

**Le projet « école  
bilingue » de l’OSEO à  
Koudougou et Réo**  
**La fabrication d’un succès**

**Hélène CHERON**



Ce travail a été réalisé dans le cadre des activités du Laboratoire Citoyennetés sous la responsabilité de Jean-Pierre Jacob et Peter Hochet.

---

### **Référence bibliographique pour citation**

Chéron Hélène, 2008, « Le projet « école bilingue » de l'OSEO à Koudougou et Réo. La fabrication d'un succès », Programme État local, Ouagadougou, Laboratoire Citoyennetés, 44 p.

### **Résumé**

Cette étude propose un état des lieux du projet « écoles bilingues » de l'ONG Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière(OSEO) à Koudougou et Réo.

L'OSEO identifie la langue française comme étant à l'origine des maux du système éducatif (inefficacité interne et externe) et propose pour l'améliorer un système éducatif bilingue langue du milieu-français.

L'étude procède d'abord à la présentation des caractéristiques des acteurs institutionnels et locaux de l'éducation. Elle propose ensuite une description du projet (origines, fondements et procédures d'implantation) en montrant la manière dont l'ONG mobilise certaines ressources (matérielles, médiatiques, institutionnelles) pour s'assurer de son succès. L'OSEO opère un travail à plusieurs niveaux. Elle a créé au sein du ministère de tutelle (le MEBA) une direction chargée de l'enseignement bilingue. Elle cherche à obtenir des résultats probants sur le terrain et à faire connaître massivement l'option qu'elle a choisi. Elle met les acteurs impliqués dans des conditions favorables au bon développement du projet : les enseignants sont revalorisés et considérés (indemnité compensatoire, encadrement), les parents sont impliqués dans le processus éducatif et pris en compte dans la mise en place des écoles et le partenariat avec l'Etat est respecté (service « éducation bilingue » de la DGEB).

## Table des matières

LISTE DES SIGLES.....	- 5 -
INTRODUCTION .....	- 7 -
Le terrain.....	- 7 -
Les acteurs institutionnels .....	- 8 -
L'aide extérieure.....	- 8 -
L'État.....	- 8 -
Remarques sur les taux de scolarisation .....	- 10 -
Les acteurs locaux de l'éducation .....	- 11 -
Les enseignants .....	- 11 -
Les parents d'élèves.....	- 11 -
LE PROJET « ÉCOLE BILINGUE » .....	- 13 -
Origines.....	- 13 -
Fondements.....	- 14 -
Procédures d'implantation.....	- 14 -
L'INTERPRÉTATION DES ÉVÉNEMENTS.....	- 15 -
Les arguments .....	- 16 -
Les controverses .....	- 16 -
Les spécialistes de l'éducation.....	- 16 -
Les parents d'élèves-fonctionnaires .....	- 17 -
LE SOUTIEN À CETTE INTERPRÉTATION .....	- 19 -
Le travail sur la demande.....	- 19 -
La demande volontaire .....	- 19 -
Les pressions exercées sur l'ensemble du personnel éducatif.....	- 19 -
Le travail sur les effets et sur les normes.....	- 21 -
Fréquentation .....	- 21 -
Encadrement des élèves et exigence de résultats .....	- 22 -
La parité .....	- 23 -
La médiatisation .....	- 25 -
L'ENRÔLEMENT DE SUPPORTERS AU SERVICE DE CETTE INTERPRÉTATION .....	- 26 -
Le Meba.....	- 26 -
Les enseignants .....	- 27 -
L'encadrement.....	- 27 -
La revalorisation du métier.....	- 28 -
L'entretien de la motivation .....	- 29 -
Les parents d'élèves.....	- 31 -
La valorisation du travail .....	- 31 -
La revalorisation de la culture et des traditions.....	- 32 -
L'intérêt économique .....	- 33 -
L'implication des APE.....	- 34 -
L'implantation stratégique en milieu rural .....	- 35 -



LES LIMITES À L'EXTENSION DE L'ÉCOLE BILINGUE PROPOSÉE PAR L'OSEO.....	- 35 -
La difficile généralisation du projet.....	- 35 -
CONCLUSION .....	- 37 -
BIBLIOGRAPHIE .....	- 38 -
Ouvrages .....	- 38 -
Rapports.....	- 39 -
Articles.....	- 39 -
Sites internet .....	- 40 -
Textes réglementaires.....	- 40 -
ANNEXE 1 : SOMMETS ET CONFÉRENCES .....	- 42 -
ANNEXE 2 : RÉFORMES, TEXTES DE LOI ET DATES IMPORTANTES DANS LA CONSTITUTION     DU SYSTÈME ÉDUCATIF BILINGUE AU BURKINA FASO. ....	- 43 -

## Liste des sigles

Alfaa	Apprentissage de la langue française par les acquis de l'alphabétisation
AME	Association des mères éducatrices
APE	Association de parents d'élèves
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
CE	Cours élémentaire
Ceb	Circonscription d'éducation de base
Cebnf	Centre d'éducation de base non formelle
CEG	Collège d'enseignement général
Cepe	Certificat d'études primaires élémentaires
CM	Cours moyen
CMS	Collèges multilingues spécifiques
CP	Cours préparatoire
DE	Directeur d'établissement
Dep/Meba	Direction des études et de la planification du Meba
DGEB	Direction générale de l'Enseignement de base
DGESG	Direction générale de l'Enseignement secondaire général
Dpeba	Direction provinciale de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation
Dreba	Direction régionale de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation
3 <sup>E</sup> (EEE)	Espace d'éveil éducatif
EB	École bilingue
Enep	École nationale des enseignants du primaire
ENSK	École normale supérieure de Koudougou
EPT	Éducation pour tous
ES	Écoles satellites
IEPD	Inspecteur de l'enseignement du premier degré
MASSN	Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale
Meba	Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation
MESSRS	Ministère de l'Enseignement secondaire supérieur et de la recherche scientifique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
Oseo	Œuvre suisse d'entraide ouvrière
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base



*Le projet « école bilingue » de l'OSEO à Koudougou et Réo. La fabrication d'un succès.*

Pnud	Programme des Nations Unies pour le développement
PTF	Partenaire technique et financier
Snea-B	Syndicat national des enseignants africains-Burkina
Unicef	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

## INTRODUCTION

---

Cette étude propose une analyse du projet « école bilingue » de l'ONG Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (Oseo) dans les communes de Koudougou et Réo (région du Centre-Ouest, Burkina Faso).

Mes investigations de terrain m'ont permis d'aboutir à une analyse de ce projet centrée autour de la notion de « fabrication » du succès. Je me suis appuyée sur l'hypothèse de D. Mosse (2005) reprenant B. Latour (1992) sur l'aide extérieure comme porteuse d'un projet qui impose à la fois un problème et sa solution et assure sa réussite en enrôlant un réseau de supporters institutionnels qui lui apportent la légitimité nécessaire à la mise en place de son action et à son acceptation par les bénéficiaires.

Pour situer cette étude dans son contexte, je commencerai tout d'abord par présenter le terrain ainsi que les acteurs institutionnels de l'éducation bilingue : l'ONG Oseo, acteur de l'aide extérieure ainsi que le ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (Meba), en charge de l'enseignement primaire et leurs apports respectifs pour le projet. Je ferai ensuite une présentation des acteurs locaux de l'éducation : les enseignants et les parents d'élèves dans le contexte actuel du système éducatif classique. Enfin je montrerai en plusieurs points comment le succès de l'éducation bilingue est organisé par l'offreur, autrement dit quelles sont les stratégies qui ont été mises en place pour garantir ce succès.

Au moment de mes enquêtes on recensait 112 écoles bilingues sur le territoire burkinabè : 80 publiques et 32 privées sur un total de 7579 écoles toutes pédagogies confondues dont 6451 sont publiques (85,10%).

### Le terrain

Cette étude a été réalisée dans deux sites différents : à Koudougou, chef-lieu de la région Centre-Ouest (province du Boulkiemdé) et dans une ville très proche, Réo, chef-lieu de la province du Sanguié. En ce qui concerne Koudougou le terrain ne s'est pas limité à la ville mais s'est étendu à toute la commune<sup>1</sup>. Je me suis intéressée à quatre écoles bilingues qui portent les noms des lieux où elles sont implantées : Doulou et Kamédji (villages de la commune) ; Secteur 2 et secteur 9 (quartiers de la ville). Pour le cas de Réo, je n'ai trouvé qu'une seule école bilingue privée confessionnelle (Saint Léonard), qui depuis deux années scolaires a abandonné la pédagogie bilingue pour ré-adopter le système d'enseignement classique. Même si ce cas revêt un intérêt certain dans le cadre de cette étude il ne nécessita que peu d'entretiens. J'ai donc décidé d'étendre le terrain à la province du Sanguié, dont Réo est le chef-lieu, et plus particulièrement à la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Tenado où se trouve l'école bilingue de Batatiolo. Cette enquête couvre donc cinq écoles bilingues.

Koudougou, troisième ville du Burkina Faso après la capitale Ouagadougou et Bobo-Dioulasso, est peuplée en grande partie par l'ethnie majoritaire mossi qui communique en langue mooré. Le Sanguié parle le lyélé, qui à la différence du mooré, du jula et du fulfuldé, n'est pas considéré comme une langue véhiculaire.

---

<sup>1</sup> Au plan administratif, Koudougou cumule quatre fonctions. Outre son statut de commune urbaine, elle est le chef lieu de la région Centre Ouest, de la province du Boulkiemdé et du département de Koudougou. Avec la communalisation intégrale du Burkina Faso, les limites communales s'étendent désormais aux limites du département de Koudougou. La nouvelle superficie de la commune est d'environ 580 km<sup>2</sup>. Source : <http://www.mairie-koudougou.bf>

## Les acteurs institutionnels

### L'aide extérieure

L'Oseo est le bailleur de fonds et l'initiateur du projet « école bilingue ». Cette ONG suisse a été créée en 1936 dans le contexte d'un mouvement de solidarité émergeant sur les plans national et international. Ses interventions sont basées sur l'auto-développement des populations bénéficiaires dont la philosophie se résume ainsi : « *On ne développe pas, on se développe* » [Représentant de l'Oseo/Zurich, in Meba/Oseo, 2003 : 6]. L'Oseo coopère avec les Etats et la société civile et se positionne comme structure d'appui aux initiatives locales existantes sur les plans de la formation, du conseil, de l'équipement et du financement. C'est dans cet esprit qu'a été créée l'antenne burkinabè en 1974.

L'Oseo-Burkina a quatre lignes directrices : l'éducation de base (formelle et non formelle), le développement rural, l'appui à la promotion des droits humains et l'appui au renforcement institutionnel et au développement des capacités. Dans le domaine de l'éducation, l'Oseo œuvre pour la promotion des langues nationales depuis 1983<sup>2</sup>.

Le représentant de l'Oseo est un linguiste et est appuyé par une équipe de plusieurs autres spécialistes de cette même discipline.

### L'État

Le Meba est l'institution éducative nationale en charge de l'éducation primaire formelle et non formelle. Le préscolaire est sous la tutelle administrative du MASSN (Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale) et le secondaire sous celle du MESSRS (Ministère de l'Enseignement Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique).

C'est en 1957 que fut créé le premier ministère relatif à l'éducation au Burkina Faso : le Ministère de l'éducation nationale. A l'indépendance en 1960, contrairement aux attentes, l'école ne subit pas de profondes modifications. Elle demeure d'inspiration coloniale, tendant vers l'assimilation à la culture occidentale (orientation de la conférence de Brazzaville, 1944<sup>3</sup>). Plus tard on observe tout de même une tentative d'adaptation de la politique scolaire aux besoins du pays (conférence d'Addis-Abéba, 1961) et une révision des curricula permettant une lecture plus positive de l'histoire africaine (commission d'étude voltaïque, 1963).

A partir des années 1970, se mettent en place différentes réformes de l'éducation<sup>4</sup>, chacune d'elles étant animées par les mêmes revendications idéologiques de césure avec l'influence coloniale réputée rendre l'école anti-démocratique, élitiste, improductive et culturellement aliénante<sup>5</sup>. C'est ce que traduisent le « dossier initial » de 1976 et la réforme de 1979, première expérience d'éducation bilingue, stoppée en 1984 par la réforme du révolutionnaire Thomas Sankara (André, 2007 ; Sanou, 2003 b). Le système éducatif sera encore changé peu après par la Constitution de 1991 et l'avènement de la démocratie.

---

<sup>2</sup> Date à laquelle l'Etat burkinabè a fait appel à elle pour un appui au développement de l'alphabétisation et l'éducation des adultes. En réponse à cette demande ils initièrent l'installation d'une imprimerie à l'INA (Institut National d'Alphabétisation) qui a permis d'éditer des manuels dans une vingtaine de langues du pays.

<sup>3</sup> L'annexe 1 donne des précisions sur le contenu des sommets et conférences cités dans le texte.

<sup>4</sup> L'annexe 2 donne des précisions sur les dates, contenus et références des réformes et textes de lois cités dans le texte, ainsi que de l'ensemble des textes réglementaires importants dans la constitution du système éducatif bilingue.

<sup>5</sup> L'idée d'école « culturellement aliénante » correspond ici à une prise de conscience des intellectuels africanistes de l'acculturation provoquée par l'enseignement et de la nécessité de l'adapter à la culture locale.

Quatre dispositifs légaux encadrent l'éducation primaire depuis 1991 : la loi d'orientation de l'éducation, la lettre de politique éducative, le plan d'action national et le PDDEB (Plan décennal de développement de l'éducation de base). Une réforme, dont le projet a été mis en place lors d'une commission en février 2006, a démarré de façon expérimentale<sup>6</sup> à la rentrée 2007 avec un département pilote dans chacune des treize régions du pays. Elle concerne entre autres l'application de la gratuité de l'école, la révision des statuts des enseignants, le contenu des curricula et l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement (Meba, 2006 ; *Observateur Paalga*, n°6858, 2 et 3/4/07 : 4 ; *Sidwaya* n°5864,3/4/07 : 9 et n°5912, 1/6/07 : 2).

Malgré ces multiples tentatives de réforme le système scolaire burkinabè est en échec. Il fait preuve tout d'abord d'une inefficacité interne (mauvais rendements scolaires) et externe (peu diplômant, il engendre de forts taux de chômage<sup>7</sup>). De plus il est inadapté aux réalités locales, ce que traduisent les chiffres suivants : faible taux de scolarisation (taux net : 47,7% et taux brut : 60,70%, voir plus bas), fort taux de redoublement (30% des CM2), discrimination de sexe (44,2% seulement des scolarisés sont des filles), fortes disparités entre zones urbaine et rurale, faible taux d'achèvement, manque d'infrastructures et d'enseignants (52 élèves en moyenne par maître, manque de matériel didactique... (Dep/Meba, 2006 ; Sanou, 2003 a et b ; Compaoré R.A.M, 2003). L'État burkinabè est face au défi de relever la qualité et la pertinence de l'éducation, de veiller à son efficacité interne et externe et d'améliorer le rapport coût/efficacité. Il est dans une logique de massification de la scolarisation (il doit viser la scolarisation gratuite et obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans) et doit faire face en même temps à des restrictions budgétaires imposées par la Banque mondiale (Projet éducation III) qui prévoit de faire supporter les dépenses aux bénéficiaires (institutionnalisation des Associations de Parents d'élèves (APE)), de créer des écoles privées, d'augmenter les effectifs des écoles publiques, de réduire la part des salaires des enseignants jugée excessive et de diminuer le nombre et la qualification des enseignants... (Bierschenk, 2007 : 266 ; Sanou, 2003 a ; Yaro, 1994). Pour résoudre cette équation (massification de la scolarisation et réduction des dépenses publiques), le Meba a recours à l'aide extérieure, qui, en injectant des fonds par l'intermédiaire de projets, permet d'augmenter quantitativement l'offre scolaire et de décharger l'État financièrement. C'est la Conférence de Jomtien en 1990 qui instaure cette notion de « partenariat » entre État et aide extérieure, renforcée au Burkina Faso par les Etats Généraux de l'éducation en 2002.

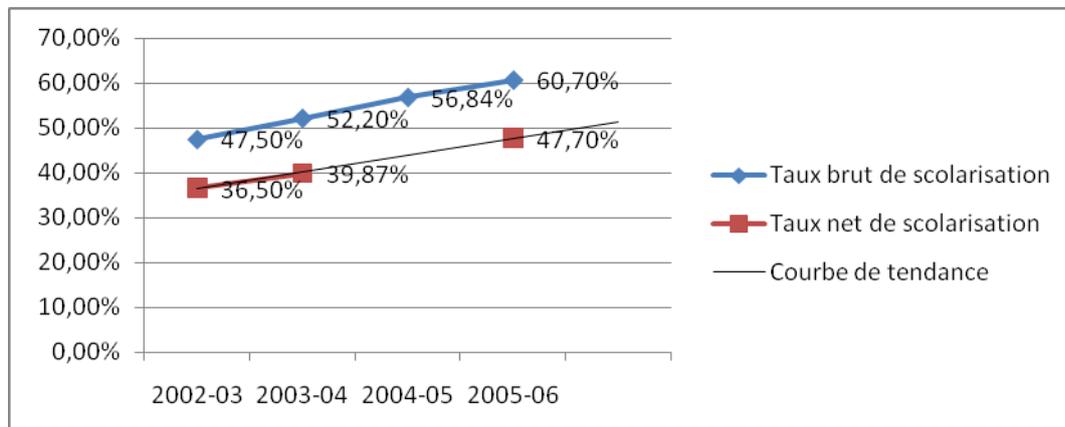
---

<sup>6</sup> Le démarrage de la réforme est timide, aucun texte de loi n'a été voté ni adopté. Les seuls documents disponibles à ce sujet sont le « projet de réforme » de mai 2006, et plusieurs articles de la presse nationale.

