées aux examens, le nombre de jours de classe effectifs se trouve assez réduit. Par exemple, un contrôle du déroulement de l'année scolaire 1988-1989 avait permis de comptabiliser 24 semaines effectives de cours. Compte tenu de cette réalité qui ne laisse pas le temps au maître de vérifier si leurs enseignements sont bien assimilés par les élèves, ni de finir le programme, un ajustement s'avérait nécessaire.

Par ailleurs, il était aussi question de poursuivre les efforts d'adaptation des contenus d'enseignement à l'environnement social et culturel de l'enfant burkinabè.

Suite aux travaux de la commission de révision des programmes, le constat que l'on peut faire, c'est que les matières d'enseignement n'ont pas changé. Seulement, les contenus ont été allégés ; le programme est maintenant conçu pour 24 semaines de cours au lieu de 32 précédemment. D'autre part, pour chaque matière, il y a maintenant, une présentation par objectifs, afin de faciliter la préparation des leçons et l'évaluation des acquis des élèves par les enseignants.

L'application de ces nouveaux programmes scolaires a été officialisée par le Raabo (Ordonnance) n°An VII056/MEBAM/IPB du 9 Novembre 1989 ²⁴³. Mais, l'organisation du "travail productif à l'école" est laissée à l'initiative des maîtres comme nous l'avons déjà souligné.

Malgré ces aménagements, ce programme scolaire n'échappe pas à la critique; car 21,29% des enquêtés estiment encore qu'il est trop vaste ; une critique assez surprenante, compte tenu des ajustements évoqués ci-dessus. Nous nous attendions beaucoup plus à des critiques par rapport au choix des contenus des matières et non par rapport à l'étendue du programme. Que faut-il enseigner en priorité selon les niveaux d'études et les matières d'enseignement du primaire La réponse à cette question incombe en premier à la commission nationale des programmes ; mais les enseignants devraient aussi y participer. A ce problème, s'ajoute celui de la répartition horaire par matière. d'enseignement En effet, pour les participants au colloque national sur l'Education de base (1993), la répartition du volume horaire par matière est peu satisfaisante et doit être révisée ; car, selon eux, « l'accent est mis sur l'étude de langue (français) qui à elle seule, occupe 54,6% du temps d'enseignement, au détriment des mathématiques, qui n'occupent que 15,3% du temps scolaire, et des activités scientifiques et pratiques»²⁴⁴

Pris globalement, cette critique nous semble légitime ; mais elle doit être analysée de près par rapport aux objectifs visés pour chacun des niveaux d'études du cycle primaire.

Quant aux manuels, pour l'instant, ils sont en partie importés, pour les classes des cours moyens surtout ; et en partie, produits par le MEBAM au niveau de l'IPB. La politique dans ce domaine vise la production des manuels pour toutes les matières d'enseignement pour tous les niveaux du cycle primaire qui ne soient pas trop chers pour les parents-d'élèves.

²⁴³ Cf. R.C. Sawadogo : " Analyse des finalités et du contenu de l'enseignement primaire au Burkina Faso " . Ouagadougou, Juin 1991, P. 6.

²⁴⁴ Rapport I du Colloque national sur l'Education de base pour tous au Burkina Faso, 2-6 Juin 1993, P.4.

Après ces considérations (objectifs scolaires, rôles des maîtres, programmes et manuels scolaires), rapprochons nous maintenant de la réalité des classes et des difficultés qu'elle comporte.

4.4 - Les méthodes et techniques d'enseignement des enquêtés dans leurs classes

Nous n'avons que quelques indices généraux ; pour plus d'objectivité, les réponses à cette question (Q.12) devraient être analysées par rapport à la classe tenue par chaque enseignant au moment de l'enquête ; car, il est évident que les méthodes les plus employées dans une classe de CP1 ne sont pas les mêmes dans une classe de CM2 par exemple. Cela dit, pour ce qui est du cours magistral ou méthode dite traditionnelle, (ou encore dite méthode directive), les réponses sont assez surprenantes, puisque près de la moitié des enquêtés (48,39 %) disent qu'ils l'utilisent peu ; pire, 27,74 % des enquêtés disent qu'ils ne l'utilisent pas du tout.

Est-ce là l'expression d'un changement réel des pratiques des enseignants ou tout simplement l'influence des nombreuses critiques qui mettent en cause cette méthode, considérée comme étant à l'origine de la passivité des élèves, de leur manque de curiosité, etc ; et qui bien souvent s'achèvent par la recommandation des méthodes dites "actives"?

Parmi les enquêtés qui disent ne plus utiliser cette méthode, quelques-uns se sont justifiés en ces termes : "parce que c'est une méthode dogmatique qui ne fait pas participer l'enfant" ; ou encore "aujourd'hui, l'enseignement dogmatique n'existe plus. Le maître fait plus appel à la méthode nouvelle qui consiste à laisser la parole aux enfants. Le maître est là pour les orienter vers ce qu'ils doivent découvrir eux-mêmes."

En revanche, les travaux de groupes semblent être la méthode la plus courante, suivie par les exposés et enquêtes réalisés par les élèves eux-mêmes et enfin, par les sorties de classe d'intérêt pédagogique (pour des besoins d'illustrations par exemple). Toutes ces pratiques dites méthodes actives favoriseraient l'interaction par opposition à la méthode traditionnelle

qualifiée de dogmatique. Toutefois, la méthode audiovisuelle bien qu'elle soit aussi une méthode active, reste en marge pour (55,48 %) des enquêtés, "faute de moyens techniques" précisent-ils.

Nous pensons qu'il y a peut-être eu des incompréhensions à ce niveau ; car le fait d'utiliser par exemple des images (des figurines) pour illustrer les personnages en français (langage oral) peut être considéré comme une méthode visuelle.

Le tableau 40 présente l'ensemble de ces réponses.

Tableau 40 : Les pratiques d'enseignement (% I).

Pratique	Beaucoup		Assez		Peu		Pas du tout		sans opinion		Total	
Méthode d'enseignement	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
Cours magistral	9	5.81	23	14.84	75	48.39	43	27.74	5	3.23	155	100
Exposés	7	4.52	45	29.03	53	34.19	39	25.16	11	7.10	155	100
Tvx de groupe	33	21.29	72	46.45	46	29.68	4	2.58	.	.	155	100
Sorties	6	3.87	24	15.48	50	32.26	67	43.23	8	5.16	155	100
Supports audiovisuels	4	2.58	24	15.48	32	20.65	86	55.48	9	5.81	155	100

Globalement, on pourrait dire qu'il y a une certaine ouverture des enseignants du primaire au Burkina Faso vers les méthodes actives, mises à part la passivité et la tendance à la

mémorisation sans une réelle compréhension des enseignements par les élèves que l'on reproche souvent à la méthode traditionnelle, la pléthore des effectifs dans les classes fait aussi que les pédagogies de grands groupes sont particulièrement recommandées aux enseignants.

Et pour la conduite des activités de production à l'école, la quasi-totalité des enquêtés (89,68 %) seraient favorables à une intervention d'agents spécialisés au sein de l'école et parmi eux, 14,84 % avaient même déjà effectué des démarches dans ce sens (tableau 41).

Tableau 41 : Avis des enquêtés / l'intervention de spécialistes à l'école.

	Effectifs	(%)
Opinions		
Favorables	139	89.68
Opposés	2	1.29
Sans opinion	14	9.03
Total	155	100

Ces enseignants pensent qu'une telle collaboration est souhaitable et serait bénéfique pour les élèves et pour les maîtres eux-mêmes (apport de connaissances) et favoriserait aussi le succès des activités de production (meilleur rendement).

Cependant, comme vous pouvez le constater, deux enquêtés s'opposeraient à une telle intervention, l'un d'eux faisant remarquer que "c'est à l'école de formation qu'on devrait mettre l'accent sur la production, en y allouant plus de temps et en demandant l'intervention en ce moment d'agents spécialisés pour dispenser les cours et faire la pratique" ; l'autre précise qu'il pourrait "se débrouiller» tout simplement.

A présent, prenons connaissance des difficultés que ces enseignants rencontrent dans l'exercice de leur métier, combien difficile, mais noble.

4.5 - Les difficultés des enquêtés dans l'exercice de leurs fonctions

Plusieurs difficultés ont été évoquées ; le nombre des enquêtés (en pourcentage) témoignera ici de l'ampleur de chacune de ces difficultés.

4.5.1 - L'équipement matériel et didactique des classes

C'est de façon massive (88,39 % - tableau 42) que les enquêtés ont souligné l'insuffisance du matériel didactique, surtout le manque de "manuels-guides" pour l'enseignement de certaines matières telles que "histoire, instruction civique, chant" disent-ils ; il y a aussi "le manque de compendium scientifique pour les leçons de sciences et de compendium métrique pour les leçons de calcul" ; "le manque de cartes géographiques", etc.

Tableau 42 : Le sous-équipement des écoles selon les enquêtés (% 1).

Insuffisances	Oui		Non		N.R		Total	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
Equipement didactique	137	88.39	14	9.03	4	2.58	155	100
Tables - blancs	44	28.39	107	69.03	4	2.58	155	100
Bureaux	7	4.52	144	92.90	4	2.58	155	100

Pour plus de précisions, le tableau 43 suivant nous permet de voir le pourcentage par province et pour l'ensemble du pays les écoles équipées de compendiums métriques, de compendiums scientifiques, de cartes et de globes terrestres.

Tableau 43 : Taux d'équipement des écoles

PROVINCES	LATRINES	PUITS	FORAGES	ROBINETS	ELECTRIC	COMP. M	COMP. SC	CARTES	GLOBES
BAM	53,23	4,84	37,10	0,00	0,00	25,81	3,23	45,16	46,77
BAZEGA	44,64	22,32	42,86	0,89	0,00	14,29	4,46	50,00	30,36
BOUGOURIBA	26,19	29,76	5,95	0,00	0,00	38,10	5,95	39,29	19,05
BOULGOU	27,50	30,00	50,00	2,50	0,83	35,83	13,33	55,00	18,33
BOULKIEMDE	80,41	21,62	16,22	10,81	5,41	25,68	5,41	39,86	32,43
COMOE	50,00	25,53	18,09	20,21	12,77	41,49	7,45	63,83	32,98
GANZOURGOU	48,00	2,00	32,00	0,00	0,00	8,00	2,00	20,00	18,00
GNAGNA	50,00	6,00	30,00	0,00	0,00	36,00	22,00	64,00	40,00
GOURMA	57,63	10,17	37,29	3,39	3,39	42,37	10,17	42,37	33,90
HOUET	47,66	24,77	24,77	29,91	24,77	38,32	6,54	49,53	39,25
KADIOGO	90,27	8,41	21,68	52,21	38,50	49,12	7,08	48,23	53,54
KENEDOUGOU	37,10	51,61	4,84	3,23	3,23	29,03	4,84	33,87	29,03
KOSSI	23,08	40,66	10,99	2,20	0,00	25,27	8,79	17,58	26,37
KOURITENGA	41,54	9,23	40,00	0,00	0,00	26,15	3,08	50,77	15,38
MOUHOUN	43,27	38,46	10,58	10,58	3,85	26,92	8,65	54,81	28,85
NAHOURI	55,56	22,22	29,63	14,81	3,70	29,63	3,70	70,37	14,81
NAMENTENGA	62,16	10,81	67,57	0,00	0,00	32,43	5,41	35,14	27,03
OUBRITENGA	37,80	7,87	22,83	0,79	0,00	7,87	3,15	51,97	19,69
OULDALAN	77,78	11,11	48,15	0,00	0,00	29,63	3,70	74,07	44,44
PASSORE	35,42	16,67	32,29	0,00	0,00	18,75	2,08	37,50	22,92
PONI	31,82	19,70	9,09	4,55	3,03	36,36	12,12	30,30	18,18
SANGUIE	40,70	27,91	18,60	3,49	3,49	16,28	6,98	47,67	12,79
SANMATENGA	52,83	5,66	44,34	2,83	0,94	49,06	13,21	74,53	45,28
SENO	37,14	2,86	45,71	5,71	8,57	34,29	8,57	37,14	0,00
SISSILI	47,73	14,77	10,23	0,00	0,00	29,55	1,14	77,27	38,64
SOUM	34,21	2,63	34,21	2,63	0,00	18,42	5,26	13,16	10,53
SOUROU	59,62	28,85	11,54	3,85	0,00	19,23	3,85	40,38	12,50
TAPOA	35,71	7,14	76,19	0,00	0,00	26,19	14,29	33,33	26,19
YATENGA	39,43	15,77	37,99	5,02	1,08	28,67	10,39	39,78	24,01
ZOUNDWEOGO	40,48	23,81	57,14	9,52	2,38	33,33	11,90	38,10	26,19
TOTAL GENERAL	48,67	19,19	28,06	10,11	6,68	30,13	7,33	46,48	29,19

Nous avons là, des statistiques qui confirment le sous-équipement des écoles. La province du Ganzourgou est particulièrement démunie ; dans l'Oubritenga, peu d'écoles étaient dotées de compendiums métriques et scientifiques (seulement 7,87% et 3,15% des écoles) ; dans le Séno, aucune école ne disposait d'un globe terrestre.

Pour l'ensemble du pays, seulement 6,68% des écoles avaient l'électricité ; 30,13% des écoles disposaient de compendiums scientifiques ; 7,33% de Cartes géographiques ; et 29,19% de globes terrestres.

A cela, ajoutons l'insuffisance de table-bancs dans certaines classes, selon 28,39 % des enquêtés ; même que 4,52 % des enquêtés manquaient de bureaux dans leurs classes (Cf.tableau 42 ci-dessus).

Ces insuffisances d'ordre matériel ne sont déjà pas favorables au bon déroulement des enseignements, encore que la liste des difficultés ne se s'arrête pas là.

4.5.2 - Le nombre des élèves dans les classes

Nous avons 29,03 % des enquêtés qui se plaignent du nombre trop élevé des élèves dans les classes (tableau 44) ; il est même étonnant pour nous de voir que c'est seulement un tiers environ des enquêtés qui ont évoqué ce problème. Mais, le nombre de non-réponses (nr) et de réponses sans objet (s.o) nous laisse penser que par manque de précision dans la formulation, la rubrique « difficultés au niveau organisationnel » - Q.16 n'a certainement pas été bien comprise par les enquêtés.

Tableau 44 : Les effectifs pléthoriques dans des classes (% I).

oui		Non		N.R		Sans opinion		Total	
EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
45	29.03	49	31.61	40	25.81	21	13.55	155	100

La moyenne qui était de 47 élèves par classe en 1960 passa à 51 élèves en 1970 et à 63 élèves en 1983. Le tableau 45.1 ci-après nous présente l'évolution de l'effectif moyen d'élèves par classe de 1975 à 1983.

Tableau 45.1 : Evolution de l'effectif moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de 1975 à 1983.

Année	Ecoles publiques	Ecoles privées	Ensemble du Burkina
1975	53	40	52
1976	55	41	53
1977	56	46	55
1978	58	46	57
1979	60	48	59
1980	62	51	61
1981	63	53	62
1982	64	51	63
1983	65	49	63

Source : Statistiques scolaires du M.E.N. de Haute Volta in Y. K. Yaro, *Thèse op. cit* p 138

Par ce tableau, on constate effectivement une progression de l'effectif moyen d'élèves par classe, aussi bien dans le public que dans le privé ; sauf qu'en 1993, l'effectif moyen

était de 65 élèves dans les établissements publics, alors qu'il était de l'ordre de 50 élèves dans le privé. En fait, les demandes de scolarisation sont adressées en premier aux établissements publics, à défaut, les familles, quand elles en ont les moyens, se tournent vers le privé où les frais d'inscription sont élevés. Ainsi, face à la demande de scolarisation pressante des parents, les enseignants du public se voient souvent obligés d'inscrire plus d'enfants qu'ils ne devraient.

Par contre le tableau 45.2 suivant, montre qu'il y a une baisse du nombre moyen d'élèves par classe depuis 1988 et qu'aujourd'hui on tend plutôt vers une certaine stabilisation ; ce qui ne veut pas dire qu'il y a moins de demandes de scolarisation, c'est l'augmentation progressive du nombre des écoles qui a permis de limiter un tant soit peu, la surcharge des classes.

Tableau 45.2 : Evolution des effectifs, du nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de 1984 à 1993.

Année scolaire	Effectifs	Nombre de classes	Nombre d'élèves/classe
	<i>public et privé</i>	<i>public et privé</i>	<i>public et privé</i>
1983-1984	276732	4365	63
1984-1985	313520	4916	64
1985-1986	351807	5484	64
1986-1987	390414	6177	63
1987-1988	411907	6732	61
1988-1989	443328	7322	61
1989-1990	472979	7928	60
1990-1991	504414	8603	59
1991-1992	530011	8953	59
1992-1993	562644	9536	59

Source : DEP/MEBAM : Annuaire des statistiques scolaires de 1984 à 1993..

Néanmoins, ce nombre moyen d'élèves par classe reste encore élevé ; d'où les travaux de groupe par exemple sont particulièrement recommandés pour un meilleur suivi des élèves. A ce propos, nous partageons ce point de vue de Missa Barro. Pour lui, le fait de former de petits groupes de 4 à 5 peut transformer une classe de 60 élèves en une classe équivalent à 12 ou 15 élèves, donc plus facile à suivre. Ceci aurait le double avantage de simplifier la tâche du maître et de réduire le poids du grand nombre des élèves.²⁴⁵ Mais faisons remarquer que cette méthode ne peut être appliquée pour l'enseignement de toutes les matières, par ailleurs, elle s'avère plus difficile à expliquer avec les plus jeunes (classes de CP1, CP2.)

Il faut aussi noter que 60 % des enquêtés disent avoir des difficultés de communication avec les élèves, surtout ceux des classes de CP, c'est-à-dire les plus jeunes ; cela s'explique, puisque la majorité des enfants à leur entrée à l'école ne parle que leurs langues maternelles, alors il est très difficile pour l'enseignant de se faire comprendre quand celui-ci ne parle aucune des langues maternelles de ces enfants.

Il faudrait donc que l'on tienne compte de ce problème au moment de l'affectation des maîtres dans les classes de CP.

Autre chose, en dehors de leurs classes, ces enseignants ont en plus des difficultés d'ordre relationnel avec les collègues et avec les parents-d'élèves. à surmonter.

4.5.3 - Les relations avec les collègues

Pour 16,13 % des enquêtés, il n'y a pas une franche collaboration entre les enseignants au sein des écoles (tableau 46) ; précisément, 10,32 % de ces enquêtés ont le sentiment que des collègues sous-estiment leurs compétences. Ils l'ont exprimé en ces termes : "Attitudes néfastes de certains collègues à l'endroit des sortants de l'ENEP au regard de la durée de leur formation" ; dans le même sens, un autre nous dit "Manque de considérations pour les enseignants sortis de l'ENEP, surtout quand ils sont débutants" ; et, "Avec les supérieurs

²⁴⁵ Cf. M. Barro, Thèse, op. cit, 1995, P.456.

hiérarchiques, il y a problème, car certains jouent aux loups frustrés" ; à ce propos, un autre enquêté nous dit que "la collaboration est difficile avec certains directeurs d'école qui manquent confiance en leurs adjoints".

