

PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO DE 1898 À NOS JOURS

Ablassé DEMBEGA

Département de Philosophie
Université de Koudougou (Burkina Faso)
E-mail: ouedablas@gmail.com

Résumé

L'école est le lieu par excellence dans lequel une culture se transmet voire se transforme ; cette institution apparaît alors comme le véhicule idéologique d'un système qui se manifeste souvent sous la forme imagée d'une société. L'école représente également le lieu où de nouvelles fonctions et de nouveaux statuts sont transmis aux jeunes générations favorisant ainsi l'émergence de nouvelles classes sociales. L'école en tant que maillon essentiel du système socio-éducatif est donc un artisan de rayonnement social d'un pays. L'école et la société sont donc en étroite relation. Une école n'a de chance de se réaliser que si la société elle-même la porte dans son évolution vers une société apprenante, créatrice, mue par des valeurs. L'école primaire burkinabè a connu des mutations profondes depuis l'implantation en 1898 de la toute première école du Burkina Faso à Bobo Dioulasso. Tantôt, école de village, ou école de ville, tantôt école préparatoire, ou école élémentaire, tantôt école régionale, ou école primaire supérieure, etc., l'école primaire burkinabè ayant connu des dénominations différentes, connaîtra dans les années des indépendances, le statut d'école primaire publique à 3 classes, ou normalisée à 6 classes. Puis avec le processus de massification de l'école, d'autres formes d'écoles comme les écoles satellites, les écoles communautaires, les écoles franco-arabe, les écoles médersa, les cours du soir verront le jour, afin d'offrir une seconde chance aux enfants qui n'ont pas été retenus au titre des écoles primaires classiques. De nouvelles organisations des classes viendront accroître le nombre d'élèves dans les classes. Les méthodes d'apprentissage de la langue française connaîtront également une évolution majeure, passant de la méthode syllabique, à la méthode CLAD (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar), puis à la méthode mixte.

En un mot, les générations d'écoles primaires implantées au Burkina Faso ont peut-être gardé sensiblement intacte leur mission,

mais en termes de formation des maîtres, d'innovations pédagogiques, de systèmes d'évaluation, de curricula et surtout d'architecture, elles ont connu des modifications. C'est là justement un des éléments de la situation problématique qu'évoque la présente production à savoir que les faiblesses actuelles du système éducatif burkinabè ont peut-être des explications lointaines qu'il faudra considérer dans toutes entreprises de réforme ou d'innovations pédagogiques. En d'autres termes, comment le dispositif de l'enseignement primaire au Burkina s'est-il construit ? Pourquoi l'enseignement primaire présente-t-il un paysage tel que nous le voyons de nos jours ? Ce sont là les principaux questionnements de la problématique élaborée. La méthodologie utilisée pour récolter les données et réaliser la présente production est la démarche monographique¹. L'outil principal de collecte des données est la recherche documentaire.

Mots clés : Enseignement primaire, Ecoles primaires, Réseaux, Histoire, Burkina Faso, XX^e siècle.

Abstract

For excellence, the school is the place in which culture is passed or transformed, then this institution appears as an ideological vehicle of a system that often occurs in the pictorial form of a global society. The school is also a place where new features and new statutes are passed on to the younger generations in order to promote the emergence of new social classes. The school being an essential part of the socio-educational system, it means of social influence for a country. The school and the society are closely related. A school is likely to be achieved if only society itself carries it in its evolution towards a learning, creative society, driven by some values.

The primary school in Burkina Faso has experienced profound changes since the introduction in 1896 of the first school in Boromo.

¹ La monographie consiste dans son principe à donner une description d'un objet social réduit¹. Elle présente deux caractéristiques essentielles : son objet est limité et concret et cet objet est décrit de manière aussi exhaustive que possible dans sa singularité et toute sa particularité. Il s'agit d'une enquête de terrain intensive, fine, circonscrite dans un temps et un lieu qui permet de dévoiler une culture territoriale et en particulier une culture de l'identité. La monographie appliquée à des réalités sociales est une technique qui a été mise au point par Frédéric Le Play (1806-1882) pour l'étude des problèmes sociaux liés à la condition ouvrière en Europe¹. Elle peut se définir comme un ensemble d'investigations portant sur un phénomène concret et donnant lieu à une description aussi complète que possible. Face à l'impossibilité de réaliser des enquêtes à grande échelle, compte tenu des conditions - temps, échéance rapide, nécessité d'avoir des résultats concrets et opératoires - et des moyens limités- en personnel, en budgets,

Sometimes, a village school, or a city school sometimes prep school or elementary school, sometimes a regional school or upper primary school, etc., the Burkinabe primary school experienced in the years of independence the status of public elementary school with 3 classes or standardized to 6 classes. Then with the process of mass education, other schools such as satellite schools, community schools, the Franco-Arab schools, madrasah schools, and evening classes will be created to provide a second chance for children who have not been retained in the conventional primary schools. New organizations of classes will increase the number of students in the classrooms. The French language learning methods also will experience a major shift moving from the syllabic method, to the "CLAD" method then to the hybrid method. In a word, the generations of primary schools located in Burkina Faso may have kept their missions substantially intact, but in terms of teacher training, educational reform, evaluation systems, curricula and especially architecture, they have undergone many changes.

Keywords: Primary, Schools Elementary, networks

Introduction

L'école telle qu'elle fut instituée au départ, l'école primaire avait pour fonctions de sélectionner une minorité de jeunes voltaïques aptes à occuper les postes d'auxiliaires que leur offraient l'administration coloniale et le secteur de l'Eglise catholique. Plus de cent ans de fonctionnement, même si fondamentalement, rien n'est venu modifier, l'esprit dans lequel l'école a toujours travaillé et la manière dont les populations l'ont perçu, elle a connu des mutations profondes, tant du point de vue du statut que des curricula. L'école a d'ailleurs puissamment contribué à l'implantation d'une civilisation moderne occidentale qui au départ était étrangère mais qui de nos jours est devenue planétaire. Il n'est plus possible de revenir en arrière. L'école a désormais pour mission principale de fabriquer des hommes de demain, intègres, dévoués mais avant tout de former des citoyens d'aujourd'hui, consciencieux, travailleurs et sachant s'effacer devant les attentes de la collectivité pour se mettre tant au service de causes qui les dépassent. L'histoire et l'observation du présent montrent donc que l'école burkinabè a été obligée de changer de finalités, de textes, de système des valeurs, de hiérarchies, de fonctions, de normes et de contrôles, de curricula, de pédagogies et d'évaluations. La présente étude se propose de faire un tour d'horizon sur le paysage de

l'enseignement primaire de 1898 à nos jours en vue de comprendre la structuration, les innovations, les ruptures, l'architecture, les méthodes, les modèles, les orientations de l'école primaire au Burkina Faso Car Comme a écrit Pierre Erny¹ :

« L'école par sa nature même colle très étroitement à l'état d'une société. Elle se situe quelque part dans un intervalle exigü entre reflet et anticipation. Les usagers de l'école doivent pouvoir se reconnaître en elle ». Revisitons alors l'école primaire au Burkina Faso, reflet de la société burkinabè.

