HAL
open science

Inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou : enjeux de gouvernance et d'aménagement du territoire

Issiaka Ouedraogo

To cite this version:

Issiaka Ouedraogo. Inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou : enjeux de gouvernance et d'aménagement du territoire. Géographie. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMC011 . tel-01947271

HAL Id: tel-01947271

https://theses.hal.science/tel-01947271

Submitted on 6 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité GEOGRAPHIE

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou : Enjeux de gouvernance et d'aménagement du territoire

Présentée et soutenue par
Issiaka OUEDRAOGO

Thèse soutenue publiquement le 01/10/2018 devant le jury composé de		
M. ROSER BOIX TOMAS	Professeur des universités, Université de Barcelone - Espagne	Rapporteur du jury
M. MARC PILON	Directeur de recherche, 75 IRD de PARIS	Rapporteur du jury
M. EMMANUEL BONNET	Chargé de recherche HDR, 75 IRD de PARIS	Membre du jury
M. JEAN-MARC FOURNIER	Professeur des universités, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Président du jury
M. JEAN-FRANCOIS KOBIANE	Maître de conférences, Université de Ouagadougou	Membre du jury
M. PATRICE CARO	Professeur des universités, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Directeur de thèse

Thèse dirigée par PATRICE CARO, Espaces et sociétés (Rennes)

UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT

Normandie Université

ESO CAEN UMR 6590 Espaces et Sociétés

Les analyses portent sur les effets de la répartition spatiale de l'offre scolaire sur les pratiques de choix des écoles par les élèves et leurs familles. Pour y parvenir, nous avons procédé par une analyse mixte, recourant aux démarches qualitative et quantitative. Après avoir géo-référencé et cartographié l'ensemble des établissements de la ville, des entretiens qualitatifs, réalisés auprès d'acteurs de l'éducation, ont permis de comprendre les modalités d'intervention des différents acteurs. Nous avons ainsi mieux cerné la transcription spatiale des mécanismes de gouvernance et d'aménagement du territoire dans le domaine de l'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou.

Mots-clés : Burkina Faso- Ouagadougou- Éducation– Gouvernance– Aménagement du territoire- Inégalités spatiales- Choix d'école

Dédicace

À la mémoire de mon défunt père, OUEDRAOGO Ragnimson dit Manni.

À ma mère SAWADOGO Azèta appelée affectueusement N'Detta.

À mon épouse SANKARA Hazata et mes enfants OUEDRAOGO Relwendé Sakina et OUEDRAOGO Ousmane Yacine.

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de cette thèse a été possible grâce aux soutiens et à l'accompagnement de nombreuses personnes. Qu'il me soit permis de leur rendre un hommage solennel.

Mes remerciements vont particulièrement à l'endroit de mon Directeur de thèse, Professeur Patrice CARO. En dépit de ses multiples occupations, il a accepté de m'encadrer et a toujours eu le temps nécessaire pour suivre mes travaux. Il a même accepté de faire du terrain avec moi à Ouagadougou! Plus qu'un professeur, il a été un conseil pour moi et un coach qui m'a permis d'intégrer des réseaux de chercheurs travaillant sur la question de l'éducation.

Mes remerciements vont également à l'endroit des enseignants et doctorants du laboratoire Espaces et Sociétés (ESO-Caen) pour mon accueil au sein du laboratoire et de tout l'accompagnement dans le cadre de cette thèse; en particulier à Messieurs Jean-Marc FOURNIER et Cyril DARTHNEY.

Je remercie également l'ambassade de France au Burkina Faso, qui m'a permis de réaliser cette thèse dans de meilleures conditions, à travers le financement de 3 séjours de 3 mois chacun.

À l'endroit de mes collègues de l'Institut des Sciences des Sociétés (INSS) où je travaille en tant qu'ingénieur de recherche, je dis également merci; tout particulièrement aux chercheurs du département sciences de la population (DSP). À Monsieur Nacoulma G. Arouna je réitère mes remerciements pour tout le soutien dont j'ai pu bénéficier en tant que stagiaire avant d'être recruté au sein de l'institut. Je dis également merci à Monsieur Ouattara Ardjouma pour les relectures.

À madame Nikiéma Aude, je dis : MERCI. Vous êtes à l'origine de mon implication dans le projet ASPENO et je vous en suis reconnaissant. Merci pour votre disponibilité à propos de tout ce qui a concerné cette thèse et pour m'avoir mis en contact avec Monsieur Emmanuel Bonnet. À lui, je dis merci pour le coaching, l'accompagnement et la mise en réseau dont j'ai pu bénéficier pour l'inscription à l'université de Caen.

Enfin, je remercie et je rends hommage aux enseignants, élèves, parents d'élèves, agents de l'administration scolaire ainsi que les directeurs et acteurs rencontrés lors de mes enquêtes de terrain. Ainsi, voudrais-je particulièrement dire merci à la DGESS –MENA pour avoir accepté de mettre à ma disposition, la base de donnée sur les établissements. C'est aussi à travers leurs témoignages et partages d'expérience que j'ai bien pu produire le présent résultat de recherche.

AVANT-PROPOS

L'histoire et l'évolution de l'éducation montrent que la ville, a entre autres fonctions, l'éducation scolaire. Pourtant, au début de la recherche, il nous a été assez souvent posé la question de la pertinence de travailler sur la problématique de l'éducation à Ouagadougou. Parmi les multiples questions à ce sujet, nous retenons la suivante: « Pourquoi ne pas conduire cette recherche dans les zones rurales où les populations sont encore réfractaires à l'école ? ». Généralement, les réponses que nous apportions à ces questions étaient assez simples. À la question précédente : notre réponse fut la suivante : « A Ouagadougou aussi, il y a de nombreux problèmes, surtout au niveau du post-primaire et du secondaire». Bien que convaincu de l'existence de ces problèmes au début, c'est progressivement que nous avancions dans les travaux que nous les avons mieux découverts et constitués en problème de recherche.

L'idée de s'intéresser à la ville de Ouagadougou est née lors d'une session de formation organisée dans le cadre du projet PIGEO (plateforme d'informations géographiques de Ouagadougou) et à laquelle nous prenions part. Dans le cadre des échanges, il est apparu la nécessité de mettre en place une base de données spatiale sur l'offre scolaire de la ville. Nous nous y sommes engagés, car cela entrait bien dans la logique des travaux que je conduisais depuis mon mémoire de maîtrise. D'une part, le fait de mener la recherche sur cette ville nous donnait l'opportunité d'inscrire la thèse dans le cadre de ce projet, mais aussi nous permettait d'obtenir l'encadrement nécessaire pour les aspects SIG et analyse spatiale. D'autre part, cela permettait de poser un problème réel et vécu quotidiennement par les populations et les gouvernants à savoir l'accès à l'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou.

Cette idée de départ a été renforcée par d'autres éléments scientifiques obtenus lors de notre participation à l'université d'été organisée par le LASDEL-Niamey et intitulée « Gouvernance et actions publiques ». De cette rencontre est née la nette conviction du sujet de thèse mettant en relation les inégalités spatiales d'éducation et les pratiques de gouvernance. En tant que géographe et spécialiste de l'aménagement du territoire, les questions d'aménagement du territoire y ont été également intégrées. L'aventure fut longue et empreinte de nombreuses difficultés, mais enfin nous y sommes parvenus avec même un motif de satisfaction lorsque les autorités gouvernementales s'intéressent de plus en plus à la question de la gouvernance. En effet, le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'innovation lors d'un débat télévisé (18-10-2017 : RTB) affirmait que « Le problème de l'université est avant tout un problème de gouvernance ». Lors de la visite du Président Macron en novembre 2017, l'enjeu d'investir dans le secteur de l'éducation et de l'urbanisation est également apparu comme une priorité.

SOMMAIRE

Dédicace 3

REMERCIEMENTS 4

SOMMAIRE 6

LISTE DES SIGLES 8

INTRODUCTION GÉNÉRALE 11

PARTIE 1- INEGALITES SPATIALES D'EDUCATION EN MILIEU URBAIN : PROBLEMATIQUE, CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL 17

Chapitre 1- Questionner les inégalités d'éducation en milieu urbain 18

Conclusion chapitre 1 56

Chapitre 2- Cadre théorique de recherche pour comprendre les enjeux de gouvernance et d'aménagement du territoire dans la lecture des inégalités spatiales d'éducation 57

Conclusion chapitre 2 97

Conclusion de la partie 1 98

PARTIE 2- CONTEXTE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 100

Chapitre 3- Une méthodologie articulant gouvernance et aménagement du territoire pour rendre compte des inégalités spatiales d'éducation 101

Conclusion chapitre 3 121

Chapitre 4- Cadre spatial et contexte de recherche 122

Conclusion chapitre 4 178

Conclusion de la partie 2 179

PARTIE 3- INEGALITES SPATIALES D'ÉDUCATION : INTENSITES, DETERMINANTS ET REPONSES FAMILIALES 180

Chapitre 5- Ouagadougou: une ville très inégalitaire en matière d'éducation post-primaire et secondaire 181

Conclusion chapitre 5 252

Chapitre 6- Des mécanismes de gouvernance et d'aménagement du territoire à l'origine des inégalités spatiales d'éducation 254

Conclusion chapitre 6 303

Chapitre 7- Inégalités spatiales d'éducation et pratiques de choix des écoles par les élèves et les familles 305

Conclusion chapitre 7 337

Conclusion de la partie 3 339
CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE 341
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 348
TABLE DES ENCADRES 366
TABLE DES CARTES 366
TABLE DES PHOTOS 368
TABLE DES TABLEAUX 370
TABLE DES GRAPHIQUES 371
TABLE DES ANNEXES 372
TABLES DES MATIERES 373
ANNEXES 379

LISTE DES SIGLES

AFD	:	Agence Française de Développement
AMBF	:	Association des Municipalités du Burkina Faso
APEE	:	Association des parents et amis d'enfants encéphalopathes
ASPENO	:	Atlas scolaire permanent numérique de Ouagadougou
ASS	:	Afrique au Sud du Sahara
BEP	:	Brevet d'Etudes Professionnelles
BEPC	:	brevet d'études du premier cycle
BM	:	Banque Mondiale
CAP	:	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAST	:	Compte d'affectation spéciale du Trésor
CCFC	:	Christian Childrens's Fund of Canada
CEDEAO	:	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEG	:	Collège d'Enseignement Général
CEP	:	Certificat d'études Primaires
CEPI	:	Certificat d'Études Primaires Indigènes
CGCT	:	Code Général des Collectivités Territoriales
CQP	:	Certificat de Qualification Professionnelle
CRS	:	Catholic Relief Services
CSLP	:	Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté
CSPS	:	Centre de Santé et de Promotion Sociale
CUC	:	Code de l'Urbanisme et de la Construction
DEUG II	:	Diplômes d'Etudes Universitaires Générales
DGESS	:	Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles
DSP	:	Département Sciences de la Population
DUDH	:	Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
EESGK	:	Ecole d'Enseignement Secondaire Général du Kadiogo
ENP	:	Étude nationale prospective Burkina 2025
EPOB	:	Énumération de la Population de Ouagadougou et Bobo Dioulasso (EPOB) de 2012
EPS	:	Education Physique et Sportive
EPT	:	Education Pour Tous
ESG	:	Etablissements d'Enseignements d'Enseignement Général
ESTP	:	Etablissements d'Enseignement Technique et Professionnel
FAEFA	:	Fédération des associations des établissements franco-arabes
FAIB	:	Fédération des Associations Islamiques du Burkina
FMI	:	Fonds Monétaire International
GPS	:	Global Positionning System
IGB	:	Institut Géographique du Burkina
IIPE	:	Institut International de la Planification de l'Education
INSD	:	Institut National de la Statistique et de la Démographie
INSS	:	Institut des Sciences des Sociétés

IRD	:	Institut de Recherche pour le Développement
ISF	:	Indice Synthétique de Fécondité
ISSP	:	Institut Supérieur des Sciences de la Population
LASDEL	:	Laboratoire d'Etude et de Recherche sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local
LIPDHD	:	Lettre d'Intention de Politique de Développement Humain Durable
MBDHP	:	Mouvement Burkinabé des Droits de l'homme et du Peuple
MEBA	:	Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation
MEBAM	:	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse
MEF	:	Ministère de l'Economie et des Finances
MENA	:	Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
MESS	:	Ministère des Enseignements Secondaires et Supérieurs
MESSRS	:	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
MHU	:	Ministère de l'Habitat et de l'Urbanisme
OCADES	:	Organisation Catholique pour le Développement et la Solidarité
ODE	:	Office de Développement des Églises évangéliques
OMD	:	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONEA	:	Office Nationale de l'Eau et de l'Assainissement
ONG	:	Organisation Non Gouvernementale
ONU	:	Organisation des Nations Unies
OUA	:	Organisation de l'Unité Africaine
PAGO	:	Projet d'Aménagement du Grand Ouagadougou
PAS	:	Programmes d'Ajustements Structurels
PDDEB	:	Plan Décennal de Développement de l'Education de Base
PDSEB	:	Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base au Burkina Faso
PEPU	:	Projet d'électrification des zones péri-urbaines de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso
PIGEO	:	Plateforme d'informations géographiques de Ouagadougou
PIGO	:	Plateforme d'Informations Géographiques de Ouagadougou
PJEN	:	Programme Jeunes pour l'Education Nationale
PNDES	:	Plan National de Développement Économique et Social 52016-2020°
PNUD	:	Programme des Nations Unies pour le Développement
POS	:	Plan d'occupation des Sols
PSEF	:	Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation
PTF	:	partenaires techniques et financiers
PVCBO	:	Projet Villages Centres Banlieue de Ouagadougou
RGP	:	Recensement Général de la Population
RGPH'2006	:	Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2006
RIJ	:	Réseau d'Initiative de Journalistes
SABO	:	Schéma d'Aménagement de la Banlieue de Ouagadougou
SCADD	:	Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable

SDA	:	Schéma Directeur d'Aménagement
SDAGO	:	Schéma Directeur d'Aménagement du Grand Ouaga
SDAU	:	Schéma Directeur d'Aménagement et d'Urbanisme
SIG	:	Système d'Information Géographique
SMIG	:	Salaire minimum interprofessionnel garanti
SNADDT	:	Schéma national d'aménagement et de développement durable du territoire
SONABEL	:	Société Nationale d'Electricité du Burkina Faso
SOTRACO	:	Société de transport en commun de Ouagadougou
SOTRAO	:	Société de transport alpha oméga
SP/CNEFSS	:	Secrétariat Permanent de la Commission Nationale pour l'Éducation des Filles au Secondaire et au Supérieur
SPAT	:	Schéma Provincial d'Aménagement du Territoire
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences
SRAT	:	Schéma Régional d'Aménagement du Territoire
SVT	:	Sciences de la vie et de la terre
TAAMP	:	Taux d'Accroissement Annuel Moyen de la Population
TBM	:	Taux Brut de Mortalité
TBS	:	Taux Brut de Scolarisation
TNG-EH-ASL. Ex. LTO	:	Lycée Technique National Général El Hadj Sangoulé Lamizana Lamizana/ Ex Lycée Technique de Ouagadougou
TNS	:	Taux net de scolarisation
TOD	:	Textes d'Orientation de la Décentralisation
UEMOA	:	Union Economique et Monétaire Ouest Africain
UNEEPL	:	Union Nationale des Etablissements d'Enseignement Privés Laïcs
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	:	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
ZACA	:	Zone d'activités commerciales et administratives
ZUS	:	Zones Urbaines Sensibles

Le choix de l'éducation se justifie aisément à cet égard, puisqu'il s'agit par excellence d'une variable-relais à travers laquelle les facteurs institutionnels, politiques, religieux sont susceptibles d'influencer, d'une part, l'évolution de l'économie – le marché du travail en particulier – et, d'autre part, le mouvement de la population. (Jean-Charles Asselain, Christian Morrisson 2005, page 199).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Si en Afrique au Sud du Sahara (ASS), la question de la scolarisation a été longtemps posée au sujet des zones rurales, cela s'impose de plus en plus aussi à propos des centres urbains. Plusieurs facteurs militent pour cela à savoir les dynamiques démographiques et spatiales. En effet, cette région de l'Afrique connaît une forte croissance démographique en général et des centres urbains en particulier. Aussi, la population se caractérise par l'importance des jeunes de moins de 20 ans; très souvent concernés par l'éducation. Cette dynamique démographique est également accompagnée par une extension spatiale des villes. Ainsi, les projections de l'Organisation des Nations Unies (ONU) indiquent que l'urbanisation absolue[1] de ces pays ne devrait se réaliser que seulement à partir de 2015. Ainsi, chercheurs, gouvernants et institutions internationales pointent de plus en plus l'impérieuse nécessité de s'intéresser à la ville en tant que porteuse de développement et siège de nombreux défis. Les manifestations de cette croissance urbaine sont fortement ressenties dans les capitales des États; à travers une explosion de la demande de nombreux services sociaux, l'éducation en particulier.

Dans un contexte global de faible taux de scolarisation à l'indépendance, différentes initiatives et réformes mises en œuvre par les gouvernants ont permis d'améliorer l'accès à l'éducation ainsi que les taux de scolarisation au primaire dans la plupart des pays comme le Burkina Faso. Aujourd'hui, dans ce pays, le défi de la scolarisation se pose surtout au niveau du post-primaire[2] et du secondaire. Ces problèmes sont relatifs surtout à l'accès et à la qualité de l'éducation, de même qu'à la fréquentation des écoles par les enfants. Bien que la capitale concentre la majorité de l'offre scolaire, les infrastructures publiques sont loin de couvrir les besoins des populations, une situation favorable au développement d'un important marché scolaire (Dubet, 2000),

[1] Jacques Lévy (2013) définit l'urbanisation absolue « *… comme le passage quantitatif du monde rural au monde urbain* »

[2] Autrefois partie intégrante de l'enseignement secondaire, le post-primaire fait partie de nos jours de l'enseignement de base incluant les classes de la 6e à la 3e.

dominé par le secteur privé (laïc, musulman, catholique, protestant, etc.). En 2013-2014, celui-ci rassemblait 91,6% des établissements post-primaires et secondaires de la capitale.

La pluralité des acteurs de l'offre scolaire liée aux profils des acteurs privés à Ouagadougou est à l'origine d'une diversité des modalités de délivrance du service éducatif. Ces processus permettent certes d'améliorer une offre scolaire publique défaillante à travers un accroissement du nombre d'établissements. Cependant, ces derniers comportent de nombreuses insuffisances en termes de respect des normes officielles liées à l'ouverture des établissements, au choix des sites d'implantation des écoles et à la qualité de l'éducation, etc. Dans ce contexte, les élèves et leurs familles développent de nombreuses stratégies aussi bien dans le choix des écoles que dans la fréquentation scolaire. Dans l'ensemble, la répartition spatiale des établissements scolaires ainsi que ces stratégies familiales influent fortement sur la scolarisation. Ces mécanismes se traduisent sur le territoire de la ville et permettent ainsi de faire une géographie sociale au prisme de l'éducation. C'est à cela que se consacrent les présents travaux. Cette recherche est le prolongement de nos travaux de master (Ouédraogo, 2009) sur l'analyse des inégalités spatiales d'éducation en Afrique Subsaharienne.

Inscrite dans une démarche de géographie sociale, la recherche aide à interroger la capacité de l'action des différents acteurs (publics et privés) à avoir une cohérence dans l'offre scolaire de la ville. Elle permet aussi d'analyser les problèmes que cela pose en termes d'accessibilité, de qualité et de répartition spatiale. La question principale posée part du constat qu'en dépit de l'importance de l'offre scolaire post-primaire et secondaire à Ouagadougou, il y a d'importantes inégalités spatiales d'accès à l'éducation et de scolarisation dans la ville. Comment se présentent ces inégalités, quels en sont les déterminants majeurs et les effets ? Partant du postulat selon lequel les pratiques des différents acteurs entraînent des inégalités spatiales d'éducation, les interrogations concernent spécifiquement le rôle et les effets des politiques d'aménagement du territoire et des processus de gouvernance face à ces inégalités. Enfin, nous nous interrogeons sur les réactions des élèves et de leurs familles face à l'offre scolaire, et sur les stratégies qu'ils développent. Les questions de recherche que pose la problématique de cette thèse sont au nombre de trois :

- Quelle est l'ampleur des inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou ?

Cette question permet de décrire les inégalités spatiales à différentes échelles d'observation (secteurs, quartiers, arrondissements, centre et périphéries, zones, etc.), mais aussi d'apprécier leurs intensités.

- Comment les mécanismes de gouvernance du secteur éducatif entraînent-ils des inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou ?

Cette question permet de voir comment les processus de délivrance des services éducatifs et les modalités de régulation contribuent aux inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou. Il s'agit d'analyser les mécanismes de choix des sites d'implantation des écoles, les motivations des acteurs (étatiques et non étatiques), le niveau de prise en compte des normes officielles relatives à l'ouverture des établissements d'éducation puis de ressortir les normes pratiques développées, etc. L'analyse des mécanismes de gouvernance prend également en compte les pratiques et règles en matière d'aménagement du territoire.

- Quelles sont les pratiques de choix des établissements par les élèves et leurs familles à Ouagadougou ?

Cette question permet d'appréhender la manière dont les élèves et leurs familles réagissent face à une offre scolaire donnée; en particulier leurs pratiques dans le choix des établissements. Cela permet d'interroger un ensemble de facteurs en rapport avec la prise en compte de la qualité des établissements, de leurs résultats scolaires, leurs coûts d'écolage et de leur proximité géographique avec les lieux d'habitation, etc.

Pour répondre à ces questions, une démarche hypothético-déductive a été développée. L'hypothèse principale de la recherche est que les inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou sont le fait des processus de gouvernance éducative et d'insuffisances dans les politiques d'aménagement du territoire. Cette hypothèse est sous-tendue par celles ci-dessous :

- Les inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou varient considérablement selon les échelles d'observation,

- Les processus de gouvernance des différents acteurs de l'éducation sont les principaux déterminants des inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou,

- La proximité géographique entre le lieu d'habitation des élèves et l'établissement est le principal déterminant dans le choix des établissements par les élèves et leurs familles à Ouagadougou.

L'objectif de ces questionnements est de décrire et d'analyser les inégalités spatiales dans l'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou dans un premier temps. En deuxième lieu, il s'agit d'en expliquer les déterminants majeurs à travers les questions de gouvernance et d'aménagement du territoire. Enfin, sont analysés les effets de la répartition spatiale de l'offre scolaire sur la scolarisation; et plus spécifiquement les pratiques de choix des établissements scolaires par les élèves et leurs familles.

Pour y arriver, la démarche méthodologique s'est appuyée sur la collecte de données empiriques, mais aussi sur un cadre conceptuel et méthodologique qui s'inspire de la revue de littérature sur les sujets abordés dans la thèse. Elle a permis non seulement de clarifier la problématique de recherche, mais aussi de faire l'état de l'art sur le sujet en vue de dégager des hypothèses pertinentes et une méthodologie appropriée. Ce cadre théorique qui a été fait de façon itérative tout au long de la thèse a aussi permis de définir les concepts clés de la recherche puis de présenter le contexte de Ouagadougou en tant que cadre spatial de recherche.

À la suite du cadre conceptuel et méthodologique, il a été procédé à la collecte de données empiriques pour la vérification des hypothèses de recherche. Pour cela, la démarche a consisté à considérer le ressort territorial du projet de recherche dans lequel s'inscrit la thèse. La collecte a bénéficié du projet "Atlas scolaire permanent numérique de Ouagadougou (ASPENO[3])" mis en œuvre dans le cadre d'une collaboration entre l'Institut de recherche pour le développement (IRD), l'Institut des sciences des sociétés (INSS) et l'Institut supérieur des sciences de la population (ISSP) puis les trois Ministères en charge de l'éducation au Burkina Faso ; à savoir le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN), le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) et le Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur (MESS). Il a concerné l'ensemble de la ville de Ouagadougou et un rayon de 10 kilomètres.

La démarche méthodologique a été mixte. L'approche quantitative a été la première étape des opérations de collecte des données sur le terrain. Elle a consisté à géo-référencer les établissements de la ville de Ouagadougou, à mettre en place une base de données géo-

[3] http://www.aspeno.org/#1457352658933-14aa5436-3edc

référencées et à élaborer des cartes. Ainsi, une base de données sur 393 établissements a été mise au point. Par la suite, il a été procédé à des analyses sur la répartition spatiale de l'offre scolaire. Cela a permis de déceler et d'analyser les inégalités spatiales.

Sur la base de cette cartographie, les méthodes qualitatives ont été mises en œuvre. Un échantillonnage raisonné a permis de réaliser des entretiens avec différentes catégories d'acteurs. Il s'agit des acteurs de l'offre scolaire, de la demande, de la réglementation et de la politique éducative, etc. Les services de l'administration de la ville et de l'aménagement du territoire ont été aussi interrogés. Les données qualitatives ainsi collectées ont fait l'objet d'analyses de contenu. Les informations qui y ont été tirées ont servi à cerner les pratiques et les opinions des différents acteurs aussi bien de l'offre que de la demande scolaire. Cette démarche a permis d'aboutir à des résultats qui ont servi à structurer la thèse en sept chapitres articulés en trois parties.

La première partie est consacrée à la problématique et au cadre théorique de la recherche. Dans le chapitre 1, le questionnement permet de justifier une recherche sur l'éducation en milieu urbain dans un pays où le problème de la scolarisation est jusque-là posé en milieu rural. Ce chapitre développe différents sujets tels que les perceptions de l'éducation et de l'urbanisation par différents acteurs. Il analyse également la question de la nécessité de s'intéresser aux inégalités spatiales en matière d'éducation puis fait une analyse de la relation entre gouvernance et inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou. Le deuxième chapitre fait une synthèse de la littérature sur le sujet traité. Il constitue le cadre conceptuel de la recherche. Ainsi, ce chapitre présente la définition des concepts clés et fait une analyse de la relation entre eux. Ces éléments ont été d'une importance capitale dans la formulation des hypothèses de recherche et dans les choix méthodologiques retenus présentés dans la deuxième partie.

La deuxième partie présente la méthodologie de recherche ainsi que le cadre spatial de la recherche. Dans un premier temps, le chapitre 3 présente la démarche de recherche utilisée. Il se veut un exercice méthodologique permettant d'aboutir à un argumentaire articulant les mécanismes de gouvernance et d'aménagement du territoire pour expliquer les inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou. Ces mécanismes de gouvernance prennent en compte des acteurs qui peuvent être regroupés en trois catégories. Il s'agit des acteurs de coordination et de pilotage du secteur de gouvernance et de l'aménagement du territoire, ceux de l'offre scolaire puis de la demande ; en l'occurrence les élèves et leurs familles. Il est suivi par le chapitre 4 qui présente le cadre spatial de la recherche à savoir la ville de Ouagadougou. Après un rappel historique de la création et de l'évolution de la ville, ce chapitre fait une analyse

diachronique des politiques urbaines et d'aménagement du territoire avec au centre des analyses, la place accordée à l'éducation et à la lutte contre les inégalités spatiales. Cette analyse aboutit au contexte actuel marqué par la décentralisation et ses enjeux en termes de diversification des acteurs. Ces analyses constituent le support qui permet de mettre en relief les inégalités spatiales analysées dans la dernière partie de la thèse.

