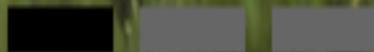


REVUE IVOIRIENNE DE SOCIOLOGIE ET DE SCIENCES SOCIALES



Vol.2 (2021) n°6 – 2^{ème} trimestre
du 30 juin 2021

ISSN 2707-8604





Revue Ivoirienne de Sociologie et de Sciences Sociales
Université Alassane Ouattara
(Bouaké - Côte d'Ivoire)

Directeur de Publication :
Dr Gnazégbo Hilaire MAZOU, Maître de Conférences

Boîte postale : 01 BP V18 Bouaké 01

Tél :
(+225) 0102 84 10 79
(+225) 0708 35 09 41

E-mail : revueriss@gmail.com

Site internet : [http:// www.riss-uao.org](http://www.riss-uao.org)

ISSN 2707-8604

ADMINISTRATION DE LA REVUE

Directeur de Publication : Dr Gnazégbo Hilaire MAZOU, Maître de Conférences

Rédacteur en chef : Dr Djama Ignace ALLABA, Maître de Conférences

Rédacteur en chef Adjoint : Dr Meless Siméon AKMEL, Maître de Conférences

Correspondance : *revueriss@gmail.com*

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Prof. N'Guessan François KOUAKOU, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Prof. Deho Roger TRO, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Prof. Issiaka KONE, Professeur des Universités, Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa

Prof. Alphonse Yapi-DIAHOU, Professeur des Universités, Université Paris 8

Prof. N'Doumy Noël ABE, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Prof. Doumbia TIEMOKO, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Prof. Émile Brou Koffi, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Prof. Doh Ludovic FIÉ, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Prof. Opadou KOUDOU, Professeur des Universités, École Normale Supérieure Abidjan

Prof. Maïga ALKASSOUM, Professeur des Universités, Université OUAGA I (Burkina Faso)

Prof. François N'Goran KOUASSI, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Prof. Jean Ferdinand MBAH, Professeur des Universités, Université Omar-Bongo (Gabon)

Prof. Charles AWESSO, Professeur des Universités, Université de Lomé (Togo)

Prof. Jean-Michel Egue LATTE, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Prof. Jean-Baptiste GBONGUE, Professeur des Universités, IPNETP Abidjan

Prof. Hypolithe TOLLAH, Professeur des Universités, Universités Québec à Trois Rivières

COMITÉ DE LECTURE

Prof. Sekre Alphonse GBODJE, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Dr Irafiala TOURE, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Diamo Joachim AGBROFI, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Gnazégbo Hilaire MAZOU, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Meless Siméon AKMEL, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Obou Mathieu TCHETCHE, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Imourou Abou BAKARI, Maître de Conférences, Université Abomey-Calavi (Bénin)

COMITÉ DE RÉDACTION

Dr Gnazégbo Hilaire MAZOU, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Djama Ignace ALLABA, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Meless Siméon AKMEL, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Gnabro Robert LOBA, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Brahima COULIBALY, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Djibli Vincent DIBI, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr Konan Jérôme KOUAKOU, Chargé de recherche, Université Alassane Ouattara

Dr Euloge Zagocky GUEHI, Chargé de recherche, Université Peleforo Gon Coulibaly Korhogo

Dr Martin Armand SADIA, Maître-assistant, Université Alassane Ouattara

Dr Tehua Parfait KOUAKOU, Maître-assistant, Université Alassane Ouattara

NOTES AUX CONTRIBUTEURS

La revue **RISS**, *Revue ivoirienne de sociologie et de sciences sociales* de l'Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire), est une revue scientifique à comité de lecture international et des évaluateurs faisant autorité dans les différents domaines qui ont le développement pour objet, notamment la sociologie et les sciences sociales. RISS est un espace de diffusion de travaux originaux de Sociologie et de Sciences Sociales. Cette revue scientifique vise l'émergence, la diffusion de réflexions approfondies sur le développement et la promotion d'un espace de communication et d'échange entre enseignants-chercheurs, chercheurs et différents autres intervenants sur la question partout dans le monde. La revue **RISS** publie un numéro tous les trimestres (quatre (4) numéros ordinaires chaque année), disponible en ligne sur le site de la revue et un dossier thématique au format papier paraissant au cours de la deuxième quinzaine du mois de décembre. En vue de susciter des interventions pour le dossier thématique, un appel à contribution est émis au début du mois de janvier de chaque année. Ce dossier vise à faire l'état d'une question dans toute sa complexité et ses diverses approches. Il est sous la responsabilité d'un Directeur désigné qui en assure le développement éditorial. Les normes éditoriales de la revue RISS sont conformes à celles adoptées par le Comité Technique Spécialisé (CTS) de Lettres et sciences humaines/CAMES.

Les manuscrits

La revue RISS ayant un caractère international, il est recommandé aux auteurs de rédiger dans le souci d'être compris de tous. Aussi doivent-ils éviter des expressions régionales ou de faire allusion à des faits situés localement. Les contributions doivent être envoyées aux responsables de la revue sous la forme électronique, en version Word uniquement à l'adresse : revueriss@gmail.com. Tout projet de texte soumis à évaluation doit présenter les informations suivantes :

- Titre de l'article en capitales d'imprimerie (20 mots maximum) ;
- Les Noms et prénoms complets des auteurs avec leurs adresses professionnelles ;
- Institution de rattachement de son auteur ou de chacun de ses auteurs ;
- Le résumé de l'article en français et en Anglais (150 mots maximum).
- Le corps du texte en Police Times New Roman, Taille 12, Interligne simple ;

Les références bibliographiques suivant les Normes APA (classées par ordre alphabétique) ;

- Volume : 20 pages maximum
- Marges : 3 cm à gauche, 2 cm en haut, à droite et en bas
- La subdivision du texte doit se faire selon le système décimal (1., 1.1., 1.2. - 2., 2.1., 2.2. , etc.).

Structuration recommandée pour tout manuscrit

Pour les contributions **théoriques** et **fondamentales** :

- ✓ Une introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approches théoriques)
- ✓ Un développement articulé
- ✓ Une conclusion
- ✓ Une bibliographie

Pour les contributions résultant d'une **recherche de terrain**:

- ✓ Une introduction (justification du choix du thème, objectif, question principale)
- ✓ Un développement articulé (méthodologie, résultats, discussion)
- ✓ Une conclusion
- ✓ Une bibliographie

Résumé : Tout article, y compris les articles de synthèse, doit être accompagné de résumés en français et en anglais, quelle que soit la langue originale du texte. Il doit énoncer brièvement le problème et les objectifs de la recherche, la démarche méthodologique et les principaux résultats. Tout résumé est suivi d'un maximum de 5 mots clés.

Introduction : L'introduction doit poser clairement la problématique avec des citations scientifiques (au moins 5) les plus récentes et les plus pertinentes. Les objectifs de l'étude doivent être clairement énoncés. Le texte doit être rédigé dans un langage scientifique et compréhensible.

Matériel et Méthodes : Dans cette rubrique, il s'agira de décrire la démarche méthodologique suffisamment détaillée. Y figurent entre autres : le type d'étude, la description de la population de l'étude, les données et les techniques utilisées, les variables principales et secondaires étudiées, l'analyse statistique, etc.

Résultats et analyse : Les titres sont alignés à gauche, sans alinéa et en numérotation décimale : Titre de niveau 1 est en gras (6 pts avant, 6 pts après), Titre de niveau 2 est en italique gras avec 6 pts avant, 6 pts après et le Titre de niveau 3 est en italique non gras (6 pts avant, 6 pts après).

Discussions : La démarche méthodologique utilisée et les résultats obtenus doivent être discutés de façon conforme aux normes. Au moins cinq (5) auteurs devront être cités en référence dans la discussion.

Citations : Les citations d'auteurs sont entre guillemets. Lorsqu'elle dépasse trois (3) lignes, il faut aller à la ligne pour la mettre convenablement en forme (interligne 1, aller en retrait vers la droite de 2 points, taille de la police réduite d'un point par rapport à la taille normale du texte). Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon le cas :

Initiale(s) du (des) prénom(s) du (des) auteurs plus nom du (des) auteurs suivi de l'année de publication et de (des) pages de référence ; tous ces éléments étant mis entre parenthèses.

Initiales (s) du (des) prénoms du (des) auteurs plus nom du (des) auteurs, année de publication et page de références ; ces deux derniers éléments étant mis entre parenthèses.