De 1898 à 2000, des prises de conscience lucides se sont formées au Burkina Faso autour de l'image que l'école primaire devrait renvoyer à ses usagers, de la mentalité qui la sous-tend, des objectifs qui lui sont assignés, des finalités construites et des résultats que l'on pourrait attendre d'elle. L'ensemble de toutes ces actions a créé un paysage scolaire dans le domaine de l'enseignement primaire dont la description pourrait se scinder en quatre périodes : la période de 1898 à 1921, la période de 1922 à 1969, la période de 1970 à 1999 et la période de 2000 à nos jours. Voici une description de ces quatre périodes:

Section 1 : Paysage de l'enseignement primaire de 1898 à 1921.

A l'instar du dispositif scolaire français des années Jules Ferry, celui de la Haute-Volta des années 1898-1921, était lui aussi constitué de plusieurs réseaux d'établissements². On pourrait en dénombrer trois : le réseau des écoles primaires dans les territoires d'Outre-mer, prolongé par les écoles normales fédérales, le réseau des établissements secondaires fédéraux qui se terminait par les universités en Métropole et le réseau des écoles primaires privées catholiques qui ont leur propre parcours qui se termine aujourd'hui par l'USTA.

Paragraphe1 : Le réseau des écoles primaires

Le réseau des écoles primaires dans les années 1898-1921 était formé des écoles préparatoires qui deviendront des écoles

¹ERNY Pierre, (001), *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan

² Un réseau d'établissements est un ensemble d'établissements dans lesquels l'élève évolue en circuit fermé.

élémentaires, des écoles régionales, des écoles primaires supérieures et des écoles normales fédérales. En termes de parcours scolaire, les élèves débutaient leur cursus dans les écoles préparatoires au village, poursuivaient leur scolarité dans les écoles régionales pour finir leurs études dans les écoles primaires supérieures. S'ils réussissaient au Certificat d'Etudes Primaires Supérieures Indigènes - CEPSI - ils étaient sélectionnés pour les écoles normales à Dakar. Après leur formation professionnelle, ils retournaient pour enseigner dans les écoles du réseau. Les élèves concernés par ce réseau étaient issus des couches populaires du pays. Ils étaient des enfants de simples sujets français dont les programmes d'enseignement étaient différents de ceux de la Métropole et de Dakar, la capitale régionale

1.1. Le réseau des écoles secondaires

Le réseau des établissements secondaires comprenait : les écoles secondaires fédérales et les universités métropolitaines. Les élèves qui évoluent dans ce réseau commençaient leur cursus directement dans les écoles régionales, puis dans les écoles primaires supérieures, avant de poursuivre leurs études dans les établissements secondaires fédéraux de Saint Louis et de Dakar. Une fois titulaires du baccalauréat, ces élèves étaient admis dans des universités françaises d'où ils sortaient comme professeur, médecin, économiste, juriste, avocat, administrateur civil et ingénieurs de toutes catégories. Dans leur majorité, ces élèves étaient issus de familles aisées françaises et voltaïques : (administrateurs coloniaux, chefs traditionnels, adjoints administratifs indigènes, grands commis de l'Etat, fortes personnalités du régime colonial).

Paragraphe 2 : Le réseau des écoles privées catholiques

Le réseau des écoles privées catholiques comprenait : les écoles de catéchisme, les écoles cléricales et les séminaires. En termes de parcours, les élèves débutent ici dans des écoles de catéchismes. Les meilleurs sont ensuite envoyés dans les écoles cléricales où munis du CEPI ou pas, ils sont recrutés dans les séminaires pour devenir des missionnaires indigènes. Ceux qui n'arrivent pas à passer toutes les étapes, étaient formés comme catéchistes. Il y en avait qui n'arrivaient pas à se trouver une place dans les deux autres réseaux en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents. Comme écoles représentatives de ce premier paysage scolaire on pourrait citer les trois plus anciennes écoles primaires privées catholiques du Burkina à

savoir l'école primaire la Salle, l'école cathédrale de Ouagadougou et Tounouma de Bobo Dioulasso sans oublier l'école cléricale de Ouagadougou, l'ancêtre de ce réseau d'écoles.

Section2 : Paysagedel'enseignement primaire du Burkina de 1922 à 1969.

Toute comparaison faite, le paysage scolaire de la Haute-Volta, dans la période 1922-1969, n'avait pas beaucoup évolué par rapport à celui de la période 1898-1921. Il existe cependant quelques nuances. Le dispositif du système éducatif, constitué de trois réseaux d'établissements n'avait pas changé : un réseau des écoles primaires publiques, un réseau des écoles secondaires et un réseau des écoles privées confessionnelles. Seulement, après la colonisation (le territoire du Burkina-a été partagé à trois pays voisins en 1932), le siège de la tutelle des écoles de deux premiers réseaux sera déplacé dans trois autres capitales, de trois autres territoires coloniaux à savoir Abidjan, Bamako et Niamey. Cette situation avait quelque peu modifié la physionomie des réseaux d'établissements dans le Burkina Faso. D'ailleurs, ces établissements n'étaient plus du ressort du territoire de la Haute-Volta. Une quelconque prise en compte de notre typologie s'avère donc difficile. En d'autres termes, il ne restait plus que le seul réseau des écoles confessionnelles. Sur le plan géographique, la Haute-Volta disposait toujours d'un dispositif scolaire de trois réseaux d'établissements, mais sur le plan administratif, il n'en restait qu'un seul.