La troisième partie est consacrée au traitement et à l'analyse des données collectées sur le terrain. C'est dans cette partie que les différents énoncés des hypothèses sont confrontés aux réalités du terrain. Ainsi, le chapitre 5 analyse les inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou. Ce chapitre comportant le plus grand nombre de cartes, permet de décrire et d'analyser les différentes formes d'inégalités spatiales d'éducation observées dans la ville de Ouagadougou. Le chapitre 6, utilisant les données qualitatives explique les causes des inégalités spatiales présentées au chapitre précédent. Les analyses procèdent à une description et exploration des mécanismes de gouvernance et d'aménagement du territoire observés. Enfin dans le chapitre 7, nous analysons la réaction des usagers de l'école (élèves et familles) en rapport avec l'offre scolaire. Ces analyses décrivent les mécanismes d'affectation des élèves dans les établissements par les structures étatiques. Elles montrent comment les parents et les élèves choisissent leurs écoles en fonction de l'offre scolaire disponible.

PARTIE 1- INEGALITES SPATIALES D'EDUCATION EN MILIEU URBAIN : PROBLEMATIQUE, CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

La problématique de l'accès à l'éducation constitue une préoccupation majeure pour le Burkina Faso, depuis son indépendance en 1960. Plusieurs réformes, politiques et initiatives ont été entreprises, mais la question reste encore posée. En effet, une masse importante d'enfants n'a toujours pas accès à l'éducation ou ne parvient pas à passer du primaire au post-primaire et au secondaire. Lors des analyses portant sur les inégalités en matière d'éducation au Burkina Faso, la tendance a été généralement de montrer les disparités entre les zones urbaines et rurales ou entre la ville de Ouagadougou et les autres localités du pays. Cela fait qu'il est parfois difficile d'évoquer les problèmes d'éducation à Ouagadougou. Cette lecture nécessite bien naturellement une approche géographique de la question, mais fait aussi appel à des outils empruntés à la sociologie, à la démographie, à l'anthropologie, à l'économie et à l'histoire, etc. Tout en montrant pourquoi il est important de s'intéresser à la question de l'accès à l'éducation en milieu urbain; à Ouagadougou en particulier, cette première partie fait appel à un ensemble d'outils et de concepts en interrelations. L'objet des analyses ici n'est pas de se positionner par rapport à une théorie donnée, mais surtout de clarifier les concepts clés utilisés dans la recherche, de justifier les choix opérés et de les mettre en interactions pour donner une autre lecture de la réalité.

Chapitre 1- Questionner les inégalités d'éducation en milieu urbain

Pour le géographe, travailler sur les problèmes d'éducation revient à analyser la dimension spatiale qu'ils revêtent. Parmi les différentes possibilités qui s'offrent en ce sens, il a été fait le choix de s'intéresser aux inégalités spatiales d'éducation en milieu urbain. Dans un pays comme le Burkina Faso, où les inégalités de scolarisation ont été généralement abordées selon les groupes socio-culturels et en termes d'inégalités entre le milieu urbain et celui rural, ce choix peut être considéré comme une volonté de changer d'angle d'analyse. Cela nous apparaît tout à fait normal du fait du tournant actuel du spatial. En effet, de nombreux phénomènes autrefois analysés sur le plan social sont aujourd'hui abordés aussi spatialement. L'entrée par le «spatial» comporte bien des avantages en ce sens qu'elle permet d'avoir un autre regard sur la ville. À travers les variations d'échelles, d'importantes inégalités sont ainsi observées.

L'objectif de ce chapitre est de montrer en cinq (5) points, l'intérêt de travailler sur la question et les difficultés que cela pose. Bien que tous deux liés, les questions d'éducation et d'urbanisation n'ont pas été appréciées de la même manière au cours de l'histoire. Ce n'est que récemment que l'urbanisation est devenue un sujet assez important qui suscite de nouvelles problématiques alors que l'éducation a été abondamment étudiée. Cependant, malgré cette abondance de travaux, le sujet suscite toujours de l'intérêt. Au Burkina Faso, cette situation pourrait être attribuée aux tâtonnements observés dans les réformes et politiques éducatives mises en œuvre depuis l'indépendance du pays. D'une démarche longtemps focalisée sur la vision globale de la question de l'accès et de la fréquentation scolaire, des mesures d'aménagement du territoire ont été envisagées à partir de 1996. Le principal but de ce changement a été de prendre en compte les spécificités locales. Dans le contexte de réformes tous azimuts (privatisation, libéralisation, démocratie, décentralisation, etc.) caractérisant la décennie 1990-2000, les pratiques de gouvernance ont conduit à des inégalités spatiales importantes; surtout dans la capitale caractérisée par une diversité d'acteurs.

1.1- L'éducation et l'urbanisation: deux domaines liés, mais différemment perçus au cours de l'histoire

L'urbanisation et l'éducation sont deux domaines intimement liés, aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement. Ce lien pourrait se justifier par l'importance de l'éducation en ville et le rôle moteur de l'urbanisation dans le développement de l'éducation. Aussi, l'histoire de l'éducation est-elle liée à celle de la ville, les premières écoles dans les pays en développement ayant d'abord été installées dans ces lieux. Malgré ce lien, l'importance de l'urbanisation et de l'éducation n'a pas été perçue de la même manière au cours de l'histoire.

Si l'apport de l'éducation dans le développement des sociétés est reconnu depuis longtemps, celui de l'urbanisation ne l'a été que récemment, à la faveur de la réorientation des politiques de développement des institutions internationales telles que la Banque Mondiale (BM).

Du fait de l'important rôle de l'éducation dans le développement humain, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) reconnaissait déjà en 1948 en son article 26 que « … *toute personne a droit à l'éducation* ». En effet, il est établi que sa promotion et son développement constituent un préalable au développement des sociétés. Ainsi, elle est reconnue comme « *une condition indispensable, sinon suffisante, du développement de l'individu et de la société* » (UNESCO, 1996, page 2). L'intérêt accordé à ce secteur a ainsi milité pour la tenue de nombreuses rencontres internationales et l'engagement des institutions internationales (Banque Mondiale, UNESCO, PNUD, etc.) pour sa promotion : conférences d'Addis-Abeba en 1961, de Jomtien en 1990, du Caire en 1994 puis le forum de Dakar en 2000. En plus de ces différentes rencontres internationales, l'accès à l'Education Pour Tous (EPT) a été consigné dans les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en 2000 et dans le cadre de l'agenda post 2015 avec les Objectifs de Développement Durable (ODD). Ces objectifs sont réitérés dans le cadre de l'« *agenda Éducation 2030* » (UNESCO, 2017).

À l'instar des recherches sur l'éducation, de nombreux travaux (Perrin, 1967) montrent de plus en plus les effets positifs de l'urbanisation. Le rapport 2012-2013 de l'ONU-Habitat la considère ainsi comme un moteur du développement. Sur le plan de la démographie par exemple, Tabutin (2000, page 29) indique que *« … dans une grande majorité des cas, c'est aujourd'hui en ville, chez les urbains que se déclenchent, s'amorcent et souvent s'accélèrent les grands changements d'ordre démographique et sanitaire, comme les évolutions de la nuptialité et de la famille »*. Cette perception positive ressort également dans les travaux de Clignet (1994) qui montre l'effet positif de l'urbanisation sur la demande d'éducation et sa contribution à la baisse des abandons scolaires. Les travaux de Kobiané (2006) montrent aussi que la scolarisation est un fait essentiellement urbain. Toutefois, il reste que ces appréciations positives sont assez récentes puisqu'elles ne datent que des années quatre-vingt.

Contrairement à un intérêt de longue date pour le secteur de l'éducation, l'urbanisation a été longtemps mal perçue du fait des problèmes qu'elle engendrerait. Cette perception négative de la ville a longtemps existé aussi bien dans le milieu de la recherche qu'au niveau des institutions internationales. Une analyse de la littérature africaine de la période post-indépendance témoigne de cette mauvaise perception de la ville. C'est le cas dans le roman « *L'Enfer au paradis » de* Hien (1988) analysé par Bationo (2007). Cet auteur relève ainsi les caractéristiques de la

capitale du Burkina Faso en ces termes : « *Le vol, la délinquance, la prostitution, le loisir, etc. sont des maux de la ville de Ouagadougou dépeints dans le roman, qui semblent être des portes de sortie pour les jeunes* » (Bationo, 2007, page 249). Telles sont les mauvaises perceptions de la ville par différents auteurs de romans africains.

Malgré ces appréciations négatives sur les villes, l'urbanisation a connu un essor important. Ainsi, des études récentes (Dardy, 2008 ; UN-Habitat, 2012) montrent que l'urbanisation est devenue un phénomène mondial affectant aussi bien les pays développés que les pays en développement. Comme l'indique Dureau (2004, page 207) «*La rapidité du processus d'urbanisation en cours dans les pays en développement est sans commune mesure avec celle de l'Europe au 19e siècle: en seulement un quart de siècle, les taux d'urbanisation ont doublé dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne ou en Chine*». Cela est décrit dans le tableau 1.

Tableau 1 : Taux d'accroissement annuel (%) de la population urbaine dans le monde, 1950-2015

	1950-55	**1975-80**	**2000-05**	**2010-15**
Afrique	4,5	4,45	3,76	3,35
Asie	3,67	3,55	2,68	2,34
Europe	2,01	1,11	0,03	0,06
Amérique Latine-Caraïbe	4,38	3,47	1,93	1,54
Amérique du Nord	2,65	0,96	1,18	1,12
Océanie	2,99	0,96	1,51	1,2
MONDE	3	2,6	2,09	1,93
Pays développés	2,32	1,06	0,41	0,41
Pays en développement	3,97	3,89	2,81	2,45
Pays moins avancés	4,49	5,64	4,6	4,22

Source: Dureau (2004), tiré de United Nations Population Division, World Urbanization Prospects: the 2001 revision (Tables A.6)

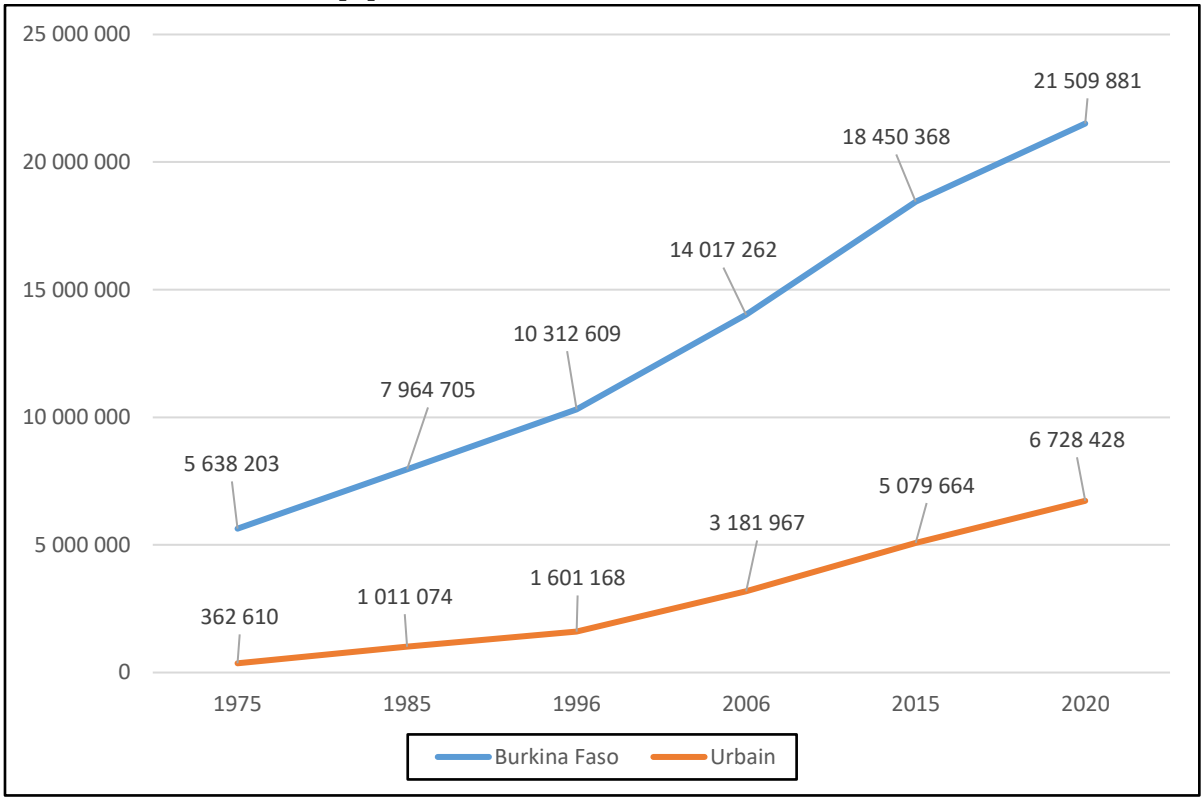
Entre 2010 et 2015, les pays les moins avancés avaient les taux d'accroissement les plus importants (4,22%), suivis de l'Afrique qui avait un taux de 3,35%. Au même moment, ce taux était seulement de 0,06% en Europe et de 0,41% pour l'ensemble des pays développés. Cette croissance se caractérise non seulement par un accroissement important de la part de la population urbaine dans le monde, mais aussi par un accroissement spatial des centres urbains. En effet, la part de cette population devrait passer de 54% en 2015 à 60% en 2030 puis à 66,4% en 2050 (United Nations, 2015, page 33).

L'accroissement spatial des centres urbains est également important au point que Banzo (2009, page 20) soutient qu'« *Une des dynamiques spatiales les plus marquantes des cinquante dernières années à l'échelle du globe est sans doute celle de la croissance des villes et de leur expansion sur de larges superficies, favorisant une urbanisation de faible densité* ». Cette forme d'urbanisation est surtout importante dans les pays en développement et en particulier en Afrique au sud du Sahara. Ainsi, les projections de l'ONU-Habitat montrent que la croissance urbaine se concentrera de plus en plus dans ces pays. À un échelon plus fin, les analyses récentes de cette institution montrent que « *Western Africa is the continent's fastest urbanizing subregion after Eastern Africa* » (UN-Habitat, 2014, page 98). Selon ce rapport, «*It is projected that the sub-region will reach an urban majority of 196 million residents just after 2020* » (UN-Habitat, 2014, page 98). Ainsi, la population urbaine de l'Afrique de l'Ouest passera de 44,9% de sa population en 2011 à près de sa moitié (49,9%) en 2020.

Outre l'importance et l'intensité du phénomène, les opinions sur l'urbanisation ont beaucoup évolué de sorte que ce processus apparaît chez bon nombre d'acteurs à l'instar de la BM, comme une opportunité de développement, surtout dans les pays du sud. Du fait de ces processus et changements, *« Urbanistes, architectes, géographes, mais aussi sociologues et politologues, s'attachent à décrire les transformations de la forme urbaine, à en comprendre le fondement et le sens pour les populations qui l'habitent, la pratiquent, la modèlent et pour ceux qui l'organisent et la gèrent »* (Banzo, 2009, page 20). Ces travaux montrent que, pour bénéficier du « dividende urbain », ces nouvelles sociétés qui s'urbanisent devraient faire face à de nombreux défis parmi lesquels réussir la gouvernance urbaine (gouvernement local de la ville). En effet, cette croissance est à l'origine de nombreux problèmes dont les inégalités territoriales et les phénomènes d'exclusion qu'elle renforce.

Pour la plupart des pays d'Afrique au sud du Sahara, ce défi reste énorme du fait des dynamiques démographiques qui y sont en cours. Les progrès réalisés par ces pays en matière de baisse de la mortalité n'ont pas été observés au niveau de la fécondité et de la natalité qui sont demeurés importants. Cela a pour effet un accroissement des effectifs de populations aussi bien dans les zones urbaines que rurales. Outre l'accroissement naturel de la population, les phénomènes migratoires et l'exode rural contribuent à accroître la taille des villes. Le cas du Burkina Faso permet d'illustrer cet état de fait (graphique 1).

Graphique 1 : Évolution de la population au Burkina Faso de 1975 à 2006



Source : INSD (2015a)

Comme l'indique le graphique 1, le pays connaît une croissance soutenue de sa population depuis son premier recensement général de la population (RGP) réalisé en 1975. De 5 638 203 habitants en 1975, la population du pays est passée à 7 964 705 lors du RGP de 1985 et à 10 312 609 à l'occasion du recensement général de la population et de l'habitation (RGPH) de 1996. Lors du RGPH'2006, le pays comptait 14 017 262 habitants. Ces chiffres indiquent que le taux d'accroissement de la population a connu une augmentation, car il est passé de 2,67% entre 1975 et 1985 à 2,38% entre 1985 et 1996 avant de progresser à 3,12% entre 1996 et 2006. Cela a permis de multiplier sa population par 2,48 en l'espace d'une trentaine d'années (1975 à 2006). Selon les projections de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), sa population a atteint 18 450 368 habitants en 2015 et devra passer à 21 509 881 en 2020. Outre la forte croissance démographique, la population se caractérise par sa jeunesse (tableau 2).

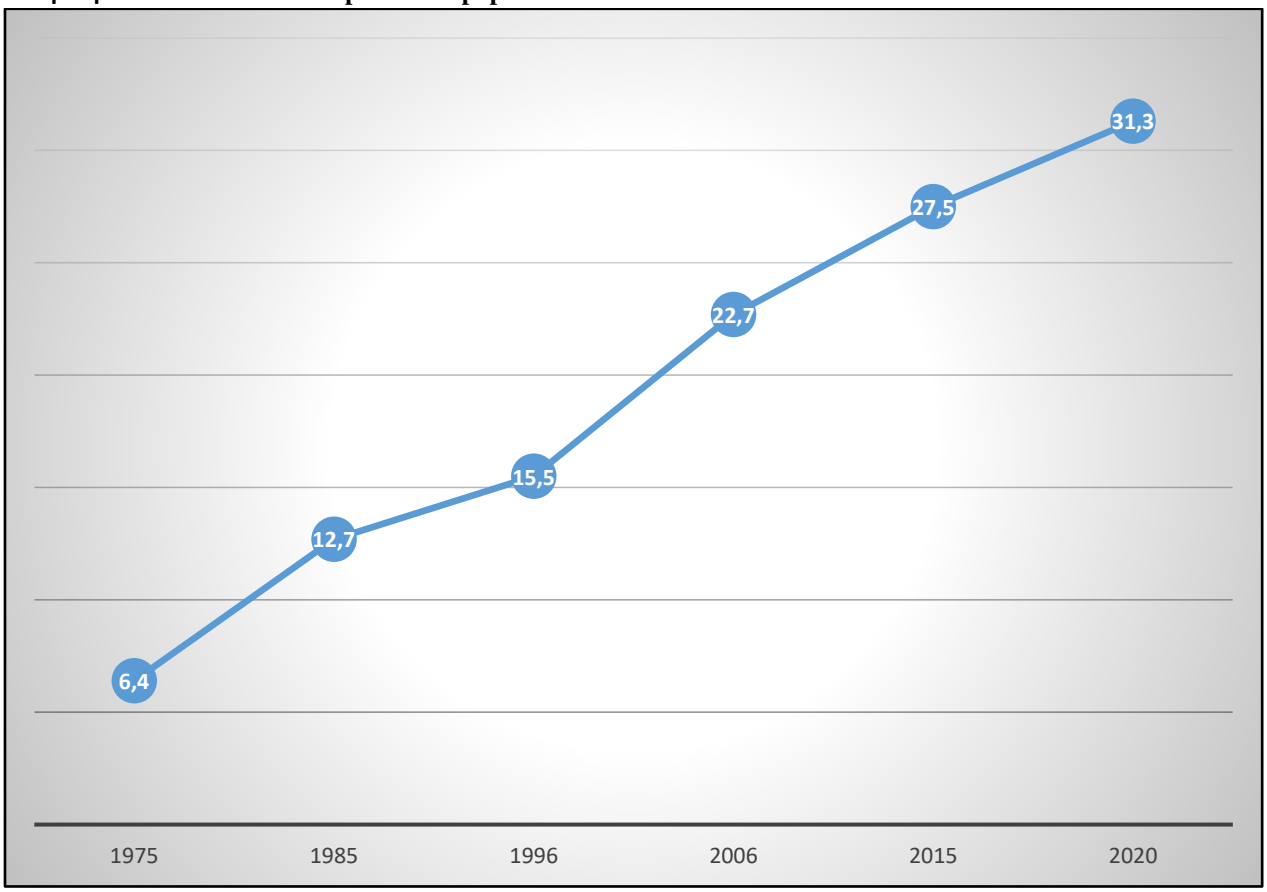
Tableau 2 : Évolution de la part des populations de 0 à 19 ans entre 1975 et 2006 au Burkina Faso

Année	1975	1985	1996	2006
Pourcentage des 0 à 19 ans	55	58,1	58,7	57,2

MEF, 2009b : Analyse des résultats définitifs du RGPH'2006 ; thème 2, tableau 1.5

Depuis le recensement de 1975, la population du Burkina Faso se caractérise par l'importance de la population jeune; notamment la tranche d'âge de 0 à 19 ans. Entre 1996 et 2006, elle a connu une baisse, mais reste supérieure à la moitié de la population du pays. Sa population s'urbanise rapidement, car la part des citadins a été multipliée par 3,5; passant de 6,4% en 1975 à 22,7% en 2006. Selon les données de l'INSD (2015a), elle représentait 27,5% en 2015 et devra représenter plus du quart de la population du pays en 2020 ; soit 31,3%.

Graphique 2 : Évolution de la part de la population urbaine du Burkina Faso entre 1975 et 2020



Source : INSD (2015a)

Plusieurs facteurs sont évoqués pour expliquer ces dynamiques démographiques parmi lesquels, les phénomènes naturels tels que le maintien d'un fort taux de natalité et de fécondité dans une situation de baisse de la mortalité. En effet, le Taux Brut de Mortalité (TBM) a diminué de plus de la moitié en 3 décennies, car il est passé de 24‰ en 1975 à 11,8‰ en 2006. Cet important progrès n'a pas été observé au niveau de la natalité, car le taux brut de natalité est passé de 49‰ à 45‰ entre 1985 et 2006. Globalement, la fécondité est restée importante, car l'Indice Synthétique de Fécondité (ISF) désignant le nombre moyen d'enfants par femme en fin de vie féconde est passé de 7,2 en 1985 à 6,2 en 2006. Cela reste plus élevé que la moyenne des pays d'Afrique au Sud du Sahara estimée à 5,1 entre 2005 et 2010 (Lardoux, 2015). Toutefois, il est

à noter que d'importants progrès ont été faits en la matière dans les zones urbaines où il a été observé une diminution de 2 enfants par femme au cours de cette période ; passant de 6,5 à 4,6. Cependant, les effets de ces progrès en milieu urbain sont vite annihilés par les progrès réalisés en matière de mortalité dans ces milieux par rapport aux zones rurales. En effet, le TBM en 2006 était relativement bas en zone urbaine (6,8‰) par rapport aux zones rurales où il était de 13,1‰.

Outre ces phénomènes naturels contribuant à la croissance démographique des villes, les phénomènes migratoires sont également importants. Pendant plusieurs décennies, les populations rurales du Burkina Faso avaient pour destination la Côte d'Ivoire. Suite aux différentes crises sociopolitiques qu'a connues ce pays, de moins en moins de jeunes y émigrent. Selon l'OIM (2016), 689 055 migrants de retour au Burkina Faso ont été enregistrés entre 1996 et 2006 dont 88,6% en prévenance de la Côte d'Ivoire. Comme l'indique Bertoncello (2010), ces migrants burkinabè constituent des acteurs de l'urbanisation à Ouagadougou à travers leurs investissements. Du fait de ces changements, les migrations internes au pays ont connu un accroissement. L'analyse des données du RGPH'2006 portant sur les phénomènes migratoires (MEF, 2009a) indique que ces mouvements internes concernent surtout les jeunes. En effet, il en ressort que les jeunes de 20 à 24 ans constituent le groupe d'âge ayant les plus grands effectifs de migrants soit 259 104 personnes, suivis de ceux de 15 à 19 ans qui étaient au nombre de 230 526. En somme, la population de moins de 25 ans représentait 42,4% des migrants internes en 2006 soit 914 643 personnes. Par ailleurs, ce rapport comme des travaux antérieurs (Jaglin, 1991 ; tome 1) indiquent que les centres urbains, Ouagadougou notamment, constituent la principale destination de ces jeunes. Cet exode rural contribue fortement à accroître les effectifs de populations dans les zones périphériques; en particulier les quartiers non lotis. Pour l'ensemble de la ville, ces migrations et phénomènes naturels (natalité, mortalité et fécondité) ont pour effet un accroissement important de la population jeune ; notamment les moins de 20 ans. En 2006, cette tranche d'âge représentait 47,28% de la population de Ouagadougou (MEF, 2009c).

Pour un pays comme le Burkina Faso, ces dynamiques et structures de la population apparaissent comme des défis énormes en matière d'investissement dans les zones rurales, mais aussi urbaines. Ces besoins d'investissements concernent divers domaines tels que le logement, la réalisation des routes et le développement du secteur rural (agriculture, élevage, foresterie, etc.). Cela impose également des besoins importants pour l'accès aux services sociaux de base tels que la santé, l'éducation, l'eau potable, l'électricité, etc. Parmi ces secteurs, le champ de

l'éducation apparaît heuristique pour l'analyse de ces contraintes. En effet, il constitue un secteur clé dont le développement pourrait contribuer à la réduction de la forte croissance démographique. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles, il est aujourd'hui l'un des domaines les plus étudiés dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara où, les problèmes d'éducation restent toujours posés avec acuité en milieu urbain.

1.2- L'éducation en Afrique au Sud du Sahara: une abondante littérature indiquant l'intérêt de la question

L'école est une institution qui rythme la vie quotidienne des villes d'Afrique subsaharienne. Cependant, les taux de scolarisation n'y sont pas satisfaisants, avec des inégalités importantes dans la scolarisation. Cette situation a une histoire que seule l'analyse rétrospective des politiques et des réformes éducatives mises en œuvre dans ces pays peut permettre de comprendre. Aussi, la prise en compte de l'évolution des politiques urbaines dans ces pays s'impose-t-elle, au même titre que le rappel des effets de la mise en œuvre des politiques économiques libérales et néolibérales, les Programmes d'Ajustements Structurels (PAS) notamment.

Aux lendemains de leurs indépendances, confrontées à de faibles niveaux de scolarisation, la quasi-totalité des pays d'Afrique subsaharienne a initié et mis en œuvre des réformes et politiques éducatives. Celles-ci ont permis de faire des progrès importants, mais n'ont pas été très souvent efficaces du fait de leur inadéquation avec les réalités internes des pays (Kaboré et *al.*, 2001). Ces politiques se sont ainsi soldées par la stagnation de leurs taux de scolarisation (Ouédraogo, 2009) à partir des années 1990, période de crises économiques dans ces pays. Les PAS apparaissaient ainsi comme une voie permettant à ces pays de sortir de la crise. Ainsi, ces difficultés intrinsèques aux secteurs de l'éducation, combinées aux PAS, ont contribué fortement à dégrader les systèmes éducatifs dans ces pays.