Tableau 46 : Une collaboration difficile entre maîtres (% l).

Oui		Non		NR		Total	
EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
25	16.13	108	69.68	22	14.19	155	100
EFF %							
16	10.32						

Malgré la faiblesse du nombre d'enseignants qui ont évoqué ce type de problème, ces plaintes ne sont pas à négliger.

4.5.4 - Les relations maîtres et parents-d'élèves.

A ce niveau, c'est plus de la moitié des enquêtés (59,35 % - tableau 47.1) qui disent avoir des relations difficiles avec des parents-d'élèves, pour les raisons suivantes : "Beaucoup de parents - n'achètent pas les fournitures scolaires de leurs enfants, - ne les encadrent pas à la maison pour leurs devoirs, - ne répondent même pas à la convocation du maître quand celui-ci souhaite les rencontrer..."

Tableau 47.1 : Une collaboration difficile maîtres / les parents-d'élèves (% l).

NR		Oui		Non		Total	
EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
19	12.26	92	59.35	44	28.39	155	100

Pour l'un d'eux, "en milieu rural, les mentalités des parents-d'élèves, leurs degrés de compréhension différent", une comparaison sous entendue par rapport aux parents-d'élèves des villes ; alors, nous avons voulu vérifier si ces plaintes s'adressaient davantage aux parents-d'élèves des villages. (tableau 47.2).

Tableau 47.2 : collaboration difficile maîtres / parents-d'élèves selon le lieu d'exercice (% 1).

Lieu d'exercice	Banfora		Dédougou		Ouaga		Ouahigouya		Villages		Total	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
Oui	9	9.78	5	5.43	31	33.70	3	3.26	44	47.83	92	100
Non	7	15.91	2	4.55	12	27.27	.	.	23	52.27	44	100
Total	16	11.76	7	5.15	43	31.62	3	2.21	67	49.26	136	100

Test du Khi^2 et du coefficient normé de contingence.

Avec 4 corrections de Yates, $Khi^2 = 1.79$ à 4 ddl, $p > .500$; c.n.c = 0.161.

Test de l'entropie :

2.23% de l'information ligne expliquée par les colonnes

1.17% de l'information colonnes expliquée par les lignes

Coefficient d'explication mutuelle = 0.015.

Contrairement à l'hypothèse, il y a pratiquement autant d'enquêtés exerçant dans des villages que dans des villes dans ce groupe ; autrement dit, les difficultés d'ordre relationnel dont il est question existent aussi bien avec des parents-d'élèves des villages qu'avec ceux des villes ; et le test du khi^2 indique qu'il n'y a aucun lien significatif entre ces deux variables.

4.5.5 - Les solutions des enquêtés par rapport à ces difficultés

Face à ces difficultés évoquées par les enquêtés, il n'y a pas de solutions - recettes qui puissent être présentées ici ; seulement, retenons que chaque enquêté en discute avec d'autres personnes, dans le but de demander des conseils. Ils essayent aussi de sensibiliser les parents-d'élèves.

Ces types d'échanges ont lieu dans l'ordre décroissant avec :

- . les "collègues-maîtres" selon 96,13 % des enquêtés ;
- . le directeur de l'école selon 87,74 % des enquêtés ;
- . le conseiller pédagogique selon 71,61 % des enquêtés ;
- . des parents-d'élèves selon 68,39 % des enquêtés (à l'occasion des assemblées générales des associations de parents - d'élèves surtout) ;
- . l'inspecteur de la circonscription selon 63,87 % des enquêtés ;
- . des enseignants retraités selon 34,84 % des enquêtés ;
- . des fonctionnaires des autres services de la localité selon 15,48 % des enquêtés ;
- . des professeurs de lycées et collèges selon 12,90 % des enquêtés.

Dans l'ensemble, ces échanges ont lieu de façon occasionnelle, pour 33,55 % des enquêtés, souvent pour 46,45 % et très souvent pour 20 % des enquêtés.

En ce qui concerne les relations avec les professeurs de lycées et collèges ou encore avec les autres fonctionnaires, qui correspondent au plus faibles taux d'échange d'idées, nous pensons que l'isolement des villages favorisent davantage ces types de rapprochements. Pour tester cette hypothèse, voyons les tableaux croisés 48, 49.

Tableau 48 : La collaboration maîtres - professeurs du secondaire selon le lieu d'exercice (% 1).

Localité	Banfora		Dédougou		Ouaga		Ouahigouya		Villages		Total	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
Oui	5	25	1	5.00	3	15.00	.	.	11	55.00	20	100
	++				-							
Non	12	8.89	7	5.19	47	34.81	3	2.22	66	48.89	135	100
	--				+							
Total	17	10.97	8	5.16	50	32.26	3	1.94	77	49.68	155	100

Test du χ^2 et du coefficient normé de contingence.

Avec 4 corrections de Yates, $\chi^2 = 5.21$ à ddl, $p = 0.274$; c.n.c = 0.255.

Test des associations locales en signes.

Tableau 49 : La collaboration maîtres - autres fonctionnaires selon le lieu d'exercice (% l).

Lieu	Banfora		Dédougou		Ouaga		Ouahigouya		Villages		Total	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
Oui	2	8.33	1	4.17	3	12.50	.	.	18	75.00	24	100
					--				+++			
Non	15	11.45	7	5.34	47	35.88	3	2.29	59	45.04	131	100
					++				---			
Total	17	10.97	8	5.16	50	32.26	3	1.94	77	49.68	155	100

Test du Khi² et du coefficient normé de contingence.

Avec 4 corrections de Yates, Khi² = 7.14 à ddl, p = 0.129 ; c.n.c = 0.297.

Test des associations locales en signes

Pour le cas des enseignants du secondaire, nous pouvons constater que 55 % de ces enquêtés exerçaient effectivement dans des villages mais la dépendance entre ces deux variables est faible avec un Khi² peu significatif (274 chances sur mille de nous tromper). Toutefois, c'est dans la ville de Banfora que ce type de relation serait le plus courant (associations de signes ++).

Concernant les autres fonctionnaires, nous pouvons constater que 75% de ces enquêtés exerçaient dans des villages, mais la dépendance entre ces deux variables est peu significative (129 chances sur mille de nous tromper).

Dans les deux cas observés, ces types d'échanges semblent ne pas exister à Ouagadougou, au regard des deux tableaux des associations de signes (+ et -).

En dehors des échanges interpersonnels, signalons que face au sous-équipement des classes, les enseignants se prêtent leurs matériels didactiques, une sorte d'entraide mutuelle selon la moitié des enquêtés (49,03% exactement).

Du reste, pour les questions immobilières (table-bancs, bureaux, armoires...) ou la construction d'une nouvelle école, les décisions sont généralement prises de concert avec les supérieurs hiérarchiques (conseiller pédagogique, inspecteur) et les membres du bureau de l'association des parents- d'élèves, selon 24,52 % des enquêtés.

Enfin, terminons par l'analyse de leurs points de vue et de leurs attentes par rapport à la formation professionnelle initiale et continue qui doit les aider à surmonter les difficultés d'ordre organisationnel et pédagogique notamment.

4.6 - La qualification des enseignants du primaire en question.

4.6.1 - Le constat : un nombre important d'enseignants sans formation initiale

Pour commencer, voici, ci-dessous, le tableau 50 qui présente la répartition des enseignants du primaire par catégorie professionnelle de 1960 à 1974.

Tableau 50 : Répartition des enseignants du primaire par catégorie professionnelle (1960-1974).

Année	Effectif maîtres	% instituteurs	% instituteurs adjoins	% des moniteurs
1960	1196	7	68	25
1961	1325	6	71	23
1962	1488	6	74	20
1963	1640	8	77	15
1964	1905	10	76	14
1965	1965	12	75	13
1966	*2022	12	75	13
1967	*2080	12	76	12
1968	*2149	15	73	12
1969	2199	18	71	11
1970	2221	20	69	11
1971	2252	20	71	9
1972	2366	20	72	8
1973	2515	21	71	8
1974	2591	23	70	7

• Source : *Statistiques scolaires du MEN de Haute Volta* in Y. K. Yaro, *Thèse, 1994, p. 107.*

*Indique les années où le nombre d'enseignants a été estimé et non dénombré.

L'observation de ce tableau permet de constater une décroissance continue du pourcentage des moniteurs et à l'inverse, une croissance du pourcentage d'instituteurs et d'instituteurs-adjoins ; autrement dit, tout allait encore dans le sens de la recherche d'une qualification plus grande des enseignants.

Dix ans après, la situation du personnel enseignant du primaire en date du 1er juillet 1985 se présentait comme suit :

sur 4 835 enseignants au total, on avait

- des instituteurs	1049	soit	21,69 %
- des instituteurs-adjoints	3128	soit	64,69 %
- des moniteurs	23	soit	0,47 %
- des appelés du S.N.P.	635	soit	13,13 %. ²⁴⁶

A partir de 1984 on a vu apparaître de nouvelles catégories d'enseignants du primaire sans formation professionnelle à commencer par "l'affaire" des enseignants dits «révolutionnaires» et ensuite l'affectation des appelés du S.N.P. dans les classes.

En effet, des enseignants du primaire et quelques-uns du secondaire s'étaient mis en grève du 20 au 21 mars afin d'obtenir la libération de deux enseignants militants du Syndicat National des Enseignants Africains de Haute-Volta (SNEAHV), arrêtés le 9 Mars. Or, selon les services de sécurité, le Front Progressiste voltaïque (FPV) (issu de la fusion du Mouvement de Libération Nationale (MLN) du professeur Joseph Ki-Zerbo et du "Front du Refus" de Joseph Ouédraogo) aurait reçu de l'extérieur, un financement de 250.000 dollars pour organiser cette grève, afin de déstabiliser le nouveau régime en place - le Conseil National de la Révolution (CNR). Aussi, le CNR décida de sanctionner tous ceux qui étaient allés en grève, en les licenciant ; au total 1380 enseignants du primaire furent licenciés et aussitôt remplacés par des enseignants recrutés au niveau BEPC, sans formation et que l'on appelait communément "les enseignants révolutionnaires".

Les enseignants du primaire licenciés qui le souhaitaient, furent réintégrés à la fonction publique en 1987 avec l'avènement du Front Populaire.

²⁴⁶ DEP : Annuaire des statistiques scolaires, 1984-1985, P. 19.

En dehors de ces rapports de forces politiques, l'affectation des appelés du S.N.P. dans les classes fut décidée, pour répondre au manque d'enseignants d'une part, et faire face aux limites budgétaires.

Le S.N.P. dure une année et comprend une phase de formation militaire de 3 mois et une phase de "production" de 9 mois ; c'est ainsi que les jeunes "appelés" ayant au moins leur BEPC peuvent être affectés dans des classes ; une somme forfaitaire leur est donnée durant ces mois. Sous le régime du Front populaire, le S.N.P. est rebaptisé S.N.D. (Service National de Développement). Le tableau 51 suivant permet d'avoir une idée de l'évolution du nombre "des enseignants - S.N.P." de 1985 à 1993 pour tous les niveaux du système scolaire (primaire, secondaire et supérieur).

Tableau 51 : Evolution du nombre des enseignants - S.N.P. de 1985 à 1993.

Année scolaire	Effectifs
1984-1985	635
1985-1986	671
1986-1987	723
1987-1988	794
1988-1989	876
1989-1990	855
1990-1991	681
1991-1992	
1992-1993	568

Source : DEP/MEBAM, Annuaire de statistiques scolaires, 1984 à 1993.

A cette stratégie de recrutement parallèle des enseignants du primaire, s'ajoutent bien d'autres telles que :

- le recrutement d'élèves-instituteurs bacheliers sans formation professionnelle ;

- le recrutement "d'enseignants contractuels" parmi les jeunes titulaires du BEPC ayant déjà effectué leur SND, dont la phase de production en tant qu'enseignant dans une école primaire . Ce type de contrat est renouvelable chaque année pendant 3 ans. Par exemple, pour l'année scolaire 1989-1990, il y avait 251 enseignants contractuels ²⁴⁷ ; quant au recrutement direct d'instituteurs-adjoints, il se fait parmi les jeunes titulaires du BEPC ; ils reçoivent une formation accélérée de 1 à 2 semaines à l'IPB ou dans les chefs-lieux de circonscriptions.

Outre le statut général de la Fonction Publique de 1988 en vigueur, un statut particulier pour le personnel enseignant et d'encadrement pédagogique du MEBAM a été adopté et signé au titre du Kiti (décret) n° AN VIII - O281/FP/MF/MEBAM/TRAV. du 15 avril 1991. Conformément à ce kiti, le cadre des personnels enseignants et d'encadrement pédagogique du 1er degré comprend sept (7) corps : les instituteurs-adjoints, les instituteurs-adjoints certifiés, les instituteurs, les instituteurs certifiés, les instituteurs principaux, les conseillers pédagogiques itinérants et les inspecteurs ; les deux derniers corps étant ceux du personnel de contrôle et d'encadrement pédagogique.

Concernant le personnel enseignant, pour l'année scolaire 1992-1993, il y avait pour l'ensemble du pays 10.012 enseignants en classes, dont 9 212 appartenaient au secteur public et 799 au secteur privé ; la répartition de ces enseignants par catégorie (statut) était la suivante :

²⁴⁷ DEP/MEBAM : Annuaire des statistiques scolaires de 1989-1990, P. 35.

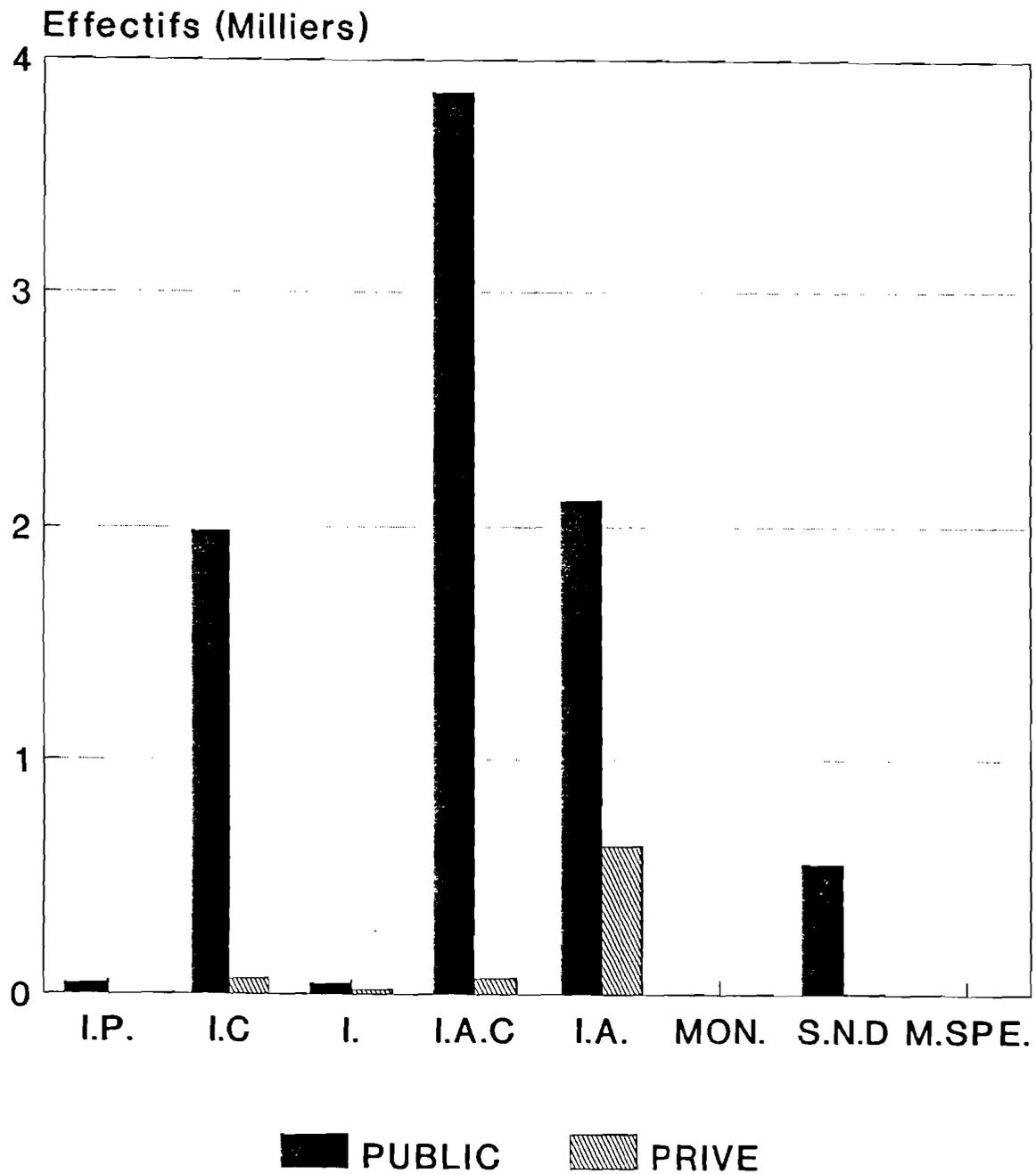
Tableau 52.1 : Répartition des enseignants du primaire par catégorie en 1993.

Catégories	Public	Privé	Total	%	observations
Instituteurs principaux	46	1	47	0.47	Titulaires DFE/IP
Instituteurs certifiés	1983	66	2049	20.46	CAP
Instituteurs adjoints certifiés	48	20	68	0.68	Bac
Instituteurs adjoints non certifiés	3861	70	3931	39.27	CEAP ou DFE/ ENEP
Instituteurs adjoints non formés	2714	635	3349	33.45	BEPC - sans formation
Appelés S.N.D.	561	7	568	5.67	BEPC au moins sans formation
Contractuels					
Total	9213	799	10012	100	

Source : DEP/MEBAM Annuaire des statistiques scolaires de 1992-1993 ; introduction générale, point III ; p. 89 et p.94.

Comme vous pouvez le constater, au total, près de 40 % des enseignants (33,45% d'instituteurs adjoints non certifiés et 5,67% d'enseignants - SND) n'ont pas reçu auparavant une formation professionnelle initiale pour l'exercice de ce métier ; une situation qui autorise les uns et les autres à douter de la qualité de l'enseignement qui est donné par ces enseignants "non qualifiés". Cette répartition des enseignants du primaire par catégorie sous forme d'histogramme, favorise une meilleure présentation des informations chiffrées ci-dessus.

Tableau 52.2 : Histogramme du personnel enseignant du primaire en classe en 1993.



Source : DEP/MEBAM : Annuaire des statistiques scolaires de 1992-1993, p. 90.