Exemples :

Cas 1 : Les femmes enceintes ont leur façon d'appréhendé les différents modèles d'interprétation de la maladie (P. H. Collins, 2012 : p. 6).

Cas 2 : Selon H. Mazou (2014, p. 11), les comportements des jeunes sont socialement situés.

Références bibliographiques

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit :

Nom et Prénom (s) de (des) auteur(s), Année de publication, Titre, Lieu de publication, Zone Éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Éditeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la

revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{de} éd.).

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Par exemple :

1. Bourdieu Pierre, 1998, La Domination masculine, Paris, Éditions du Seuil, 92 p.
2. Gendron C. 2006, Le développement durable comme compromis, Paris, PUQ, 294 p.

TABLE DES MATIERES

Editorial	7
------------------------	----------

Géographie

SY Oumar Harouna / MBAYE Edmée / FAYE Mbagnick / DIOUF Jules / SY Amadou Abou Caractérisation du peuplement de <i>Carapa procera</i> DC. et de <i>Detarium senegalense</i> J.F. Gmel. dans le Boulouf (Basse Casamance, SENEGAL)	8-27
---	------

Philosophie

AGBENOKO Donyo Koffi La gouvernance : concept et approches	28-40
---	-------

DAH Nibaoué Edith / SOMÉ/SOMDA Minimalo Alice La démocratie moderne à l'épreuve des apories de l'éthique	41-57
---	-------

Sociologie

BEOGO Joseph Migration précoce et fréquentation scolaire au Burkina Faso : cas de la Circonscription d'Education de Base II (CEB II) de Solenzo	58-71
--	-------

BOUGMA Moussa / KABORÉ Sidbewendé Théodore Type de réseau familial et soutien pour la scolarisation des enfants à Ouagadougou	72-84
--	-------

COULIBALY Abdourahmane / GUINDO Abdoulaye L'abstinence post – partum chez les jeunes couples au Mali : les implications contraceptives et sociales d'une pratique séculaire	85-101
--	--------

MOUSSAVOU Guy La pandémie du COVID-19 : du mandat des enseignants à la résilience des parents dans l'accompagnement scolaire	102-120
---	---------

KABORE Windlanaba Etienne / KABORE Amado / SORGHO/ZINSONNÉ Félicité Marie L. / KABORE Sibiri Luc Analyse des perceptions de l'école dans la région du Sahel au Burkina Faso	121-136
--	---------

ÉDITORIAL

Le monde d'aujourd'hui est confronté à des phénomènes qui brouillent les distinctions habituelles : les appartenances multiples et les métissages, les rencontres interculturelles, les mélanges entre modernité et tradition, les tensions entre mondialisation et affirmations identitaires, les emprunts et les détournements d'une culture à l'autre, les impacts des nouvelles technologies de la communication et des nouveaux imaginaires culturels, les changements climatiques, etc. Toutes ces préoccupations susmentionnées invitent les Enseignants-chercheurs et Chercheurs à s'inscrire dans une démarche de découverte pour affronter la réalité sociale à travers leurs différentes investigations, échanges et contributions scientifiques. Il s'agit de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée, dans le but de trouver la véritable explication des faits, en vue de participer au bien-être social de nos populations.

C'est dans ce contexte que la Revue Ivoirienne de Sociologie et des Sciences Sociales (RISS), du Département de Sociologie à l'Université Alassane OUATTARA (Bouaké - Côte d'Ivoire), dans une approche pluridisciplinaire, se propose de mettre à la disposition de ses fidèles lecteurs et contributeurs d'horizons divers, un espace d'échanges et de productions scientifiques, afin de contribuer au développement de nos sociétés.

Tout en vous souhaitant bonne lecture, nous espérons que les différentes contributions et échanges vous seront profitables.

Pour le comité de rédaction

Gnazégbo Hilaire MAZOU

Directeur de publication

ANALYSE DES PERCEPTIONS DE L'ÉCOLE DANS LA RÉGION DU SAHEL AU BURKINA FASO

KABORE Windlanaba Etienne

Doctorant à l'Université Pr Joseph KI-ZERBO, Ouagadougou
kabore.etienne@yahoo.fr

└

KABORE Amado

Chargé de recherche à l'Institut des Sciences des Sociétés (I.N.S.S.) du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Ouagadougou
kabore_amado83@yahoo.fr

└

SORGHO/ZINSONNÉ Félicité Marie L.

Attachée de recherche à l'Institut des Sciences des Sociétés (I.N.S.S.) du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Ouagadougou
zf_sorgho@yahoo.fr

/

KABORE Sibiri Luc

Chargé de recherche à l'Institut des Sciences des Sociétés (I.N.S.S.) du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Ouagadougou
lucsikab@yahoo.fr

Résumé

Au Burkina Faso, la région de l'Est tient la queue du peloton en matière d'indicateurs en éducation, et ce, malgré les efforts déployés par l'État burkinabè et ses partenaires au développement. Les statistiques scolaires illustrent bien cette situation. Le présent article porte sur les perceptions de l'école dans la région du Sahel.

Cette réflexion est basée sur des données secondaires et des données de terrain sur les représentations sociales de l'école dans cette région du Burkina Faso.

L'analyse des résultats des données collectées permet de relever que les représentations sociales sont présentes, récurrentes et impactent significativement sur la scolarisation des enfants. Beaucoup de facteurs influent sur les perceptions des parents de l'école. Au nombre de ceux-ci, l'on note les facteurs socio-culturels, les facteurs économiques, le contexte sécuritaire difficile que connaît la région et les facteurs institutionnels.

Mots clés : école, représentations, représentations sociales, Sahel, scolarisation

ANALYSIS OF SCHOOL PERCEPTIONS IN THE SAHEL REGION OF BURKINA FASO

Abstract

This article focuses on perceptions of school in the Sahel region. For more than ten (10) years, this region has been lagging behind in terms of education indicators, despite the efforts made by the Burkinabè State and its development partners. School statistics illustrate this situation well.

This exploratory study used secondary data from a study carried out on the social representations of the school in this region in Burkina Faso.

Analysis of the results from the fieldwork reveals that social representations are present, recurrent and have a significant impact on the education of children. Many factors influence parents' perceptions of school. Among these are socio-cultural factors, economic factors, the difficult security context in the region and institutional factors. All these factors have a patent or latent effect on the education of children in the Sahel region.

Keywords: school, representations, social representations, Sahel, schooling

Introduction

Conçue comme étant le lieu d'acquisition des connaissances, l'école participe à l'épanouissement de l'individu et partant de la société entière. Eu égard à cela, l'État Burkinabè et ses partenaires techniques et financiers œuvrent inlassablement pour assurer une éducation de qualité à tous les enfants.

La région du Sahel est l'une des plus islamisées du Burkina en ce sens que l'islam y a pénétré vers le 13ème siècle. La pratique de cette religion dans cette partie du pays s'accoutume à la tradition des populations. Dans ce contexte, l'école classique coloniale implantée en 1904 n'a pas rencontré l'adhésion des populations qui l'ont aussitôt assimilée au Christianisme. Cette situation n'est pas sans conséquence sur la scolarisation des enfants dans cette partie du Burkina, quand on sait que depuis plus d'une décennie, le Sahel occupe la dernière place en matière d'indicateurs en éducation. Analysant la situation, Sibiri Luc KABORE (2011), aboutit à la conclusion qu'il existe de multiples facteurs qui, à son sens, « ...sont la résultante des représentations des populations sur le modernisme en général, et l'école en particulier. Ainsi, le mode de vie nomade de la population, une croyance erronée de l'Islam, les mariages forcés et/ou précoces, le statut défavorable de la femme, le fossé culturel séparant l'école des familles, constituent des obstacles à la scolarisation de nombreux enfants. En outre, l'école classique est considérée comme une source de dépravation sociale, à telle enseigne que les foyers coraniques et les écoles franco-arabes sont alors préférés au détriment des structures d'éducation formelle » (KABORE, 2011, p.276). De ces constats, il apparaît que dans la région du Sahel, le comportement de la communauté en matière de scolarisation est différent selon le groupe social, ethnique et religieux d'appartenance. Il s'agit dans le présent article d'analyser les différentes représentations de l'école autour des axes social, économique, institutionnel et sécuritaire.

L'article s'articule autour d'une problématique, suivra ensuite un cadre conceptuel aux fins de clarifier les concepts de représentations sociales et de l'école, par la suite une démarche méthodologique sera dressée et enfin la discussion des résultats de la recherche.