Paragraphe 1. Le réseau des écoles confessionnelles

Comme nous l'avons décrit tantôt, dans le réseau des écoles confessionnelles, les élèves fréquentaient d'abord les écoles de catéchisme qui seront transformées en écoles cléricales, lesquelles seront transformées à leur tour, en écoles privées catholiques. Après ce parcours dans l'enseignement primaire, les élèves continuaient leurs études dans les petits séminaires, de Pabré, de Nasso ou de Baskouré. Ceux qui réussissaient, poursuivaient des études de théologie au grand séminaire de Koumi et en ressortaient comme auxiliaires de paroisse. Ceux qui ne réussissaient pas ou qui ne voulaient pas faire carrière dans l'Eglise - et c'était le cas pour une très grande majorité de pensionnaires des petits séminaires - se retrouvaient dans les cours normaux fédéraux ou dans le cours normal privé catholique de Toussiana. Ceci explique le fait que la grande

majorité de la génération des élèves de Haute-Volta, des années 40, a fréquenté les écoles privées catholiques. Au départ, les élèves de ces écoles étaient issus de familles catholiques, mais sous le gouvernement de Vichy, lorsqu'il fut question d'accorder des subventions de l'Etat aux écoles privées catholiques, les critères de recrutement vont considérablement changer. Sans discrimination aucune, de religion et d'origine sociale, tout enfant pouvait y être recruté.

Paragraphe 2. : Les deux autres réseaux de la Haute-Volta.

Les deux autres réseaux d'établissement avaient évolué aussi. Pour ce qui concerne le réseau des écoles primaires publiques, après l'EPS (Ecole Primaire Supérieure), les élèves ne poursuivaient plus leurs études à l'école normale de Dakar, mais désormais à celle de Katibougou, ouverte pour la formation des instituteurs du Niger et de la Haute-Volta. Quant aux élèves du réseau des établissements secondaires, le parcours était le même : école régionale, école primaire supérieure, lycée Faidherbe de Saint Louis ou Collège privé de Dakar. C'était le réseau des enfants issus des couches aisées et chefs traditionnels. Deux écoles spéciales étaient même ouvertes à Bamako et Niamey pour les métis, enfants nés de relations entre certains Français colons et des femmes voltaïques, ou de toute autre nationalité ouest-africaine. L'école de métis de Bamako, scolarisait les filles et l'école de métis de Niamey se chargeait des garçons. Après leur parcours à l'école primaire, ces enfants métis étaient ensuite inscrits dans les deux établissements secondaires fédéraux au Sénégal ou retenus dans des établissements secondaires métropolitains.

Les écoles primaires de ce paysage scolaires sont par exemple l'école préparatoire de Zorgho, l'école rurale de Zempassogho pour le réseau des écoles primaires publiques, de l'école paroissiale de Koupéla et l'école privée protestante pour le réseau des écoles privées confessionnelles. A la fin des années 70, les écoles rurales seront supprimées pour résultats insatisfaisants après une décennie d'existence.

Section 3 : Paysage de l'enseignement primaire du Burkina de 1970 a 1999

Le paysage scolaire de la période 1970-1999 a considérablement évolué. Après la transformation dans les années 60, des écoles régionales en écoles primaires classiques et l'érection des écoles

primaires supérieures en collèges d'enseignement secondaire, les écoles primaires du pays ont quelque peu changé de statut, abandonnant leur aspect colonial pour emprunter la voie de la modernisation. La tendance était à l'unicité des formes, un peu comme dans le système français qui avait évolué à la fin de la grande guerre vers l'école unique. A ce propos certains Français disaient : "séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller en l'encontre du bon sens de la justice et de l'intérêt national. Justice scolaire et justice sociale vont de pair "

Le dispositif de l'enseignement primaire a aussi évolué vers une école primaire unique, la même pour tous les enfants burkinabé, sans distinction de couche sociale, d'ethnie ou de religion. Cette école unique n'était plus constituée de réseaux dans lesquels les élèves évoluaient en cercle fermé, comme dans les deux autres périodes, mais elle se singularisait par la typologie des établissements. L'école unique des années 80 et 90, était constituée de trois types d'établissements. Ce furent : les écoles de villes, les écoles de villages et les écoles privées

Paragraphe1. Les écoles de villes (villes moyennes, chefs-lieux des anciens cercles et de provinces actuelles, les grandes villes)

Les écoles de villes sont les plus nombreuses actuellement, les plus solides sur le plan architectural, les mieux équipées et les mieux encadrées du pays. Ces écoles sont les plus proches des chefs-lieux de circonscription de l'enseignement primaire et sont dirigées généralement par les enseignants les plus qualifiés et les plus expérimentés. Elles possèdent toutes 6 classes. Entre 1970 et 1985, ces écoles disposaient d'effectifs scolaires raisonnables (une cinquantaine d'élèves en moyennes par classe contre une centaine d'élèves à ailleurs) et effectuaient de bons résultats scolaires. A partir de la fin des années 80, leurs effectifs scolaires deviendront pléthoriques, à cause de la très forte concentration démographique dans les villes. Dans les grands centres urbains, les classes sont parfois organisées en double flux pour éviter la surcharge des infrastructures. Les écoles de villes des années 60 et 70, produisaient de la qualité et enregistraient de bons résultats aux examens, mais celles des années 80 et 90 ont vu leur qualité se détériorer progressivement à cause de la massification et de l'inexpérience des enseignants dans la pédagogie des grands groupes. Les élèves de ces écoles sont issus de couches sociales moyennement aisées composées de fonctionnaires, de

commerçants et même au départ par des enfants issus des couches sociales populaires, contrairement à la catégorie socioprofessionnelle des élèves des écoles de villages

3.2. Les écoles de village

Les écoles de village étaient les moins nombreuses. Mais au fur et à mesure que le temps passait, leur nombre augmentait beaucoup plus vite que les écoles de villes. Elles sont construites en trois classes et sont moins solides et moins équipées. Leurs constructions ne respectaient pas forcément les normes architecturales, si bien qu'au bout d'un certain temps, elles faisaient l'objet de réfections répétées. Les effectifs sont acceptables, mais les rayons¹ d'action sont élevés et les aires de recrutement² sont plus grandes que celles des écoles de villes. Dans les années 60 et 80, les résultats de ces écoles étaient satisfaisants à cause de la faiblesse de leurs effectifs, mais surtout à cause de la qualité des enseignants qui y dispensaient les cours ou qui les dirigeaient.