Cette situation est dû au fait que l'ENEP de Loumbila était la seule école de formation professionnelle des enseignants. Elle ne peut accueillir que 350 élèves-maîtres par an, alors que le besoin est de l'ordre de 950²⁴⁸ enseignants par an. Nous estimons donc que l'ouverture du second établissement de formation des enseignants du primaire - l'ENEP de Bobo-Dioulasso en octobre 1995 constitue un grand pas. En effet, même si le besoin en personnel enseignants (950 environ) restera supérieur aux capacités d'accueil des deux ENEP (700 environ) l'ouverture de cette deuxième ENEP favorisera la réduction du nombre des enseignants sans formation ; quoique la formule actuelle de formation professionnelle dans les ENEP est l'objet de certaines critiques ; de même que l'organisation des activités de formation continue. Qu'en est-il ?

4.6.2 - La formation professionnelle initiale.

4.6.2.1 - La formation professionnelle initiale à l'ENEP (1985-1991) appréciée par les enquêtés

Les réponses à la question Q.10 nous donnent trois groupes de sujets (tableau 53) : car, 44,52 % des enquêtés estiment que cette formation était satisfaisante (1er groupe) ; 52,26 % la jugent au contraire peu satisfaisante (2ème groupe) et 2,58 % estiment qu'elle n'était pas du tout satisfaisante (3ème groupe).

Tableau 53 : Avis des enquêtés / à la formation initiale reçue.

Satisfaisante	Peu satisfaisante	Pas satisfaisante	Sans opinion	Total
69	81	4	1	155
44.52%	52.26%	2.58%	0.65%	100%

²⁴⁸MEBAM : Rapport du colloque sur l'enseignement de base, Juin 1993, P2.

Nous pouvons cependant, regrouper le 2ème et le 3ème groupe, car malgré la différence des degrés de jugement, c'est la même critique qui revient à chaque fois, à savoir : la durée de la formation (1 an) est jugée trop courte par 54,84 % au total des enquêtés.

Pour mieux saisir le contenu de cette critique, voici des exemples de propos : - "le programme était trop vaste pour une seule année, alors on passait superficiellement sur certains points pourtant essentiels ; surtout qu'elle comportait les deux phases de la formation (théorique et pratique) ; finalement, nous avons été formés à moitié" ; - «le programme n'a pu être achevé et les cours qu'on nous donnait n'étaient que des résumés, cela est insuffisant ; et le manque de temps ne nous permettait pas d'exploiter les documents de la bibliothèque de l'ENEP.» - Un autre souligne le fait que tous les élèves-maîtres de sa promotion n'avaient pas pu assister aux séances pratiques à l'école annexe de Loumbila ; etc.

Autrement dit, c'était une formation qui ne permettait pas aux élèves-maîtres d'assimiler les enseignements théoriques, ni de bénéficier d'un encadrement pratique conséquent ; le résultat sur le terrain est là, dans ce témoignage : "ma première année d'enseignement dans une classe, je ne me croyais pas issu d'une école de formation professionnelle ; j'avais beaucoup de difficultés. La formation a été trop courte et donc incomplète".

Nous savons par ailleurs, que c'est en partie à cause des critiques provenant des sortants de l'ENEP, des formateurs et des parents-d'élèves qu'une réforme de la formation à l'ENEP fut décidée et mise en application à partir d'octobre 1991 (cf. chap.IV).

Cependant, nous avons des enquêtés qui n'étaient pas du même avis ; c'est-à-dire ceux pour qui cette formation en 1 an à l'ENEP était satisfaisante. Leur nombre n'est pas négligeable, puisqu'ils sont un peu plus du tiers des enquêtés. Qu'est-ce qui justifie ce jugement positif ?

Dans leurs propos, deux types d'arguments apparaissent :

pour les uns (9,03 % de ce groupe), c'est parce qu'une formation professionnelle initiale n'est jamais parfaite ; cela est exact, mais pour nous, cet argument n'exclut pas pour autant la critique. Il nous semble que ce sont des enseignants qui accordent beaucoup d'importance à l'expérience professionnelle d'une part et à la formation continue d'autre part ; les exemples de propos suivants nous permettent de le penser : - "la formation que nous avons reçue est satisfaisante, car, on n'a jamais fini d'apprendre. Je crois bien que la formation du maître doit être continue après l'école professionnelle et c'est en forgeant qu'on devient forgeron" ; - "La formation professionnelle initiale que nous recevons à l'ENEP est satisfaisante, car, nous y sortons munis d'un certain bagage professionnel ; c'est seulement au fil des années que l'on peut se perfectionner" ; ou encore, - "J'arrive à me débrouiller avec la formation que j'ai reçue. Avec la pratique quotidienne et les rencontres pédagogiques, je me perfectionne davantage".

Nous sommes donc tentés de penser que ces enseignants font partie des plus anciens (c'est-à-dire une ancienneté supérieure ou égale à 5 ans) ; ou de ceux qui ont un niveau d'études supérieur au BEPC avant l'entrée à l'ENEP ; ou encore de ceux qui exercent dans les villes et qui ont plus accès aux bibliothèques. Ces hypothèses sont-elles vraies ? Les tableaux 54,55,56 ci-après nous en donnent la réponse.

Tableau 54 : «FPI satisfaisante» selon l'ancienneté (% I).

F.P.I.j - parf.		Acquis - connaissance S.O.				Total	
EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
14	9.03	55	35.48	86	55.48	155	100

	2 ans		3 ans		4 ans		5 ans		6 ans		7 ans		8 ans		Total	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
FPI J-parf.	2	14.29	1	7.14	2	14.29	5	35.71	1	7.14	2	14.29	1	7.14	14	100
Acquis.	8	14.55	4	7.27	4	7.27	6	10.91	11	20.00	10	18.18	12	21.82	55	100
Connaiss.																
Total	10	14.49	5	7.25	6	8.70	11	15.94	12	17.39	12	17.39	13	18.84	69	100

Test du χ^2 et du coefficient normé de contingence.

Avec 9 corrections de Yates, $\chi^2 = 4.60$ à 6 d.d.l., $P > .500$; c.n.c. = 0.354

Test des associations en signes

Tableau 55 : «FPI satisfaisante» selon le niveau d'études (% I).

	BEPC		Sc/bac		Bac		Total	
	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
FPI J-parf.	4	28.57	9	64.29	1	7.14	14	100
Acquis.-connais.	28	50.91	25	45.45	2	3.64	55	100
Total	32	46.38	34	49.28	3	4.35	69	100

Test du χ^2 et du coefficient normé de contingence.

Avec 2 corrections de Yates, $\chi^2 = 2.00$ à 2 d.d.l

$P = 0.380$, c.n.c. = 0.238

Test des associations en signes

Tableau 56 : «FPI satisfaisante» selon le lieu d'exercice (% I).

	Banfora		Ouaga.		Dédougou		Ouahigouya		Villages		Total	
	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
FPI J-parf.	3	21.43	4	28.57	1	7.14			6	42.86	14	100
Acquis-connais.	4	7.27	17	30.91	3	5.45	1	1.82	30	54.55	55	100
Total	7	10.14	21	30.43	4	5.80	1	1.45	36	52.17	69	100

Test du χ^2 et du coefficient normé de contingence.

Avec 6 corrections de Yates, $\chi^2 = 1.56$ à d.d.l., $P > .500$; cnc = 0.211.

Test des associations en signes.

Nous pouvons constater que ce point de vue est majoritairement partagé par des enquêtés qui ont 5 ans et plus (64,28 % au total) ; par 71,43% de ceux qui avaient un niveau supérieur au BEPC et 57,14% parmi eux exerçaient dans des villes. Cependant, les tests du χ^2 ne sont pas significatifs ; autrement dit, cette réponse n'est pas liée à ces variables.

Autre explication, pour 35,48 % de ce groupe, c'est parce qu'ils estiment avoir acquis un minimum de connaissances théoriques et pratiques et cela, "comparativement aux instituteurs-adjoints du recrutement direct" précisent certains ; n'est-ce pas là l'expression d'une sorte d'auto-consolation ?

4.6.2.2 - Les suggestions pour une amélioration de la formation professionnelle initiale.

A ce sujet, différentes propositions ont été faites ; certaines sont discutables quant à leurs pertinences ou encore leur faisabilité.

**** Le niveau de recrutement des élèves-maîtres***

Nous avons deux grands groupes assez comparables en nombre ; les uns (45,81 % des enquêtés) sont favorables au maintien du niveau actuel de recrutement, qui est le BEPC et les autres (47,09 % au total des enquêtés) souhaiteraient plutôt une élévation du niveau de recrutement ; précisément, ce dernier groupe comprend trois sous-groupes : - ceux qui suggèrent le niveau de la classe de 1^{ère} des collèges et lycées (16,77 %) - le niveau de la classe de terminale (11,61 %) et - le niveau baccalauréat (18,71 %) des enquêtés (cf. tableau 57).

Tableau 57 : Suggestions / au niveau de recrutement des élèves-maîtres.

NR	BEPC	C- 1 ^e -lyc.	C- t - lyc	Bac	S.O	Total
3	71	26	18	29	8	155
1.94%	45.81%	16.77%	11.61%	18.71%	5.16%	100%

De notre point de vue, un recrutement des élèves-maîtres au niveau baccalauréat favoriserait une élévation du niveau de leur formation pédagogique ; les enseignements pourraient être plus développés et donc plus approfondis. Cependant, vu les besoins actuels en nombre d'enseignants du primaire dans notre pays par rapport aux moyens financiers de l'Etat, il est probable que le niveau de recrutement restera encore pour longtemps le B.E.P.C.

** La durée de la formation*

La grande majorité (80 %) des enquêtés propose une durée de formation de deux ans ; ces enquêtés sont donc satisfaits du fait que la durée de la formation qui avait été réduite à un an en 1985 ait ensuite été ramenée à deux ans depuis octobre 1991.

D'autres (18,71 % des enquêtés) par contre, préféreraient une prolongation de la durée de la formation à trois ans (tableau 58) et nous sommes de cet avis.

Tableau 58 : Suggestions / à la durée de la formation à l'ENEP

2 ans	3 ans	Sans opinion	total
124	29	2	155
80.00%	18.71%	1.29%	100%

En effet, avec le rétablissement de la durée de la formation à deux ans, les formateurs peuvent certainement, aborder toutes les matières au programme ; puisque la formation professionnelle théorique s'étale maintenant sur toute l'année scolaire au lieu de 5 mois précédemment. Néanmoins, nous craignons fort que les formateurs ne puissent pas approfondir les matières les plus complexes telles que la psychologie, la pédagogie des disciplines, la linguistique, etc. A ce propos, selon J. Christophe Yaméogo, il y a des difficultés de communication en pédagogie et en psychologie, liées d'une part à la faiblesse du niveau général des élèves maîtres et d'autre part, au manque de temps ; de sorte que "les élèves-maîtres comme les formateurs, ont la hantise ; les uns de communiquer des "trucs" efficaces, les autres d'amasser le maximum de recettes pédagogiques infaillibles"²⁴⁹, comme si on avait affaire à des recettes de cuisine.

C'est pourquoi à moyen terme, une prolongation de la durée de la formation de deux à trois ans est souhaitable pour une meilleure assimilation des enseignements au programme de formation et par le même biais, l'amélioration du statut social des enseignants (aspect intellectuel financier et social). Nous partageons d'ailleurs ces critiques de Frédéric Gnassian Koéta, pour qui, "à l'image des "damnés de la terre", l'enseignant burkinabè semble (être) le damné des agents publics de l'Etat. Jadis, considéré comme le miroir de la société et respecté comme tel, il jouissait de conditions de vie confortables. Qui n'admirait pas son logement, son école et son équipement, sa tenue vestimentaire exemplaire et son sens élevé de l'hygiène ? Il était donné à l'enseignant des moyens d'éduquer par l'exemple ; mais quelle image présente aujourd'hui l'enseignant de notre pays sinon celle d'un ange déchu à la recherche d'un paradis perdu ? ..."

²⁵⁰ Tout se passe comme si aujourd'hui, ne devient instituteur-adjoint au Burkina que celui qui ne peut prétendre à mieux. Loin du «modèle de réussite» qu'il était, il essaye vainement de défendre son statut. Mais, la prolongation de la durée de leur formation à trois ans serait plus envisageable, si d'ici peu, le projet de construction d'une troisième ENEP à Fada N'gourma devient une réalité.

²⁴⁹ Jean Christophe Yaméogo : " La formation initiale des maîtres voltaïques pour le cycle d'enseignement de base ". Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré . Ouagadougou, INE, 1981, P. 21.

²⁵⁰ Frédéric Gnassian Koéta : " L'efficacité de l'enseignant : vocation et formation ". Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré. Ouagadougou, IPB, 1991, P. 17.

Autre critique : 18,06 % des enquêtés (rubrique "organisation de la formation"- Q.16) n'ont pas manqué de préciser qu'il est souhaitable que les cours à l'ENEP puissent réellement commencer dès octobre ; c'est-à-dire sans retard à la rentrée scolaire.

** Le programme de formation théorique*

Pour ces enseignants qui ont reçu une formation professionnelle en un an, ce qui ressort c'est que 25,16 % parmi eux, souhaitent en premier que les matières au programme de formation soient réellement dispensées ; car, faute de personnel enseignant et de temps, certaines matières bien qu'au programme n'étaient pas assurées ; c'est notamment le cas de quelques disciplines dites "parents pauvres" telles que le dessin, le chant, le travail manuel ; - 10,32 % des enquêtés estiment qu'il faudrait aussi accorder plus de temps (volume horaire) aux sciences de l'éducation au programme ; et - 5,16 % des enquêtés (rubrique : "organisation de la formation"- Q.16) pensent qu'il faudrait aussi favoriser les exposés individuels ou de groupe, l'idée de former "des groupes de recherche" a même été émise, comme en témoignent ces propos : "il faudrait instaurer les exposés de groupe pour certains thèmes pour aiguïser le sens de la recherche" ; dans le même ordre d'idées, un autre estime qu'"il faudrait favoriser la recherche en bibliothèque, introduire des exposés, des séances de débat" .

Pour une pédagogie différenciée, nous pensons effectivement qu'il faudrait encourager, amener l'enseignant à réfléchir sur sa pratique, à l'analyser avec un esprit critique pour une adaptation permanente aux situations de sa classe. Pour cela, il est nécessaire de renforcer leur formation théorique et méthodologique ; et cet esprit critique doit d'abord caractériser la formation des formateurs (CPI, IEPD notamment), autrement, on restera encore au stade «des recettes de cuisine».

**** Le stage (pratique) dans les écoles.***

Concernant le déroulement du stage, il n'y a pas de divergences dans les propos ; la demande est la même. Pour les enquêtés il est souhaitable que le stage ait lieu d'une part sous la tutelle de maîtres expérimentés et d'autre part, dans des écoles à six classes "afin que les stagiaires puissent passer dans toutes les classes et connaître les difficultés selon les niveaux des élèves, au lieu de servir de "bouche-trou" ; on leur confie des classes pour toute l'année, ce qui n'est pas une formation".

Nous partageons absolument cet avis et nous disons que cette politique du gouvernement cache d'ailleurs une certaine forme «d'exploitation» de ces jeunes maîtres que l'on considère comme étant des stagiaires (statut), alors qu'en réalité, ils ont à leur charge des classes durant toute l'année scolaire.

Pour une qualité de la formation l'année de stage devrait comprendre 6 mois de stage (Octobre à Mai) afin de permettre un passage de 2 à 3 semaines dans chacune des classes du cycle primaire et 3 mois de révision et de synthèse (confrontation théorie / pratique) avant l'examen final.

**** La classification par ordre d'importance des matières possibles d'un programme de formation des maîtres par les enquêtés.***

Comme vous le savez, le choix des matières et leur importance dans un programme de formation n'est pas chose facile.

Les réponses à la question (Q.21) qui visaient à "mesurer" l'importance des Sciences de l'Education pour ces enseignants du primaire, nous ont finalement permis de repérer quatre tendances principales ; chacune regroupe un certain nombre de sujets (tableau 59).

Tableau 59 : Regroupement des rep. Q 21 en tendances (classes)

<i>Séquences de 4 classes</i>						
Classe 0	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Total
64	66	17	8			155
41.29%	42.58%	10.97%	5.16%			100%
<i>Séquences en 5 classes</i>						
64	53	13	17	8		155
41.29%	34.19%	8.39%	10.97%	5.16%		100%
<i>Séquences en 6 classes</i>						
50	14	53	13	17	8	155
32.26%	9.03%	34.19%	8.39%	10.97%	5.16%	100

En poursuivant les subdivisions, nous avons remarqué que la cl.1 précédente donne deux nouveaux groupes, mais, avec une majorité qui reste du même avis ; ensuite il en est de même pour la cl.0 précédente. Nous préférons donc garder les 4 premières tendances.

S'ils avaient à décider du programme de formation des enseignants du primaire ils proposeraient ce qui suit :

- Pour le premier groupe (cl. 0) soit 41,29 % des enquêtés, le classement des matières par ordre d'importance de 1 à 13 est la colonne suivante :

10	1ère place	Sociologie de l'éducation
7	2 è place	Histoire de l'éducation
9	3 è place	Linguistique
12	4 è place	Psychologie de l'enfant
2	5 è place	Pédagogie générale
6	6 è place	Instruction civique et morale
11	7 è place	Cours théoriques sur les matières d'enseignement
3	8 è place	Stages pratiques
5	9 è place	Didactique des matières d'enseignement
4	10 è place	Activités manuelles
1	11 è place	Législation scolaire
8	12 è place	Education physique et sportive
13	13 è place	Technologies éducatives

Pour ces enquêtés les sciences de l'éducation viendraient en premier (cinq premières places) à l'exception des technologies éducatives qui sont peu connues.

De façon schématique, par ordre d'importance (priorité) la formule serait :

Sciences de l'éducation + connaissance des matières d'enseignement + pratique.

Pour le deuxième groupe (cl 1) soit 42,58 % des enquêtés, on a la colonne ci-dessous :

2	1ère place	Stages pratiques
10	2 è place	Activités manuelles
9	3 è place	Education physique et sportive
3	4 è place	Sociologie de l'éducation
7	5 è place	Linguistique
12	6 è place	Pédagogie générale
11	7 è place	Histoire de l'éducation
5	8 è place	Psychologie de l'enfant
6	9 è place	Didactique des matières d'enseignement
8	10 è place	Cours théoriques sur les matières d'enseignement
4	11 è place	Législation scolaire
1	12 è place	Instruction civique et morale
13	13 è place	Technologies éducatives

Pour ces enquêtés, c'est l'aspect pratique de la formation qui serait prioritaire, suivie par les Sciences de l'Education (de la 4 ème à la 8 ème place) et enfin les matières d'enseignement . De façon schématique la formule serait donc :

Pratique + Sciences de l'éducation + connaissance des matières d'enseignement et de la législation.

