

Profils et conditions de travail des enseignants des écoles bilingues et classiques

Une analyse comparative dans la ville de Koudougou (province du Boulkiemdé, Burkina Faso)

Ouindpanga **Geoffroy**
NANEMA

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

Référence bibliographique pour citation

Quindpanga Geoffroy Nanéma, 2009, « Profils et conditions de travail des enseignants des écoles bilingues et classiques. Une analyse comparative dans la ville de Koudougou (province du Boulkiemdé, Burkina Faso) », Etude Recit n° 29, Ouagadougou, Laboratoire Citoyennetés, 44 p.

Résumé

Cette étude présente les résultats d'une enquête par questionnaire adressée à 40 enseignants de l'école bilingue et classique dans la ville de Koudougou. Elle montre qu'au delà des discours officiels qui mettent en avant la pédagogie (usage des langues, implication des parents) comme variable explicative d'appréciation des prestations des écoles bilingues, c'est bien tout un ensemble de facteurs (au rang desquels on soulignera l'importance des profils des maîtres recrutés et de leurs conditions de travail) qui font la différence entre les systèmes.

Abstract

This study presents the results of a survey conducted with 40 teachers at the bilingual and traditional schools in the city of Koudougou (Burkina Faso). It shows that the official explanation for the success of bilingual schools (the use of national languages, the implication of parents) is incomplete and that to explain the difference in performances between the two systems, one has to look primarily at the material conditions and the profiles of the teachers hired.

Table des matières

Sigles et abréviations.....	4
HISTOIRE DES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO	5
Le dispositif légal depuis 1991	5
La lettre de politique éducative	5
Le plan d'action national.....	6
Le programme décennal de développement de l'éducation de base.....	6
La réduction du budget de l'État.....	7
L'OFFRE D'ÉDUCATION BILINGUE AU BURKINA FASO	7
Les écoles bilingues dans le système éducatif.....	7
Les justifications du projet « école bilingue » :	8
L'enseignement bilingue.....	9
LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	9
La problématique	9
La présentation de l'outil de collecte.....	10
L'enquête.....	10
Méthode d'analyse.....	11
PRESENTATION DU TERRAIN.....	12
PRESENTATION DES RESULTATS	12
Quelques éléments généraux sur le profil des enseignants.....	12
Le statut des enseignants du bilingue et du classique	12
La formation des enseignants.....	14
L'engagement syndical des enseignants	15
Etat des infrastructures et du mobilier	17
Le type de bâtiment dans chaque école	17
Etat général des bâtiments.....	17
Etat de la cantine scolaire, des points d'eau et des latrines.....	18
Etat du mobilier	19
La situation matérielle des enseignants	19
Les conditions d'exécution du travail	21
Suivi et encadrement par la hiérarchie	23
Les parents d'élèves et les APE	24
ANALYSE DES RESULTATS	24
L'investissement comparé des enseignants du bilingue et du classique	25
La gestion des carrières	25
Langues d'enseignement, effectifs et conditions de travail des élèves.....	27
Les formations.....	28
La coproduction du système scolaire par les parents	30
La question des redoublements	32
Le plaisir au travail.....	33
CONCLUSION	34
BIBLIOGRAPHIE.....	35
ANNEXE 1 : GRILLE D'ENTRETIEN	36

Sigles et abréviations

ALFAA	Apprentissage de la Langue Française par les Acquis de l'Alphabétisation
AME	Association des Mères Educatrices
APE	Association des Parents d'Elèves
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CEAP	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CE	Cours Elémentaire
CEB	Circonscription d'Education de Base
CEBNF	Centre d'Education de Base Non Formel
CEP(E)	Certificat d'Etude Primaire (Elémentaire)
CM	Cours Moyen
CMS	Collège Multilingue Spécifique
CP	Conférence Pédagogique
CP	Cours Préparatoire
DDC	Direction du Développement et de la Coopération (coopération suisse)
DEF/ENEP	Diplôme d'Etude de Fin de cycle de l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
DPEBA	Direction Provinciale de l'Enseignement de Base
DREBA-CO	Direction Régionale de l'Enseignement de Base du Centre Ouest
DR/MESSRS-CO	Direction Régionale du Ministère de l'Enseignement Secondaire Supérieur et de la Recherche Scientifique du Centre Ouest
3E (EEE)	Espace Eveil Educatif
ENEP	Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
ENSK	Ecole Nationale Supérieure de Koudougou
EPCD	Etablissement Public Communal pour le Développement
EPS	Enseignement Primaire Supérieur
EPT	Education Pour Tous
ES	Ecole Satellite
GAP	Groupe d'Animation Pédagogique
IAC	Instituteur Adjoint Certifié
IC	Instituteur Certifié
IP	Instituteur Principal
MEBA	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
ONEA	Office National de l'Eau et de l'Assainissement
ONU	Organisation des Nations Unies
OSEO	Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
PDDEB	Plan Décennal de Développement de l'Education de Base
PNUD	Plan des Nations Unies pour le Développement
SATEB	Syndicat Autonome des Travailleurs de l'Education de Base
SNEA-B	Syndicat National des Enseignants Africains –Burkina Faso
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

HISTOIRE DES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO¹

Depuis 1960, l'État burkinabé s'est impliqué dans des vagues successives de réformes de son système éducatif. On peut identifier quatre moments dans ce processus².

De 1960 à 1976, les réformes de l'éducation avaient deux leitmotiv : la réadaptation des programmes et l'éducation universelle en Afrique à l'horizon 1980. Cet objectif avait été formulé par la conférence des ministres en charge de l'éducation dans les pays africains à Addis-Abeba en 1961. Les programmes de l'enseignement devaient connaître une « africanisation » grâce à la création d'une scolarité mieux adaptée aux réalités économiques et socioculturelles. Ceci notamment à travers des méthodes d'enseignement élaborées par l'école normale de Dakar et la vulgarisation des écoles rurales. Ces écoles avaient pour vocation de récupérer les enfants qui n'avaient pas eu accès à l'école par une formation intégrant des activités de production agricole.

Durant la période 1976-1980, la Haute-Volta a connu une succession de contestation et de régimes d'exception. En 1978, le premier recrutement des Instituteurs Adjoints (IA) a lieu. Dès leur recrutement, ils sont envoyés sur le terrain sans formation initiale. Le Syndicat National des Enseignants Africains de la Haute-Volta (SNEAHV) réagit contre cette nouvelle politique en conduisant « la grève des 56 jours ».

L'année suivante, une nouvelle réforme de l'école introduit les premières expériences d'enseignement primaire bilingue avec les trois langues les plus parlées (jula, fulfuldé, mooré).

La période révolutionnaire (1983-1987) commencera par la grève des enseignants de 1984 suivie du licenciement de plus de 2 000 instituteurs (1 300 selon les autorités). Ils sont remplacés en avril 1984 par les « Enseignants Révolutionnaires » (ER) recrutés sur la base de leur bonne volonté, auxquels seront adjoints les « appelés » ou les « volontaires » du Service National Populaire (les « enseignants Sernapo »). Ces enseignants licenciés ne seront réintégrés à la fonction publique qu'en 1986³.

Après le coup d'État du Front Populaire (FP) en octobre 1987, les nouvelles autorités entreprennent une réforme incrémentielle de l'école qui se poursuit aujourd'hui et dont nous allons voir les détails.

Le dispositif légal depuis 1991

Depuis la nouvelle Constitution de 1991, l'offre en matière d'enseignement primaire est encadrée par les dispositifs légaux suivants : la lettre de politique éducative, le plan d'action national et le programme décennal de développement de l'éducation de base.

La lettre de politique éducative

La lettre de politique éducative MEBA /MESSRS de 2001 est l'instrument qui permet au Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) et au Ministère de l'Enseignement Secondaire, Supérieur et de la recherche Scientifique (MESSRS) de mettre en œuvre la politique du

¹ Ce texte a été relu par Alfred Zongo (DDC), Anselme Yaro (Tintua), Zacharie Sorgho (Oseo, service de l'éducation bilingue au Meba).

² Cette étude a été réalisée dans le cadre des activités du programme « Etat local », piloté par le Lasdel Niamey et financé par la Coopération suisse.

³ Fer de lance du syndicalisme burkinabé, le monde des enseignants a toujours été dénoncé puis combattu avec la dernière énergie par les gouvernements successifs en quête de stabilité. Les enseignants ont été à la base du mouvement populaire qui a renversé le régime de Maurice Yameogo le 3 janvier 1966. En 1983, Thomas Sankara, a largement bénéficié du soutien populaire des enseignants pour son accession au pouvoir avant de radier 2 000 d'entre eux en 1984.

gouvernement. Elle précise les finalités, les objectifs généraux et spécifiques, et les grandes questions d'orientation de l'éducation. Cette lettre vise un taux brut de scolarisation (TBS)⁴ de 70% et un taux de scolarisation des filles de 65% à l'horizon 2010.

Elle vise également un taux d'alphabétisation de 40% et une revitalisation des activités manuelles et pratiques.

Le plan d'action national

Les plans de développement de l'éducation de base sont conduits par le MEBA et par les Nations Unies (UNESCO, UNICEF).

Le plan d'action national de l'éducation pour tous (PAN/EPT) du MEBA est plus ambitieux que la lettre de politique éducative. Le texte présente d'abord un état des lieux de l'éducation de base et un diagnostic des différentes institutions d'enseignement et de formation. Il s'agit également d'un plan stratégique qui fixe les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) au Burkina Faso à partir du cadre d'action issu du forum international de Dakar de 2000⁵. Pour l'éducation primaire, le PAN/EPT propose de :

- porter le taux de scolarisation à 100% et celui de l'alphabétisation à 60% à l'horizon 2015 ;
- diversifier les formes d'éducation de base ;
- moderniser les écoles franco-arabes ;
- améliorer la qualité de l'enseignement par la formation du personnel.

Le programme décennal de développement de l'éducation de base

Conjointement au PAN/EPT, le gouvernement burkinabé et ses bailleurs de fonds conduisent le PDDEB. Il s'agit d'une politique sectorielle de développement du système éducatif lancée en septembre 2003. Ses principaux objectifs sont l'augmentation des statistiques (un TBS de 70% en dix ans) et la promotion de l'équité (amélioration de l'accès des filles et des zones rurales à l'école). La stratégie du programme pour atteindre ces objectifs est fondée sur :

- la diversification des formules d'éducation de base notamment par le développement des écoles satellites, des Centres d'Éducation de Base Non Formel (CEBNF), des écoles franco-arabes, des centres d'alphabétisation des petits;
- la formation du personnel d'enseignement et d'encadrement ;
- l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage par la mise en place de projets d'école et un contrôle régulier de la qualité ;
- la diversification des formations post- alphabétisation en français et en langues nationales ;
- le renforcement des capacités de pilotage et de gestion du Meba par la formation des personnels, le développement de l'information et de la recherche appliquée, la mise en place d'un dispositif opérationnel de suivi/évaluation des projets et programmes conduit par le ministère.

⁴ Le TBS correspond au nombre d'enfants inscrits dans un cycle (primaire, secondaire, supérieur), quelque soit leur âge, rapporté à la population totale de la tranche d'âge correspondante officiellement définie. Au Burkina Faso, il s'agit des enfants inscrits du CP1 au CM2 rapporté au nombre d'enfants de sept à douze ans.

⁵ Au forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000, l'objectif d'atteindre la scolarisation universelle a été affirmée avec force par la communauté internationale, réitérant ainsi les engagements pris dix ans plus tôt à Jomtien sous l'égide de l'UNESCO. Dans le même temps, la question de la qualité a été au centre des débats, pour rappeler que si l'éducation est un droit inaliénable, c'est la qualité de l'enseignement qui permet de réaliser les espérances qu'elle porte. Abordée sous l'angle spécifique de l'excellence, la question de la qualité revêt une dimension stratégique susceptible d'orienter les politiques éducatives.

Le PDDEB est exécuté selon des plans d'action annuels provinciaux. D'un coût estimé à 235 milliards de francs CFA, le PDDEB est principalement financé par la Banque Mondiale, les Pays Bas, le Canada, le Danemark, l'AFD, l'Unicef et la Coopération Suisse.

La réduction du budget de l'État

L'État burkinabé et les bailleurs de fonds du Meba (notamment l'Unesco) sont dans une logique de massification de l'éducation scolaire formelle et informelle. Cependant, conjointement, ces bailleurs lui imposent des réductions budgétaires drastiques. Dans un pays où l'éducation est une prérogative de l'État, le Burkina Faso doit résoudre la contradiction entre l'imposition morale de massification de l'éducation scolaire et l'imposition économique de réduction de ses dépenses publiques.

Quatre solutions sont mises en place pour résoudre cette contradiction :

- la baisse du niveau de qualification pour le recrutement des enseignants accompagnée de la baisse de leur temps de formation ;
- un flou légal sur l'obligation de scolarisation rapportée à l'âge ;
- des techniques de gestion des classes et des recrutements qui permettent de gonfler des effectifs avec de faibles coûts de fonctionnement ;
- une sollicitation toujours plus grande des parents avec l'institutionnalisation des Associations des Parents d'Élèves (APE) comme soutien au fonctionnement de l'école.

Nous verrons par la suite les conséquences de ces stratégies sur l'offre d'éducation au Burkina Faso.

L'OFFRE D'ÉDUCATION BILINGUE AU BURKINA FASO

La superposition de ces différentes politiques d'éducation conduit au déploiement d'une offre scolaire diversifiée. Cette diversification est particulièrement soutenue par le programme décennal (PDDEB) et le projet ES/CEBNF.

Pour notre part, nous nous intéresserons à l'offre éducative fait dans le cadre du projet « école bilingue » de l'ONG OSEO, une des pionnières en la matière, dont l'initiative est soutenue par la coopération suisse (DDC). 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. L'OSEO coopère avec les États 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 1974⁶.

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 1983⁷.

Les écoles bilingues dans le système éducatif

⁶ L'accord de siège date de 1991.

⁷ Date à laquelle l'État 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.

Les justifications du projet « école bilingue » :

Selon l'ONG Oseo, le système d'éducation primaire burkinabé est en échec. Cet échec est dû essentiellement à la dimension linguistique parce que la langue française qui est la langue d'enseignement crée une rupture avec l'univers culturel de l'enfant, qui ne parle pas cette langue au sein de sa communauté. Il faut nécessairement que le français soit introduit par l'enseignement en langues nationales pour atténuer le dépaysement culturel de l'enfant, et améliorer ainsi significativement la mission éducative de l'école.

■ la première phase 1994-1998

La phase pilote (1994-1998) cherchait à mettre au point une formule de scolarisation bilingue accélérée pour les enfants qui avaient dépassé l'âge de recrutement à l'école (9 à 14 ans) en exploitant un instrument développé quelques années auparavant pour répondre à la demande d'un groupement villageois fortement engagé dans les actions d'alphabétisation de ses membres.