1. Problématique des représentations sociales de l'école

Selon les précurseurs de la théorie du capital humain développée dans les années 1960 notamment Gary BECKER et Adam SMITH, tout investissement dans l'éducation produit des retombées économiques et sociales à long terme, tant au niveau individuel que collectif. Pour Youssouph BA (2011, p.10), « La théorie du capital humain vient étayer la logique selon laquelle l'éducation est un facteur de développement, d'où la nécessité d'appréhender le rôle de l'éducation dans les économies contemporaines. L'idée sous-jacente à l'approche du capital humain consiste à considérer l'éducation comme un investissement et que cet investissement génère des avantages aux individus, aux entreprises et de façon générale à la société ». Ainsi, nous retiendrons que l'éducation est un processus, qui permet à toute

personne d'être outillée pour assurer son propre développement, celui de sa société et de son pays.

Cette donne interpelle toute nation soucieuse de l'avenir de ses citoyens, à s'investir dans l'éducation, pour la rendre plus accessible à tous. D'ailleurs, l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme¹ reconnaît le droit de toute personne à l'éducation. Cette disposition est reprise par la Constitution du Burkina Faso en son article 18 en ces termes : « *L'éducation, l'instruction, la formation, [...] constituent des droits sociaux et culturels [...]* » (Burkina Faso, 1991). Aux termes de la Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, « *l'éducation est une priorité nationale* » (Assemblée nationale, 2007).

Pour rendre effectif ce droit fondamental, l'Etat burkinabè et ses partenaires entreprennent de nombreuses actions afin d'assurer l'éducation à tous les burkinabè. Les nombreuses mesures prises telles que la distribution gratuite des fournitures scolaires, la gratuité et l'obligation scolaire, l'octroi des bourses d'études, la subvention des filles inscrites au cours préparatoire première année (CP1) par le Burkina Faso ces dernières années sont la preuve d'une réelle volonté politique à ouvrir les portes de l'école aux populations dans les bastions mêmes les plus reculés du pays. Réservée au départ aux privilégiés, l'école est aujourd'hui l'affaire de tous, preuve qu'elle a pu conquérir les populations pour s'imposer comme le cadre le plus structuré et le mieux organisé des formes d'enseignement au Burkina Faso.

Malgré cette volonté affichée de l'Etat Burkinabè d'offrir une éducation à tous les enfants, des disparités entre les régions et les sexes persistent, le rejet, la méfiance vis-à-vis de l'école s'installent dans certaines régions. Ces multiples problèmes annihilent les efforts consentis.

La littérature existante fait ressortir diverses représentations sociales de l'école. Pour COMPAORE et al. (2003, p.9), « *il y a une représentation positive de l'école par les parents d'élèves. Les parents considèrent que l'école est facteur d'ouverture au monde, mais aussi de réussite sociale. Cependant, les parents se plaignent aussi que l'école n'est pas facilement accessible, qu'elle leur retire la main-d'œuvre nécessaire pour assurer les travaux des champs, mais aussi qu'elle est facteur de désocialisation du fait du chômage des jeunes. Les représentations parentales de l'école sont donc à la fois positives et critiques vis-à-vis de l'école* ». Cependant, ces analyses ont été effectuées dans des milieux différents des nôtres. Pour notre cas, la littérature relative aux représentations sociales de l'école s'est plus penchée sur les déterminants de la demande scolaire et de la sous scolarisation. Notre travail s'intéresse particulièrement aux représentations sociales de l'école dans la région du Sahel. Ainsi, l'on se demande quelles représentations les parents d'élèves du Sahel ont-ils de l'école ? Dans cette optique, les facteurs socio culturels, économiques des parents et l'insécurité dans la région déterminent-ils la scolarisation de leurs enfants ? Quelles représentations sociales, engendrent-ils sur la scolarisation des enfants ?

2. Cadre conceptuel de l'étude

Les concepts d'école-éducation et représentations sociales nous paraissent pertinents à clarifier dans le présent article.

2.1. Ecole et Education

Les concepts d'école et d'éducation vont de pair. Mais avant d'arriver à cette similitude, essayons d'appréhender la notion d'éducation. Pour Emile DURKHEIM (1922, p.17).

¹Adoptée le 10 décembre 1948 par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies

«L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale, ...». Il s'agit là d'une éducation traditionnelle ou familiale.

Le législateur burkinabè définit l'éducation comme étant *« l'ensemble des activités visant à développer chez l'être humain, l'ensemble de ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles, psychologiques et sociales, en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel »*. (AN, 2007, p.2). L'approche du législateur décrit l'idéal d'homme dont la société souhaite pour sa pérennité.

Au sens étroit du terme, l'éducation est l'action d'inculquer des connaissances et des aptitudes par un groupe de professionnels spécialisés que sont les enseignants dans des institutions spécialisées que sont les écoles, collèges, lycées, universités... Dans le même sens, **pour** John DEWEY (1989, p.91) : *« Au fur et à mesure que la civilisation progresse, le fossé entre les capacités des jeunes et les préoccupations des adultes s'agrandit. L'apprentissage par participation directe aux activités des adultes devient de plus en plus difficile sauf dans le cas des professions les moins avancées. Beaucoup de ce que les adultes font est si éloigné dans l'espace et dans sa signification que l'imitation ludique est de moins en moins adéquate pour en reproduire l'esprit. L'aptitude à participer effectivement aux activités du monde adulte dépend donc d'un entraînement donné avec cet objectif précis en vue. Des agences intentionnelles (les écoles) et un matériel explicite (les études) sont établis. La tâche d'enseigner certaines choses est déléguée à un groupe spécial de personnes (les enseignants). Sans une telle éducation formelle il n'est pas possible de transmettre toutes les ressources et les réalisations d'une société complexe »*.

La définition de John DEWEY est en étroite relation avec le concept de l'école. Ce pédagogue propose une définition de l'éducation qui ne peut s'opérationnaliser qu'à l'école. En effet, *« L'école est l'un des moyens que l'Etat utilise pour assurer l'Education des enfants. Elle est à la fois une institution, un groupe humain et un lieu »* (TOUZARD, 1988, p.82). En tant qu'institution, l'école est *« l'ensemble du dispositif éducatif que les établissements qui, dans chaque localité dispense l'enseignement. L'école est le village, un centre de rayonnement de la culture »* (TOUZARD, 1988, p.82). Egalement, l'école est considérée comme un groupe humain car *« elle est composée d'un ou de plusieurs enseignants, avec à leur tête un directeur, et de l'ensemble des élèves »* (TOUZARD, 1988, p.82). *« L'école est enfin un lieu où maîtres et élèves se retrouvent. Ce lieu peut être très différent, selon les possibilités budgétaires du pays, de la région ou de la commune. Certaines écoles sont de magnifiques bâtiments, quelquefois climatisés, d'autres ne sont qu'un endroit à l'ombre, sous un arbre où maître et élèves se rassemblent pour travailler »* (TOUZARD, 1988, p.82-83).

La définition de DEWEY et de TOUZARD, respectivement sur l'éducation et l'école, cadre avec notre acception de ces deux notions. Même si ce n'est point la masse des connaissances qui nécessite leur monopolisation par les écoles, il faut reconnaître que l'éducation est une action intentionnelle organisée à l'échelle sociale.

2.2. Les représentations sociales

Plusieurs acceptions du concept de représentations sociales peuvent être relevées. Que retenir de ces différentes définitions autour de ce concept ?

Pour Gilles FERREOL et al, (2012, p.258), les représentations sociales désignent *« le savoir de sens commun, socialement élaboré et partagé, construit pour et par la pratique et qui concourt à la structuration de notre réalité »*. Pour Félix COMPAORE et al, (2003, p.9) à

leur suite définissent les représentations sociales « *comme un acte de pensée par lequel un acteur se rapporte à un objet. Lorsqu'un acteur se représente un objet - ici en l'occurrence l'École - il le reconstruit et l'interprète pour le rendre intelligible selon ses propres connaissances et ses appartenances sociales et culturelles. Ainsi, les représentations sociales se forment, s'ordonnent et s'opposent au sein de processus d'interactions multiples* ».

MANNONI (2001, p.12) définit la représentation mentale comme étant « *des entités de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système. Il ne s'agit évidemment pas de reproductions de l'objet mais de la production d'une image que le sujet élabore en utilisant ses facultés cognitives* ». Selon MOSCOVICI (1961, p.350), les représentations sociales constituent « *Un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et l'élaboration des réponses* ».