Dans les années 80 et 90, les résultats de ces écoles ont d'abord été moyens avant de subir la même détérioration au niveau de la qualité de l'encadrement. Elles ont fini par connaître elles aussi, une baisse sensible en terme de qualité de l'enseignement. Dans ces écoles de villages, les recrutements se faisaient tous les deux ans. Pour les années de recrutements en première année, on enregistre les classes de CP1, CE1 et CM1. Pour les années sans recrutements, on retrouve les classes de CP2, CE2 et CM2. Le taux d'accès y était très faible pour les enfants en âge de scolarisation. Les élèves qui n'ont pas de bons résultats en fin d'année et qui ont la possibilité de redoubler, sont obligés de poursuivre leur parcours dans d'autres écoles comportant la classe qu'ils redoublent. Ce n'est ni plus ni moins qu'un renvoi de l'école. Les centres d'éducation rurale sont intégrés dans la catégorie des écoles de villages. Implantés en zone rurale, ces centres étaient développés pour la vulgarisation des nouvelles méthodes agricoles les plus rationnelles. Les élèves de ces écoles étaient issus des couches sociales les plus démunies. Toutes les conditions sociales de fréquentation scolaire étaient loin d'être réunies. La gratuité scolaire, du temps où elle existait réellement, constituait un grand soutien pour les parents. D'ailleurs pour stimuler la fréquentation de ces écoles, l'administration avait institué des cantines scolaires pour permettre à

¹ Distance moyenne parcourue par un élève pour aller à l'école

² Superficie de recrutement des élèves par école

certaines élèves d'avoir leurs seuls repas de la journée.

3.3. Les écoles privées

Entre la France et le Burkina Faso, il y a une différence d'un point de vue de la terminologie des écoles privées. En France, quand on évoque les écoles privées, on fait généralement allusion aux écoles privées confessionnelles des Eglises. Au Burkina Faso, quand on parle d'écoles privées, on pense principalement aux écoles privées non confessionnelles. Pour désigner les écoles privées catholiques ou toutes autres écoles privées confessionnelles, on y ajoute une précision. On dirait plutôt écoles catholiques, écoles protestantes, médersas ..., etc. Les écoles privées non confessionnelles ont vu le jour dans les années 1968 et 1969, à la faveur de la crise profonde qui avait secoué l'enseignement privé. Elles ont joué un rôle capital dans le soutien de l'Etat aux actions de scolarisation des enfants du pays. Ces écoles se sont surtout implantées dans les localités où les parents avaient la possibilité de s'acquitter des frais de scolarité. Ainsi, la société venait de découvrir un phénomène nouveau en matière scolaire. Les populations avaient été jusque-là habituées à une scolarisation non payante et l'école aux yeux des opérateurs économiques, en même temps qu'elle constituait un secteur social très porteur, pouvait faire l'objet désormais d'un investissement rentable. Les écoles privées non confessionnelles ouvraient toutes les classes du primaire et étaient tenues de respecter scrupuleusement les programmes officiels. Au départ, ces écoles avaient tendance à recruter les enfants qui n'avaient pas eu la chance d'être retenues dans les écoles publiques ou à recevoir les élèves en situation d'échec scolaire des écoles primaires de l'Etat.

Mais au fur et à mesure, elles ont changé leurs critères de recrutement tant et si bien que certaines d'entre elles se sont distinguées par une certaine réputation dans la production des meilleurs résultats scolaires. Les élèves étaient généralement issus des couches sociales les plus aisées du pays, constituées en partie de commerçants, de fonctionnaires, des grandes professions libérales et même de dignitaires des régimes. Au fil du temps, les aspects économiques seront davantage privilégiés dans ces écoles qui, face à la massification scolaire dans les écoles primaires publiques, deviendront des labels de production de la qualité scolaire : coûts élevés des frais de scolarités, faibles effectifs par classe et qualification et meilleurs traitements pour les enseignants. Deux établissements scolaires représentatifs du réseau de l'école unique sont

les écoles primaires de Tanghin Dassouri et de Saponé. L'école de Tanghin Dassouri est représentative des écoles de village et l'école de Saponé représente les écoles de villes moyennes.

Section 4 : Paysage de l'enseignement primaire du Burkina de 2000 à nos jours

Durant la période 1969-1999, l'unification de l'école sera renforcée. Le paysage scolaire s'enrichira même avec l'arrivée des nouvelles écoles privées catholiques, des écoles franco-arabes et des médersas arabes. Ce nouveau paysage ne connaît pas de réseaux d'établissements. Les élèves, toutes catégories socioprofessionnelles confondues, font le même parcours, subissent les mêmes évaluations et les mêmes examens de fin de cycle. Les plus méritants accèdent à des formations plus poussées à l'issue desquelles, ils sortent avec sensiblement les mêmes chances. Cependant, même s'il n'existe plus de réseaux d'établissements, force est de constater que de nos jours, l'école est le reflet du niveau de culture ou de vie des parents d'élèves. La théorie de Bourdieu sur la reproduction sociale de l'école s'applique parfaitement au contexte des écoles de nos jours. Selon que les parents soient riches ou pauvres, cultivés ou analphabètes, leurs enfants fréquentent trois types d'écoles : les écoles primaires publiques, les écoles privées nationales et les écoles privées internationales.

Notre hypothèse qui s'inspire de la théorie de Pierre Bourdieu s'appuie sur l'observation suivante : les écoles primaires publiques sont majoritairement fréquentées par les enfants des cultivateurs des villes et campagnes du pays, les écoles privées nationales sont majoritairement fréquentées par des enfants de commerçants, de fonctionnaires de catégorie A ou B. Les écoles privées internationales sont fréquentées par les enfants de grands commerçants, de grands commis de l'État (ministres, ambassadeurs, fonctionnaires internationaux) ou par des enfants de cadres de profession libérale.