<sup>7</sup> L'inefficacité interne et externe de l'école burkinabè est un des points majeurs sur lequel s'appuie l'Oseo pour légitimer le projet d'éducation bilingue : « Il faut noter l'inefficacité interne et externe du système éducatif qui est inadapté. 99% des élèves quand ils arrivent à l'école ne maîtrisent pas la langue enseignée et les connaissances qu'ils ont acquises ne sont pas utiles pour leur futur si ne sont pas des élites » (Ilboudo, Emission Parlons-en, mars 2007)

## Remarques sur les taux de scolarisation<sup>8</sup>

Courbe d'évolution des taux net et brut de scolarisation du Burkina Faso des années scolaires 2002-2003 à 2005-2006<sup>9</sup>.



Les chiffres reproduits ci-dessus sont issus des statistiques scolaires du Meba. Le taux net désigne le rapport entre l'effectif des élèves inscrits ayant l'âge légal de scolarisation (7-12 ans depuis 1990) et le nombre total d'enfants de cette même classe d'âge. Le taux brut prend en compte tous les enfants scolarisés quel que soit leur âge rapportés au nombre d'enfants ayant l'âge légal de scolarisation.

Plusieurs facteurs permettent d'émettre des doutes quant à l'efficacité de ces taux pour rendre compte de la réalité scolaire. Tout d'abord la méthode de calcul : le taux net de scolarisation a tendance à sous estimer la couverture scolaire en excluant les enfants inscrits précocement et tardivement dans le système, alors que le taux brut la surestime en ne tenant pas compte des limites d'âge. De plus, les statistiques sont faites sur la base de projections d'évolutions intercensitaires de la population. En effet ce sont les données recueillies au moment T du recensement qui servent de base au calcul des statistiques, et ce sur une période de 10 ans (les recensements étant, en principe, décennaux). On se rend compte également que les statistiques ne tiennent pas compte de l'origine sociale des enfants. Elles sont orientées sur l'offre scolaire et non sur la demande pourtant déterminante dans les pratiques sociales de scolarisation.

Ces taux apportent un éclairage précieux de la situation scolaire mais ne constituent que de simples indicateurs. Ils doivent être utilisés avec prudence au risque de mettre en place des projets ou politiques éducatives inadaptées : « *un indicateur comme le taux de scolarisation conduit à invisibiliser les facteurs sociopolitiques de scolarisation et peut amener, pour cette raison, à développer des actions en matière d'offre incompatibles avec la réalité scolaire.* » (Gérard et Pilon, 2005 : 218).

Par ailleurs, il existe des enjeux politiques forts derrière la production de ces chiffres : « *un indicateur comme le taux de scolarisation exacerbe les tensions politiques internes à chaque pays concerné par la généralisation de l'éducation, en raison de l'impératif d'afficher un développement du système scolaire et des difficultés conjointes à normer et centraliser les différentes données collectées.* » (Gérard et Pilon, 2005 : 212). Leur gonflement est monnaie courante : « *les résultats de l'enquête annuelle [du PDDEB] ont officiellement abouti à un taux brut de 52,2%, équivalent à la décimale près à celui annoncé par le ministre...* » (Gérard et Pilon, 2005 : 212). Pour prétendre à des financements extérieurs, il est nécessaire de présenter des chiffres révélateurs d'une progression des taux, pour encourager les bailleurs actifs à renouveler leur aide.

<sup>8</sup> Il existe une littérature conséquente sur la mesure en éducation, cette contribution est inspirée du travail de E. Gérard et M.Pilon, 2005, *Le niveau de scolarisation au primaire, entre mesures, usages et enjeux. Exemples tirés d'Afrique*, in Vinokur A.(dir.), Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, H.S n°1 « Pouvoirs et mesure en éducation », ARES.

<sup>9</sup> Ces chiffres sont issus de l'annuaire statistique de la DEP du MEBA, mai 2006.

## Les acteurs locaux de l'éducation

### Les enseignants

Une des difficultés majeures du système éducatif burkinabè est liée à la condition des maîtres. On peut dresser le portrait suivant de l'enseignant actuel dans des pays comme le Burkina Faso ou le Mali (voir Tréfault, 1999).

L'enseignant dit se sentir fonctionnaire, tout en ayant conscience d'être le maillon faible à l'intérieur du système étatique hiérarchisé. C'est un fonctionnaire qui est déconsidéré par ses homologues des autres services car il a peu de pouvoir et de prise sur les événements. Il fait partie des fonctionnaires « les moins bien lotis » (Yaro, 1994) peu formés, mal payés<sup>10</sup> et mal logés (Compaoré et Lange, 2002). Considérés comme de simples exécutants dociles ils sont placés dans des situations « d'épreuve sans grandeur » (Jacob et al., 2007 : 45), l'investissement dont ils font preuve pour remplir leurs devoirs professionnels n'est jamais reconnu ni récompensé. De plus ils exercent leur profession dans de mauvaises conditions et sont confrontés à une double contrainte (diminuer les taux de redoublements et assurer des taux de réussite élevés). Dans le système classique, il est très fréquent de visiter des écoles où les effectifs pléthoriques amènent les enfants à devoir s'asseoir à même le sol. Le manque de fournitures est flagrant et conduit certains à ne même pas disposer d'un crayon. Les enseignants n'ont pas toujours de craie et sont obligés de l'acheter sur leurs fonds propres. Malgré cela leurs efforts ne leur apportent aucune reconnaissance sociale, ni symbolique de la part des usagers (Tréfault, 1999), ni de la part de leur hiérarchie (augmentation de salaire, amélioration des conditions de travail). Ils ne sont pas estimés, ne s'estiment pas eux-mêmes et cherchent pour la plupart à sortir du système, en passant les concours de la fonction publique (Jacob et al., 2007, 45-46). L'enseignant l'est rarement devenu par vocation. Les élèves, comme les parents auraient plutôt tendance à le décrire négativement comme un absentéiste, un paresseux, manquant de sérieux, violent ... Beaucoup d'enseignants disent avoir « choisi » ce métier pour ne pas rester sans rien faire ou pour avoir de l'expérience. Ce qui nécessairement a des conséquences négatives sur la réussite des élèves.

### Les parents d'élèves

Les analyses anthropologiques en Afrique de l'Ouest ont montré que le système foncier était marqué par l'idée de justice intergénérationnelle, les relations entre générations étant orientées par le souci pour les contemporains de donner aux générations futures un accès aux « chances de vie » dont ils ont eux-mêmes bénéficié [voir sur le sujet Jacob, 2004].

Ce concept de justice intergénérationnelle peut être appliqué aux stratégies de scolarisation parentales, où par analogie, scolariser son enfant est vécu par le parent comme un moyen de lui permettre de négocier au mieux son avenir dans des conditions socio-économiques changeantes. Beaucoup de parents mettent un point d'honneur à scolariser leurs enfants et font tout ce qui est en leur pouvoir pour que toute la fratrie aille à l'école. Dans le cas de la scolarisation, à la différence des relations foncières, il est apparu que la justice sociale est à la fois intergénérationnelle et intragénérationnelle, en prenant en compte également les intérêts des filles. Les parents associent leur pauvreté au fait qu'ils n'ont pas eu la chance d'aller à l'école. Ils en imputent la responsabilité à leurs parents et ne veulent pas qu'à leur tour leurs enfants puissent leur reprocher la même chose :

*« ...il regrette mais dans le temps c'était la faute aux parents parce qu'il y avait des gens qui passaient de maison en maison pour les amener à l'école mais les parents les cachaient, donc c'est pour ça lui il n'a*

---

<sup>10</sup> Les salaires des enseignants dépendent de leur classe et de leur ancienneté. Les premiers salaires de la grille salariale tournent autour de 50 000 francs CFA et peuvent atteindre au maximum en fin de carrière 120 000 francs CFA.

*pas eu la chance d'aller à l'école. Ses parents refusaient qu'il aille à l'école et c'est ça qui l'a motivé à inscrire ses enfants à l'école pour que demain ils ne disent pas aussi que c'est papa qui nous a pas inscrits. » [Entretien avec un directeur d'APE, 21/5/07, Koudougou].*

Thierry Tréfault dans son étude sur le bilinguisme au Mali (1999) fait le même constat : « *L'envie de scolariser un ou plusieurs enfants procède souvent d'une frustration, d'un regret ou d'une situation qui a mis la personne dans l'obligation de dépasser le cadre de ses propres connaissances.* » (Tréfault, 1999 : 265).

A l'heure actuelle, les parents ont pris conscience de l'importance de la scolarisation. Ils voient en l'école l'unique ouverture vers le monde extérieur et l'unique porte de sortie de la pauvreté. Dans ce sens j'ai identifié que pour beaucoup d'entre eux le type d'école et la pédagogie employée par celle-ci n'a que peu d'importance. « Une école est une école » :

*« C'est une école donc elle me plaît beaucoup. Parce que école c'est école. [...] l'essentiel c'est que les enfants réussissent. » [Entretien traduit de l'hébreu, famille 3, école du secteur 9, 30/5/07, Koudougou].*

Compte tenu du manque de place dans les établissements scolaires, ce que les parents recherchent en premier lieu, c'est une inscription pour leurs enfants dans une école, quelle qu'elle soit :

*« Y a une année où elle devait faire une année blanche<sup>11</sup> donc comme on ne voulait pas que ce soit une année blanche on a préféré lui trouver une place en attendant là-bas, c'est parce qu'il n'y avait pas de place dans les écoles classiques. » [Idem].*

*J'ai aussi remarqué que, face à la multiplication de l'offre scolaire, les parents optent pour une stratégie de dispersion de leurs enfants dans les différentes écoles. Cela leur permet de multiplier les chances de réussite, pour qu'au moins un de leurs enfants réussisse :*

*« Non [le deuxième enfant] n'est pas au bilingue, il est à une école protestante où on dit que c'est bon. [...] [Pour le dernier] je n'ai pas encore choisi, si ça marche au niveau du bilingue je le mets là bas si c'est les protestants c'est là-bas que je le mettrai. » [Entretien famille 7, 5/6/07, école du secteur 9, Koudougou].*

*La réussite est définie par les parents comme le fait de rentrer dans la fonction publique et d'avoir un salaire fixe :*

*« [Quelqu'un qui a réussi] c'est quelqu'un qui a pu passer un concours il a été admis, il travaille maintenant donc on trouve qu'il a réussi. » [Entretien famille 5, école du secteur 9, 30/5/07, Zoula, Sanguié].*

*L'accès au statut de fonctionnaire est très valorisé et même idéalisé par les parents qui voient en cela l'assurance que leurs vieux jours seront pris en charge :*

*« Si ton fils travaille et qu'il a quelque chose pour toi à la fin du mois, il ne peut pas prendre et puis bouffer te laisser, il va songer aux parents. » [Entretien famille 2, école du secteur 9].*

La demande de scolarisation, sauf exceptions (le cas Peuhl), est donc de plus en plus forte et généralisée à l'ensemble des parents, toutes origines sociales et géographiques confondues. Mais cette demande est peu « compétente » : « *Pour se saisir convenablement du service public dans son ensemble l'usager doit mobiliser et combiner des ressources adaptées à ce service : pour simplifier, un savoir-agir.* » (Jacob et al., 2007 : 120). Beaucoup de parents, analphabètes, ne disposent pas de « savoir-agir », ils n'ont pas les compétences requises pour choisir l'école dans laquelle ils scolariseront leurs enfants. Dans ce sens j'ai repéré que le choix scolaire était laissé aux enfants :

---

<sup>11</sup> L'expression « faire une année blanche » signifie ne pas être scolarisé pendant une année scolaire entière.

*« Ils iront là-bas, mais si les enfants ne veulent pas, ils n'iront pas. Souvent ce sont les enfants qui choisissent là où ils veulent aller. » [Entretien traduit du mooré, présidente AME, 21/05/07, Koudougou].*

Dans la partie qui suit, après une description précise du projet, je m'attacherai à définir l'interprétation que l'Oseo fait des causes de l'échec du système éducatif, puis la façon dont elle assure le succès de son projet en s'entourant de « supporters ». Enfin je montrerai les limites du projet et les difficultés de sa généralisation.

## LE PROJET « ÉCOLE BILINGUE »

---

Je ferai ici une description globale du projet « école bilingue » pour le saisir dans son intégralité. Je retracerai l'historique du projet et ses fondements et m'attacherai plus particulièrement à détailler le processus d'implantation d'une école bilingue soumis à la « demande » des populations bénéficiaires cette demande étant considérée comme la base de la légitimité du projet de l'Oseo.

### Origines

Le projet « école bilingue » sur lequel s'appuie cette étude a connu trois phases successives d'implantation. Tout d'abord la phase « pilote » de 1994 à 1998, pendant laquelle l'Oseo cherchait à mettre au point une « scolarisation bilingue de récupération<sup>12</sup> » en quatre ans en s'appuyant sur la méthode Alfaa<sup>13</sup> et en coopération avec l'association Manegdbzânga. Ce qui aboutit à son expérimentation de 1998 à 2001, phase importante, marquée par des changements et des aménagements sur les plans institutionnel, pédagogique et organisationnel. Désormais cette scolarisation bilingue langue nationale du milieu-français<sup>14</sup> vise les enfants d'âge scolaire. Elle s'étend sur une plus grande partie du territoire et est adaptée en d'autres langues nationales<sup>15</sup>. Les taux de réussite à l'examen du Cepe (Certificat d'études primaires élémentaires) des premières cohortes, indicateur parental de qualité d'une école, faisaient état de l'efficacité de l'innovation scolaire bilingue. Ce qui permit d'aboutir à la phase d'expansion du projet. Cette dernière phase, de 2001 à 2005, fut conduite sous l'impulsion conjointe du Meba et de l'Oseo sur proposition de cette dernière pour un « continuum éducatif bilingue ». Désormais l'expérimentation prendra en compte en plus du cycle primaire (7-12 ans), en aval, le préscolaire (3-6 ans) appelé « Espace d'éveil éducatif » (3E), et en amont, le secondaire (12 à 16 ans) dans des structures appelées « Collèges Multilingues Spécifiques » (CMS).

---

<sup>12</sup> Ce terme est employé par le représentant de l'Oseo Burkina. Elle concerne les enfants de 9 à 14 ans ayant dépassé l'âge de scolarisation (7 ans) et étant trop jeunes pour fréquenter les centres d'alphabétisation (à partir de 15 ans).

<sup>13</sup> La méthode ALFAA (Apprentissage de la Langue Française avec les Acquis de l'Alphabétisation) a été mise au point par une équipe d'enseignants et d'enseignants-chercheurs de 1991 à 1993 et expérimentée sur des adultes alphabétisés de l'association villageoise « Manegdbzânga » (« développement pour tous » en mooré) dans le département de Loumbila (région du plateau central). Les résultats positifs de l'expérimentation ont conduit à son extension géographique et linguistique (adaptation en jula, fulfuldé et lyélé).

<sup>14</sup> La pédagogie bilingue consiste à utiliser la langue maîtrisée par l'enfant en première année dans une proportion de 90%, contre 10% pour le français, et par la suite le français est graduellement introduit pour constituer 90% des activités pédagogiques en cinquième année, contre 10% pour la langue nationale.

<sup>15</sup> A l'heure actuelle l'enseignement bilingue est adapté en 8 langues : mooré, jula, fulfuldé, gulmacéma, bissa, dagara, lobiri et nuni.

## Fondements

L'implantation d'une école bilingue implique une infrastructure particulière. En effet l'Oseo s'est engagée à doter chaque école de 5 classes équipées en mobilier et matériel didactique et pédagogique ; de logements pour les maîtres ; d'ateliers ; de latrines (rares dans beaucoup d'écoles classiques, les latrines font partie de sa politique d'éducation à l'hygiène) ; d'une pompe ; d'un jardin clôturé et d'une cantine endogène.

Dans les écoles bilingues, en plus de l'enseignement scolaire classique, les élèves sont initiés à la pratique de différentes activités culturelles et productives. Les infrastructures citées ci-dessus permettent la mise en place de ces activités. Idéalement ces activités permettent à la fois d'associer l'acte d'apprendre à l'acte de produire, donc de remédier à l'aspect élitiste et ségrégatif de l'enseignement dispensé par le système éducatif en vigueur et de revaloriser les métiers manuels. Les activités culturelles pratiquées sont les contes et proverbes, les chants et danses et la musique avec les instruments traditionnels du milieu. Les activités de production sont la culture d'un champ et d'un jardin scolaire, parfois l'élevage, la menuiserie, la poterie, le tissage, la teinture... Les activités sont choisies par chaque école, par l'ensemble des acteurs, selon les compétences que peuvent apporter les parents en fonction de leurs savoir-faire, mais aussi en fonction de la culture locale, du climat, du terrain et de l'accès à l'eau.

Les produits de ces activités doivent permettre d'apporter un revenu à l'école pour permettre l'alimentation de la cantine endogène. En début d'année scolaire, chaque élève doit participer à hauteur de deux « *yorba* »<sup>16</sup> (mil, sorgho ou haricot) pour la constitution d'une réserve céréalière pour les repas scolaires. Les élèves qui ne participent pas sont dispensés de repas les midis.

Sur le même modèle que les écoles classiques les parents sont soumis à une cotisation pour les APE et AME (Association de Mères Éducatrices). Ces cotisations servent à l'achat de condiments pour la cuisine, à l'entretien de la pompe, à la restauration du mobilier scolaire et à toutes autres dépenses auxquelles l'école doit faire face dans le courant de l'année.

## Procédures d'implantation

Il existe des procédures administratives assez longues avant l'implantation d'une école bilingue. Il faut tout d'abord que les populations bénéficiaires, les parents d'élèves, expriment eux-mêmes l'envie d'enseignement bilingue pour leurs enfants. Dans la plupart des cas, la demande d'une école bilingue d'une communauté villageoise a lieu suite à une campagne de sensibilisation qui est effectuée par une délégation de l'Oseo entourée d'autorités administratives et traditionnelles locales.