Comme le montre Quenot (2010), les tendances à la privatisation du secteur de l'éducation trouvent leurs origines dans les PAS, imposés dans un premier temps par le Fonds Monétaire International (FMI) pour stabiliser les économies et dans un second temps par la Banque Mondiale (BM) pour ouvrir ces pays aux économies de marché. En effet, ces mesures ont promu la libéralisation du secteur de l'éducation suite à la baisse des investissements étatiques dans ce domaine. Selon les promoteurs de ces politiques, les établissements privés étaient censés relayer l'offre scolaire publique qui devenait insuffisante. Ainsi, « *La plupart des États ont non seulement eu recours à la privatisation comme un moyen de développer l'offre d'éducation face à une demande croissante, mais l'ont présentée en outre comme un facteur d'efficacité et*

d'efficience » (Rizvi, 2016, page 2). D'autres acteurs voyaient dans ces mesures, des opportunités d'amélioration de la qualité de l'éducation par le biais de la concurrence positive entre les prestataires privés. Si ces objectifs ont pu être partiellement atteints grâce à un accroissement global du nombre d'établissements, il y a eu cependant de nombreuses insuffisances. Les plus connues ont généralement trait aux coûts exagérés des frais de scolarité qui n'étaient pas à la portée d'une frange importante des populations. Cela était également source d'inégalités dans l'accès et la fréquentation des écoles et contribuait à la mauvaise répartition spatiale de l'offre scolaire. Aussi, la baisse de la qualité de l'enseignement puis les difficultés de coordination des services éducatifs sont assez souvent documentées. Ainsi, Rizvi (2016, page 8) affirme que « *... s'il est aujourd'hui difficile d'imaginer un système éducatif sans apport du privé, la privatisation de l'éducation a créé toute une série de problèmes éthiques, politiques et éducatifs qu'on ne peut se dissimuler* ». Toutefois, il demeure que la privatisation du secteur de l'éducation au Burkina Faso tout comme dans la majorité des pays au sud du Sahara est antérieure à la période des PAS (Compaoré, 1995 et Pilon, 2004). Dans ce sens, il indique que « *De fait, le financement public de l'éducation est un phénomène relativement récent. Depuis l'émergence de l'État-providence, l'idée que la puissance publique a la responsabilité première de l'éducation de tous les citoyens a érigé cette dernière en impératif moral et politique* » (Rizvi, 2016, page 2).

Ces difficultés ont été parfois analysées par des chercheurs évoquant l'incapacité des États à gérer leurs systèmes éducatifs, en termes d'autonomie dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives, mais aussi en matière de management du secteur. Cette imbrication des déterminants économiques, socio-culturels, historiques, politiques et géographiques (Ouédraogo, 2009 et Kobiané, 2006) dans l'explication des difficultés que rencontre le secteur de l'éducation a suscité de multiples recherches dans les disciplines des sciences humaines et sociales (sociologie, démographie, économie, histoire, etc.).

Une revue de la littérature des « *analyses des inégalités spatiales d'éducation en Afrique Subsaharienne* » (Ouédraogo, 2009) révèle que les spécialistes se sont généralement penchés sur les interrelations entre les faits concernant leurs disciplines d'une part et l'éducation de l'autre. Il en ressort que le champ de l'éducation est dominé par les recherches de sociologues et anthropologues (Lange, 1998 et Lange, 2000; Locoh, 2007; Verger, 1994 ; Baux, 2004), démographes (Yaro, 1990 ; Pilon, 1991, Kobiané, 2006 et Kobiané, 2007; Bougma, 2014 et Boly, 2017) et économistes (Kamba et Ilboudo, 1993; Wetta et al, 1999). La majorité des travaux sur les inégalités de scolarisation s'est donc surtout intéressée aux inégalités sociales,

culturelles ou économiques. Les inégalités géographiques ou spatiales, si importantes, ont ainsi été peu étudiées. En plus de cet écueil, il apparaît que des soucis d'équité ont très souvent, conduit les acteurs de l'éducation (gouvernants, institutions internationales, bailleurs de fonds et chercheurs) à s'intéresser en priorité au cycle primaire pour permettre à la majorité des populations d'avoir au moins les fondamentaux à savoir : lire, écrire et parler couramment le français. Leur argument étant que l'éducation primaire a pendant longtemps constitué le niveau terminal pour une grande partie des populations (Jarousse et Mingat, 1993). Il y a eu ainsi une vague de financements des systèmes éducatifs, pour atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Ces financements focalisés sur le niveau primaire ont négligé les autres secteurs de l'éducation que sont le post-primaire et le secondaire, le supérieur, la formation technique et professionnelle puis l'alphabétisation. En effet, *« Le Président de la Banque Mondiale, James D. Wolfensohn, lors du forum de Dakar affirmait que la Banque Mondiale aurait doublé ses prêts dans le domaine de l'éducation en passant de 918,7 millions de dollars à 1,9 milliard par an »* (Ouédraogo, 2009, page 5). Cette évolution réalisée entre 1990 et 2000 a été opérée dans le cadre de la mise en œuvre de ses engagements pris lors de la conférence de l'EPT en 1990 à Jomtien et réitéré lors de la conférence de Beijing en 1995 (UNESCO, 2000).

Les différentes actions (politiques, recherches et financements) ainsi menées ont permis aux pays de réaliser des progrès importants en termes de scolarisation globale. Le taux d'achèvement du cycle primaire en ASS a ainsi progressé en moyenne de 15 points entre 2000 et 2007 (Maingat et *al.*, 2010). En effet, les pesanteurs socioculturelles réfractaires à la scolarisation des filles ont évolué positivement de sorte que les populations sont de plus en plus favorables à la scolarisation de ces enfants; surtout dans les centres urbains. Cependant, des insuffisances demeurent à ce niveau en termes d'inégalités spatiales, de qualité de l'enseignement, d'accès et de fréquentation. Aussi, les investissements ont surtout concerné le niveau primaire. Malgré cela, ce degré rencontre encore de nombreuses difficultés dont l'insuffisance de l'offre scolaire publique. Comme l'indique la photo 1, les quartiers périphériques de Ouagadougou restent confrontés à une insuffisance de l'offre par rapport à la demande. Cela se traduit par des classes à effectifs pléthoriques incapables d'offrir les conditions idoines d'apprentissage.

Photo 1: Classe de CE1 de 163 élèves dans une école publique à proximité du non loti de Nagrin (Ouaga)

Photo : mai 2017

Les progrès réalisés en matière de demande scolaire au primaire ont eu comme effets majeurs, l'accroissement de la demande scolaire au niveau du post-primaire, du secondaire et du supérieur qui n'y étaient pas préparés. L'offre à ces niveaux reste ainsi en deçà de la demande. Aujourd'hui, dans la plupart des pays, la question de l'éducation se pose surtout au niveau du secondaire et du supérieur, même si les projections de Mingat et *al.* (2010, page 9) indiquent que le taux d'achèvement du cycle primaire en 2015 ne pouvait atteindre que 68 % en Afrique subsaharienne. Cette évolution a d'ailleurs conduit les institutions internationales à élargir la question du développement de l'éducation aux autres ordres d'enseignement dans le cadre des Objectifs de Développement Durable (ODD).

Si dans l'ensemble, les pays ont mis en œuvre des politiques éducatives plus ou moins similaires du fait de la tendance des institutions internationales à y reproduire les mêmes politiques, il reste que chaque pays se caractérise par la nature et la spécificité de ses politiques. Cela tient non seulement au fait que les pays ne disposent pas tous des mêmes ressources et n'ont pas tous les mêmes capacités d'appropriation de ces politiques. Ce contexte invite ainsi à une analyse spécifique de la situation de l'éducation au Burkina Faso, par la prise en compte de la problématique des inégalités et du développement de l'enseignement post-primaire et secondaire.

1.3- Cinquante ans de tâtonnement dans les réformes et politiques éducatives au Burkina Faso

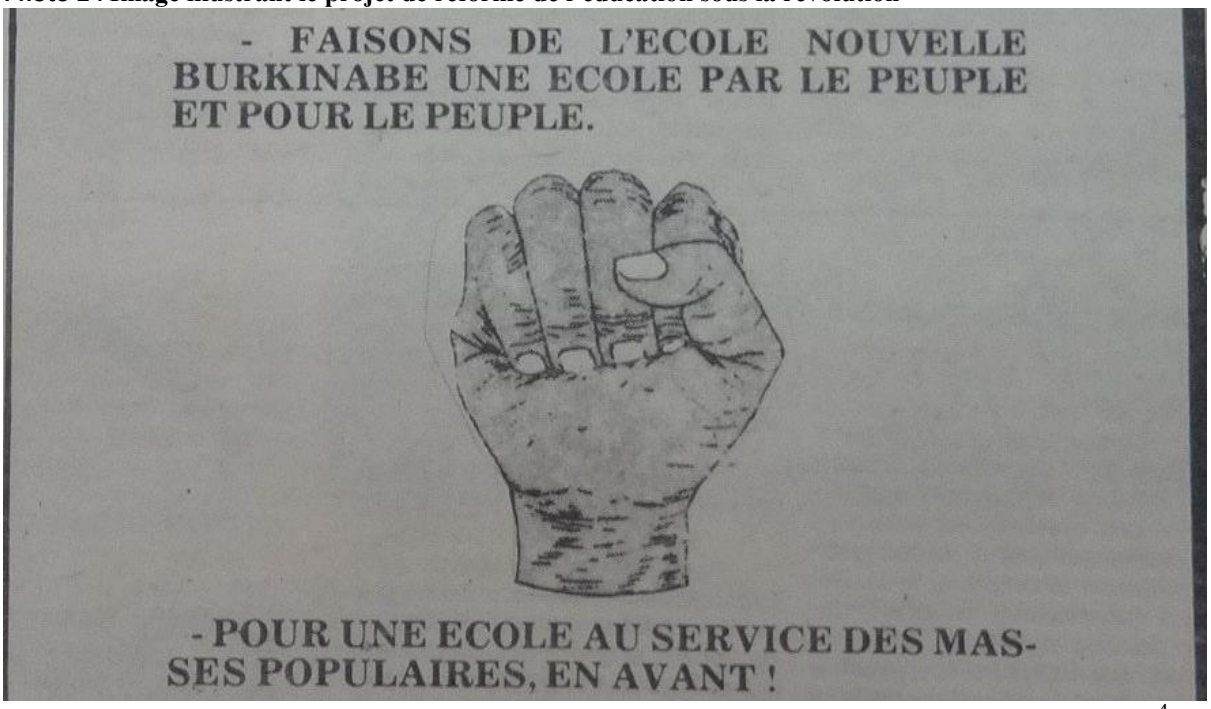
Une analyse des réformes et politiques éducatives mises en œuvre au Burkina Faso depuis l'indépendance montre que celles-ci sont entachées de nombreuses insuffisances. Il s'agit principalement de la vision trop globalisante de la question éducative. Cela a conduit à l'application des mêmes politiques et plans dans toutes les localités du pays, sans considération des spécificités locales (cultures, systèmes de production, retards en matière de scolarisation, etc.). De plus, le traitement des questions d'éducation, fortement focalisé sur l'enseignement primaire était très restrictif, puisqu'il n'intégrait pas les autres niveaux d'enseignement (préscolaire, secondaire et supérieur). Ces deux approches, qui ont prévalu pendant les 30 années d'indépendance (1960-1990), ont eu pour conséquences, une faible prise en compte des inégalités de scolarisation, surtout spatiales.

Depuis l'indépendance du pays, les orientations en matière d'éducation étaient surtout déterminées par les « *idéologies internationales* » du moment et avaient pour objectifs premiers une scolarisation massive des enfants. Ainsi, les premières réformes datant des années 1960-1970 (Kaboré et *al.*, 2001) visaient l'expansion de l'éducation de base dans la logique de la conférence d'Addis-Abeba. Cette dernière se donnait pour objectif l'éducation pour tous à l'horizon 1980. À cette époque, la préoccupation des dirigeants était surtout de s'appuyer sur l'éducation comme fondement du développement des jeunes nations.

Les premières mesures concernant l'enseignement secondaire que signalent Pilon et Wayack (2004) datent de 1967 et allaient d'ailleurs à l'encontre d'une expansion de ce degré d'enseignement. En effet, elles visaient la limitation de la poursuite des études secondaires avec l'instauration du concours d'entrée en seconde. La prise en compte des inégalités qui y apparaissaient concernait les groupes sociaux, tenant compte des revenus des parents pour l'octroi des bourses d'études. À la suite de ces mesures, l'option de faire de l'école le socle du développement de la jeune nation a été poursuivie à travers un dispositif qui permettrait d'adapter la formation aux besoins réels du pays. Il a ainsi été envisagé entre 1979 et 1984 le projet de réforme appelé « *Éducation pour le développement communautaire et rural* » (Bê et Sanou, 2003, page 19). Cette réforme avait pour objectif la réduction de la durée de l'enseignement secondaire au profit du primaire. Elle se caractérisait par de nombreuses difficultés qui faisaient qu'elle n'avait pas eu un impact considérable. Initiée depuis 1972, elle n'a été mise en œuvre que dans quelques établissements (Compaoré et Ouédraogo, 2004). Cette réforme a été d'ailleurs abandonnée du fait de l'avènement de la révolution en 1983 qui a

engagé la réforme de 1984 avec « *l'école révolutionnaire burkinabé*». «*Cette école se devait nationale, réaliste, populaire, démocratique, ouverte, productive et révolutionnaire, en un mot au service du peuple* » (Bê et Sanou, 2003, page 42).

Photo 2 : Image illustrant le projet de réforme de l'éducation sous la révolution



Source : http://www.thomassankara.net/le-projet-de-reforme-de-leducation-elaboree-pendant-la-revolution/ [4]

Au-delà des inégalités héritées de la colonisation qu'elle comptait combattre, la réforme se donnait pour ambition de rendre l'école accessible à toutes les classes sociales à travers un accroissement de l'offre globale. Ainsi, les objectifs de localiser un collège dans chaque chef-lieu de département et un lycée dans chaque province a permis de réaliser 44 établissements secondaires entre l'année scolaire 1982-1983 et 1987-1988 (Pilon, 2004). Cependant, la réforme envisagée n'a pas eu le temps d'être mise en œuvre, car (estimée) trop coûteuse et prenant très peu en compte le contexte international avec la suppression des diplômes qu'elle suggérait (Pilon et Wayack, 2003). Toutefois, la période révolutionnaire se caractérisait par des progrès importants en matière de construction d'écoles. « *Alors que 1 600 salles de classe environ avaient été créées au cours des deux décennies soixante et soixante-dix, la période 1983-87 comptabilisa environ 3 000 nouvelles salles de classe, soit presque le double* » (Pilon, 2004, page 149).

[4] Téléchargé le 01 juillet 2018

En dépit de ces progrès réalisés, le processus autoritaire de la mise en œuvre du changement social souhaité par la révolution ainsi que les distensions internes de ses acteurs (Natielse, 2013) lui a été fatal. Ainsi, cette politique a connu un arrêt brusque avec le coup d'État d'octobre 1987 et l'annonce d'un nouvel ordre, celle de la rectification. La période de rectification qui en a suivi n'a pas modifié le cap en dépit des changements annoncés aux lendemains du coup d'État. La dynamique est restée au moins 4 ans marquée par un accent particulier pour l'enseignement primaire et l'absence d'outil de pilotage ciblant les inégalités de scolarisation.

De cette évolution, il apparaît que le leitmotiv des réformes au cours des 30 années d'indépendance était un accroissement global de l'accès à l'éducation. Ces réformes ne prenaient en compte que très peu les conditions socioculturelles, politiques et historiques dans lesquelles l'école s'est implantée dans les différentes localités du pays (Lange, 2002). Ce n'est qu'en 1991, à la faveur de la conférence de Jomtien tenue en 1990, « *... que la réduction des inégalités est véritablement envisagée avec l'intégration de la politique générale du secteur de l'éducation dans la Lettre d'Intention de Politique de Développement Humain Durable (LIPDHD)* » (Ouédraogo, 2009, page 49). Si cette nouvelle phase des politiques éducatives au Burkina Faso annonce la prise en compte des inégalités, elle est néanmoins contrainte par de nouvelles préoccupations résultant de la signature du PAS par le pays. Il en résultait ainsi un désengagement de l'État du financement de l'éducation secondaire au profit du primaire et l'arrêt de la construction des établissements secondaires publics.

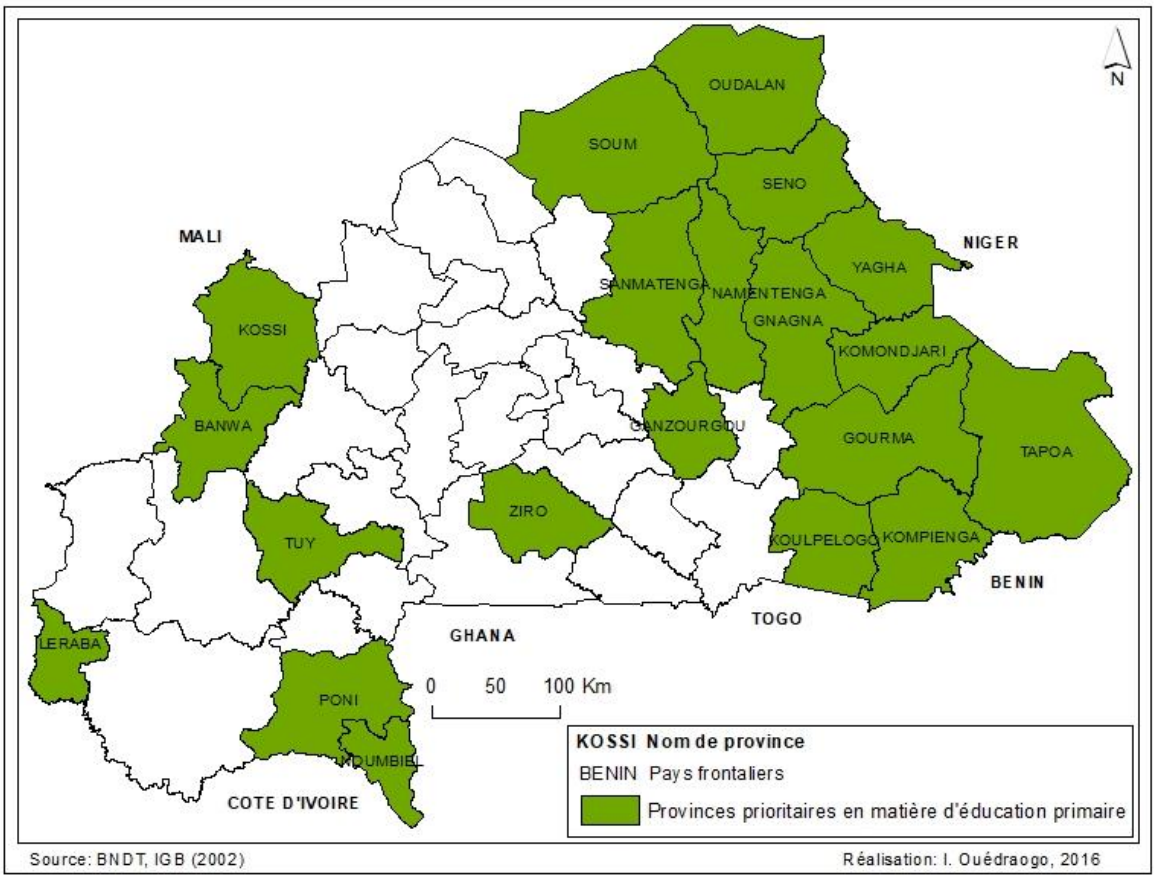
Cette période se caractérise surtout par de nombreuses difficultés et insuffisances qui ont affecté le système éducatif burkinabé. Ces difficultés ont ainsi conduit aux états généraux de l'éducation et de la formation, qui ont eu lieu du 5 au 10 septembre 1994. Les conclusions ont conduit en mai 1996, à l'adoption de la « *Loi d'orientation de l'éducation* » qui consacrait la priorité dans l'éducation au Burkina Faso, à l'enseignement primaire. L'objectif était l'atteinte des taux de scolarisation de 60% en l'an 2000 et 100% en 2010. Ces taux n'ont pas cependant pu être atteints, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) au primaire n'ayant été que de 48% en 2000 et de 77,6% en 2010-2011. Au post-primaire, il était de 32,3% en 2010-2011 contre 10,70% au secondaire. Au niveau de l'enseignement secondaire (post-primaire et secondaire), la priorité a été accordée seulement à l'expansion de l'enseignement technique alors que l'enseignement général a de tout temps absorbé la majorité des élèves. Aussi, a-t-il été envisagé de contrôler les effectifs à ce niveau.

La mise en œuvre de ces orientations s'est faite à travers le projet « Education Post-Primaire » pour le secondaire et le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) au

niveau du primaire. Dans l'optique de cadrer le PDDEB avec les orientations de la décennie de l'Éducation lancée par l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), ce programme a eu une durée de 10 ans soit la période 2000-2009 (MEBA, 2001a). Ce qui permettait non seulement d'améliorer les indicateurs d'éducation par le PDDEB, mais aussi de faire le bilan de cette décennie.

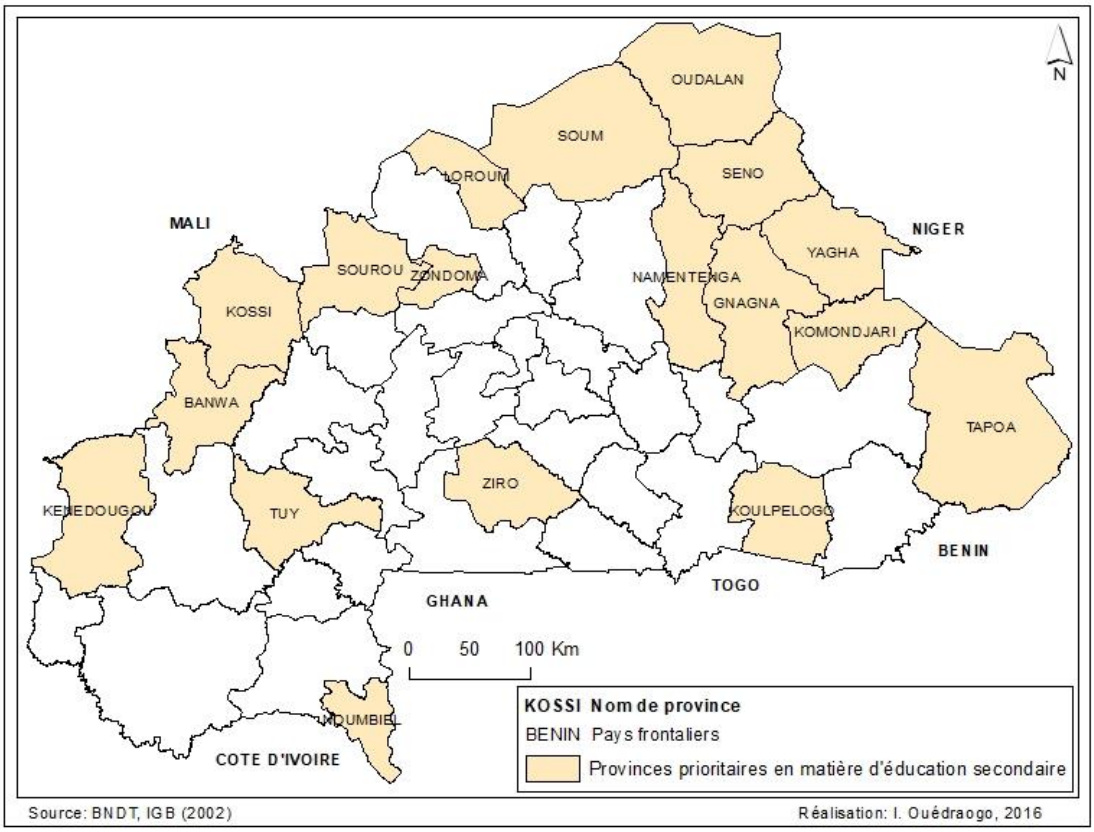
Le PDDEB qui est une des recommandations des états généraux apparaît dans sa démarche comme le tout premier à s'intéresser aux *« ... inégalités de toutes sortes* » (MEBA, 2001a). Ainsi des facteurs géographiques (les provinces) et sociaux (le sexe) ont été combinés pour identifier les provinces prioritaires en matière d'éducation au Burkina Faso. « *Ont été définies prioritaires, les provinces qui avaient un TBS*[5] *inférieur à la moyenne nationale (40,9%) et dont les TBS des filles étaient les plus bas* » (Ouédraogo, 2009, page 62). Cela a permis d'identifier 20 provinces prioritaires en matière d'éducation primaire et 18 au niveau du secondaire (cf. cartes 1 et 2).

Carte 1 : Provinces prioritaires en matière d'éducation primaire au Burkina Faso en 1998



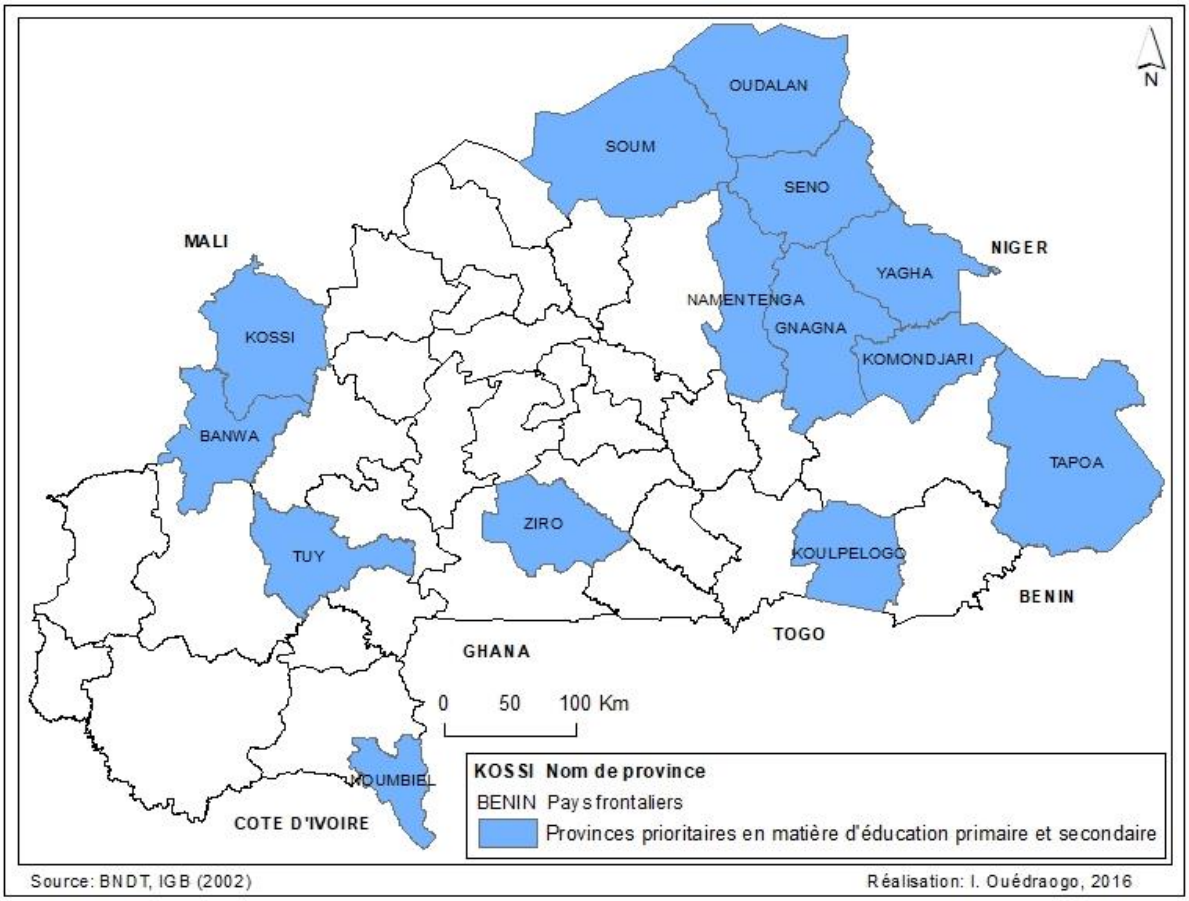
[5] Taux Brut de scolarisation

Carte 2: Provinces prioritaires en matière d'éducation secondaire au Burkina Faso en 2004



Comme l'indiquent ces 2 cartes, la province du Kadiogo à laquelle appartient la commune de de Ouagadougou ne figure pas parmi les provinces prioritaires. Cela se justifie par les meilleurs indicateurs de scolarisation qu'elle présentait aussi bien au primaire qu'au secondaire. Outre les inégalités entre provinces prioritaires et non prioritaires, il existait d'autres inégalités dans le lot des provinces prioritaires. Pendant que certaines rencontraient des difficultés soit au primaire, soit au secondaire, d'autres étaient à la fois prioritaires dans les deux degrés (carte 3). Cela témoigne d'un cumul de retards dans ces cas.