Pour le troisième groupe (cl 2) soit 10,97 % des enquêtés, l'ordre de classement des matières donne la colonne suivante :

12	1ère place	Cours théoriques sur les matières d'enseignement
1	2 è place	Didactique des matières d'enseignement
2	3 è place	Histoire de l'éducation
4	4 è place	Education physique et sportive
3	5 è place	Sociologie de l'éducation
6	6 è place	Instruction civique et morale
10	7 è place	Linguistique
7	8 è place	Psychologie de l'enfant
9	9 è place	Pédagogie générale
8	10 è place	Législation scolaire
5	11 è place	Stages pratiques
11	12 è place	Activités manuelles
13	13 è place	Technologies éducatives

Pour ces enquêtés, il serait plutôt important de commencer par la connaissance des matières d'enseignement avant d'aborder les Sciences de l'éducation et passer enfin à la pratique. De façon schématique, la formule serait donc :

Connaissance des matières d'enseignement + Sciences de l'éducation et de la législation + pratique.

Pour le quatrième groupe (cl 3) soit 5.16 % des enquêtés, une autre logique transparaît à travers le classement suivant :

5	1 ère place	Stages pratiques
2	2 è place	Cours théoriques sur les matières d'enseignement
8	3 è place	Education physique et sportive
3	4 è place	Sociologie de l'éducation
11	5 è place	Activités manuelles
9	6 è place	Pédagogie générale
7	7 è place	Législation scolaire
10	8 è place	Didactique des matières d'enseignement
6	9 è place	Instruction civique et morale
12	10 è place	Linguistique
4	11 è place	Histoire de l'éducation
1	12 è place	Psychologie de l'enfant
13	13 è place	Technologies éducatives

Pour ces enquêtés, ce sont les stages pratiques qui seraient les plus importants, ensuite la connaissance des matières d'enseignement, sauf que la sociologie de l'éducation et la pédagogie générale viendraient occuper respectivement la 4 ème et la 6 ème place ; et enfin on s'intéresserait aux autres disciplines des Sciences de l'éducation. De façon schématique, la formule serait :

Pratique + connaissance des matières d'enseignement et de la législation + Sciences de l'éducation.

Dans l'ensemble, l'observation de ces classements nous permet de dire que l'importance des Sciences de l'Education est bien perçue par les enquêtés, au delà des tendances ici présentées et dont on pourrait se référer. Cependant, le problème qui se pose toujours à tout formateur, reste celui de "l'équilibre", du "dosage" entre la connaissance des matières

d'enseignement, la théorie (Sciences de l'Education) et la pratique, dans l'élaboration d'un programme de formation des enseignants.

4.6.3 - Les activités de formation continue : participation et suggestions

4.6.3.1 - La participation aux activités de formation continue.

Tous les enquêtés avaient déjà participé à des séances d'animation pédagogique ; cela se comprend, car, pour plus de participation, les séances d'animation ont été rendues obligatoires. Une liste de présence est établie à chaque rencontre et un rapport est rédigé sous forme de procès verbal et adressé à l'inspecteur, chef de circonscription.

Un peu plus de la moitié des enquêtés (57,42 %) avaient déjà suivi un stage de recyclage (qui ici, veut dire toutes sortes de formation de quelques semaines, souvent organisées dans les inspections).

Voyons si les plus anciens y sont les plus nombreux (tableau 60).

Tableau 60 : Participation aux stages selon l'ancienneté (% I)

	2 ans		3 ans		4 ans		5 ans		6 ans		7 ans		8 ans		TOTAL	
	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%	EFF	%
OUI	5	5.62	7	7.87	7	7.87	21	23.60	14	15.73	16	17.98	19	21.35	89	100
NON	11	16.67	7	10.61	8	12.12	11	16.67	11	16.67	9	13.64	9	13.64	66	100
TOTAL	16	10.32	14	9.68	15	20.65	32	20.65	25	16.13	25	16.13	28	18.06	155	100

Test du khi² et du coefficient normé de contingence.

Khi² = 8.10 à 6 d.d.l, P = 0.238 ; c.n.c. = 0.315

Test des associations locales en signes

Globalement, l'observation de ce tableau montre, qu'il y a un faible lien entre ces deux variables (238 chances sur mille de nous tromper) ; en particulier, les enseignants en début de carrière (moins de 5 ans d'ancienneté) sont peu attirés par les stages de recyclage, contrairement à ceux qui ont 5 ans et plus d'ancienneté au regard des pourcentages en lignes.

En troisième position, un tiers environ des enquêtés (27,74 %) affirment qu'ils suivent les émissions radiodiffusées de l'IBP telles que "les éducateurs à l'écoute" tous les jeudis et "information et culture" tous les mardis. En principe, ces émissions peuvent être suivies par tous les enseignants où qu'ils soient à l'intérieur du pays ; aussi, nous sommes surpris par ce faible taux d'écoute.

En quatrième position, 17,42 % des enquêtés avaient déjà participé à des séminaires.

Enfin, 14,84 % des enquêtés bénéficiaient soit d'une formation à distance (sujets et devoirs par correspondance de l'IPB), soit d'une formation sur place (assurée par le personnel d'encadrement dans les inspections), afin de se préparer aux examens ou concours professionnels (cf. tableau de synthèse 61).

Tableau 61 : Participation aux activités de formation continue (% 1)

	OUI		NON		TOTAL	
	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
Animation péd.	155	100			155	100
Stages - recyclage	89	57.42	66	42.58	155	100
Emission radio	43	27.74	112	72.26	155	100
Séminaires	27	17.42	128	82.58	155	100
Préparation - examens	23	14.84	132	85.16	155	100

4.6.3.2 - *Appréciations et suggestions.*

Pour l'ensemble de ces activités de formation continue (97,42 % au total) des enquêtés, pensent qu'elles sont enrichissantes, comme le témoignent ces points de vue : "ces activités de formation continue permettent aux maîtres de se cultiver permanemment et d'éviter ainsi de tomber dans l'ornière de la routine, car dit-on, même avec vingt ans d'expérience, l'enseignant reste toujours un étudiant" ; dans le même sens, un autre écrit : "elles sont enrichissantes ; car, ce sont des occasions du donner et du recevoir. Elles nous permettent également de suivre les innovations pédagogiques" ; ou encore ces propos : "elles sont très fructueuses. Elles permettent de se corriger et d'améliorer son enseignement" ; etc.

Cependant, deux critiques portent sur les séances d'animation pédagogique ; car, 14,19 % des enquêtés les trouvent enrichissantes mais insuffisantes en nombre au cours de l'année ; et pour 7,10 % des enquêtés "les séances ne durent pas assez" (temps imparti jugé trop court) de telle sorte que "beaucoup d'enseignants n'ont pas l'occasion de prendre la parole"; deux critiques à prendre donc en compte. Voici le tableau 62 présentant l'ensemble de ces appréciations.

Tableau 62 : Appréciations des activités de formation continue.

Enrichissantes		Insuff. - nbre		Temps court		Sans opinion		N.r.		Total	
EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
118	76.13	22	14.19	11	7.10	1	0.65	3	1.94	155	100

Du reste, nous avons remarqué que nos enquêtés n'ont pas du tout mentionné les visites de classes, une autre forme de formation continue des enseignants qui incombe aux CPI et aux IEPD, nous faisons l'hypothèse que c'est bien parce qu'elles sont très peu assurées. Cette hypothèse peut davantage être soutenue au regard des propos suivants de Etienne Wambi Kafando. En effet, selon lui, "quoique prévue une fois au moins par an pour tout maître, la visite

de l'Inspecteur n'intervient effectivement que lorsqu'un maître est candidat à un examen pratique, surtout pour les enseignants servant dans les brousses reculées. Il arrive d'ailleurs qu'il soit demandé au candidat de rejoindre le chef-lieu de la circonscription à ses frais pour subir son examen, l'Inspecteur n'ayant aucun moyen pour se déplacer. Une fois libéré de cette épreuve, c'est un grand soulagement pour l'enseignant qui rejoint son poste pour retomber dans la routine, convaincu qu'il ne recevra plus de visite de la part des contrôleurs pédagogiques. C'est avouer que l'aspect formateur est souvent méconnu de certains enseignants qui ne voient, à travers la visite de classe que la sanction sous sa forme négative."²⁵¹

Trois raisons peuvent justifier cette réalité : l'insuffisance en nombre du personnel de contrôle, le manque de moyens de déplacement déjà évoqué par E.W.Kafando et le manque de temps. A titre d'exemple, en 1992, l'encadrement pédagogique était assuré par 73 Inspecteurs et 90 Conseillers pédagogiques au total ; soit 1 Inspecteur pour 90 maîtres et 1 Conseiller pédagogique pour 75 maîtres et seules 34 inspections primaires sur les 73 que comptait l'enseignement primaire, possédaient un moyen de locomotion ; sans oublier que les Inspecteurs et Conseillers pédagogiques sont sollicités pour différentes tâches (administratives, politiques, culturelles) qui occupent environ les deux tiers de leur temps au détriment des tâches d'encadrement pédagogique.²⁵²

4.6.3.3 - L'auto-formation

Nous avons voulu savoir ce que chaque enseignant faisait personnellement, pour accroître ses connaissances en matière d'éducation (Q.24). A cette question, les enquêtés (sauf 1 qui n'a pas répondu) ont dit qu'ils lisent "lecture".

Cependant, seulement 13,55 % des enquêtés étaient abonnés à la revue "ARC" de l'IPB qui est pourtant destinée en premier aux enseignants du primaire (cf. le tableau 63.1).

²⁵¹ Etienne Wambi Kafando : " Quelques difficultés d'ordre pédagogique inhérentes à l'enseignement primaire : problèmes et suggestions " . Mémoire de fin d'études, ENAM (option : intendance universitaire) . Ouagadougou, Mars 1990, P. 60.

²⁵² Cf. MEBAM, Colloque national sur l'Education de Base pour tous au Burkina Faso, tenu à Ouagadougou du 2 au 6 Juin 1993 ; Rapport II : " La qualité de l'enseignement ", PP. 7-14.

Tableau 63.1: Abonnement à la revue A.R.C.

OUI		NON		N.R.		TOTAL	
EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
21	13.55	133	85.81	1	0.65	155	100

Cela serait-il lié aux problèmes de distribution des manuels à l'intérieur du pays qui sont souvent évoqués ? De façon précise, les abonnés exerçaient-ils plutôt dans des villes ? La réponse nous est donnée par le tableau 63.2.

Tableau 63.2 : Abonnement à la revue ARC selon le lieu d'exercice (% l).

	Banfora		Ouaga.		Dédougou		Ouahigouya		Villages		Total	
	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%	EFF.	%
OUI	3	14.29	3	14.29	.	.	.	.	15	75.43	21	100
				-						++		
NON	14	10.53	47	35.34	8	6.02	3	2.26	61	45.86	133	100
				+						--		
TOTAL	17	11.04	50	32.47	8	5.19	3	1.95	76	49.35	154	100

Test du χ^2 et du coefficient normé de contingence avec 4 corrections de Yates, $\chi^2 = 5.42$ à 4 d.d.l., $P = 0.253$, $c.n.c. = 0.261$

Test des associations locales en signes

Cette hypothèse n'est pas vérifiée, car, 71,43 % des abonnés exerçaient dans des villages ; pire, en observant le tableau des pourcentages en colonnes, nous pouvons remarquer

que seuls 14 % des abonnés exerçaient à Ouagadougou où la revue est pourtant éditée chaque mois. Il y a donc d'autres raisons qui entrent en jeu et qu'une autre enquête pourrait révéler ; car, il est souhaitable que l'on puisse mieux promouvoir la ventilation de cette revue auprès des enseignants.

Pour leur auto-formation, les enquêtés souhaitent avoir une bibliothèque au sein de chaque inspection primaire, afin que les enseignants puissent se cultiver, car, "les livres coûtent trop chers" disent-ils.

En attendant, nous proposons que l'accès à toutes les bibliothèques soit possible pour tous les enseignants.

Terminons cette analyse critique par quelques observations concernant la formation des «formateurs».

4.6.4 - La formation des cadres de l'enseignement primaire (Instituteurs-principaux Conseillers-Pédagogiques, Inspecteurs) : Suggestions

Tout d'abord, il nous semble évident que pour les besoins de formation initiale et continue des maîtres, il faudrait que des efforts soient faits dans le sens de l'augmentation des taux de recrutement de ces trois catégories (IP, CPI, IEPD) qui constituent le personnel d'encadrement. En particulier, l'instituteur principal devrait retrouver sa place de Directeur d'école, il pourrait à ce titre assister en permanence les autres maîtres. Pour l'instant, sont nommés Directeur d'école des instituteurs certifiés ou des instituteurs-adjoints certifiés, qui essayent tant bien que mal de jouer ce rôle.

Quant à la formation de ces cadres, elle doit répondre à un certain nombre d'objectifs ; en particulier, l'approfondissement des enseignements théoriques et le goût de la recherche que nous avons souhaités pour les élèves-maîtres devraient aussi caractériser la formation des encadreurs pédagogiques. Nous nous demandons d'ailleurs, pourquoi l'E.C.A.P

garde-t-elle ses distances de l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE) où sont formés les enseignants des établissements secondaires ?

Au regard des matières de leurs programmes de formation, nous pensons qu'à défaut d'une fusion, il est peut-être possible d'organiser une coopération entre ces deux structures ; à savoir, un système de tronc commun pour certaines matières par exemple. L'INSE sera très bientôt remplacé par l'Ecole Normale Supérieure en construction à Koudougou (ENSK). Un tel rapprochement favoriserait non seulement la qualité des enseignements théoriques mais aussi un échange fructueux entre ces "deux mondes", le primaire et le secondaire.

Pour conclure, disons que cette analyse ne nous permet pas de dire avec certitude que la qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso est bonne ou mauvaise ; autrement dit, ce doute n'est pas élucidé, mais cela n'était pas notre objectif premier. Elle permet surtout d'attirer l'attention de tous les acteurs sociaux sur les insuffisances au niveau du système primaire, pour lesquelles, des efforts sont davantage nécessaires à l'avenir.

CONCLUSION GENERALE

L'école moderne fut introduite dans les sociétés africaines avec la colonisation. Source d'espoirs et de promotion sociale, cette institution est très convoitée. Mais, la scolarisation pour tous (enseignement primaire) reste un défi à relever au Burkina Faso et la question de la qualité de cet enseignement se pose également.

L'enseignant est l'acteur principal au sein de l'école ; hommes politiques et parents d'élèves surtout attendent toujours qu'il fasse de son mieux pour le succès des enfants, quelles que soient les difficultés. Mais, a-t-il lui-même une formation qui lui permet d'être à la hauteur de ses attentes? Comment rendre compte des réformes successives de sa formation professionnelle ; et quelles modifications ont-elles occasionnées?

Ces interrogations nous ont amenées à entreprendre une recherche sur l'évolution des politiques scolaires et des réformes de la formation des enseignants du primaire, depuis la mise en place des premières structures scolaires à nos jours (1903-1995).

Comme orientation, nous avons choisi l'approche multifactorielle et formulé une hypothèse principale, selon laquelle, la question scolaire et par la même occasion, celle de la formation des enseignants sont l'objet de négociations permanentes, dans lesquelles les facteurs politiques, culturels, pédagogiques, démographiques, économiques et sociaux sont confrontés ; et ce sont les plus déterminants du moment considéré, qui imposent le choix des modifications à introduire. C'est ainsi, qu'on a parfois des réformes qui tendent vers une amélioration du niveau de la qualification des enseignants (élévation du niveau de recrutement des élèves, prolongation de la durée de la formation, élargissement du programme de formation, élévation du niveau des formateurs) ; ou au contraire, qui tendent vers une baisse du niveau de la qualification des enseignants (réduction de la durée de formation, restriction du programme de formation, recrutement parallèle d'enseignants sans formation). Les différentes réformes de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso confirment-elles cette hypothèse?

Cependant, cette démarche nous ramène ensuite à la question de la qualité de l'enseignement. Que pensent les enseignants du primaire de leur formation initiale et continue? Et d'une manière générale, quelles sont les difficultés inhérentes à l'enseignement primaire au Burkina?

C'est à ces préoccupations que nous avons voulu apporter des éléments de réponse. Pour cela, nous avons, en plus de la recherche documentaire, fait une enquête par questionnaire auprès d'un petit échantillon d'enseignants du primaire. De ces investigations, que pouvons-nous retenir?

Durant la première période coloniale (1903-1943), il y avait quelques écoles professionnelles fédérales pour les besoins de formation de cadres moyens ; parmi elles, l'école William Ponty à Gorée (Sénégal), comprenait une section normale pour la formation des instituteurs africains pour toutes les colonies. Mais, très vite, il fallut régler le recrutement parallèle de moniteurs auxiliaires (niveau CEPE) qui étaient affectés dans les écoles sans aucune formation professionnelle.

Dans les années trente, « la ruralisation » de l'enseignement occasionna la création de deux écoles normales rurales, à Katibougou (Soudan, 1934) et à Dabou (Côte d'Ivoire, 1936) ; et le transfert de l'école William Ponty en campagne (Sébikotane, 1938) pour des raisons économiques certes, mais aussi politiques et sociales (besoin de contenir les mouvements de contestation de « l'élite africaine » et de maintenir l'ordre social établi). A la même période, l'ouverture de l'école normale de filles à Rufisque (Sénégal, 1938) eut lieu ; mais elle n'échappait pas non plus à la limitation des enseignements ; car, il n'était pas question de former « des savantes prétentieuses dans le pays du taudis et du haillon », l'accent était surtout mis sur les enseignements pratiques. Mais dans l'ensemble, ces premiers enseignants ont rendu d'énormes services, avec beaucoup de courage et de bonne volonté et c'est l'occasion pour nous, de le dire, comme l'ont fait tant d'autres.

Avec la création de l'Union française (1946), une nouvelle politique coloniale et scolaire était à définir pour les colonies. Celle-ci prônait « l'égalité des droits et des devoirs, sans

distinction de race ni de religion ». Il fallait surtout, promouvoir la formation de cadres moyens et de cadres supérieurs en grand nombre, afin qu'ils puissent réellement participer à la gestion des affaires de leurs territoires au sein de l'Union et accélérer leur développement économique. Par la même occasion, les élus africains à l'Assemblée nationale ont revendiqué les mêmes programmes, les mêmes diplômes et les mêmes structures scolaires comme dans la Métropole. Cette fois-ci, la combinaison des facteurs économiques, politiques et sociaux visait une ouverture plus large en faveur des peuples colonisés.

Le fonctionnement des quatre écoles normales existantes fut alors copié sur le modèle métropolitain à partir de 1949 ; et pour faire face à l'insuffisance du nombre des instituteurs (bac + 1) par rapport aux besoins en personnel enseignant, les cours normaux avaient été institués en 1944, afin de former des instituteurs-adjoints (BEPC + 1 à partir de 1952). C'est ainsi qu'au Burkina Faso, il y avait trois cours normaux publics (Koudougou - 1945, Ouahigouya - 1948, Ouagadougou - 1952), un cours normal privé catholique (Toussiana - 1944) et une école normale fut aussitôt ouverte après les indépendances (Ouagadougou - 1963). Malgré les efforts financiers importants qui revenaient à l'Etat après 1960, tout était mis en oeuvre pour conserver le système scolaire comme tel, dans l'espoir d'un développement économique rapide du pays.