Pour faire part de leur souhait de souscrire au bilinguisme, ils doivent adresser leur demande orale à l'Inspecteur de l'enseignement du premier degré (IEPD) de la CEB à laquelle est rattachée la commune. L'inspecteur organise une réunion avec les initiateurs de la demande pour effectuer une première vérification du réel engouement pour le bilinguisme, puis aide les parents à rédiger une demande par écrit. Ils l'adresseront au Directeur provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (Dpeba). Ce dernier la visera avant de la transmettre au Directeur régional de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (Dreba) et au Haut Commissaire de la Province. Le processus peut avorter si le Dpeba décide que la demande n'est pas justifiée. Le rôle du Dreba, quant à lui, est de porter cette demande jusqu'au ministère, au service « éducation bilingue » de la DGEB (Direction générale de l'enseignement de base). C'est là que le processus d'implantation de l'école et l'intervention officielle de l'Oseo débiteront.

---

<sup>16</sup> Le « *yorba* » correspond à un plat d'une contenance équivalente à 3kgs de riz.

Outre la création d'écoles, les concepteurs ont aussi prévu la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues. La transformation consiste à introduire petit à petit la pédagogie bilingue. Ainsi la première année, il n'y a qu'une classe bilingue et le reste de l'école continue de fonctionner avec le système classique. Au fur et à mesure, le classique cède la place au bilingue. De même que pour les constructions, la transformation d'une école est volontaire, elle doit être le fruit de la demande de la communauté et suivre le processus formel décrit ci-dessus. C'est le cas de l'école de Kamédji où, au moment de mon enquête, seules 4 classes étaient bilingues et 2 classes (CM1 et CM2) fonctionnaient toujours sur le modèle classique.

De plus, la construction d'une école dans un village implique un accord préalable des autorités coutumières qui sont les seules à pouvoir mettre à disposition un terrain. Même si les terres appartiennent officiellement à l'État, ce sont les chefs de terre ou les chefs coutumiers qui en ont la propriété symbolique et ne pas consulter une telle autorité met en péril l'intégration du bâtiment qui y sera construit :

*« En Afrique nous tenons compte de l'avis des chefs coutumiers, nous leur adressons des correspondances expliquant que nous voudrions un terrain pour construire une école dans leur localité, c'est à ce titre là que nous traitons avec ces chefs coutumiers. » [Entretien avec un IEPD, 19/4/07, Koudougou].*

Des sacrifices sont parfois nécessaires avant toute construction. Il y a à travers le pays beaucoup de cas d'infrastructures construites par des acteurs du développement qui ne sont pas utilisées parce que non intégrées dans l'environnement social, politique et symbolique du village : « *Le lieu d'implantation d'une école n'est pas neutre, et, à moins de la raser, les symboles liés à ce lieu poursuivent le destin de chaque école.* » (Tréfaut, 1999 : 256). Lorsqu'on cherche à les imposer, les infrastructures modernes se retrouvent très souvent regroupées dans des zones à problèmes, « hantées ». A propos du Mali, Tréfaut cite un informateur :

*« Je crois que toutes les écoles que moi je connais en brousse, et même pas les écoles seulement, chaque fois qu'il y a une infrastructure administrative qu'on veut implanter, on l'implante là où la population n'a pas besoin, où la population a des motifs de repoussement des lieux » [1999 : 258].*

L'Oseo semble avoir pris en compte ce paramètre en ce qui concerne la construction d'écoles, ce qui leur donne un ancrage légitime car l'accord du chef vaut en principe acceptation par la communauté villageoise.

## L'INTERPRÉTATION DES ÉVÉNEMENTS

---

La question du sous-développement de l'Afrique est reliée dans beaucoup de débats à l'enseignement en français. Beaucoup d'auteurs et penseurs africanistes, ont écrit et développé l'idée que c'est par l'adaptation des systèmes éducatifs africains à leurs contextes socio-économiques et langues respectives, que ces pays pourraient se « développer ».

Le projet de l'Oseo illustre cette tendance. Les écoles bilingues permettraient de remédier aux paramètres qui semblent participer de l'échec du système éducatif burkinabè, en se basant sur l'idée fondatrice que c'est l'enseignement du français, langue « étrangère », qui est à l'origine de ses maux.

Pour l'ONG, le sous-développement actuel de l'Afrique est le résultat d'une école non adaptée, importée, difficile à intégrer par les enfants parce que l'enseignement s'y fait dès le départ en langue non maîtrisée (le français).

Il existe depuis les indépendances, un débat entre ceux pour qui le français comme langue d'enseignement est à l'origine des maux des systèmes éducatifs africains, et ceux pour qui le

bilinguisme n'est pas nécessairement la solution « miracle » et recommandent qu'il soit développé avec prudence.

## Les arguments

Beaucoup d'études insistent sur les effets positifs du bilinguisme dans l'enseignement pour des pays comme les pays africains dans lesquels la langue française a été imposée par la colonisation. C'est entre autres ce qui ressort des recherches de l'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique) :

*« Depuis plus de cinquante ans déjà, les résultats de la recherche montrent que l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement est d'une importance capitale pour le développement de systèmes éducatifs pertinents et efficaces. Il est en effet prouvé que l'enseignement en langue nationale et l'éducation bilingue sont des facteurs importants d'amélioration des apprentissages. Des études réalisées par l'ADEA ont confirmé le fait et montré qu'au Burkina Faso, au Mali, au Nigeria, au Sénégal et en Zambie, les élèves des écoles bilingues obtiennent des résultats d'apprentissage supérieurs à ceux des écoles monolingues. » [ADEA, 2005 : 5]*

*« Les résultats de la recherche font état d'améliorations importantes lorsque les langues africaines sont utilisées dans les écoles pendant au moins 6 ans. » [ADEA, 2006 : 89]*

Les partisans de l'enseignement en langues nationales y voient des avantages de divers ordres. Ce sont en premier lieu des avantages pédagogiques. L'enseignement est décloisonné et appréhendé dans sa globalité. En second lieu, ce sont des avantages didactiques, le recours à la langue maternelle maîtrisée permettant au maître de faciliter l'apprentissage de la langue seconde. Ce sont, encore, des avantages psychologiques car la langue locale n'est plus considérée comme un parent pauvre telle qu'elle l'était dans les campagnes d'alphabétisation. Elle bénéficie d'une considération à l'intérieur du système. Ce sont enfin des avantages économiques comparativement à l'enseignement unilingue coûteux et les résultats décevants qui en découlent :

*« L'introduction de l'éducation bilingue est une alternative, un correctif face à ces inégalités sociales. L'éducation bilingue ne va pas entraîner l'augmentation des dépenses ni une surcharge de travail. Bien au contraire, il va provoquer une baisse de l'âge de scolarisation de 7 à 6 ans et de la durée de la scolarisation au primaire de 6 à 5 ans. Egalement accompagneront la réduction des échecs, celle des dépenses. Ces économies réalisées pourraient être réaffectées pour assurer la scolarisation de tous les enfants. » [Somé, 2003 : 420]*

Le problème du traumatisme créé par la rupture entre milieu familial et scolaire introduite par l'enseignement du français dans les classes est évoqué comme fondateur du débat sur l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. C'est cet argument qu'a mis en avant l'UNICEF lors de la mise en place de son projet « écoles satellites (ES) » en 1995.

## Les controverses

### Les spécialistes de l'éducation

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement suscite tout de même des interrogations de la part de certains spécialistes de l'enseignement. Il est reproché entre autres à ce mode d'enseignement l'insuffisance des études des langues nationales pour faire de ces dernières des vecteurs d'enseignement et l'absence d'études sur les réelles répercussions positives à long terme. Pour F. Sanou l'explication de l'inadaptation du système éducatif par ses origines coloniales est à remettre en question :

*« Il n'est pas certain que l'échec scolaire que l'on prétend éviter grâce à l'enseignement des langues nationales soit dû (uniquement ou essentiellement) au manque de maîtrise de la langue d'enseignement. »  
[Sanou in Sanogo, 1994 : 16]*

Il existe un « complexe de la colonisation » chez les supporters du bilinguisme qui se caractérise par un souhait de retour aux sources. Selon F. Sanou ça n'est pas ce qui permettra d'apporter le développement de l'Afrique, ni d'effacer la période coloniale. Il faut plutôt chercher à assumer qu'à nier :

*« Une politique de promotion des langues africaines ne consiste pas à procéder par un esprit ethnographique de descriptions simple ou de musée. Il ne s'agit donc pas uniquement d'une politique de conservation du patrimoine culturel ou d'affirmation de notre fierté d'être. Il faut donc se débarrasser de ce que Ki-Zerbo considère comme « le complexe muséographique » qui consiste à nier les progrès du monde en brandissant des valeurs relevant de notre passé que nous ne sommes pas pour autant prêts à revivre. » [Sanou in Sanogo, 1994 : 15]*

Sans rejeter totalement les bienfaits du bilinguisme ces spécialistes restent prudents face au « tout bilingue », tout d'abord parce que le bilinguisme, assez récent, n'a pas eu le temps de faire ses preuves :

*« On manque d'études comparatives systématiques sur les taux différentiels de réussite entre les élèves des classes réformées et les autres. Les soi-disant évaluations concluant à l'efficacité des réformes linguistiques manquent de rigueur méthodologique et ont un relent politique d'autosatisfaction et de propagande. »  
[Sanou in Sanogo, 1994 : 16]*

Ce débat est cantonné au domaine universitaire et les pro-bilinguisme sont beaucoup plus nombreux et influents que ceux pour qui le bilinguisme doit être développé avec prudence. De plus ce « complexe colonial » s'étend à toute la société et non seulement à l'éducation. La défense des valeurs et de la culture nationale pour se débarrasser des réminiscences de la colonisation est « à la mode » à l'heure actuelle et l'interprétation des maux du système éducatif en liaison avec la langue française plaît.

### **Les parents d'élèves-fonctionnaires**

Certaines catégories sociales restent réfractaires au système bilingue et particulièrement ceux que l'Oseo qualifie « d'intellectuels ». Ces « intellectuels » ne sont autres que ceux qui ont été scolarisé et qui occupent des emplois dans l'administration, les fonctionnaires notamment. Ils parlent le français couramment, l'apprennent à leurs enfants dès leur plus jeune âge, et ne voient donc pas l'intérêt de l'école bilingue. Essentiellement logés en zone urbaine, ils ont tendance à assimiler les écoles bilingues à des écoles rurales.

Ces parents fonctionnaires voient dans ces écoles une préparation de l'enfant à la vie de cultivateur et associent les langues nationales et leur pratique à la ruralité. Ils refusent catégoriquement d'y scolariser leurs enfants :

*« Les fonctionnaires n'aiment pas inscrire leurs enfants dans les écoles bilingues, les enfants que nous avons ici sont des enfants issus de parents cultivateurs, il y a aussi beaucoup d'orphelins que les associations prennent en charge. Si nous allons les compter [les fonctionnaires] est-ce qu'ils vont atteindre 5 ? (rires) » [Entretien avec le DE de l'école Saint Léonard, 25/5/07, Réo].*

Ce préjugé est également présent chez les élèves :

« Il y en a un qui m'a dit un jour que je n'étais pas une bonne maîtresse, que j'étais une maîtresse « bantaré<sup>17</sup> ». Ils trouvent que les maîtres qui enseignent le lyélé ne sont pas de vrais maîtres ! (rires) » [Entretien avec le DE de l'école Saint Léonard, 25/5/07, Réo].

Les fonctionnaires sont amenés à être mutés et à changer de zone linguistique d'une année sur l'autre. Ils ne peuvent donc risquer de mettre en péril l'éducation de leurs enfants s'ils les scolarisent dans le bilingue :

« Si l'enfant apprend le lyélé cette année, l'année prochaine il va aller en pays mossi, il va apprendre le mooré et si l'année suivante encore il va aller en pays bobo des trucs comme ça... » [Idem].

Un autre exemple, celui de l'école privée confessionnelle de Saint Léonard, illustre également le fait que les parents fonctionnaires sont réticents au bilinguisme. Cette école a adopté la pédagogie bilingue à la rentrée 2002-2003 au même moment que celles de Zoula, Didyr et Tenado (Province du Sanguié) dans le cadre de l'engagement de l'église catholique pour la pédagogie bilingue<sup>18</sup>. A la rentrée 2006, l'ensemble des écoles privées confessionnelles citées ont abandonné l'éducation bilingue au profit de la méthode classique. Le directeur de l'école m'a expliqué ce changement de méthode par l'absence d'inscriptions. En effet à la rentrée 2006, plusieurs parents sont venus inscrire leurs enfants à l'école mais quand ils ont su qu'il s'agissait d'une pédagogie bilingue ils se sont retirés et ont préféré changer d'établissement :

« Le bilingue ne les intéressait pas, ils préfèrent le classique. » [Entretien avec le DE de Saint Léonard, 25/5/07, Réo].

A quelques jours de la rentrée ils n'avaient que 12 inscrits en première année, ce qui était insuffisant pour pouvoir faire fonctionner l'école qui, puisqu'elle est privée, ne vit que des frais de scolarité. Ils ont dû repasser au système classique :

« Plusieurs parents nous l'ont signifié parce qu'ils demandaient : « vous ouvrez cette année en classique ou en bilingue ? » et quand je dis que c'est bilingue ils me disent que : « si c'était classique j'allais venir inscrire mon enfant ! » Vous voyez. » [Idem].

L'Oseo est consciente de la réticence des fonctionnaires et pour ne pas que ces derniers fassent de l'ombre au projet d'écoles bilingues par « contamination » d'idées négatives, elle a opté pour une stratégie d'euphémisation de leur discours et arguments négatifs. L'Oseo par la voix de son représentant explique, à plusieurs reprises dans des articles de journaux ou interviews, que ces réticences sont liées à un manque d'information : « les personnes qui doutent de la capacité de nos langues sont des personnes mal informées. » et par une crainte justifiée de l'inconnu : « ils ont raison d'avoir peur ils ne connaissent pas, c'est nouveau ! ». Pour décrédibiliser les réticents et délégitimer leur refus du bilinguisme, il les tourne en dérision en les qualifiant de conservateurs frileux face au changement : « quand il y a un changement, il y a une résistance [...] le colonisateur nous a imposé une école française en six ans...ce n'est pas facile de changer ! ». Dans un article de presse, il assimile l'école en français à l'école coloniale, et les réticents au bilinguisme à des aliénés de la modernité :

« C'est compréhensif parce que ce sont des prototypes réussis de l'école coloniale car nous on nous a préparés à aller à l'encontre de notre identité et de nos valeurs et nous réagissons comme tel. Ce sont des gens qui, de manière inconsciente, travaillent contre leur propre peuple, contre l'épanouissement de leur

<sup>17</sup> « Bantaré » est un terme issu de la Révolution qui, en langue nationale mooré, veut dire « alphabétisation ». Il est péjoratif.

<sup>18</sup> Source : Ilboudo, août 2007, Renseignements sur les écoles bilingues des provinces du Boulikieudé et du Sanguié, Communication personnelle, Oseo.

*peuple parce que ce sont des esclaves mentaux. Quand c'était l'esclavage physique c'était visible, mais l'esclavage mental c'est plus pernicious et plus difficile de s'en libérer. » [Ilboudo, 2003 c].*

## LE SOUTIEN À CETTE INTERPRÉTATION

---

Pour donner une légitimité à son projet et prétendre à son extension, l'Oseo doit prouver qu'elle fournit la réponse aux carences du système classique d'éducation. Pour cela elle présente la conception et l'extension de son projet comme étant le fruit d'une demande pour le bilinguisme. L'Oseo montre que ses écoles sont fréquentées, qu'elles obtiennent de bons résultats et qu'elles respectent les exigences de qualité imposées par les autorités comme l'équité de genre.

### Le travail sur la demande

#### La demande volontaire

Conformément à la ligne directrice d'auto-développement imposée par l'Oseo, sa représentation burkinabè pour le projet « école bilingue » base son intervention sur l'idée qu' : « *il n'y a pas d'offre mais de la demande* » [Ilboudo, 2003 (a,b,d), 2005 ; 2007a]. C'est en ces termes que le représentant national de l'Oseo s'exprime quand il parle de l'engouement général des parents d'élèves burkinabè pour le bilinguisme. En effet la condition nécessaire à l'implantation d'une école bilingue étant que la demande provienne des populations bénéficiaires, l'implantation d'une école est présentée comme étant nécessairement volontaire et souhaitée. Officiellement, ce sont donc les familles qui décident si leurs enfants bénéficieront ou non de la pédagogie bilingue. L'engouement de la demande à la base de l'extension du projet est prouvé par le nombre d'écoles qui se créent chaque année et par le nombre de demandes en attente au ministère :

*« L'éducation bilingue n'est pas une offre mais plutôt un « service », une alternative pédagogique au système classique en difficulté. La demande quand à elle est réelle, il y a plus de 500 dossiers [de demande] qui attendent d'être traités à la DGEB et qui ne peuvent même pas être satisfaits. » [Entretien avec le chef de la division « éducation bilingue » de l'Oseo, 14/02/07, Ouagadougou].*

Les « missions de prospection » qui précèdent l'implantation d'une école bilingue permettent à l'Oseo de s'assurer de la légitimité de la demande, voir si elle émane réellement des parents d'élèves et non d'un individu influent (au niveau traditionnel, politique ou économique) ou des autorités éducatives locales par exemple. Elles vérifieraient ainsi l'intérêt réel des parents d'élèves pour le bilinguisme :

*« L'Oseo, pour s'assurer de la provenance de la demande et de la réelle implication des parents d'élèves, met en place des missions de prospection dans le cadre de la négociation sociale par lesquelles une équipe de l'Oseo organise des réunions d'information sur l'éducation bilingue, et s'assure de la motivation des parents et de leur implication. Ce qui veut dire qu'il est évident qu'il s'agit bien d'une satisfaction de la demande des parents d'élèves conscients et désireux de bénéficier de ce système d'éducation bilingue. » [Entretien avec le chef de la division « éducation bilingue » de l'Oseo, 14/02/07, Ouagadougou].*

#### Les pressions exercées sur l'ensemble du personnel éducatif

Tous les acteurs locaux de l'éducation sont sollicités pour favoriser le « remplissage » des classes. Les parents d'élèves par le biais des APE et AME sont interpellés et on leur demande de sensibiliser leur entourage aux bienfaits du bilinguisme. Les enseignants ainsi que les encadreurs pédagogiques doivent aussi faire la promotion de ces écoles dès qu'ils en ont l'occasion.