En effet, de 1991 à 1993, une équipe d'enseignants et d'enseignants-chercheurs avaient mis au point et expérimenté auprès des membres adultes alphabétisés d'une association villageoise du département de Loumbila, situé à une vingtaine de kilomètres à l'est de Ouagadougou et dénommée « Manegdzanga », une méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation en langues nationales, appelée « méthode AALFA ». A l'issue de la formation, les apprenants avaient un niveau de français que les évaluateurs indépendants ont assimilé au niveau CM. Les résultats de la méthode, qui ont justifié son utilisation dans plusieurs provinces mooréphones et son adaptation par la suite à trois autres langues du Burkina Faso (jula, fulfuldé, lyélé), ont poussé l'association à proposer son application aux enfants non scolarisés de 9 à 14 ans qui étaient « trop âgés » au regard des tests en vigueur pour être recrutés à l'école mais « trop jeunes » pour fréquenter les centres d'alphabétisation des adultes.

C'est alors que l'idée est venue de proposer à l'association un projet de scolarisation bilingue en langue nationale du milieu/français afin de combler le retard accusé par ces enfants. En tenant compte du fait qu'ils étaient psychologiquement mûrs, l'option a été faite d'essayer une scolarisation de 4 ans au lieu de 6 ans standard. L'ONG Oseo avec laquelle Manegdzanga entretenait des relations de coopération, a accepté d'accompagner l'association et de soutenir financièrement la réalisation du projet. Après une action de sensibilisation et de négociation, deux villages (Goué et Nomgana dans la province d'Oubritenga) se sont portés volontaires et 55 enfants ont été recrutés. Comme apport personnel au projet, l'association devait assurer l'alphabétisation de ses enfants en mooré avant le début de l'année scolaire. C'est ainsi que s'est présentée l'occasion de reprendre l'expérimentation de l'enseignement bilingue commencée en 1979 et stoppée en 1984, mais cette fois-ci en dehors du système scolaire public. Les résultats des diverses évaluations ont encouragé les promoteurs de l'école bilingue. Ils ont alors repris l'expérimentation dans l'objectif d'améliorer les résultats.

■ la deuxième phase : l'expérimentation 1998-2001

Cette étape de l'implantation des écoles bilingues fut décisive puisqu'elle allait permettre d'impulser cette innovation à une échelle plus importante. Elle est marquée par des changements importants sur les plans institutionnel, pédagogique et organisationnel, pour un réajustement en fonction des premiers constats établis. L'Oseo fait part à cette période des premiers résultats de « son » système qui, malgré des paramètres pouvant jouer en sa défaveur (plus grand nombre de candidats à l'examen du CEP, rajeunissement des cohortes et raccourcissement de la durée du cursus), se relèvent positifs et produisent une amélioration sensible du taux de succès scolaire.

■ la troisième phase : l'expansion 2001-2005

Elle est marquée par une expansion des écoles bilingues sous l'impulsion conjointe du Ministère de l'Enseignement de Base (Meba) et de l'Oseo sur proposition de cette dernière pour un « continuum

éducatif » comme cadre d'éducation bilingue (112 écoles⁸). Désormais l'expérimentation prendra en compte en amont, le préscolaire qui est appelé espace d'éveil éducatif (ou 3^e) pour les enfants de 3 à 6 ans, et en aval des structures appelées collèges multilingues spécifiques (CMS) pour les élèves de 12 à 16 ans.

L'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue nécessite la maîtrise par les enseignants de méthodes d'apprentissage en langues vernaculaires. L'Oseo a créé des formations adaptées aux huit langues d'enseignement. Il existe différents centres de formations en langues dans lesquels se retrouvent les enseignants volontaires pendant les différentes périodes de congés scolaires (juillet, août, décembre et mars). Le cursus scolaire bilingue est aménagé différemment pour chacune des cinq classes du cycle primaire.

L'école bilingue est une école en 5 ans au lieu de 6 ans dans le classique. Dans une école bilingue, la langue maîtrisée par l'élève est utilisée dès la première année dans une proportion de 90% contre 10% pour la langue française. Par la suite, le français est graduellement introduit au fil des années pour constituer 90% des activités pédagogiques à la cinquième année, contre 10% pour la langue nationale. Dans ces écoles, les apprentissages se font dans huit langues : mooré, fulfulde, lyélé, dagara, gulmancema, bisssa, nuni, en complémentarité avec le français.

En première année⁹ les cours sont dispensés principalement en langues locales. En deuxième année le français intervient un peu plus dans le langage d'apprentissage des scénettes de la vie courante. La troisième année est considérée comme la classe la plus difficile. Cette classe est dite classe de « transfert » car c'est le moment où le français prend place comme langue d'expression. Les quatrième et cinquième années sont celles où les élèves réapprennent les mêmes leçons que celles des années précédentes mais en français. En plus des cours traditionnels, les écoles bilingues comportent aussi des activités culturelles et productives. Ces activités sont destinées à former les enfants aux travaux manuels et à revaloriser leur culture.

Les enseignants sont formés à l'utilisation des deux langues. La maîtrise de deux codes linguistiques au sein d'une même classe est très complexe. Les enseignants ont à leur disposition du matériel didactique adapté au niveau d'étude et aux différentes langues, conçus par des linguistes burkinabè. Un enseignant recruté nouvellement suit une formation pendant les deux mois de vacances précédant la rentrée de sa classe de première année et doit apprendre à lire et à écrire sa langue maternelle.

LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La problématique

Une première étude réalisée par H. Chéron sur l'école bilingue (2008) critiquait l'insistance de l'Oseo sur l'existence d'une véritable demande de la part des parents pour l'école bilingue. Elle rappelait que si les parents réclament effectivement des écoles, pour des raisons de justice inter-générationnelle, ils ne réclament pas forcément des écoles bilingues : ils en ignorent souvent les choix pédagogiques et, lorsqu'ils les connaissent, ils ne les approuvent pas forcément, l'enseignement en langues

⁸ 80 écoles publiques (dont 39 venues du classique) et 32 écoles privées, dont 28 écoles catholiques.

⁹ Les appellations traditionnelles CP1, CP2, CE1, CE2, CM1 et CM2 n'existent pas avec le système bilingue. Les classes sont des classes de 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année.

nationales étant considéré par eux comme l'indice d'un enseignement au rabais, qui ne sortirait pas les enfants de leur milieu d'origine. L'auteure se demandait notamment si le succès de l'école bilingue n'était pas en grande partie « fabriqué » par le battage médiatique, l'installation au sein du Meba d'un service consacré à l'école bilingue mais aussi par l'amélioration sensible de l'offre scolaire par rapport au classique. C'est avec cette volonté de chercher les facteurs de réussite de l'école bilingue au-delà des éléments mis en avant officiellement que l'étude sur les maîtres dans la ville de Koudougou a été menée. Elle cherche à saisir les variations de profils des enseignants de base et des conditions qui leur sont faites, selon qu'il appartient au système bilingue ou classique, et à mesurer l'influence que peuvent avoir ces variations sur les performances des deux types d'écoles.

La présentation de l'outil de collecte

Pour cette étude nous avons confectionné un questionnaire (voir annexe) qui portait sur les points suivants :

- les caractéristiques sociodémographiques des enseignants : âge, sexe, situation matrimoniale ;
- les infrastructures présentes au sein de chaque école : salles de classes, cantine scolaire, point d'eau et les latrines ;
- le parcours professionnel des enseignants : le niveau d'études, les concours professionnels passés et le statut professionnel actuel ;
- la situation matérielle des enseignants : les salaires, les logements et les moyens de déplacement ;
- les conditions d'exécution du travail : matériel pédagogique et fournitures ;
- les effectifs des élèves dans les classes ;
- l'engagement des enseignants et leur militantisme syndical.

Le questionnaire ainsi structuré a été administré à 40 personnes. Les données récoltées nous ont permis de dresser le profil des enseignants selon chaque système d'enseignement. Elles nous ont également permis de saisir la réalité matérielle dans laquelle chaque système pédagogique place ses enseignants pour l'exécution du travail.

Le questionnaire a été complété par un guide d'entretien ouvert qui permettait de toucher les sous thèmes suivants :

- le système pédagogique ;
- la question de la langue d'enseignement ;
- les avis des enseignants sur la question des formations (initiale, continue) et leur utilité ;
- le rôle des APE / AME et des parents d'élèves ;
- la gratuité de l'école et les cotisations APE ;
- les relations avec la hiérarchie ;
- la reconnaissance sociale ;
- la gestion des carrières ;
- la fuite hors du système.

Enfin, les observations directes ont eu pour but de constater l'état des infrastructures : des bâtiments, des cantines, du mobilier, des salles de classe, des points d'eau et des latrines. Elles nous ont permis d'enregistrer des données informelles qui ont pu être confrontées aux entretiens enregistrés.

L'enquête

Au total, l'enquête a concerné 11 écoles primaires publiques : deux écoles bilingues et neuf écoles classiques.

Sur l'ensemble des 11 écoles visitées, 8 directeurs d'écoles ont été interrogés. Ce sont les directeurs des écoles Centre "Filles", Wend-Panga et l'école bilingue du secteur 9 ; les directrices des écoles Issuka Ouest, Burkina "B", Zinguédéguin, l'école du secteur 10 et l'école bilingue du secteur 2.

Tableau n°1 : répartition des écoles selon les CEB et nombre d'écoles visitées par CEB

Circonscription	Nombre d'écoles	Écoles visitées
CEB de Koudougou I	18	01
CEB de Koudougou II	14	05
CEB de Koudougou III	09	05

40 enseignants et enseignantes ont été interrogés : 30 enseignants dans le système classique et 10 dans le système bilingue. La différence entre le nombre d'enseignants enquêtés selon les systèmes est due à la faiblesse du nombre d'écoles bilingues (deux) chacune d'elle ne comportant que cinq enseignants.

Nous avons au total enregistré plus de 20 heures (1290 minutes) d'entretiens (auprès des directeurs et des enseignants).

Méthode d'analyse

Nous avons opéré un traitement manuel du questionnaire. Ce traitement s'est fait selon chaque type d'école et en suivant les différents points qui constituaient le questionnaire. Les entretiens ont été transcrits, analysés et interprétés. Nous avons adopté la méthode d'analyse thématique pour le traitement des données. Cette opération a consisté à repérer les thèmes contenus dans chaque entretien. Nous avons alors obtenu une grille de thèmes, qui nous a permis de saisir les conditions de vie et de travail dans chaque système et de comprendre en quoi ces conditions sont sources de motivation/démotivation et d'investissement/désinvestissement chez les enseignants.

Nous pouvons résumer l'analyse thématique en trois étapes essentielles :

- l'élaboration d'une grille de thèmes à partir d'une lecture de tous les entretiens ;
- le positionnement de chaque entretien sur chacun des thèmes ;
- l'interprétation des résultats.

Nous avons mobilisé dans cette recherche trois approches dans l'analyse des données : descriptive, interprétative, et comparative.

L'approche descriptive a été utilisée pour opérer une description fine et détaillée du fonctionnement « réel » de l'école, des conditions de vie et de travail des enseignants (le matériel didactique, l'état du mobilier, des infrastructures, la situation économique de l'enseignant etc.).

L'approche interprétative a cherché, à travers une analyse du discours, à rendre compte des perceptions que les différents acteurs ont de leurs conditions de vie et de travail dans les écoles bilingue et classique. En effet, dans tout processus de recherche, les différents acteurs ont des répertoires de représentations différents, souvent complémentaires ou contradictoires qu'il convient de cerner pour comprendre leurs attitudes, et de déterminer les insatisfactions liées à leurs conditions de travail.

L'approche comparative a cherché à mettre en parallèle la trajectoire des instituteurs, leur statut, leur âge, leurs conditions de travail, de rémunération, et la politique intérieure de l'organisation, autrement dit tout ce qui peut avoir une influence sur la qualité de l'enseignement.

PRESENTATION DU TERRAIN

La commune de Koudougou cumule quatre fonctions administratives. Outre son statut de commune urbaine, elle est le chef lieu de la région de centre Ouest, de la province du Boulkiémdé et du département du même nom. La ville abrite les services déconcentrés de l'enseignement : la DPEBA, la DREBA et la Direction Régionale du MESSRS du Centre Ouest.

Sa population passe de 25 000 habitants en 1960 à 72490 habitants en 1996. D'après le recensement administratif de 2005, la commune de Koudougou compterait 96 070 habitants dont plus des trois quarts ont moins de 36 ans. Ce qui fait de Koudougou la troisième ville la plus peuplée du Burkina Faso après Ouagadougou et Bobo Dioulasso.

La ville de Koudougou compte trois CEB : Koudougou I, II et III. Avec ses trois CEB, la ville comptabilise un total de 41 écoles primaires publiques.

Tableau n°2 : liste des écoles primaires publiques de la ville de Koudougou

CEB Koudougou I	CEB Koudougou II	CEB Koudougou III
1)- Amitié	1)- Bilingue du secteur 2	1)- Bilingue du secteur 9
2)- Issuka Ouest	2)- Centre "A"	2)- Burkina "A"
3)- Sud "A"	3)- Centre "B"	3)- Burkina "B"
4)- Sud "B"	4)- Centre "Filles"	4)- Kiswendsida
5)- Secteur 5	5)- Dapoya I	5)- Lattou Secteur
6)- Secteur 6	6)- Dapoya II	6)- Manegbzanga
7)- Sogpelcé "A"	7)- Est "Filles"	7)- Secteur 10
8)- Sogpelcé "B"	8)- Est "Mixte"	8)- Wend-Panga
9)- Kassou	9)- Guy	9)- Zoodnooma
10)- Nebnooma	10)- Koudiyiri	
11)- Wendpuié	11)- Secteur 3	
12)- Teel Taaba	12)- Siemtaga	
13)- Le Triangle	13)- Wend-Yam	
14)- Palogo	14)- Zinguédéguin	
15)- Poulinsi		
16)- Youlou CEBNF		
17)- Youlou Classique		
18)- Evangélique II		

NB : Les écoles visitées sont notées en gras.

PRESENTATION DES RESULTATS

Quelques éléments généraux sur le profil des enseignants

Le statut des enseignants du bilingue et du classique

Tableau n°3 : statut professionnel des enseignants selon le type d'enseignement

Type d'école /Statut	Instituteur adjoint certifié (IAC)	Instituteur certifié (IC)	Total
Bilingue	07	03	10
Classique	01	29	30

Dans le bilingue, 70% des enseignants rencontrés sont des IAC contre 30% de IC¹⁰. Les Instituteurs Certifiés représentent 30% des enseignants du bilingue interrogés. D'une manière générale, la jeunesse des enseignants est l'une des caractéristiques majeures dans le système bilingue. En effet sur les dix enseignants de ce système qui ont été interrogés, la moyenne d'âge se situe entre 26 et 32 ans pour les plus âgés, soit une moyenne de 29 ans.