Carte 3: Provinces prioritaires en matière d'éducation primaire et secondaire au Burkina Faso (1998 et 2004)

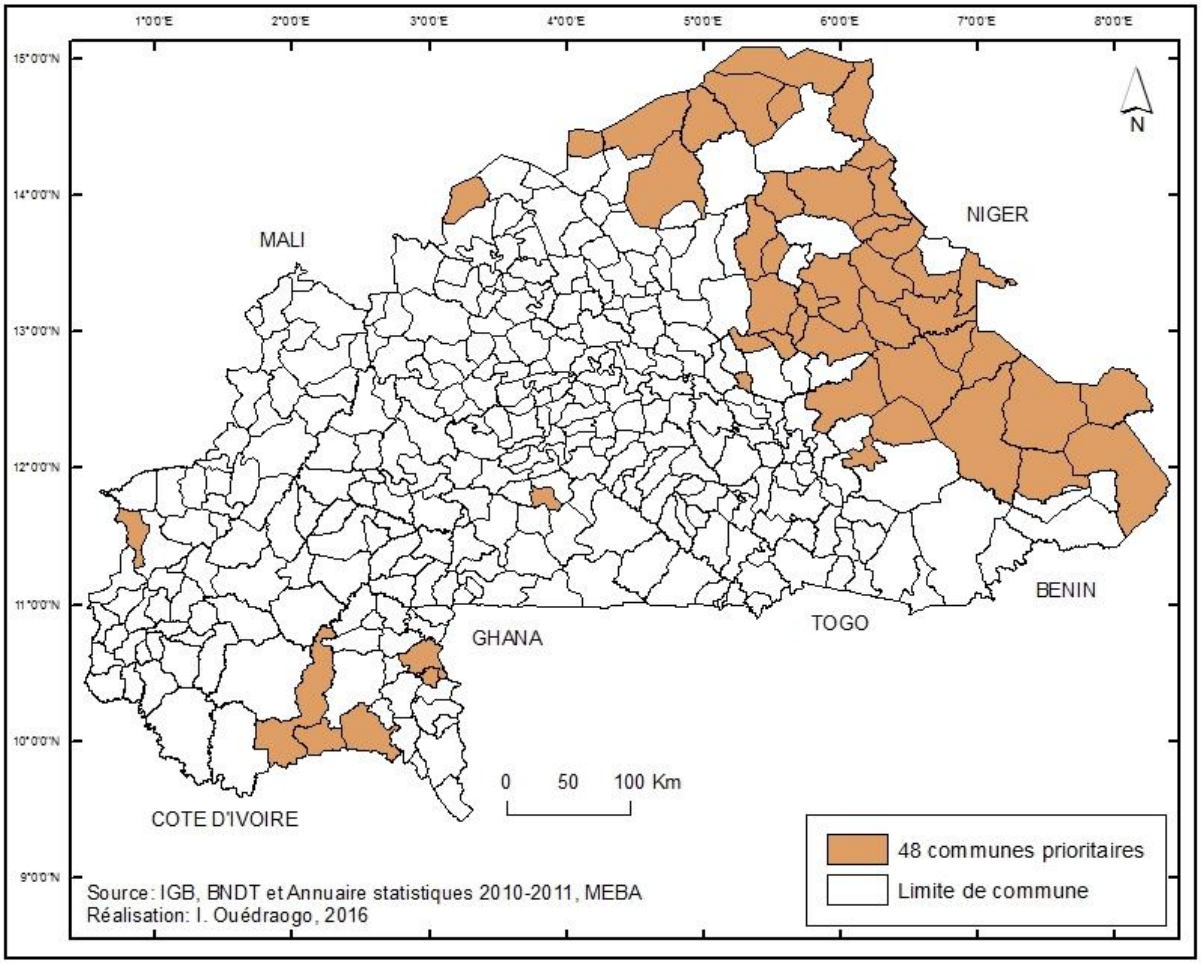


Du fait de la forte concentration des provinces prioritaires au primaire et au secondaire dans la partie nord et est du pays, les provinces accumulant des retards dans ces deux niveaux sont situées dans les régions du sahel, du nord et de l'est. Ces problèmes et bien d'autres insuffisances observées au cours de la mise en œuvre du PDDEB ont conduit à l'adoption de la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation. Cette dernière a permis d'étendre l'éducation de base au premier cycle du secondaire; à savoir le post-primaire. Elle rend par ailleurs l'éducation obligatoire et gratuite pour les enfants de 3 à 16 ans. L'actuelle organisation du système éducatif burkinabé est l'émanation de cette relecture. Selon ses promoteurs, elle « *... restructure l'ensemble du système éducatif afin d'assurer une meilleure cohérence du préscolaire au supérieur* » (MESSRS et *al.*, 2008, page 10). C'est dans ce cadre que la réforme du continuum a été mise en œuvre pour supprimer le « *... goulot d'étranglement entre le primaire et le post-primaire ...* » (PDSEB, 2012, page xvi). Dès l'année 2007-2008, des mesures ont été prises pour expérimenter le continuum dans 45 départements; soit un département dans chacune des 45 provinces que compte le pays.

À la fin du PDDEB qui intervenait dans les provinces prioritaires, un bilan a été effectué par les services du ministère. Il en ressort que ces provinces ont certes réalisé des progrès, mais

connaissaient encore des retards par rapport aux autres (MENA, 2013, page 18). Pour ce faire, le ministère a engagé des réflexions permettant d'affiner les critères d'identification des zones prioritaires à l'origine des retards. Ainsi, sont-ils passés des critères de taux de scolarisation globale et de part des filles scolarisées en 1998 et 2004, à des critères tenant compte des indicateurs de l'offre et de la demande à partir de 2009 (MENA, 2013). Aussi, l'échelon d'identification des zones prioritaire a été revu en passant des provinces aux communes. Cela a permis d'identifier au total 48 communes (départements).

Carte 4: Localisation des 48 communes prioritaires en 2009

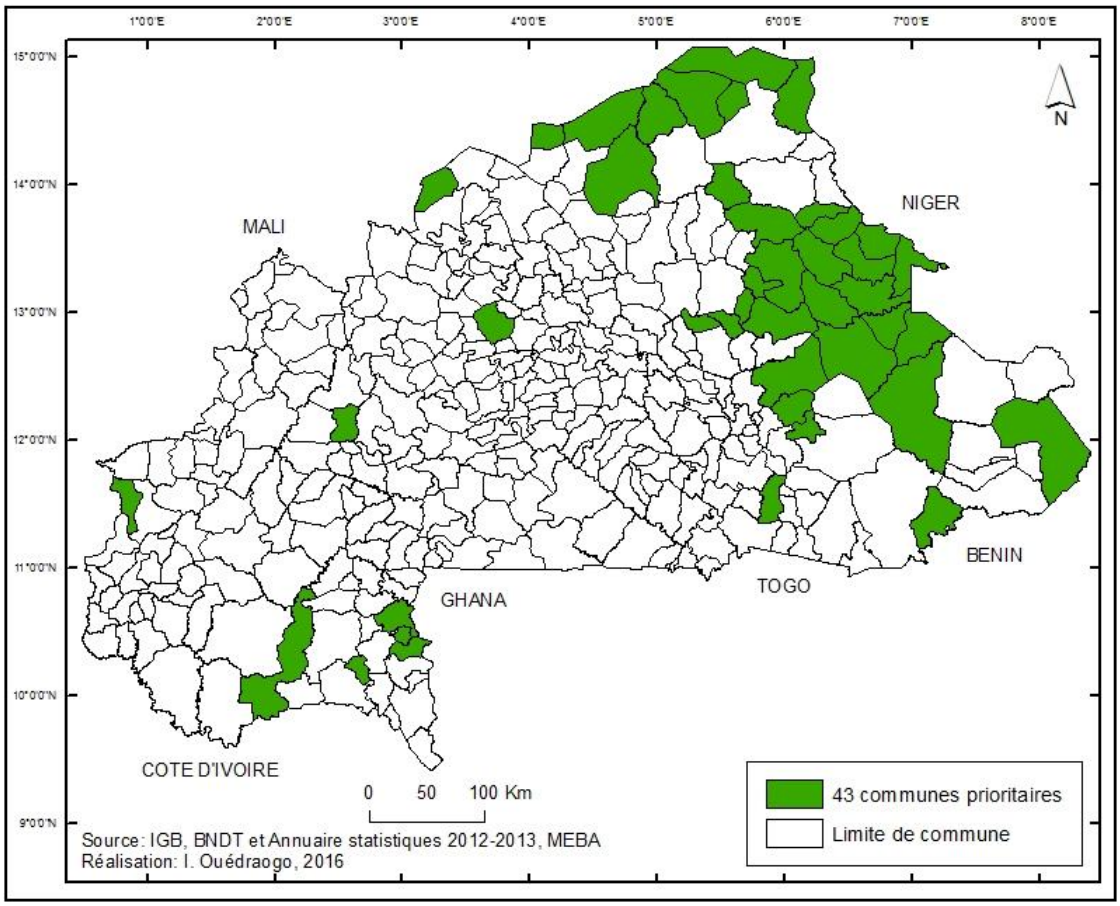


La majorité des communes prioritaires se trouvent dans la précédente zone de concentration des provinces prioritaires à savoir les régions de l'Est et du Sahel. La commune de Ouagadougou n'en faisait donc pas partie. Ces communes prioritaires n'ont toutefois pas bénéficié d'un financement préétabli par l'Etat comme il en a été pour les provinces prioritaires (MENA, 2013). La stratégie a seulement consisté à en faire des zones d'intervention suggérées par le Ministère de l'Éducation à d'éventuels partenaires techniques et financiers disposés à appuyer les zones en difficultés scolaires ou plus globalement le secteur de l'éducation.

Dans la logique de poursuivre le système de programmation après le PDDEB (à terme en 2010) puis de corriger la vision étriquée du PDDEB en prenant en compte les autres cycles (maternelle, secondaire et supérieur), il a été engagé l'écriture du Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF). Cela a débuté en 2011 pour le volet enseignement de base et a pris fin en 2012, permettant d'adopter le PDSEB en août 2012. La procédure d'écriture du PSEF a continué par la suite avec les autres niveaux (secondaire et supérieur) et a permis d'adopter le PSEF consolidé pour la période 2012-2021.

Au cours de la période 2013-2015, il a été mis en œuvre la première phase du PDSEB adopté en 2012. À cette occasion, les critères d'identification des communes prioritaires de 2009 ont été maintenus. Ainsi, les indicateurs de l'offre et de la demande ont permis d'identifier 43 communes prioritaires dont 30 des 48 précédentes. Les critères d'identification des communes ont permis de dégager 19 communes caractérisées par un déficit en infrastructures tandis que les 24 autres s'identifiaient par de faibles taux de remplissage des classes (PDSEB, 2015). Ces communes ont bénéficié des appuis du PDSEB en termes de réalisation de carte scolaire, d'élaboration et financement de plans d'action et de renforcement de capacités en personnels et matériels de travail.

Carte 5: Localisation des 43 communes prioritaires en 2013



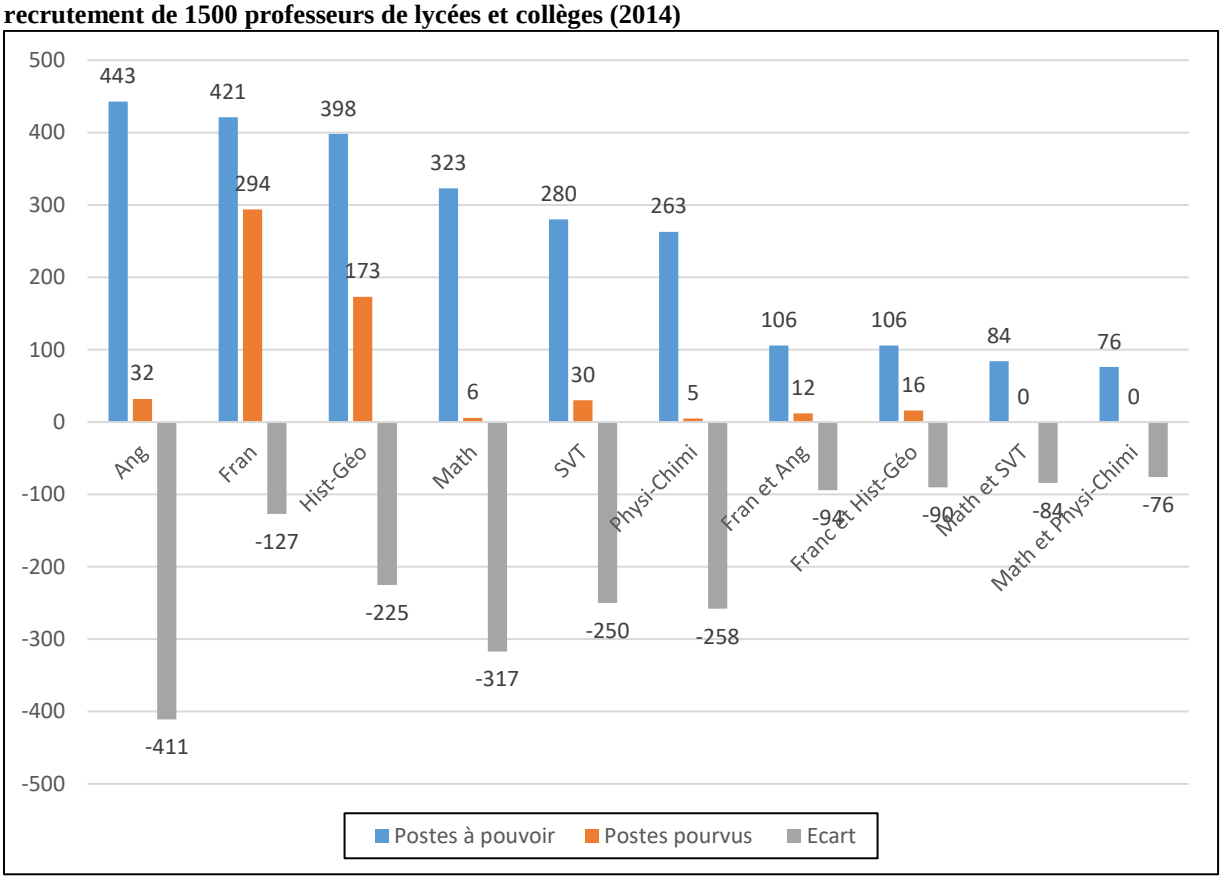
L'année scolaire 2014-2015 marque le début du passage à l'échelle du continuum avec sa mise en œuvre au plan national. Cependant, quelques difficultés ont été observées au cours de l'année du fait de la faible adhésion de certains enseignants et de leurs structures syndicales, d'un manque crucial d'infrastructures éducatives et de personnels enseignants pour assurer le passage automatique du primaire (CMII) au post-primaire (6e). De nombreux observateurs reprochent à cette réforme la précipitation de ses promoteurs, le pays n'étant pas suffisamment préparé à s'engager dans la mise en œuvre effective du continuum. Cependant, il est paradoxal que cette réforme ait été mise en œuvre progressivement, avec une première phase d'expérimentation dans les 45 départements à partir de la rentrée 2007-2008. La capitalisation des insuffisances et des difficultés relevées au cours de ces années d'expérimentation aurait pu permettre d'éviter les incohérences observées dans le cadre de sa mise en œuvre. En effet, l'expérimentation a révélé quelques difficultés comme l'indique Savadogo (2013, page 6) « *…les 45 départements pilotes choisis sont confrontés à une massification sans précédent au post-primaire, sans que les mesures de qualité suivent véritablement* ». Aussi, cette période d'expérimentation aurait-elle bien pu être utilisée pour la réalisation des infrastructures et la formation du personnel nécessaire à son démarrage. Or, le compte-rendu du conseil des ministres du 17 février 2016 faisait état de « *… 4 353 salles de classe sous paillote*[6] *en 2015 et une multiplication du nombre de salles d'emprunt*». Ces informations montrent toute l'utopie à mettre effectivement en œuvre le continuum en 2015. Contrairement à l'abandon de la réforme de 1984 suite au coup d'État d'octobre 1987 qui a mis fin au régime du Président Thomas Sankara, le continuum a continué d'être mis en œuvre sous la transition (2014-2015), malgré le départ quelque peu brusque du Président Blaise Compaoré en octobre 2014.

Face au manque d'enseignants, une situation amplifiée par la mise en œuvre de la réforme, l'État a entrepris, à la rentrée 2014-2015 de faire un recrutement sur mesures nouvelles de 1 500 professeurs des lycées et collèges. Aussi, il a été décidé de reconvertir 1 000 instituteurs titulaires de la licence ou du Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG II) en professeurs des lycées et collèges. Mais à la promulgation des résultats de ces concours, le nombre de candidats retenus n'a pas atteint les besoins exprimés du fait de l'insuffisance de candidatures pour certaines disciplines (surtout scientifiques) et du manque de candidats dans

[6] Les salles de classes sous paillottes sont des abris de fortunes (hangars) généralement réalisées par les populations pour abriter les élèves.

les régions éloignées de la capitale.[7] Cette situation a été critiquée par le Mouvement Burkinabé des Droits de l'Homme et des Peuples (MBDHP) en ces termes : « *Les communiqués d'admission du 29 décembre 2014 font ressortir 394 admis pour le recrutement sur mesures nouvelles et 174, dans le cadre de la reconversion des enseignants du primaire titulaires d'un diplôme académique; des chiffres nettement en deçà des postes à pourvoir comme le montrent les tableaux ci-après*[8]» (MBDHP, 2015, page 23).

Graphique 3 : Résultats des concours de reconversion de 1 000 enseignants du post-primaire et de recrutement de 1500 professeurs de lycées et collèges (2014)



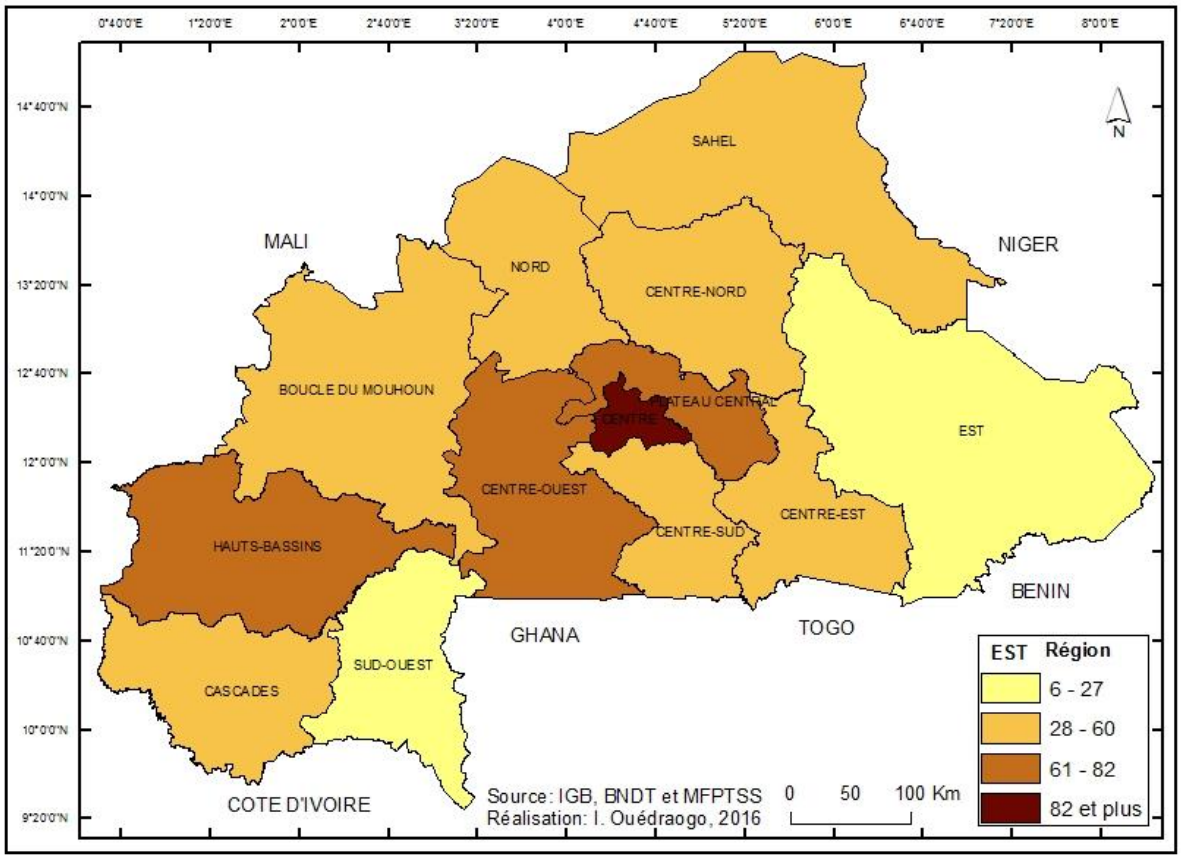
Source : Synthèse des tableaux de MBDHP (2015)

Les disciplines ayant enregistré les plus grands déficits sont l'anglais, les mathématiques et la physique-chimie. Pour les régions, il s'agit du Sud-Ouest et de l'Est comme l'indique la carte 6.

[7] Du fait du système de recrutement par région, certaines régions n'ont pas eu assez de candidats. En particulier ceux éloignés de la capitale.

[88] Ces tableaux ont servi à élaborer le graphique.

Carte 6: Taux de couverture[9] des besoins de recrutement de 1500 professeurs



Il apparaît que la région du centre a connu le plus important niveau de satisfaction des besoins de recrutement. Elle est suivie par les régions qui lui sont géographiquement proches telles que le plateau central et la région du centre-ouest. La région des hauts-bassins bien qu'éloignée de Ouagadougou a aussi un important taux de satisfaction, en raison de la présence de Bobo-Dioulasso, la deuxième ville et capitale économique du pays. Cette situation s'explique par le désir des populations ; notamment les professeurs comme les autres corps de métiers d'habiter et travailler dans les centres urbains; en particulier Ouagadougou et Bobo-Dioulasso. Lorsque ces derniers n'ont pas la possibilité de se faire recruter dans ces deux principales villes du pays, ils recherchent alors des postes dans les villes qui leur sont proches. Ces préférences s'expliquent par les écarts de niveaux de développement entre Ouagadougou et Bobo-Dioulasso d'une part et d'autre part les autres villes du pays. Outre cela, certaines zones telles que la bande nord du pays abritant les régions du Sahel, du Nord et de la Boucle du Mouhoun sont de moins en moins sollicitées par les enseignants du fait de l'insécurité dans ces régions. Des établissements scolaires y sont parfois incendiés par des groupes terroristes. Lors du discours du Premier ministre Paul Kaba Thiéba à la Nation le 12 avril 2018, il faisait état de 216 écoles

[9] Taux de couverture : Rapport entre le nombre de candidats retenus et le nombre de postes à pourvoir.

fermées et de 24 434 élèves sans éducation dans les régions du Sahel et du Nord du fait des menaces et des attaques terroristes.

La situation apparemment satisfaisante du taux de couverture des besoins lors des recrutements pour la ville de Ouagadougou illustre les types d'erreurs qui ont longtemps conduit différents acteurs à s'intéresser peu à cette ville en matière d'éducation. En effet, ces indicateurs sont à considérer avec réserve, car les besoins de recrutement exprimés par le ministère ne reflètent aucunement les besoins réels de la ville. Ils sont fortement en deçà de ses besoins. En effet, le nombre de postes à pouvoir tient compte surtout des besoins en enseignants dans les établissements publics de la ville. Pourtant, le nombre de ces établissements (à peine 9% de l'offre scolaire de la ville) est fortement en deçà de la population à scolariser. Cela montre, comme indiqué dans les analyses qui suivent, que la ville de Ouagadougou n'apparaît pas comme une priorité pour les gouvernants. Cette situation a été également vérifiée lors du lancement des campagnes de recrutement de 4 200 professeurs d'enseignement général et technique en 2016 et de 3 150 en 2017 (Encadré 1). Pour l'enseignement général, ce recrutement a concerné toutes les régions du pays à l'exception de celle du centre où se trouve Ouagadougou.

Encadré 1: Le programme jeunes pour l'éducation nationale pour résorber les besoins d'enseignants

Dans l'optique de résorber le chômage des jeunes et réduire le déficit d'enseignants dans les établissements au plan national, le gouvernement a initié le Programme Jeunes pour l'Éducation Nationale (PJEN) qui devrait être mis en œuvre de 2016 à 2018. Dans le cadre de sa mise en œuvre, le PJEN a fait l'objet de nombreuses critiques du fait des conditions de traitement réservées aux candidats retenus. Après une formation initiale de professeurs durant 3 mois, ces derniers devraient recevoir chacun, un salaire mensuel de 100 000 FCFA contre un salaire d'environ 200 000 FCFA pour les enseignants traditionnellement recrutés. Par ailleurs, ils ne pourront être effectivement intégrés dans la fonction publique burkinabè et recevoir un salaire normal, qu'à l'issue d'un test concluant, réalisé après 3 années de service. Ces enseignants sont alors stigmatisés par les populations qui les appellent des « *professeurs Kogl-Wéogo* » à l'instar des groupes d'autodéfense Kogl-wéogo mis en place dans certains villages du Burkina Faso.

Concernant les difficultés liées au manque d'infrastructures du fait de la mise en œuvre du continuum, l'État a signé des conventions avec les promoteurs des établissements privés pour que ces derniers accueillent les admis au Certificat d'Études Primaires (CEP) dans leurs

établissements en contrepartie d'un forfait de 50 000 FCFA[10] par élève. À la fermeture des classes pour les vacances scolaires 2014-2015, la majorité de ces établissements n'avaient pas encore reçu ces fonds. Aussi, des bâtiments administratifs et privés ont été empruntés par certaines communes ou arrondissements pour accueillir les élèves en attendant la construction des salles de classe devant les accueillir. Face aux difficultés de mise en œuvre, une partie de cette réforme a été abandonnée à la rentrée 2017-2018 ; notamment le processus d'affectation en classe de 6e. En effet, des élèves admis seulement au CEP n'ont pas été affectés en classe de 6e comme le prescrit le continuum, mais seulement ceux qui avaient réussi au CEP et à l'entrée en 6e comme il était de coutume avant la réforme.

Ces situations ainsi décrites mettent en relief les tâtonnements qui caractérisent les politiques et réformes éducatives au Burkina Faso pendant en gros un cinquantenaire (1960-2010). À la faveur des grands investissements dans les années 1990 pour l'atteinte des objectifs d'EPT, le pays a réalisé des progrès importants dans l'ensemble. Cependant, ces avancées n'ont pas été observées partout sur le territoire national. De nos jours, les inégalités sociales d'éducation selon le sexe ou les groupes socioculturels s'amenuisent. Comme l'indique Kobiané (2009, page 7), « *Des progrès ont été également faits dans la réduction des inégalités entre sexes, puisque l'indice de parité fille/garçon pour le taux brut de scolarisation au primaire est passé de 0,69 en 1997/98 à 0,83 en 2006/07* ». A contrario, les inégalités entre zones et à l'intérieur de certaines zones se sont aggravées. Elles s'expriment selon le milieu (urbain/rural), l'entité administrative (régions, provinces, communes/ département/ arrondissements/ secteurs) et le quartier (central, périphérique, anciennement ou nouvellement lotis, etc.). Cela indique une faible intégration des outils d'aménagement du territoire (carte scolaire, SIG, textes et lois, etc.) dans les politiques éducatives mises en œuvre.