Paragraphe 1 : Les écoles primaires publiques

Jadis, sites de la formation par excellence, les écoles primaires publiques du Burkina Faso ont perdu de leur lustre d'antan. Avec la massification scolaire qui a entraîné la baisse de la qualité de l'enseignement, ces écoles ne sont plus fréquentées que par les enfants des couches sociales populaires. Les effectifs scolaires y sont pléthoriques, avec des conditions de fréquentation peu évidentes. Les

enseignants n'y sont pas forcément les plus expérimentés et les résultats scolaires sont moyens et parfois médiocres. Par endroit, ces écoles publiques ne sont fréquentées que pour leurs cantines scolaires qui offrent de quoi manger durant la saison sèche.

Paragraphe 2 : Les écoles primaires privées catholiques

Avec la rétrocession des anciennes écoles privées catholiques, l'Eglise a mis à partir de l'année scolaire 2001-2002, un réseau d'écoles primaires prioritairement au service de ses fidèles mais qui acceptent également les enfants des autres confessions religieuses. Les effectifs ne sont pas pléthoriques, les frais de scolarité sont à la portée de toutes les bourses, les enseignants sont bien formés et les résultats scolaires sont réputés être les meilleurs du système éducatif burkinabé. Les enfants de toutes les couches sociales du pays y sont représentés. Mais progressivement, leur appartenance à la religion catholique est plus perceptible.

Paragraphe 3 : Les écoles privées nationales

Autrefois, les écoles privées du Burkina étaient le réceptacle des élèves qui avaient connu l'échec dans les écoles primaires publiques. De nos jours, elles sont devenues des labels de la qualité de l'enseignement. Les effectifs respectent scrupuleusement les normes requises et les enseignants très expérimentés, subissent régulièrement des évaluations professionnelles. Les élèves de ces écoles sont issus de familles de niveau moyen avec des parents capables de s'acquitter des frais de scolarités de plus en plus exorbitants. Les chances de succès aux examens et de poursuite des études sont nettement plus élevées que dans les écoles publiques. Ces écoles sont fondées par des particuliers nationaux sans aides de l'Etat.

Paragraphe 4 : Les écoles privées internationales

Les écoles privées internationales sont les écoles ouvertes pour les enfants des grands fonctionnaires internationaux ou des cadres des corps diplomatiques. Ces établissements dispensent les mêmes contenus de formation que ceux qui sont en France ou dans les pays qu'ils représentent au Burkina Faso. De plus en plus, des nationaux obtiennent l'inscription de leurs enfants dans ces établissements scolaires internationaux. Ces élèves nationaux sont logés à la même enseigne que leurs camarades de nationalité française, régulièrement

inscrits. Ils subissent les mêmes examens scolaires de fin de cycle et poursuivent leurs études dans les écoles des pays occidentaux concernés. L'école unique du Burkina Faso, n'est vraiment unique qu'au sens institutionnel du terme. Les itinéraires de formation sont les mêmes, du point de vue de la terminologie ou du dispositif, mais les chances de réussite sont différentes suivant les catégories socioprofessionnelles des enfants inscrits dans cette école unique. Pour en savoir d'avantage, découvrons le paysage scolaire de l'époque à travers les monographies historiques de deux écoles. L'école privée catholique Jean Baptiste la Salle de Ouagadougou par exemple, une des écoles rétrocedées, est représentative du réseau des écoles privées nationales. Le réseau des écoles privées internationales est représenté par exemple par le Lycée Saint-Exupéry.

D'autres formes d'écoles verront le jour pour donner une seconde chance aux enfants qui n'ont pas été recrutés dans les écoles primaires classiques, faute d'infrastructures scolaires suffisantes. Ce sont les CEBNF (Centre d'Education de Base Non Formelle), les ES(Ecoles Satélites), les CPAF(Centres Permanents d'Alphabétisations Fonctionnelle) et les écoles communautaires.

Paragraphe 5 : Les CEBNF : mise en place en 1993

Les CEBNF sont des centres d'éducation de base non formelle destinés à accueillir de jeunes non scolarisés ou déscolarisés de 9 à 15 ans afin de leur dispenser une éducation de base, une formation préprofessionnelle facilitant l'apprentissage d'un métier. Les curricula y sont adaptés aux besoins d'éducation et de formation pour la promotion individuelle et collective. Les recrutements s'opèrent à nombre égal de filles et de garçons : 15 de chaque sexe soit un effectif de 30 apprenants. Les frais de recrutement, de formation et le traitement salarial des maîtres sont partiellement pris en charge par la communauté de base. La formation y est dispensée en langue nationale et en français pour permettre aux apprenants d'intégrer à la quatrième année de formation, le système formel de l'éducation de base.

Paragraphe 6 : Les ES : mise en place en 1993

Les ES sont les écoles satellites qui sont partie intégrante du système de l'école primaire classique. Elles correspondent aux trois premières années du primaire - CP1, CP2, CE1 - et accueillent des

enfants de 7 à 9 ans non scolarisés. L'effectif est de 40 élèves par classe et la formation y est dispensée en langue nationale. Le français y est également enseigné pour permettre aux apprenants d'acquérir un niveau de connaissances suffisant pour une intégration au système formel. Les communautés de base participent à la prise en charge des enseignants selon la forme et le niveau de leurs choix.

Paragraphe 7 : Les CPAF : mise en œuvre 1991

Les CPAF sont les centres permanents d'alphabétisation et de formation. Ce sont des sites d'alphabétisation dite fonctionnelle où les apprenants recrutés parmi les 15 à 45 ans doivent gravir trois niveaux de formation pour terminer avec une somme de connaissances qui leur permettront d'assumer au sein de leur communauté des fonctions et des responsabilités pour lesquelles l'alphabétisation serait un atout indispensable. Cette formation peut leur permettre aussi d'utiliser pour l'amélioration de leur production ou de leurs conditions de vie, une technologie dont la maîtrise leur serait inaccessible sans l'alphabétisation. Les effectifs dans les CPAF sont de 30 apprenants par niveau de formation. Toutes ces nouvelles organisations de classes ont été recommandées à l'Etat par la Banque Mondiale au titre des accords de prêts passés pour les programmes d'ajustement structurel. Nous reviendrons là dessus pour donner notre point de vue sur les politiques scolaires de la Banque Mondiale.