70% d'entre eux sont de sexe masculin et célibataire. Ces enseignants n'ont aucune charge ni contrainte familiale. Seules les enseignantes, qui ne représentent que 30% des enseignants du bilingue rencontrées sont mariées. Parmi ces enseignantes mariées, une seule a deux enfants en bas âge, les deux autres viennent à peine de se marier et sont sans enfant. Ces enseignants ont une ancienneté qui se situe entre 3 et 6 ans. La plupart en sont soit à leur premier ou à leur second poste. De ce fait, la majorité n'ayant pas encore constitué un dossier d'avancement ou de reclassement, ils sont sans la moindre expérience des difficultés qu'ont les enseignants en matière de gestion de carrière :

« Ce sont les autres qui racontent les difficultés qu'ils rencontrent des fois. Mais moi personnellement je n'ai jamais "déposé un dossier". » (enseignant, école bilingue).

Pour ce qui concerne les enseignants du classique, la quasi-totalité des personnes rencontrées sont des Instituteurs Certifiés (soit 96,66%). Une seule enseignante est IAC et c'est aussi la seule à n'avoir que 6 ans d'ancienneté parmi les enseignants du classique interrogés. En moyenne ces enseignants ont 17 ans d'ancienneté.

Avec une moyenne d'âge situé entre 30 et 54 ans (soit une moyenne de 42 ans), les enseignants du classique sont tous mariés, ils sont soit père ou mère de famille.

La répartition selon le sexe donne un léger avantage pour les femmes qui représentent 53,33% des enseignants. Avec une moyenne de 17 ans de service, les enseignants du classique en sont pour la plupart à leur quatrième ou sixième poste :

« Premier poste à Bongla (Titao) dans le Loroum (1an), deuxième poste à Signoghin (Titao), troisième poste école Centre "B" Koudougou dans le Boulkiémdé (1an) et quatrième poste école Centre "B" toujours à Koudougou. » (enseignante, école classique).

C'est au niveau des enseignants du classique que l'on perçoit la lenteur en matière de gestion des carrières. 96,67% de ces enseignants ont déjà « *déposé un dossier* », et chacun possède son « *expérience* » en la matière¹¹. Ces expériences en matière de gestion de carrière varient d'un enseignant à un autre. Certains, avec dates à l'appui, expliquent les difficultés qu'ils rencontrent à ce niveau :

« Je suis IC de catégorie B1, mais pas encore reclassé ; en instance de reclassement en troisième catégorie. Je souffre de la lenteur administrative. Depuis 4 ans que normalement cela devrait être fait. Ma dernière situation de reclassement date depuis 2002. Mais à ce que je sache rien n'a changé jusqu'en présent sur les examens et les statuts professionnels. » (enseignant, école classique).

¹⁰ Au Burkina Faso les carrières débutent par le statut d'IAC.

¹¹ Un enseignant qui est admis à un concours professionnel doit automatiquement avoir un acte administratif. Cet acte administratif lui permet de constituer un dossier de reclassement. L'acquisition de cet acte se fait au minimum deux ans après l'admission au concours. Une fois l'acte administratif nécessaire pour la composition du dossier acquis, commence une autre lutte : celle du reclassement. Les enseignants doivent alors faire face à une lenteur administrative qu'eux-mêmes n'arrivent pas à expliquer. La dernière étape (et la plus difficile) est celle de la solde. C'est au ministère des finances que l'on prendra en compte l'acte administratif pour payer l'enseignant en question selon sa nouvelle catégorie professionnelle. C'est une fois cette étape effectuée que l'enseignant peut ressentir les résultats de ses efforts sur son bulletin de salaire.

La formation des enseignants

■ La durée de la formation initiale

Au Burkina Faso, pour postuler au concours direct de recrutement des enseignants du primaire il faut être au moins titulaire du diplôme du Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC). Cet examen scolaire se fait à partir de la classe de 3^{ème} des lycées et collèges de l'enseignement général. Une fois admis, une toute première formation à la profession d'enseignant est donnée aux candidats dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) : c'est la formation initiale.

La durée de cette formation initiale varie entre une année ou deux selon les périodes et selon le mode de recrutement : l'Instituteur Adjoint (IA), était formé traditionnellement en une année et l'Instituteur Certifié (IC) en deux ans.

Retenons que depuis l'arrivée du PDDEB en 2000, la formation initiale a été réduite à une année.

Tableau n°4 : répartition des enseignants du bilingue et du classique selon la durée de leur formation initiale.

Type d'école / Durée	Formation initiale en une année	Formation initiale en deux ans	Total
Bilingue	03	07	10
Classique	17	13	30

Au niveau de l'enseignement bilingue, 70% des enseignants ont eu une formation initiale de deux ans contre 30% formés en une année.

Pour ce qui concerne ceux du classique, plus de la moitié (soit 56,66%) des enseignants ont été formés en une année contre 43,34% formés en deux ans.

La formation initiale se fait en deux phases : une phase théorique et une phase pratique. Selon que la formation initiale dure une année ou deux ans, la première étape (phase théorique) dure 3 mois ou une année ; et la deuxième étape (phase pratique) 6 mois ou une année.

La phase théorique est celle pendant laquelle l'enseignant est initié à la profession. Il reçoit les bases du métier dans des écoles spécialisées (ENEP).

La phase pratique consiste à la mise en application des connaissances reçues en tant que stagiaire dans une école d'application. Cette phase a pour but de montrer à l'apprenti comment pratiquer son métier. Le stagiaire dans un premier temps fait une observation de la pratique d'un enseignant, ensuite il lui revient de dispenser les cours aux élèves pour être observé et pour recevoir d'éventuelles critiques et suggestions pour une amélioration de sa prestation. C'est ensuite qu'il pourra être titulaire d'une classe.

La formation initiale est d'une importance capitale, car c'est le moyen par lequel l'enseignant est outillé pour son métier. La durée d'une telle formation est importante dans la mesure où plus longue est la durée, plus consistante est la formation.

Sur ce sujet les avis des enseignants sont sans équivoque. Tous les enseignants qu'ils soient du bilingue ou du classique ayant eu deux ans de formation initiale se disent satisfaits de celle-ci :

« Ces deux ans nous a permis de voir beaucoup de choses. Une fois sortis on n'a fait que compléter notre formation. » (enseignante, école classique).

En revanche, tous ceux qui ont été formés en une année sont insatisfaits de leur formation initiale. Comme le dit un d'entre eux :

« On n'a pas eu de formation en tant que telle hein !!! » (enseignant, école classique).

■ Les formations continues

Les enseignants qu'ils soient du bilingue ou du classique, syndiqués ou pas, boycottent les séances de formation organisées dans le cadre de leur travail, par absence de distribution de *per diem* lors de ces séances¹². Pourtant, tous reconnaissent l'importance de celles-ci.

Les formations continues s'inscrivent dans deux cadres : les conférences pédagogiques et les groupes d'animation pédagogique.

La conférence pédagogique est un cadre de formation organisé dans chaque CEB. La conférence pédagogique fonctionne sur les mêmes bases quelque soit la CEB :

« C'est par CEB, on demande à chaque école ou à chaque GAP (groupe d'animation pédagogique) d'envoyer des thèmes. Bon chacun envoie ses difficultés, là bas, je ne sais pas comment ils font, ils choisissent un thème après ils disent que c'est tel thème. Par école d'abord on travaille sur le thème, après on se retrouve dans les GAP, on met tout ensemble et on se retrouve à la conférence pédagogique pour travailler dessus. » (enseignante, école classique).

Chaque CEB est divisée en GAP. La taille des différents GAP dépend de la taille de la CEB. Dans les différents GAP, ce sont les enseignants qui s'auto-organisent pour pallier à leurs propres difficultés :

« On se rencontre par exemple, si moi j'ai des difficultés en histoire ; c'est-à-dire si je ne sais pas comment procéder. Il y a quelqu'un qui se porte volontaire pour présenter une leçon d'histoire et on va critiquer et moi je prends la méthodologie. » (enseignante, école classique).

L'importance de la formation continue vient d'abord de ce qu'elle permet aux enseignants de « se recycler », donc de se remettre à niveau :

« Vous savez que tout enseignant a besoin de se former et de se former. Ça te permet de te remettre à niveau régulièrement et tu te remets toi-même en cause : si ton enseignement est bon ou s'il n'est pas bon ou encore s'il est mauvais. Au moins ça te permet de te situer toi-même. » (directrice, école classique).

Elle vient ensuite du fait que les formations continues sont des cadres de rencontre et d'échange qui permettent aux enseignants d'avoir un même niveau d'information :

« Oui, il y a une utilité parce que c'est un cadre d'échange et d'expériences, ensuite rien qu'un simple feedback qui s'obtient dans les formations continues, c'est très utile et ça (les formations continues) permet à tout le monde d'être au même niveau d'information et même de compétence quelquefois. » (enseignant, école classique).

L'engagement syndical des enseignants

« Moi, là où je suis, je suis conscient que c'est par le syndicalisme que nous pouvons résoudre en tout cas, que nous pouvons changer nos conditions de vie. » (enseignant, école classique).

Le syndicalisme est un regroupement de personnes exerçant une même profession, en vue de la défense de leurs intérêts. Le corps enseignant de la ville de Koudougou milite dans deux mouvements syndicaux : le Syndicat National des Travailleurs de l'Enseignement du Burkina Faso (Synateb) et le Syndicat National des Enseignants Africains-Burkina (Snea-B).

Les revendications syndicales tournent pour l'essentiel autour d'un meilleur traitement salarial des enseignants, de la prise en charge des différentes séances de formation (conférences pédagogiques et groupes d'animation pédagogiques, voir plus haut¹³), l'amélioration des conditions de travail, la

¹² Au motif qu'ils sont trop nombreux (1/3 des fonctionnaires) pour que l'Etat puisse faire face à cette dépense.

¹³ Les syndicats réclament des *per diem* de 5000F CFA par jour de formation.

suppression de l'obtention du baccalauréat comme seule condition d'accès au concours des IP (voir plus bas), la lutte contre la vie chère etc.

Il faut cependant noter que selon le type d'enseignement, l'engouement pour le syndicalisme diffère.

Tableau n° 5 : engagement syndical des enseignants du bilingue et du classique.

Type d'école/Engagement	Syndiqués	Non syndiqués	Total
Bilingue	02	08	10
Classique	28	02	30

La grande majorité des enseignants du bilingue (80%) ne fait partie d'aucun syndicat. Ils l'expliquent de deux façons :

— soit par leur nouveauté dans la profession :

« ... (Rires) ça toujours été comme ça... (Rires)... il y a des grévistes et des « gâteaux » aussi¹⁴. Surtout que nous venons de commencer notre carrière, c'est mieux d'atteindre un certain nombre d'années avant de se jeter dans le syndicalisme. » (enseignante, école bilingue).

— soit par le fait que ils n'ont pas besoin du syndicalisme pour se faire entendre :

« Moi je trouve que quand c'est pour une cause juste, même moi seul je peux me faire entendre (c'est-à-dire manifester pour faire valoir mes droits). Je n'ai pas besoin d'être affilié à un syndicat pour dire qu'aujourd'hui on marche contre la vie chère. » (enseignant, école bilingue).

Pour ce qui concerne les enseignants du classique, on observe une toute autre tendance. En effet la quasi-totalité (90,33%) des enseignants dans le classique est affiliée à un syndicat. Convaincus de la difficulté de leur tâche et de leurs conditions de travail, les enseignants du classique voient dans la lutte syndicale la voie de recours pour une amélioration de ces conditions. Ils participent donc activement aux différents mots d'ordre de leur centrale respective.

Certains enseignants du classique n'hésitent pas à stigmatiser le non engagement des enseignants du bilingue :

« Ce qui est marrant c'est qu'il y a des gens qui sont là qui ne veulent pas lutter et ce sont ces mêmes gens, avec la lutte, qui bénéficient. Et ils sont là, ils dorment sur leurs oreillers sans aucun problème. Si tout le monde était unanime, je me dis que le problème allait être débloqué. » (enseignante, école classique).

Chez les enseignants du classique, nous avons également rencontré « des découragés » du syndicalisme.

Ces enseignants étaient affiliés à un syndicat et ont même participé à la grève des enseignants de 1984. Ils ont été victimes de ses conséquences. Licenciés suite à cette grève et réintégrés 36 mois après, ils en subissent encore les effets. Comme l'affirme l'un d'eux :

« Ce licenciement a joué beaucoup pour la suite de ma carrière. Retard en avancement. Les autres qui sont venus après nous nous dépassent en grade et en échelon. » (enseignant, école classique).

Autrefois syndiqués, ils ne sont plus mais encouragent la jeune génération à s'engager :

¹⁴ Les enseignants non syndiqués sont appelés « gâteaux », autrement dit des « passagers clandestins », qui bénéficient des fruits d'une lutte à laquelle ils n'ont pas participé. Voir sur le sujet M. Olson, 1987.

« Ceux qui luttent, je leur ai toujours dit : luttiez parce que nous avons aussi lutté. Moi actuellement, je ne peux plus lutter parce que je suis fatigué, ça m'a découragé, ça m'a marqué, je ne peux plus. » (enseignant, école classique).

Etat des infrastructures et du mobilier

Le type de bâtiment dans chaque école

Le tout premier constat que nous avons fait est que toutes les écoles n'ont pas le même type de bâtiment. En plus dans une même école, les salles de classes ne sont pas toujours uniformes.

Le second constat a trait au nombre de salles de classes. Dans les écoles bilingues, pour un cycle scolaire de 5 ans il y a cinq salles de classes, chaque année correspondant à une classe. Soit une totale de 10 salles de classes pour les deux écoles bilingues.

En ce qui concerne les écoles classiques, pour un cycle scolaire de 6 ans il y a 7 salles de classes. Dans ces écoles pour désengorger les classes de CM2, il est toujours prévu deux salles : CM2 « A » et CM2 « B ». Nous avons également dans une des écoles (Burkina « B ») deux salles pour la classe de CE1. Nous avons donc un total de 64 salles pour 9 écoles classiques visitées.

Tableau n° 6 : répartition des salles selon le type d'école et le type de bâtiment.

Type d'école / Bâtiment	Agglos creux	Banco	Pierre	tentes	Total
Bilingue	-	-	05	05	10
Classique	59	03	02	-	64

La moitié des salles dans les écoles bilingues sont construites en pierre taillée (école du secteur 9) et l'autre moitié est constituée de tentes ou encore de paillotes (école du secteur 2), mais il s'agit d'une solution exceptionnelle et provisoire¹⁵.