1.4- Des mesures d'aménagement du territoire pour réduire les inégalités de scolarisation au Burkina Faso

Pour lutter contre les inégalités d'éducation entre zones, des objectifs d'aménagement du territoire (Kamano et *al.,* 2010) ont été définis dans la politique d'implantation des établissements secondaires à travers l'établissement des normes officielles adoptées en 2009. Celles-ci se réfèrent à l'échelon administratif, aux statuts des agglomérations, aux distances entre établissements et à leur densité par zone, etc. Ainsi, au plan administratif, il existe des

[10] 1 Euro = 655,9 F.CFA

dispositions telles qu'« *un CEG par département*[11] » (Kamano et *al.* 2010, page 164), ou « *un lycée et un collège d'enseignement technique et professionnel par province* » (*Ibid.*, page 163) avec la possibilité que les CEG (Collège d'Enseignement Général) de plus de 500 élèves soient érigés en lycée (*Ibid.*), puis « u*n lycée technique et professionnel par région* » (*Ibid.*). Ces règles définies autour de la subdivision administrative ne correspondent pas systématiquement aux réalités socio-économiques du pays. Dans de nombreuses localités, le village chef-lieu de commune n'est pas forcément le plus peuplé ou économiquement dynamique. Il est aussi rare et aléatoire que ce lieu soit situé au centre de la commune pour équilibrer les distances entre les villages. L'une des mesures permettant de régler ce type de problème est la possibilité qui a été offerte aux communes qui disposent de leurs propres moyens de réaliser des CEG dans les gros villages. Dans ce cas, l'établissement serait situé au moins à 15 kilomètres du CEG le plus proche. De plus, il devrait disposer d'un réseau minimum de 6 écoles primaires de 6 classes[12] chacune. La tendance actuelle est à l'atteinte de l'objectif d'une école primaire par village. Concernant la ville de Ouagadougou, d'autres dispositions d'aménagement du territoire ont été prises dans le cadre de la politique de développement de l'offre éducative de la commune. Il y est prévu « *... la construction d'un CEG par secteur et d'un lycée par arrondissement* » (Commune de Ouagadougou, 2012, page 27). À terme, cela devrait permettre à la ville de disposer de 55 CEG et de 12 lycées publics et municipaux. Cette mesure peut donc paraître salutaire dans la mesure où elle tient compte de la forte demande scolaire de la ville. Cependant, elle est loin de pouvoir inverser la tendance qui accorde la primauté de l'offre au secteur privé. Aussi, ces mesures ne tiennent pas compte de la forte densité de population à Ouagadougou; rendant insignifiante cette offre par rapport à la demande.

Après moins de 5 ans de mise en œuvre de toutes ces dispositions d'aménagement, celles-ci sont apparues dépassées. En effet, les nouvelles ambitions liées à la mise en œuvre du continuum visent la construction de bâtiments dans les établissements primaires pour y accueillir les élèves de la maternelle au post-primaire; les transformant ainsi en des complexes scolaires[13]. Ces nouvelles dispositions sont valables aussi bien pour la ville de Ouagadougou

[11] Le département correspond à la commune

[12] En principe une école primaire compte 6 salles de classes conformément aux 6 niveaux qui s'y trouvent. Cependant, il existe des écoles à 3 classes par insuffisance de moyens financiers lors de la construction. Dans ces contextes, les élèves sont soit recrutés chaque 2 ans pour le CP1 soit recruté chaque année avec dans le dernier cas la combinaison de 2 niveaux dans chaque classe. Il s'agit alors de systèmes multigrades.

[13] Le complexe scolaire est un établissement abritant sur le même site, différents ordres d'enseignement dont la maternelle, le primaire, le post-primaire et éventuellement le secondaire.

que pour les zones rurales du pays. Elles devraient permettre de réduire les problèmes de distance et faciliter la transition entre le primaire et le post-primaire. Cependant, ces différentes évolutions laissent apparaître un tâtonnement, voire des allers-retours qui ne permettent pas d'avancer dans les politiques engagées. L'ouvrage de Thomas Bierschenk et Jean-Pierre Olivier de Sardan (2014) intitulé « *State at work. Dynamics of African Bureaucracies* » et portant sur la construction de l'État en Afrique pourrait bien permettre d'illustrer ces faits. En effet, ces derniers utilisent l'image d'un chantier en perpétuel recommencement, où les différents maçons en activité n'ont pas le même plan. Dans le domaine de l'éducation, cela se traduit par des réformes engagées et qui sont abandonnées quelques années plus tard pour d'autres. Cela se fait suite par exemple à des changements de ministres, de reconfiguration du Ministère en charge de l'éducation ou pour adapter la politique éducative en cours à la dynamique internationale du moment.

Aujourd'hui, la mise en œuvre du continuum butte sur de nombreuses difficultés. Il s'agit par exemple de la disponibilité d'espaces pour la construction des nouveaux bâtiments au sein ou à proximité des écoles primaires. Ce problème pourrait être plus crucial dans les centres urbains où les espaces des écoles sont de tailles plus réduites et généralement inextensibles. La seule possibilité qui s'offre étant la construction de bâtiments à étage. Cela exigerait la démolition des bâtiments existants pour une reconstruction, car ces derniers n'ont pas été construits dans cette perspective. Aussi, cette option rendrait le projet plus coûteux et difficilement réalisable. Dans les zones rurales et celles périphériques en milieu urbain, ce problème peut être moins ressenti comme l'illustrent les photos 3 et 4 dans le secteur 40 de Ouagadougou; autrefois village de Sakoula.

Photo 3 : Exemple d'établissement appliquant le continuum au secteur 40 (village de Sakoula)

Photo : mars 2015 *En face (clôture blanche) le CEG /Lycée Katia Van Weel et à droite l'école primaire de Sakoula*

Photo 4 : École maternelle de Sakoula

Photo : mars 2015 *Ce bâtiment est situé juste derrière l'école primaire*

Photo 5: Le village de Sakoula

Photo : mars 2015 *Sakoula: un des 17 villages précédemment rattachés à la ville de Ouagadougou. Désormais secteur 40, il garde encore tout son caractère rural. Ce village est une zone non lotie en devenir, le tissu d'habitation n'étant pas encore dense.*

Face à cette navigation des gouvernants entre volonté de mettre en œuvre des politiques globales et recherche de mesures adaptées aux réalités locales, il se pose de véritables problématiques d'aménagement du territoire. La mise en œuvre de la décentralisation est apparue comme une alternative à ces difficultés. En effet, le Burkina Faso s'est engagé depuis 1991 dans le processus de décentralisation qui a abouti en 2004 à l'adoption du Code Général des Collectivités Territoriales (CGCT) puis à la communalisation intégrale en 2006. Aujourd'hui le pays est subdivisé en 13 régions, 49 communes urbaines et 302 communes rurales. Les deux grandes villes de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso, des communes à statut particulier, sont subdivisées en arrondissements communaux regroupant des secteurs.

Cette décentralisation a eu pour corollaire un recentrage du rôle de l'État et une responsabilisation des collectivités locales (communes et régions) dans la gestion de leurs affaires. Ainsi, il leur a été transféré dès 2004, certaines compétences et ressources de l'État. Parmi les compétences cédées, les présentes recherches s'intéressent à leur participation à l'aménagement du territoire, à la construction et la gestion des établissements post-primaires et secondaires puis à la tranche communale ou régionale de la carte éducative nationale. C'est donc dire que théoriquement, chaque commune devrait disposer d'une carte éducative en

cohérence avec celle de sa région d'appartenance. Aussi, une bonne articulation des cartes régionales sous-tendrait un système éducatif cohérent au plan national. Cela reste cependant un vœu pieux, car dans la réalité, ces cartes éducatives ne concernent que les établissements publics alors que l'offre d'éducation reste dominée par les acteurs privés dans leurs divers statuts. En outre, le transfert des compétences a été réalisé sans un véritable transfert de ressources. Ainsi, les communes sont dans l'incapacité de financer la construction des établissements. Les décisions d'implanter les établissements restent alors prises par les services centraux du ministère.

Les évolutions ayant abouti à l'effectivité de la décentralisation se sont opérées dans le contexte de libéralisation et de désengagement de l'État dans la délivrance de nombreux services sociaux dont l'éducation à partir de juillet 1991. Le relais a été pris depuis lors par les acteurs privés et les associations. Ainsi, après la décentralisation, le contexte national se trouva marqué par une diversité d'acteurs intervenant dans la délivrance des services éducatifs ; notamment l'Etat, les collectivités locales, les associations et les acteurs du privé (laïcs et confessionnels). Face à cette diversité d'acteurs, se pose alors la question de la gouvernance de ce secteur, car en dépit des textes et des normes existantes, les différents acteurs ne sont pas mus par les mêmes logiques. Ils n'interviennent pas non plus de la même manière dans le processus d'ouverture et de gestion des écoles.

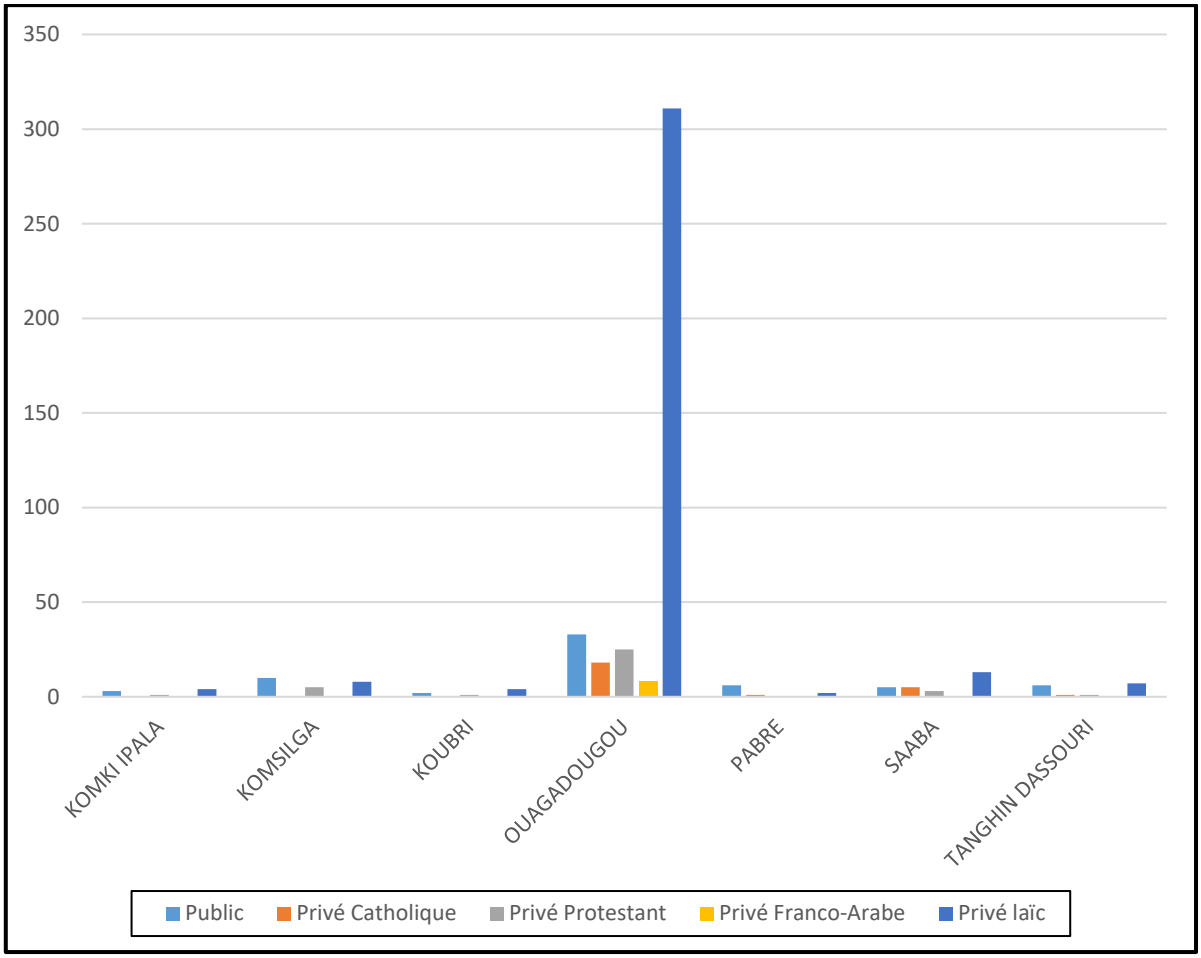
Pour analyser cette question, la thèse aborde des problématiques en rapport avec la gouvernance à travers les aspects liés aux normes, aux pratiques des acteurs et à la régulation (par l'État, les pairs et les utilisateurs, etc.). Ainsi, la question de la bonne gouvernance est quelques fois évoquée, mais de façon marginale. La posture de cette recherche n'est pas d'épouser le discours normatif de saine gestion (Le Bris, 2001) ou de bonne gouvernance souvent associé à la question par la Banque Mondiale (BM). L'idée ici est de plutôt faire une analyse des processus de délivrance du service éducatif post-primaire et secondaire en milieu urbain et de leur inscription dans l'espace en termes de répartition spatiale des établissements, d'accès à l'éducation puis de fréquentation scolaire. Au Burkina Faso, la ville de Ouagadougou se prête bien à cet exercice, du fait non seulement de la forte diversité de ses acteurs en matière d'éducation et de la gouvernance urbaine, mais aussi du fait des nombreux problèmes que pose l'aménagement ainsi que la croissance spatiale et démographique de la ville.

1.5- Gouvernance et inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou

L'analyse de la relation entre gouvernance et inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou invite à un rappel de quelques indicateurs clés sur l'offre scolaire dans cette ville. Comme

l'indique le graphique 4, en 2013-2014 seulement 13,5% des établissements post-primaires et secondaires dans la région du centre étaient publics. Les privés laïcs et confessionnels représentaient donc 86,5%.

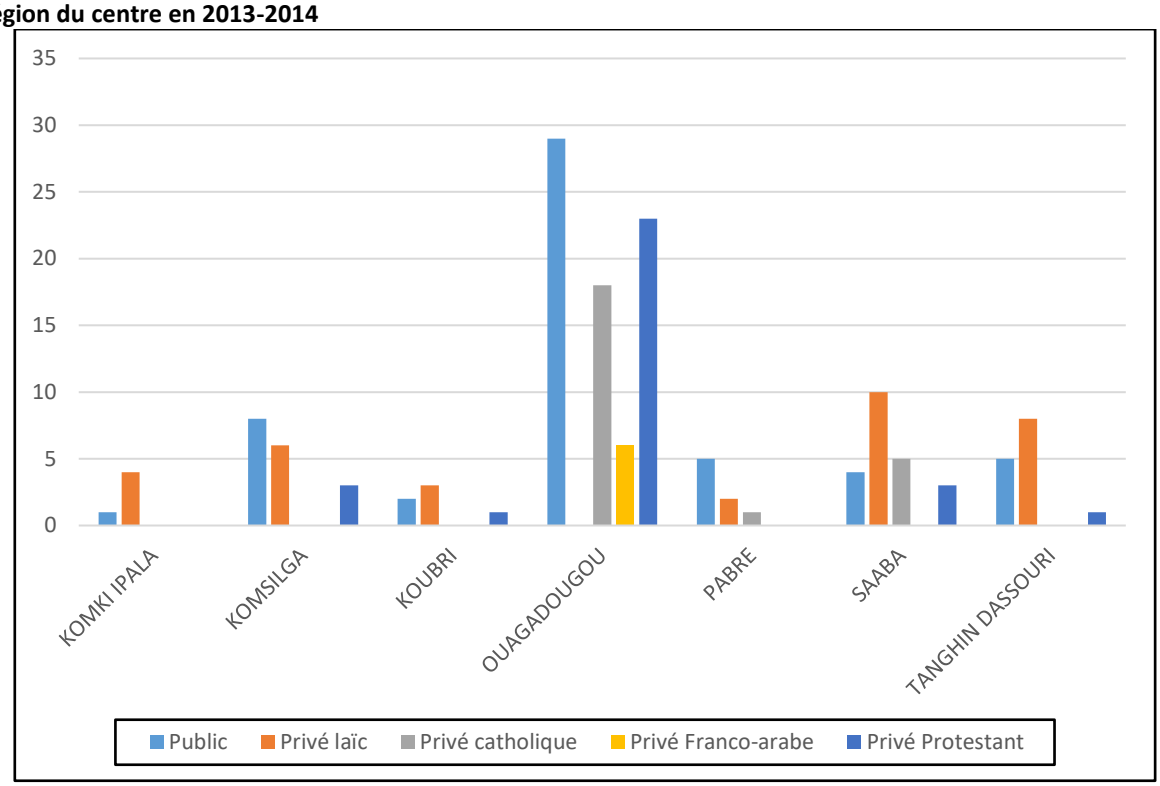
Graphique 4 : Nombre d'établissements selon le statut dans la région du centre en 2013-2014



Source : Traitement de base de données du MESS, année scolaire 2013-2014

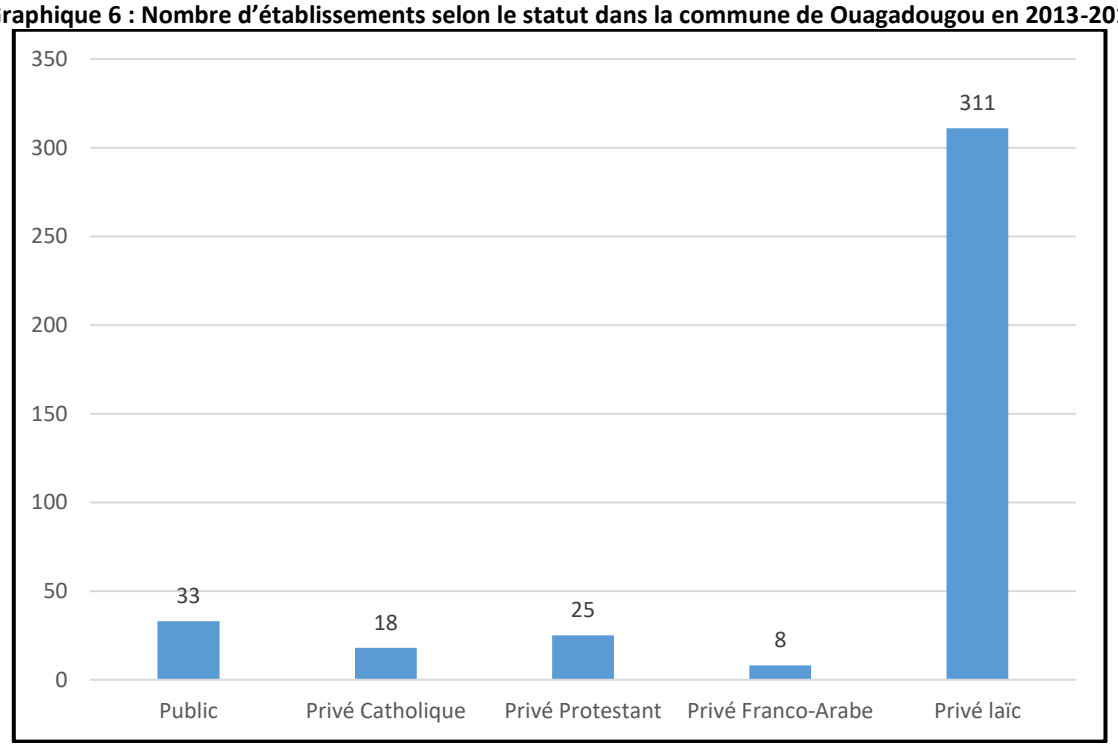
Ce graphique traduit deux situations majeures. Il s'agit, d'une part de la forte concentration de l'offre scolaire dans la commune de Ouagadougou au détriment de celles voisines (Graphique 4). Cette concentration s'observe, quel que soit le statut considéré. D'autre part, les établissements privés laïcs sont prédominants par rapport aux autres statuts d'établissements. Pour une meilleure appréciation de l'offre dans la région, le graphique 5 fait abstraction du privé laïc à Ouagadougou.

Graphique 5 : Nombre d'établissements selon le statut (non compris le privé laïc de Ouagadougou) dans la région du centre en 2013-2014



Au regard du graphique 5, il ressort que les inégalités entre les différentes communes de la région sont moins importantes lorsque le privé laïc dans la commune de Ouagadougou n'est pas pris en compte. Par ailleurs, ce graphique montre que c'est là où l'offre scolaire est diversifiée (graphique 6).

Graphique 6 : Nombre d'établissements selon le statut dans la commune de Ouagadougou en 2013-2014



Source : Traitement de base de données du MESS, année scolaire 2013-2014

À l'échelle de la commune de Ouagadougou, les traitements statistiques indiquent que 91,6% des établissements relevaient du privé; soit 78,7% pour le privé laïc contre 6,3% pour les privés protestants et 4,6% pour les catholiques puis 2% pour les franco-arabes. Les établissements publics ne représentaient que seulement 8,4%. Ces statistiques sont assez évocatrices de la suprématie du privé (surtout laïc) sur les autres types; le public en particulier. Cette structure d'ensemble montre la nécessité de comprendre comment chaque acteur ou groupe d'acteurs s'arrange pour accompagner l'État et la mairie centrale de Ouagadougou dans le processus de délivrance du service éducatif. En effet, cette pluralité d'acteurs peut être avantageuse en termes d'accroissement du nombre d'établissements et de diversification de l'offre scolaire offrant aux familles différentes possibilités de choix scolaire, etc. Elle peut également être désavantageuse, car cela peut engendrer des difficultés de régulation et de coordination pour le respect des règles de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements. Aussi l'intervention des acteurs privés laïcs et confessionnels pourrait favoriser la promotion des objectifs religieux ou économiques au détriment de la qualité de l'éducation pour tous. Comme l'indiquent Harang et Varenne (2008, page 100) dans l'analyse de l'accès à la santé à Ouagadougou, « *La logique d'équité qui régit l'offre publique fait place dans le privé à une logique de rentabilité et l'absence de législation précise relative à l'implantation de nouvelles structures participe à cette situation* ».

Dans le domaine de l'éducation, il est clair que cette situation prévaut. La dualité public-privé dans la réalisation des infrastructures est liée à des objectifs différents selon les acteurs (Lacaze, 1979). Pendant que l'investisseur public vise la satisfaction des besoins en utilisant comme moyen le moindre coût, le privé vise le profit, les besoins non satisfaits des populations étant pour ce dernier des moyens d'atteindre ce but (*Ibid.*). Dans ce contexte, la privatisation d'un service public tel que l'école peut comporter des conséquences importantes en termes de respect des normes. Il s'agit par exemple de la prise en compte de la distance entre les établissements, du choix des sites d'implantation des écoles, de la disponibilité des commodités de base et de la qualité de l'enseignement, etc. Tout compte fait, la diversification des acteurs de l'offre est envisagée par les autorités communales de Ouagadougou dans la politique éducative de la ville à travers « *... l'implication des ONG, du secteur privé laïc, confessionnel et coutumier, de la société civile* » dans la délivrance du service éducatif. Si cette vision peut paraître salutaire, elle devrait cependant inclure des mécanismes de contrôle permettant d'assurer la qualité de l'enseignement dans ces établissements. En tout cas, c'est ce qu'a envisagé l'Etat dans le cadre

du PDDEB en 1996 à travers *« … la diversification de l'offre et de ses acteurs, mais tout en gardant le contrôle* » (Pilon, 2002, page 18).

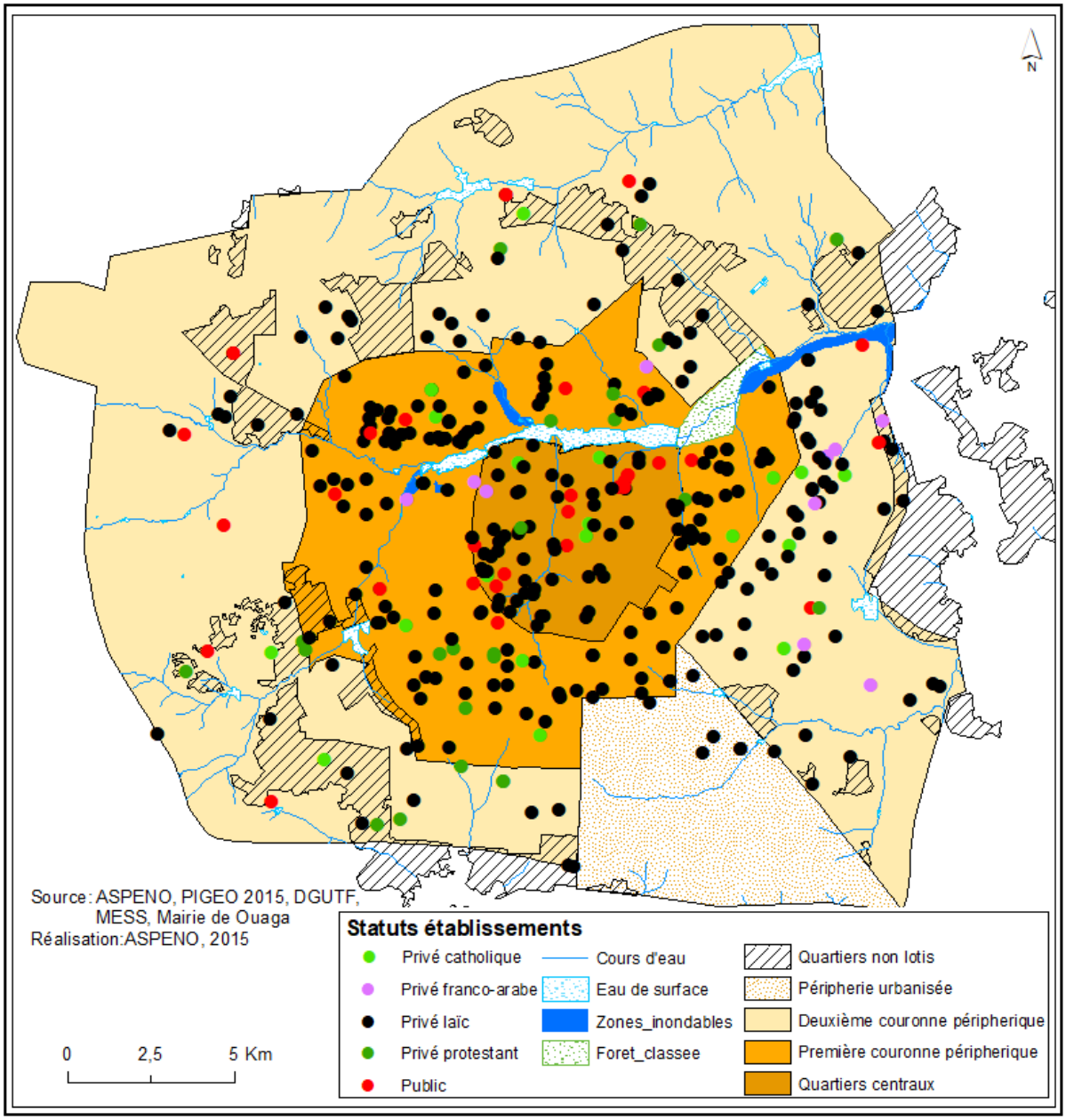
Encadré 2 : Quelques illustrations des pratiques d'acteurs en rapport avec les normes théoriques

Pour contribuer à l'amélioration de l'accès à l'éducation, la stratégie d'implantation des établissements aussi bien publics que privés devrait se faire conformément aux normes officielles (Olivier, 2009) en rapport avec la carte scolaire de la commune de Ouagadougou, de sa "*politique municipale en matière d'éducation"* et en fonction des orientations des politiques éducatives et d'aménagement du territoire. Malheureusement, la commune ne dispose pas de carte scolaire définissant les sites privilégiés pour l'implantation des écoles. Ainsi, chaque acteur semble être orienté par des logiques qui lui sont plutôt propres et qui orientent ses choix dans l'implantation et l'ouverture des écoles. Tout se passe comme si les processus de choix des sites ainsi que les autres modalités d'ouverture de ces structures se faisaient en fonction de « *normes pratiques* » (Olivier, 2009) qui ont tendance à supplanter les « *normes officielles* » (*Ibid.).* À titre d'exemple, il peut être évoqué les sites d'implantation d'écoles choisis non pas en tenant compte de la distance à l'école la plus proche ou la distance parcourue par les élèves pour se rendre à l'école, mais surtout en référence au potentiel de la clientèle existante pour s'y inscrire. Aussi, au lieu de la norme officielle de 5 000 m² de terrain pour l'ouverture des écoles, il est parfois observé des normes pratiques de 500 m² et même de 240 m² du fait de la difficulté à satisfaire les exigences de superficie. La stratégie étant pour certains promoteurs de construire des bâtiments avec des étages. D'autres acteurs sollicitent les terrains de sport des établissements voisins pour les cours d'Éducation Physique et sportive (EPS).