Mais l'école normale n'atteignait pas ses objectifs. Face à la fuite des élèves-instituteurs après l'obtention du baccalauréat vers d'autres horizons professionnels jugés meilleurs, les autorités politiques ont compris qu'il fallait plutôt compter sur les instituteurs-adjoints pour l'expansion scolaire. Aussi, la durée de leur formation dans les cours normaux a été prolongé de 1 à 2 ans (BEPC +2 à partir de 1967-1969), afin d'améliorer leur niveau de qualification professionnelle. Cette réforme permit de sauvegarder le statut social des enseignants et la qualité de l'enseignement primaire (facteurs économiques, pédagogiques et sociaux).

Pour la réalisation de l'objectif scolaire actuel : 60% de taux de scolarisation en l'an 2000, alors que les moyens financiers font défaut, l'Etat utilise différentes stratégies, telles que la réduction des dépenses de l'enseignement secondaire et supérieur au profit de l'enseignement primaire, l'expérimentation des classes multigrades et des classes à double-flux, la réduction de la durée de la formation des instituteurs-adjoints de 2 à 1 an (ENEP - de 1985 à 1991) et le recrutement parallèle d'un nombre important d'enseignants sans formation qui

correspond au total à 40% des enseignants du primaire et comprend les instituteurs-adjoints du recrutement direct, les enseignants-SND, les enseignants contractuels (facteurs politiques, démographiques, financiers). Une situation qui porte un coup dur à l'image de l'enseignant du primaire, à son statut social. Aujourd'hui, on a le sentiment que ne devient enseignant du primaire que celui qui ne peut prétendre à mieux. Par la même occasion, le doute au sujet de la qualité de l'enseignement primaire s'est installé. L'enseignant est l'acteur principal au sein de l'école, aussi, le lien entre son niveau de qualification professionnelle et la qualité de l'enseignement est vite établi. Depuis octobre 1991, les autorités politiques ont décidé de ramener la durée de formation des instituteurs-adjoints à deux ans et l'ouverture d'une deuxième ENEP (Bobo-Dioulasso, 1994) permet de réduire le nombre d'enseignants sans formation dans les écoles.

Cependant, ces efforts restent insuffisants. En effet, le renforcement de la formation théorique et méthodologique de ces instituteurs-adjoints est nécessaire si on veut dépasser le stade des «recettes pédagogiques». Ils doivent être en mesure de s'adapter en permanence aux situations de leur classe. Pour cela, il faudrait à moyen terme, prolonger la durée de leur formation de deux à trois ans, au regard de la faiblesse de leur niveau de culture générale (BEPC) et ouvrir une troisième ENEP, afin que les besoins en personnel puissent être satisfaits. D'autre part, les activités de formation continue sont diversifiées (séances d'animation pédagogique, stages de recyclage de deux à trois semaines, émissions radiodiffusées, séminaires...) et sont organisées par l'Institut Pédagogique du Burkina, les Directions provinciales de l'enseignement de base, les Circonscriptions scolaires, et les écoles. Le problème majeur c'est que ces activités de formation continue ne sont ni coordonnées (absence d'un plan directeur de formation), ni évaluées ; sans oublier l'insuffisance du personnel d'encadrement (instituteurs principaux, conseillers pédagogiques, inspecteurs) en nombre et le manque de documentation (bibliothèque) pour les enseignants dans les circonscriptions primaires.

D'autres problèmes fondamentaux tels que la définition des objectifs scolaires, des fonctions du maître, des programmes scolaires et des méthodes d'enseignement recommandées, sont peu étudiés et donc difficiles à apprécier.

Par ailleurs, la surcharge des classes (la moyenne nationale étant de 59 élèves par classe), le sous-équipement matériel et didactique des classes (manque de manuel - guides pour

certaines matières d'enseignement, de figurines pour les leçons de langage, de cartes de géographie ou de globes terrestres, etc.), le sous-équipement des élèves (beaucoup de parents n'achètent pas la totalité des fournitures scolaires par manque d'argent), sont autant de facteurs qui rendent la tâche de l'enseignant fort difficile. De surcroît, beaucoup de parents n'encadrent pas les enfants à la maison pour leurs études ; l'analphabétisme est la première raison, mais il y a aussi ceux qui n'y pensent pas ; de même, beaucoup de parents s'intéressent peu à ce qui se passe à l'école et même qu'ils redoutent les convocations du maître. Autrement dit, ils attendent le succès de leurs enfants sans y contribuer vraiment.

En somme, la question de la qualité de l'enseignement primaire qui s'impose, dépend de plusieurs facteurs qui engagent la responsabilité des pouvoirs politiques, des enseignants, des parents-d'élèves et des élèves eux-mêmes. C'est donc un sujet très vaste, qui mérite une étude approfondie, dans le cadre d'une équipe de recherche qui dépendrait de l'Institut Pédagogique du Burkina et de l'Université, par exemple.

Pour notre part, nous avons surtout essayé d'élucider un facteur - la formation des maîtres et de façon globale, de mettre en relief l'ensemble des insuffisances actuelles qui caractérisent l'enseignement primaire et pour lesquelles des efforts sont nécessaires. Nous espérons ainsi, apporter notre modeste contribution à cette préoccupation nationale.

REPERTOIRE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

A.F.P :	Année de Formation Professionnelle
A.I.D. :	Agence Nationale pour le Développement
A.O.F :	Afrique Occidentale Française
B.A.D. :	Banque Africaine de Développement
B.E. :	Brevet Elémentaire
B.E.P.:	Brevet d'Enseignement Professionnel
B.E.P.C. :	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
Bac. :	Baccalauréat
C.A.D.E.P. :	Certificat d'Aptitude à la Direction des Ecoles Primaires
C.A.M. :	Certificat d'Aptitude aux fonctions de Moniteur
C.A.P. :	Certificat d'Aptitude Pédagogique
C.A.P.E.S :	Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement du Second Degré
C.C.F.O.M. :	Caisse Centrale de la France d'Outre Mer
C.D.P.P.:	Centre de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique
C.E.A.P :	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
C.E.P.E.:	Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires
C.E.R. :	Centre d'Education Rurale
C.F.E.C.N. :	Certificat de Fin d'Etudes des Cours Normaux
C.F.E.E.N. :	Certificat de Fin d'Etudes des Ecoles Normales
C.F.J.A. :	Centre de Formation de Jeunes Agriculteurs
C.F.P. :	Centre de Formation Professionnelle
C.L.A.D. :	Centre de Linguistique Appliquée de Dakar
C.M.R.P.N. :	Comité Militaire de Redressement pour le Progrès National
C.N.R. :	Conseil National de la Révolution

C.P.I. :	Conseiller Pédagogique Itinérant
C.S.P. :	Conseil du Salut du Peuple
D.E.F./E.N.E.P. :	Diplôme de Fin d'Etudes des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire
D.E.P. :	Direction Des Etudes et de la Planification
D.E.P.B.A.M. :	Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'alphabétisation de Masse
D.F.I..P.P.E. :	Direction de la Formation Initiale et Permanente du Personnel Enseignant
D.O.P. :	Discours d'Orientaion Politique
E.C.A.P. :	Ecole des Cadres d'Animation et de Contrôle Pédagogique
E.N.E.P. :	Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
E.N.O. :	Ecole Normale de Ouagadougou
E.P.S. :	Ecole Primaire Supérieure
F.A.C. :	Fonds d'Aide de Coopération
F.A.D. :	Fonds Arabes de Développement
F.E.D. :	Fonds Européen de Développement
F.I.D.E.S. :	Fonds d'Investissement et de Développement Economique et Social
F.O.M. :	France d'Outre Mer
F.P. :	Front Populaire
H.V. :	Haute Volta
I.E.P.D. :	Inspecteur de l'Enseignement du Premier degré
I.L.A. :	Institut de Linguistique Appliquée
I.N.E. :	Institut National d'Education
I.N.S.D. :	Institut National de la Statistique et de la Démographie
I.P. :	Instituteur Principal
I.P.B. :	Institut Pédagogique du Burkina
I.R.A.P. :	Institut de la Réforme et de l'Action Pédagogique
J.O. :	Journal Officiel

M.E.B.A.M. :	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse
M.E.N. :	Ministère de l'Education Nationale
M.E.S.S.R.S.:	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
O.N.G. :	Organisation Non Gouvernementale
O.R.D. :	Organisation Régionale de Développement
P.N.U.D. :	Programme des Nations Unies pour le Développement
R.D.A. :	Rassemblement Démocratique Africain
S.L.A.C. :	Section de Linguistique Appliquée du Cameroun
S.N.D. :	Service National de Développement
S.N.P. :	Service National Populaire
T.O.M. :	Territoire d'Outre Mer
U.N.E.S.C.O. :	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
U.N.I.C.E.F. :	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

INDEX DES CARTES

		Pages
Carte I :	Carte administrative du Burkina Faso	51
Carte II :	Territoires français, territoires britanniques sur la côte-ouest africaine vers 1880	65
Carte III :	Territoires sous de la colonie du Haut-Sénégal-Niger (avant 1919) et limites de la Haute-Volta en 1919	117
Carte IV :	Carte scolaire de la Haute-Volta en 1919	118
Carte V :	Les parties du territoire de la Haute-Volta annexées au Soudan, au Niger et à la Côte d'Ivoire (1932-1947)	125
Carte VI :	Situation scolaire de la Haute-Volta en 1932	127

INDEX DES TABLEAUX

	Pages
T.1 : Répartition horaire hebdomadaire des matières d'enseignement du primaire	87
T.2 : Répartition horaire des matières. Ecole William Ponty-Section normale	93
T.3 : Répartition par colonie des élèves de l'école normale de filles de Rufisque (année 1932-1941)	101
T.4 : Evolution des dépenses de l'enseignement en Haute-Volta de 1920 à 1932	120
T.5 : Pourcentages du budget local pour l'enseignement de 1948 à 1958	157
T.6 : Evolution du nombre des écoles primaires en Haute-Volta (1947-1958)	160
T.7 : Répartition horaire hebdomadaire des matières d'enseignement des cours normaux (1945-1949)	166
T.8 : Répartition horaire hebdomadaire du programme d'enseignement général et de l'année de formation professionnelle des cours normaux	171
T.9 : CER - Programme d'activité par jour et par année d'études	180
T.10 : Ecole normale, programme de l'AFP (Année 1974-1975)	186
T.11 : Programme hebdomadaire des 2ans de formation professionnelle des cours normaux	189

T.12 : Statistiques scolaires de la réforme en 1984	206
T.13 : Statistiques scolaires - cours normal de Ouahigouya (1948-1971)	214
T.14 : Evolution du nombre des élèves en classe de formation professionnelle du cours normal de Koudougou (1945-1985)	218
T.15 : Evolution du nombre des élèves en classe de formation professionnelle du cours normal des jeunes filles de Ouagadougou (1952-1985)	220
T.16 : Financement public par niveau d'enseignement (M.E.N.-M.E.S.R.S.)	225
T.17 : Programme hebdomadaire de formation théorique de l'ENEP en 1985	230
T.18 : Effectifs scolaires de l'ENEP de Loumbila (1985-1994)	235
T.19 : Répartition des élèves de l'ENEP selon le diplôme (1993-1994)	236
T.20 : Evolution du nombre des écoles et des classes de 1960 à 1993	262
T.21-1 : Evolution des effectifs de l'enseignement primaire de 1983 à 1993 (public et privé confondus)	264
T.21-2 : Histogramme de l'accroissement au cours des dernières années	265
T.21-3 : Histogramme de l'accroissement relatif au cours des dernières années	265
T.21-4 : Courbe de l'accroissement relatif au cours des dernières années	265
T.22 : Evolution des taux de scolarisation (1960-1993)	267

T.23 : Répartition des enquêtés selon le sexe	281
T.24 : Répartition des enquêtés selon l'âge	281
T.25 : Répartition des enquêtés selon l'ancienneté	282
T.26 : Répartition des enquêtés selon le niveau d'études avec l'ENEP	283
T.27 : Répartition des enquêtés selon le lieu d'exercice	284
T.28 : Répartition des enquêtés selon la province	284
T.29 : Les objectifs scolaires selon les enquêtés	287
T.30 : Avis des enquêtés / production à l'école	288
T.31 : Les raisons de l'introduction de la production à l'école	289
T.32-1 : Pratiques de la production à l'école	290
T.32-2 : Production à l'école - les conditions défavorables	291
T.33 : Le manque de terrain selon le lieu d'exercice	292
T.34 : Le manque d'eau selon les provinces	293
T.35 : Types d'activités de production entreprises	294
T.36 : Le jardinage, l'agriculture et l'élevage selon le lieu d'exercice professionnel	295

T.37 : Les activités de production selon la province	296
T.38 : Les rôles de l'enseignant selon les enquêtés	298
T.39 : Objectifs scolaires et fonctions de l'enseignant	299
T.40 : Les pratiques d'enseignement des enquêtés	303
T.41 : Avis des enquêtés / l'intervention de spécialistes à l'école	304
T.42 : Le sous-équipement des écoles selon les enquêtés	305
T.43 : Taux déquipement des écoles	306
T.44 : Les effectifs pléthoriques dans les classes selon les enquêtés	308
T.45.1 : Evolution de l'effectif moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de 1975 à 1983	308
T.45.2 : Evolution des effectifs et du nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de 1984 à 1993	309
T.46 : Une collaboration difficile entre maîtres	311
T.47.1 : Une collaboration difficile entre maîtres et parents d'élèves	311
T.47.2 : La collaboration difficile entre maîtres / parents-d'élèves selon le lieu d'exercice	312

T.48 : La collaboration entre maîtres - professeurs du secondaire selon le lieu d'exercice	314
T.49 : La collaboration maîtres - autres fonctionnaires selon le lieu d'exercice	315
T.50 : Répartition des enseignants du primaire par catégorie professionnelle (1960-1974)	317
T.51 : Evolution du nombre des enseignants - SNP (1985-1993)	319
T.52.1 : Répartition des enseignants du primaire par catégorie en 1993	321
T.52.2 : Histogramme du personnel enseignant en classe en 1993	322
T.53 : Avis/formation initiale reçue	323
T.54 : « Formation professionnelle initiale satisfaisante » selon l'ancienneté	326
T.55 : « FPI satisfaisante » selon le niveau d'études	327
T.56 : « FPI satisfaisante » selon le lieu d'exercice professionnel	327
T.57 : Suggestions / niveau de recrutement des élèves-maîtres	329
T.58 : Suggestions / durée de la formation à l'ENEP	329
T.59 : Regroupement des réponses-Q.21 en tendances (classes)	333
T.60 : Participation aux stages selon l'ancienneté	338

T.61 : Participation aux activités de la formation continue	339
T.62 : Appréciations des activités de formation continue	340
T.63.1 : Abonnement des enquêtés à la revue ARC	342
T.63.2 : Abonnement à la revue ARC selon le lieu d'exercice	342

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) : Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Actes du colloque international tenu du 29 septembre au 2 octobre, Bordeaux, 1992, 576 p.

ACCT : Le formel et le non-formel dans l'éducation de masse, Paris, ACCT (collection : "Alpha" n° 10) 1985, 296 p.

AVANZINI (G) : Introduction aux sciences de l'éducation, Toulouse, Ed. Privat (1976), (nouvelle édition mise à jour) 1992, 198 p.

AVANZINI (G) : L'école, d'hier à demain. (Des illusions d'une politique à la politique des illusions), Toulouse, Ed. Erès, 1991, 205 p.

AVANZINI (G) : La pédagogie au 20^{ème} siècle, (Histoire contemporaine des sciences humaines). Toulouse, Ed. Privat, 1975, 399 p.

AYO (B) (sous la direction) : Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale, Paris, Presses de l'UNESCO, 1976, 137 p.

B.I.T. : Le personnel enseignant des pays en développement (Aperçu des conditions de service), Genève (Suisse), Ed. de l'organisation internationale du travail (OIT), 1990, 182 p.

BAILLAUQUES (S) : La formation psychologique des instituteurs, Paris, P.U.F., (collection : "pédagogie d'aujourd'hui"), 1990, 299 p.

BALIMA (A.S.) : Genèse de la Haute-Volta, Ouagadougou, Presses Africaines, 1969, 253 p.

BALOGUN (T) & coll : L'éducation et l'approche systémique, Paris, Presses de l'UNESCO, 1976, 207 p.

BARBIER (J.M.), LESNE (M) : L'analyse des besoins en formation, Paris, Ed. Robert Jauze - (1977), 2^e éd. 1986, 231 p.

BELLONCLE (G) : La question éducative en Afrique noire, Paris, Ed. Karthala, 1984, 271 p.

BERBAUM (J) : Etude systémique des actions de formation, Paris, P.U.F., (collection : "pédagogie d'aujourd'hui"), 1982, 240 p.

BERGER (I) : Les instituteurs d'une génération à l'autre, Paris, P.U.F., 1979, 183 p.

BEST (F) : Pour une pédagogie de l'éveil, Paris, Ed. Armand Colin, 1973.

BLACHIER (L) : Manuel de pédagogie à l'usage des instituteurs d'Afrique. (Des outils pour enseigner), Paris, Ed. L'Harmattan, 1988, 115 p.

BLANCHET (A), GHIGLIONE (R), MASSONAT (J), TROGNON (A) : Les techniques d'enquête en sciences sociales, Paris, Ed. Bordas, 1987, 179 p.

BRAUN (A) : Enseignant et/ou formateur, Paris, Ed. d'organisation (collection : Les guides du métier d'enseignant"), 1989.

BRICON (J), HONORE (B) (sous la direction) : Former des enseignants (Aspect psychologique et constitutionnelle), Toulouse, Ed. Privat (collection : "Sciences de l'homme") 1981, 200 p.

CAPELLE (J) : Education et politique, Paris, P.U.F., (collection sup.: "L'éducateur"), 1974, 264 p.

CAPELLE (J) : L'éducation en Afrique Noire à la veille des indépendances (1946-1958), Paris, Ed. Karthala et ACCT, 1990, 326 p.

CELIS (G.R.) : La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire, Paris, L'Harmattan, 1990, 167 p.

CHERKAHOUI (M) : Sociologie de l'éducation, Paris, P.U.F. (Que sais-je ? n° 2270), 1993 (1ère Ed. 1986), 125 p.

CIBOIS (Ph) : L'analyse factorielle, Paris, P.U.F. (Que sais-je , n° 2095), 1983 (3 ème édition corrigée 1991), 127 p.

COOMBS (Ph) : La crise mondiale de l'éducation (analyse de systèmes), Paris, P.U.F. (collection sup : "L'éducateur"), 1968, 322 p.