La quasi-totalité des bâtiments dans les écoles classiques sont construites en agglos creux (59 salles). 5 salles sont construites soit en banco soit en pierre taillée.

Etat général des bâtiments

Nous avons tenu compte de quatre critères qui sont : l'état de la toiture, l'état des murs, l'état du sol et l'état des ouvertures (fenêtres, portes) des salles.

Une salle de classe est dite en bon état si tous les critères sont bons. Elles sont dans un état moyen si au moins un des critères est défectueux et médiocre si deux des critères sont défectueux.

Tableau n° 7 : répartition des salles des écoles suivant les quatre critères

Type d'école / État	Bon	Moyen	Médiocre	Total
Bilingue	05	-	05	10
Classique	30	21	13	64

¹⁵ Rappelons en effet que l'école bilingue du secteur 2 de Koudougou a été détruite en juin 2006 suite à une forte pluie. Dès lors les cours se tiennent sous des tentes aménagées dans la cour de l'EPCD (Etablissement Public Communal pour le Développement).

Dans les écoles bilingues, à l'exception de l'école du secteur 2 détruite dans les circonstances dont nous venons de parler, les écoles bilingues possèdent des salles qui sont en bon état. L'état de ces salles est dû au fait qu'elles sont de construction récente (2002 pour l'école bilingue du secteur 9).

Au niveau des écoles classiques, l'état des salles de classe dépend de l'ancienneté des écoles et de l'entretien. En effet, certaines sont des bâtiments des temps coloniaux, ou encore des salles construites dans les années 1960. Les salles les plus récentes datent de 1990.

Quant à l'état général des bâtiments, moins de la moitié (46,87%) sont en bon état, 21 salles se trouvent dans un état moyen et 13 sont dans un état médiocre.

État de la cantine scolaire, des points d'eau et des latrines

■ La cantine scolaire

Rappelons que le rôle de la cantine scolaire est de garantir un repas à des enfants qui souvent ne rentrent pas chez eux à midi. L'existence d'une cantine doit être considérée comme un facteur essentiel dans l'ensemble des conditions de travail de l'instituteur dans la mesure où, en fin de journée, la productivité d'un enfant qui n'a pas mangé depuis le matin ou la veille est pratiquement nulle.

Dans toutes les écoles bilingues visitées, un bâtiment est prévu pour la cantine scolaire. La cantine dans ces écoles est fonctionnelle pendant toute l'année scolaire.

Dans les écoles classiques, il n'y a un bâtiment prévu pour la cantine que dans 1/3 des cas. Lorsqu'un bâtiment a été prévu pour la cantine, la cantine scolaire n'est pas fonctionnelle toute l'année scolaire. Pendant notre terrain (mois de janvier et de février 2008), aucune cantine n'était ouverte dans les écoles classiques.

Tableau n° 8 : répartition des cantines des écoles bilingues et classiques

Écoles / État des cantines	Fonctionnelles	Non fonctionnelles	Nombre d'écoles
Bilingue	2	-	2
Classique	3 (pendant une partie de l'année)	6	9

■ Les points d'eau

La présence d'une source d'eau dans la cour de l'école participe à l'amélioration des conditions de confort donc de santé et de travail.

Toutes les écoles bilingues sont dotées en eau, approvisionnées par l'ONEA ou par un forage.

Dans les écoles classiques, 7 écoles visitées sont approvisionnées en eau courante (ONEA), une possède un point à grand diamètre qui n'est pas fonctionnel toute l'année, et une autre école est sans point d'eau :

« ...les enfants sont obligés d'aller à la cour de l'université ou dans la cour de la DR-MESSRS pour demander à boire. » (enseignant, école classique).

Tableau n° 9 : répartition des points d'eau des écoles bilingues et classiques

Écoles / État des points d'eau	Fonctionnel	Non fonctionnel	Nombre d'écoles
Bilingue	2	-	2
Classique	7	2	9

■ Les latrines

La présence de latrines dans la cour de l'école contribue à l'amélioration du milieu et du cadre de vie et de travail des élèves et des enseignants.

Dans les écoles classiques, dans les 2/3 des cas les latrines sont fonctionnelles. Dans un tiers des cas, les latrines existent mais ne sont pas fonctionnelles. Cette situation est due soit à des vols (des dalles et des portes des latrines), à l'effet du vent et de la pluie (qui a détruit les murs des latrines).

Tableau n°10 : répartition des latrines dans les écoles bilingues et classiques

Ecoles / Etat des latrines	Fonctionnelles	Non fonctionnelles	Nombre d'écoles
Bilingue	2	-	2
Classique	6	3	9

Etat du mobilier

Constitué de l'ensemble des bureaux des maîtres et des tables-bancs des élèves, le mobilier est un support important dans le travail.

Dans les écoles bilingues, les enseignants manifestent une satisfaction quant à l'état et à la qualité du mobilier de leurs écoles. Il est neuf ou dans un état que les enseignants eux-mêmes qualifient « d'acceptable ». Il est en nombre suffisant, eu égard à l'effectif relativement bas de ces écoles.

Dans les écoles classiques, l'insatisfaction des enseignants à ce niveau porte sur deux aspects. Tout d'abord sur la qualité. Malgré son ancienneté, le mobilier de ces écoles n'est pas remplacé. Il est aussi vieux que les écoles elles mêmes :

« Vous-mêmes vous voyez. Regardez le bureau du maître, les bancs des élèves. Je me demande si depuis que cette école a été créée on a déjà une fois changé tout ça. » (enseignante, école classique).

Dans la même lancée, une directrice d'école classique affirme :

« Notre mobilier n'est pas du tout satisfaisant, parce que c'est une vieille école et les tables-bancs sont cassés, chaque fois il faut refaire et avec les enfants ce n'est pas facile. »

La seconde insatisfaction a trait à la quantité du mobilier. Vu les effectifs dans les classes qui sont élevés et qui ne cessent de croître à chaque rentrée scolaire, le mobilier est devenu insuffisant :

« ...nos effectifs sont même élevés, la moyenne c'est 100 par classe avec 27, des fois 25, 23 table-bancs. Vous voyez, vous imaginez, c'est une table-banc pour 3, parfois 4. »

Et quand c'est dans les grandes classes, à partir du CE par exemple, les enfants écrivent à même le sol. Puis quand il s'agit de recopier, les plus forts bousculent les plus faibles pour pouvoir s'asseoir. Donc si tu n'as pas la force, tu es obligé de t'aplatir et puis commencer à copier ta leçon. Donc on est confronté à un problème de mobilier surtout de table-bancs. » (directrice, école classique).

La situation matérielle des enseignants

Nous tiendrons compte de trois facteurs pour traiter de cette question : les salaires, les logements et les moyens de déplacement.

■ Les salaires

Au Burkina Faso, le traitement des enseignants est composé d'un montant de base figurant sur une grille de rémunération des agents de la fonction publique et de suppléments (indemnités). Le salaire de base est soumis à retenue pour pension civile dont le taux est de 8%. On y prélève également les impôts sur le revenu dont le montant est légèrement supérieur à celui de la retenue pour pension.

Les tableaux (n°11 et n°12) indiquent le montant des éléments de paie qui compose les traitements des enseignants selon leur catégorie et statut.

Tableau n°11 : les éléments de rémunération des enseignants du bilingue (contractuels).

Corps	IAC		IC
Diplôme professionnel	DFE/ENEP	CEAP	CAP
Élément / échelle de paie	3B	3A	2A
Salaire de base	67 092	75 285	91764
Indemnité de sujétion	17 500	17 500	20 000
Indemnité de logement	8 500	8 500	20 000
Indemnité spéciale du personnel de l'enseignement de base (milieu rural)	15 000	15 000	15 000
Total	108 092	116 285	146 764

Source : service de la solde du ministère des finances et du budget.

Tableau n°12 : les éléments de rémunération des enseignants du classique (fonctionnaires)

Corps	IAC	IC	IP
Diplôme professionnel	CEAP	CAP	CSAP
Élément/échelle de paye	C1	B1	A3
Salaire indiciaire	51 742	71 067	79 950
Indemnité de résidence	5 175	7 107	7 995
Indemnité de sujétion	17 500	20 000	22 500
Indemnité de logement	8 500	20 000	30 000
Indemnité spéciale du personnel de l'enseignement de base (milieu rural)	15 000	15 000	15 000
Total	97 917	133 174	155 445

Source : service de la solde du ministère des finances et du budget.

Ces deux tableaux (n°11 et n°12) appellent quelques observations.

D'abord on constate une différence significative entre le salaire de base des enseignants du bilingue qui sont des contractuels et celui des enseignants du classique qui sont en majorité des fonctionnaires (bien que la contractualisation commence à apparaître également dans le classique). A titre d'exemple, on remarque que le salaire de base d'un IAC du bilingue ayant le CEAP, dépasse de loin celui d'un IAC ayant le même diplôme.

L'indemnité spéciale du personnel de l'enseignement de base (15 000 F CFA) est perçue par les enseignants exerçant en milieu rural. Dans notre cas, les enseignants, travaillant en ville, qu'ils soient du bilingue ou du classique, ne la perçoivent pas.

Par contre, les enseignants du bilingue perçoivent une indemnité de 15 000 F CFA (mensuels), du fait que ce type d'enseignement s'inscrit dans une innovation pédagogique. Ces 15 000F CFA sont un soutien de l'Oseo et de ce fait ne sont pas inscrits dans la grille de paie du service de la solde du ministère des finances et budget.

■ Les logements

Le Meba ne prévoit plus de logements de fonction pour les écoles situées en ville. Dans la ville de Koudougou, les écoles sont donc construites sans prévision de logements.

Les logements qui existaient ont été transformés en salles de classes. Cela justifie les indemnités de logements que les enseignants perçoivent, et le fait qu'ils vivent soit dans leur propre logement ou en location.

Logés à une distance moyenne de 4 km de leur école, les enseignants du bilingue sont tous en location. Tous affirment habiter des maisons pourvues en électricité et en eau courante et ont des latrines fonctionnelles. Ils payent un loyer compris entre 10 000F et 17 000F par mois.

Dans le classique, les enseignants sont à une distance moyenne de 6 kms de leur école. 77,75% d'entre eux sont en location et payent un loyer compris entre 10 000F et 30 000F. Ils affirment tous être fournis en électricité et en eau courante et possèdent des latrines fonctionnelles.

22,25% des enseignants du classique habitent dans leur propre maison.

■ Les moyens de déplacement

Les enseignants du bilingue tout comme ceux du classique possèdent des motos (de marque P50 ou des JC) comme moyens de locomotion.

Les conditions d'exécution du travail

L'enseignement se définit comme la manière de transmettre les connaissances. Comme le dit le directeur de l'école Wend-Panga : « ...sans matériel on ne peut pas enseigner. ». Il est donc impensable d'imaginer un enseignement de qualité sans le matériel nécessaire permettant de transmettre correctement les connaissances.

Le matériel dans l'enseignement est tout d'abord important pour l'enseignant parce qu'il permet :

« Aux enseignants de ne pas divaguer et de prendre en compte ce que le système recommande dans l'enseignement. » (directrice, école classique).

Il est aussi important pour les élèves car il leur permet de bien suivre les leçons et leur facilite la compréhension.

Le matériel didactique, le matériel pédagogique et les fournitures sont donc nécessaires pour une bonne exécution de l'enseignement.

Quel est l'état de ce matériel dans les différents systèmes ?

■ Le matériel pédagogique

Ce matériel est l'ensemble des documents utilisés par l'enseignant dans la préparation de ses leçons (guides de maîtres, etc.). Le matériel pédagogique sert de soutien car c'est dans cette documentation pédagogique que l'enseignant cherche l'information nécessaire pour dispenser ses leçons.

Dans les écoles bilingues, les enseignants disposent du matériel pédagogique (documentation en français et en langue locale) suffisant et de qualité au sein des classes. La majorité de ces enseignants (80%) affirme disposer des guides des maîtres au complet.

Dans les écoles classiques, 83,33% des enseignants affirment avoir à leur disposition des guides des maîtres au complet. Cependant, ces enseignants manifestent une insatisfaction pour ce qui concerne le contenu du matériel pédagogique.

■ Le matériel didactique

Le matériel didactique est l'ensemble du matériel dont se sert l'enseignant pour mieux faire comprendre sa leçon (équerre, compas, rapporteur, règle etc.). Il sert d'appui pour les enseignants.

Dans les écoles bilingues, les enseignants ont à leur disposition du matériel didactique neuf, donc en bon état.

Dans les écoles classiques, le matériel didactique est vieux ou même absent dans certaines écoles. C'est le cas de la balance et du compendium métrique quasiment inexistantes dans presque toutes ces écoles.

■ Les fournitures

C'est l'ensemble des livres, cahiers, crayons, stylos etc. dont a besoin un élève pour suivre les cours en classe. Les fournitures facilitent tout d'abord la compréhension des leçons par les élèves et aussi le travail de l'enseignant.

Depuis la rentrée 2007-2008, le Meba dote en principe toutes les écoles primaires (publiques ou privées) en fournitures scolaires.

Dans les classes bilingues, tous les enseignants interrogés affirment disposer suffisamment de manuels scolaires pour leurs élèves.

Dans les classes du classique, 73,33% des enseignants seulement possèdent des manuels scolaires au complet pour leurs classes. Cette situation est due au fait que les élèves sont chaque année plus nombreux :

« On est toujours en quantité insuffisante. Parce que même avec la dotation du Meba, on est toujours confronté à un problème, surtout de manuels scolaires notamment les livres de lecture. Parce que quand on sait qu'ils disent de donner un livre par élève, les livres nous sont retournés en fonction des effectifs de l'année passée. Or cette année nous avons recruté, il y a des gens qui ont quitté ailleurs avec leurs enfants, qu'il faut insérer dans nos rangs. Donc on est confronté à un problème de manuels scolaires. » (directrice, école classique)

■ Les effectifs

Les écoles bilingues ont des effectifs relativement faibles. Dans les deux écoles bilingues visitées, les effectifs sont compris entre 60 et 23 élèves (soit une moyenne de 42 élèves) pour les classes de la première année à la quatrième année.

Pour ce qui est des classes de cinquième année, qui sont des classes d'examen, les effectifs sont compris entre 29 et 47 élèves (soit une moyenne de 38 élèves) par classe.

Dans les classes des écoles classiques, les effectifs peuvent être qualifiés de pléthoriques. Dans les zones rurales, les effectifs des écoles classiques se situent en moyenne entre 85 et 110 élèves par classe. Dans les zones urbaines, les effectifs dans les classes classiques tournent autour de 80 à 90 élèves par classe.