L'école bilingue, implantée majoritairement dans les zones rurales et périphériques, est qualifiée par beaucoup d'école rurale vouée à former des paysans. Ces implantations sont stratégiques et permettent de contourner l'obstacle majeur à l'expansion du projet : la réticence des « fonctionnaires ». Le fait qu'il existe des ennemis au bilinguisme constitue un véritable handicap pour les objectifs de généralisation du système bilingue visés par l'Oseo. Pour pallier à ces difficultés, l'ONG exerce des pressions sur les acteurs de l'éducation pour qu'ils scolarisent leurs enfants en écoles bilingues. Etant eux aussi des fonctionnaires, les initiateurs espèrent que leur « choix » aura une influence sur le choix des autres parents.

Ces pressions peuvent être illustrées par le cas d'une des élèves de quatrième année. J'ai rencontré sa tutrice, une mère de famille julaphone qui, pour poursuivre ses études d'IEPD à l'école normale supérieure de Koudougou (ENSK), a dû quitter sa ville natale (Bobo-Dioulasso) avec ses trois enfants et sa nièce. Les quatre enfants à sa charge étaient scolarisés à l'école bilingue julaphone de Bobo. A son arrivée à Koudougou, elle a inscrit ses propres enfants dans différentes écoles classiques privées et sa nièce à l'école bilingue mooréphone du Secteur 9. J'ai cherché à savoir ce qui l'avait motivé à inscrire sa nièce dans une école dispensant les cours dans une langue qu'elle ne maîtrise pas. Son premier argument a été de me dire qu'étant en quatrième année l'inscription en bilingue ne lui poserait pas de problèmes puisqu'à partir de la troisième année du cycle bilingue c'est le français qui est majoritairement utilisé en classe. Pour les quelques réminiscences de langue elle a trouvé un accord avec l'enseignant qui adapte ses leçons à l'élève pour ne pas la pénaliser.

Pourquoi tant d'aménagements alors qu'il aurait suffi de l'inscrire, comme ses trois propres enfants, dans une école classique ? Elle a fini par m'expliquer ce qui l'avait réellement motivé à inscrire sa nièce dans ce type d'école. Elle sait que le bilinguisme est dans la mouvance actuelle et qu'il est très apprécié voire fortement recommandé aux élèves de l'ENSK d'inscrire leurs enfants en écoles bilingues :

*« Il y a des parents qui ont refusé, et moi-même quand j'ai inscrit mon enfant c'était pour donner l'exemple, dans le milieu où j'étais. Nous sommes enseignants et nous sommes censés faire la promotion de ce qui nous semble bon pour nos enfants et je crois que ça se fera à travers nos propres actes. Si les parents se rendent compte que même les enseignants envoient leurs enfants en bilingue il y aura une certaine confiance et c'est ainsi que j'ai envoyé ma nièce là-bas quand on est arrivés à Koudougou. »* [Entretien famille 11, école du secteur 9, 6/6/07].

Les parents n'ont pas toujours les compétences pour choisir l'école qu'il conviendrait à leurs enfants. Compte tenu de leurs hésitations, beaucoup se fient à ce qu'ils entendent, aux choix que fait leur entourage sans trop savoir pourquoi :

*« Elle a entendu parler qu'il y a des métiers comme le jardinage et c'est ça qui l'a motivé. »* [Entretien traduit du lyélé, famille 4, 30/5/07, école du secteur 9, Koudougou].

*« Des gens ont parlé que c'était bien, ceux qui avaient leurs enfants là-bas. »* [Entretien famille 6, 30/5/07, école du secteur 9, Koudougou].

La stratégie qu'a employé cette femme est révélatrice de sa manière de résoudre la pression qui est exercée sur elle. Elle n'a pas choisi de scolariser ses propres enfants dans le bilingue mais sa nièce en qui elle n'investit pas autant. Cette dernière n'est pas censée demeurer au sein du groupe familial, mais à terme rejoindre ses parents biologiques et surtout elle n'est pas vouée à faire des études dans le but d'obtenir un emploi salarié, mais plutôt à s'occuper des tâches domestiques comme je l'ai observé lors de notre entretien. En scolarisant sa nièce elle donne l'exemple et s'attire des « bons points » pour son examen d'inspection, mais ne prend pas trop de « risque » dans le sens où elle n'attend rien en retour de la scolarisation de cet enfant qui n'est pas le sien.

Beaucoup d'enseignants bilingues ayant des enfants en âge d'aller à l'école les ont inscrit dans ces écoles. Les IEPD veillent au grain :

*« Bien sûr que sa fille est scolarisée dans cette école ! Nous devons faire la promotion de cette innovation. Comment les parents pourraient avoir confiance en une école où l'équipe éducative n'y scolarise pas ses propres enfants ? C'est normal ça fait partie de notre mission éducative. Et je peux vous dire que si elle n'y avait pas mis sa fille je l'aurai incité à le faire ! » [Entretien avec un IEPD, 16/4/07, Koudougou].*

Pourtant plusieurs autres enseignants à qui j'ai posé la question sont restés très vagues dans leurs réponses. Sans me dire qu'ils ne souhaitaient pas que leurs enfants soient scolarisés dans le bilingue, ils l'insinuaient par des rires ou en refusant de se projeter dans l'avenir pour des enfants trop jeunes ou qu'ils n'avaient pas encore, en avançant comme argument qu'ils ne savaient pas ce que deviendrait le projet quand leurs enfants auraient l'âge d'être scolarisés :

*« Je ne sais pas... j'attends d'abord de voir ce qu'ils vont faire (rires). Parce que c'est un projet donc j'attends de voir ce qui va se passer. » [Entretien avec un DE, 9/4/07, Koudougou.]*

## Le travail sur les effets et sur les normes

### Fréquentation

Les écoles bilingues sont « remplies ». Toutes les écoles de mon terrain présentaient pour l'année scolaire 2006-2007, des effectifs importants permettant de conclure à l'intérêt des parents pour cette pédagogie : 264<sup>19</sup> élèves à l'école du Secteur 2, 266 à celle de Doulou, 135 à celle du Secteur 9, 199 à celle de Batatiolo et 264 à l'école de Kamédji qui ne comporte pourtant que 4 classes bilingues, puisqu'elle n'a adopté cette pédagogie qu'à la rentrée 2003. Avec des effectifs moyens par classe respectivement de 52 (secteur 2), 53 (Doulou), 27 (secteur 9), 40 (Batatiolo) et 66 (Kamédji) élèves, les écoles bilingues présentent des chiffres similaires à la moyenne nationale qui est de 52 élèves par classe<sup>20</sup>. L'école du secteur 9 de Koudougou fait exception parce qu'elle est confrontée à des difficultés liés à sa situation géographique : à la frontière entre pays mossi et Gourounsi, entre langue nationale mooré et lyélé et proche de « l'Oasis Jean Bosco », une ONG italienne qui propose une scolarisation entièrement gratuite.

La plupart des écoles présentent même des effectifs pléthoriques en classe de première année. Celle de Batatiolo comptait 80 élèves à la rentrée 2006 et l'enseignant expliquait cela par le fait que l'équipe éducative avait fait de la sensibilisation auprès des parents au moment des inscriptions. Les enseignants sont également poussés par leurs supérieurs à insister auprès des familles pour les amener à inscrire leurs enfants dans le bilingue. En tant qu'acteurs de l'éducation bilingue, ils doivent participer à l'expansion du projet, c'est-à-dire à favoriser le remplissage des classes. Pour toutes les écoles observées, on remarque que c'est en cinquième année que les effectifs sont les plus faibles et qu'ils augmentent régulièrement pour les classes de première année (Doulou : 47 élèves en 5ème année et 69 en 1ère année ; Secteur 2 : 28 élèves en 5ème année et 79 en 1ère année ...). Ces chiffres sont utilisés par l'Oseo comme étant révélateurs d'un engouement accru pour le bilinguisme. Ils révèlent parallèlement que la limitation du nombre d'élèves présentée par l'Oseo comme garante d'un enseignement de qualité est laissée de côté.

---

<sup>19</sup> Source : Statistiques annuelles du service statistique des CEB de Koudougou 2 (école du secteur 2), Koudougou 3 (école du Secteur 9), Koudougou 4 (école de Doulou), Koudougou 6 (école de Kamédji) et de la CEB de Tenado (école de Batatiolo)

<sup>20</sup> Les classes bilingues sont cependant moins peuplées que les classiques qui atteignent souvent des effectifs pléthoriques pouvant aller jusqu'à 100 élèves. Ce sont les effectifs moindres des classes privées qui font baisser la moyenne nationale à 52 élèves par maître. Pour comparaison l'effectif moyen des classes publiques de la CEB de Koudougou 3, à laquelle appartient l'école du Secteur 9 était de 64 élèves par classe en 2005-2006 (DEP/MEBA, 2006 : 15)

Lors de l'entretien avec le chef de la division « éducation bilingue » de l'Oseo, ce dernier me citait plusieurs exemples et notamment celui de l'école de Simweogo où la pléthore d'élèves en première année manifesterait l'attraction des parents pour cette innovation :

*« Les élèves atteignent le nombre de 72 en première année car les parents d'élèves des autres villages envoient leurs enfants en écoles bilingues car ils préfèrent ce type d'enseignement à l'enseignement classique. Les parents d'élèves optent pour le bilinguisme par conviction. Le bilinguisme n'est pas secondaire mais il est central et il est la principale raison de l'engouement manifeste des parents d'élèves. » [Entretien avec le chef de la division « éducation bilingue » de l'Oseo, 14/02/07, Ouagadougou].*

## **Encadrement des élèves et exigence de résultats**

Les résultats scolaires sont le point central de la réussite d'un projet de développement de l'éducation. Ce que veulent les parents c'est que leurs enfants réussissent et ce sont les notes obtenues aux évaluations et examens qui matérialisent au mieux cette réussite. Une école, et particulièrement quand elle est innovation pédagogique, si elle obtient de bons résultats, s'assure une bonne réputation sur la scène éducative et donc le succès.

L'objectif visé par la hiérarchie scolaire est donc que le taux de réussite à l'examen des écoles bilingues soit supérieur à celui des écoles classiques.

Les enseignants semblent avoir intégré cette idée que ce sont les résultats qui sont importants et travaillent dans ce sens. Lors d'un entretien avec un directeur je lui demandais pourquoi son équipe éducative et lui étaient à ce point engagés dans la réussite de leur école. Voici sa réponse :

*« C'est les résultats qui nous intéressent ! Au-delà des résultats il n'y a rien d'autre qui nous intéresse, maintenant le chemin par lequel on va passer pour atteindre les résultats bon... » [Entretien avec un directeur d'école (DE), 9/4/07, Koudougou].*

La préparation à l'examen du Cepe est un bon exemple de l'exigence de résultats attendu des élèves et des enseignants bilingues par les initiateurs. Dans chaque école sont mis en place des programmes de révision adaptés au contexte local. Pour la plupart des écoles sur lesquelles j'ai concentré mes recherches, ces révisions consistent en la passation d'examens blancs tous les matins entre 7 et 8 heures, une demie heure plus tôt que les jours normaux, et ce pendant au minimum un mois avant le jour « j ». A midi, les enfants restent à l'école et après la pause repas ils reprennent les révisions en groupes autonomes. L'après-midi, ils prennent connaissance des erreurs commises sur les feuilles d'examens qui ont été corrigées le matin par les enseignants des autres classes responsables chacun d'une ou plusieurs matières. Ils travaillent les jeudis et samedis et pour certains, même le dimanche. L'école de Doulou qui dispose de logements de maîtres inoccupés et d'une alimentation en électricité garde les enfants la nuit pour qu'ils puissent profiter de la lumière pour travailler tard le soir. Cette mesure a été prise à l'exemple de l'école de Loumbila, province-pilote en matière d'éducation bilingue, pour permettre aux enfants des zones rurales de pouvoir faire leurs devoirs. En effet beaucoup d'entre eux s'ils rentrent à la maison à la nuit tombée, doivent participer aux tâches domestiques et n'ayant pas d'argent pour alimenter leur lampe en pétrole, ne peuvent réviser.

La Préparation au Cepe incombe aux enseignants, c'est à eux qu'il revient d'organiser des programmes de révision adaptés aux besoins de leurs élèves, même s'ils bénéficient d'un soutien de la part des encadreurs pédagogiques de la DGEB :

*« Bon ! La préparation des enfants en 5ème année elle incombe à tous les enseignants et pas seulement au maître de 5ème année parce que c'est le nom de l'école qui est mis en jeu en premier ressort, raison pour*

*laquelle on souhaite que tous les enseignants soient impliqués. » [Entretien avec un DE, 9/4/07, Koudougou].*

Comme le précise ce directeur, cette mission de préparation à l'examen ne revient pas seulement à l'enseignant concerné par la classe d'examen, mais c'est toute l'école qui est impliquée dans le processus. En effet dans leur programme intense de révision, les enseignants de tous les niveaux doivent apporter leurs compétences pour revoir les leçons non comprises. Ils se partagent les disciplines à retravailler, selon leurs compétences et préférences, et chacun devient responsable d'une matière pendant les dernières semaines intégralement réservées aux révisions. Ce partage des tâches, pour la révision, entre tous les membres de l'équipe éducative permet de créer une cohésion de groupe autour d'un même objectif (100% de réussite à l'examen !).

L'engagement des enseignants et l'effectivité des efforts qu'ils fournissent pour produire des taux élevés de réussite à l'examen du Cepe fait ses preuves et permet de garantir la bonne réputation des écoles bilingues.

Dans les faits les résultats à l'examen du Cepe sont plutôt encourageants : 52, 83% (moyenne nationale 48,60%) en 1998 ; 85,02% (moyenne nationale : 62,90%) en 2002 ; 68,21% (moyenne nationale : 70,01%) en 2003 ; 94,59% (moyenne nationale : 69,91%) en 2006<sup>21</sup>. Quand on procède à une analyse plus approfondie, les conclusions diffèrent quelque peu. Pour les chiffres de l'année 1998, ils ne concernent que des élèves de 9 à 14 ans, plus mûrs que les enfants d'âge scolaire, plus attentifs et motivés parce qu'ayant choisi de suivre les cours. En ce qui concerne l'année 2003, l'Oseo explique les résultats inférieurs à la moyenne nationale par le fait qu'un enseignant ait été affecté trop tard.

Les résultats à l'examen du Cepe demeurent meilleurs que ceux des écoles classiques. A l'examen de juin 2007, l'école du secteur 9 a obtenu 78,57% de réussite, ce qui équivaut à 8,88 points au-dessus du taux de réussite de la CEB de Koudougou 3 ; celle de Doulou : 82,53%, pour un taux moyen de 61,61% pour la CEB de Koudougou 4 à laquelle elle est rattachée : 20,74 points au dessus ; et celle du secteur 2, 57,58%, à 4,35 points au dessus du taux moyen de la CEB de Koudougou 2. Compte tenu des circonstances<sup>22</sup>, ce résultat est également satisfaisant.

Y-a-t-il manipulation des chiffres de réussite ? Certains propos entendus pourraient corroborer cette hypothèse :

*« Je sais qu'au niveau national les données présentées montrent toujours que l'école bilingue a quand même certains crédits, a des résultats satisfaisants. Voilà ce que nous savons par rapport aux résultats qu'on nous donne, qui redescendent, mais sur le terrain nous constatons qu'il y a des écoles bilingues qui font des succès moins importants que des écoles classiques. » [Entretien avec un IEPD, 16/4/07, Koudougou].*

## La parité

Le projet d'école bilingue étant axé sur l'égalité des sexes dans l'accès à l'éducation comme d'ailleurs dans l'ensemble du système scolaire, l'accent est mis sur la scolarisation des filles :

---

<sup>21</sup> Résultats officiels aux examens, décembre 2006, MEBA/Oseo.

<sup>22</sup> L'école du secteur 2 a été victime d'un sinistre le 20 avril 2007. Lors d'une forte tempête de vent, le toit de l'école ainsi que deux murs porteurs sont tombés sur les élèves de la classe de cinquième année faisant 3 morts et 37 blessés. Les élèves de la classe d'examen ont été affectés psychologiquement. Les cours ont été interrompus pendant deux semaines et ont repris sous des tentes aménagées mais offrant des conditions de travail très précaires liées entre autre aux fortes chaleurs de cette période de l'année. Lire *Le Pays*, n°3854, 23/4/07 ; *L'Observateur Paalga*, n°6871, 23/4/07(a) : 28 et n°6872, 24/4/07 : 29 ; *Sidwaya*, n°5881, 24/4/07 : 35.

*« L'Oseo pratique la discrimination positive pour favoriser l'accès des filles à l'école. » [Entretien avec le chef de la division « éducation bilingue » de l'Oseo, 14/02/07, Ouagadougou].*

Les écoles ont donc l'obligation d'équilibrer au maximum les effectifs de filles et de garçons. A l'école de Batatiolo ce n'est pas le cas. L'inspecteur lors de la visite à laquelle j'ai participé demande de dresser le portrait de l'école en énumérant pour chaque classe les effectifs de garçons et de filles. La plupart des classes de cette école présentent des effectifs masculins beaucoup plus importants que les effectifs féminins, ce qui fait bondir l'inspecteur de la DGEB :

*« Qu'est-ce que vous faites ? Pourquoi il y a si peu de filles ? Ca ne va pas ça, il faut corriger ça ! Et pour donner l'exemple il faut aussi que vous ayez une femme enseignante. Il faut chercher une femme pour enseigner avec vous. » [Rencontre IEPD de la DGEB, 18/4/07, école de Batatiolo].*

Le directeur de cette école pose le problème auquel ils ont été confrontés en début d'année. Suite à une sensibilisation auprès des familles ils ont eu beaucoup d'inscriptions en première année. Quand l'effectif eut atteint 75 enfants ils ont décidé d'arrêter croyant être en accord avec la philosophie d'éducation qualitative mise en avant par l'Oseo. L'inspecteur de la DGEB leur a apporté un démenti flagrant sur ce point :

*« Vous ne devez pas chasser d'enfants de l'école et surtout pas des filles ! Même si il y a trop de monde vous retirez des garçons pour laisser la place aux filles. Il faut pratiquer la discrimination positive ! » [Rencontre IEPD de la DGEB, 18/4/07, école de Batatiolo].*

La réponse donnée par l'inspecteur est révélatrice. Les initiateurs cherchent à favoriser les discriminations positives de sexe jusqu'à remplacer un garçon déjà inscrit par une nouvelle arrivante, éventuellement au risque de provoquer des situations conflictuelles entre familles, pour présenter les classes bilingues comme des modèles de respect de la parité.