COOMBS (Ph) : La crise mondiale de l'éducation (Pédagogies en développement), Bruxelles, Ed. De Boeck Wesmael, 1989 (1ère Ed., 1985), 374 p.

COQUERY-VIDROVITCH (C), GOERG (O) & collaborateurs : L'Afrique occidentale au temps des français - colonisateurs et colonisés, C. 1860-1960, Paris, Ed. La Découverte (série histoire contemporaine), 1992, 460 p.

COQUERY-VIDROVITCH (C), MONIOT (H) : L'Afrique noire de 1800 à nos jours, Paris, P.U.F., 1974 (2ème Ed. 1984), 480 p.

COUEZ (M), WAMBACH (M) : Le français au contact (enseignement du français à l'école primaire : expérience et méthodes), Session de Ouagadougou du 23 mai au 1er juin 1983, Paris, ACCT - CIAVER, 1983, 178 p.

DESALMAND (P) : Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire (Tome 1 : Des origines à la Conférence de Brazzaville en 1944), Abidjan, Ed. CEDA, 1983, 456 p.

DEVELAY (M) : Peut-on former les enseignants ?. Paris, ESF Editeur (collection : "pédagogies"), 1994, 156 p.

DIANDA (Y. A.) : Problèmes de l'enseignement au Burkina Faso durant les périodes coloniale, néo-coloniale et révolutionnaire (pp 144-149) in : "connaissances du Burkina" Actes du colloque, novembre-décembre 1986, Université de Ouagadougou - INSHUS, Presses africaines, 157 p.

DUBUS (A) : Méthodes et pratique du traitement statistique en Sciences Humaines (ouvrage vendu avec le logiciel ADSO), Lille, Atelier des Trois-Monts, 1992, 266 p.

ERNY (P) : L'enseignement dans les pays pauvres - modèles et propositions, Paris, Ed. L'Harmattan, 1977, 211 p.

FERRY (G) : Le trajet de la formation - les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris, Ed. Bordas (collection : "sciences de l'éducation"), 1983, 112 p.

GHIGLIONE (R), MATALON (B) : Les enquêtes sociologiques - Théories et pratique, Paris, Ed. Armand Colin, (1977), 4^{ème} édition 1985, 301 p.

GHIGLIONE (R) BEAUVOIS (J., L.), CHARROL (C), TROGNON (A) : Manuel d'analyse de contenu, Paris, Ed. Armand Colin, 1980 pp 51-159.

GIMENO (J.B.), MARIN IBANEZ (R) : La formation du personnel enseignant du premier degré et du second degré. Paris, Les Presses de l'UNESCO, 1981, 275 p.

GIROD (R) : Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible, Paris, P.U.F. (collection : "sociologies"), 1981, 263 p.

GLOTON (R) : Le travail valeur humaine : une école pour nos enfants, Tournai (Belgique), Ed. Casterman (collection : "E3"), 1981, 188 p.

GOBLE (N.M.), PORTER (J.F.) : L'évolution du rôle du maître : perspectives internationales, Paris, UNESCO - BIE, 1977, 257 p.

GRAVOT (P) : Economie de l'éducation, Paris, Ed. Economica, 1993.

GUIGOU (J) : Critique des systèmes de formation, Paris, Ed. Anthropos, 1972, 214 p.

HAAG (D) : Pour le droit à l'éducation : quelle gestion ?. Paris, UNESCO (collection : "Etudes et enquêtes d'éducation comparée") 1981, 179 p.

HANNOUN (H) : Paradoxe sur l'enseignant. Paris, Ed. ESF (collection : "Sciences de l'Education), 1989, 284 p.

HAUSER (G) & col. : L'investissement formation, Paris, Les Ed. d'organisation, 1985, 158 p.

HUBERMAN (A.M.) HAVELOCK (R.G.) : Innovation et problèmes de l'éducation : théorie et réalités dans les pays en développement, Paris, UNESCO, 1980, 410 p.

HUBERMAN (A.M.) : Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation, (Paris, UNESCO 1973) ; Presses Centrales Lausanne (SUISSE) 1983, VI, 109 p.

INRP: La place de la recherche dans la formation des enseignants, Rapport du colloque (25-27 octobre 1990), Paris, INRP, 1991, 171 p.

IPAM-EDICEF : Pédagogie pour l'Afrique nouvelle, Paris, Editions EDICEF, 1978, 640 p.

ISAMBERT-JAMATI (V) : Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire, Paris, P.U.F., (Collection : "Pédagogie d'Aujourd'hui") 1984, 156 p.

JAVEAU (Cl) : L'enquête par questionnaire (Manuel à l'usage du praticien), Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, (1971), 4^e édition 1990, 158 p.

KI ZERBO (J) : Eduquer ou périr, Paris, (UNESCO - UNICEF), Ed. l'Harmattan, 1990, 123 p.

LADERRIERE (P) (sous la direction) : Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, Paris, OCDE, 1971.

LALLEZ (R) : L'innovation en Haute Volta : éducation rurale et enseignement primaire, Paris, Les Presses de l'UNESCO, 1976, 107 p.

LALLEZ (R) : - La formation des formateurs d'enseignants, Paris, UNESCO, 1982, 47 p.

LAPREVOTE (G) : Les Ecoles normales primaires en France 1879-1979 : splendeurs et misères de la formation des maîtres, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1984, 256 p.

LATREILLE (G) : La naissance des métiers en France, 1950-1975. (Etude psycho-sociale), Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980, 408 p.

LEGRAND (L) : Les politiques de l'éducation, Paris, P.U.F., (Que sais-je ? n° 2396) 1991, (1^{ère} Ed. 1988) 126 p.

LEIF (J) : Formation des enseignants (problèmes de pédagogie contemporaine), Paris, Ed. Fernand Nathan, 1979, 192 p.

LELIEVRE (Claude) : Histoire des institutions scolaires (1789-1989), Paris, Ed. Nathan, 1990, 238 p.

LE THANH KHOI (sous la direction de) : L'enseignement en Afrique tropicale, Paris, P.U.F., 1971, 464 p.

LYNCH (J) : Education permanente et la formation du personnel de l'éducation, Hambourg (Allemagne), Presses de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1982, 123 p.

MARMOZ (L) : Les sciences de l'éducation en France (Histoire et réalités), Ed. EAP (collection : "recherches et sciences de l'éducation"), 1988.

MEIRIEU (Ph) : Apprendre ... oui, mais comment, Paris, Ed. ESF (collection : "pédagogies"), 8ème Ed. 1991, (1ère Ed. 1987), 192 p.

MIALARET (G) : La formation des enseignants, Paris, P.U.F., (collection : "Que sais-je ? n° 1703), 1977 (1ère Ed.) ; 1990 (3ème Ed.), 128 p.

Ministère de la coopération et du développement : Burkina Faso. (Notice d'information à l'usage des agents de la coopération), Paris, Centre d'information et de la Documentation (CID), 1990, 124 p.

MOLLO (S) : L'école dans la société (psychologie des modèles éducatifs), Paris, Ed. Dunod, 1970, 307 p.

MOREAU (G) : Guide de l'école primaire, Paris, M.A. Ed., 1990, 215 p.

MOYNE (A), ARTAUD (J), BARLOW (M) : Formation et transformation de l'enseignant vers une pratique renouvelée de la pédagogie, Lyon, Ed. "Chroniques sociales", 1988.

MUKENE (P) : L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. (Pour une gestion pertinente des connaissances), Suisse, Ed. universitaires Fribourg, 1988, 316 p.

NAVILLE (P) : Théorie de l'orientation professionnelle, Paris, Ed. Gallimard (Collection "idées"), 1972 (1 ère publication 1945, revue et augmentée), 376 p.

NAVILLE (P) : Essai sur la qualification du travail. (Recherche de sociologie du travail n°1), Paris, Ed. Marcel Rivière, 1956, 149 p.

NORVEZ (A) : Le corps enseignant et l'évolution démographique, Paris, P.U.F, 1977, 206 p.

Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) : L'éducation et l'économie dans une société en mutation, Paris, OCDE, 1989, 130 p.

OCDE - (LOWE J & col.) : Les écoles et la qualité. (un rapport international), Paris, OCDE, 1989, 155 p.

OUELLET (F) : L'éducation interculturelle. (Essai sur le contenu de la formation des maîtres), Paris, Ed. L'Harmattan (collection : "Espaces interculturels"), 1991, 200 p.

PAUVERT (J.CI), SEGUIN (R) : Quelle formation pour les enseignants du premier degré ? (Expériences et innovations depuis 1960), Paris, UNESCO, 1990, 127 p.

PELPEL (P) : Se former pour enseigner, Paris, Ed. Bordas, 1991 (1ère Ed. 1986), 163 p.

POTH (J) : Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. (Guide méthodologique à l'usage des instituts de formation), Paris, UNESCO, 1979, 51 p.

PROST (A) : Eloge des pédagogues, Paris, Ed. du Seuil, 1985, 224 p.

QUIVY (R), VAN CAMPENHOUDT (L) : Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, (1ère Ed. Bordas 1988) ; Ed. Dunod, 1991, 271 p.

RANJARD (P) : Les enseignants persécutés, Paris, Ed. Robert Jauze, 1984, 248 p.

REPUSSEAU (J) : Pédagogie de la langue maternelle, Paris, P.U.F. (collection sup "l'éducation") 1968, 146 p.

SANOUE (F) : Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso. Annales - série A - Sciences humaines et sociales - volume 1), Ouagadougou, Université -INSHUS, 1988, pp. 9-64.

SCHNEIDER (B) : L'Afrique face à ses priorités, Paris, Ed. Economica, 1987, 144 p.

SNYDERS (G) : Où vont les pédagogies non directives ?. Paris, P.U.F. (collection : "l'éducateur") 1973 ; 4ème Ed. 1985, 378 p.

TANGUY (L) & coll. : L'introuvable relation formation/emploi. (Un état des recherches en France), Paris, Documentation française, 1986, 302 p.

TANGUY (L) : L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens, Paris, P.U.F., (Collection : Pédagogies nouvelles), 1991.

THOMAS (J) : Les grands problèmes de l'éducation dans le monde, Paris, P.U.F. -UNESCO 1975, 172 p.

THOMAS (J) : Qualification professionnelle évaluation et évolution, Paris, Ed. EYROLLES, 1991, 267 p.

TROUSSON (A) : De l'artisanat à l'expert. La formation des enseignants en question, Paris, CNDP - Hachette, 1992, 123 p.

UNESCO (DAVYDOV & col.) : La démocratisation de l'éducation, Paris, UNESCO, 1984, pp 6-99.

VASCONCELLOS (M) : Le système éducatif, Paris, Ed. La Découverte (collection : "Repères" n° 131), 1993, 126 p.

VIAL (J) : Les instituteurs (douze siècles d'histoire), Paris, Ed. J.P. Delarge, 1980.

ZAY (D) : La formation des instituteurs, Paris, Ed. Universitaires, 1988, 235 p.

Mémoires & Thèses

BADINI (A.) : Système éducatif traditionnel moaga (Burkina Faso) et action éducative scolaire. (Essai d'une pédagogie de l'oralité). Thèse d'Etat, Lille III, UFR-Lettres et Sciences humaines, Département des Sciences de l'Education, 1990, Tome I, 658 p.

BARRO (M) : De la double éducation au pays tусian Problématique pour une réconciliation. Thèse (doctorat nouveau régime), Université de Nice, UFR : Lettres, Arts et Sciences humaines, Département Sciences de l'Education, février 1995 (Tome I et II) 555 p.

BERBAUM (J) : Former des professeurs. (Observation des attitudes, de la personnalité des comportements d'élèves - professeurs en Côte d'Ivoire et organisation d'une formation d'enseignants), Thèse, Université Paris V, 1972, 393 p.

BOGORE (G) : La législation scolaire et les programmes voltaïques dans l'enseignement du 1er degré. Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, Ouagadougou, INE, 1980, Tome I, 80 p ; Tome II, 78 p.

BOUCHE (D) : L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?. Thèse, Université de Paris I, 1974, Tome I (1817-1903), Tome II (1903-1920), 947 p.

COMPAORE (R. A. M) : L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970. Thèse (doctorat nouveau régime), Université Paris VII, Département d'Histoire, février 1995, 586 p.

COULIBALY (A. G.) & ZOMBRA (M. E.) : La politique éducative du Burkina Faso de 1980 à 1990. Mémoire de fin de stage - Université de Mons-Hainaut. Faculté des Sciences psychopédagogiques, 1992, 40 p.

COULIBALY (N'G) : Education de type moderne et mutation dans les modes de vie traditionnels : cas des moosé du Burkina Faso. Thèse (Doctorat nouveau régime), Lille III, UFR - Sciences de l'Education, 1991.

COULIBALY (Z) : L'échec scolaire dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. (Constat - Essai d'analyse - Suggestions). Mémoire de Maîtrise, (psychologie de l'enfant et Sciences de l'Education), Université de Picardie, juin 1991, 112 p.

COULIBALY (Z) : L'évolution de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso. Mémoire de DEA, (Projet de recherche Thèse), UFR des Sciences de l'Education , Lille III, Octobre 1992, 99p.

ERNY (P) : De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900-1975) (Un pays d'Afrique noire en recherche pédagogique). Thèse, Université de Strasbourg II, 1978, Service de reproduction des thèses, Lille III, (Tome I).

ILBOUDO (B. M), OUEDRAOGO (K. J), TAPSOBA (K. J) Place de la formation à distance dans la formation permanente des enseignants du primaire. Mémoire (collectif) de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré, Ouagadougou, IPB, 1993, 72 p.

KAFANDO (E. W) : Quelques difficultés d'ordre pédagogique inhérentes à l'enseignement primaire : problèmes et suggestions. Mémoire de fin d'études, ENAM (option : intendance universitaire), Ouagadougou, mars 1990, pp 7-66.

KOETA (F. G) : L'efficacité de l'enseignant : vocation et formation. Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré, Ouagadougou, IPB, 1991, 48 p.

KONATE (G. V) : L'instituteur face à la réforme du système éducatif voltaïque (Réflexion à partir d'une enquête). Mémoire de fin d'étude pour le titre de l'enseignement du 1er degré, Ouagadougou, INE, 1981, 54 p.

KONATE (M) : Problématique de l'enseignement en langue maternelle dans l'éducation de base. Mémoire de fin d'études pour le titre de CPI Ouagadougou, INE, 1981, 52 p.

MAIGA (Y. D) : L'enseignement colonial en Haute-Volta de 1920 à 1932. Mémoire de Maîtrise, Université de Dakar (Sénégal), Département d'Histoire, 1972, 105 p.

OUAMENGA (Y. G) : Les maîtres de l'école voltaïque et le problème de leur évaluation. Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré, Ouagadougou, IRAP, 1984.

OUATTARA (M. S), FORO (B), OUEDRAOGO (A) : Cohérence ou incohérence entre la formation initiale de l'enseignant du premier degré et l'exercice du métier sur le terrain. Mémoire collectif de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré, Ouagadougou, IPB, 1987, 55 p.

OUEDRAOGO (B), OUEDRAOGO (T. C), PITROIPA (B) Etude critique de la formation permanente des enseignants du 1er degré du Burkina Faso. Mémoire (collectif) de fin d'études pour le titre de CPI, Ouagadougou, IPB, 1986, 75 p.

OUEDRAOGO (R. J. M) : L'école et la production. Mémoire de fin d'études pour le titre de CPI Ouagadougou, INE, 1981, 33 p

SANWIDI (S) : Alphabétisation et développement villageois en Afrique Sud-saharienne : l'expérience du Burkina Faso (1960-1987). Thèse, Université F. Rabelais de Tours, UER : Sciences de l'homme, Département Sociologie, janvier 1989, (Tome I et II) 454 p.

SAVADOGO (R. J) : De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne. Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du premier degré. Ouagadougou, IRAP, 1983, 29 p.

SOMDA (Y. A) : Rôle culturel de l'instituteur dans sa profession et son milieu social. Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré Ouagadougou, IRAP 1984, 69 p.

TCHETCHE (G. D) : La formation des enseignants de l'école primaire face aux changements de l'enseignement dans le 1er degré en Côte d'Ivoire. Thèse, Doctorat de 3ème cycle, Université de Grenoble UFR de Psychologie et Sciences de l'Education 1983, 460 p.

THEVENIN (E) : Formation continue des enseignants et perspectives de qualification sociale sur les établissements scolaires. Mémoire de DEA (Sciences de l'Education), Lille III, 1985, 62 p.

VERNIERS (M. C.) : La qualification sociale : un nouveau besoin de formation ?. Mémoire de DEA, UFR Sciences de l'Education, Lille III, 1985, 105 p.

YAMEOGO (J. C.) : La formation initiale des maîtres voltaïques pour le cycle d'enseignement de Base. Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré, Ouagadougou, INE, 1981, 80 p.

YAMEOGO (O. J.) : Ecole et production : comment l'introduction de la production à l'école élémentaire peut-elle contribuer au développement national tout en respectant sa vocation éducative ?. Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement, Ouagadougou, IPB, 1985, 42 p.

YARO (Y. K.) : 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 (doctorat nouveau régime), Université de Paris I, (Démographie), juin 1994, 391 p.

YE (O) : Le problème de la baisse de la qualité de l'enseignement : mythe ou réalité ? (Une analyse des problèmes de l'enseignement au Burkina Faso - un cas : les Etablissements secondaires de Ouagadougou). Mémoire de Maîtrise - Université de Ouagadougou Département de sociologie, 1991, 178 p.

ZIO (P. M) : Education traditionnelle et éducation moderne du type colonial (étude comparative). Mémoire de fin d'études pour le titre d'inspecteur de l'enseignement du 1er degré Ouagadougou, INE, 1981, 36 p.

Articles & Revues

BOURGEOIS (J.P.) : "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire", in Revue française de pédagogie, n° 62, 1983, pp 27-39.

Bulletin pédagogique mensuel du MEBAM : Action - Réflexion - Culture (ARC), Ouagadougou, Edité par l'Institut pédagogique du Burkina Faso (IPB)

CHARAUDEAU (P) : "La recherche pédagogique : une activité possible et nécessaire", in Revue française de pédagogie, n° 42, 1978, pp 16-25.

COLARDYN (D), LANTIER (F) : "L'analyse des contextes professionnels : quelle problématique, pour quels objectifs?", in Revue française de pédagogie, n° 61, 1982, pp 7-16.

DEMAILLY (L) : "La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants", in Revue "Sociologie du travail", n° 1, Paris, Ed. Dunod, 1987, pp 59-70.

DUBAR (C) : "La qualification à travers les journées de Nantes (13 et 14 janvier 1986)", in Revue "Sociologie du travail", n° 1, Paris, Ed. Dunod, 1987, pp1-26.

FAYOL (M) : "Former les maîtres - propositions pour une stratégie", in Revue française de pédagogie, n° 55, 1981, pp 7-12.

GERONIMI (C) : "L'Avenir de l'éducation en Afrique", in Revue française de pédagogie, n° 22, 1973, pp 42-48.