Pour JODELET cité par KABORE (2012, p.20) « *Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée* ».

Pour le besoin de la présente étude, la représentation sociale est un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation. Les représentations sociales de l'école désignent l'appréciation, la perception qu'un groupe ou un membre a de l'école en fonction de son origine sociale et culturelle.

3. Méthodologie de l'étude

La région du Sahel a été consacrée par la loi n°2001-013/AN du 02 juillet 2001 portant création des régions. Située à l'extrême nord du pays entre les 13° et 15° parallèles nord, elle s'étend sur 36.166 km² soit 13.2 % du territoire national. Elle est limitée au Nord par la République du Mali, au Nord-est par la République du Niger, au Sud par les régions de l'Est et du Centre-Nord, à l'Ouest par la région du Nord. La région du Sahel dans ses limites internationales, partage plus de 1500 Km de frontière avec le Mali et le Niger.

Le dernier Recensement général de la population et de l'habitation (RGPH) (2006) relevait que la région du Sahel comptait 970.000 habitants environ. Celle-ci est composée par une multitude d'ethnies, dont les principales sont les *foulbé* (44%), les *foulcé* (10,6%), les *songhai* (10,3%), les *gourmantché* (10,1%), les *mossi* (10,1%) et les *touareg* (7,1%).

Notre étude s'intéresse à la région du Sahel surtout au niveau de l'enseignement primaire où on remarque que les indicateurs sont toujours bas et le maintien des élèves à l'école problématique. Ainsi, on dénombrait 1037 écoles primaires au cours de l'année scolaire 2017-2018. La DREPPNF coordonne la mise en œuvre des missions éducatives dévolues aux DPEPPNF et aux 33 circonscriptions d'éducation de Base.

Dans la présente étude, l'échantillon est aléatoire pour ce qui concerne le personnel enseignant, les encadreurs pédagogiques, les Associations des parents d'élèves (APE), les associations des mères éducatrices (AME), les comités de gestion (COGES), les maîtres coraniques, les autorités locales et les partenaires de l'éducation au Sahel. Pour les Directeurs régionaux et provinciaux, ils ont tous été interrogés. Au niveau des enseignants, un

questionnaire leur a été administré soit 200 enseignants. Pour les encadreurs pédagogiques, nous avons interrogé 4 par province soit 16. Quant aux APE, AME, COGES, nous avons réalisé des *focus group* à raison de deux *focus group* par province soit huit en tout. Les directeurs des écoles où ont été réalisés les *focus group* ont été systématiquement interviewés. Quant aux maîtres coraniques et aux autorités locales, un enquêté par type d'acteur a été interrogé par province. Enfin, trois (3) membres des associations, partenaires et ONG intervenant dans l'éducation, ont été interviewés.

Une démarche mixte (qualitative et quantitative) a été utilisée. Comme outils de collecte de données nous avons utilisé le guide d'entretien adressé aux autorités déconcentrées du MENAPLN, des autorités locales, des encadreurs pédagogiques, des directeurs d'écoles, des personnes-ressources. Le guide de *focus group* est intéressé aux parents d'élèves et aux autres membres de la communauté. Le questionnaire est adressé aux enseignants. Au regard de la situation sécuritaire dans la zone, notre enquête a intéressé quelques écoles ouvertes du Soum, de l'Oudalan, soit respectivement 44 enquêtés et 54 enquêtés. Pour ce qui est du Yagha où l'on enregistre la fermeture des écoles dans deux communes, l'enquête a concerné les quatre autres communes et a regroupé 99 enquêtés au total. Quant à la province du Séno, un échantillon de 119 enquêtés a été interrogé au regard de la quasi absence d'insécurité. Du reste, l'on retient que l'enquête concerne les autorités déconcentrées du MENAPLN (Directeur Régional de l'Éducation Préscolaire, Primaire et Non Formelle (DREPPNF), Directeurs Provinciaux de l'Éducation Préscolaire, Primaire et Non Formelle (DPEPPNF), et Chefs de Circonscription d'Éducation de Base (CCEB)), des directeurs d'écoles, des personnes de ressources, des autorités locales, des maîtres coraniques, des membres des APE, des associations des mères éducatrices (AME), des comités de gestion (COGES) et des enseignants. Ces entretiens et le questionnaire ont permis de recueillir les avis et impressions des répondants sur le phénomène des représentations sociales de l'école et d'analyser les facteurs les plus agissants sur les perceptions que les parents ont de l'institution scolaire. Les analyses sont thématiques et mettent en relation les thèmes entre eux.

4. Résultats de l'étude

4.1. Les facteurs socio-culturels influençant les perceptions des parents de l'école

Parlant des facteurs socio-culturels, il faut noter la religion et l'expérience scolaire des parents d'élèves. Du point de vue religieux, force est de constater que la région comme nous l'avons déjà souligné est fortement islamisée. Cet état de fait implique la mise en place des structures qui font la promotion de la religion musulmane. Les foyers coraniques puisque ce sont ces structures dont on évoquait tantôt, sont nombreuses et sont plus fréquentées que les structures d'éducation formelle telles les écoles. Selon les maîtres coraniques, l'enseignement dans les écoles coraniques a pour but de permettre aux élèves de connaître Dieu et de bien pratiquer la religion musulmane. Si certains maîtres coraniques interviewés reconnaissent l'importance de l'école classique dans la vie d'un individu, ils préfèrent la concilier à l'école coranique. D'autres par contre préfèrent exclusivement le foyer coranique. Plusieurs représentations de l'école nous ont été fournies. Un maître coranique à ce propos déclare : « *Moi, je préfère l'école coranique avec l'accompagnement de l'Etat comme les écoles classiques. A l'école coranique il n'y a pas de déperdition scolaire, ni d'échecs comme on le voit présentement au classique* ». Un autre dans la même dynamique déclare : « *Ecoute, l'école classique elle est bonne si elle n'éloigne pas l'homme de l'homme, ni de la soumission de Dieu* ». Un troisième maître coranique insiste : « *l'école classique est une formation intellectuelle basée sur la réflexion et sur le raisonnement et non sur l'esprit, alors que l'école coranique est une sorte de pépinière de connaissances islamiques pour une consolidation du Coran et un rayonnement de l'islam* ». À la suite de leurs discours, un directeur d'école appuie : « *Les*

parents préfèrent l'école coranique que l'école classique. Certains pensent que l'école n'apporte rien à leurs enfants, n'en parlons pas d'eux ».

Ces discours sont corroborés par l'analyse des causes de la sous scolarisation : *« L'une des causes, c'est la non perception de l'importance de l'école. Quand on pense que l'école forme des impies, des incroyants, que l'école forme des ratés sociaux, que l'école déprave parce qu'ils voient des sortants qui ne répondent pas effectivement à ce qu'ils veulent, ils attribuent ça systématiquement à l'école...La population a un fort penchant pour les écoles franco-arabes. A défaut d'écoles franco-arabes, les enfants sont plutôt envoyés dans des foyers coraniques où ils lisent le coran. L'école actuelle ne répond pas à nos attentes ».* KABORE (2011, p.181-182)

Si les foyers coraniques sont considérés comme des institutions promotrices de l'islam, il faut relever que nombreux sont les parents qui n'ont jamais fréquenté l'école. L'expérience scolaire des parents d'une manière patente ou latente influe sur la perception que les parents ont de l'école. S'ils connaissaient l'importance de l'école dans la vie d'un individu, ils allaient accepter l'école et la promouvoir. A cet effet, plus de 99% des enseignants enquêtés ont répondu que les parents ignorent l'utilité de l'école. Selon le Rapport d'état du système éducatif national (RESEN) du Burkina Faso (2017), *« L'analphabétisme constitue un problème crucial au Burkina Faso. Le contexte national est marqué par une forte prévalence de l'analphabétisme au sein de la population adulte (15 ans et plus). Les estimations les plus récentes font état d'un taux d'alphabétisation de 27 % en 2007. Cette situation constitue un handicap pour la mise en œuvre des politiques éducatives, notamment en ce qui concerne les composantes de qualité et d'accès. Diverses études ont en effet montré que le niveau d'éducation des parents, et plus généralement le contexte familial, avait un impact sur le parcours scolaire des enfants »* (Ministères en charge de l'éducation et de la formation, 2017, p.21). L'analyse du niveau d'instruction des parents participants au *focus group* laisse apparaître que la majorité des parents ne sont pas instruits. Plus une personne est instruite, plus son enfant le sera. PALENFO (2006, p.63) montre que pour les personnes instruites, *« ...l'école est une nécessité. En effet, envoyer son enfant à l'école est un devoir parental, un droit pour tout enfant. L'école constitue également le lieu où on peut apprendre à lire, à écrire et à parler français »*. Or au Sahel, certains parents considèrent l'école comme la *« chose du Blanc »* et il faut la battre en brèche. *« Selon les parents, c'est une école du blanc, de l'autre, qui véhicule des débauches, qui déprave... »*, note un directeur d'école.