Outre ces insuffisances inhérentes aux acteurs de l'offre, il en existe aussi du côté des services étatiques chargés de la réglementation. Celles-ci ont trait à l'applicabilité, à l'échelle de Ouagadougou, des normes d'implantation des établissements définies à l'échelle nationale. C'est le cas par exemple des normes de superficies des terrains qui exigeaient 10 000 m² pour l'implantation d'un collège ou lycée. Cette exigence a longtemps constitué une contrainte pour les acteurs privés au point de susciter des négociations auprès des services de l'urbanisme qui l'ont revue à la baisse (5 000 m²). Du fait de l'urbanisation avec pour corollaire les lotissements massifs, il est de plus en plus difficile d'avoir à Ouagadougou ces grandes superficies. Ainsi, de nombreux établissements sont implantés sur les parcelles d'habitation dont les superficies varient aujourd'hui entre 204 et 500 m^2. De même, la distance minimale entre établissements (5 kilomètres) est inopérante en milieu urbain du fait de la forte densité de la population dans

cette zone. En effet, la densité de la commune urbaine de Ouagadougou est de 2 847,9 habitants au km² (MEF, 2009c), contre 51,8 habitants au km² au plan national (Ibid.). Par ailleurs, la réglementation et le contrôle ne fonctionnent pas assez bien dans le cadre de la délivrance des autorisations d'ouverture des écoles. Plusieurs facteurs sont évoqués pour justifier cela. Il s'agit par exemple des problèmes d'application des textes. La faiblesse de l'offre publique fait qu'il est difficile de fermer un établissement privé qui constitue la seule possibilité de scolarisation de proximité même si les normes ne sont pas respectées. Aussi, le manque de moyens logistiques (véhicules, motos et carburant) devant permettre aux agents en charge du contrôle d'effectuer les déplacements ne leur permet pas de s'acquitter de cette tâche. Ainsi, il est fréquent de voir dans la ville des établissements à proximité de marchés, de bars et restaurants ou regroupés dans un rayon de moins de 100 mètres. Aussi, certains sont-ils situés au milieu des concessions, dans les bas-fonds et dans des zones inondables ou submersibles. Or, la ville de Ouagadougou est située dans une zone marécageuse, plus précisément dans le bassin versant du Massili (MEF, 2009c). Par conséquent, *« Les risques d'inondation sont énormes pour les populations riveraines des marigots et des barrages lors des fortes pluies »* (MEF, 2009c, page 21). L'implantation des établissements dans ces zones constitue donc une importante source de risques pour les infrastructures et équipements, mais aussi, et surtout pour les élèves. Comme l'indique l'évaluation des dégâts de l'inondation du 1er septembre 2009 à Ouagadougou, les écoles ont connu des chutes de mur, la destruction de fournitures scolaires, de matériels didactiques et la détérioration du mobilier scolaire, etc.

Carte 7: Risques d'inondation des établissements



Ces différents écarts avec les normes ainsi que les pratiques observées indiquent que dans l'ensemble, la « *débrouillardise* » est un phénomène assez répandu dans le champ scolaire à Ouagadougou. Les différents arrangements ainsi développés autour de l'offre scolaire font qu'il est aujourd'hui difficile d'avoir le nombre exact d'établissements post-primaires et secondaires. Un tel désordre (cf. le titre de l'article de journal, photo 6) a conduit les responsables du ministère de l'enseignement secondaire à élaborer un cahier de charge en 2015 pour mettre fin à la *« pagaille qui existe dans l'ouverture des établissements secondaires privés»*[14]. La mesure

[14] Tirés des propos d'un responsable du ministère lors du Journal télévisé de la Radiotélévision du Burkina (RTB).

est salutaire, mais la question de l'efficacité du dispositif prévu pour l'application des textes demeure. Cette préoccupation est d'autant plus fondée qu'il existe des textes relatifs aux normes, mais qui sont régulièrement violés au vu et au su des responsables du ministère.

Photo 6 : Capture d'écran du journal en ligne lefaso.net

Source : Image extraite le 03-12-2017 sur http://lefaso.net/spip.php?article51390

Selon certaines indiscrétions de personnes enquêtées dans les services du ministère de l'Éducation, les services techniques ont peur *« d'avoir les élèves et leurs parents sur le dos»* si jamais ils s'aventuraient à fermer les portes d'une école en situation irrégulière. À la rentrée scolaire 2014-2015 par exemple, un état des lieux indiquait qu'environ 30% des établissements post-primaires et secondaires privés en situation irrégulière dans le pays étaient implantés à Ouagadougou. C'est donc dire que ces écoles sont bien connues, mais profitent du laxisme des gouvernants. En outre, ces indicateurs montrent ainsi la très forte sensibilité de la question de l'accès à l'école à Ouagadougou.

En réponse à cette diversité de l'offre et des mécanismes d'offre scolaire, les élèves et leurs familles adoptent plusieurs pratiques de scolarisation. Celles-ci vont de l'évitement de certains

établissements au recours aux relations sociales ou familiales pour accéder à d'autres puis même à abandonner l'école. Le recours aux cours du soir s'inscrit également dans ces stratégies familiales de scolarisation. Ces différentes pratiques mises en œuvre par des acteurs de l'offre et de la demande scolaire marquent de leurs empreintes le territoire urbain. Ainsi, d'un quartier à l'autre ou plus globalement d'un échelon d'observation à l'autre, il existe d'importantes inégalités d'éducation qui malheureusement n'apparaissent pas dans les annuaires statistiques du ministère. Il est donc nécessaire de les connaître « … *si on veut les combattre, de les comprendre si on entend les contenir* » (Laurent, 2013, page 7). La connaissance de ces inégalités s'avère être un important défi aussi bien pour les chercheurs que pour les gouvernants. Pourtant, les statistiques scolaires qui devraient permettre d'analyser ces inégalités se caractérisent par de nombreuses insuffisances. Celles-ci ont trait par exemple à la qualité des données collectées et aux échelons de traitement des informations ne permettant pas de se rendre compte de certaines inégalités.

Outre les difficultés liées aux statistiques, il y a très peu de travaux sur les problématiques de l'aménagement du territoire et de la gouvernance éducative. Cela est plus qu'important pour la ville de Ouagadougou en raison de son statut de capitale, mais aussi des réformes et des dynamiques démographiques et spatiales qu'elle connaît. En effet, elle fait l'objet d'une importante croissance démographique et spatiale qui a conduit les autorités municipales à adopter la loi 2009-066 du 29 décembre 2009 portant découpage de la capitale. Avec cette loi, elle passe de 5 arrondissements se répartissant en 30 secteurs et 17 villages rattachés à 12 arrondissements regroupant 55 secteurs (Annuaire statistique 2010, Commune de Ouagadougou). Ceci entraîne la disparition des villages rattachés, désormais partie intégrante de la ville. Ces évolutions imposent à la ville d'importants investissements en vue de réduire la fracture entre quartiers centraux et périphériques.

En plus de ces évolutions, la décentralisation offre la possibilité d'apprécier les défis en liaison avec le rôle des acteurs étatiques et des collectivités en matière de politiques éducatives, de réglementation dans le champ éducatif et d'aménagement du territoire. Elle permet également d'analyser la gouvernance urbaine que nous entendons ici par les pratiques et modalités de gestion et de prises de décisions dans les centres urbains. En effet, la situation administrative de Ouagadougou amène parfois à se poser la question de savoir qui contrôle ou régule l'offre dans ce réseau d'acteurs comportant les services techniques, la mairie centrale, les responsables d'arrondissements, les organisations de la société civile (ONG et associations, syndicats, etc.) et même les institutions internationales puis les projets et programmes de développement.

Aussi, les dynamiques territoriales en cours à Ouagadougou avec les nouveaux découpages de la ville puis la mise en œuvre du continuum éducatif posent-ils d'autres défis non moins importants.

Encadré 3 : Une situation administrative favorisant la multiplicité des acteurs

La situation administrative de la ville de Ouagadougou est assez complexe dans la mesure où la ville est à la fois capitale du Burkina Faso, chef-lieu de la province du Kadiogo et de la région du centre. À ce titre, elle abrite plusieurs services techniques et acteurs dont les rôles semblent s'entremêler. Ces derniers sont représentés dans les différentes subdivisions administratives et parfois dans les arrondissements.

Il est donc apparu nécessaire de comprendre le service éducatif post-primaire et secondaire à Ouagadougou, les motivations des acteurs, les mécanismes de délivrance et de coproduction de ces services, les stratégies développées par les familles et les élèves face à l'offre, dans le choix des écoles. La démarche méthodologique a donc consisté à analyser les pratiques de gouvernance et d'aménagement du territoire pour expliquer les inégalités spatiales d'éducation, mais aussi rendre compte de leurs effets en termes de pratiques de choix des établissements. Ces pratiques sont en relation avec les inégalités spatiales observées.

Conclusion chapitre 1

Généralement, les inégalités d'éducation ont été étudiées selon les groupes sociaux-culturels en Afrique au sud du Sahara, en particulier au Burkina Faso. Aussi, la plupart des travaux ont porté sur l'enseignement primaire et les zones rurales qui apparaissaient comme les priorités du pays en la matière. L'un des objectifs de ce chapitre était de montrer qu'il est aussi important d'aborder la question non seulement sur le plan spatial, mais aussi en milieu urbain et sur l'enseignement post-primaire et secondaire. Il s'agit donc d'apporter un regard autre sur la question des inégalités d'éducation. Cela a été fait à travers les analyses portant sur l'importance de l'urbanisation et les défis actuels qu'elle pose en matière de satisfaction des besoins de scolarisation pour les élèves de plus en plus nombreux et dispersés sur le territoire. En outre, les analyses montrent que la question de l'accès à l'éducation a considérablement évolué. À la faveur des investissements réalisés au niveau du primaire, il a été observé un accroissement de la demande au post-primaire et au secondaire. Pourtant, l'offre publique demeure loin de satisfaire cette demande.

Pendant au moins une cinquantaine d'années, différentes politiques et réformes ont été menées afin d'améliorer les indicateurs de scolarisation. L'histoire de ces initiatives montre qu'elles se caractérisent par des tâtonnements du côté des gouvernants. Jusqu'aux années 1990, la vision de la question scolaire était globale. En voulant l'accès à l'éducation pour tous; les acteurs prenaient très peu en compte les spécificités locales. À partir de 1991, la question des inégalités spatiales a été introduite dans les politiques éducatives mises en œuvre avec l'identification des provinces prioritaires en 1998 et des communes prioritaires à partir de 2009. Aussi, des objectifs d'aménagement du territoire ont été envisagés avec l'option d'implanter des établissements dans les chefs-lieux de départements, provinces et régions. En outre, il a été engagé le continuum qui a pour visée de construire des CEG au sein des établissements primaires existants. À l'échelle de Ouagadougou, l'option a été prise de réaliser un établissement post-primaire et secondaire dans chaque secteur de la ville. La mise en œuvre de ces dispositions n'est pas effective à Ouagadougou. Il apparaît donc que la question de l'accès à l'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou reste posée. Son analyse nécessite un cadre théorique devant orienter et baliser la recherche.

Chapitre 2- Cadre théorique de recherche pour comprendre les enjeux de gouvernance et d'aménagement du territoire dans la lecture des inégalités spatiales d'éducation

Le cadre théorique développé ici se veut un balisage du sujet de recherche à travers la définition des concepts. Mais avant cela, une analyse préalable de la pratique des politiques publiques au Burkina Faso est faite. Elle est suivie par un retour historique sur les périodes clés qui ont émaillé l'évolution des différents secteurs tels que l'éducation, l'urbanisation et l'aménagement du territoire puis la gouvernance (privatisation, PAS, etc.). Ces analyses sont d'une importance capitale pour comprendre les choix opérés dans la définition des concepts. Elles sont suivies par des clarifications et positionnements théoriques pour s'accorder sur les termes utilisés dans le présent travail. La définition des concepts clés est un exercice aussi complexe qu'indispensable. En effet, un mot peut avoir plusieurs sens et connotations pouvant entraîner des confusions. Ainsi, dans ce chapitre, différentes acceptions des concepts clés de la recherche sont données, mais aussi la définition retenue parmi la diversité existante. Cette définition se veut aussi bien théorique qu'opérationnelle. Les définitions feront aussi référence à d'autres mots clés avec lesquels ils sont en liaison. L'optique est dans un premier temps de renforcer les arguments développés dans la problématique puis dans un second temps de faire l'état des lieux des travaux et théories en lien avec le sujet de recherche. Cela permet en somme un meilleur cadrage de la recherche effectuée.

2.1- La politique publique pour comprendre comment les inégalités se sont historiquement construites

Les questions que développe la thèse s'intéressent non seulement aux pratiques des acteurs non étatiques, mais aussi à l'action de l'État et à sa bureaucratie. C'est pourquoi la démarche méthodologique adoptée s'intéresse à ces différents acteurs afin de rendre compte des faits. Cette prise en compte de l'action de l'État invite alors à une analyse des politiques publiques jusque-là mises en œuvre au Burkina Faso. Nous y avons fait recours, car cela permet de comprendre comment les inégalités se sont construites dans le temps, malgré les actions menées depuis les indépendances. Aussi, permet-elle de comprendre comment l'on est arrivé à la diversité des acteurs dans les différents domaines de l'aménagement du territoire, de l'éducation et de la gestion de la ville. Par ailleurs, il est clair qu'une réduction considérable des inégalités spatiales d'éducation aujourd'hui, ne pourra être possible que seulement lorsque cela apparaîtra comme une priorité dans les politiques publiques mises en œuvre. La réalité cependant est que les avis sont partagés sur l'élaboration et la mise en œuvre de ces politiques, surtout dans les

pays en développement où sa pratique est assez récente. Pour cela, une clarification conceptuelle s'impose.

Selon Surel (2002), la politique publique se perçoit tout simplement comme un construit social et un construit de recherche. Construit social parce que devient politique publique, ce qui est perçu par la société comme un problème public. Construit de recherche à partir du moment où la politique publique comporte un contenu, un programme, une orientation normative, un élément de coercition et un ressort social. Sous ce second angle, il est tout à fait pertinent de s'y intéresser surtout en sciences sociales et humaines, contrairement à ce que pense Monné (2010). Pour ce dernier, la forte tendance actuelle à l'analyse des politiques publiques relèverait d'un jeu de séduction pour faire plaisir aux institutions internationales qui la recommandent de plus en plus.

De façon générale, l'analyse des politiques publiques en tant que pratique ou discipline, n'a débuté que seulement dans les années 1960 aux États-Unis pour s'étendre au Royaume-Uni dans les années 1970 puis en France à partir des années 1980. Ce n'est que dans les années 1990 qu'elle a commencé à intégrer les pays en développement et en particulier ceux d'Afrique au Sud du Sahara (ASS). Cela montre que cette pratique est fortement postérieure à la colonisation et est surtout contemporaine de la période des secondes phases des PAS dans ces pays. Bien avant ces politiques, l'orientation et la mise en œuvre des actions de développement dans la plupart des pays subsahariens se faisaient par des processus de planification. Au Burkina Faso, différents types de plans ont été ainsi mis en œuvre dont le plan intérimaire, quinquennal, de redressement, cadre, etc. Nous y recourons pour avoir une idée assez large de tout ce qui a été mis en œuvre depuis les indépendances en matière d'éducation et d'aménagement du territoire. Il s'agit par exemple des dispositions, décrets et lois, textes, projets, programmes et politiques qui ont orienté l'évolution de ces secteurs au Burkina Faso et par ricochet dans la ville de Ouagadougou.

Cet élargissement de l'analyse des politiques publiques aux autres outils et instruments de pilotage du développement a été fait à la lecture des travaux de Noche (1982). Face à la multitude de définitions que prend le concept de politique, celui-ci propose une nuance. Il distingue ainsi la politique en tant qu'expression de la lutte pour le pouvoir « *... de la politique domaine d'activité exprimant une préoccupation permanente de l'État telle que la politique économique, la politique sociale ou la politique culturelle, mais de façon plus délimitée de la politique programme d'action représentant un choix spécifique de moyens en vue d'obtenir*

certains effets » (Nioche, 1982, page 33). Vue donc comme programme d'action, elle prend en compte tout ce qui est entrepris pour parvenir à des résultats définis.

Dans l'ensemble, les politiques jusque-là mises en œuvre au Burkina Faso se caractérisent par leur ressemblance avec celles des autres pays en développement. Cela est un indicateur assez pertinent qui montre que celles-ci ont les mêmes origines. En effet, l'influence des institutions internationales sur le contenu de ces politiques s'observe aussi bien dans leurs objectifs que dans leurs horizons temporels et les cibles. Cela n'a rien de mauvais a priori, mais le problème vient du fait que ces pays n'ont pas les mêmes réalités socio-économiques. Ainsi, très souvent certaines politiques sont en déphasage avec la réalité économique, sociale et culturelle vécue par les États. Cette forte influence de l'extérieur s'apparente à une continuité des pratiques de la période coloniale avec des politiques urbaines et éducatives calquées sur celles du Nord. Elle se fait à travers les mesures et orientations prises par les institutions sous régionales auxquelles fait partie chaque pays. Cela passe aussi par le biais des dynamiques régionales et mondiales telles que les objectifs d'Éducation Pour Tous (EPT), les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et les Objectifs de Développement Durable (ODD), etc., auxquelles le pays ne saurait se soustraire. Cela fait l'objet de nombreuses critiques surtout par les organisations de la société civile qui dénoncent à l'échelle mondiale les pratiques des institutions internationales qui imposent des politiques inadaptées dans les pays pauvres.

S'il est aujourd'hui possible d'affirmer que ces politiques sont nées de réflexions menées par les institutions internationales sur les problèmes du sud à la place des concernés, il n'en n'a pas été ainsi de tout temps. En effet, la conférence d'Addis-Abeba tenue en 1961 est la suite de débats menés de l'intérieur des États nouvellement indépendants. Il s'agissait pour ces pays de trouver des solutions contre les insuffisances héritées de la colonisation notamment les difficultés d'accès à l'école ainsi que les contenus des programmes éducatifs qui étaient peu adaptés aux réalités internes des États (Kaboré et *al.*, 2001 ; Lange, 2002 ; Martin, 1992 ; Bah-Lalya et *al.*, 2008). À l'issue de cette conférence, les premières réformes entreprises étaient orientées vers l'adaptation des programmes scolaires aux systèmes économiques et scolaires des États dans les années 1970. Cette vision a été mise en œuvre en Tanzanie avec le concept d'Education for Self-Reliance. Au Cameroun, il s'agissait du programme pour le développement des campagnes puis en Haute-Volta, de la campagne de ruralisation de l'enseignement (Moisset, 1980).

Pour l'accès à l'éducation, il n'a pas véritablement existé de mesures prenant en compte la spécificité des différentes localités à l'intérieur des Etats, en tout cas pour ce qui concerne la

Haute-Volta. La ruralisation de l'éducation concernait plus le contenu des programmes que l'amélioration de l'offre dans les zones rurales. Or déjà à cette période, les inégalités de scolarisation entre localités étaient importantes, car l'école était surtout présente dans les zones urbaines. Certaines régions comme le sud-ouest du Burkina Faso, ayant manifesté une forte résistance à la colonisation, n'ont pas connu un important développement de l'éducation. Cela ne pouvait être envisagé que dans un contexte où des dispositions d'aménagement du territoire existent.

C'est progressivement que la différence entre l'urbain et le rural est apparue comme une dimension à prendre en compte dans le pilotage du système éducatif au Burkina Faso. Cela est d'ailleurs la seule dimension spatiale qui a rencontré un intérêt dans les politiques et réformes éducatives du pays alors qu'au sein de ces deux grandes entités, il existe des formes d'inégalités qui sont restées longtemps ignorées. Cette vision assez globalisante de la question de l'accès à l'éducation a caractérisé les trente premières années d'indépendance du Burkina Faso. En plus de ces insuffisances dans la vision de l'éducation par les autorités, il a manqué la prise en compte de la question du développement de l'enseignement secondaire et supérieur. Ces écueils sont perceptibles dans l'analyse de l'histoire des politiques publiques mises en œuvre au Burkina Faso depuis son indépendance en 1960.

2.2- L'histoire des politiques publiques au Burkina Faso rend compte des inégalités d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou

La vision de la période coloniale marquée par la volonté de former des cadres subalternes au service de l'administration coloniale a été maintenue par les premiers gouvernants du pays après l'indépendance. Pour ces derniers, la scolarisation primaire de masse était la préoccupation majeure. Cette démarche a perduré jusqu'aux années 1990, marquées par les crises économiques, les nouvelles dynamiques telles que les PAS et les orientations éducatives nées de la conférence de Jomtien. Cette période apparaît comme la plus déterminante dans le positionnement des institutions internationales dans la définition et l'orientation des politiques publiques. Cela est d'ailleurs normal dans la mesure où celle-ci coïncide avec l'entrée des pays subsahariens dans la logique d'élaboration de politiques publiques.

Sous l'injonction des institutions de Bretton Wood de voir les États élaborer des politiques publiques, l'État burkinabé a procédé à l'élaboration de sa première grande politique, en l'occurrence la Lettre d'Intention de Politique de Développement Humain Durable (LIPDHD) pour la période 1995-2005. Cette dernière a été approuvée en octobre 1995 à Genève. Ce

document est apparu comme l'instrument de référence en matière de développement du pays. Ainsi, le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP), mis en œuvre entre 2000 et 2010, ainsi que la Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable (SCADD[15]) mise en œuvre entre 2011 et 2015 y tirent leurs substances.

À partir de 2016, le pays met en œuvre une nouvelle politique de développement en l'occurrence le Plan National de Développement Économique et Social (PNDES 2016-2020). Ce dernier a pour référence le programme présidentiel de Rock Marc Christian KABORE. En outre, il s'inspire d'autres documents tel que l'Étude nationale prospective (ENP) Burkina 2025, le Schéma national d'aménagement et de développement durable du territoire (SNADDT), le Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations unies, contenant les Objectifs de développement durable (ODD), l'Agenda 2063 de l'Union Africaine et le cadre stratégique communautaire de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), (PNDES, 2016-2020).

De cette évolution, il apparaît qu'à la différence de la conférence d'Addis-Abeba suscité par les Etats nouvellement indépendants, les autres instances qui ont influé sur le développement de l'éducation à partir de 1990 sont parties de réflexion des institutions internationales. Il s'agit notamment de la conférence de Jomtien, la rencontre de 2000 pour les OMD puis récemment les ODD. Ces derniers constataient des retards importants en matière de scolarisation ou plus globalement de développement dans les pays du sud. Les rencontres de 1990 et de 2000 ont alors réitéré la priorité du développement de l'éducation au niveau primaire et sont restées dans l'optique de la poursuite des objectifs de l'« éducation pour tous » (EPT). Grâce aux financements qui en ont suivi, le Burkina Faso à l'instar de plusieurs autres pays a réalisé d'importants progrès en matière de scolarisation. Cependant, ces avancées ont suscité bien d'autres problèmes au niveau des autres cycles, en particulier un accroissement de la demande au niveau du post-primaire, du secondaire et du supérieur.

Face aux difficultés de ce type, nées de la mise en œuvre de ces politiques dans différents pays, plusieurs critiques leur ont été faites. Il s'agit par exemple de leur tendance à la promotion d'un système d'éducation inadapté aux réalités économiques des pays, la vision trop globalisante du développement de l'éducation, le privilège accordé à l'enseignement primaire au détriment des

[15] La durée de mise en œuvre de la SCADD a été assez brève car son promoteur, le Président B. Compaoré a été évincé du pouvoir. Le plan national de développement économique et social (PNDES), adopté lors du conseil des ministres du 20 juillet 2016, constitue la nouvelle politique mise en œuvre par le Président Roch Marc Christian Kaboré.

autres degrés, etc. En somme, l'une des grandes limites de ces politiques a été la volonté des institutions internationales de proposer une même formule à un ensemble de pays ne présentant pas les mêmes caractéristiques.

Pour un pays comme le Burkina Faso, le désengagement imposé à l'État dans le financement de l'éducation était inévitablement préjudiciable au développement de ce secteur. Cette mauvaise appréciation a entre autres conduit ces institutions à voir la question de l'EPT comme une question de genre qui pouvait se résoudre avec une forte scolarisation des filles. La création en 1996 de la direction chargée de la promotion de l'éducation des filles au niveau du ministère de l'enseignement de base illustre cet intérêt pour la scolarisation des filles au Burkina Faso. Dans la même logique, un Secrétariat Permanent de la Commission Nationale pour l'Éducation des Filles au Secondaire et au Supérieur (SP/CNEFSS) a été également créé.

Or la question de l'éducation dans ce pays, pour être objectivement traitée, devrait prendre en compte aussi bien les inégalités sociales que spatiales. Même dans les centres urbains où les taux de scolarisation apparaissent satisfaisants, il existe des zones encore sous-scolarisées du fait de multiples facteurs. Dans ces lieux, le phénomène touche les jeunes garçons autant que les filles. Ils se caractérisent surtout par une forte concentration de familles pauvres et sont dépourvus d'infrastructures publiques. Ces dernières n'ont quasiment pas eu de traitements spécifiques dans le cadre des politiques développées. Cela n'a même pas été fait dans le cadre de la décentralisation.

La faible prise en compte des spécificités locales dans les centres urbains peut se comprendre avec une analyse de la politique de la Banque Mondiale (BM) sur le fait urbain. En effet, cette institution a longtemps feint d'ignorer les dynamiques urbaines en cours dans les pays en développement. Ce n'est que récemment que la question est prise en compte comme une dynamique à intégrer dans le processus de développement. En effet, Querrien (2000) montre que la BM a négligé le développement urbain pendant au moins 15 ans avant de réaliser un revirement en 1998 avec la définition d'une stratégie urbaine qui a été rendue publique en 1999. Dans les années 1987 par exemple, cette institution ne s'intéresserait en milieu urbain qu'essentiellement aux services marchands tels que le transport, l'eau et l'assainissement (Querrien, 2000). C'est d'ailleurs dans ce sens qu'Osmont (1985, page 68) fait des critiques quelque peu sévères à la politique de la BM dans les années 1970. Celle-ci était essentiellement basée sur « …*la capacité technique et institutionnelle à gérer la croissance urbaine, à prélever des taxes, à recouvrer des coûts d'équipement, à établir des normes de services urbains*

compatibles avec les possibilités de financement et mobilisation de l'épargne des populations cibles ».