D'une manière générale, pour ce qui concerne le classique, nous avons une moyenne 96 élèves dans les classes du CP1 au CM1 et des effectifs de 46 élèves dans les classes du CM2.

■ Les systèmes pédagogiques

- Pour ce qui est du cas des écoles bilingues de Koudougou, l'enseignement est dispensé en français et en mooré (la langue maternelle des élèves).

Pour les élèves, l'utilisation de leur langue maternelle leur permet de comprendre et de se faire comprendre par l'enseignant. L'introduction de la langue maternelle permet à l'enfant *« d'assimiler plus facilement les notions que l'on enseigne. »* (enseignant, école classique), *parce qu'à ce moment, l'enseignant « part du connu à l'inconnu c'est-à-dire de la langue maternelle à la langue étrangère, et l'enfant comprend mieux ce qu'on lui demande. »* (enseignant, école bilingue).

Elle permet dans une certaine mesure d'effacer la barrière sociale entre enseignant et élève :

« Entre nous et les élèves il n’y a plus de différence. » (enseignante, école bilingue).

Cette situation est encore renforcée par la disposition des classes. Les tables des élèves ne sont pas alignées les unes derrière les autres face au tableau comme dans l’école classique, mais divisées en deux groupes face à face. Cette disposition permet à l’enseignant de circuler plus facilement dans la classe pour éviter l’isolement des élèves au fond.

Dans l’enseignement bilingue, il existe également des activités culturelles et productives dispensées dans les écoles. Parmi ces activités on peut retenir l’agriculture, le macramé, la teinture de tissu, etc. Des concours (“les concours de culture”) sont organisés par l’Oseo tous les deux ans, et les meilleurs productions sont récompensées.

- Dans le système classique, le cycle scolaire dure 6 ans et l’enseignement est dispensé en une seule langue : le français.

Cette situation constitue un blocage de communication entre enseignant et élève surtout dans les petites classes. Selon le directeur d’une école classique :

« Les difficultés c’est que l’enfant qui vient pour la première fois à l’école ne comprend pas français. Il ne sait pas ce que ça veut dire “viens ici”, il ne sait pas le simple “bonjour” donc ça c’est une grande difficulté, puisque c’est la première fois qu’il rentre en contact avec cette langue, donc pour faire passer le message c’est un grand problème. Ça fait qu’au début, il faut répéter la leçon deux à trois jours avant de changer. C’est une langue étrangère pour l’enfant. ».

« Ce sevrage brusque » de l’élève vis-à-vis de sa langue maternelle constitue pour lui une barrière. Elle explique le fait que dans les classes certains élèves sont des « oubliés » :

« Il y a des enfants qui se cachent, quand on est en train de faire une leçon, quand on pose une question, ils font tout pour se cacher derrière l’autre. Ce qui fait qu’on a tendance à travailler avec un certain groupe et c’est toujours les mêmes. » (enseignante, école classique).

Elle explique également les lacunes que les élèves traînent durant leur cursus scolaire jusqu’à la classe du CM2:

« Parfois même au CM2 on se demande dans quelle langue les élèves écrivent. » (enseignant, école classique).

Pour pallier à cette incompréhension entre eux et leurs élèves les enseignants font appel à un « bilinguisme qui ne dit pas son nom. » (directeur, école classique). Ce bilinguisme, conseillé par la hiérarchie (inspecteur et conseiller), autorise les enseignants à faire recours à la langue maternelle de l’élève pour faciliter sa compréhension :

« Eux-mêmes (l’inspecteur et le conseiller) ils nous conseillent au cas où l’enfant n’arrive pas à s’en sortir de faire appel à sa langue maternelle pour qu’ils comprennent. » ((directeur, école classique).

L’enseignant seul dispose du monopole de ce bilinguisme et y fait recours en cas de nécessité.

A la fin du cursus scolaire, les élèves des écoles bilingues tout comme ceux des écoles classiques passent tous le même examen de fin d’année : le CEP.

Suivi et encadrement par la hiérarchie

Les visites des inspecteurs et des conseillers dans les écoles qui relèvent de leur circonscription se font sous deux formes : les visites d’écoles et les visites de classes.

■ Les visites d’écoles

Elles peuvent être effectuées par l’inspecteur et son conseiller seuls ou accompagnés des élèves inspecteurs ou conseillers. Elles ont lieu à des occasions bien précises : rentrée scolaire, retour des congés de fin d’année, visite de courtoisie etc. Comme le dit cet enseignant (école classique) :

« Pendant les jours ouvrables, quelquefois ils passent, font des visites de courtoisie, ils saluent tout le monde, puis ils s'en vont. »

Ces visites n'ont pas d'intérêt pédagogique pour les enseignants. Les écoles bilingues et classiques, lorsqu'elles relèvent de la même circonscription, reçoivent le même nombre de visites (entre 3 à 4 visites d'écoles par an). Dans les écoles bilingues, les instituteurs reçoivent en outre les visites d'IEPD (Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré) spécialisés dans la pédagogie bilingue qui sont d'une grande utilité pour eux (voir plus bas).

■ Les visites de classes

Elles sont tout d'abord faites sur demande de l'enseignant lui-même, si celui-ci éprouve des difficultés dans une discipline donnée. Elles sont alors d'une grande utilité car :

« Avec les observations qu'ils vont faire on arrive à améliorer notre prestation, à pallier à certaines difficultés rencontrées. A ne plus faire les mêmes erreurs qu'on faisait avant. » (enseignante, école bilingue).

Nous n'avons connaissance de visites de classes sur demande des enseignants que dans les seules écoles bilingues (voir plus bas).

L'inspecteur et le conseiller peuvent également prendre l'initiative de faire des visites de classes. Précisons qu'à ce moment, ils sont accompagnés des élèves inspecteurs ou conseillers qui sortent de l'ENSK. Ces visites entrent dans le cadre de la sortie de formation de ces élèves stagiaires et non des enseignants eux-mêmes.

La grande majorité des enseignants du bilingue (80%) affirment avoir reçu (en moyenne) entre 3 à 4 visites par an de leur inspecteur et conseiller accompagnés des élèves stagiaires de l'ENSK.

A la différence des enseignants du bilingue, les enseignants du classique sont dans leur grande majorité (90%) opposés à ces visites qui pour eux constituent des situations où ils sont *« exploités »* par leurs supérieurs:

« Les élèves stagiaires se forment, l'inspecteur et le conseiller encaissent votre argent, et nous, nous travaillons pour qu'ils encaissent notre argent. » (enseignant, école classique).

Les parents d'élèves et les APE

Conformément à l'article 45 de la loi du 19 mai 1996 portant Loi d'orientation de l'éducation qui stipule que *« le financement de l'enseignement et de la formation est assurée par l'État, les collectivités locales, les familles et les personnes morales ou physiques »*, les parents d'élèves sont organisés dans des structures appelées APE (Association des Parents d'Élèves).

Le rôle de ces APE est de participer à la vie scolaire par l'achat du matériel (surtout en début d'année avant l'arrivée de la dotation de l'État).

Ces APE sont elles-mêmes financées par les cotisations que chaque parent d'élève est tenu de payer. Ces cotisations varient d'une école à une autre, pour ce qui concerne les écoles que nous avons visitées, entre 1 200 et 2 000F CFA par élève et par an.

Dans les écoles bilingues, les parents d'élèves sont impliqués dans la pédagogie et les activités de production. Ils paient 2000 F CFA de cotisation pour le fonctionnement de cantines scolaires (voir plus haut). Les APE dans ces écoles font preuve de beaucoup de dynamisme. Dans les écoles classiques, les parents d'élèves sont peu intéressés par la scolarité de leurs enfants, et *« les APE ne fonctionnent pas comme il se doit. »* (enseignant, école classique).

ANALYSE DES RESULTATS

L'investissement comparé des enseignants du bilingue et du classique

La propension des enseignants du bilingue à s'investir s'explique notamment parce qu'ils sont en majorité des jeunes hommes, célibataires, n'ont pas de problème de carrière et sont bien encadrés.

La jeunesse de ces enseignants leur donne plus de capacité à faire face aux nombreux efforts que demande le métier d'enseignant : le remplissage des cahiers de préparation, la préparation des cahiers des élèves (dans les classes de CP pour l'écriture, le calcul etc.), la correction des cahiers de devoirs (à partir du CE), recopier les leçons et les exercices au tableau, etc.

En outre la continuité du service est assurée par le fait que 70% des enseignants sont des hommes :

« Il y a beaucoup d'hommes parce que les hommes ne prennent pas de grossesses. Moi mon cas par exemple quand j'étais en grossesse et que je devais partir en congés ça posait un problème parce qu'il n'avait pas quelqu'un pour me remplacer. Et c'est le directeur qui a tenu ma classe pendant tout ce temps. » (enseignante, école bilingue).

Dégagés de toute contrainte familiale, les enseignants du bilingue disposent de plus de temps pour se consacrer à la préparation de leurs cours et pour investir dans leur métier. Comme le souligne le directeur d'une école bilingue :

« Mes enseignants sont là les jeudis, les samedis même dans les après-midis. »

N'ayant pas de problème de reclassement ou d'avancement, ces enseignants n'accusent pas d'absence liée à ce fait. Ils passent plus de temps dans les classes avec leurs élèves car comme ils le disent eux-mêmes :

« De toute façon on n'a rien à faire à la maison ».

Les enseignants du classique présentent un tout autre profil. Ils sont plus âgés, mariés et ont en moyenne une ancienneté de 17 ans de service. Les enseignants du classique sont moins aptes à fournir les efforts nombreux que le métier nécessite :

« A mon avis si tu fais une bonne dizaine d'années c'est largement suffisant...c'est très difficile. Si tu as 15 ans d'ancienneté, tu as déjà droit à la retraite professionnelle donc... (Rires)...tu peux bien quitter ce métier. Je ne sais pas s'il y a d'autres métiers plus difficiles. L'enseignement use intellectuellement et physiquement. C'est ça qui fait qu'après 15 ans ça devient difficile. » (enseignant, école classique).

Ayant fournis des efforts nombreux, les enseignants du classique se jugent moins aptes à poursuivre leurs tâches. Comme l'affirment cette enseignante (école classique) :

« Là où nous sommes, là, nous pensons qu'il faut maintenant laisser la place aux jeunes. »

Ces enseignants sont père ou mère de famille. Ils ont des charges et des responsabilités. Cela explique les retards que la majorité de ces enseignants accusent à leur arrivée en classe. Ils sont également les premiers à quitter la classe une fois la cloche sonnée. Ils ont en outre des problèmes de reclassement et d'avancement (voir plus bas).

Étant donné la pénurie matérielle, les enseignants du classique sont souvent obligés de « surinvestir »:

« Vous savez, l'enseignant n'est pas comme un agent du trésor. Chez l'agent du trésor, si les timbres sont finis, c'est fini, il ne peut rien faire. Chez l'enseignant, ce n'est pas le cas. Il s'agit de la formation et de l'avenir des enfants. Donc, si tu as besoin d'un matériel qui coûte 300, 500 ou 1 000 francs CFA, bien tu payes ton matériel, tu fais ta leçon. C'est mieux que d'attendre un matériel qui ne viendra jamais d'ailleurs. » (directeur, école classique).

La gestion des carrières

■ Chez les enseignants du bilingue

Les carrières dans le corps enseignant débutent par le statut d'Instituteur Adjoint Certifié (IAC). Les enseignants du bilingue qui ont une ancienneté située entre 3 et 6 ans sont en majorité des IAC (70%). Ils sont sans la moindre expérience des réalités ou même des difficultés qu'ont les enseignants en matière de gestion de carrière.

Les plus anciens sont les enseignants qui sont de la catégorie des Instituteurs Certifiés (IC). Ils représentent 30% des enseignants du bilingue. C'est parmi eux que l'on compte ceux qui ont déjà déposé au moins un dossier de reclassement ou d'avancement.

Tous affirment avoir eu gain de cause soit après un long temps d'attente soit, moins lentement, en passant par un réseau d'amis :

« J'ai pris le papier d'avancement, et j'ai composé le dossier que j'ai donné à mon mari. Il a remis le dossier à un de ses amis qui était à la solde (c'est-à-dire au ministère des finances) à Ouagadougou. Ensuite il m'a dit d'attendre la fin du mois, et effectivement à la fin du mois je suis allée et c'était ok. » (enseignante, école bilingue).

■ Chez les enseignants du classique

Les enseignants du classique rencontrés ont une durée de service qui varie entre 6 et 28 ans, à l'exception d'une enseignante qui a 6 ans de carrière et qui est IAC. La quasi-totalité (96,66%) des enseignants du classique est des Instituteurs Certifiés.

Avec tant d'années, la lenteur administrative en matière de gestion des carrières est un fait qu'ils connaissent tous. Ayant déjà constitué et déposé un dossier d'avancement, tous les enseignants du classique ont "leur propre expérience" en la matière. Pour faire face à cette lenteur, ils ont développé deux stratégies.

La première consiste à abandonner les élèves, les classes et les cours pour suivre le dossier à la capitale :

« Avant je l'ai fait et ça m'a bouffé beaucoup, beaucoup d'argent, de temps et de ressources pour être reclassé en 2002 dans ma catégorie de IC. Je ne sais pas si je n'y ai pas laissé plus de 75 000F, plus tout le temps des absences pour suivre mon dossier. » (enseignant, école classique).

Avec cette stratégie, le gain n'est pas toujours évident car comme l'explique cette enseignante (école classique) :

« Combien de fois je suis allée au ministère attendre jusqu'à 13h et les soirs jusqu'à 18h, 19h mais rien. »

L'autre risque que comporte cette stratégie est la perte des dossiers :

« Combien de fois j'ai déposé des dossiers qui se sont égarés ? Il y a même une fois quelqu'un qui est parti au ministère m'a ramassé mes dossiers qu'il est venu me remettre. Les actes de naissance de mes enfants, vous voyez tout ça. » (directrice, école classique).

La seconde stratégie consiste à "déposer une pierre sur le dossier", c'est-à-dire à passer par un "réseau" de gens bien placés au niveau des ministères (éducation de base et finances) pour obtenir son reclassement ou son avancement. Une fois le dossier entre leurs mains, l'enseignant paie une somme minimale de 35 000F CFA pour le faire "avancer".

Compte tenu de la somme mise en jeu dans cette stratégie, de « faux réseaux » existent :

« ...il y a des dizaines de réseaux comme ça. Avant je mettais l'argent et on commençait à me bouffer, ... il y avait trop de gens dans le circuit. Je ne tombais pas sur les bonnes personnes. » (enseignant, école classique).

La majorité des enseignants interrogés (56%) affirment avoir déjà déposé une « pierre sur leur dossier » avant d'avoir eu gain de cause.