Au demeurant, pour analyser l'influence de l'habitus sur la scolarisation au Sahel, KABORE (2011) dira que la réalité scolaire et l'environnement de l'école sont à l'image des normes, des valeurs, des croyances, de l'imaginaire social et des habitus de chaque société. L'appartenance ethnique, le rang social et familial, le genre et les représentations sociales des parents telles que les perceptions, les attentes et l'acceptation de l'école impactent considérablement les choix des parents vis-à-vis de la scolarisation des enfants. Les facteurs socio-culturels étant déterminants dans la perception que les parents ont de l'école, que dire des faibles conditions économiques et le coût de l'école ?

4.2. Des faibles conditions économiques et le coût de l'école

Selon l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD, 2015), 40,1% de la population burkinabè vit en dessous du seuil de pauvreté qui était de 153530 F CFA par an en 2014. Dans la région du Sahel, l'incidence de la pauvreté est en dessous du taux national (20,6% en 2014). Le seuil de pauvreté est le niveau de revenu minimum vital nécessaire à un adulte pour satisfaire ses besoins calorifiques alimentaires et ses besoins de base non

alimentaires. La pauvreté est de nature à compromettre l'accès à l'éducation des enfants dont une frange assez significative vit dans les ménages les plus pauvres.

Même si l'incidence de pauvreté dans la région du Sahel est inférieure à la moyenne nationale, elle n'est pas en reste quand on sait que la population vit de l'élevage, de l'agriculture et en dernier ressort de l'orpaillage. Il faut souligner que ces activités selon les parents ont un intérêt immédiat que l'école qui nécessite du temps et des moyens pour produire une compétence et le mettre sur le marché de l'emploi.

Selon le rapport d'étude sur *l'orpaillage et déscolarisation dans les régions du Centre-Nord, du Sahel et du Sud-Ouest* du MENA, l'orpaillage a un impact significatif sur l'école et sur la santé des élèves. En effet, « *Parmi les raisons évoquées par les acteurs, le fait de gagner de l'argent grâce aux activités qu'ils mènent sur les sites est un motif fort qui pousse les élèves à rester sur les sites. Ceux qui y sont ont très peu de chance de retourner à l'école du moins volontairement. Au dire des enseignants et des directeurs d'école et chefs d'établissement, très peu d'entre eux reviennent dans les classes. Sur ces espaces, les enfants sont exposés à l'insalubrité, à des nuisances diverses qui les exposent à toutes sortes de maladies, des cas de décès sont même relevés. Les enseignants pointent surtout le fait que ceux qui en reviennent sont souvent malades* » (MENA, 2015, p40).

Ainsi, ce phénomène ayant fait l'objet d'une étude en 2015 au MENA est un fait qui se pose toujours avec acuité et préoccupe les acteurs dans la région du Sahel, notre champ d'étude. Les activités d'orpaillage sont prisées dans le milieu et permettent très rapidement de gagner de l'argent. Cette situation préoccupe un CCEB qui s'exprime en ces termes : « *Les parents gagnent de l'argent dans l'orpaillage à court terme ; pourtant à l'école, l'enfant doit suivre un long cycle avant de réussir* ». L'école selon le CCEB, n'a pas de rentabilité immédiate et les parents préfèrent l'orpaillage qui rapporte beaucoup. Aussi, c'est « *L'existence de sites d'orpaillage qui amène une déperdition scolaire* », insiste un directeur d'école. C'est également un fait puisque les élèves abandonnent les classes au profit de l'orpaillage. Certains y reviennent et d'autres abandonnent définitivement. Un autre, énumérant les raisons de la mauvaise perception de l'école soutient que c'est « *le travail des enfants dans les sites d'orpaillage ...* ». Le travail des élèves dans les sites d'orpaillage permettrait de subvenir à leurs propres besoins et à ceux de leur famille. Cependant, la conjugaison de la vie scolaire et professionnelle n'est pas chose aisée et influe sur les performances scolaires. Dans cette dynamique, BACYE (2015) note que les performances des élèves exerçant des activités génératrices de revenus ne sont pas satisfaisantes, car une proportion de ces derniers seront exclus du système ou n'auront pas le droit de se réinscrire dans le même établissement, et une autre sera autorisée à redoubler si elle ne l'a pas déjà été. Du reste, « *Pour l'ensemble des acteurs, il ne fait pas de doute que l'orpaillage tel qu'il s'est développé ces dernières années induit des effets particulièrement négatifs sur le système éducatif : déscolarisation, mauvaise fréquentation de l'école, aggravation des échecs scolaires impactant négativement sur le maintien et l'achèvement à l'heure où des objectifs ambitieux en termes d'élargissement de l'accès et d'amélioration de la qualité sont plus que jamais à l'ordre du jour* » (MENA, 2015, p.42). Tout compte fait, les sites d'orpaillage impactent négativement la scolarisation des enfants au Sahel.

Pour YONI (2017, p.26), « *La pauvreté des parents conduit à la déconsidération de l'instruction* ». La majorité de nos enquêtés au *focus group* pratique l'élevage et l'agriculture. Or, ce sont des activités souvent en inadéquation avec la période scolaire. Ainsi, l'inadaptation de la période scolaire avec les activités du milieu renforce le mauvais regard sur l'école. Un directeur d'école s'exprime : « *la mauvaise perception s'explique par le fait*

que l'école ne répond pas aux attentes de ces parents qui ont pour activités principales, l'élevage et l'agriculture. L'école fait acquérir des connaissances seulement livresques».

Parler du coût de l'éducation revient à évoquer les moyens financiers pour faire face aux différentes charges scolaires. La qualité de l'éducation s'apprécie en termes de qualité des intrants et des extrants. Concrètement, il s'agit des enseignants, du matériel didactique, des résultats scolaires, les effets de l'éducation hors du système éducatif, etc. Les encadreurs pédagogiques et les autorités déconcentrées reconnaissent que l'Etat burkinabè fournit des efforts à travers la gratuité de l'école, la distribution gratuite des fournitures scolaires, ... même si pour certains, cette gratuité reste un leurre. Le coût de l'éducation décourage beaucoup les parents dans la scolarisation des enfants. Pour certains parents, *« les frais scolaires ne sont pas à la portée de tous, il y a des parents qui ont beaucoup d'enfants à scolariser, donc cela nous décourage »* (extrait de focus group à Djibo). Une personne-ressource de Djibo analyse la situation en ces termes : *« Les parents voient en la scolarisation de leurs enfants des dépenses supplémentaires pour la famille et estiment que ces mêmes enfants peuvent les aider dans les travaux champêtres, l'orpaillage, la garde des animaux, ... »*.

Pourtant le législateur burkinabè à travers la loi d'orientation de juillet 2007, a pris la pleine mesure des choses en précisant qu'*«aucun élève ne peut être inquiété, exclu temporairement ou définitivement ou faire l'objet de rétention de ses résultats scolaires au motif de non versement d'une quelconque contribution»* (Assemblée Nationale, 2007, p.7).

Cependant, de nos jours, pour inscrire un enfant à l'école et l'accompagner jusqu'aux études supérieures, il faut disposer de moyens financiers conséquents. Au-delà des charges scolaires, il convient de prendre en compte des charges extra-scolaires en l'occurrence, les tenues, la prise en charge sanitaire et alimentaire, le déplacement, dont la pauvreté des parents ne peut supporter. Le coût de l'école reste une réalité récurrente et préoccupante. Si les faibles conditions économiques renforcent le rejet de l'école, la situation sécuritaire dans la région demeure également une préoccupation.