Paragraphe 8 : Les écoles communautaires en 2004

L'école communautaire (ECOM) est appelée Kéogo en langue nationale mooré, langue du milieu. C'est une structure d'éducation non formelle voulue et gérée par la communauté villageoise, qui assure un minimum d'éducation adaptée et de qualité aux enfants qui avaient perdu tout espoir de scolarisation afin de permettre l'émergence de ressources humaines villageoises compétentes à même d'insuffler un développement local durable. C'est une école qui permet aux enfants de s'enraciner dans leur culture et de s'ouvrir à l'extérieur. Une école qui s'ouvre au monde sans soustraire les enfants de leur milieu familial. Son cycle est de quatre (4) ans avec les deux premières années en langue nationale puis l'introduction du français à partir de la troisième année. Le calendrier scolaire est établi en fonction du calendrier saisonnier du village. Les effectifs respectent la parité genre. Les écoles communautaires visent avant tout un objectif de développement durable tout en assurant le savoir lire et écrire. Les

principes de base pour l'ouverture d'un Kéogo au Bazèga sont : l'école est toujours sous la responsabilité de la communauté ; la population est impliquée à toutes les phases de la conception, la mise en place, la gestion, la résolution des problèmes et l'évaluation ; le recrutement des élèves doit respecter l'équité du genre : 50 % de filles et 50% de garçons. Les cursus scolaires est de 4 ans avec un recrutement quadriennal ; les langues d'instruction sont la langue nationale et le français.

Paragraphe 9 : Les centres d'apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F)

Les Centres Banma Nuara (CBN) ont été développés à la suite du développement du Programme d'Alphabétisation au Gulmu (PAG) en 1989. Trois objectifs principaux de développement sont poursuivis : la promotion d'un environnement lettré dans la région de l'Est et ailleurs, la promotion et l'organisation des néo-alphabétisés (les femmes et les jeunes en particulier) à se prendre en charge par la conduite d'activités d'autopromotion, la préparation des populations à vivre et à réussir la décentralisation. Les centres BanmaNuara existent depuis 1995 sous trois formes : les Centres Banma Nuara 1 qui sont des écoles bilingues et qui relèvent du formel que Tin Tua a cédé à l'Etat. Ils préparent les élèves au CEP en 5 ans. C'est dans ces centres que se réalise le A3F, les Centres Banman Nuara 2 (adultes) qui permettent à des adultes alphabétisés dans une langue nationale d'apprendre le français et un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir être et de réussir au CEP au bout de 4 ans, les centres Banma Nuara Jeunes (CBN2 Jeunes) qui ont un cycle de 4 ans pour les jeunes de 9 à 15 ans alphabétisés ou non qui leur permet de réussir massivement au CEP (plus de 90 % de succès). La formation dans les CBN2 dure quatre (4) ans à raison de 05 mois intensifs d'apprentissage théoriques et pratiques intra et extra muros par campagne (janvier à mai).

Paragraphe 10 : Les centres AFI-D

Les centres d'Alphabétisation et de Formation Intensive de 9 à 16 ans pour le Développement (AFI-D) sont des centres de formation qualifiante et diplômante qui s'inscrit dans le non formel pour offrir aux enfants de 9 à 16 ans non scolarisés ou déscolarisés précocement, une éducation de base de qualité. Selon le recensement général de la population en 2006 cette tranche d'âge compte près 2 784 250

individus dont 1 352 732 sont des filles. Vu la capacité d'accueil du système éducation, plus de la moitié de ces effectifs sont soit non scolarisés soit déscolarisés. L'Alphabétisation Formation Intensive des jeunes de 9 à 16 ans pour le Développement est une approche d'éducation liée au développement et mise au point par SOLIDAR SUISSE-OSEO en partenariat avec le MENA (Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation). La formule a été actualisée en 2006 pour un cursus de 5 ans pour mettre l'accent sur la formation pré professionnelle. L'AFI-D accélère l'alphabétisation-formation et la scolarisation des jeunes de 9 à 16 ans, établit un lien étroit entre l'acte d'apprendre et l'acte de produire, crée une passerelle entre le non formel et le formel, revalorise les langues nationales et la culture et implique les parents et les communautés de base bénéficiaires. C'est une formation ouverte à la promotion dans la vie afin de donner les mêmes droits et chances à tous les enfants ; c'est une formation bilingue et une formation liée au Développement. Dans ces écoles de la deuxième chance, on offre la possibilité aux apprenants d'accéder immédiatement à l'un ou à l'autre des trois types d'option.

Paragraphe 11 : Apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F) 1200 à 400 heures

L'apprentissage du français fondamental et fonctionnel permet aux alphabétisés : d'apprendre le français en s'appuyant sur les acquis de l'alphabétisation en langues nationales ; de maîtriser les savoirs, savoir-faire et savoir être dispensés au niveau du cycle de formation culturelle, scientifique et technique et du cycle des formations techniques spécifiques.

Paragraphe 12 : La formation culturelle, scientifique et technique (CST) (600 heures)

Elle couvre en extension les cinq (5) modules de la formation complémentaire de base (FCB), reprend l'essentiel du programme du niveau II de l'alphabétisation / formation de base et intègre les savoir-faire technologiques ainsi que les méthodes et techniques d'animation afin de susciter l'émergence d'une expertise enseignante disponible et accessible selon des modalités précises, tel que le recrutement par test de sélection d'animateurs.

Les formations techniques spécifiques (FTS) de durée variable

Elles poursuivent des objectifs de transfert de compétences professionnelles et se veulent d'une part, de véritables creusets d'application des nouvelles technologies de développement, et d'autre part, des cadres privilégiés d'actualisation de l'éducation tout au long de la vie.

4.11. Les écoles franco-arabes

Les écoles franco-arabes sont considérées comme des structures formelles de scolarisation des enfants de confessionnelle musulmane. Les enfants y recrutés dans les mêmes conditions d'âge que leurs collègues des écoles primaires publiques. Ils effectuent également un cursus primaire de 6 ans, subissent des examens de certificat de fin d'études du primaire en arabe et continuent eux aussi dans le même parcours du secondaire formel qui se termine par le baccalauréat en arabe et des études supérieures dans les pays arabes qui les accueillent dans les universités dont la langue d'enseignement est l'arabe. Les langues d'enseignement sont l'arabe et le français, enseignés simultanément avec toutefois une priorité accordée à la langue arabe. Les curricula sont les mêmes que dans les écoles primaires publiques. Les effectifs de ces écoles sont pris en compte dans les efforts de scolarisation du gouvernement burkinabè.