Langues d'enseignement, effectifs et conditions de travail des élèves

Les avantages liés à la langue d'enseignement (langue maternelle des élèves) et aux effectifs sont observables dans les écoles bilingues.

Satisfaits de « leur système », les enseignants du bilingue ne manquent pas d'éloges à son égard :

« Quant à moi, je me dis que c'est un bon système. Parce qu'on commence par la langue maternelle, on part du connu à l'inconnu, c'est-à-dire de la langue maternelle à la langue étrangère. L'enfant comprend mieux ce qu'on lui demande. Et entre les maîtres et les enfants il n'y a pas de différence comme ça, il n'y a pas de distance entre les enfants et les maîtres. » (enseignante, école bilingue).

Les enseignants du bilingue se plaignent cependant de leur programme qu'ils trouvent trop vaste et qu'ils arrivent à peine à finir en fin d'année.

Chez les enseignants du classique, cette situation est encore plus cruciale étant donné les pertes de temps liées à la langue d'enseignement (le français) et aux effectifs scolaires.

Sur la question de la langue, les enseignants du classique (surtout des cours préparatoires) font tous le même constat :

« Les messages ne passent pas correctement entre enseignants et élèves. » (enseignante, école classique).

Ce problème de la langue, plusieurs fois soulevé avec les supérieurs (inspecteurs et conseillers) n'a que deux solutions.

D'une part « *le bilinguisme qui ne dit pas son nom* », déjà cité, conseillé par les supérieurs, et d'autre part, la répétition : « *plusieurs fois les mêmes exercices, plusieurs fois la même leçon, surtout au CP, avant de changer de leçon.* » (directeur, école classique).

Cette dernière solution n'est pas sans conséquence sur les programmes des enseignants. Cette enseignante de CP2 de l'école Issuka Ouest continuait toujours en février 2008 avec le programme de la classe de CP1. De tels retards sur les programmes annuels sont fréquents.

Les effectifs dans les écoles classiques ne font qu'aggraver le problème et ne permettent pas aux enseignants un bon suivi des élèves :

« Ce n'est pas facile, parce que d'abord il faut préparer les cahiers, venir exécuter et puis il faut donner des exercices. Il faut faire au moins deux devoirs par jour : un devoir de français, un devoir de calcul. Et puis il faut corriger, après la correction, il faut que les enfants reprennent la correction encore. Le maître corrige d'abord et les enfants viennent corriger au tableau, ils reprennent la correction dans le cahier, ce temps n'est pas dans l'emploi du temps. Donc ce n'est pas facile. Je me dis que s'ils étaient par exemple 40 ou 30, rapidement quand ils ont fini le maître leur donne l'exercice et puis corriger, mais 71 ce n'est pas facile. Il faut prendre ces cahiers, aller à la maison corriger, noter, revenir pour qu'on fasse la correction encore ensemble. » (enseignante, école classique).

Tout ce travail que doit effectuer l'enseignant met celui-ci sous pression, étant donné qu'il y a un temps imparti pour chaque leçon. Retenons que dans les programmes, quelque soit l'effectif de la classe, le temps prévu pour les disciplines ne change pas : 30 minutes par jour pour la lecture pour les classes de CP1 par exemple, que les élèves soient 60 ou 100. Les enseignants dans ces conditions ne peuvent pas s'intéresser à tous les élèves.

Dans certaines écoles, les enseignants des petites classes (Cours Préparatoire) appliquent dans certaines disciplines « *un double flux qui ne dit pas son nom.* » (directeur, école classique) à cause de l'insuffisance du matériel :

« En lecture par exemple ils sont assis sans problème. Mais s'il s'agit d'écrire dans les cahiers, on divise la classe en deux, parce qu'ils sont assis quatre-quatre, cinq-cinq, donc impossible d'écrire. Mais ceux qui sont assis au milieu vont faire comment pour pouvoir écrire ? Donc à chaque fois on est obligé de diviser la classe en deux, c'est en quelque sorte un double flux. » (directeur, école classique).

Ils souhaitent parfois qu'on instaure officiellement ce système :

« Au CP1 on a un effectif de 140 et les élèves sont assis quatre-quatre, cinq-cinq. Si on divisait la classe en deux, rapidement on étudie et quand on finit avec ce groupe l'autre rentre. » (directeur, école classique).

Les formations

■ Les enseignants du bilingue mieux formés

La formation initiale est d'une importance capitale pour la qualité de l'enseignement en ce sens qu'un « enseignant qui n'est pas bien formé ne peut pas bien enseigner. » (directeur, école classique). La durée de cette formation initiale est donc déterminante sur la qualité de la formation.

70% des enseignants du bilingue ont été formés en deux ans contre 43,34% des enseignants du classique.

Les enseignants formés en deux ans trouvent que leur formation théorique et pratique est suffisante et complète :

« Au niveau de la formation théorique, on arrive à voir les différents modules de façon détaillée. Ce n'est pas à comparer avec une formation d'une seule année où l'année est divisée en deux : 3 mois de théorie et 4 mois de pratique. Alors qu'en deux ans : une année de théorie, vous ne faites que la théorie, l'année qui suit c'est la pratique et vous avez toute une année pour pratiquer. » » (directeur, école classique).

L'enseignant qui est formé en une année (ils sont une majorité dans le classique) reçoit seulement des notions sans entrer dans les détails :

« Il y a beaucoup de choses qu'ils ne vont pas maîtriser. Si vous prenez par exemple la liste des sources scolaires, ils ne peuvent pas finir ! Un programme d'une année que l'on condense en 3 mois, cela veut dire que l'enseignement ne sera pas détaillé ! Alors que si c'est en deux ans c'est détaillé. Prenons la pédagogie de français, on va détailler de A à Z, alors que si c'est condensé en 3 mois, on va escamoter en tout cas certaines séquences ! Et maintenant on va dire au maître d'aller se former sur le terrain : formation continue. Ça fait que quand ils arrivent sur le terrain pour le stage les maîtres souffrent. Parce qu'on se rend compte qu'ils n'ont pratiquement rien fait là-bas. » (directeur, école classique).

■ Absence de *per diem* et conséquences sur la formation

Depuis la rentrée 2007-2008 suite à la revendication des enseignants qui exigeait des *per diem* pour leurs formations, le Meba apporte un soutien financier de 500 000F CFA annuel par GAP et par CEB. Cette somme sert au fonctionnement et à l'organisation des activités : les pauses café, les photocopies, la location de matériel d'animation etc.

Ce soutien financier qui ne tient pas compte de la taille des CEB et des GAP ne satisfait pas les enseignants.

Les uns voient dans ce soutien une certaine injustice faite aux enseignants :

« Ils n'ont pas calculé par enseignant, ils ont voté une somme forfaitaire pour les CEB. Alors qu'on sait que les CEB n'ont pas le même nombre d'enseignants. Une CEB peut avoir 250 enseignants et une

autre CEB 40 enseignants. Dans notre CEB nous sommes 187. Donc il y a une disparité selon le nombre d'enseignants par CEB. Et on donne la même somme. » (enseignant, école classique).

Pour les autres, *« c'est une manière de mettre les enseignants, les syndicats en conflit. On risque de militer de moins en moins si on ne s'entend pas. » (SG, sous section du Centre Ouest, SYNATEB).*

Insatisfaits, les enseignants (du bilingue ou classique, syndiqués ou non), boycottent les conférences. Pour eux, réussir à tenir les conférences pédagogiques est un moyen pour leurs supérieurs de se faire bien voir :

« Les enseignants ne veulent plus participer aux séances de formation parce que ça ne valorise que les encadreurs qui les prennent comme un objet de fierté : « ah ! Chez nous, on a fait la conférence pédagogique ». C'est devenu un marché, où chacun va vendre son prestige, narguer les autres qui n'ont pas réussi à entraîner beaucoup de personnes. » (enseignant, école classique).

Cependant comme le déclare la directrice d'une école classique :

« Le manque des ces formations joue sur la qualité de l'enseignement. Parce que le maître ne se remet pas en cause et pense que ce qu'il est en train de faire est satisfaisant. En fin d'année, ce n'est pas ça, il n'a absolument rien pour savoir pourquoi ses résultats ne sont pas satisfaisants. »

■ Une formation continue assortie d'un défraiement

Les enseignants du bilingue bénéficient de formations spécifiques. En effet, ils sont formés sur une période minimum de cinq ans correspondant à la durée du cycle primaire bilingue. La formation à la pédagogie bilingue est progressive et évolutive, elle a lieu pendant les vacances scolaires (quatre semaines réparties équitablement en décembre et mars). Les mois de juillet et août sont intégralement consacrés à la formation à la pédagogie bilingue correspondant au niveau de la classe que l'enseignant aura à tenir à la rentrée et ce de la première année à la dernière année.

Cette formation est assortie de *per diem* de 2 500F CFA par jour. Ils sont qualifiés par les enseignants d'argent pour faire face à des « faux frais » : *« on ne nous paye pas, au contraire, on nous encourage par des faux frais. » (enseignante, école bilingue).*

■ Les enseignants du bilingue mieux encadrés que ceux du classique

Les enseignants du système bilingue bénéficient d'un bon encadrement. Composé de cinq IEPD (Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré) spécialisés dans la pédagogie bilingue, le service « éducation bilingue » de la DGEB (Direction Générale de l'Enseignement de Base) consacre l'intégralité de ses activités à l'encadrement des enseignants du bilingue. Toutes les écoles 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. L'inspecteur fait des séances d'observations 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 et aboutissent à un récapitulatif des buts fondamentaux de ces écoles et de la façon dont celles-ci doivent les atteindre.

C'est pendant ces visites que les enseignants ont l'opportunité de poser des questions sur les aspects pratiques de leur métier. Ces visites sont importantes :

« Elles sont les bienvenues parce que non seulement ça encourage la directrice que je suis. Et ensuite au niveau des enseignants, quand tu fais un travail et tu sais qu'il y a un œil extérieur qui t'observe, tu es obligé de mettre en tout cas plus de sérieux dans ce tu fais. En même temps, ce n'est pas une contrainte à proprement dire mais quand même ça t'encourage. Parce que tôt ou tard, d'un moment à l'autre, tu peux

recevoir la visite d'un de tes supérieurs hiérarchiques et tu fais correctement ton travail ; surtout leurs visites nous galvanisent parce que c'est réconfortant. » (directrice, école classique).

Ces visites sont également des moments d'échange entre les enseignants et les encadreurs. Moments pendant lesquels les premiers posent des questions sur les difficultés qu'ils rencontrent et bénéficient de l'expérience et de l'expertise de leurs supérieurs :

« Avec les observations qu'ils vont faire, on arrive à améliorer notre prestation, à pallier à certaines difficultés rencontrées. A ne plus faire les mêmes erreurs que l'on faisait avant. » (enseignante, école bilingue).

Seuls les enseignants du bilingue bénéficient de ces visites : 80% d'entre eux affirme avoir reçu la visite de classe de leurs supérieurs. Quant à ceux du classique qui se sentent « exploités », ils n'affirment recevoir que les visites d'écoles, visites qui sont sans intérêt pédagogique.

La coproduction du système scolaire par les parents

■ L'implication des parents dans la pédagogie bilingue

Contrairement au système classique, le système bilingue prévoit dans sa pédagogie, une discipline intitulée : « contes et proverbes ». Dans cette discipline, les parents interviennent directement dans les classes pendant les cours :

« Ce sont les parents eux-mêmes qui viennent raconter les contes aux enfants. Et ils sont très satisfaits parce qu'on les implique dans le système. » (enseignante, école bilingue).

■ L'implication des parents dans les activités de production

Les activités culturelles et productives dispensées dans les écoles bilingues sont également appréciées des parents d'élèves, à différents degrés, pour les valeurs de respect et de valorisation de la culture locale qu'elles proposent. Ils sont appelés à apporter leur contribution à la réussite de ces activités.

■ le dynamisme des APE dans les écoles bilingues

Dans toutes les écoles primaires publiques de la ville de Koudougou, les seules qui possèdent une cantine scolaire endogène opérationnelle toute l'année sont les écoles bilingues. En effet dans ces écoles, les parents d'élèves mobilisés autour de l'APE assurent l'approvisionnement des cantines en vivres.

De plus, c'est dans le bilingue seulement que l'on voit des parents prendre l'initiative d'entreprendre des démarches auprès des autorités pour la cause de leur école :

« Ils sont allés voir Monsieur le Maire pour qu'on nous cherche un gardien. Mais le Maire a eu peur, s'il commence chez nous et dans les autres écoles ? Est ce qu'il pourra résoudre tous les problèmes des écoles qui se trouvent dans le Boulkiémdé ? Donc là bas jusqu'à présent c'est resté sans suite. »(enseignante, école bilingue).

■ Le faible intérêt des parents dans les écoles classiques

Dans les écoles classiques, les visites des parents sont rares voire inexistantes. En grande partie analphabètes, ces parents ne voient pas l'importance de faire une simple visite à l'école où sont scolarisés leurs enfants. Or l'intérêt de ces visites est rappelé par un directeur (école classique) :

« Vous voyez si l'enfant voit ses parents à l'école avec son enseignant, l'enfant sait que c'est de lui qu'on est en train de parler. En ce moment l'enfant sait qu'il y a une collaboration entre ses parents et son maître et il sait qu'il a intérêt à être correct et à bien travailler. »

Les parents ne suivent pas le travail de leurs enfants –pour la plupart, ils n’en sont d’ailleurs pas capables-:

« En fin de trimestre par exemple après chaque composition, nous remettons les cahiers aux enfants, ils remettent aux parents qui voient le travail de leurs enfants et qui signent. Et après nous demandons à ce que ça soit le parent qui ramène le cahier à l’école. Ainsi nous pourrions leur dire ce qui va et ce qui ne va pas. Mais je vous assure que nous sommes obligés de dire aux enfants de ramener eux-mêmes leurs cahiers pour la composition du trimestre suivant. Dans ma classe par exemple sur 71 élèves, il n’y a que 4 ou 5 parents qui sont venus remettre les cahiers de leurs enfants, le reste, rien. » (enseignante, école classique).

Selon certains enseignants du classique, les parents considèrent l’école comme une “garderie” :

« Pendant les vacances par exemple, vous savez ce que certains parents nous disent ? Que l’école reprenne le plus vite je vais vous amener votre élève et j’aurais la paix. Vous voyez, l’école est devenue une garderie pour permettre aux parents de faire ce qu’ils veulent. » (enseignant, école classique).

■ des APE peu dynamiques dans les écoles classiques

Les APE doivent participer à la vie des écoles : *« avec le désengagement de l’État, les écoles ne peuvent vivre sans les APE. »* (directeur, école classique).