Cette vision a influencé les politiques urbaines des pays d'Afrique Subsaharienne qui, du reste, ont eu une tendance à l'uniformisation (Hilgers, 2008). La vision de leurs promoteurs était la recherche d'une productivité économique importante ainsi que la lutte contre la pauvreté urbaine; à travers la rationalisation de la gestion et l'assainissement des villes. Elle ne s'intéressait donc qu'aux dimensions économiques de la ville alors que l'urbanisation croissante ne pouvait se faire sans créer des problèmes ou besoins sociaux plus importants. Les ressources mobilisées dans ces villes n'ont malheureusement pas servi à répondre à ces préoccupations. De ce fait, des capitales d'État comme Ouagadougou n'ont pas bénéficié de financements publics importants dans les secteurs sociaux comme l'éducation. Cela n'est pas étonnant dans la mesure où une analyse de la politique nationale de l'habitat et du développement urbain montre une faible prise en compte de la problématique de l'accès aux services sociaux. La question de l'équité y est évoquée, mais pas dans le sens de l'assurer au sein même des villes, mais dans l'optique d'associer le développement rural dans le cadre de la mise en œuvre de la politique.

Les ODD définis en 2015 présentent à cet égard quelques lueurs d'espoir dans la mesure où la question des inégalités et des financements publics est posée en tant que dimension à prendre en compte si les Etats désirent un développement durable. L'importance de la question a conduit l'UNESCO à élaborer, « *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation* » (UNESCO, 2017). De même, la vision de l'éducation a évolué, car elle concerne désormais tous les secteurs et pas seulement le primaire. Ce repositionnement de la BM et des institutions des Nations Unies sur les questions éducatives et le développement global montre les limites des politiques jusque-là mises en œuvre. En effet, la BM a depuis les années 1980 démontré qu'il était inopportun pour les pays en développement de financer le développement de l'enseignement supérieur et même secondaire, car la priorité était à l'enseignement de base. Le Burkina Faso a ainsi abandonné le financement de ces secteurs sous peine de se voir couper les prêts et autres appuis. Cela a suscité de nombreux problèmes au niveau de l'enseignement; au supérieur en particulier. Ces difficultés concernent entre autres l'insuffisance de l'équipement et du personnel enseignant à l'université. Pour aider le pays à sortir de ces problèmes, l'institution financière internationale a décidé de lui venir au secours avec un appui de 75 milliards de francs CFA, constatant du coup la nécessité d'y investir de plus en plus.

Face à ces insuffisances, il apparaît que l'espoir devrait venir du processus de décentralisation qui permettrait aux collectivités locales d'élaborer des politiques locales, notamment des plans globaux et sectoriels de développement circonscrits à leurs entités. L'intervention de la décentralisation devrait permettre à la commune de Ouagadougou de mettre en œuvre des actions intégratrices du développement de la ville et aux arrondissements de veiller à la prise en compte de leurs spécificités. Malgré l'existence d'une direction de l'éducation dans la ville de Ouagadougou, le dispositif de la décentralisation n'a pas fonctionné de sorte que le relais est resté aux mains des acteurs non étatiques. Comme l'indique Rivelois (1986), la ville n'est pas seulement le résultat d'actions et de décisions de la force publique, mais le produit de forces sociales en présence notamment les individus, ménages, groupes et corporations. Leurs actions semblent avoir eu un impact plus important sur la ville de Ouagadougou, de sorte à influencer l'évolution spatiale et démographique ainsi que l'accès à l'éducation. L'évolution démographique et spatiale de la ville permet de le montrer. Conscients, de la ponction qu'exerce la croissance démographique et spatiale sur les investissements sociaux, différentes politiques ont été mises en œuvre pour les réduire dans la ville de Ouagadougou. Celles-ci ont concerné par exemple la réduction de l'exode rural vers Ouagadougou dans le cadre du Schéma d'Aménagement de la Banlieue de Ouagadougou (SABO[16]). Ces politiques se sont soldées par des échecs, car la ville a continué à accueillir de nombreux migrants originaires des autres régions du pays, mais aussi des pays voisins. Ainsi, la croissance démographique apparaît comme un défi quasi insurmontable aux politiques publiques.

Le rôle joué par les différents acteurs dans cette situation se confirme avec les travaux de l'atelier B du colloque sur la gouvernance des villes organisé par l'UNESCO en 2004[17]. Portant sur les « *configurations spatiales et sociales urbaines* », il part du principe selon lequel les transformations matérielles et physiques des territoires urbains seraient les résultats de jeux d'acteurs diversifiés ayant des stratégies et pratiques souvent antagonistes sur la fabrique et la dynamique des formes urbaines. Ce colloque montre que les configurations urbaines sont le reflet des capacités ou incapacités des pouvoirs publics à mettre en place des politiques urbaines en mesure d'associer les différents acteurs autour d'un projet commun. Une analyse de la

[16] Voire le 4.4.3

[17] Gouverner les villes du sud, Défis pour la recherche et l'action, Actes du colloque international du PRUD, Paris-UNESCO, 5-7 mai 2004

relation entre gouvernance et aménagement du territoire s'impose donc pour comprendre cet état de fait.

2.2- Aménagement du territoire et gouvernance: deux concepts fortement liés

« Tenter de définir un concept aussi large et multiforme que celui de la gouvernance présente un défi certain, un peu de folie peut-être » (Lacroix et St-Arnaud, 2012, page 19). C'est d'ailleurs dans ce sens que Fourchard (2004, page 98) affirme qu' « *Appliquée à la ville, la gouvernance est devenue dans les années 1990 un mot valise des institutions inter- nationales, notamment de la Banque mondiale »*. Atlanie-Duault (2005, page 3) dans ce même sens qualifiait la gouvernance comme « *…un mot fourre-tout* ». Cette difficulté nous a, au début des recherches de la thèse, parfois donné l'intention de trouver un terme moins équivoque tel que "gouvernement local". Cependant, les différentes lectures faites dès l'entame des travaux ont révélé à chaque fois qu'il s'agissait bien de la question de la gouvernance qui est abordée dans le cadre de cette recherche.

Ces préoccupations ont été levées près d'une année plus tard, suite à notre participation à l'université d'été organisée par le Laboratoire d'Étude et de Recherche sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local (LASDEL) en 2014. Cette université d'été avait pour thème : « *Gouvernance et action publique* ». Les communications lors de cette rencontre et les échanges que nous y avons eus avec d'éminents chercheurs sur la question; en l'occurrence Jean-Pierre Olivier de Sardan et Phillippe Delville Lavigne nous ont permis de proposer une définition de la gouvernance. Dans le cadre de cette recherche, nous la définissons comme une analyse permettant d'identifier les acteurs, leurs pratiques et modes de fonctionnement puis leurs rapports aux normes. Ces analyses concernent différents domaines en lien avec le sujet traité et permettent d'expliquer les déterminants des inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire dans la ville. Notre démarche dans la définition de la gouvernance s'inspire aussi des travaux de Télaidjia (2016, page 56) qui indique que le secret est que « *Le concept est aussi interdisciplinaire et la majorité des acteurs fabriquent leurs propres définitions pour caractériser certains phénomènes spécifiques à leur champ* ». Il s'agit par exemple du secteur de l'éducation, de l'aménagement du territoire, de la gestion urbaine et de l'administration territoriale, etc.

Concernant le concept d'aménagement du territoire, il n'y a pas eu de difficulté particulière à le définir. Peut-être en raison de notre formation initiale de géographe spécialisé en aménagement du territoire. Peut-être aussi du fait qu'il y ait moins de débats et de propositions

de définitions de ce concept. Ce contexte nous a permis de nous inspirer de la définition de l'aménagement du territoire proposée dans le document de Politique Nationale d'Aménagement du Territoire (PNAT, 2005, page 4). Selon elle *« ..., l'aménagement du territoire est la traduction spatiale des politiques, économique, sociale, culturelle et environnementale du pays »*. Il a pour objectif de rendre les territoires plus performants et plus équitables dans le cadre d'une véritable lutte contre les inégalités. Dans la présente recherche, ce concept est défini comme l'ensemble des dispositions juridiques, techniques et opérationnelles visant à rééquilibrer les territoires en termes d'accès à une offre scolaire de qualité et suffisamment similaire pour tous. Au-delà du secteur de l'éducation, cette définition prend en compte d'autres aspects tels que l'ouverture des routes pour faciliter l'accès aux établissements puis l'implantation des réseaux d'électricité et d'eau potable. À titre d'exemple, la présence d'électricité dans un quartier est indispensable pour la création des établissements d'enseignement technique et professionnel.

Cette approche de l'aménagement du territoire ramène à la question de la justice spatiale développée par des chercheurs tels que Rawls (1971), Bret (2006), Gervais-Lambony et Dufaux (2009), etc. Selon Gervais-Lambony et Dufaux (2009, page 1), « *La notion de justice spatiale n'est pas nouvelle en géographie, elle apparaît dès les années 1970 dans le monde anglophone et est aujourd'hui remobilisée dans différents contextes thématiques, sans doute plus notablement dans le champ des études urbaines* ». L'intérêt des géographes pour ce concept est qu'il permet d'analyser les politiques publiques d'aménagement du territoire en prenant en compte les aspects liés à la gouvernance. Pour Soja (2009, page 3), l'application de la justice spatiale « *.... signifie prendre en considération tout ce qui touche à la distribution équitable et juste dans l'espace des ressources socialement valorisées et des possibilités de les exploiter* ».

La prise en compte de ces aspects montre que tout compte fait, le concept a aussi sa part de complexité qui impose une démarche pluridisciplinaire si l'on veut traiter par exemple des politiques d'aménagement du territoire (Girardon, 2006). En effet, « *Tour à tour le géographe, l'économiste, le sociologue, l'historien, le politologue et le juriste sont mobilisés pour apporter leur part de savoir ... »* (Giradon, 2006, page 3). C'est pourquoi il définit « *... l'aménagement du territoire comme la manière dont le pouvoir organise son territoire dans une société donnée »* (Giradon, 2006, page 3). Cela se fait dans une logique de rééquilibrer le réseau urbain et de favoriser le développement de zones défavorisées. Delamarre et *al.* (2013) identifient ainsi une multiplicité et des divergences dans la définition de l'aménagement du territoire. « *Les unes privilégient les finalités, les autres s'attachent principalement à délimiter des périmètres de*

compétences, d'autres encore explorent les modalités des actions conduites au nom de l'aménagement » (Delamarre et *al.*, 2013, page 9).

Notre difficulté s'est surtout posée au moment de la mise en relation de ces deux concepts (gouvernance et aménagement du territoire) pour expliquer les inégalités spatiales. En effet, il existe une relation étroite entre ces deux termes, car aménager c'est aussi gouverner au sens large du terme. Les débuts de l'aménagement du territoire en France ne sont-ils pas liés à « ... *la perte de confiance dans la capacité du système économique libéral à assurer l'équilibre de localisation des activités ; ...* » (Bailly et *al.*, 1995, page 89). Pour éviter de tomber dans la confusion, nous avons eu recours à la revue de la littérature.

Pour ce qui concerne le concept de gouvernance, il est apparu la récurrence de certains termes dans son histoire et sa définition. Il s'agit des éléments tels que régulation, coordination, processus, interactions, pratiques, public/privé, biens et services, acteurs, participation, société civile, etc. Olivier (2009, page 4) fait appel à bien d'autres termes qui interfèrent dans ce champ lexical à savoir *« ... la subsidiarisation, la privatisation, l'associationnisme et la gestionnarisation»*. À chacun de ces concepts associés correspond une perspective de définition du concept de gouvernance. Ce qui retient l'attention cependant est dans un premier temps la multiplicité des possibilités de définitions qui existent. Dans un second temps, c'est surtout la présence de mots qui ont leur place dans la définition de l'aménagement du territoire, mais surtout dans l'acte d'aménager.

Dans l'impossibilité de donner tous les sens que peuvent prendre ces concepts, nous avons choisi de nous intéresser à quelques éléments. L'objectif était d'avoir une idée de leur substance, mais aussi de mettre en relief la cohérence qui existe dans la construction logique liant gouvernance et aménagement du territoire. Pour ce faire, les travaux d'Atlanie-Duault (2005) et de Hermet (2005) paraissent très utiles vu qu'ils permettent de situer la mise en relation de ces deux concepts. Le premier situe la première utilisation du concept de gouvernance au 18e siècle où il était l'équivalent de gouvernement. Ce concept aurait disparu pour réapparaître assez récemment et faire l'objet d'une utilisation assez courante. Le second (Hermet, 2005) se basant sur les différents types de gouvernance observés propose une évolution du concept en 5 étapes. À partir des années 1930 apparaît la « *gouvernance d'entreprise* », suivie au cours des années 1980 par la « *gouvernance urbaine* » puis la « *gouvernance des politiques de développement dans les pays en développement* » en 1989 par la BM, ensuite la gouvernance mondiale et enfin la gouvernance en « … *référence aux processus d'unification continentaux* ... » en Europe.

Sur la base de cette classification, il est possible de situer le « *… concept proprement français* » (Lévy, 2013, page 344) de l'aménagement du territoire comme un procédé de gouvernance à partir des années 1980 au cours desquelles la gouvernance rimait avec la gestion de la ville. C'est d'ailleurs à cette époque, particulièrement dans les années 1979, que l'aménagement du territoire fait son entrée dans le système national de planification au Burkina Faso (PNAT, 2005[18]) alors qu'il a débuté dans les années 1950 en France avec la création d'un ministère consacré (Bailly et *al.*, 1995). Cette relation est allée en se renforçant à la fin de la décennie (1989) avec une orientation vers les politiques de développement. On ne peut en effet gouverner la ville ou mettre en œuvre une politique de développement cohérente sans une politique d'aménagement du territoire bien élaborée.

S'il est vrai que la mise en relation de ces deux concepts a eu lieu assez récemment, il reste que l'acte d'aménager le territoire est bien antérieur. Ce terme a beaucoup évolué dans l'histoire pour aboutir à ses différentes acceptions actuelles comme il en est pour la gouvernance. En référence à cette multitude de définitions, il apparaît que dans son acception première, la gouvernance se définit comme la « *Manière de gouverner* ». Cette définition rime assez avec le concept de bonne gouvernance promu par les institutions internationales à l'instar de la BM qui prône de moins en moins d'État et de plus en plus de société civile. Pour cette institution, la gouvernance, « *C'est la capacité du gouvernement à gérer efficacement ses ressources et à mettre en œuvre des politiques pertinentes* » (Télaidjia, 2016, page 60). Prise dans ce sens, la question est abordée à travers les aspects liés à l'équité et à la régulation (par l'État, les pairs et les utilisateurs). Toutefois, nous n'épousons que très peu le discours normatif souvent associé à la question de la bonne gouvernance (par l'État, les pairs et les utilisateurs). L'objectif premier ici n'est pas d'apprécier en termes de bon ou de mauvais, mais, comme le suggère la recherche en sciences sociales, d'approfondir la connaissance sur la question.

Cette posture conduit à s'intéresser aux écarts existants entre les normes théoriques existantes et les pratiques développées par les acteurs dans les différents sujets abordés par la thèse tels que l'offre scolaire, l'aménagement du territoire et les choix d'établissements, etc. La norme est considérée ici, selon la perception de Lévy (2002, page 16), comme un « *… terme combinant les notions de codes de conduite, règles, intérêts, valeurs, formes de reconnaissance sociale, pour analyser la diversité des pratiques des acteurs* ». Cette définition, se veut plus large et

[18] [18] Ministère de l'économie et du développement durable (2005)

plus complète que celle proposée par le dictionnaire de sociologie, selon laquelle les normes se définissent comme un ensemble de *« Règles ou modèles de conduite propres à un groupe ou à une société donnée, appris et partagés, légitimés par des valeurs, et dont la non-observance entraîne des sanctions »* (Ferréol et *al.*, 2004, page 129).

Une analyse de la littérature sur le sujet indique que, quoique très peu utilisée par les géographes, la gouvernance a pourtant une essence géographique assez importante. Cela tient au fait que ce terme est le plus souvent utilisé à l'échelle locale dans le cadre de la mise en œuvre de politiques territoriales ou de développement local (Michelle et *al.*, 2012). Aussi, des géographes ont montré l'enjeu scientifique que trouve leur discipline à s'intéresser à la gouvernance avec une entrée thématique, soit à partir du concept de développement durable (Mathieu et Guermond, 2005), soit à partir de celui de gouvernance urbaine (Dorier-Apprill, 2006). Le second pan est particulièrement intéressant vu qu'il permet de mieux développer l'aspect aménagement du territoire, même s'il est clair qu'il ne saurait y avoir de développement durable sans aménagement du territoire.

Si la gouvernance urbaine semble faire peau neuve dans les discours des institutions internationales et des acteurs étatiques, il reste que ce concept est très lointain. Comme l'indique Atlanie-Duault (2005), il figure dans l'évolution du concept de gouvernance dans les années 1980. Jaglin (1991) va plus loin en montrant la participation des communautés religieuses catholique, protestante et musulmane puis des pouvoirs traditionnels, à l'élaboration des politiques de gestion urbaine de Ouagadougou. Ses analyses montrent que c'est d'ailleurs ces derniers qui à l'époque s'intéressaient à l'équipement en services sociaux de base (éducation et santé) des quartiers spontanés. Ces acteurs de la ville se sont multipliés et la croissance urbaine de Ouagadougou aidant, une recherche sur ces derniers serait d'une importance capitale puisqu'ils jouent un rôle déterminant dans la production de la ville. Halpern et Pollard (2013) les définissent « *... comme étant les individus et organisations qui interviennent dans la fabrique matérielle ou dans la gestion des villes et dont les modes d'action sont empruntés à la sphère marchande, par opposition aux sphères politiques et de la société civile* ».

C'est seulement une partie de ces acteurs qui nous intéresse, notamment ceux dont les activités sont en relation directe avec le secteur de l'éducation post-primaire et secondaire. Cependant, les travaux prendront également en compte certains acteurs indirectement concernés par l'éducation, mais dont les activités peuvent avoir une relation avec ce secteur. Il s'agit par exemple des services de l'aménagement du territoire, de l'administration territoriale et de la commune de Ouagadougou, etc. L'exercice consiste à voir l'effet des actions de cette multitude

d'acteurs sur l'efficacité des politiques éducatives et des dispositions d'aménagement du territoire qu'elles contiennent. Il s'agit en particulier d'examiner la cohérence entre les normes pratiques développées par ces derniers et les normes officielles liées à la carte scolaire et à la qualité de l'éducation. Comme l'affirment Chauveau et *al. (*2001, page 157), « *La diversité des normes fait place à un processus de compétition entre normes, et d'exclusion de groupes sociaux entiers* ». Pour une meilleure prise en compte de ces groupes, « *Normative thinking has an important role to play in geographical analysis*» (Harvey, 1973, page 96). Comme l'a fait Jaglin (1991, page 13), *« Notre souci est au contraire de transcender ces lignes de partage en identifiant précisément les acteurs du fonctionnement urbain, et de restituer à chacun la part de responsabilité décisionnelle et opérationnelle qui lui revient, que les intervenants soient officiels ou non, que les procédures soient réglementaires ou pas, que les bénéfices et enjeux soient publiquement reconnus ou officieux »* dans l'offre et la demande scolaire post-primaire et secondaire à Ouagadougou. Pour ce faire, une clarification conceptuelle de l'éducation est nécessaire.

2.3- Une recherche circonscrite à l'enseignement post-primaire et secondaire dans le vaste champ de l'éducation

L'éducation est un terme polysémique dont le sens varie selon les auteurs de l'analyse ou les objectifs à atteindre. Il est parfois confondu avec "scolarisation" alors qu'il existe quand même une différence entre ces deux concepts. La définition de l'éducation comporte des composantes aussi bien théoriques que techniques qui font que d'un pays à l'autre elle change. Nous ne nous aventurons pas ici dans un exercice de confrontation des différents contenus donnés à ces définitions. L'accent sera surtout mis sur la circonscription du degré d'enseignement concerné par la recherche. Ainsi, la seule définition donnée par la constitution burkinabé paraît à notre sens, suffisante. Selon l'article 2 de la loi N°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation, elle se définit comme **«** *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 »*. Ces activités peuvent se faire dans un contexte aussi bien académique et structuré que non académique. Cette définition adaptée dans le cadre de la présente recherche précise cependant qu'il s'agit ici des activités réalisées dans le cadre formel appelé "école". De ce fait, il ne concerne pas l'éducation reçue à l'extérieur de l'école; c'est-à-dire celle offerte par la famille, les pairs ou obtenue dans un atelier, etc.

Cette nuance n'est pas fortuite, car il existe parfois des confusions entre l'éducation scolaire et académique d'une part et d'autre part, bien d'autres formes d'éducation familiale, initiatique, etc. Ainsi, confrontée à la difficulté de définir l'éducation, Baux (2004) préfère le concept d'école. Dans ses analyses, elle se réfère plutôt au "*droit à l'école"* en lieu et place du "*droit à l'éducation",* car, sur bien des points, l'éducation est bien plus large que l'école.

Dans le cadre de la présente recherche, ce concept est utilisé pour désigner l'enseignement post-primaire et secondaire (général et technique). C'est-à-dire, l'ensemble du système scolaire allant de la 6e à la terminale appelé "éducation secondaire" jusqu'à la loi d'orientation de l'éducation de 2007. Concernant l'enseignement technique et professionnel, une précision s'impose. En effet, l'enseignement technique est donné dans des cadres scolaires formels sans qu'il n'y ait un mécanisme de délivrance de diplômes académiques. Dans la même logique que le ministère de l'Éducation, ces structures ne sont pas prises en compte pour les présents travaux. C'est notamment le cas de certains centres de formation en coupe et couture, en mécanique, menuiserie, etc. Certains de ces établissements présentent néanmoins des candidats aux examens de Certificat de Qualification Professionnelle (CQP), un diplôme équivalent au certificat d'études primaires (CEP) de l'enseignement de base. Par ailleurs, la recherche ne prend pas en compte les cours du soir dont l'analyse pourrait constituer une autre thèse, tant le sujet est vaste. Nous nous intéressons surtout au fonctionnement des établissements offrant des formations sanctionnées par des diplômes tels que le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et le brevet d'études professionnelles (BEP), ou d'autres de niveau au moins équivalent au brevet d'études du premier cycle (BEPC) de la classe de 3e de l'enseignement général.

Lorsqu'un enfant est inscrit dans l'un de ces ordres d'enseignement, on ne peut dire qu'il est éduqué, mais il est plutôt scolarisé. Le niveau d'éducation est utilisé pour désigner le niveau le plus élevé atteint dans le système scolaire. Il est parfois remplacé par le niveau d'instruction lors des enquêtes socio-économiques. Au vu ces nuances entre éducation et scolarisation, une clarification du concept de scolarisation s'impose; surtout qu'il est opérationnalisé par des taux de scolarisation utiles pour apprécier les inégalités.

2.4- La difficulté de calculer les taux de scolarisation à Ouagadougou

Le terme « *scolarisation* » est employé pour traduire l'action de scolariser ou de faire fréquenter une école par un individu ou un groupe d'individus inscrit (s) dans le système scolaire formel. Quand il s'agit du système non formel, on parle alors d'alphabétisation. La scolarisation et l'alphabétisation sont des concepts mesurables permettant de déterminer la proportion de la

population qui a atteint un niveau donné d'éducation. Le taux (brut ou net) de scolarisation, l'instrument de mesure de ce phénomène peut être calculé selon le sexe, l'âge, le lieu de résidence, le degré d'enseignement, le niveau, l'unité administrative, etc., à l'aide de formules ci-dessous.

Encadré 4 : Formule de calcul du taux brut de scolarisation et du taux net de scolarisation

$$GER_h^t = \frac{E_h^t}{P_{h,a}^t} * 100$$

Où:

GER_h^t = Taux Brut de Scolarisation **(TBS)** dans un degré d'enseignement h dans l'année scolaire t

E_h^t = les effectifs dans un degré d'enseignement h dans une année scolaire t

$P_{h,a}^t$ = la population d'un groupe d'âge a qui correspond officiellement au degré donné d'enseignement h dans l'année scolaire t

Exemple: Si l'âge d'entrée à l'école post-primaire est 13 ans avec une durée de 4 années alors a est (13-16) années

$$NER_h^t = \frac{E_{h,a}^t}{P_{h,a}^t} * 100$$

Où:

NER_h^t = Taux Net de Scolarisation **(TNS)** dans un degré d'enseignement h dans une année scolaire t Net

$E_{h,a}^t$ = les effectifs de la population appartenant au groupe d'âge a dans un degré d'enseignement h dans l'année scolaire t

$P_{h,a}^t$ = population du groupe d'âge a correspondant officiellement au degré d'enseignement h dans l'année scolaire t

Exemple: Si l'âge d'entrée à l'école post-primaire est 13 ans avec une durée de 4 années alors a est (13-16) années

Dans les présentes analyses, le taux de scolarisation est un indicateur déterminant permettant d'apprécier certaines inégalités spatiales. C'est pourquoi il est important de préciser ici la nuance qu'il y a entre le taux net de scolarisation (TNS) et le taux brut de scolarisation (TBS). Lange (2000) critique quelque peu les analyses portant sur les TBS, leur utilisation fréquente servant parfois à dissimuler le faible niveau de scolarisation. En tant qu'indicateur général de participation à un degré donné de l'enseignement, il prend en compte les enfants moins âgés et

plus âgés. Pour éviter cette limite, elle préconise l'usage du TNS permettant de montrer la mesure dans laquelle la population scolarisable est effectivement scolarisée.

Le calcul de ces taux pose souvent des problèmes du fait de la faible fiabilité du système statistique national. En effet, les données restent encore très peu désagrégées; ce qui ne permet pas d'analyser certaines inégalités. Pour la ville de Ouagadougou, on est parfois obligé de recourir aux données relatives à la région du centre qui l'abrite. Ce qui ne permet pas de saisir la réalité des disparités de scolarisation par arrondissement ou par secteur. L'existence d'une "direction de l'éducation" pour la ville de Ouagadougou dans l'organigramme des services de la commune de Ouagadougou n'a pas permis de résoudre ce problème. Or, la disponibilité d'indicateurs spécifiques aux différentes unités spatiales au sein de la ville pourrait bien permettre d'influer sur la carte scolaire de la ville pour mieux articuler l'offre et la demande scolaire. Les données du RGPH'2006 permettent de disposer des effectifs de populations par sexe, âge et arrondissement. Cependant, le redécoupage de la ville en 12 arrondissements à partir de 2009 ne permet plus de disposer de ces effectifs selon le nouveau découpage. Pour pallier ces insuffisances, il a été entrepris un dénombrement de la population en 2012, mais celui-ci ne donne que les effectifs globaux de la population. Sans la répartition de la population par âge, il est difficile d'analyser les statistiques scolaires par arrondissement et par secteur. Pourtant, de nombreux débats sont parfois engagés pour expliquer les faibles taux de scolarisation observés. Pour certains, ces taux seraient le fait d'une faible demande familiale ou plus largement le refus des parents de scolariser leurs enfants. Pour d'autres, cela serait le fait des difficultés d'accès à l'éducation ; à savoir des problèmes d'offre scolaire. Selon Lange et Yaro (2003, page 5), « … *l'offre peut ou non générer la demande, ce qui indique une certaine autonomie de la demande par rapport à l'offre* ». En effet, les familles apprécient des paramètres tels que le sexe des enfants, l'âge des enfants, l'offre scolaire de proximité, leurs capacités à faire face aux charges scolaires, etc. dans leurs stratégies de scolarisation. Globalement, la qualité de l'offre scolaire y est déterminante. C'est pourquoi l'Agence Française de Développement (AFD[19]) soutient que *« La qualité de l'éducation est souvent au cœur des préoccupations des familles et contribue à stimuler la demande d'éducation »*. Le problème alors, est de savoir ce qu'est une éducation de qualité.