Même si il existe encore beaucoup de réticences à scolariser les filles de la part des parents (de milieu rural majoritairement), de plus en plus cette discrimination tend à disparaître. Si les parents préféreraient scolariser les garçons c'est parce qu'ils pensaient que c'est eux qui pourvoiraient à leurs vieux jours. Les animateurs du projet d'école bilingue, qui met un point d'honneur à assurer la parité de sexe, expliquent aux parents que de plus en plus ce sont les filles qui aident financièrement leurs parents et non pas les garçons. Ces dernières quand elles touchent un salaire ne sont pas contraintes à entretenir le foyer, c'est le rôle de l'homme. Elles disposent donc de leur salaire et seront plus facilement amenées à soutenir leurs parents que les garçons. Ce qui est en partie exact.

Pour faire accepter cette idée de parité, les concepteurs du projet d'éducation bilingue ont donc accentué les sensibilisations en ce sens. L'argument utilisé pour favoriser la scolarisation des filles n'est pas « moral » ni civique (égalité entre garçons et filles devant le droit à l'éducation) mais économique (scolariser une fille c'est investir dans l'avenir et maximiser les chances de prise en charge économique pour les parents) :

*« L'éducation à la portée de toutes les filles n'est pas seulement considérée comme un des droits universels de la personne humaine, c'est aussi aux yeux des économistes de l'éducation, l'investissement qui génère le bénéfice social le plus élevé dans ce secteur. » (Bierschenk, 2007 : 263).*

Les organismes (UNICEF) qui luttent pour la démocratisation de la scolarisation des filles ne s'attardent pas sur la façon dont l'Oseo procède pour équilibrer les taux de scolarisation féminins et masculins. Dans ce sens le projet d'éducation bilingue s'attire des points positifs dans son évaluation parce qu'il prend en compte des aspects importants.

## La médiatisation

Pour donner une renommée à son projet, l'Oseo a souvent recours aux médias comme vecteurs de communication : articles de journaux, émissions télévisées, communications publiques en tout genre.

En utilisant les médias, l'Oseo s'attire le soutien des populations qui ne connaissent pas réellement les écoles bilingues. Analysons par exemple l'émission télévisée « Parlons-en » diffusée en mars 2007 dont le thème était : « le bilinguisme dans l'enseignement de base au Burkina Faso ». Cette émission est typique du mode de fonctionnement des initiateurs du projet et conforme à leur logique d'imposition par la mise en place de mécanismes de capture de la demande.

Sur le plateau étaient réunis le représentant de l'Oseo, le représentant de la section « éducation bilingue » de la DGEB, le linguiste directeur scientifique de l'élaboration des manuels en langue pour les écoles bilingues, le président national des APE ainsi que le représentant du Syndicat National des Enseignants Africains-Burkina (SNEA-B). Les invités ont été triés sur le volet. Le représentant de la DGEB et le professeur en linguistique sont affiliés à l'Oseo. Le SNEA-B a un partenariat avec l'Oseo, qui se traduit par des financements de stages, de formations pour l'ensemble des syndiqués. Quant au représentant national des parents d'élèves, son appréciation du projet n'est fondée que sur quelques rencontres et sur les taux de réussite au Cepe. Il ne peut connaître les premiers indices de déperdition visibles dans certaines écoles comme celle de Batatiolo dans le Sanguié. Cette émission, du fait de son support a touché les masses et a sûrement influencé leur appréciation de l'innovation.

Suite à cette émission je me suis amusée à provoquer des débats avec différentes personnes sur ce qu'elles pensaient de l'éducation bilingue. Presque toutes m'ont répondu qu'elles avaient vu l'émission et que le projet leur semblait très bien et qu'il paraissait, pour une fois, s'adapter au milieu et correspondre aux attentes des populations rurales.

Les intervenants, au cours de leur intervention, n'ont pas nié les difficultés inhérentes au projet, ce qui selon le représentant est « caractéristique d'une œuvre humaine ». Ils n'ont pas omis d'aborder les réticences exprimées entre autres par les fonctionnaires et les urbains du fait du caractère rural qu'il est attribué à ces écoles ; les difficultés liées à l'élaboration des manuels, à la formation des enseignants et à la construction d'écoles ; les problèmes liés au multilinguisme ; la timidité du Meba en ce qui concerne la généralisation de l'innovation à l'ensemble du système éducatif ...

Très fréquemment des articles paraissent sur les activités des écoles bilingues (*L'Hebdomadaire* n°229, 15-21/08/03] sur des rencontres scientifiques organisées par l'Oseo [*Le Pays* n°3883, 5/06/07 : 12 ; *Les Régionales* n°121, 1/06/07 ; *L'Observateur Paalga* n°6871, 23/04/07(b) : 9], sur des visites d'écoles bilingues par telle ou telle délégation [*Le faso.net*, 18/10/05 ; *L'observateur Paalga* n°6858, 2-3/04/07 : 3 ; *Sidwaya* n°5865, 4/04/07 :13], sur l'inauguration d'une nouvelle école [*Le faso. Net*, 16/05/05]... L'ensemble des activités de l'ONG pour ce projet est relaté dans la presse écrite essentiellement, radiophonique et télévisée également. Peu de projets mettent autant de moyens dans la communication de leur innovation.

Au Burkina Faso, on « achète » les articles de journaux. Quelqu'un qui organise un événement et qui est désireux de le faire connaître, contacte les journalistes et les rémunère pour le déplacement et l'écriture de l'article<sup>23</sup> quand il s'agit de la presse écrite, pour le passage d'un spot quand il s'agit de la radio ou de la télévision. L'information au Burkina prend donc plus une allure de publicité aussitôt qu'elle sort du cadre des activités de l'État. Ce n'est pas parce qu'il suscite un très grand intérêt des populations que tel événement ou tel projet apparaît très souvent dans la presse (peu importe le

---

<sup>23</sup> Il existe des réseaux de journalistes. Si vous contactez un journaliste X du journal Y, il propose un prix pour venir seul (environ 15 000 francs CFA) mais propose également de faire l'intermédiaire et de venir avec d'autres journalistes que le « client » devra payer chacun 10 000 francs CFA. Pour un reportage télévisé il faut compter au Burkina au minimum 150 000 francs CFA.

support de communication), mais tout simplement parce que ses initiateurs ont des financements importants.

## L'ENRÔLEMENT DE SUPPORTERS AU SERVICE DE CETTE INTERPRÉTATION

---

### Le Meba

La conférence de Jomtien (1990) recommande un partenariat entre État et aide extérieure dans la fourniture des services publics d'éducation. L'Oseo a donc mis en place des stratégies pour légitimer ce partenariat tout en se donnant les moyens d'avoir du poids dans les prises de décisions pour imposer son projet sur la scène politique :

*« Notre partenariat s'inscrit à plusieurs niveaux. Je pense que le premier partenariat est technique parce qu'il s'agit de concevoir une nouvelle stratégie d'éducation et qui dit concevoir une nouvelle stratégie d'éducation parle de redéfinition du curriculum, par l'élaboration de manuels didactiques en conformité avec le curriculum; on parle ensuite de l'élaboration du matériel didactique de formation des formateurs, de formation des enseignants, mais aussi de suivi, d'appui conseil, d'évaluation etc. Donc notre appui au niveau du ministère s'inscrit à tous ces niveaux. C'est pour dire que, nous, nous n'agissons pas parallèlement au ministère ou en dehors du ministère parce que nous nous refusons à endosser la responsabilité de ce programme, parce que pour nous, nous sommes là pour aider le Burkina Faso. » [Ilboudo, 2003 a : 5].*

L'Oseo a su s'entourer de supporters du Meba jusque dans les écoles. Cette idée a été développée par les acteurs de l'éducation avec lesquels je me suis entretenue qui qualifient ces supporters de « griots de l'Oseo ».

La création du service « éducation bilingue » de la DGEB, en 2003 au sein du Meba en est une première preuve concrète. En effet ce service public entièrement voué au suivi-évaluation de la pédagogie bilingue a été pensé, conçu et instauré par l'Oseo elle-même et est dirigé et animé par des inspecteurs proches de l'Oseo. L'inspecteur que j'ai suivi lors de ses visites d'écoles bilingues n'est autre que le conjoint d'un des concepteurs des manuels en langue de l'Oseo, qui de plus a travaillé à l'Oseo et qui a été encadré par son représentant dans le cadre de son mémoire de fin d'études d'inspection :

*« J'ai été formé au bilinguisme par l'Oseo, et j'ai aussi soutenu mon mémoire sur le thème de l'école bilingue donc je travaillais à ce moment beaucoup avec l'Oseo. » [Entretien IEPD de la DGEB, 3/5/07, Ouagadougou].*

Bien qu'elle vante le travail en collaboration avec le Meba, elle a surtout réussi à créer un « circuit court » au sein du ministère<sup>24</sup>.

Naudet (1999) identifie plusieurs stratégies mises en place par l'aide pour court-circuiter le système et surtout garder le contrôle sur le projet du début à la fin. Celle qui semble la plus proche de l'Oseo concerne l'immersion du donateur dans les structures étatiques pour garantir que les actions de l'État seront concomitantes à celles prévues par le projet :

---

<sup>24</sup> La notion de « circuit court » est de J-D Naudet (1999) qui la définit ainsi : «des procédures de l'aide ont généralement comme objet de créer des circuits étanches de diverses natures -décisionnels, financiers, informationnels- qui permettent au donateur de contrôler très étroitement ses actions » (1999 : 201).

« La structure projet double généralement des institutions déjà existantes, en se situant en parallèle ou au sein même de ces institutions (on parle alors de projet enclavé) [...] se rajoutant en fait aux organigrammes officiels de l'administration. Ces structures chargées avant tout de gérer des programmes d'aide le plus souvent non budgétisées et transversales aux services des ministères, sont étroitement dépendantes des bailleurs de fonds pour leur fonctionnement et même pour leur animation. » (Naudet, 1999 : 199-200)

## Les enseignants

### L'encadrement

Composé de cinq IEPD spécialisés dans la pédagogie bilingue, le service « éducation bilingue » de la DGEB consacre l'intégralité de ses activités à l'encadrement pédagogique des enseignants bilingues. Toutes les écoles bilingues reçoivent la visite d'un de ces inspecteurs plusieurs fois dans l'année (3 à 4 fois) en plus des inspecteurs des CEB dont ils relèvent. Le but est de veiller à la bonne mise en place de la pédagogie par chacun des enseignants. Pour cela l'inspecteur fait des séances d'observation dans les classes pour se faire une idée de la façon dont l'enseignant procède et ensuite reprend avec lui, point par point les aspects problématiques qu'il a relevé pour l'aider à corriger ses imperfections. Ces visites de suivi sont collectives, conformément à l'esprit d'équipe requis dans les écoles bilingues et aboutissent à un récapitulatif des buts fondamentaux de ces écoles et de la façon dont celles-ci doivent les atteindre. Il va sans dire que ce système classe les enseignants concernés dans la catégorie des privilégiés quant à leur encadrement. Le suivi pédagogique par les inspecteurs n'est en effet que très peu effectif dans les écoles classiques, non par manque de volonté de la part des encadreurs pédagogiques mais plutôt par manque de temps et de moyens pour y parvenir :

« Comme je suis un inspecteur je suis obligé de faire mon travail et comme j'ai jusqu'à 17 écoles, je vais là où ça ne va pas du tout, les autres écoles je les laisse, je n'ai pas le temps. » [Entretien avec un IEPD, 19/4/07, Koudougou].

J'ai eu l'occasion de suivre une délégation de la DGEB lors d'une de ses visites des 5 écoles situées sur mon terrain. L'inspecteur ne m'a invité à l'accompagner que dans deux écoles, celle de Doulou et celle de Batatiolo. Il s'agissait en cette période de fin d'année scolaire de les aider à organiser la préparation à l'examen terminal du Cepe. L'inspecteur de la DGEB a consacré une journée par école visitée. Les enseignants avertis de cette visite devaient avoir préparé celle-ci au préalable. Pour chaque école il employait la même stratégie : chacun des enseignants devait présenter sa classe, établir les aspects positifs et négatifs de celles-ci, faire un point sur l'avancée de la classe par rapport au programme et dresser la liste des problèmes pédagogiques rencontrés et des élèves en difficulté. Ensuite, un à un, ils répondaient aux questions, essayaient de trouver des solutions individuelles pour les élèves en difficulté en impliquant tous les enseignants pour qu'ils essayent ensemble de résoudre les problèmes. Ces visites étant consacrées à l'organisation de la préparation à l'examen, l'inspecteur s'attarda plus longuement sur les classes de cinquième année. Il commença tout d'abord par éplucher les résultats aux multiples évaluations auxquelles les élèves avaient été soumis depuis la dernière visite de la DGEB en mars 2007. Cela lui permit de dresser le portrait des principales difficultés des classes, celles sur lesquelles l'équipe éducative devait à présent travailler pour ne pas qu'elles constituent un handicap pour les élèves lors de l'examen. Tout au long de ses interventions il ne cessa de rappeler que l'école devait avoir de bons résultats à l'examen, qu'il fallait que l'équipe éducative dans son intégralité se surpasse pour parvenir à un taux de réussite de 100%. Il leur exprima à plusieurs reprises sa crainte d'un mauvais résultat du fait de la faiblesse des évaluations des élèves : « Faites de la cinquième année votre affaire, parce que sérieusement c'est grave, ça fait peur ! » [Rencontre IEPD de la DGEB, 17/4/07, école de Doulou] ; « la situation de votre classe fait peur, il faut vous réveiller ! » [Idem] ; « j'ai rarement vu d'écoles avec autant de difficultés, franchement... » [Rencontre IEPD de la DGEB, 18/4/07, école de Batatiolo]... Il fit jouer les rapports hiérarchiques : « c'est le directeur qui a

*chaud ! Hein directeur ? »* [Rencontre IEPD de la DGEB, 17/4/07, école de Doulou] ; « *Si c'était une inspection c'était grave pour vous !* » [Rencontre IEPD de la DGEB, 18/4/07, école de Batatiolo]. Il les encourage également à plusieurs reprises, essentiellement à la fin de la rencontre, en les félicitant par exemple de l'entretien du jardin ou du champ scolaire, de la propreté de l'école, de la politesse des élèves...

Tout le discours de l'inspecteur a tourné autour des résultats à obtenir à l'examen, répétant l'obligation de 100% de réussite, en prenant l'exemple de la CEB de Loumbila, province pilote du projet : « *Si vous faites ce que je vous ai dit, vous aurez de bons résultats au Cepe, comme à Loumbila, leur 100%* » [Rencontre IEPD de la DGEB, 17/4/07, école de Doulou]. En faisant le tour des difficultés des classes de cinquième année, il insiste par exemple sur un point présentant des faiblesses et pourtant primordial : la lecture. Ce n'est pas dans une démarche pédagogique (la lecture est un apprentissage crucial du cycle primaire) qu'il fait cette remarque mais en insistant sur le fait que la lecture permet de « gagner » des points et « *de boucher le zéro de la dictée !* ». L'inspecteur n'a cessé au cours des différentes rencontres, de mettre la pression sur les enseignants en les poussant au travail pour améliorer les résultats de leurs élèves. A travers un discours faisant référence aux points, aux notes et aux pourcentages, il les a remotivé et leur a fait comprendre et intégrer l'idée qu'ils ont une obligation de résultats.

Les pressions de la hiérarchie scolaire visent globalement à ce que toutes les caractéristiques qui définissent les écoles bilingues soient mises en place et soient effectives. La pratique des activités productives par exemple et notamment le jardin scolaire est un des éléments sur lequel l'Oseo ainsi que son relais officiel sur le terrain, la DGEB, insistent. Ce qui aboutit dans une des écoles à l'entretien (arrosage journalier, sarclage...) d'un carré de choux qui, faute d'avoir bénéficié d'un apport minimal de pesticides, est intégralement rongé par les vers.

### **La revalorisation du métier**

Les concepteurs du projet d'éducation bilingue, conscients de la situation « d'épreuve sans grandeur » dans laquelle sont placés les enseignants et du rôle clé qu'ils doivent pourtant jouer au sein d'une école, ont déterminé assez tôt qu'il fallait améliorer leurs conditions de vie et de travail si on voulait d'eux un plus fort engagement et une meilleure réussite des élèves. Ils se sont attelés, à ces fins, à corriger leurs conditions matérielles et financières et ont su les revaloriser en prenant plusieurs mesures.

Tout d'abord, les enseignants sont recrutés sur la base du volontariat, ils ne deviennent pas enseignants bilingues par hasard, mais doivent en faire la demande au Meba. C'est donc par choix que ces enseignants deviennent acteurs dans le domaine. Ce volontariat permet d'effectuer un tri sélectif des enseignants les plus motivés. Un autre fait marquant sur le terrain et qui participe du fort engagement de ce type d'enseignant est leur jeunesse au recrutement. En effet la plupart des enseignants des écoles bilingues concernées par mon terrain sont jeunes, célibataires ou très jeunes mariés sans enfants. Il s'agit là d'un choix intentionnel des concepteurs du projet, qui m'a été confirmé par un IEPD :

*« ...ils sont tous célibataires ! Le fait que l'enseignant ne soit pas chargé de bébé ou de femmes, il est plus libre et il a plus la volonté de travailler tous les jours... »* [Entretien avec un IEPD, 19/4/07, Koudougou].

Dans une des écoles une enseignante revenait de son congé de maternité au moment où je commençais mon enquête. J'ai relevé le fait devant l'inspecteur de sa CEB qui me répondit :

*« Mais [au recrutement] je n'ai pas su ça, je ne l'aurai jamais affecté là-bas sinon ! Mais je l'ai affectée donc on va gérer, mais je crois que l'année prochaine je vais lui dire de partir parce qu'avec son bébé je crois qu'elle ne peut pas être efficace. »* [Entretien avec un IEPD, 19/4/2007, Koudougou].