« Les APE sont les tous premiers partenaires d’une école. Parce que si les maîtres ont des besoins c’est à elles qu’ils doivent faire recours. Si également il y a des différends entre le personnel et les autres parents d’élèves, on fait appel à l’APE pour essayer de le résoudre. Donc c’est un rôle de partenariat que les APE jouent avec les écoles. » (directrice, école classique).

Cependant, dans les écoles classiques, les APE et les AME ne jouent pas leur rôle. Comme le dit cet enseignant (école classique) :

« C’est à travers des structures comme les APE et les AME que le dynamisme des parents d’élèves devrait se faire voir. Mais malheureusement dans nos écoles ces structures ne fonctionnent pas comme il se doit. »

« Cette année, je prends l’exemple de notre classe, le toit qui s’en allait pratiquement et on était au soleil dans la classe. Il a fallu qu’on menace à plusieurs reprises d’arrêter les activités pédagogiques pour que les parents viennent pour juste bricoler le toit. Donc c’est pour vous dire la difficulté qu’on a à faire suivre les parents par rapport à ce qui concerne les écoles. » (Enseignant, école classique).

Les enseignants trouvent en outre que les APE manquent d’initiative et réélisent toujours les mêmes personnes comme président ou comme membres du bureau :

« Selon moi, c’est dû au fait qu’il y a certaines personnes qui gardent le pouvoir pendant longtemps. Si je ne me trompe pas, je crois que le président de notre école est là ça vaut plus de dix ans. En plus de ça aussi il y a le niveau intellectuel, le président de notre école n’a que le CEPE. » (enseignante, école classique).

La plupart des membres des bureaux APE des écoles classiques sont des retraités. Ils sont chargés de la collecte des frais APE et de la gestion de ces fonds. Cette gestion n’est généralement suivie d’aucun bilan financier.

La question des redoublements¹⁶

■ dans les écoles classiques

En fin d'année scolaire, les enseignants établissent deux documents qui rendent compte du niveau des classes. Il s'agit, d'une part, du mémorandum qui fait état des cours suivis et de ce qui reste à faire et, d'autre part, des propositions de passage et de redoublement. Les enseignants en conseil de classe, proposent une moyenne de référence. Les élèves ayant obtenu cette moyenne sont proposés au passage dans la classe supérieure. Les autres devront soit redoubler, soit être renvoyés à leurs parents sans tenir compte de l'obligation actuelle de scolarisation jusqu'à 16 ans. Les enseignants justifient cette dérogation à la règle en arguant du bien de l'enfant :

« Rien ne sert de faire passer un enfant qui n'a pas le niveau. C'est mieux de le faire redoubler. »
(directrice, école classique).

Les autorités éducatives acceptent le mémorandum mais rejettent en général les propositions de redoublement. Deux faits majeurs, contradictoires, peuvent expliquer ces divergences entre la position des instituteurs et celle de leur hiérarchie. D'une part, l'État burkinabé cherche à améliorer ses performances en matière d'indice de développement humain promu par le PNUD. Cela a entraîné la fixation des taux de redoublement et d'exclusion inférieurs ou égaux à 10%. Il est dit aux enseignants de ne pas faire redoubler ou de ne pas renvoyer dans les "classes impaires" (c'est-à-dire les classes de CP1, CE1 et CM1), et de pratiquer un taux de redoublement de 10% maximum de l'effectif dans les "classes paires" (c'est-à-dire les classes de CP2 et CE2). D'autre part, depuis 1997, les autorités éducatives ont décidé de récompenser les enseignants méritants, c'est-à-dire ceux qui ont de bons résultats en classe, notamment au CM2. Ils peuvent être décorés, recevoir des cadeaux (mobyettes...). Ces formes de reconnaissance ont galvanisé l'ardeur des enseignants et leur soutien aux élèves les plus doués.

Les propositions rejetées reviennent à l'école, mais l'enseignant n'en tient pas compte et fait quand même répéter les élèves identifiés comme incapables de passer en classe supérieure. A la rentrée suivante, aucune vérification n'est faite pour se rendre compte de la réalité des déclarations de fin d'année. De surcroît, les rapports des directeurs n'étant pas nominatifs et les mouvements de recrutement et de transfert d'élèves constants, la vérification est impossible.

■ Dans les classes bilingues

La consigne de ne pas faire redoubler ou de ne pas renvoyer ne concerne pas les écoles bilingues. Dans ces écoles, les enseignants sont libres de faire répéter une classe à un enfant dont le niveau n'est pas suffisant :

« En tout cas, moi, dans ma classe, il y a des redoublants, et quand nous remettons nos propositions de fin d'année, nos supérieurs voient mais ils nous disent rien. Donc ça ne nous concerne pas nous les enseignants du bilingue. » (enseignante, école bilingue).

Les résultats scolaires sont le point central de la réussite d'un projet de développement de l'éducation. Les parents veulent 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 fondée sur une innovation pédagogique, a besoin de bons résultats car c'est ainsi qu'elle s'assure une bonne réputation, par comparaison avec l'école classique notamment, sur la scène éducative et donc son succès.

¹⁶ Voir également sur le sujet I. Hema (2008).

Le plaisir au travail

Les enseignants mécontents de leurs conditions de travail traduisent cet état de fait par leur volonté de passer les concours professionnels. Les raisons qui les poussent à faire le concours des IP sont entre autres, la recherche d'une meilleure situation salariale, mais surtout comme l'affirme cette enseignante de 30 ans (9 ans d'ancienneté) d'être déchargé des cours :

« ...ce n'est pas facile d'être titulaire d'une classe. Avec les IP, tu es déchargé des cours et des classes. C'est surtout ça qui me pousse à faire le concours des IP ».

Avec le statut d'Instituteur Principal (IP), l'enseignant devient directeur d'école et assume un rôle administratif. Il est de ce fait le supérieur hiérarchique direct des enseignants et aussi l'intermédiaire entre les enseignants et l'inspecteur et le conseiller.

Cependant, une récente réforme adoptée par le Meba impose le diplôme du baccalauréat comme unique condition d'accès au concours des Instituteurs Principaux. Cette réforme qui n'est pas encore mise en application met les enseignants dans une situation d'incertitude. Actuellement, les enseignants recrutés avec le BEPC progressent (ont accès aux concours professionnels) par l'ancienneté. Avec une telle réforme, les enseignants du classique sont dans une situation délicate, puisque étant donné leur âge, ils ne peuvent plus postuler aux concours externes de la fonction publique et ne pourront plus non plus se présenter au concours d'IP. En effet, ils sont en grande majorité (96,66%) des IC et aucun d'entre eux n'a le baccalauréat.

Les enseignants du classique voient dans cette mesure une injustice et se sont lancés à une course à la recherche du bac à tout prix :

« Vous n'avez pas pris des enseignants titulaires du bac, et vous leur demandez maintenant d'avoir le bac. Vous changez le jeu donc, maintenant pour progresser, il faut le bac, voilà, donc une injustice quelque part. maintenant, ils laissent les classes. Pour un enseignant avoir le bac, je pense que ça peut prendre du temps, mais ne pas l'avoir ce n'est pas possible. Pour suivre les cours du soir, il faut être présent à 18h pour pouvoir suivre les cours. Vous croyez que ceux qui sont à 50 km font quoi ? Ils quittent les classes à 16 h, est ce que c'est ça l'efficacité du système ? » (enseignant, école classique).

Dans le classique, 75% des enseignants sont dans cette situation. Ils s'inscrivent dans des cours du soir, paient des encadreurs à domicile pour se préparer l'examen. Les 25% qui ne le font pas sont ceux qui sont atteints par la limite d'âge pour les concours professionnels.

Cette fuite des salles de classe est exprimée par ceux qui, après un certain nombre d'années dans l'enseignement *« trouvent qu'il faut laisser le terrain aux jeunes. »* (enseignante, école classique). Pour ces enseignants, après un certain temps vu les réalités et les difficultés rencontrées, les enseignants *« s'usent »* intellectuellement et physiquement :

« A mon avis, si tu fais une bonne dizaine d'années c'est largement suffisant. Après tu le fais parce que tu n'as pas le choix et il est préférable de laisser parce que c'est très difficile comme métier. A mon avis si tu as dix ans d'ancienneté tu as droit à la retraite professionnelle donc du coup... (Rires)... tu peux quitter ce métier. Parce qu'apparemment c'est très difficile. Franchement, c'est très dur comme métier. Je ne sais pas s'il y a d'autres métiers encore plus difficiles, ça t'use intellectuellement et physiquement. C'est très difficile. Il y a des métiers qui t'usent physiquement comme les orpailleurs mais pas intellectuellement. Mais là, ce sont les deux, et après dix ans ça devient difficile. » (enseignant, école classique).

Dans le classique, tous les enseignants qui remplissent les conditions d'âge et d'ancienneté (soit 75%) sont en train de préparer soit le concours des IP ou celui de l'ENAM (École Nationale d'Administration et de Magistrature).

Cela ne semble pas être une préoccupation pour les enseignants du bilingue. En effet, 70% de ces enseignants sont des IAC, et sont en préparation de l'examen du Certificat Élémentaire d'Aptitude

Pédagogique (CEAP). Cet examen constitue un passage obligatoire pour les IAC pour accéder au statut professionnel supérieur. Il est fait en deux phases : une phase théorique et une phase pratique. Les IAC du bilingue sont en préparation de l'une ou l'autre phase du CEAP. 30% des enseignants du bilingue qui sont des IC viennent d'accéder à ce statut professionnel et n'ont pas l'ancienneté requise (qui est de 3 ans) pour postuler au concours des IP. En outre, 30% des enseignants du bilingue possèdent le bac et poursuivent leurs études supérieures.

Les enseignants du bilingue à l'image de cette enseignante (la doyenne des enseignants du bilingue) affirment : « *moi après six ans dans le bilingue, je me plais dans ce système.* ». Ces enseignants vu leur âge, ont la possibilité de postuler à des concours externes au corps enseignant (douanes, police, gendarmerie, eaux et forêts, etc.). Cependant aucun d'entre eux n'affirment être en préparation un quelconque concours.

CONCLUSION

Les enseignants du classique sont avancés en âge et exercent depuis en moyenne 17 ans. Pendant ces années ces enseignants ont travaillé dans des conditions peu enviables : des infrastructures inadaptées aux effectifs pléthoriques dans les classes, du matériel d'exécution vieux (car rarement remplacé) et même manquant dans certaines écoles. Ils sont fortement syndicalisés.

Insatisfaits de leur formation initiale pour la majorité, ces enseignants, une fois sur le terrain ne bénéficient pas de formation continue et d'encadrement adéquat de la part de leurs supérieurs. Évoluant dans un système pédagogique qui leur impose (ainsi qu'à leurs élèves) le français comme seule langue d'apprentissage, ils doivent quotidiennement faire face aux difficultés liées à la langue d'enseignement, difficultés auxquelles leurs supérieurs leur demandent de pallier en pratiquant "*un bilinguisme qui ne dit pas son nom*".

Ces enseignants malgré des salaires qu'ils trouvent insuffisants, sont fréquemment tenus de surinvestir dans leur métier. Surinvestissement qui se traduit par l'achat du "petit matériel" pour la concrétisation de leurs leçons.

Dans le système classique, les APE, structures qui sont les premiers partenaires des enseignants et des écoles et dont le rôle est de veiller à leur bon fonctionnement, sont peu dynamiques.

"Usés physiquement et intellectuellement", les enseignants cherchent à fuir les classes. Cette fuite se traduit par la préparation massive aux différents concours des IP¹⁷ et de l'ENAM, avec comme conséquence, l'absentéisme, la baisse du niveau des élèves et des résultats dans les examens du CEPE dans le classique (dans les écoles primaires publiques). Dans ce contexte, les directeurs des différentes écoles luttent pour que leur établissement ne soit pas le dernier de leur CEB :

« En début d'année, les directeurs ont des problèmes pour trouver un enseignant pour les classes de CM2... parce qu'après les résultats du CEP aucun directeur ne veut que son école soit la dernière de la CEB avec 20 ou 30 points. » (directeur, école classique).

L'offre éducative bilingue proposée par le projet « école bilingue » de l'Oseo présente de toutes autres caractéristiques. Les maîtres qui y enseignent sont en majorité des hommes jeunes, célibataires, peu engagés syndicalement, sans problèmes d'avancement ou de reclassement, ce qui peut expliquer en grande partie leur disponibilité et leur investissement dans leur classe. En outre, ils sont bien formés et bien encadrés, « motivés » par la distribution de primes, travaillent dans des

¹⁷ Avec le handicap que risque de constituer l'exigence du baccalauréat préconisé par la réforme.

écoles neuves et bien équipées, pourvu de matériel pédagogique, avec peu d'élèves par classe et n'ont pas à subir les consignes de non redoublement valables dans le classique.....

Les écoles bilingues disposent d'infrastructures neuves, adaptées aux effectifs et de matériel d'exécution neuf et suffisant. Les enseignants formés pour la plupart pendant deux ans sont satisfaits de leur formation initiale. A cela s'ajoute le fait que ces enseignants ont des séances de formation spécifiques pour ceux qui sont titulaires d'une classe. En plus des encadreurs des CEB dont leurs écoles relèvent, ils reçoivent les visites des encadreurs de la section bilingue de ces mêmes CEB.

Fondée sur la langue maternelle des élèves, la langue d'enseignement est un outil pédagogique qui facilite l'apprentissage au niveau des élèves et facilite du même coup le travail de l'enseignant.

Avec des *per diem* de 15 000F CFA par mois qui augmentent de 15% leur salaire, les enseignants du bilingue, hommes et célibataires dans la grande majorité (70%), ne se plaignent pas de leurs conditions de vie. Ces enseignants, jeunes et relativement nouveaux dans le corps enseignant, n'ont pas grande expérience en matière de gestion de carrière et, à la différence de leurs collègues du classique, ne perdent pas de temps dans les démarches administratives d'avancement et de reclassement.

Soutenu dans leurs efforts par des APE dynamiques, les enseignants du bilingue semblent retrouver la considération sociale et professionnelle qu'avait perdu le métier d'enseignant. Ils s'investissent et surinvestissent pour la réussite du système dans son ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

Olson, M., 1987, *Logique de l'action collective*, Paris, Presses Universitaires de France.

Chéron, H., 2008, *Le projet « école bilingue » de l'Oseo à Koudougou et Réo. La fabrication d'un succès*, programme Etat local, Ouagadougou, Laboratoire Citoyennetés, 44p.

Héma, Issouf, 2008, *L'offre d'éducation primaire dans la commune de Réo (Province du Sanguié, Burkina Faso)*, Etude Récit n° 25, Ouagadougou, Laboratoire Citoyennetés, 26 p.