4.3. De la situation sécuritaire dans la région

Le phénomène d'insécurité dans la région du Sahel est une réalité. Selon certains acteurs, cette nouvelle situation a renforcé le rejet de l'école. Pour d'autres par contre, c'est une belle opportunité pour quitter la région. Les débats s'organisent autour de ces points. Un directeur d'école à Markoye fait remarquer : *« Le contexte sécuritaire actuel amène les parents à voir en l'école un risque pour leur vie même, car force est de constater qu'avant cette situation l'école n'était pas tellement la bienvenue »*. Le CCEB de Sebba à sa suite déplore : *« Le contexte sécuritaire a exacerbé la position des parents vis-à-vis de l'école. Pour eux, l'école est à la base de ce qu'ils vivent (c'est-à-dire le phénomène d'insécurité) et que sans l'école, ils seraient à l'abri des attaques terroristes »*. D'un autre côté, l'insécurité a conduit à la fermeture de nombreuses écoles (720 écoles de la région selon le groupe sectoriel de l'éducation de la DREPPNF du Sahel tenu en décembre 2019). Cette situation a conduit au redéploiement du personnel enseignant de ces écoles fermées vers d'autres régions comme le Centre, les Hauts-Bassins, la Boucle du Mouhoun, etc. Ainsi, certains enseignants restés au Sahel se sentent frustrés et cherchent à être redéployés par tous les moyens. On assiste alors à de fausses alertes. Cet effet de contagion est assez fréquent et justifie le désir ardent desdits enseignants de quitter la région du Sahel à tout prix. A ce propos, le CCEB de Sebba insiste : *« Actuellement, tous mes enseignants veulent fuir. Des localités situées à 5 km de Sebba, on apprend que les terroristes ont visité les écoles. Or, c'est faux, c'est juste un alibi pour*

déclarer les écoles fermées et bénéficier d'un quelconque redéploiement ». Un directeur d'école à propos de ces alertes dira que : *« C'est faux, c'est juste un effet de mode ! »*

Analysant les stratégies de lutte efficaces contre le terrorisme au Sahel, Lalloux Aurelle SARAMBE (2018) pense que l'éducation demeure un domaine dans lequel les États de l'Afrique de l'Ouest doivent redoubler d'efforts. Selon elle, l'éducation est un rempart contre le terrorisme et elle constitue un instrument de taille dans cette lutte. Faisant appel au guide de l'UNESCO sur la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation (2017), elle se laisse convaincre qu' *« Une éducation pertinente et de qualité peut [cependant] créer des conditions qui rendront difficile la prolifération des idéologies et des actes extrémistes violents. Plus précisément, les politiques de l'éducation peuvent faire en sorte que les lieux d'apprentissage ne deviennent pas un terrain fertile pour l'extrémisme violent. Elles peuvent également veiller à ce que les contenus et les méthodes pédagogiques renforcent la résilience des élèves face à l'extrémisme violent »* (SARAMBE 2018, p.86).

Somme toute, la nécessité de l'éducation dans la société est indéniable. Sa contribution dans la lutte contre l'insécurité qui sévit dans la région n'est plus à démontrer. C'est pour cette raison que KI-ZERBO (1990), convaincu des divers apports de l'éducation dans la société conseillait vivement d'éduquer en ces termes : *« une société qui renonce à prendre en charge sa jeunesse et à la doter des outils d'une promotion optimale enterre son propre avenir. C'est une société suicidaire »*. KI-ZERBO (1990, p.15). En somme, le contexte sécuritaire difficile observé au Sahel annihile les efforts éducatifs, mais l'impact des facteurs institutionnels sur la scolarisation n'est pas à négliger.

4.4. Des facteurs institutionnels

Parlant des facteurs institutionnels, nous considérons les capacités d'accueil, la qualité de l'enseignement, la disponibilité du matériel didactique, le chômage des diplômés, l'absence des modèles de réussite, l'inadéquation de l'éducation aux réalités socio-économiques de la région du Sahel.

Les capacités d'accueil sont constituées essentiellement des salles de classe. Si des efforts sont faits en matière de construction d'infrastructures scolaires dans la région, beaucoup restent à faire. L'existence des classes sous paillotes, des classes multigrades à petits effectifs confirme cette situation. Aussi, on enregistre une inégalité dans la répartition des infrastructures éducatives. Pour un CCEB du Soum, *« l'État fournit assez d'efforts. A ce niveau il y a moins d'écoles sous paillottes et nous enregistrons des réalisations d'infrastructures même dans les hameaux de culture »*. Le DPEPPNF du Séno s'inscrit dans la même dynamique et affirme que *« Notre province dispose suffisamment d'infrastructures pour la scolarisation des enfants »*. Si au niveau du Séno la province dispose suffisamment d'infrastructures éducatives, ce n'est pas le cas dans le Yagha où le Directeur provincial relève que : *« l'offre éducative est insuffisante avec une forte demande. En effet, la province compte 203 écoles dont une (1) école privée en 2018-2019, ce qui reste nettement insuffisant au regard de la population scolarisable »*. Les statistiques de la DREPPNF au cours de l'année scolaire 2017-2018 font état de plus de cinq (500) classes sous paillottes. L'une des raisons qui explique le faible niveau de scolarisation est l'offre éducative insuffisante; même si certains acteurs n'ont pas fait de liens, d'autres par contre établissent une corrélation entre l'offre éducation et le niveau de scolarisation.

En ce qui concerne la qualité de l'enseignement, beaucoup d'intervenants ont relevé que compte tenu des problèmes de fréquentation scolaire, les rendements scolaires sont mitigés. Pour ABDELKERIM et al. (2010), les facteurs liés à la qualité de l'enseignement sont entre autres, l'inadaptation des curricula, les calendriers scolaires inadaptés par rapport au

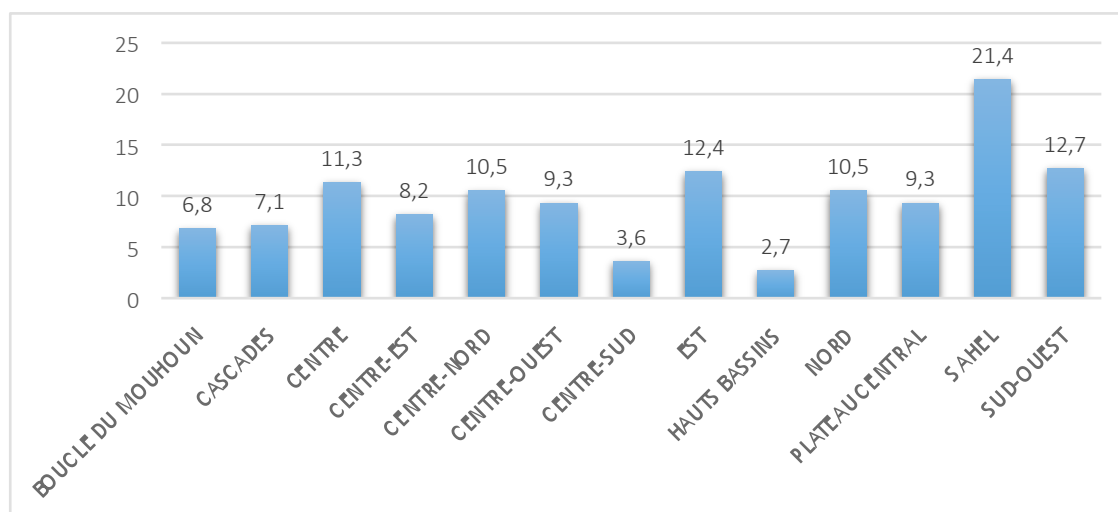
calendrier de la production animale, l'inadaptation de la limite d'âge scolaire officiel, les bons ou mauvais enseignants, la faiblesse du suivi pédagogique des écoles en milieu pastoral par les inspecteurs à cause du manque de moyens de déplacement et de l'éloignement de ces écoles, l'absence répétée des enseignants. Les absences de certains enseignants ont été abordées lors de nos travaux sur le terrain. On évoque souvent le contexte sécuritaire pour justifier ces absences, mais ce n'est qu'un alibi pour s'absenter. Pour ne pas dispenser les cours, il y a des enseignants qui démobilisent leurs collègues en leur disant : « *C'est vous qui partez à l'école, allez-y, les terroristes vont vous tuer* », raconte un enseignant de passage à la DPEPPNF. Pour ce dernier, le contexte sécuritaire n'est que la partie visible de l'iceberg.

En sus de cela, plusieurs facteurs sont révélateurs de cette qualité de l'école dans la région. L'on peut interroger l'impact des absences des élèves, la motivation des enseignants, le matériel didactique et les rendements scolaires.