Les enseignants recrutés sont formés sur une période minimum de 5 ans correspondante à la durée du cycle primaire bilingue. La formation à la pédagogie bilingue est progressive et évolutive, elle a lieu pendant chaque vacances scolaires (quatre semaines réparties équitablement en décembre et mars) et est assortie de *per diem*<sup>25</sup>. Les mois de juillet et août sont intégralement consacrés à la formation à la pédagogie bilingue correspondant au niveau de la classe qu'ils auront à tenir à la rentrée et ce de la première à la dernière année. Chaque enseignant débutant commence à enseigner en première année et suit sa classe jusqu'en cinquième année. Ceux qui ont déjà effectué un cycle complet de formation, sont invités à des formations de recyclage, nécessaires pour prendre en compte les nouveautés de la pédagogie qui en est au stade de l'expérimentation et est donc révisée fréquemment. Dans le cadre de ces formations, les plus expérimentés sont amenés à intervenir pour la formation des débutants et à faire part des difficultés liées au programme ou au contenu des manuels qu'ils ont recensés au cours de l'année écoulée. Les initiateurs du projet leur demandent une participation à l'élaboration et à la révision des manuels en langue. Le fait qu'ils soient sollicités pour la conception participe de leur sentiment d'être influents et écoutés par les concepteurs. Cela les revalorise nécessairement et leur donne l'impression d'avoir un pouvoir d'action et de décision, et de ne plus être de simples exécutants confinés dans l'application d'une pédagogie qui leur est imposée et sur laquelle ils n'ont pas droit de critique.

De plus ils disposent d'un matériel didactique et pédagogique suffisant et de qualité au sein des classes. En effet en consultant les données statistiques fournies par chaque école en début d'année<sup>26</sup>, j'ai pu constater en comparant écoles bilingues et classiques au sein de chaque CEB, que les écoles bilingues disposent de conditions de travail beaucoup plus confortables que les écoles classiques. Les classes bilingues, construites récemment ou rénovées (dans le cas des transformations d'école classique en bilingue), sont en bon état et contiennent un mobilier globalement de qualité et suffisant. Les manuels en langue, même s'ils manquent dans certains endroits, permettent tout de même de satisfaire l'ensemble des élèves et chaque classe est équipée d'un matériel pédagogique souvent inexistant dans le système classique (règles, équerres, compas, globe terrestre, planches scientifiques...). L'ensemble de ces conditions et la rareté des effectifs pléthoriques dans le bilingue, offrent un cadre de travail plus propice, favorisant une meilleure réussite des élèves.

### **L'entretien de la motivation**

En guise de compensation pour leur investissement dans la nouvelle pédagogie, les enseignants du bilingue perçoivent une indemnité salariale d'un montant de 15 000 francs CFA par mois. Ces indemnités entrent dans le cadre de la politique d'appui aux initiatives éducatives du PDDEB qui prévoit le versement d'une indemnité à tous les enseignants intervenants dans le cadre d'une innovation. Il s'agit bien d'une compensation financière qui cherche à tenir compte de la difficulté et du travail supplémentaire auxquels les enseignants sont contraints pour la mise en place d'une pédagogie nouvelle. Cette compensation, équivalente à plus ou moins 15% de leur salaire, paraît avoir de réels impacts positifs sur leur comportement et leur motivation au travail :

---

<sup>25</sup> La faiblesse de leur salaire fait que les enseignants refusent systématiquement toute formation ou rencontre s'ils ne perçoivent pas de compensation financière (*per diem*). L'histoire des revendications syndicales est marquée par plusieurs grèves enseignantes à ce sujet comme par exemple « le sit-in de Nomgana », où les enseignants bilingues stagiaires avaient manifesté leur mécontentement suite à un non-paiement des *per diem* qui leur avaient été promis. Lire à ce sujet : *Le Pays*, 23/04/07 : 12.

<sup>26</sup> Le MEBA par l'intermédiaire des statisticiens de chaque CEB, recueille les données statistiques de chacune des écoles du territoire. Ces données comportent une fiche signalétique de l'école, son environnement socio-économique, des données générales sur l'école (infrastructures à disposition), un plan de l'école, des données sur le mobilier, l'équipement didactique, des données financières ; mais aussi des données précises sur les taux de redoublement, d'abandon, d'effectifs par maître, d'âge de recrutement, profession des parents.

*« Présentement mes enseignants et mes élèves dorment là-bas (dans l'école), vous voyez quel sacrifice ! Vous voyez c'est la volonté ! S'il y a cet argent les enseignants sont prêts à dormir avec leurs élèves et à travailler les jeudis, les samedis, les dimanches. » [Entretien avec un IEPD, 19 avril 2007, Koudougou].*

Pour cet inspecteur, il est normal qu'un enseignant soit récompensé s'il fait des heures supplémentaires et s'il travaille en dehors du temps prévu à cet effet. Conscients de leur faible salaire, il affirme que la revalorisation salariale est la clé de leur motivation. C'est pour cela qu'au niveau de l'école dont il a la charge, il a mis en place un autre type de dédommagement (financé par l'APE) permettant d'indemniser les enseignants pour chaque nuit de révision passée dans l'établissement. L'indemnité compensatoire que perçoivent les enseignants bilingues représente une revalorisation sociale et financière non négligeable, compte tenu de leurs petits salaires. C'est d'ailleurs dans ce but qu'elle a été mise en place. Au cours de l'entretien avec le Dreba, ce dernier m'a fait part du contenu de la fiche d'activité qu'il était en train de rédiger pour le Meba pour que l'intégralité des indemnités des enseignants bilingues soit versée au niveau de la région et qu'il puisse la redistribuer aux concernés :

*« Améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation de base, opération prise en charge des 36 enseignants des écoles bilingues. Objectif : mettre les enseignants des classes bilingues dans de bonnes conditions de travail, motiver ces enseignants pour améliorer leur rendement. » .*

Même si quelques-uns prétendent que leur motivation ne dépend pas du versement de cette indemnité mensuelle, la grande majorité pense que sa suppression entraînerait la mort de l'expérimentation actuelle.

L'avenir de cette valorisation financière a été un des sujets houleux de mon étude parce que les enseignants sentent venir sa suppression avec la fin de la phase pilote et se préparent à résister. Certains me disaient que si c'était le cas, ils arrêteraient d'enseigner en bilingue et qu'ils préféreraient retourner dans le système classique, moins pénible et moins lourd. Tous ont témoigné de leur inquiétude quant à l'avenir des écoles bilingues sans le versement des indemnités :

*« ...ils nous disent tous ça, que le jour où ils vont arrêter de les payer ils vont arrêter d'enseigner [...] les enseignants ne vont pas s'engager, ils ne vont pas le faire, à l'heure actuelle je connais très bien l'esprit des enseignants, si on leur enlève cette indemnité et on leur demande le même travail, ça va être compliqué. La motivation première ce sont les moyens financiers ! » [Entretien avec un IEPD, 16/4/07, Koudougou].*

Les enseignants des écoles pratiquant le système des « classes à double-flux » ou des « classes multigrades » (voir sur le sujet, Jacob et al., 2007) percevaient eux aussi une prime de dédommagement jusqu'à ce que le système se généralise.

La plupart des acteurs du système scolaire avec lesquels je me suis entretenue m'ont confié que si le système des indemnités était appliqué aux enseignants des écoles classiques, ces derniers auraient de meilleurs résultats que les écoles bilingues :

*« Les enseignants du classique me disent : « Monsieur l'inspecteur, trouvez-nous les mêmes moyens, les 15 000 francs CFA et les infrastructures que vous mettez dans les écoles bilingues, je vous jure Monsieur l'inspecteur on fera mieux qu'eux ! » [Entretien avec un IEPD, 19/4/07, Koudougou].*

Pour eux, la réussite de ces écoles tient non pas aux méthodes pédagogiques mais aux moyens humains, financiers et matériels mis en place.

## Les parents d'élèves

Pour ancrer le projet sur le terrain il faut aussi que celui-ci tienne compte de l'avis des premiers concernés : les bénéficiaires. Il est nécessaire que le projet soit « demandé » et pour cela l'Oseo doit mettre en place des mécanismes pour attirer les parents d'élèves en leur proposant une école qui répond à leurs attentes et leurs critères.

## La valorisation du travail

L'Oseo met un point d'honneur à montrer qu'elle fait travailler les enseignants et les enfants :

*« Depuis plus de 25-30 ans on n'éduque plus dans nos écoles, on ne fait que l'enseignement. A l'école bilingue, on remet en selle les valeurs culturelles positives, c'est-à-dire les valeurs de l'Afrique telles que le respect de la parole donnée, l'ardeur au travail, l'honnêteté, le respect des anciens [...] une éducation respectueuse de la dignité et de la personnalité du Burkinabè, une éducation qui prépare les Burkinabè pour la préparation de notre devenir » [Ilboudo, 2003 c].*

Si, pour la majorité des parents, la réussite des élèves passe en premier lieu par l'aptitude du maître à l'enseignement, dans les faits il est incontestable que plus le travail fourni par l'enseignant auprès de ses élèves n'est important, plus les élèves auront des chances de réussite. Le discours des parents est unanime à ce sujet, il faut nécessairement que l'enseignant travaille bien et beaucoup pour que les enfants réussissent :

*« Si les enseignants travaillent beaucoup ça va être possible, mais si les enseignants ne travaillent pas dur c'est un peu difficile, c'est eux qui peuvent bien faire, si l'enfant est bien éduqué il va réussir, mais si l'éducation ne va pas, l'enfant ne va pas passer. » [Entretien famille 7, 31/5/07, école du Secteur 9, Koudougou].*

Les parents, qui usent beaucoup de la comparaison entre établissements pour se faire une idée de la qualité de l'école, semblent tous satisfaits de l'engagement des enseignants dans l'école bilingue :

*« C'est [son fils scolarisé à l'école bilingue] qui réussit mieux parce que dans cette école les enseignants s'occupent bien des élèves alors que pourtant dans les autres écoles souvent ils sont en congés alors que les bilingues ne sont pas en congés. On travaille plus dans les écoles bilingues que dans les classiques. » [Entretien famille 4, 30/5/07, école du secteur 9, Koudougou]*

*« Ceux qui sont à l'école bilingue sont forts, ils travaillent très bien, ils travaillent plus qu'au classique. » [Entretien famille 3, 5/6/07, école de Doulon].*

Le fait que les enseignants travaillent plus que dans les autres écoles représente pour eux un avantage majeur pour la réussite de leurs enfants, et la quantité de travail, ou plutôt la durée du travail, est un indicateur d'efficacité. Plus un enseignant passe de temps à l'école avec ses élèves, plus il est sérieux et dévoué pour son travail, plus la quantité de travail accompli est importante et plus il a du crédit auprès des parents. Le fait d'augmenter la quantité d'heures de cours et de les étaler sur tous les jours de la semaine plaît beaucoup aux parents puisque les représentations qu'ils ont du travail sont façonnées par leur métier de cultivateur : plus on sème, plus la récolte est féconde. Ils reproduisent ce schéma de pensée sur la scolarité de leurs enfants : plus l'enfant travaille dur et beaucoup avec son enseignant, plus il aura de bons résultats, plus il ira loin, plus sa profession lui permettra de vivre décemment et de subvenir aux besoins de sa famille.

Une comparaison avec le système classique s'impose ici. Si dans les écoles bilingues l'accent est mis plusieurs semaines avant sur l'examen pour le préparer au mieux, dans les écoles classiques ce n'est pas le cas. Les élèves sont en vacances avant le passage de l'examen, on les retrouve chez eux ou dans les cours d'école à s'amuser. C'est en effet à cette période que le taux d'absentéisme chez les enseignants est le plus élevé. Les élèves de l'école classique ne bénéficient d'aucune préparation particulière à l'examen. Il est évident que cette préparation à l'examen, même si elle peut être

assimilée à du « bourrage de crâne », a inévitablement des conséquences positives sur la réussite des élèves bilingues. L'encadrement dont bénéficient les premiers multiplie leurs chances de réussite et les enseignants sont conscients de leur responsabilité à ce niveau :

*« Actuellement on n'a pas intérêt à ce que les résultats ne soient pas bons, on a atteint un stade et on ne peut plus reculer... » [Entretien avec un DE, 9/4/07, Koudougou].*

### **La revalorisation de la culture et des traditions**

Les activités culturelles et productives dispensées dans les écoles sont également appréciées des parents, à différents degrés, pour les valeurs de respect et de revalorisation de la culture locale qu'elles véhiculent.

Les parents qui vivent en ville, ou à la périphérie des villes comme ceux des élèves de l'école du secteur 9 (Koudougou), sont satisfaits que de telles activités soient enseignées à l'école parce que cela permet aux enfants de savoir cultiver. Ils n'ont pas de champs et ne peuvent se charger de cet apprentissage. Ils sont donc satisfaits que l'école le fasse :

*« C'est déjà une bonne chose ! Pour lui c'est une meilleure idée parce qu'ils sont nés et ont trouvé la culture, c'est une bonne idée, instaurer la culture ça peut quand même leur servir, ils vont apprendre à cultiver. » [Entretien traduit du lyélé, Famille 2, 30/5/07, école du secteur 9].*

L'agriculture peut en effet fournir un revenu complémentaire, elle l'est déjà pour bon nombre de fonctionnaires en retraite. De plus c'est une manière de valoriser le travail acharné et difficile de la plupart des familles rurales :

*« Puisqu'ils apprennent aussi d'autres métiers au niveau du travail, ils apprennent à faire des dessins, du tissage, l'élevage et tout ça c'est bien. Selon moi c'est bon parce que moi-même j'aime l'élevage et je trouve que celui qui connaît élever, il connaît son métier. » [Entretien famille 4, 6/6/07, école de Kamédji].*

En ce qui concerne les activités culturelles, les parents, surtout les plus âgés, apprécient la démarche des enseignants parce qu'elle permet aux enfants de connaître certains aspects de la culture traditionnelle:

*« C'est le début qui les a motivé, à partir du moment où ils ont scolarisé leurs enfants, à travers les activités culturelles, ça les amenait eux aussi à se rappeler de la tradition donc ça les a motivé. Ils se sont rendu compte que cette école pouvait aussi leur être bénéfique. » [Entretien traduit du mooré, un président d'APE, 19/5/07, Koudougou].*

Ces activités culturelles et productives sont assorties de concours, appelés « les concours de culture ». Ils sont organisés par l'Oseo tous les deux ans et réunissent toutes les écoles bilingues du territoire. Comme tout concours, ils permettent aux meilleurs de repartir avec des lots : de l'argent, des objets de l'artisanat burkinabè, des instruments de musique ou des fournitures scolaires. Ces cadeaux motivent les familles à participer à la formation aux activités culturelles et productives :

*« L'année passée, l'école a eu un prix pour les activités culturelles qui s'élevait à 200 000 francs CFA, donc maintenant ici les parents sont motivés à accompagner leurs enfants. » [Entretien traduit du mooré, une présidente d'AME, 14/5/07, Koudougou].*

On peut établir ici une typologie de l'intérêt porté à la pratique des activités culturelles et productives et des attentes qu'en ont les parents, selon leur génération. Les plus âgés y voient des bénéfices liés à la revalorisation de la culture et des pratiques traditionnelles ; alors que les plus jeunes l'apprécient parce que ces activités peuvent constituer une alternative professionnelle au cas où leurs enfants ne réussiraient pas à l'école et devraient interrompre précocement leur cursus. Plus conscients de la

réalité économique, sociale et politique, ils envisagent que leurs enfants puissent se servir de ces apprentissages et en faire leur profession :

*« Elle a entendu parler qu'il y a des métiers comme le jardinage et si l'enfant rentre dans cette école cela lui donnera un jour l'opportunité d'avoir quelque chose à faire de ses mains. C'est-à-dire que même si l'enfant ne réussit pas à être fonctionnaire au moins il pourra être jardinier, par exemple. » [Entretien traduit du mooré, famille 4, 30/5/07, école du secteur 9].*

La pratique de ces activités permet aussi que les élèves soient sensibilisés à de nouvelles méthodes de culture :

*« Les enfants peuvent aider leurs parents en leur apprenant des nouvelles techniques de culture parce qu'en agriculture aussi il faut avoir des connaissances pour s'adapter aux changements. » [Entretien traduit du mooré, famille 4, 5/6/07, école de Doulou].*

Les plus âgés par contre n'envisagent pas que leurs enfants puissent rester cultivateurs :

*« C'est la volonté de Dieu il ne peut rien dire là-dessus, mais ça le gênerait que son enfant devienne cultivateur mais comme il n'y peut rien si ça se produisait il serait obligé d'accepter. » [Entretien avec un président d'APE, 21/5/07, Koudougou].*

### **L'intérêt économique**

Dans les écoles bilingues, le cycle primaire est de cinq ans, contrairement aux écoles classiques où il est de six ans. Cela permet concrètement aux familles d'économiser l'équivalent d'une année de frais de scolarité par enfant inscrit. La prise en compte du rapport coût/efficacité dans la pédagogie bilingue fait partie des quatre objectifs du projet, et est prévue en « *réduisant, à terme, le coût de l'éducation de base par une réduction significative du temps de scolarisation d'au moins un an.* » (Meba/Oseo, 2003 : 11). La diminution du cycle scolaire d'une année est un des points sur lequel les sensibilisations insistent et dont tous les parents ont conscience. C'est d'ailleurs ce qui est ressorti comme étant un atout de ce type d'écoles dans le discours d'environ 90% des familles avec lesquelles je me suis entretenue. Pour ces parents c'est même l'aspect qui les a le plus motivé à inscrire leurs enfants dans ce type d'école :

*« Il se dit que les 5 ans ou les 6 ans c'est pareil [du point de vue pédagogique...]. C'est parce que ça lui permet d'économiser une année qu'il a mis ses enfants là-bas. » [Entretien traduit du mooré, famille 2, 5/6/07, école de Doulou].*

Pour beaucoup d'autres familles, la réduction du temps de scolarité alors que les enfants sont soumis au même examen final que les enfants du classique, signifie qu'ils doivent travailler plus, ce qui vient renforcer l'idée développée plus haut à savoir que ce serait révélateur d'un enseignement de qualité :

*« Ça l'a motivé parce qu'ils gagnent une année, il a économisé une année : au lieu que ce soit 6 ans c'est 5 ans. Dans le village, ici, les gens préfèrent que ce soit 5 ans. C'est-à-dire que le travail qui est fait ici, s'ils regardent, on dirait que ça dépasse le travail qui est fait en 6 ans dans le classique. » [Entretien traduit du mooré, un président d'APE, 31/5/07, Koudougou].*

De plus la pratique des activités culturelles et productives constitue une source de revenus potentiels pour l'école, qui devrait alléger la participation des parents. L'école bilingue est conçue en théorie pour s'autofinancer par la vente et la consommation de ses productions :

*« A titre d'exemple, l'élevage de moutons a renfloué les caisses des écoles bilingues de Nomgana et de Goué avec 233 000 francs CFA suite à une vente de 55 animaux en 1998. » [Ilboudo, 2003 d].*

Pour rendre cet autofinancement effectif, chaque école dispose d'une cantine endogène alimentée par le jardin et le champ scolaire. Elle est dotée d'une machine à bois ou de matériels techniques pour pratiquer des activités telles le tissage, la vannerie ou la poterie, qui permettent à la fois de former les enfants à ces métiers et de remplir les caisses de l'école par la vente de leurs travaux. Le projet comporte également la pratique de l'élevage et implique que chaque enfant ait la responsabilité, chez lui, d'un animal (le plus souvent une poule) qui lui permettra par la vente des œufs ou des poulets qu'il produira, de pouvoir payer ses fournitures et frais de scolarité. Scolariser son enfant dans une école bilingue permet donc de réduire considérablement les frais de scolarité.