4.12. Les écoles médersa

Les écoles médersa fonctionnent exactement comme les écoles franco-arabe avec la seule différence que la langue d'enseignement est exclusivement l'arabe. Les parcours, les examens sont les mêmes et les effectifs scolaires sont également prise en compte dans les statistiques nationales. Les écoles franco-arabes et les écoles medersa sont sous la tutelle de la direction de l'enseignement de base privé du Ministère de l'Education nationale du Burkina Faso.

4.13. Les cours du soir

Les cours du soir sont des enseignements donnés le soir et qui correspondent aux programmes des différents cycles (du primaire au supérieur). Ils s'adressent à des enfants, des jeunes ou des adultes n'étant pas ou n'étant plus scolarisés et qui souhaitent bénéficier d'une éducation scolaire. Il s'agit de cours informels organisés par des

fondateurs privés avec le concours d'enseignants de profession ou non. Pour y accéder, les apprenants doivent s'acquitter de frais de scolarité qui varient d'un établissement à un autre. Dans la plupart des cas, les cours du soir utilisent les infrastructures de l'enseignement public. Historiquement, la formule des cours du soir a existé depuis la colonisation sous l'appellation de « cours d'adultes ». C'est à partir des années 1980 que les premiers cours du soir verront le jour sous leur forme actuelle. Phénomène exclusivement urbain, les cours du soir prennent de l'ampleur et sont désormais pris en compte par l'administration scolaire du Burkina Faso.

La monographie des différentes écoles primaires du Burkina Faso ne saurait être complète sans l'appoint de trois éléments connexes suivants : l'évolution de l'organisation des classes, l'évolution de la méthode d'apprentissage de la langue française et l'évolution de la formation des maîtres.

Section 6 : Evolution de l'organisation des classes

Pour absorber toutes ces populations scolarisables, subitement devenues nombreuses, à cause de la très forte croissance démographique, de nouvelles organisations des classes prônées par une certaine pédagogie dénommée pédagogie des grands groupes, verra le jour dans l'enseignement primaire du Burkina Faso. Ces nouvelles organisations de classes ont été : les classes à double flux - CDF - les classes multigrades - CM - les centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle - CPAF - les centres d'éducation de base non formelle - CEBNF - et les écoles satellites – ES

Paragraphe 1. Les CMG : mises en œuvre en 1989

Une CMG est une classe multigrade ou une classe à cours multiples. C'est une classe où le maître reçoit au même moment des groupes d'élèves de deux niveaux différents. L'effectif des deux groupes réunis ne devrait pas excéder 60 élèves. Cette formule s'applique essentiellement dans les zones à faible densité de population.

Paragraphe 2. Les CDF : mise en œuvre en 1989

CDF est une classe à double vacation ou à double flux. C'est une

classe qui reçoit alternativement deux cohortes d'élèves de même niveau. Un enseignant dispense des cours à deux groupes d'élèves A et B alternativement dans un même local. C'est la formule 2-1-1, deux groupes d'élèves, un local, un enseignant. Elle permet de scolariser deux fois plus d'élèves.

Section 7 : Evolution des methodes d'apprentissage de la langue française

De 1960 à nos jours, trois méthodes d'apprentissage de la langue française ont été utilisées dans l'enseignement primaire. Les spécialistes pensent qu'aucune d'elles n'a pu vraiment s'adapter aux réalités socioéconomiques du pays. Ce sont : la méthode analytique, la méthode CLAD ou méthode globale et la méthode mixte. La méthode analytique a vu le jour au lendemain de l'accession du pays à la souveraineté nationale, dans les années 60. Elle consistait en l'apprentissage de la lecture en trois phases : de la lettre à la syllabe, du son au mot, du mot à la phrase. La méthode analytique a été supprimée en septembre 1971 pour insuffisance de performances des élèves à l'oral. La méthode CLAD est une trouvaille du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar - CLAD - Elle préconisait l'inverse de la méthode analytique en plaçant la phrase au début du processus et la lettre à la fin. On l'appelait également méthode globale. Elle sera supprimée pour mauvaises performances des élèves à l'écrit. La méthode mixte a vu le jour en 1990. C'est une synthèse des deux méthodes analytique et globale. Son objectif est de permettre aux élèves d'être performants à l'oral et à l'écrit. C'est elle qui est en vigueur de nos jours dans l'enseignement primaire du Burkina Faso.

Section 8 : Evolution de la formation des maitres

La formation des enseignants est un élément important dans la gestion qualitative et quantitative d'un système d'enseignement. Dans les années 90, la scolarisation massive des enfants avait suscité une formation des enseignants en quantité égale aux écoles ouvertes. A la veille des indépendances des années 60, la Haute-Volta comptait trois cours normaux publics pour la formation du personnel enseignant. Ce sont : le cours normal de Koudougou, créé en 1945, le cours normal de Ouahigouya créé en 1948 et le cours normal des jeunes filles de Ouagadougou créé en 1952. Les normaliens y suivaient pendant quatre ans, des cours du premier cycle de

l'enseignement secondaire sanctionné par le diplôme de brevet élémentaire - BE - Ils poursuivaient leur cursus par une dernière année de formation professionnelle à l'issue de laquelle ils subissaient les épreuves du certificat de fin d'études des cours normaux - CFECN – Une autre catégorie d'enseignant du primaire était recrutée pour faire face à la pénurie du personnel. Il s'agissait des moniteurs. Ces derniers étaient recrutés au niveau de la classe de 4^{ième}. Ils subissaient ensuite des épreuves écrites, orales et pratiques, obtenaient ainsi le certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur - CAM - suivaient un stage pratique de deux ans dans une école publique ou privé avant d'être engagé comme moniteur. Plus tard, les trois cours normaux seront transformés en établissements secondaires et la formation des enseignants du primaire s'effectuera sur le tas et de façon sporadique. Les effectifs dans les écoles primaires se sont accrus à un rythme qui était tel que les autorités se sont vues obligées d'abandonner la formation des enseignants dans les cours normaux. Les candidats à la profession enseignante, titulaires du brevet des collèges, subissaient les épreuves d'un concours de recrutement et se faisaient engagés directement comme instituteurs des écoles primaires publiques. Leur formation initiale est alors escamotée au profit d'une formation continue sensée se perfectionner au fil de l'exercice de la fonction et des rencontres organisées par les encadreurs pédagogiques. Au bout de deux années de profession et d'apprentissage pédagogique, ces instituteurs ont la possibilité de faire valoir leurs connaissances professionnelles en se présentant aux épreuves écrites et orales d'un concours dénommé, le certificat élémentaire d'aptitude pédagogique - CEAP - Un autre examen, plus relevé, leur sera réservé trois années après leur admission au premier examen. Il s'agit du certificat d'aptitude pédagogique - CAP - Une fois titulaires de ce diplôme, les lauréats devenaient des instituteurs qualifiés et pétris d'expériences pédagogiques, qu'ils feront accroître au cours de leur carrière. Face à l'accroissement rapide des effectifs scolaires, et à la nécessité de conjuguer massification scolaire et qualité de l'enseignement, les autorités en charge de l'enseignement primaire seront contraintes de revoir à nouveau le système de formation des instituteurs. Pour initier les enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques et leur dispenser les nouvelles méthodes de conduite des leçons, afin qu'ils puissent faire face aux effectifs scolaires de plus en plus importants dans les écoles primaires, cinq écoles nationales pour enseignants du primaire - ENEP - seront créées à partir de 1995. Il s'agit de l'ENEP de Loumbila à Ouagadougou, créée en 1985, l'ENEP de Bobo Dioulasso créée en 1994, l'ENEP de Fada N'Gourma en 1997, l'ENEP de