L'absentéisme des élèves constitue un problème dans l'acquisition des connaissances. Un enseignant peut-il reprendre un cours pour les élèves qui s'absentent ? Les enseignants enquêtés reconnaissent à l'unanimité que les absences sont préjudiciables aux apprentissages et font une relation entre la fréquentation scolaire des enfants et les rendements scolaires. A cet effet, les propos de quelques directeurs d'écoles témoignent de cette réalité : « *Dans la province, le taux de scolarisation est faible de même que la fréquentation scolaire. Cela se ressent au niveau des résultats scolaires qui sont insatisfaisants* », apprécie un directeur d'école. A sa suite, un autre directeur dans le Yagha affirme : « *Au Yagha, le recrutement des élèves du CPI est massif mais la rétention scolaire reste à revoir. Pas de bonne fréquentation scolaire, ce qui explique un très grand retard dans l'exécution du programme* ». Un autre affirme que « *Beaucoup d'enfants en âge d'aller à l'école n'y vont pas. Et ceux qui ont eu la chance d'y être, ne viennent pas régulièrement à l'école. Ce qui entraîne de mauvais rendements scolaires* ». Pour KABORE (2011, p.187), « *A l'origine de ces faibles rendements scolaires, on pourrait relever l'absentéisme des enseignants et des élèves et aussi la faible qualification des enseignants... La langue d'enseignement (le français), n'est pas comprise par la grande majorité des enfants et de la population... On peut aisément imaginer qu'avec le faible développement de l'enseignement préscolaire, les élèves ont besoin d'un certain temps pour s'habituer à l'institution scolaire, qui est étrangère à leurs yeux...les échecs scolaires découragent les parents qui sont peu enclins à scolariser d'autres enfants* ». Toujours dans le même ordre d'idée, une personne ressource affirme que : « *La déperdition scolaire laisse les enfants dans une situation de dépaysement social et économique mettant les uns dans la rue et les autres dans la migration définitive* ».

La figure 1 ci-dessous présente les taux d'abandons dans les classes du CP1 dans les treize régions du Burkina Faso au cours de l'année scolaire 2017-2018.

Figure 1: Situation des abandons dans les treize régions du Burkina Faso



Source : DGESS-MENA (2018). *Annuaire Statistique du MENA 2017-2018*.

L'analyse de ladite figure laisse entrevoir que la région du Sahel est première en matière d'abandon dans les classes de CP1 au cours de l'année scolaire 2017-2018 avec un taux de 21,4%. Au niveau national, ce taux est de 8,9%. Le taux d'abandon au Sahel est presque le triple de la moyenne nationale. Nous savons que la région du Sahel occupe le dernier rang au regard des indicateurs d'éducation. Au regard de cette donnée, il est à noter que le taux élevé d'abandon dans la région creuse davantage le fossé qui la sépare des autres régions en matière de scolarisation.

A propos du matériel didactique, les enseignants et les directeurs d'écoles sont tous unanimes à reconnaître l'insuffisance de dotation en matériel didactique. C'est une réalité puisque l'État burkinabè éprouve des difficultés pour financer les secteurs prioritaires comme la santé et l'éducation. Cependant, des efforts sont tout de même consentis. Pour le RESEN (2017, p.33), « ...si l'on prend en considération la capacité de mobilisation interne de ressources publiques par l'État et la part de l'éducation dans les dépenses courantes publiques, on peut noter que l'État burkinabè affiche une priorité sans équivoque à son secteur de l'éducation et manifeste sa volonté dans la prise en charge de ce secteur, largement au-dessus de la moyenne des pays comparateurs – bien que en deçà de quelques pays comme le Sénégal et le Bénin. Avec plus de 30 % des dépenses courantes publiques hors dette accordées à l'éducation, les marges d'augmentation restent assez tenues à capacité de mobilisation de ressources internes fixe. C'est pourquoi les perspectives d'accélération de l'augmentation du volume de ressources accordées au secteur de l'éducation sont davantage liées à une amélioration des recouvrements fiscaux du pays qu'à une efficacité des négociations lors des arbitrages intersectoriels ».

En 2017, selon la Direction générale des études et des statistiques sectorielles (DGESS) du MENA, 19,36 % du budget de l'État ont été alloués à l'éducation. Spécifiquement, de 209 milliards de FCFA en 2014, il faut comprendre que le budget alloué à l'éducation est passé à 432 milliards en 2017 et à 415 milliards en 2018 (KINDO, 2018). L'on note que des efforts sont déployés, même s'ils sont toujours en deçà des attentes.

Du point de vue de l'assiduité et de la motivation des enseignants, les avis des directeurs d'écoles divergent sur la question. Si pour certains, l'assiduité des enseignants est bonne, d'autres la trouvent passable et/ou mauvaise, eu égard au phénomène d'insécurité qui sévit dans la région et au désintérêt des parents pour l'école. « L'assiduité et la motivation des adjoints, sont passables. Cela est dû à la mauvaise fréquentation des élèves et à la négligence de l'éducation par les parents d'élèves » (extrait d'entretien avec un directeur d'école). « La crise sécuritaire joue négativement sur l'autorité des directeurs, les adjoints viennent quand ils veulent et lorsqu'on les interpelle ils évoquent le fait qu'ils ne se sentent pas en sécurité. Donc il y a un réel problème de motivation et d'assiduité lié principalement à la situation sécuritaire », précise un autre directeur d'école dans la province du Soum. « Mes adjoints sont moins assidus notamment au niveau de la ponctualité et de la motivation » insiste le même directeur.

De façon générale, le comportement de certains enseignants est contraire à l'éthique et à la déontologie du métier. Une observation sur le terrain à Sebba permet de corroborer cette situation, eu égard aux absences les jours de classe, à leur absentéisme et aux retards répétitifs.

S'agissant de la ponctualité des élèves, ils scandent : « *On part souvent à l'école attendre les élèves ; c'est autour de 9h-10h qu'ils débarquent. Il y a des jours où ils ne se présentent même pas* ».

L'enseignant doit être considéré comme un modèle pour ses élèves et la communauté. L'image du service public qu'il donne ne doit souffrir d'aucune ambiguïté. Malheureusement ce n'est pas toujours le cas. Selon KABORE (2011) l'enseignant doit s'impliquer activement dans la recherche des stratégies de scolarisation et non contribuer à les annihiler. A ce propos, rapporte-t-il que « *il faut ajouter l'implication non suffisante des enseignants à ce phénomène de sous-scolarisation, d'abandons au niveau des écoles... Ils ne doivent pas se comporter comme des enseignants venant d'autres régions. Ils doivent se comporter comme des acteurs de développement. Lorsqu'un enseignant se dit que sa tâche consiste seulement à préparer sa classe, à donner les cours, à évaluer et ça s'arrête là, cela n'est pas suffisant...* ».

Selon PALENFO (2006, p.64), « *...juste avant l'adoption des programmes d'ajustement structurel (PAS) au Burkina Faso, l'intégration dans la fonction publique ne se faisait pas par le biais des concours. Cette intégration se faisait directement, ce qui faisait croire aux parents que toute personne qui partait à l'école serait embauchée par l'Etat. En plus, être fonctionnaire est synonyme d'une situation stable, d'une rémunération régulière et d'un prestige social* ». Malheureusement, de nos jours, nous sommes à plusieurs années lumières de cette réalité. L'intégration non seulement n'est plus automatique, et de plus, les effectifs des promus diminuent considérablement d'année en année. Le chômage ne fait que s'accroître et la fonction publique jadis providentielle n'arrive plus à absorber les diplômés. Pour YONI (2017, p.26), « *L'école, autrefois considérée comme un passage obligé pour accéder à un certain statut social, est perçue non seulement comme coûteuse, mais se solde aujourd'hui et de plus en plus par le chômage de diplômés* ».