Jacob, J-P et al, 1997, *Enquêtes sur les conditions de vie des maîtres en milieu rural. Synthèse des résultats et programme d'action*, Contrat d'étude n° 006/DEL/97, Commission Européenne, Délégation du Burkina Faso, 20 p. +annexes.

ANNEXE 1 : GRILLE D'ENTRETIEN

■ Présentation de l'école

- 1) Nom et situation de l'école par rapport au village
- 2) Ethnie(s) et langue(s) du village
- 3) Etat des infrastructures

Nombre de classes construites :

- a- Nombre de classes ouvertes :
- b- Type de bâtiment : En agglos creux En banco Autres :
- c- Etat général du bâtiment : Bon moyen médiocre
- d- Etat des latrines : fonctionnelles non fonctionnelles
- e- — de la cantine : fonctionnelle non fonctionnelle
- f- — du point d'eau : fonctionnel non fonctionnel
- g- Distance du point d'eau /école :

■ CARACTERISTIQUES SOCIO- DEMOGRAPHIQUES

- 4) Sexe : Masculin Féminin
- 5) Age :
- 6) Ethnie/Langue maternelle :
- 7) Langues maîtrisées :
- 8) Êtes vous enseignant : Du bilingue Du classique

■ PARCOURS PROFESSIONNEL

- 9) Niveau d'étude : 1er cycle 2^{ème} cycle Supérieur
- 10) Ancienneté dans l'enseignement :
- 11) Statut professionnel actuel : I.A .A.C I.C I.P S.N.D
- 12) Quel est votre salaire mensuel ?
- 13) Classe enseignée : et/ou Directeur :
- 14) Parlez-nous de votre parcours professionnel ?

■ SITUATION MATERIELLE

- 15) De quel type de logement disposez-vous ? De fonction En location
- 16) Si en location précisez-nous le montant du loyer ?
- 17) Où se situe votre logement ? Dans le village En ville
 - a- Si en ville quelle distance :
 - b- Cela influence t-il vos heures de travail ?
- 18) Parlez-nous de vos indemnités de logement ?
- 19) Disposez-vous de latrines : OUI/NON dans quel état ? fonctionnelles non fonctionnelles

- 20) Disposez-vous d'une alimentation :
- a- En eau : OUI NON
 - b- En électricité : OUI NON
- 21) Disposez-vous d'appareils électriques ? OUI NON
- a- Lesquels ?
- 22) Disposez-vous d'un moyen de locomotion ? OUI NON
- a- Lequel ?
 - b- Quels sont vos frais ?

■ CONDITION D'EXECUTION DU TRAVAIL

- 23) Disposez-vous du matériel didactique nécessaire ? OUI NON Si non, pourquoi selon vous ?
- 24) Parlez-nous de l'état de ce matériel ?
- 25) Disposez-vous de guide de maître : complet incomplet
- 26) Manuels scolaires : complet incomplet
- 27) Avez-vous la possibilité de consulter la documentation pédagogique ?
- a- À l'école
 - b- A l'inspection
- 28) Le faites-vous ?
- 29) Dites-nous l'importance du matériel dans la qualité de l'enseignement ?
- 30) Avez-vous déjà acheté du matériel sur vos fonds propres pour votre classe ? OUI NON
- 31) A quelle fréquence ? Exemples ?
- 32) Etes-vous satisfait des conditions matérielles ?
- a- mobilier : OUI NON
 - b- salle de classe OUI NON
 - c- fournitures OUI NON
- 33) Comment faites-vous pour faire face aux carences ?

■ EFFECTIFS ET SYSTEME PEDAGOGIQUE

I)- Les effectifs

- 34) Parlez-nous des effectifs de votre classe ?
- a- L'effectif de la classe :
 - b- Le nombre de Filles :
 - c- Le nombre de redoublants :

II)- Le système pédagogique

- 35) Quel système pédagogique pratiquez-vous ? CDF CMG BILINGUE
- 36) Donnez-nous votre avis sur votre système ?
- 37) Percevez-vous une indemnité ?
- a- Pourquoi ?

- b- A combien s'élève-t-elle ?
 - c- La percevez-vous régulièrement ?
- 38) Parlez-nous de la langue dans la quelle vous dispensez les cours ?
- a- Quelle est langue officielle d'enseignement ?
 - b- Quelles sont les difficultés rencontrées ?
 - c- Dans la pratique quelle(s) sont la/les langue(s) utilisée(s) ?
- 39) Avez-vous déjà fait des suggestions ou soulevé des problèmes lies à la langue d'enseignement ?
- a- Lesquels ?
 - b- Combien de fois ?
- 40) Les supérieurs les ont-ils pris en compte ?
- a- Si oui qu'ont-ils proposé ?
 - b- Si non Quelles sont les raisons à votre avis ?
- 41) Enseigner à un enfant dans une langue qu'il maîtrise ? Quelles conséquences ?
- a- Avantages ?
 - b- Inconvénients ?

■ FORMATION

- 42) Combien de temps a duré votre formation initiale ?
- 43) Avez-vous trouvé cette formation suffisante ? OUI NON Pourquoi ?
- 44) Bénéficiez-vous périodiquement de formation ? OUI NON
- a- Qui les propose ?
 - b- Combien par an ?
- 45) Ya-t-il des conditions pour y participer ? OUI NON Lesquelles ?
- 46) A quand remonte votre dernière formation ?
- 47) Quel est votre avis sur les formations continues ?

■ RELATIONS AVEC LES APE/AME ET LES PARENTS D'ELEVES

- 48) Selon vous quel rôle doit jouer les APE/AME ?
- a- Aspect financement
 - b- Différence selon le type d'école
- 49) Et dans votre école, quel rôle jouent-elles ?
- 50) Selon vous, comment les APE/AME peuvent-elles contribuer à améliorer l'état de l'école et la qualité de l'enseignement ?
- 51) Est-ce qu'il y a une tendance à supprimer les frais de scolarité dans votre école ?
- 52) A votre avis, que pensent les parents de l'enseignement que vous donnez à
- a- leurs enfants ?
 - b- la durée de la scolarité ?
 - c- Leur propre implication ?

- 53) A votre avis à quoi sert l'école pour les parents ?
- 54) Avez-vous déjà été approché en cas de difficultés ? OUI NON
 a- Fréquences ?
 b- Exemples ?
- 55) Avez-vous déjà été invité à une fête organisée par les parents ? OUI NON
- 56) Avez-vous déjà eu un différend avec un parent d'élève ? OUI NON
- 57) Si oui, lequel, quelle a été la solution ?

■ **SUIVI ET RELATION AVEC LA HIERARCHIE**

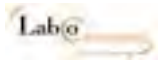
- 58) Recevez-vous la visite de l'Inspecteur ou du conseiller dans votre classe ? OUI NON
- 59) Par an, combien de visites recevez-vous de chacun d'eux ?
 a- Inspecteur :
 b- Conseiller :
- 60) Dates de leurs dernières visites ?
 a- Inspecteur :
 b- Conseiller :
- 61) Quel était l'objet de chaque visite ?
 a- De l'Inspecteur :
 b- Du Conseiller :
- 62) A votre avis quelle est l'utilité de ces visites ?
- 63) Quelle est la nature de vos relations avec vos supérieurs hiérarchiques ?
- 64) Vous imposent-ils des résultats à atteindre à tout prix ?
 a- Sur les taux de réussite ?
 b- Sur le non-redoublement ?
- 65) Donnez-nous quelques exemples
- 66) Parlons de la consigne actuelle qui conseille voire oblige le non-redoublement ?
 a- Quel est votre avis là dessus ?
 b- Quelles en sont les conséquences pour votre évaluation par la hiérarchie en CM2/ 5ème année ?
 c- Comment faites-vous pour gérer cette contradiction ?

■ **RECONNAISSANCE PAR LA HIERARCHIE**

- 67) Parlez- nous des primes reçues de vos supérieurs ?
 a- Concours d'excellence
 b- Félicitations pour résultats obtenus

■ **LA GESTION DES CARRIERES**

- 68) Que pensez-vous des avancements et des reclassements du corps enseignant ?
- 69) Avez-vous déjà déposé un dossier à cet effet ? OUI NON
- 70) Combien de fois ?



- a- Quand ?
 - b- Pourquoi ?
- 71) Quelle a été la suite ? Avez-vous eu gain de cause ?
- 72) Si non, quelles sont les raisons ?
- 73) A votre avis quels sont les recours ?
- a- Politique
 - b- Syndicalisme
 - c- Autre
- 74) Etes-vous affilié à un syndicat ? OUI NON
- 75) Quelles sont vos revendications ?
- 76) Avez-vous eu gain de cause ?
- 77) Envisagez-vous changer de système ?
- 78) Pourquoi ?
- 79) Avez- vous déjà préparé des concours ?
- a- concours professionnels : CEAP CA ECAP ENAM
 - b- concours externes : Douane Police Eaux et Forêts
- 80) Et cette année en préparez-vous ? OUI NON
- a- Lesquels ?
 - b- Quelles sont vos raisons ?

Études Recit

Juin 2009

- Étude n° 1 L'organisation des chances de vie dans la décentralisation burkinabè. Programme de recherche RECIT, 2004, 16 p.
- Étude n° 2 Les investissements des ruraux en milieu urbain. L'exemple des lotissements à Boromo et Siby (Province des Balé, Centre-Ouest du Burkina Faso), Delphine Langlade, J.-P. Jacob, 2004, 43 p.
- Étude n° 3 La mobilisation physique et financière dans le cadre du développement local : Exemples pris dans les provinces du Bazéga, du Boulgou et du Zoundwéogo (Centre-Sud du Burkina Faso) Maurice Yaogo, 2004, 51 p.
- Étude n° 4 La mobilisation financière dans la commune de Boromo (Province des Balé, Centre-Ouest du Burkina Faso), Tonguin Sawadogo, 2004, 42 p.
- Étude n° 5 Les prélèvements locaux dans la commune de Boromo : Une analyse des perceptions et des pratiques d'acteurs, Mahamadou Diawara, 2004, 19 p.
- Étude n° 6 Sécurité foncière, bien commun, citoyenneté. Quelques réflexions à partir du cas burkinabè, Jean-Pierre Jacob, 2005, 27 p.
- Étude n° 7 Les prélèvements en milieu rural. Les contreparties pour l'accès à la terre dans les zones de vieille colonisation et de nouveaux fronts pionniers (ouest et extrême ouest Burkina Faso), Mahamadou Zongo, 2005, 28 p.
- Étude n° 8 « L'État n'est le père de personne ! ». Étude longitudinale de la mise en œuvre d'un lotissement dans la commune de Boromo (Province des Balé, Centre-Ouest du Burkina Faso). 1^{ère} partie (2002-2005), J.-P. Jacob, J. Kieffer, L. Rouamba, I. Hema, 2005, 57 p.
- Étude n° 9 La grandeur de la cité. Migrations et reproduction politique dans trois villages moose de la vallée du Mouhoun (Burkina Faso), Luigi Arnaldi di Balme, 2006, 46 p.
- Étude n° 10 Partenaires ou citoyens ? La parafiscalité à Dédougou (Province du Mouhoun, Burkina Faso), Mahamadou Diawara, 2006, 23 p.
- Étude n° 11 Approche sociologique de l'offre et de la demande de soins de santé. L'exemple des injections dans la ville de Ouagadougou (Burkina Faso), Rachel Médah, 2006, 23 p.
- Étude n° 12 La question de l'équité dans l'accès aux soins de santé au Burkina Faso. Le point de vue de quelques infirmiers et membres des comités de santé, Valery Ridde, 2006, 36p.
- Étude n° 13 « Si tu as les feuilles, tu fais la loi » Représentations et pratiques des jeunes Ouagalais pendant la campagne présidentielle de 2005 (Burkina Faso), Julien Kieffer, 2006, 20 p.
- Étude n° 14 Un unanimisme politique presque parfait. Les élections municipales du 23 avril 2006 dans trois communes de la province des Balé (Centre-ouest, Burkina Faso), Jean-Pierre Jacob, 2006, 38 p.
- Étude n° 15 Citoyenneté locale et citoyenneté formelle. La délivrance des pièces d'état civil à Boromo (province des Balé) et à Réo (province du Sanguié), Houodiè Malo, Rachel Médah, 2007, 46 p.

- Étude n°16 De la cour à la rue. Ethnographie de l'assainissement dans deux petites villes du Burkina Faso (Réo, Boromo). Anne-Lise Granier, Issouf Hema, Peter Hochet, 2007, 49 p.
- Étude n°17 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). Jean-Pierre Jacob, Issouf Héma, Peter Hochet, Malo Houodié, Rachel Médah, Sayouba Ouédraogo, 2007, 133 p.
- Étude n°18 Le « prix de la vie ». Impôts et taxes dans la commune de Sirakorola (Cercle de Koulikoro, Mali). Mahamadou Diawara, 2007, 27 p.
- Étude n°19 La communalisation intégrale au Burkina Faso. Élections municipales et reconfiguration des arènes locales dans le Ganzourgou, Mahamadou Diawara, 2007, 18 p.
- Étude n°20 Gestion des déchets et assainissement à Fada N'Gourma : deux réalités, un récit. Laure Albigès, 2007, 39 p.
- Étude n°21 Analyse du système de Santé de Réo (province du Sanguié, Burkina Faso). Rachel Médah, 2008, 37p.
- Étude n°22 Problèmes sociaux et assistance publique à Réo (pays lyèle, Burkina Faso), Malo Houodié, 2008, 35p.
- Étude n°23 Les services de l'assistance publique. L'exemple de Koudougou, Salam Kassem, 2008, 35p.
- Étude n°24 Les services de l'eau dans la commune de Réo (province du Sanguié, Burkina Faso), Romaine Konseiga, 2008, 30p.
- Étude n°25 L'éducation primaire dans la commune de Réo (province du Sanguié, Burkina Faso), Issouf Héma, 2008, 35p.
- Étude n°26 L'action publique dans la commune de Réo (Sanguié, Burkina Faso). Surpolitisation et sur-personnalisation des institutions locales, Jean-Pierre Jacob et alii, 2009, 51p.
- Étude n°27 Dynamiques locales et gouvernance politique dans la commune de Réo, Mahamadou Diawara, 2009, 29p.
- Étude n°28 Étude approfondie du système de santé dans la commune de Boromo (province des Balé), Rachel Médah, 2009, 28p.
- Étude n°29 Profils et conditions de travail des enseignants des écoles bilingues et classiques. Une analyse comparative dans la ville de Koudougou (province du Boulkiemdé, Burkina Faso). Ouindpanga Geoffroy Nanéma, 2009, 44 p.
- Étude n°30 Le service public au Burkina Faso. Le cas de la santé, de l'action sociale et de l'éducation primaire. Jean-Pierre Jacob et al., 2009, 50 p. En préparation.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

**Direction du développement
et de la coopération DDC**