Ouahigouya créée en 1998, l'ENEP de Gaoua créée en 2002. Deux autres ENEP seront ouvertes à Dori et Dédougou en 2010. Recrutés parmi des candidats titulaires du BEPC, "*les enepiens*"¹

subissent une formation de deux années (une année jusqu'en 2011) organisée en deux parties, théorique et pratique. Après quoi, ils rejoignent la « grande armée » des instituteurs du peuple que François Guizot avait qualifié de *garants de l'ordre et de la stabilité sociale*. A titre de comparaison pour mieux apprécier l'accroissement des effectifs scolaires, voici des états numériques du personnel enseignant en 1963 et en 1996, dans le tableau suivant.

¹*Autrefois appelés normaliens, les nouveaux pensionnaires des écoles de formation pour enseignants du primaire sont maintenant appelés enepiens en référence au sigle ENEP - Ecole Nationale pour Enseignants du Primaire -*

Tableau n° 35 - Etat numérique du personnel enseignant de 1963 à 1996.

Années	Instituteurs	Instituteurs certifiés	Instituteurs adjoints	Instituteurs adjoints certifiés	Moniteurs	Total
1963	333	-	1003	-	125	1461
1996	1006	2484	5257	3580	-	12.327

Sources - MENA - 1998

Les trois éléments connexes mettent fin à cette monographie sur les différentes écoles primaires du Burkina Faso de 1898 à nos jours.

Conclusion

La monographie sur le paysage de l'enseignement primaire de 1898 à nos jours permet de comprendre la ligne d'évolution des mutations ou des pesanteurs constatées dans le sous système éducatif de l'enseignement primaire au Faso. Ces réalités et ces intérêts qui expliquent ces évolutions sont aussi bien du temps des balbutiements précoloniaux, des politiques coloniales, des affirmations néocoloniales que des projets et programmes modernes de développement de l'éducation dans les années d'indépendances. La présente monographie a fait une petite étude des aspects techniques de la construction mais aussi de la réorganisation de l'école primaire. Une typologie du réseau complexe d'établissements de différents types, relevant de l'enseignement de base a été élaborée retraçant ainsi la voie de leur réorganisation et de leur redistribution. La monographie du paysage scolaire a également mis en évidence la formation des maîtres et leur préparation aux responsabilités nombreuses qui étaient les leurs, leur compréhension des tâches à accomplir et leur aptitude à en entreprendre l'exécution de ces tâches. En clair, cette monographie de l'enseignement primaire a fait un bilan historique du statut juridique des écoles primaires au Burkina Faso et opéré un éclairage du présent par le passé. Mettre en évidence les aspects fondamentaux

des anciennes écoles primaires pour éclairer les débats actuels sur l'enseignement de base, a nécessité l'utilisation de cet outil méthodologique de grande portée comme les monographies. Ceci a permis de prendre en compte tous les éléments sociohistoriques et politiques qui ont fait ou défait le dispositif de l'enseignement primaire jusqu'à sa structure actuelle.

Bibliographie

- BENOIST Roger, (1987), *Les écoles et missionnaires au soudan occidental de 1885 à 1945*, Strasbourg, Collection CERDIC.
- CAPELLE Jean, (1990), *L'éducation en Afrique Noire à la veille des indépendances*, Paris, Karthala.
- COMPAORE Maxime, (1975), *L'école au quotidien en Haute-Volta pendant la période coloniale*, Paris, Karthala.
- GAUCHER J, (1968), *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone*, Paris, Le livre africain.
- MOUMOUNI Abdou, (1998), *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence Africaine.
- PICCIOLA André, *Missionnaires en Afrique - 1840-1940*, Paris, Denel.
- RAY Autra, (1956), *Histoire de l'enseignement en AOF*, Paris, Présence africaine.
- FROIDEVAUX H, (1989), *L'œuvre scolaire de la France dans nos colonies*, Paris, Karthala, réédition.
- BAMBARA Jean François, (1987), *L'enseignement colonial français au secondaire en Haute-Volta jusqu'à l'indépendance*, Mémoire de maîtrise, université de Ouagadougou.
- BOUCHE Denise, (1974), *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*, Thèse de doctorat, université Paris I.
- COMPAORE Maxime, (1989), *Contribution à la connaissance des écoles primaires catholiques à Ouagadougou - 1901 - 1969*, Mémoire de maîtrise, université de Ouagadougou.
- COMPAORE Maxime, (1995), *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*, Thèse de doctorat, université Paris VII.
- LINGANI Hassan, (1985), *L'enseignement privé catholique en Haute-Volta et ses rapports avec l'Etat, de la période coloniale à la crise de 1969*, Mémoire, université de Ouagadougou.
- LOMPO B., (2001), *Etude analytique des écoles primaires catholiques et protestantes*, Mémoire de fin de formation,

université de Koudougou.
MAIGA Désiré, (1972), *L'enseignement colonial en Haute-Volta de
1920 à 1932*, Mémoire, université de Dakar.