En outre, le chômage des diplômés est une préoccupation relevée par les parents pendant les *focus group*, les directeurs d'écoles et les encadreurs pédagogiques. Évoquant les principales raisons de la mauvaise perception de l'école, une personne-ressource déclare : « *Les sortants de l'école ne peuvent pas s'auto-employer. Aussi, ils refusent de s'adonner à d'autres emplois et du même coup constituent une charge familiale et sociale* ». Considérant le chômage des sortants de l'école, un groupe de parents d'élèves soupire : « *Ça fait mal ! C'est vraiment dommage. Mais dans notre localité, nous constatons que c'est surtout en grande partie ceux qui ont abandonné très tôt les bancs* » (*focus group* à Djibo). Un autre groupe dans le même sens dira : « *Le chômage a malheureusement un impact négatif sur la perception de l'école au niveau des parents. Et lorsque les jeunes diplômés n'arrivent pas à trouver du boulot, ils ont du mal à revenir à la terre et tout ceci est mal vu* ». (*focus group* à Sollé). Toujours dans l'énumération des raisons de la mauvaise perception de l'école, le directeur provincial du Yagha affirme que cela est dû à « *l'incapacité de l'école à répondre aux besoins et préoccupations légitimes des populations avec un fort taux de chômage des jeunes, la poussée de l'incivisme dans les écoles, etc.* ». De l'analyse de ces discours, l'on relève que le chômage des jeunes diplômés renforce la mauvaise image que les parents ont de l'école. L'insertion socioprofessionnelle des sortants demeure une question épineuse. Et comme le souligne Voltaire (2001, p44) : « *le travail éloigne de nous trois maux, l'ennui, le besoin et le vice* ». Le chômage plonge ainsi la jeunesse dans la délinquance et autres problèmes sociaux comme la drogue, la prostitution... « *Pour certains parents, l'école est considérée comme un 'couteau à double tranchant' en ce sens que rester illettré est source de marginalisation et ne pas pouvoir se réapproprier ce savoir dispensé à l'école et l'intégrer dans ses activités est synonyme d'esclave de savoir* », analyse PALENFO (2006, p.64).

Le chômage grandissant amène les parents d'élèves à être critiques vis-à-vis du type d'enseignement choisi pour les enfants, continue PALENFO (2006, p.65) qui note que : « *la majorité des parents enquêtés ayant des enfants au secondaire, sont critiques à l'égard de l'enseignement et regrettent leur choix du type d'enseignement ; selon eux l'enseignement général ne permet pas une bonne promotion rapide dans la vie active* ». Cette posture des parents ayant compris l'importance de l'école s'explique par l'analyse de la théorie du capital humain d'Aurélien PERRUCHET (2005) qui note que l'idée fondamentale autour du capital humain est que les individus renoncent à un revenu présent pour faire des études, dans l'espoir d'obtenir par la suite un revenu plus élevé. Pour les parents qui juge l'école à l'aune de l'employabilité et qui sont dubitatifs à scolariser les enfants, il faut ce capital humain qui nécessite du temps, du travail et de l'argent pour obtenir un emploi bien rémunéré, d'où l'absence de modèles de réussite évoquée dans certaines contrées du Sahel pour justifier les problèmes de scolarisation.

Parlant de modèles de réussite, beaucoup d'intervenants dans ce travail de recherche, évoquent cette idée pour soutenir les problèmes de scolarisation au Sahel. A cet effet, un CCEB affirme que « *Les intellectuels sahéliens produits de l'école ne donnent pas le bon exemple à la population* ». Un autre CCEB en traitant la question de la perception de l'école s'écrit : « *Perception négative de l'école par manque d'exemples* ». Pour les parents : «... *l'école n'a pas sa raison d'être au Sahel. Elle est une perte de temps, car les premiers qui ont été scolarisés ne sont pas devenus des cadres de l'administration* », martèle un directeur d'école. Un autre directeur soutient : « *Le manque de modèle dans le village comme fonctionnaire par exemple* ». Plus loin, on embouche le même son de cloche « *Les quelques-uns qui s'en sortent dans la vie grâce à l'école ont fui le village et reviennent rarement ou pas* ». Comme les intervenants le relèvent, la question de modèles et/ou exemples de réussite serait un élément catalyseur de la scolarisation au Sahel. Comme le souligne une personne de ressource à Djibo « *Il faut reconnaître que petit à petit, on assiste à un changement de mentalité surtout lorsqu'un fils de la localité réussit à l'école et gagne bien sa vie, la famille dont est issue ce dernier est très enviable dans la localité et cela pousse certains à s'intéresser* ». Somme toute, la contribution des exemples de réussite dans la scolarisation des enfants est d'une nécessité indiscutable pour la promotion d'une éducation pour tous.

Conclusion

Au terme de ce travail, nous pouvons relever que les parents d'élèves dans la région du Sahel ont une mauvaise perception de l'école. Cette situation trouve son explication dans la forte islamisation de cette partie du pays, laquelle a conduit à la création d'une multitude de foyers coraniques afin de renforcer la connaissance de l'islam et qui sont d'ailleurs plus fréquentés que les structures d'éducation formelle.

A cela s'ajoute, les faibles conditions économiques des parents et les activités d'agriculture, d'élevage et d'orpaillage sont plus rentables dans l'immédiat que l'école.

Par ailleurs, la situation d'insécurité qui y sévit renforce le rejet de l'école qui n'était pas bien accueillie depuis longtemps.

Enfin, nous avons noté la faiblesse de l'offre éducative, l'insuffisance du matériel didactique, la qualité de l'éducation, la motivation des enseignants, le chômage des diplômés et l'absence des modèles de réussite, produits de l'école, qui sont autant de facteurs institutionnels qui influencent la scolarisation des enfants et compromettent les efforts éducatifs.

Bibliographie

BA, Y., 2011, *Analyse du capital humain : diagnostic des dépenses d'éducation au Sénégal*. In : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00662055/document>, consulté en ligne le 08/08/2018.

BACYE, Y. F., 2015, *Fréquentation scolaire et travail des enfants : la problématique du rendement scolaire des lycéens exerçant une activité génératrice de revenus dans la ville de BOROMO*, Mémoire de Master professionnel, Université de Ouagadougou. Ouagadougou : Université de Ouagadougou.

Burkina Faso, Assemblée Nationale (2007). *Loi N°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation*. Ouagadougou : AN-BF.

Burkina Faso, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, 2015, *Orpaillage et déscolarisation dans les régions du centre-nord, du sahel et du sud-ouest, Rapport d'étude, Dispositif National d'Évaluation du Burkina Faso*. Ouagadougou : MEF.

Burkina Faso, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, 2017, *Annuaire statistiques de l'enseignement primaire*. Ouagadougou : DGESS/MENA.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (2001 à 2010). *Annuaire statistiques de l'éducation de base, 2001-2002 à 2009-2010*. Ouagadougou : DEP-MEBA.

Burkina Faso, Ministères en charge de l'Éducation et de la Formation, 2017, *Rapport d'état du système éducatif national, Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de Base*. Dakar : IIPE- Pôle de Dakar.

COMPAORE, F., COMPAORE, M., KOBIANE, J.F., LANGE, M.F., PILON, M., 2003, *La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso, Synthèse issue du colloque organisé à Ouagadougou du 19 au 22 novembre 2002*, http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-11/010033661.pdf, consulté en ligne le 24/11/2018 à 18h57.

DEWEY, J., 1990, *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.

DURKHEIM, E., 1922, *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.

FERREOL, G., 2012, *Dictionnaire de Sociologie*. Paris : Armand Colin.

INSD, 2015, *Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014 Profil de pauvreté et d'inégalités*. Ouagadougou : INSD.

KABORE, O., 2012, *Les représentations sociales de l'inspecteur et les motivations au travail, Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, Promotion 2010-2012, École Normale Supérieure de Koudougou*. Koudougou : ENSK.

KABORE, S. L., 2011, *Sous-scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel*, Thèse de Doctorat, Université de Nantes. Nantes : Université de Nantes.

KI-ZERBO J., 1990, *Éduquer ou Périr*. Paris : L'Harmattan.

KINDO, N., 2018, *Burkina: Débats sur l'impact du budget alloué à l'éducation* <https://www.burkina24.com/2018/08/17/burkina-debats-sur-limpact-du-budget-alloue-a-leducation/>, consulté en ligne 11/09/2019 à 10h10.

MANNONI, P., 2001, *Les représentations sociales*. Paris : PUF

MOSCOVICI, S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

PALENFO, A., 2006, *Stratégies de scolarisation et représentations de l'école chez les familles Lobi et Birifor vivant à Ouagadougou*, *Mémoire de maîtrise en Sociologie*. Ouagadougou : Université de Ouagadougou.

PERRUCHET, A., 2005, *Investir dans une thèse : Capital humain ou capital culturel?* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00109909/document>, consulté en ligne le 25/08/2018 à 20h20.

TOUZARD, P., 1988, *Le Dictionnaire de l'enseignement en Afrique*, *Librairie intercontinentale, Volume 10*. Paris : AUBENAS.

YONI C. A., 2017, *Le déficit de scolarité obligatoire dans la région du Sahel Burkinabè*, Dossier exploratoire de recherche Master I, Université de Rouen. Rouen : Université de Rouen.