H.S. : "Etats généraux de l'Education : les dessous de la réforme scolaire", in journal hebdomadaire "l'Indépendant" n° 62 du mardi 27 septembre 1994, pp 6-8.

HENRIQUEZ (S) : "Les attitudes des enseignants français à l'égard de la formation et du perfectionnement professionnel", in Revue française de pédagogie n° 43, 1978, pp 64-73.

LADERRIERE (P.) : "Tendances dans le domaine de la formation des enseignants. Bilan des travaux de l'OCDE", in Revue française de pédagogie n° 53, 1980, pp 58-68.

LE THANH KHOI : "Quelques problèmes de concepts dans les comparaisons inter-culturelles", in Revue française de pédagogie n° 80, 1987, pp 57-68.

MOSCONI (N) : "De l'application de la psychanalyse à l'éducation", in Revue française de pédagogie n° 75, 1986, pp 73-79.

OUEDRAOGO (D) : "Genèse et structure d'un espace enclavé : La Haute-Volta", in Notes et documents voltaïques n° 11 (2) janvier - mars, 1978, pp 25-36.

PARADEISE (C) : "Faut-il repenser le concept de qualification", in Revue "Pour" n° 112, Toulouse, Ed. Privat, 1988, pp 43-52.

PARADEISE (C) : "Rhétorique professionnelle et expertise", in Revue Sociologie du travail n°1. Paris, Ed. Dunod, 1985, pp 17-27.

PERRET-CLERMONT (A.N.) : "Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie", in Revue française de pédagogie n° 61, 1982, pp 17-27.

PROST (A) : "Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation", in Revue française de pédagogie n° 24, 1973, pp 5-18.

Syndicat National des Enseignants Africains du Burkina (SNAEB) : La "Voix des enseignants". Revue trimestrielle d'information, de formation et d'éducation n°68, octobre 1996, 16 p.

THIAM Iba Der : "Formation et partage des connaissances : quelle école, quelle université pour l'Afrique de demain?" Notes d'introduction aux travaux de la Commission 1, lors des "Assises de l'Afrique" organisées par l'UNESCO à Paris du 6-10 février 1995, 13 p.

TROUSSIER (J.F.) : "Réflexion sur le concept de qualification", article, IREP, août 1977, 21 p.

ZAY (D) : "L'audio-visuel, facteur d'innovation dans la formation des enseignants ?", in Revue française de pédagogie n° 63, 1983, pp 13-31.

Rapports

(Ici nous avons préféré une présentation des rapports selon l'année, ce qui permet de suivre la chronologie des efforts de réforme).

- 1968 :

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : Formations post-primaires, Ouagadougou, le 31 décembre, 11 p.

- 1975 :

Centre de Documentation et de perfectionnement pédagogique (CDPP) de Haute-Volta - Service audio-visuel : Les moyens audio-visuels (MAV) dans l'enseignement en Haute-Volta, Ouagadougou, mai 1975, 18 p.

- 1979 :

Direction des études et de la planification de l'éducation (DEP) : Réforme de l'éducation. Ouagadougou, 1979, 104 p ; (projet de création de trois cours normaux : Loumbila, Farakoba et Dori). Ouagadougou, juillet 1979, pp 1-7.

INE : - L'école voltaïque en question Etude psychosociologique menée par le service de psychologie et de sociologie de l'INE par Yvonne LESSELINQUE & collaborateurs de 1977 à 1979, Ouagadougou, INE, 358 p.

INE : Dossier de la réforme de l'éducation en Haute-Volta, Ouagadougou, avril 1979, 27 p.

INE : L'école et la production. Rapport de séminaire organisé par la Direction de la formation et du recyclage, Ouagadougou, du 20 au 25 septembre 1979, 71 p.

- 1981 :

DEP : Réforme de l'éducation : extension de l'expérimentation de l'enseignement pré-scolaire en milieu rural. Ouagadougou, mars, pp 1-7.

SNEAHV (Syndicat national des enseignants africains de Haute-Volta) - Travaux du XXVIIe congrès tenu à Ouagadougou du 27 au 30 décembre sur le thème : Le SNEAHV face à l'école et la production, Ouagadougou, 111 p.

- 1983 :

Discours d'orientation politique D.O..P, prononcé le 2 octobre 1983 par le Président du Conseil National de la Révolution (CNR), Président du Faso, Ouagadougou, pp 9-42.

Ministère de l'éducation nationale des arts et de la culture : La Révolution dans la réforme (semaine nationale d'information et de sensibilisation du 15 au 21 novembre 1983), Ouagadougou, 16 p.

Institut de la Réforme et de l'action pédagogique (IRAP) : Rapport de présentation de la réforme du système éducatif voltaïque en expérimentation, Ouagadougou, mars 1983, 45 p.

IRAP : Rapport de la mission d'évaluation approfondie de l'expérimentation de la réforme de l'Education du 11 au 16 avril 1983, Ouagadougou, avril 1983.

- 1984 :

IRAP : Rapport de synthèse de la semaine nationale de sensibilisation à la réforme du système éducatif du 14 au 21 novembre 1983, Ouagadougou, janvier 1984, 57 p.

IRAP : Statistiques de la réforme, Ouagadougou, mars 1984, 61 p.

- 1986 :

IPB : L'école révolutionnaire burkinabè, Ouagadougou, 1986, 359 p.

- 1987 :

MINGAT (A), JAROUSSE (J.P) : Coûts, financement et politique de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou, mai 1987, 70 p.

- 1989 :

MEBAM/MESSRS : Journées de réflexion sur l'enseignement au Burkina Faso, du 25/26/27 mai 1989, (Rapport de synthèse - recommandations), Ouagadougou, 1989, (document non paginé).

- 1990 :

IPB/SEER (Service des études, de l'évaluation et de la recherche) : Des cours normaux aux écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP)", Ouagadougou, 1990, 56 p.

- 1991 :

SAWADOGO (R. C) : Analyse des finalités et du contenu de l'enseignement primaire au Burkina Faso. (Etude sectorielle sur la qualité de l'enseignement au Burkina Faso), Ouagadougou, DEP, (version révisée de celle du 30 mai 1991), 28 p.

SAWADOGO (R. C) : Analyse comparative et critique du système d'encadrement pédagogique des enseignants, Ouagadougou, DEP, juin 1991, 28 p.

- 1993 :

KAMBA (K), ILBOUDO (K. E) : Financement et dépenses publiques de l'éducation de base au Burkina Faso, Ouagadougou, MEBAM/DEP, mai 1993, 25 P.

KONE (Batiémoko) : Fonction enseignement - Formation des maîtres, Ouagadougou, MEBAM/PNUD/UNESCO, mai 1993, 22 p.

N'DIAYE (Soleymane) : Education de base : aspects qualitatifs. Rapport provisoire de mission à Ouagadougou pour l'UNESCO/PNUD mai-juin 1993, 43 p.

MEBAM : Colloque national sur l'éducation de base pour tous au Burkina Faso tenu à Ouagadougou du 2 au 6 juin 1993 :

* Rapport I : Analyse diagnostique de la situation actuelle, 20 p.

* Rapport II : La qualité de l'enseignement, 24 p.

* Rapport III : La formation des maîtres et des encadreurs pédagogiques, 16 p.

* Rapport IV : Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives, 13 p.

* Rapport V : Les innovations pédagogiques dans l'enseignement de base : exemple des classes multigrades et à double flux, 12 p.

DEP/MEBAM : Annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement de base, de 1984 à 1993.

- 1994 :

MEBAM/MESSRS : Rapport général des Etats généraux de l'éducation au Burkina Faso, tenus à Ouagadougou du 5 au 10 septembre 1994, 15 p.

Documents d'archives & Textes législatifs.

I - Textes portant sur l'organisation de l'enseignement et la gestion du personnel

Journal Officiel (J.O.) du Sénégal et Dépendances 1903, pp. 678-682.

Gouvernement général de l'AOF : Textes portant réorganisation de l'enseignement de l'AOF, n° 57, 1er mai 1924, (Imprimerie de Gorée), 203 P.

Ministère de la France d'Outre-mer "situation de l'enseignement dans les territoires français d'outre-mer" ; in Bulletin de l'inspection générale de l'enseignement et de la jeunesse. Paris, Décembre 1950, 55 p.

Arrêté n° 2576/I.P. du 22 août 1945 réorganisant l'enseignement primaire en AOF, J.O. pp 707-735.

Arrêté n° 1814/I.P. du 7 avril 1949 modifiant le régime des études dans les cours normaux et dans les écoles normales de la fédération, J.O. p. 510.

Arrêté n° 4570/E du 11 août 1951 fixant la durée des études dans les cours normaux à cinq années, J.O. p. 1412.

Arrêté n° 1660/E du 8 mars 1952 fixant le statut des cours normaux d'instituteurs-adjoints, d'institutrices-adjointes et de moniteurs de l'AOF, J.O. pp. 422-424.

Arrêté n° 1275/E du 20 février 1953 créant le certificat de fin d'études des cours normaux, J.O. p. 341.

Arrêté n° 5898/E du 17 juillet 1956 relatif à l'année de formation professionnelle, J.O. p. 1333.

Convention collective (Direction/Syndicat des enseignants) de l'enseignement privé catholique de Haute-Volta du 17 juillet 1963, in M. Compaoré, Thèse, 1995, PP.566-571.

Décret du 25 janvier 1964 réglementant l'attribution des subventions aux établissements de l'enseignement privé en Haute-Volta, in M. Compaoré, Thèse, 1995, PP. 564-564.

Décret n° 289/bis/PRES/EN du 3 août 1965 portant réorganisation de l'enseignement du premier degré en Haute-Volta, IPB.

Décret n° 398/PRES/EN du 28 octobre 1965 portant statuts particuliers du personnel de l'enseignement du 1er degré, IPB.

Décret n° 67/145/PRES/EN du 26 juin 1967 fixant le nouveau statut des cours normaux d'institutrices et d'instituteurs-adjoints, J.O. P. 380.

Décret n° 69-207/PRES/TFP/EN du 22 septembre 1969, portant conditions de prise en charge du personnel de l'enseignement primaire privé catholique, in Y. Yaro, Thèse, 1994, PP. 323-325.

Décret n° 85-189/CNR/PRES/EDUC du 28 mars 1985 portant statut et fonctionnement des ENEP.

Kiti n° AN IV/263/CNR/Educ du 6 février 1987 portant institution d'un concours unique pour le CEP et l'entrée en classes de sixième des établissements secondaires publics et privés subventionnés du Burkina Faso, in Y. Yaro, Thèse, 1994, PP. 321-322.

Raabo n° AN VII 057/FP/MEBAM/IPB/ du 9 novembre 1989, portant règlement intérieur des ENEP.

Kiti n° AN VIII 0281/FP/MF/MEBAM/TRAV portant statut particulier des personnels enseignants et d'encadrement pédagogique du premier degré du 15 avril 1991, 14 P.

ENEP : « Communication sur la formation en deux ans dans les ENEP », 3 septembre 1991, 7 P.

Décret n° 94-321/PRES/MEBAM portant création de l'école nationale des enseignants du primaire de Bobo-Dioulasso du 8 août 1994.

Document officiel n° 00320 du 26 avril 1994 portant sur les projets éducation I, II, III, pp. 1-46, IPB.

II - Autres

*Lycée Bogodogo (ex. Ecole normale) :

- Rapports de rentrée ou de fin d'année ;
- Procès verbaux des réunions du Conseil des professeurs de l'école normale de 1969-1972 ;
- Emplois de temps de 1974-1976.

*Lycée Yamwaya (ex - Cours normal Antoine Roch de Ouahigouya) :

- Rapports de fin d'année de 1948-1971 ;
- Lettres circulaires de l'inspecteur d'Académie ;
- Procès verbaux de réunions du Conseil des professeurs ;
- Emplois de temps de 1958 à 1969.

* ENEP de Loumbila - Direction des études

- Statistiques scolaires ;
- Règlement intérieur de l'établissement ;
- Emplois du temps : 1985, 1991.

PERSONNES RESSOURCES

Date de l'entretien	Nom, prénoms	Statut professionnel
17/8/1993	Mme SANOU Bernadette	Directrice générale de l'Institut pédagogique du Burkina (IPB).
4/5/1994	M. TRAORE Ambou R.	Directeur des éditions scolaires (IPB)
4/5/1994	M. TRAORE Issa	Directeur de l'enseignement de base de la province du Kadiogo
20/5/1994	M. NABOLE Martin	Ex Directeur de la Formation initiale et permanente du personnel de l'enseignement de base (DFIPPE/IPB).
6/6/1994	M. SOMDA	Directeur des études et de la documentation de l'ENEP.
20/5/1994	Mme TRAORE Célestine Mme PARE Georgette	Responsables du service des études de l'évaluation et de la recherche (SEER/IPB).
20/4/1994 22/8/1994	M. BADINI Amadé	Enseignant (philosophie) à l'Université- Directeur de IRSSH.
22/8/1994 4/8/1994 24/8/1994	M. BIHOUN Vincent O.	Ex-directeur du cours normal de Koudgougou ; de l'ENEP ; puis de la DEB. Aujourd'hui , retraité.

- 24/8/1994 M. OUEDRAOGO Norbert Instituteur à la retraite, Secrétaire général du syndicat national des employeurs des établissements privés d'enseignement libre (SYNEPEL)
- 28/8/1994 M. DAO Bayé Inspecteur de l'enseignement du premier degré - chargé de cours à l'ENEP.

ANNEXES

Annexe 1 :

ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE

auprès des instituteurs adjoints

au BURKINA FASO.

(s/c Direction de l'Enseignement de Base)

Dans le cadre de la recherche que nous avons entreprise depuis deux ans, sur l'évolution de la formation des maîtres dans notre pays, nous vous invitons très vivement, par le biais de ce questionnaire, à participer à cette réflexion.

A noter que ce questionnaire est **anonyme**.

Merci infiniment pour votre contribution .

CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON
--

a) Sexe :

Homme

Femme

b) Age :

Moins de 25 ans

25 à 34 ans

35 à 44 ans

45 ans et plus

c) Niveau d'études avant l'entrée à l'E N E P :

B E P C

Second Cycle sans Baccalauréat

Baccalauréat

Autres réponses, précisez

d) Depuis combien d'années enseignez - vous ?

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans
- 6 ans
- 7 ans
- 8 ans

e) A quelle promotion des élèves - maîtres de l'E N E P appartenez - vous ?

- 1985 - 1986
- 1986 - 1987
- 1987 - 1988
- 1988 - 1989
- 1989 - 1990
- 1990 - 1991
- 1991 - 1992
- 1992 - 1993

f) Dans quelle ville ou village enseignez - vous ?

g) Donnez également le nom de la province où vous enseignez

I - ELEMENTS DE LA POLITIQUE SCOLAIRE

Q. 1 Selon vous, quels sont les objectifs de l'école primaire Burkinabè ?

Q. 2 Qu'est - ce que "la production" à l'école ?

Q. 3 Etes - vous favorable ou opposé à l'introduction de la production à l'école ?

Favorable

Opposé

Sans opinion

Q. 4 Dites pourquoi?

Q. 5 Dans votre école, avez-vous déjà entrepris une activité de production ?

Oui

Non

Q. 6 Si non, dites pourquoi ?

Q. 7 Si oui, de quelle (s) activité (s) s'agit - il ?

Jardinage

Exploitation d'un champ

Elevage

Artisanat

Autres réponses, précisez

Q. 8 Quelles sont les raisons qui justifient le choix particulier de cette activité ou de ces activités ?

Q. 9 Dans le contexte actuel de l'école Burkinabè, selon vous, quelles sont les fonctions du maître ?

III. LES MAÎTRES ET LEURS PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DANS LA CLASSE
--

Q.12 Pour chacune des méthodes d'enseignement ci - dessous citées, dites si vous la pratiquez (beaucoup, assez, peu, ou pas du tout). Une réponse par ligne .

- * Les séances où le maître parle, les élèves écoutent d'abord et écrivent ensuite.
(cours magistral)

beaucoup	assez	peu	pas du tout	sans opinion

- * Les séances audio-visuelles (présentation d'images), utilisation d'un projecteur de film, de magnétophone etc

beaucoup	assez	peu	pas du tout	sans opinion

- * Les travaux de groupe pendant lesquels, plusieurs élèves travaillent ensemble.

beaucoup	assez	peu	pas du tout	sans opinion

- * Enquêtes et exposés réalisés par les élèves (étude du milieu de vie)

beaucoup	assez	peu	pas du tout	sans opinion

* Les sorties de classe

beaucoup	assez	peu	pas du tout	sans opinion

Q.13 Souhaiteriez - vous l'intervention à l'école de certains spécialistes (agents d'agriculture, d'élevage, des eaux et forêts, des artisans , ...) dans le cadre du travail productif?

Oui

Non

Sans opinion

Q.14 Dites pourquoi?

Q.15 Si oui, y a - t - il des démarches pour l'intervention de spécialistes dans votre école ?

Oui

Non

IV. LES DIFFICULTES DES MAÎTRES ET LEURS RESOLUTIONS

Q.16 Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de vos fonctions, au niveau :

* Organisationnel

* De la communication avec les élèves

* Matériel (équipement)

* Des relations avec les collègues et les parents d'élèves

* Autres difficultés

Q.17 Que faites - vous face à ces difficultés ?

Q.18 Dans la recherche des solutions à ces difficultés, échangez - vous vos idées avec d'autres personnes ?

Oui

Non

Q.19 Si oui, lesquelles ?

Les collègues maîtres

Le directeur de l'école

Le conseiller pédagogique

L'inspecteur de votre circonscription

Des professeurs de lycées et collèges

Des enseignants retraités

Des parents d'élèves

Autres, précisez

Q.20 Est - ce que vous le faites :

Très souvent

Souvent

Occasionnellement

Q.22 Dans le cadre de la formation continue, quelles sont les activités auxquelles vous avez déjà participé ?

Groupe de discussion avec des collègues

Séminaires

Conférences et groupe d'animation pédagogique

Recyclage

Autres réponses, précisez

Q.23 Que pensez - vous de ces activités de formation continue qui vous sont proposées ?

Q.24 Que faites - vous **personnellement** pour accroître votre culture en matière d'éducation ?

VI. LA FORMATION DES MAÎTRES ET LES PERSPECTIVES D'AVENIR

Q.25 Si vous aviez à réformer la formation initiale des maîtres à l'E N E P , quelles suggestions feriez - vous, en ce qui concerne :

* Le niveau de recrutement

* La durée de la formation

* La formation professionnelle théorique

* Le stage pratique

* L'organisation même de la formation

Q.26 Si vous aviez à réformer la formation continue des maîtres, quelles suggestions feriez - vous ?

Annexe 2 : Profil du bon maître.

I. Dispositions physiques

1. Bonne santé physique et mentale qui suppose :

- Endurance
- Dynamisme
- Ouïe fine
- Acuité visuelle normale

2. Timbre de voix clair

3. Facilité d'expression

II. Les savoirs théoriques

Ils englobent toutes les connaissances générales et professionnelles théoriques.