## L'implication des APE

La participation des familles dans le processus d'implantation d'une école bilingue est basée sur des négociations sociales appelées « missions de prospection » effectuées par l'ONG. Ces campagnes de sensibilisation visent selon le représentant de l'Oseo à « *impliquer les autorités régionales, locales et les parents d'élèves pour une appropriation de ces écoles bilingues par les populations* » [Ilboudo, 2005]. Le représentant de l'ONG, lors d'une rencontre nationale sur l'éducation bilingue qui a eu lieu au Burkina Faso en 2003, précisait qu'il souhaitait mettre en place « *un système de négociation sociale (lobbying) en faveur de l'éducation bilingue au Burkina.* » (Meba/Oseo, 2003 : 12) proposition encouragée par le ministre de l'enseignement de l'époque, Mathieu Ouédraogo, qui s'engageait à tenir compte de :

*« La recommandation de poursuivre et d'intensifier la négociation et la mobilisation sociale en vue d'une appropriation consciente et responsable par les communautés de base de la philosophie de l'école nouvelle utilisant des langues nationales comme médiums d'enseignement-apprentissage aux côtés du français » (Meba/Oseo, 2003 : 38).*

L'implication des parents d'élèves concerne en premier lieu la mise en place des infrastructures. Il leur est demandé dans la plupart des cas de fournir le sable et l'eau nécessaires à la construction de l'école mais aussi d'y participer en fournissant la main d'œuvre pour le chantier :

*« Le chef les a informés d'abord, puis des gens de Koudougou, que s'ils sont prêts à fournir du sable et de l'eau ils vont construire une école ». [Entretien traduit du mooré, famille 4, 5/6/07, école de Doulou].*

Les parents sont aussi invités à prendre part au contenu des cours et à dispenser des apprentissages dans les domaines de la production et de la culture.

Si dans beaucoup d'écoles les parents ne savent pas ce que font leurs enfants en classe, dans les écoles bilingues, les parents sont invités à intervenir. Il va de soit qu'une telle reconnaissance de leurs « savoirs populaires » (Lewandowski, 2007) aux côtés des savoirs scolaires les incite à s'intéresser et à s'investir dans les activités scolaires de leurs propres enfants et plus globalement de l'ensemble des élèves, créant ainsi un cadre d'échange et de partage plus harmonieux entre enseignants, parents et élèves. L'implication des familles dans le processus éducatif semble donc être au cœur du projet d'éducation bilingue, et ce sont la revalorisation des pratiques traditionnelles et culturelles qui matérialisent au mieux l'implication des parents.

Le simple fait qu'une des langues nationales (mooré, jula, fulfuldé) soit utilisée dans l'enseignement permet l'implication des communautés de base dans les écoles : « *là où la langue nationale est utilisée on remarque une présence plus prenante des parents d'élèves et vice-versa* » [Meba/Oseo, 2003 : 13]. En effet beaucoup de parents analphabètes ne pouvaient suivre la scolarité de leurs enfants quand celle-ci était en français tout simplement parce qu'ils ne comprenaient pas. Actuellement ils disent pouvoir participer davantage au suivi de la scolarité, même si dans les faits cela n'a pas beaucoup d'influence sur les résultats de l'enfant.

## **L'implantation stratégique en milieu rural**

L'un des constats majeurs de mon terrain est que les écoles bilingues sont pour la grande majorité implantées en zones rurales ou à la périphérie des villes dans les quartiers appelés communément « zones non-loties ».

Les populations concernées, rurales, ont deux caractéristiques en commun : la pauvreté et l'analphabétisme.

En ce qui concerne la scolarisation, les zones rurales sont les moins bien loties. Dans les villages les enfants peuvent parcourir jusqu'à 5 kilomètres pour aller à l'école. Ce qui est révélateur de l'insuffisance de l'offre scolaire. Les ruraux pour une grande majorité cultivateurs, vivent dans des situations de grande pauvreté, éloignées de tout et tous et oubliés des décideurs politiques.

Les « zones non loties » font office de terres d'accueil de l'exode rural. Occupés par des habitats de fortune, elles abritent en grande majorité des indigents qui, venus en ville pour trouver du travail, n'en ont jamais trouvé un qui puisse leur permettre de sortir de leur situation de grande pauvreté. Ces zones sont surpeuplées et du fait de leur inexistence officielle elles ne disposent pas d'infrastructures scolaires publiques.

L'implantation des écoles bilingues revêt de la stratégie et non du hasard. Tout d'abord parce qu'elles apportent aux populations l'opportunité de satisfaire leur désir d'une école. Ensuite parce qu'elles tiennent compte de leur pauvreté en leur offrant une scolarisation à moindres frais. Et finalement parce qu'elles leur offrent une école à laquelle ils sont impliqués par la langue enseignée et la pratique des activités culturelles et productives. La cible exclusivement rurale visée par l'Oseo permet également d'éviter d'avoir à affronter les réticences des urbains.

Les écoles bilingues mettent donc en scène plusieurs mécanismes qui paraissent être à l'avantage des parents : ils sont mieux intégrés dans le système scolaire et ont des avantages financiers et matériels que le système classique ne leur offre pas. Pourtant la première réforme bilingue de 1979, a été interrompue en 1984 du fait du désintérêt qu'elle suscitait auprès des familles. On peut se demander s'il est possible que trente ans après, alors que la pratique de la langue française s'est encore répandue, la population dans sa globalité puisse faire preuve d'un tel engouement pour l'utilisation des langues nationales comme médium d'enseignement ?

## **LES LIMITES À L'EXTENSION DE L'ÉCOLE BILINGUE PROPOSÉE PAR L'OSEO**

---

La volonté de l'Oseo de construire un monde nouveau pour affranchir les Burkinabè des réminiscences de la colonisation par la réforme du système scolaire en imposant son projet de continuum éducatif bilingue présente des limites. En effet le projet école bilingue fait état de plusieurs difficultés qui ne laissent pas présager un avenir serein. De plus ce projet s'inscrit dans une contrainte de massification de l'éducation imposée par les bailleurs de fonds internationaux à l'État. Ce dernier ne peut donc pas se permettre de généraliser le projet d'une ONG, ce qui sous-entendrait qu'il doive tourner le dos aux autres acteurs de l'aide extérieure.

### **La difficile généralisation du projet**

Le Meba n'a pas intérêt à généraliser le projet, si l'on tient compte de sa logique de massification de l'éducation et de captation des flux financiers de l'aide, le généraliser voudrait dire demander à tous les Partenaires techniques et financiers (PTF), qui ont une autre interprétation des événements et d'autres supporters, de s'aligner sur l'Oseo, ce qui ne paraît guère possible à l'heure actuelle. En effet en s'engageant dans l'éducation pour tous l'État s'est inscrit dans des actions conjointes avec la

Banque mondiale et les ONG internationales dans ce que Bierschenk (2007) appelle un « consensus international » :

*« Ce consensus international sur la priorité de l'éducation légitime également un interventionnisme croissant dans les pays du Sud des bailleurs de fonds dans ce secteur, générant des tendances fortes à l'homogénéisation et à l'uniformisation, mais aussi à la diversification des acteurs et des institutions » (Bierschenk, 2007 : 261)*

En acceptant de généraliser l'école bilingue, l'État imposerait le projet d'une ONG suisse à l'ensemble des acteurs de la coopération qui agissent dans le domaine de l'éducation au Burkina. Ce scénario n'est pas envisageable, l'État est toujours dans sa quête de l'éducation de masse, et en donnant l'exclusivité à l'Oseo il se ferme aux autres propositions de développement du secteur de l'éducation et rompt également ses engagements avec la Banque mondiale. L'État burkinabè ne peut pas pour l'instant stopper sa « course aux projets » pour mettre en place une politique éducative stable et égale pour tous.

Le bilinguisme comme vecteur d'enseignement est d'actualité malgré quelques atermoiements. Le ministre de l'éducation en poste en 2003 y semble plus favorable que la ministre actuelle, Odile Bonkougou :

*« ...la généralisation progressive de l'éducation bilingue basée sur le consentement et la participation des populations bénéficiaires [...]. Je voudrais réaffirmer ici, publiquement, et au nom de son Excellence Monsieur le Premier Ministre, que l'État s'engage à promouvoir l'éducation bilingue. » [Meba/Oseo, 2003 : 39].*

*« Le Meba est en passe actuellement de réformer ce système en s'inspirant des différentes innovations, pour choisir celle qui serait la mieux adaptée aux réalités locales et qui serait susceptible de relever le niveau de scolarisation du pays. Mais il n'est pas exclu, et au contraire, qu'il s'inspire de plusieurs de ces innovations, en essayant de les combiner pour prendre de chacune d'elles les aspects positifs pour construire un système adapté et efficace. La réforme est « l'adaptation d'un système qui cadre avec les réalités » [...] mais il n'a jamais été dit en ces termes que le Meba généraliserait ce système à tout le système classique. Comment pourrions-nous envisager de généraliser un système encore frais et récent dont nous ne connaissons pas encore les défauts mais uniquement les qualités ? La question du bilinguisme sera certainement prise en compte dans la réforme, le Meba s'est déjà exprimé dans ce sens, mais jamais la ministre n'a dit qu'elle généraliserait le système tel que l'a conçu l'Oseo à l'ensemble du système éducatif burkinabè. » [Entretien avec le chargé du suivi des projets et de la coopération à la Dep/Meba, 6/2/07, Ouagadougou].*

Pourtant, malgré ces précautions, malgré l'apparition des premiers signes d'essoufflement du projet et les indices de plus en plus clairs de la manière dont l'Oseo « fabrique » son succès, l'éducation bilingue continue son expansion sur le territoire et a été intégrée dans la réforme en cours d'implantation :

*« La langue étant un moyen de communication et un véhicule de l'identité culturelle, l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif est une question fondamentale. De ce point de vue, sur la base des expériences d'éducation bilingue en cours depuis plus d'une décennie, les nouveaux curricula introduiront les langues nationales ou mieux celles maîtrisées par l'enfant avec une transition vers le français au niveau de l'éducation de base. » (Meba, 2006 : 21).*

Le projet n'a pas été généralisé tel que l'aurait voulu l'Oseo, qui souhaitait la transformation de tous les préscolaires en 3<sup>E</sup>, de toutes les écoles primaires en écoles bilingues et de tous les CEG en CMS :

*« La réforme [celle de 2007 dont il prétend qu'elle prendra en compte le projet de l'ONG qu'il représente] sera celle qui viendra révolutionner notre système éducatif ! » [Ilboudo, 2007a].*

## CONCLUSION

---

L'Oseo a su organiser son projet et lui donner l'ancrage et la réputation nécessaire en prenant en compte les parents d'élèves et en les associant au processus d'implantation et d'animation de ces écoles. Elle s'est assurée ainsi une meilleure intégration de l'école à la communauté villageoise et une participation effective des parents au processus éducatif. De plus en réduisant le cycle scolaire d'une année, en revalorisant la culture par la pratique des activités culturelles et productives elle a séduit les parents, essentiellement ruraux. L'Oseo a également mis en place des mécanismes pour capturer la demande d'éducation bilingue. Pour cela elle a travaillé à l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants, personnages clés pour le bon fonctionnement d'une école. Le fait que ces derniers aient accès à une formation approfondie, qu'il leur soit versé des indemnités, qu'ils aient un encadrement pédagogique efficient, favorise d'une part la qualité de leur travail et d'autre part la meilleure réussite des élèves. Enfin, consciente des difficultés inhérentes au projet et des réticences qu'on lui oppose, notamment chez les fonctionnaires, l'Oseo a créé des circuits courts au sein de l'organigramme étatique pour se faire une place au sein du Meba.

Bien que l'Oseo s'efforce de présenter son projet d'école bilingue comme étant la réponse à tous les maux que le système éducatif classique connaît depuis sa création, des difficultés commencent à apparaître. Comme tout projet, l'école bilingue en perdant son caractère novateur laisse poindre les premiers indices de déperdition. Il y a tout d'abord le phénomène de « routinisation », qui a nécessairement des influences négatives sur la qualité d'un projet. Cette routine peut se répercuter sur l'engagement des acteurs par exemple. En effet, le surinvestissement demandé aux enseignants est, je l'ai montré, entretenu par les initiateurs du projet. L'enquête que j'ai menée m'a permis d'en repérer les premiers signes d'essoufflement du côté des enseignants. Leur motivation, moteur de leur enthousiasme, de la réussite des élèves et du succès du projet est compromise par la perspective de la suppression de l'indemnité compensatoire versée chaque mois. En effet, depuis janvier 2007 c'est le Meba (dans le cadre de la passation de la gestion du projet de l'Oseo au Meba) qui devait prendre en charge le versement. Or en juin 2007, les enseignants n'avaient encore perçu aucune indemnité pour l'année, ce qui n'est pas sans provoquer chez eux une inquiétude.

En ce qui concerne le fonctionnement des écoles au niveau local, plusieurs difficultés commencent à se faire sentir. Tout d'abord les problèmes liés aux langues d'enseignement. Jusqu'ici les 112 écoles bilingues présentes sur l'ensemble du territoire burkinabè n'utilisent que huit langues nationales alors que le pays en compte une soixantaine. Plusieurs ethnies, et notamment les Samo (qui parlent San) revendiquent le droit à l'adaptation de leur langue pour l'enseignement. L'Oseo, prétextant utiliser « les langues maîtrisées » et non « les langues maternelles » des enfants ne prévoit pas pour le moment d'extension linguistique. De plus en ce qui concerne les activités culturelles et productives, j'ai pu remarquer dans toutes les écoles de mon terrain qu'elles étaient pour la plupart absentes du fait des pannes fréquentes des pompes, du manque de temps, du manque de connaissances en la matière des enseignants et surtout du manque de matériel nécessaire. En outre, les cantines endogènes ne fonctionnent pour la plupart plus ou très peu, ne permettant de nourrir les enfants que certains jours et pendant certaines périodes jusqu'à ce que soient épuisés les stocks et à condition que la pompe de l'école soit fonctionnelle !

Enfin, même si les parents adhèrent à l'école -notamment parce qu'ils cherchent à réaliser à travers elle une certaine justice intergénérationnelle-, ils ne semblent pas adhérer au bilinguisme en tant que tel et ne réclament des écoles bilingues que lorsqu'ils se rendent compte que c'est le seul moyen d'obtenir une école pour leur village.

Il existe donc beaucoup de difficultés inhérentes aux écoles bilingues qui remettent en cause les propos sereins tenus par l'Oseo dans le cadre de la généralisation du projet à l'ensemble du système éducatif.

Les stratégies d'imposition dont fait preuve l'Oseo pour ce projet sont la marque de la volonté des initiateurs de créer un monde nouveau affranchi des reliquats du colonialisme et de la présence française. Le recours à la langue, aux coutumes, aux valeurs traditionnelles burkinabè pour l'enseignement est la marque d'un complexe colonial duquel le représentant de l'Oseo ne se cache pas.

## BIBLIOGRAPHIE

---

### Ouvrages

- Andre G., 2007, *Ecole, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles postcoloniales au Burkina Faso*, Cahier d'études africaines n°186, éditions de l'EHESS.
- Bierschenk T., 2007, « L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global », in T. Bierschenk et al., *Une anthropologie entre rigueur et engagement. Essai autour de l'œuvre de J.P. Olivier de Sardan*, Paris, APAD/Karthala, pp.251-276.
- Compaore R.A.M., 2003, « Chronique de l'école au Burkina Faso », in Madiéga Y.G. et Nao O. (sous la dir. de), *Burkina Faso. Cent ans d'histoire, 1895-1995*, Presse Universitaire de Ouagadougou, Paris, Karthala, pp. 1663-1690.
- Gerard E. et Pilon M., 2005, *Le niveau de scolarisation au primaire, entre mesures, usages et enjeux. Exemples tirés d'Afrique*, in Vinokur A. (sous la dir. de) « Pouvoirs et mesure en éducation », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, HS n°1, ARES.
- Jacob J-P., 2004, « Gouvernement de la nature et gouvernement des hommes dans le Gwendégou (centre-ouest du Burkina Faso), *Autrepart* n°30, pp.24-43.
- Latour, B., 1992, *Aramis ou l'amour des techniques*, Paris, La Découverte.
- Lewandowski S., 2007, *Le savoir pluriel. Ecole, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*, Thèse de doctorat, EHESS.
- Mosse D., 2005, *Cultivating Development. An Ethnography of Aid Policy and Practice*, London, Pluto Press.
- Naudet J.D, 1999, *Trouver des problèmes aux solutions. Vingt ans d'aide au Sahel*. Paris, OCDE.
- Nikiema N., 2003, « Evolution de la question de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes d'éducation du Burkina Faso de l'indépendance à nos jours », in Madiéga Y.G. et Nao O. (sous la dir. de), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1895-1995*, Presse Universitaire de Ouagadougou, Karthala, pp. 1769-1789.
- Sanogo M. L., 1994, *Le droit à l'éducation. Quelles effectivités au Nord et au Sud ?*, Colloque international, Université de Ouagadougou, Burkina Faso.
- Sanou F. 2003 (a), « Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990 », in Madiéga Y.G. et Nao O. (sous la dir. de), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1895-1995*, Presse Universitaire de Ouagadougou, Karthala, pp. 1691-1745
- 2003 (b), « Colonialisme, éducation et langues : hier et aujourd'hui », in Madiéga Y.G. et Nao O. (sous la dir. de), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1895-1995*, Presse Universitaire de Ouagadougou, Karthala, pp.1791-1817

Some M., 2004, Éducation bilingue, une alternative au système éducatif de base en Afrique pour assurer un développement durable, in Daff M. (et al.), Penser la francophonie, concepts, actions et outils linguistiques. Actes des premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, AUF, Archives contemporaines, pp.413-424.

Tréfault T., 1999, L'école malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou, AIF, Paris, Collection Langues et développement, Didier Erudition.

Yaro Y., 1994, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso*, Thèse en démographie, IDUP, Université Paris I.

## Rapports

Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990, Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90, Document de référence, Jomtien, Paris, UNESCO.

ADEA, 2005, « Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique. Le facteur langue : étude/bilan sur l'enseignement en langue nationale et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. », Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales, Windhoek, Namibie, ADEA, GTZ, IPE (partenariat).

— 2006, Eduquer plus et mieux. Ecoles et programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?, Compte rendu de la biennale de l'éducation en Afrique, Libreville, Gabon, ADEA.

Compaore M, Lange M.F, 2002, Collecte de données sur les indicateurs du droit à l'éducation dans la zone de Nomgana, Ouagadougou, s.e, pp. 56-81

Dep/Meba, mars 2006, Annuaire des statistiques de l'éducation de base 2005-2006, Meba, Ouagadougou.

Ilboudo P. T. Biennale 2003 (a), « Pertinence de l'éducation. Adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l'éducation bilingue au Burkina Faso, ADEA.

— 2003 (b), L'éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité, Ouagadougou, Oseo.

Jacob J-P., Hema I., Hochet P., Houodie M., Medah R., Ouedraogo S., 2007, « Les services publics à l'échelle locale. Éducation primaire, action sociale, santé et approvisionnement en eau dans la commune de Boromo (Province des Balé, Burkina Faso) », Etude Récit n°17, Ouagadougou, Laboratoire Citoyennetés, 135p.

Meba, 2006, Projet de réforme du système éducatif du Burkina Faso, Meba, Ouagadougou, 35p.

Meba/Oseo

2003, Rapport général de la rencontre nationale sur l'éducation bilingue au Burkina Faso, 8, 9, 10 mai, Ouagadougou, 43p.

2006, Évaluation du programme éducation bilingue au Burkina Faso, Rapport définitif, février, Ouagadougou.

## Articles

Ilboudo P.T. 2003 (c), « Le sit-in de Nomgana. Une manifestation tendancieuse ? », in « Enseignement bilingue au Burkina Faso », rubrique Gros Plan, L'Hebdomadaire n°229 du 15 au 21 mai, 10p.

- 2003 (d), « Burkina Faso : les réalités socio-culturelles prises en compte par l'école », L'observateur Paalga du 8 mai.
- 2 mai 2005, « L'œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière : 70 ans de présence au Burkina Faso », Le faso.net ([http://lefaso.net/impression.php?id\\_article](http://lefaso.net/impression.php?id_article)).
- Le faso.net*, 16 mai 2005, « Enseignement bilingue : la 110<sup>ème</sup> école bilingue inaugurée à Koudougou. »
- 18 octobre 2005, « Éducation bilingue : l'Oseo prospecte à Barga »
- 2007 (mars)(a), in Émission télévisée « Parlons-en », *Le bilinguisme dans l'enseignement de base au Burkina Faso*, RTB (Radio Télévision du Burkina).
- Le Pays*, 23 avril 2007, « Effondrement d'une école à Koudougou. 3 décès, 37 blessés. », n° 3854
- 5 juin 2007, « Conférences pédagogiques annuelles. Ces perdiems qui opposent enseignants et administration », n° 3883 : 12
- Les régionales*, 1 juin 2007, « Éducation bilingue. Le collège Multilingue Spécifique de Loumbila ou l'éducation adaptée aux réalités du pays. », n°121
- L'hebdomadaire*, 15-21 août 2003, « Enseignement bilingue au Burkina », n°229
- L'observateur Paalga*, 2 et 3 avril 2007, « Loi d'orientation de l'éducation. De quelle gratuité parlent-ils ? », n° 6858.
- 2 et 3 avril 2007, « Collèges Multilingues Spécifiques. Pour une place qui sied dans notre système éducatif. », n°6858. : 3
- 23 avril 2007, « Koudougou. Un orage fait 3 morts et une trentaine de blessés. », n°6871 : 28
- 23 avril 2007, « Encadrement de la petite enfance. L'Oseo renforce son expertise. » : 9
- 24 avril 2007, « Effondrement de l'école bilingue de Koudougou. L'EPCD s'en remet aux résultats de l'enquête. », n° 6872 : 29
- Sidwaya*, 3 avril 2007, « Point de presse du gouvernement. L'enseignement public gratuit et obligatoire », n° 5864.
- 4 avril 2007, « Enseignement bilingue. Les Collèges Multilingues Spécifiques dans le point de mire. », n° 5865 : 13.
- 24 avril 2007, « Effondrement d'une école bilingue à Koudougou. Le gouvernement rend visite aux blessés et présente ses condoléances aux familles des victimes. », n° 5881 : 35.
- 1 juin 2007, « Réforme du système éducatif au Burkina Faso. Les derniers réglages du gouvernement. », n° 5912

## Sites internet

<http://www.mairie-koudougou.bf>

## Textes réglementaires

RdBF, décret n°289 bis PRES/EN du 3 Août 1965 portant réorganisation de l'Enseignement du Premier Degré

RdBF, décret n°69/012/PRES du 17 janvier 1969 portant création de la commission nationale des langues voltaïques.

RdBF, décret n°79/055/PRES/ESRS, du 2 février 1979 portant développement des langues nationales par l'alphabétisation.



RdBF, 1991, constitution, ADP, 2 juin 1991, 50 p.

RdBF, Loi 013/96 ADP portant loi d'orientation de l'éducation du 19 mai 1996.

RdBF, décret n°99-254/PRES/PM/Meba du 20 juillet 1999 portant adoption d'un plan décennal de développement de l'éducation 2000-2009.

RdBF, décret n°2001-179/PRES/PM/Meba de mars 2001, lettre de politique éducative.

RdBF, Circulaire n°2002\_098/Meba/SG/DGEB du 18 juin 2002 portant autorisation de transformer les écoles classiques en écoles bilingues à la demande des parents d'élèves.

RdBF circulaire n°2003-127/Meba/SG/DGEB du 25 juillet 2003, portant indications de la procédure administrative à suivre pour l'acheminement des demandes d'écoles bilingues.

RdBF, décret n°2004-093/PRES/PM/Meba de 2004 portant restructuration du Meba.

RdBF, circulaire n°2004-14/Meba/SG/ENEP du 10 mars 2004 portant introduction de modules d'enseignement bilingue dans les programmes de formation des Ecoles nationales des enseignants du primaire (ENEP).

## **ANNEXE 1 : SOMMETS ET CONFÉRENCES**

---

- 1944 du 30/01 au 8/02, Brazzaville, Congo. Conférence de Brazzaville. Réunion entre René Pleven, commissaire aux colonies, avec les gouverneurs généraux et les gouverneurs des colonies, afin de déterminer les nouvelles orientations pour la politique coloniale française. Préconisent un enseignement tendant vers l'assimilation.
- 1961, Addis-Abéba, Ethiopie. Conférence des Etats Africains sur le Développement de l'Éducation sous l'égide de l'UNESCO. Révision des contenus des programmes et fixer des objectifs quantitatifs de scolarisation.
- 1965, Téhéran, Maroc. Congrès national des ministres de l'éducation.
- 1976, Ouagadougou, Haute Volta. « Dossier initial de la réforme de l'éducation »
- 1990 du 5 au 9/03, Jomtien, Thaïlande. Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) avec l'ONU et la Banque Mondiale.
- 1993, avril, Ouagadougou, Burkina Faso. Rencontre des pays sahéliens pour réfléchir sur les questions scolaires. Burkina représenté par A. Tiendrebeogo, ministre de l'enseignement de base.
- 1994, septembre, Ouagadougou, Burkina Faso. Convocation des Etats généraux de l'éducation nationale pour « jeter les bases de l'organisation d'un système scolaire de type nouveau ». Thème : « un consensus national pour une éducation efficiente ».
- 1999, 20/07, Ouagadougou, Burkina Faso. Adoption en conseil des ministres du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) pour la période 2001-2010. Le PDDEB « constitue la politique sectorielle consensuelle entre le gouvernement, la société civile et les partenaires techniques et financiers ».
- 1999, décembre, Johannesburg, Afrique du Sud. Sommet de Johannesburg où les pays de l'Afrique subsaharienne réunis, ont souligné l'importance de l'accessibilité, de la qualité, de la pertinence, du renforcement des capacités et du partenariat, comme des priorités pour atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT).
- 2000, Dakar, Sénégal. Le forum mondial de Dakar sur l'éducation fixe des échéances sur l'EPT, Fait le bilan 10 ans après Jomtien où les objectifs de l'EPT avaient été lancés.
- 2000, New York, Etats-Unis. Sommet du Millénaire : « Objectifs du millénaire pour le développement », avec 191 Etats membres de l'ONU.
- 2002, Ouagadougou, Burkina Faso. Assises nationales sur l'éducation.
- 2005, août, Ouagadougou, Burkina Faso. Evaluation du programme éducation bilingue au Burkina, évaluation conjointe du Meba et de l'Oseo.

## **ANNEXE 2 : RÉFORMES, TEXTES DE LOI ET DATES IMPORTANTES DANS LA CONSTITUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF BILINGUE AU BURKINA FASO.**

---

**1974** : *Dossier Initial de la Réforme de l'Éducation.*

Elaboré par la Direction de la Planification de l'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture.

Analyse critique de la situation scolaire voltaïque (aspects géographiques, historiques, démographiques, économiques et sociaux). Parlent de la non adaptabilité de l'éducation aux réalités locales (programmes inadaptés à la vie sociale et exclusion des langues nationales).

**1979** : Réforme du système éducatif burkinabè qui adopte le bilinguisme. Première fois que les langues nationales sont introduites dans l'enseignement aux côtés du français. Interrompue en 1984.

**1994 (5 au 10 septembre)** : *Etats généraux de l'éducation (EGE).* Ouagadougou.

Thème : « Un consensus national pour une éducation efficiente ».

Constat négatif sur l'éducation, malgré quelques améliorations et la participation d'une aide bilatérale et multilatérale.

Grandes options :

- Accorder la priorité à l'enseignement de base.
- Introduire des changements nécessaires quant à l'organisation des cycles d'enseignement.
- Mettre en place un enseignement technique et professionnel.
- Opter pour une éducation fonctionnelle et pragmatique visant l'intégration au milieu.
- Encourager les initiatives privées communautaires et individuelles
- Favoriser une approche multisectorielle, systémique et dynamique de l'éducation intégrant les actions des différents acteurs, veillant à l'adéquation formation/emploi et encourageant toutes études, expérimentations et initiatives œuvrant dans ce sens.

**2002 (janvier)** : *Assises Nationales sur l'éducation.*

Diagnostic sur l'accès, les infrastructures, les financements, l'efficacité, le personnel, la formation professionnelle et la sécurité dans les domaines scolaires et universitaires.

- Réticences socioculturelles face au préscolaire (inadapté, coupe l'enfant du milieu, coûts trop élevés)
- Goulots d'étranglement au primaire, classes pléthoriques, disparités de genre.
- Inefficacité due à l'insuffisance de qualification du personnel, à l'inadaptation des contenus des programmes, taux de redoublements et de déperdition élevés au primaire, insuffisance des moyens didactiques et des moyens logistiques

■ Traduisent les grandes réflexions des *Etats généraux de l'Éducation* et sont les fondements du système éducatif burkinabè actuel :

**1996 (9 mai) : Loi d'Orientation de l'Éducation.** [N° 013/96/ADP]

Définit les finalités, la structure, les objectifs, les contenus et méthodes d'éducation ainsi que son organisation, les modalités de financement et le mécanisme de pilotage.

Il est stipulé entre autre que :

- L'obligation scolaire couvre la tranche d'âge 6-16 ans et que tout citoyen a droit à l'éducation sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion.
- Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales.
- L'enseignement doit permettre d'acquérir les connaissances générales et techniques et des habiletés fondamentales dans le but d'apprendre un métier ou d'entreprendre des études supérieures.

**2001 (mars) : Lettre de Politique Educative.** [N° 2001-179/PRES/PM/Meba]

- Décrit les grandes orientations du système éducatif, son état actuel, son organisation, ainsi que son plan de développement.
- Système séparé en cycles : le préscolaire (3-6 ans), le primaire (à partir de 6 ans pour 6 ans), le secondaire (enseignement général et technique en 2 cycles de 4 et 3 ans respectivement) et l'enseignement supérieur (Université, Grandes Ecoles, Instituts) ; ainsi que l'éducation non formelle dispensée dans diverses structures hors du système scolaire.
- important rôle accordé à la société civile dans la planification et l'exécution de l'éducation de base (rôle national des APE et AME, et rôle local des COGES)

**2001-2010 : Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB)**

Adopté par décret le 20 juillet 1999 [N° 99-254/PRES/Meba]

Politique sectorielle consensuelle entre le gouvernement, la société civile et les partenaires techniques et financiers (PTF)<sup>27</sup>. Place donnée au secteur privé pour le développement de l'éducation et souhait de coopération.

Objectifs :

- Croissance de l'offre éducative (augmentation du taux de scolarisation à 70% et du taux d'alphabétisation à 40% e 2010 avec un accent mis sur les filles (pratique de la discrimination positive) et les 20 zones défavorisées identifiées).
- Intensifier la diversification des formules éducatives de base, des actions de post-alphabétisation.

---

<sup>27</sup> PTF du PDDEB : Banque Mondiale, Union Européenne, Belgique, Canada, Danemark, Norvège, Suisse, ACIDI, Pays-Bas, République de Chine, UNICEF, BID, BAD, Plan International Burkina, Borne Fonden, PASEB, AFD, Suède, Cathwell, IDA. Partenaires sociaux : ONGs, syndicats, APE, AME.



- Vise l'amélioration de l'accès, de la qualité, de l'efficacité et de la gestion, ainsi que le renforcement des capacités.
- Couvre le volet formel et le non formel de l'éducation.
- avenants VII et VIII : ont donné un cadre à la mise en œuvre du programme d'éducation bilingue par le Meba et l'Oseo.

■ Arrêtés ministériels :

**2004(10 mars) :** Modules d'enseignement bilingue introduits dans les programmes de formation des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP).

[N° 2004-14/Meba/SG/ENEP]

**2002,** ancrage de la coopération Meba/Oseo.

**2002 (18 juin) :** Circulaires du Secrétariat Général du Meba [N° 2002-098/Meba/SG/]

Autorisant la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues à la demande des parents d'élèves.

**2003 (25 juillet) :** Circulaire [N° 2003-127/Meba/SG/DGEB]

Indiquant la procédure administrative à suivre pour l'acheminement des demandes de bilinguisme.

■ Rencontres :

**2003 :** Rencontre Nationale sur l'Éducation Bilingue au Burkina Faso. Organisée par le Meba et l'Oseo.

- Thème : « L'éducation bilingue, une alternative crédible pour l'atteinte de la qualité dans l'éducation de base au Burkina Faso ».

Cadre de concertation pour connaître les objectifs de l'école bilingue et rendre visibles ses résultats afin de mieux faire percevoir sa pertinence en vue de son extension et de sa généralisation.

- Exposés-débats sur la politique de promotion des langues nationales et sur l'éducation bilingue, des panels sur la pédagogie convergente au Mali, l'impact de la langue dans l'implication des parents d'élèves dans les écoles, les passerelles entre l'éducation formelle, l'éducation bilingue et la francophonie, ainsi que des visites d'EB.

- Souhait de généralisation progressive et planifiée de l'éducation bilingue, conformément aux recommandations des *Assises Nationales sur l'Éducation* (avril 2002), sur la base du libre choix et de la participation des populations dans les zones d'implantation des écoles bilingues.

**2003 :** Rencontre des cadres techniques de concertation de la Province de l'Oubritenga.

Recommandent l'ouverture du premier CMS à Loumbila et la généralisation des écoles bilingues dans la province.



**2005** : Rencontre Meba/Oseo pour une évaluation du programme éducation bilingue, statuant sur les rôles de chacun des deux acteurs dans la poursuite du processus de formation, de sensibilisation, de négociation sociale, d'extension géographique et linguistique. Des recommandations ont été formulées pour veiller au bon fonctionnement des écoles bilingues et plus généralement du continuum.

**2007** : Rencontre-atelier Meba/MESSRS pour statuer sur les CMS. Définir les rôles de chacun des acteurs dans la prise en charge des CMS. Ateliers de travail sur l'amélioration des programmes et sur la valorisation des activités culturelles et productives au niveau national sous forme de délivrance de diplômes reconnus par les écoles techniques.