1. Les connaissances générales

Le maître doit posséder de solides connaissances sur les civilisations, sur les sciences humaines (politique, économie, histoire universelle, sociologie) sur les sciences de la nature et les techniques.

2. Les connaissances professionnelles

Elles constituent les bases indispensables devant présider à une bonne exécution des tâches techniques et pratiques. Elles concernent : _____

- . Les finalités et les buts de l'éducation
- . La pédagogie ;
- . La pédagogie des disciplines ;
- . Les grandes doctrines et les méthodes pédagogiques ;
- . La législation scolaire et la morale professionnelle ;
- . Les techniques de formulation des objectifs ;
- . Les techniques d'évaluation ;
- . La psychologie de l'enfant et la psychologie sociale ;
- . La psychologie de l'apprentissage.

III. Le savoir faire

C'est l'habileté dans l'application des connaissances théoriques pour résoudre des problèmes pratiques. Il s'agit des compétences professionnelles, de toutes les aptitudes intellectuelles et morales. Le bon maître doit être apte :

1. Au niveau de la classe

- . A faciliter l'apprentissage ;
- . A établir de bonnes relations entre l'école et la famille ;
- . A maîtriser les techniques d'évaluation et d'auto-évaluation ;
- . A exploiter et à utiliser judicieusement les documents et le matériel didactique ;
- . A organiser le travail collectif, individuel ;
- . A centrer sa pédagogie sur l'apprenant et sur les objectifs de l'apprentissage ;
- . A maîtriser la démarche pédagogique.

2. Au niveau de l'école

- . A maîtriser la gestion administrative et matérielle de l'école ;
- . A s'intégrer harmonieusement à l'équipe enseignante de l'école ;
- . A pouvoir participer à la dynamique du système éducatif en prenant des initiatives et en faisant des suggestions ;
- . A savoir adopter les rénovations pédagogiques en acceptant de se remettre en cause.

3. Au niveau du milieu social

- . A concevoir et à réaliser des projets judicieux ;
- . A être un animateur culturel et économique, un informateur et un formateur sur le plan théorique et pratique ;
- . A être un agent du changement et du développement ;
- . A être un citoyen intègre et dynamique qui participe à toute oeuvre de promotion sociale.

4. Le savoir-être

Il est une manière d'être, de vivre, déterminée par un ensemble d'attitudes et de comportements. Il se manifeste par un certain nombre de qualités.

1. Les qualités psychologiques et intellectuelles.

- . La maturité affective ;
- . L'équilibre nerveux et la maîtrise de soi ;
- . L'esprit d'initiative et de création ;
- . L'esprit initiatif et réaliste ;
- . L'esprit critique ;
- . La probité intellectuelle ;
- . La tolérance ;

- . L'impartialité ;
- . La persévérance ;
- . Le goût de l'effort intellectuel.

2. Les qualités morales et civiques

- . La conscience professionnelle ;
- . La foi en ce qu'on fait, c'est-à-dire avoir un idéal ;
- . Les sens de la justice et de la dignité ;
- . La disponibilité et le sens des responsabilités ;
- . L'amour et le respect des enfants ;
- . L'abnégation et le dévouement ;
- . L'intégrité et l'objectivité ;
- . Une conduite exemplaire ;
- . La souplesse d'esprit et le tact psychologique ;
- . L'esprit d'équipe et le sens du bien public ;
- . L'ouverture des relations humaines ;
- . Le respect des droits et devoirs ;
- . Une bonne tenue vestimentaire ;
- . Le respect d'autrui et la serviabilité ;
- . Le refus de l'affairisme.

Ce profil, complexe et dynamique, est fonction du niveau de recrutement du maître, de son âge, de la durée de sa formation, de son désir de formation permanente et de la possibilité qui lui est offerte pour cette formation continue.

Le profil du bon maître reste indissociable du profil de l'encadreur pédagogique.²⁵³

²⁵³ Rapport de la conférence annuelle des inspecteurs tenue du 21 au 25 mai 1990, pp 4-6.

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION GENERALE	8
I - APPROCHE DES FACTEURS POSSIBLES DES REFORMES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	11
1 - La redéfinition des objectifs de l'école et la formation des enseignants (facteurs politiques)	11
2 - Le progrès des connaissances en matière d'éducation et la formation des enseignants (facteurs pédagogiques)	20
3 - La croissance démographique et la formation des enseignants (facteurs démographiques)	30
4 - L'insuffisance des moyens financiers et la formation des enseignants (facteurs économiques)	32
5 - Les revendications des acteurs sociaux et les réformes de la formation des enseignants (facteurs sociaux)	33
II - PROBLEMATIQUE	36
III - HYPOTHESES DE TRAVAIL	38
1 - Hypothèse principale	38
2 - Deux sous-hypothèses	38
2.1 - Première sous-hypothèse	38
2.2 - Deuxième sous-hypothèse	39

IV - METHODOLOGIE DE RECHERCHE	40
V - PLAN DE PRESENTATION DE CE TRAVAIL	43
CHAPITRE I : CARACTERISTIQUES GENERALES DU BURKINA FASO ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	45
I - PRESENTATION DU BURKINA FASO	45
1 - La conquête et l'administration politique du pays de 1896 à 1960	45
2 - Les régimes politiques après l'indépendance du pays	48
3 - Géographie - Climat - Végétation	52
4 - Populations et langues	53
5 - Ressources économiques	54
II - CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO	55
1 - Organisation du cycle d'enseignement primaire	56
2 - Les sources de financement de l'enseignement primaire	57
2.1 - L'état	57
2.2 - La participation des populations et des administrations communales ou provinciales	57
2.3 - Les Aides extérieures	58
3 - La situation matérielle des écoles primaires	58
4 - Le taux de scolarisation et ses variations internes	59
5 - La composition du personnel enseignant du primaire	62

CHAPITRE II : ORGANISATION DE BASE DU SYSTEME SCOLAIRE EN A.O.F. ET EN HAUTEVOLTA DE 1903 à 1943	63
I - LES PREMIERES ECOLES FRANCAISES SUR LES COTES AFRICAINES	63
1 - Le contexte	63
2 - Organisation de l'enseignement sur ces premiers territoires français	66
II - LA CONQUETE COLONIALE ET L'ECOLE DANS LES TERRITOIRES NOUVELLEMENT CONQUIS	67
III - ORGANISATION DE BASE DEE INSTITUTIONS SCOLAIRES EN A.O.F. de 1903 à 1943	69
A - ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE PUBLIC	69
1 - La charte de 1903	69
1.1 - La philosophie de la tutelle coloniale et les objectifs scolaires	70
1.2 - La laïcisation des écoles en A.O.F.	72
1.3 - Les structures scolaires en A.O.F.	74
1.3.1 - L'enseignement primaire	75
* L'école de village	75
* L'école régionale	76
* L'école urbaine	77
* Les cours d'adultes	77
1.3.2 - L'enseignement primaire supérieur et professionnel	77
1.3.3 - Les écoles professionnelles fédérales	78
* L'école "Pinet Laprade"	78
* L'école normale	79

1.4 - La gestion du personnel enseignant	82
1.4.1 - Le cadre européen	82
1.4.2 - Le cadre indigène	82
2 - L'évolution des textes législatifs et des structures scolaires	83
2.1 - Les Arrêtés de 1924	83
2.2 - Aperçu de l'évolution des structures scolaires en A.O.F.	85
2.2.1 - Au niveau de l'enseignement primaire	85
2.2.2 - Au niveau du primaire supérieur et professionnel	88
2.2.3 - Au niveau des écoles professionnelles fédérales	89
* De l'école "Pinet Laprade" à l'école supérieure technique de Bamako	89
* La création de l'école des pupilles-mécaniciens de la marine	90
* La création de l'école de médecine	90
* Evolution interne de l'école normale	91
* Le renforcement de "l'enseignement rural" et la création de deux écoles normales rurales dans les années 30	95
.L'école normale rurale de Katibougou (Soudan 1934)	96
.L'école normale rurale de Dabou (Côte d'Ivoire 1936)	98
*L'école normale de filles (Rufisque Sénégal, 1938)	98
2.2.4 - Institution de l'enseignement secondaire	103
2.3 - Les modifications dans la gestion du personnel enseignant	106
 B - ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE PRIVE EN A.O.F. DE 1922 à 1943	 108
 IV - LES STRUCTURES SCOLAIRES EN HAUTE-VOLTA DE 1898 à 1946	 112
1 - De la conquête des territoires à la colonie de Haute-Volta en 1919	112
1.1 - Les premières écoles sur les territoires de Haute-Volta	113

1.2 - L'évolution des structures scolaires de 1903 à 1919 sur les territoires de Haute-Volta	114
1.3 - La création de la colonie de Haute-Volta en 1919	115
2 - La situation scolaire en Haute-Volta de 1919 à 1932	118
3 - La suppression de la colonie de Haute-Volta et la situation scolaire de 1932 à 1946	123
3.1 - La suppression de la colonie et le partage du territoire	123
3.2 - La situation scolaire des territoires de la Haute-Volta divisée de 1932 à 1946	127
CHAPITRE III : LA REORGANISATION DU SYSTEME SCOLAIRE ET LES REFORMES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN A.O.F. ET EN HAUTE-VOLTA DE 1944 à 1960	129
I - LA NOUVELLE POLITIQUE COLONIALE ET SCOLAIRE EN A.O.F.	129
1 - Les raisons et les grandes lignes de la politique coloniale en A.O.F. à partir de 1944	129
2 - La réorganisation de l'enseignement en A.O.F. dans le contexte de l'Union française (1946-1958)	134
2.1 - Les premières mesures après la Conférence de Brazzaville	134
2.2 - Les mesures visant l'alignement du système scolaire en A.O.F. sur celui de la Métropole	138
2.2.1 - Au niveau de l'enseignement primaire	138
2.2.2 - Au niveau de l'enseignement secondaire général	139
2.2.3 - Au niveau de l'enseignement secondaire technique et professionnel	139
2.2.4 - Au niveau des écoles normales	140
2.2.5 - Les réformes des cours normaux	142

2.2.6 - La création de l'Université à Dakar	145
2.2.7 - L'enseignement privé en A.O.F. après 1945	149
3 - La gestion du personnel enseignant en A.O.F. sous l'Union française	149
II - LA RECONSTITUTION DE LA HAUTE-VOLTA ET LA REORGANISATION DE SON SYSTEME SCOLAIRE (1947-1960)	151
1 - La reconstitution de la Haute-Volta (1947)	151
2 - Le bilan scolaire de la Haute-Volta en 1947	153
2.1 - L'enseignement public	153
2.1.1 - Le bilan scolaire du territoire de la Haute-Volta précédemment géré par la Côte d'Ivoire	153
2.1.2 - Le bilan scolaire du territoire de la Haute-Volta précédemment géré par le Soudan	153
2.1.3 - Le bilan scolaire du territoire de la Haute-Volta précédemment géré par le Niger	154
2.2 - L'enseignement privé catholique	154
3 - Evolution du système scolaire en Haute-Volta de 1947 à 1958	156
3.1 - Le financement des plans de développement de l'enseignement public	157
3.1.1 - Les apports du budget local	157
3.1.2 - Les crédits du FIDES	158
3.2 - Les subventions de l'enseignement privé	159
3.3 - Aperçu des structures scolaires en Haute-Volta de 1947 à 1958	160
3.3.1 - Les écoles primaires	160
3.3.2 - Les collèges	162
3.3.3 - Les cours normaux	163
3.3.4 - Les centres d'apprentissage	163
4 - Le fonctionnement des cours normaux en Haute-Volta de 1944 à 1958	164
4.1 - Les cours normaux publics	164

4.1.1 - Le cours normal de Ouagadougou (1944)	164
4.1.2 - Le cours normal de Koudougou (1945)	165
4.1.3 - Le cours normal de Ouahigouya (1948)	167
4.1.4 - Le cours normal des jeunes filles de Ouagadougou (1952)	169
4.1.4 - L'organisation de l'année de formation professionnelle en question	169
4.2 - Les cours normaux privés	172
4.2.1 - Evolution du statut du cours normal privé de Toussiana	172
4.2.2 - Le cours normal privé catholique de filles de Tounouma (Bobo)	174

CHAPITRE IV : LES POLITIQUES SCOLAIRES ET LES REFORMES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DE 1960 à 1995

177

I - L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET RURAL EN HAUTE-VOLTA AU LENDEMAIN DES INDEPENDANCES	177
1 - La création des centres d'éducation rurale	178
2 - Les réformes internes de l'enseignement primaire	181
2.1 - La réforme des programmes scolaires de 1962	181
2.2 - La nouvelle législation de l'enseignement du 1er degré (1965)	182
2.3 - La formation des enseignants du primaire	183
2.3.1 - La création de l'école normale de Ouagadougou (1965)	183
2.3.2 - La troisième réforme des cours normaux (1967-1969)	187
2.4 - La gestion administrative de l'enseignement primaire	191
3 - La crise de l'enseignement primaire privé catholique (1969)	193

II - DIAGNOSTICS ET TENTATIVES DE REFORME DU SYSTEME SCOLAIRE (1972-1985)	197
1 - L'échec des CER et tentative de réforme	197
1.1 - Les résultats	197
1.1.1 - Au niveau des effectifs	197
1.1.2 - Au niveau des objectifs de la formation	197
1.2 - Tentatives d'explication de cet échec et nouvelles propositions	198
2 - Tentative de réforme pour "une école intégrée" (1972-1984)	199
2.1 - Les critiques du système scolaire	199
2.2 - Les contenus du projet de réforme	201
2.3 - L'expérimentation du projet de réforme	203
2.4 - Les résultats de l'expérimentation	204
2.5 - Les critiques et l'abandon de la réforme	206
3 - Projet de réforme pour "une école révolutionnaire burkinabè" (1984-1986)	208
III - LES ETABLISSEMENTS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AVANT L'ENEP : ESSAI D'UN BILAN QUANTITATIF	212
1 - La suppression du cours normal privé catholique de Toussiana (1968)	212
2 - La suppression du cours normal de Ouahigouya (1971)	213
3 - La suppression de l'école normale de Ouagadougou (1976)	216
4 - La suppression du cours normal de Koudougou et du cours normal des jeunes filles de Ouagadougou (1985)	217
IV - L'EXPANSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : LE PROJET EDUCATION III ET L'OUVERTURE DE L'ENEP (1985)	222
1 - «Le Projet-Education I» (1973-1978)	222
2 - «Le Projet-Education II» (1979-1984)	222
3 - «Le Projet-Education III» : priorité à l'enseignement primaire (1985)	223

3.1 - Les arguments en faveur de la politique scolaire actuelle	223
3.2 - Les stratégies	226
3.3 - L'ENEP de Loumbila	227
3.3.1 - Ouverture et fonctionnement de l'ENEP de 1985 à 1991	227
3.3.2 - La réforme de l'ENEP (1991)	232
4 - Autres mesures dans le cadre de la politique scolaire actuelle	
au Burkina Faso	237
4.1 - L'expérimentation des classes multigrades et à double flux (1992)	237
4.2 - L'ouverture de l'ENEP de Bobo-Dioulasso (1995)	238
V - APERCU DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS	
DU PRIMAIRE	238
1 - Evolution de la formation du personnel de contrôle du primaire	239
1.1 - La formation des Inspecteurs-adjoints et des Inspecteurs	239
1.2 - La formation des personnels de contrôle du primaire	
à partir de 1970	240
1.3 - Réorganisation de la formation des personnels de contrôle	241
2 - La formation continue des enseignants du primaire	247
2.1 - Définition et objectifs	247
2.2 - Les différentes activités de formation continue	247
2.2.1 - Au niveau de la DFIPPE et de l'IPB	248
2.2.2 - Au niveau des DPEBAM et des Circonscriptions	249
2.2.3 - Au niveau des écoles primaires	250

CHAPITRE V : DE L'ECOLE NORMALE WILLIAM PONTY AUX ENEP : UNE SYNHESE CRITIQUE PAR RAPPORT AUX HYPOTHESES	251
I - UNE PERIODE D'HESITATIONS ET DE RESTRICTION DES NIVEAUX D'ETUDES	251
II - EXPANSION SCOLAIRE ET PROGRE DANS LA RECHERCHE D'UNE MEILLEURE QUALIFICATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE	254
III - EXPANSION SCOLAIRE ET «MISERES» DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE	260
CHAPITRE VI : QUANTITE ET QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO : UNE ANALYSE CRITIQUE GLOBALE	262
I - L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE - ASPECT QUANTITATIF	262
1 - Aperçu de l'évolution du nombre des écoles et des classes	262
2 - Aperçu de l'évolution des taux de scolarisation	266
II - ASPECT QUALITATIF - UNE APPROCHE DES DIFFICULTES INHERENTES A L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	269
1 - L'opinion publique	269
2 - Présentation de l'enquête par questionnaire	271
2.1 - Description du questionnaire	272
2.2 - Les limites méthodologiques de l'enquête	276
2.2.1 - Les insuffisances de l'échantillonnage	276
2.2.2 - La passation des questionnaires	277

2.3 - Le traitement des données	279
3 - Les caractéristiques des enquêtés	281
4 - Une analyse thématique des difficultés inhérentes à l'enseignement primaire	285
4.1 - Les objectifs de l'école primaire selon les enquêtés	285
4.4.1 - Les objectifs généraux	285
4.1.2 - La production à l'école : points de vue et expériences des enquêtés	288
4.2 - Les fonctions du maître selon les enquêtés	296
4.3 - Les programmes scolaires de 1989 : quelques critiques	300
4.4 - Les méthodes et techniques d'enseignement des enquêtés	302
4.5 - Les difficultés des enquêtés dans l'exercice de leurs fonctions	305
4.5.1 - L'équipement matériel et didactique des classes	305
4.5.2 - Le nombre des élèves dans les classes	307
4.5.3 - Les relations avec les collègues	310
4.5.4 - Les relations maîtres et les parents-d'élèves	311
4.5.5 - Les solutions des enquêtés face à ces difficultés	313
4.6 - La qualification des enseignants du primaire en question	316
4.6.1 - Le constat : un nombre important d'enseignants sans formation	316
4.6.2 - La formation initiale : critiques et suggestions	323
4.6.2.1 - La formation initiale appréciée par les enquêtés	323
4.6.2.2 - Les suggestions pour une amélioration de la formation initiale	328
4.6.3 - Les activités de formation continue : participations et suggestions des enquêtés	338
4.6.3.1 - La participation aux activités de formation continue	338

4.6.3.2 - Appréciations et suggestions	340
4.6.3.3 - L'auto-formation	341
4.6.4 - La formation des cadres du primaire : suggestions	343
CONCLUSION GENERALE	345
REPERTOIRE DES SIGLES	350
INDEX DES CARTES	353
INDEX DES TABLEAUX	354
BIBLIOGRAPHIE	360
ANNEXES	385
TABLE DES MATIERES	405