[19] http://www.afd.fr/home/projets_afd/education/pages-thematiques/qualite Lu le 23/10/2016

2.5- La difficile définition d'une offre scolaire de qualité

La définition du concept d'offre scolaire apparaît moins complexe que celle d'une offre scolaire de qualité. En effet, elle désigne les possibilités qui existent en matière de scolarisation. Toutefois, elle prend en compte de nombreux éléments qui méritent d'être clarifiés, car une bonne partie de cette recherche repose sur l'analyse de l'offre. Cela concerne aussi bien l'offre globale que celle sériée selon le statut, le système et la qualité, etc. Aussi, l'analyse de l'offre prend en compte l'accessibilité et la répartition spatiale, etc. La première nuance est relative aux travaux de Lange et Yaro (2003, page 2) pour qui « *L'offre d'éducation renvoie aux capacités institutionnelles, aux moyens humains et matériels offerts et à leur répartition quantitative et qualitative sur le territoire national et entre les différents groupes sociaux* ». Cette définition se veut assez complète, mais les contraintes objectives de la recherche nous ont conduits à la circonscrire aux infrastructures, aux équipements et aux types de formation. Ces éléments sont analysés au regard de la qualité, de leur disponibilité et de leur accessibilité, etc.

Au-delà de l'analyse de l'offre globale d'éducation, la qualité est appréciée pour mieux ressortir les inégalités existantes en la matière. Cet exercice est d'une importance capitale, car la qualité est un objectif poursuivi par le système éducatif national burkinabé. Cependant, sa définition pose jusqu'à présent des problèmes dans la mesure où il n'existe pas d'indicateurs officiellement reconnus permettant de comparer la qualité de l'éducation entre deux entités. La littérature indique que plusieurs éléments sont évoqués par différents acteurs pour l'apprécier. Il s'agit par exemple des résultats des élèves lors des examens, de la discipline qui règne dans les établissements ou de la qualité des infrastructures, etc. L'AFD[20] se réfère à des éléments tels que le profil des enseignants, l'organisation de la classe, les matériels pédagogiques, la langue d'enseignement, les programmes scolaires, le temps scolaire et le suivi des résultats pour l'apprécier. Outre ces indicateurs, l'existence des équipements de base tels que les latrines, l'eau potable et l'électricité est d'une importance capitale pour apprécier la qualité d'un établissement. Plusieurs facteurs permettent de retenir ces éléments dans l'appréciation de la qualité de l'éducation comme l'indique le tableau 3. Dans les pratiques de choix des établissements, certains parents et élèves évoquent la qualité de l'éducation pour justifier le choix de leurs établissements.

[20] http://www.afd.fr/home/projets_afd/education/pages-thematiques/qualite Lu le 23/10/2016

Tableau 3 : Synthèse des éléments pris en compte pour apprécier la qualité de l'éducation

Éléments d'appréciation	Analyses
Résultats des élèves	Permettent d'apprécier le niveau de l'enseignement et l'assimilation par les élèves.
Discipline dans l'établissement	Certains établissements sont caractérisés par le niveau élevé de l'indiscipline de leurs élèves. L'indiscipline est observée à travers leurs participations aux grèves, la violence entre élèves et à l'endroit des enseignants et du personnel administratif.
Qualité des infrastructures	Prend en compte plusieurs aspects tels que les matériaux de construction des salles de classe et la taille des classes. Elle prend également en compte la disponibilité de l'eau potable, des latrines et de l'électricité.
Existence de latrines	L'existence de latrine est indispensable pour le bien-être des élèves. Dans la plupart des établissements, ils existent et sont affectés aux élèves selon le sexe (filles et garçons). Cependant, certains établissements n'en disposent pas. Aussi, il existe des cas où les latrines sont réalisées, mais hors d'usage par manque d'entretien.
Existence d'eau potable	L'eau potable joue plusieurs rôles dans les établissements dont principalement l'abreuvage, le nettoyage des latrines, etc. Cependant, certains établissements n'en disposent pas du fait de l'absence de canalisation d'eau potable dans leurs zones d'implantation. C'est le cas des quartiers périphériques.
Existence d'électricité	Dans de nombreux établissements, il n'existe pas d'électricité. Cela est très souvent lié au manque de réseau d'électricité dans leurs zones d'implantation. C'est le cas des quartiers périphériques. Pourtant, l'éclairage et la ventilation sont importants pour le bien-être des élèves ; surtout en temps de chaleur où la température va souvent au-delà de 40°C.
Qualité des enseignants	La qualité des enseignants concerne surtout leurs profils. Il est fréquent de rencontrer des établissements où les enseignants ne disposent pas du diplôme requis pour les enseignements donnés. Par contre il en existe qui recrutent les professeurs parmi ceux du public et ayant de fortes expériences en matière d'enseignement.
Organisation de la classe	L'organisation des classes à Ouagadougou concerne surtout les effectifs scolaires qui sont assez souvent pléthoriques.

Éléments d'appréciation	Analyses
Disponibilité du matériel pédagogique	De nombreux établissements ne disposent pas du matériel pédagogique nécessaire à l'enseignement. Chaque enseignant se débrouille pour administrer ses cours.
Langue d'enseignement	La langue d'enseignement à Ouagadougou est le français. Cependant, il existe des établissements bilingues (français-anglais).
Programmes scolaires	Un programme existe et devra être appliqué par tous les établissements. De nombreux établissements ne parviennent pas à couvrir le programme. Aussi, il arrive que certaines classes ne fassent pas certaines matières au cours d'une année scolaire pour diverses raisons.
Temps scolaire	Le temps scolaire concerne le calendrier scolaire et les volumes horaires par matière. Pour faire des bénéfices, ce temps n'est pas respecté dans certains établissements. D'autres débutent les cours plusieurs semaines après la date officielle de la rentrée scolaire et il y en a qui les arrêtent plus tôt.

Source : Revue de littérature et analyse personnelle, juin 2015

Dans le cadre d'une étude sur l'état de développement de l'éducation au Burkina Faso, le MEBA et le MESSRS (2004) ont eu recours à 3 niveaux d'appréciation de la qualité, chez l'élève, au niveau de l'enseignant et des infrastructures. À défaut des informations de la base de données permettant d'adopter cette démarche, les analyses faites ici se focalisent sur les éléments tels que la disponibilité de l'eau potable, de l'électricité et des latrines. Ces indicateurs sont analysés individuellement et un indicateur synthétique a été construit sur la base des 3 équipements. Ils sont assez déterminants pour influer sur les conditions de vie, de travail et d'apprentissage dans les établissements. Aussi, influent-ils sur leurs attractivités. De ce fait, ils peuvent influencer les choix des écoles par les élèves et les familles. En outre, la disponibilité de l'eau potable et de l'électricité dans un établissement est fortement liée au niveau d'aménagement global de la zone d'implantation de l'établissement. Hormis ces aspects qui justifient l'intérêt d'examiner la disponibilité de ces équipements, le contexte de la ville de Ouagadougou fait que ces 3 éléments sont indispensables dans la scolarisation. Ils sont vitaux dans les établissements, mais assez souvent occultés dans les analyses au profit d'autres tels que les tables-bancs qui ne sont pas non plus à négliger. De même, les éléments en rapport avec le diplôme et l'ancienneté des enseignants sont déterminants pour apprécier la qualité de

l'éducation dans les établissements. Cependant, ces informations ne sont pas disponibles dans la base de données du ministère de l'Éducation.

Au-delà de la disponibilité des équipements analysée à partir de la démarche quantitative, la littérature invite à la collecte de données qualitatives sur les pratiques autour de ces équipements. À titre d'exemple, l'infrastructure peut être disponible et non utilisée pour plusieurs raisons. Pour les latrines par exemple, le manque d'hygiène est évoqué. Aussi, d'autres critères tels que le respect de la réglementation vis-à-vis de l'administration est un paramètre important. Cette réglementation prend en compte plusieurs éléments en lien avec la disponibilité des autorisations de création et d'ouverture des établissements et le respect des normes en termes de caractéristiques des sites d'implantation, etc.

2.6- Demande scolaire: la nécessaire nuance avec la demande d'éducation

Dans le cadre de leurs travaux, Lange et Yaro (2003) retiennent trois manières d'appréhender le concept de demande d'éducation dans la littérature. Il s'agit de « … *demande scolaire, demande de formation ou demande d'éducation* » (Lange et Yaro, 2003, page 3). Ils constatent que c'est la demande d'éducation qui est la plus usitée dans les travaux de recherche. Cela s'explique par le fait qu'elle prend en compte plusieurs dimensions, dont les besoins éducatifs non scolaires (enseignement non formel par exemple) et les attentes des populations. En plus des apprentissages techniques, celles-ci accordent également un intérêt aux savoir-être, savoir se situer, etc. Pour nos travaux, cependant, nous avons choisi de circonscrire la vision de la demande en élaguant plusieurs aspects. En effet, le sujet ne s'intéresse ni à l'enseignement non formel ni encore aux autres savoir-être et savoir-vivre acquis à l'école. Il s'agit donc de la demande en tant qu'indicateur utilisé dans le cadre des calculs des taux de scolarisation. Notre conception de la demande se veut alors restrictive, car nous ne l'appréhendons que dans ses deux dimensions clés à savoir la demande théorique et celle effective. Il s'agit simplement de la demande scolaire correspondant donc au nombre d'enfants à scolariser face à l'offre scolaire. Ce choix justifie d'ailleurs l'intérêt accordé aux aspects démographiques dans les analyses.

Dans le cadre du droit à l'éducation pour tous et de l'obligation scolaire, tous les enfants d'âge scolaire constituent la demande scolaire théorique, dans la mesure où tout enfant d'âge scolarisable est potentiellement ou devrait être à l'école. Cependant, des facteurs contextuels font que certains n'y sont pas. Ceux qui sont effectivement scolarisés constituent ainsi la demande effective. Elle est influencée par de nombreux facteurs tant internes qu'externes à la sphère éducative. Les facteurs internes à l'école concernent par exemple, l'offre scolaire de

proximité, la qualité de l'éducation, les conditions d'accessibilité, etc. Ceux externes concernent des éléments tels que les caractéristiques socio-économiques du lieu de résidence, le niveau d'instruction des parents, leurs domaines d'activités et leurs rapports à l'école, etc.

La définition de Pilon et Yaro (2001, page 8) permet bien d'appréhender son fonctionnement. Selon ces derniers, la demande scolaire effective est « *le produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels), que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou non, dans leurs pratiques de scolarisation ; ces facteurs conditionnent ainsi la mise à l'école, l'itinéraire scolaire et la durée de la scolarité* ». Cette définition permet bien de clarifier le concept de besoins éducatifs qui exprime les aspirations des acteurs de la demande en termes de curricula et de types de formation. Pour certaines populations ; notamment les catégories sociales pauvres, ces besoins ne sont pas satisfaits pour différents problèmes, dont l'accessibilité.

2.7- Accessibilité : quelle méthode pour l'apprécier ?

La notion d'accessibilité aux services sociaux tels que la santé et l'éducation comporte plusieurs composantes. En effet, elle prend en compte des éléments tels que la dimension économique qui se réfère à la capacité financière à payer ces services; la dimension géographique ou physique qui concerne la distance ou l'enclavement, la dimension temporelle qui exprime le temps nécessaire pour accéder à l'infrastructure, la dimension culturelle qui concerne les éléments de représentations que se font les populations du service, etc. Chacune de ces composantes est déterminée par un ensemble de facteurs. C'est dans ce sens que Fafa (2010, page 151) montre que *« La dimension sociale de l'accessibilité renvoie à de multiples facteurs : capitaux économique et culturel, réseau social mobilisable, compétences spatiales et connaissance de la ville acquise progressivement à partir des lieux, résidentiels ou non, fréquentés par les membres du ménage* ».

Dans le cadre de cette recherche, nous nous référons à l'accessibilité géographique qui fait appel à des notions de distance, de temps de parcours et de niveau d'enclavement. Toutefois, l'accessibilité financière sera traitée avec une nuance lorsqu'il s'agira de cette composante. Ce concept a une importance dans le cadre de la recherche, car c'est un indicateur pertinent permettant de montrer à quel degré les populations sont proches des services éducatifs. Il occupe une place centrale dans l'analyse des pratiques de choix des écoles par les familles et leurs enfants. Pour l'apprécier, plusieurs propositions sont faites dont celles de Baron et *al.*

(2003) qui offrent deux possibilités d'analyse de l'accès aux équipements et les disparités régionales. Il s'agit dans un premier temps de se focaliser sur le nombre de lieux d'une région offrant un même service et dans un second temps de définir la distance moyenne séparant deux lieux offrant le même service. « *Cette distance est alors définie comme l'inverse de la densité* de *l'équipement à un coefficient multiplicateur prêt (cf. annexe 1.1)*» (Baron et *al.*, 2003, page 31). Ces différentes méthodes permettent d'analyser la question de la distance par le biais des analyses spatiales prévues. Par ailleurs, les entretiens qualitatifs auprès des élèves et de leurs familles aident à apprécier la prise en compte de la distance et de l'accessibilité dans leurs processus de choix des écoles.

L'un des biais dans l'appréciation de la distance entre les infrastructures et les populations est la tendance à la considération de la distance euclidienne ou distance à vol d'oiseau. Cette méthode ne permet pas de saisir la réalité de la distance parcourue par chaque élève et donc d'apprécier ses manifestations sur leur scolarisation ou leurs choix de scolarisation. Concernant Ouagadougou par exemple, l'importance des situations d'embouteillage diffère d'un quartier à l'autre, de même que le niveau d'enclavement. À la faveur des bitumages de routes effectués au cours des 5 dernières années, certains quartiers de la ville tels que Ouaga 2000, Zogona, les 1200 logements et Wemtenga situés dans les arrondissements 12 et 5 connaissent un niveau de désenclavement très important. À l'opposé, l'accessibilité des quartiers comme Tampouy et Bassinko dans les arrondissements 3 et 8 reste encore très difficile, en raison de la densité de la circulation sur la principale voie d'accès au centre-ville. Ces situations font que les élèves de ces deux catégories de quartiers ne connaissent pas les mêmes effets de la distance de leurs lieux d'habitation à leurs écoles.

Pour éviter les biais qui pourraient exister dans la considération de la seule distance euclidienne, les entretiens réalisés auprès des élèves et des familles concernent également leurs perceptions de ces distances parcourues effectivement pour se rendre à l'école. Aussi, des informations en rapport avec les difficultés rencontrées dans les parcours (accidents, retards, abandons) sont considérées. Ces différents paramètres pourraient être pris en compte dans l'analyse du fonctionnement du marché scolaire.

2.8- Marché scolaire : quelle pertinence pour une analyse sur Ouagadougou ?

Le recours au concept de marché scolaire dans le cadre de cette recherche est né du constat de l'importance prise par les transactions financières pour être scolarisé et du fait de la forte tendance à la privatisation dans ce secteur. Aussi, cela nous paraît-il assez justifié face à

l'importance des concepts économiques d'offre et de demande scolaire dans les analyses sur l'éducation (Kobiané, 2006). Nous y avons donc recouru dans l'optique de voir dans quelles mesures les pratiques en matière d'éducation à Ouagadougou peuvent s'apparenter à un système de marché ou tout simplement à un marché scolaire.

Un bref tour de la littérature révèle que ce terme est surtout usité dans les pays anglo-saxons, même s'il existe ailleurs (Maroye, 2007). Selon les chercheurs travaillant sur ce sujet, il s'agit de mécanismes par lesquels les établissements développent des initiatives, font un travail de groupe pour assurer une offre éducative de qualité, afin d'attirer le plus d'élèves possible. Le nombre élevé d'élèves leur permet de bénéficier de financements publics plus importants. L'usage de ce terme ne peut se faire sans évoquer les travaux de Dubet qui s'y est fortement investi en France. Pour lui, l'école fonctionne aujourd'hui comme un marché du fait de ses mécanismes d'inclusion et d'exclusion qui fondent le fonctionnement du marché (Dubet, 2000). Cette institution n'affirme-t-elle pas l'égalité des individus et l'inégalité de leurs performances ? (*Ibid*). En Belgique, Draelants (2014) utilise plutôt le concept de « *quasi-marché scolaire* » pour montrer que la concurrence entre établissements n'est pas planifiée dans ce pays comme c'est le cas au Royaume-Uni « *...sous la houlette de Margaret Tatcher ...* » (Genedir, 2014, page 105).

Au Burkina Faso, le système de financement des établissements répond à des mécanismes différents qui ne suscitent pas cette concurrence entre établissements pour attirer les financements publics. La concurrence existe surtout entre établissements privés et entre ces établissements et ceux du public. Elle se manifeste surtout par des actions qui tendent à attirer le maximum de clients et donc d'élèves. Cela participe de la gouvernance du secteur éducatif puisqu'il influence aussi bien la qualité de l'offre scolaire que l'importance de la demande des familles. Le problème est que « … *dans toute situation de concurrence mal ou insuffisamment organisée, réglementée, les acteurs les plus puissants sont en mesure de capitaliser à leur avantage les ressources et possibilités offertes par le système … »* (Jaglin, 1991, page 941). Ces puissants acteurs sont surtout les promoteurs d'établissements privés. Ils disposent d'importantes ressources pour ouvrir des établissements répondant aux aspirations des populations. Profitant d'une grande liberté dans les choix d'implantation, ces derniers s'installent dans des quartiers où ils pourraient attirer le maximum de clients. Aussi, certains profitent du manque de contrôle et de suivi de la part des services publics de l'État pour ouvrir des établissements ne répondant pas aux normes d'équipement, d'infrastructures ou même aux

normes pédagogiques. Ces derniers sont très souvent implantés dans les quartiers périphériques et les non lotis où les familles sont en majorité démunies.

Si ces différentes perceptions du marché scolaire mettent au cœur des analyses, la dimension économique, Felouzis (2011) identifie trois dimensions empiriques pour parler réellement de marché scolaire. Il s'agit des dimensions telles que *« … celle du choix des familles, celle des politiques scolaires ou encore celle des concurrences entre établissements »* (Felouzis, 2011, page 7). La politique scolaire mise en œuvre à Ouagadougou se traduit comme précédemment montré par un désengagement de l'Etat dans l'investissement scolaire. Cela favorise le développement du secteur privé. Dans l'optique d'attirer le maximum d'élèves, certains de ces établissements offrent de meilleures conditions d'études. D'autres par contre mettent l'accent sur des critères tels que l'accessibilité financière, la proximité géographique ou la discipline, etc. Ces pratiques sont de nature à créer la concurrence entre acteurs publics et privés. Aussi, elles permettent aux populations de développer différentes pratiques de choix des établissements. Ainsi, il apparaît que la définition du *« … concept de marchés scolaires recouvre un ensemble de pratiques, d'acteurs et de logiques d'action qu'il est utile d'articuler les unes aux autres dans la perspective d'en renforcer la cohérence … »* (Felouzis, 2011, page 9). C'est pourquoi nous avons choisi de nous intéresser aux pratiques de choix des écoles par les élèves et leurs familles.

2.9- Pratiques de choix des écoles ou la fréquentation sous contrainte

Parler de pratiques de choix suppose que les familles et les élèves ont des possibilités de choisir l'établissement où ils souhaiteraient fréquenter ou envoyer leurs enfants. Or, la réalité n'est pas si simple. En effet, dans le contexte français, Langouët et Léger (2000) montrent que les théories supposant que l'existence d'écoles publiques et privées offre une liberté totale aux familles dans le choix des écoles sont fausses. Ces auteurs ont « *… montré que beaucoup de familles n'ont aucune possibilité de choix, d'abord en raison des inégalités géographiques de l'offre d'établissements, très différente selon les régions, mais surtout à cause des inégalités sociales* » (Langouët et Léger, 2000, page 10). Partant du principe que ces inégalités existent et sont également importantes à Ouagadougou, nous les avons intégrés dans la recherche afin de savoir si les enquêtés ont effectivement des choix à effectuer en matière d'établissement. Cette question tire sa source de la structure de l'offre scolaire marquée par de nombreuses insuffisances et inégalités.

La mise en relation entre la situation française et celle de Ouagadougou impose une clarification conceptuelle ; celui de choix d'école. En France, la littérature indique que ce concept ramène à la possibilité pour les élèves et leurs familles d'opérer différents choix de collèges et de lycées aussi bien dans leurs secteurs d'habitation qu'en dehors. Cette possibilité de choisir en dehors de son secteur d'habitation y est consacrée depuis 2008. Au Burkina Faso et à Ouagadougou en particulier, le contexte de l'offre scolaire ainsi que l'absence d'une carte scolaire ne permettent pas une sectorisation dans le choix des établissements. Ainsi, les élèves et leurs familles sont libres de choisir des établissements situés aussi bien dans leurs secteurs ou arrondissements d'habitation qu'ailleurs. La littérature sur le sujet indique que les pratiques de choix en matière de scolarisation renferment plusieurs aspects, dont le choix des établissements, des filières ou des formations à suivre, des enfants à scolariser, etc. À ce concept, Baux (2004) a préféré « *les stratégies et pratiques de scolarisation* » qu'elle définit comme une fonction de divers éléments tels que le capital social, culturel, économique et de la structure démographique de la famille d'appartenance des élèves.

Dans le cadre des analyses faites ici, l'intérêt est surtout porté sur l'ensemble des modalités, règles, considérations, normes et pratiques développées par les usagers dans le choix de l'école fréquentée. Ces considérations ont généralement un rapport avec des éléments tels que la distance entre le lieu d'habitation des élèves et l'école (Yaro, 1990), la notoriété ou renommée de l'école (Godenir, 2014), la position sociale de l'enfant (Pilon, 2003) ou de sa famille en rapport avec ses moyens financiers (Olvera et *al.*, 2010 et Kobiané, 2009), ou le niveau d'instruction des parents (Palenfo, 2006), etc. Aussi, ces pratiques pourraient se référer aux choix des enfants dans la fratrie (Thiombiano, 2009). Lorsque les parents ne disposent pas de moyens financiers conséquents, le sexe de l'enfant ou son rang dans la fratrie est pris en compte dans le choix de l'école dans laquelle il sera inscrit.

L'intérêt pour ce sujet n'est pas anodin, car nous supposons que ces pratiques de choix sont fonction de la structure de l'offre scolaire de la ville. Outre cette structure, des facteurs tels que les mécanismes d'affectation des élèves, le niveau d'information des familles, etc. sont indispensables pour comprendre les situations de fréquentation scolaire à Ouagadougou. Dans cette logique, Moumoula et Bakyono (2005) mettent en relief l'important rôle joué par le collectivisme prégnant au Burkina Faso. Pour eux, cela aurait des conséquences « *... sur les possibilités des individus à faire des choix par eux-mêmes et pour eux-mêmes* » (Moumoula et Bakyono, 2005, page 68). Au moins 7 types d'acteurs interviennent dans cette décision dont les voisins, les amis et collègues des parents, les aînés, etc. À cette liste s'ajoute celle de la famille

qui doit être perçue selon l'entendement africain et comprenant de ce fait les parents biologiques (père et mère), la famille élargie (cousin, oncles, tantes, grands-parents, etc.) et les connaissances, etc. (Moumoula et Bakyono, 2005).

Le recours à ces sources d'informations pourrait s'expliquer par la quasi-absence de structure de conseils en matière d'orientation scolaire. La seule qui y intervient est le Centre national de l'information, de l'orientation scolaire, professionnelle et des bourses (CIOSPB) qui s'intéresse généralement aux élèves de la classe de terminale pour les choix d'orientation à l'université. Il s'intéresse dans une moindre mesure à l'orientation des élèves de 3e pour le choix de la filière au lycée. Ainsi, il n'existe pas de dispositif d'orientation pour le choix de l'établissement et pour le passage au collège. Or, il est clair que les élèves et leurs familles ne sont pas logés à la même enseigne. Comme l'indiquent Hiller et Tercieux (2014), certains parents sont mieux informés ou disposent de plus de ressources pour acquérir de l'information nécessaire dans le choix des établissements. Pour le cas de Ouagadougou par exemple, il s'agit des parents professeurs ou enseignants et cadres de l'administration, etc. Les autres par contre, n'en disposent pas; et le fait d'être analphabètes ne facilite pas la tâche. Pourtant, ces derniers sont majoritaires ; ce qui désavantage leurs enfants.

À l'issue des choix effectués, les structures en charge de l'orientation des élèves jouent un rôle déterminant. Cependant, le dispositif d'orientation rencontre généralement de nombreuses difficultés liées à la demande et à la structure de l'offre. « *Compte tenu du nombre d'élèves et du nombre de places disponibles, chacun ne peut être admis dans l'école qu'il préfère* » (Hiller et Tercieux 2014, page 621). Face à cette réalité, diverses stratégies sont mises en œuvre dont l'évitement de certaines écoles (Fançois et Rhein, 2007). Concernant la ville de Paris, ces derniers indiquent que « *Ces pratiques d'évitement sont plurielles. Elles comprennent la scolarisation en collège privé, non soumis à la sectorisation, l'obtention d'une dérogation pour un autre collège public, voire le recours à la fausse adresse* » (Fançois et Rhein, 2007, page 165). De même, les raisons de l'évitement sont multiples. En Belgique par exemple, Vandenberghe (1998) fait référence aux effets de pairs. *« Par effet de pairs, nous visons l'idée simple que la capacité d'un élève à apprendre, se développer et progresser au cours d'une année scolaire est directement affectée par les caractéristiques et les comportements de ses camarades de classe et d'école »* (Vandenberghe, 1998, page 5). Il est important de prendre en compte ces pratiques dans la ville de Ouagadougou. Pour ce faire, les règles et les pratiques en matière d'affectation des élèves dans les établissements de la ville méritent d'être interrogées. En effet, l'évitement ou au contraire le choix d'un établissement répond à diverses logiques.

Dans les pratiques de choix des écoles, certaines familles pourraient donc tenir compte du niveau supposé "bon" de l'établissement et de ses élèves.

Pour Blanchard et Cayouette-Remblière (2011), au-delà de l'école à fréquenter, la question du choix est centrale en sociologie et touche différents aspects de la vie tels que les choix matrimoniaux, résidentiels, culturels ou politiques, etc. Pour ces auteurs, l'appréhension des pratiques de choix des écoles va au-delà du traditionnel rôle attribué à l'institution scolaire ou à la famille, « *... si bien que l'étude des choix scolaires implique désormais d'articuler l'action de plusieurs groupes d'acteurs* » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011, page 9). À cet égard, l'analyse de la question impose un recours aux outils de la gouvernance. Ces derniers devraient permettre de mieux connaître les mécanismes aboutissant aux choix. En se référant à l'ensemble des règles et des pratiques d'affectation puis des pratiques plurielles de choix des écoles développées par les élèves et leurs familles, on peut bien inscrire ces pratiques dans le vaste champ de la gouvernance, mais cette fois par les élèves et leurs familles. Le défi qui reste posé est de mettre en relief la dimension spatiale ou territoriale de ces pratiques. Il s'agit concrètement de mettre en relation les pratiques de choix avec les secteurs, quartiers ou zones de résidence à Ouagadougou. Ces éléments et bien d'autres liés à la question scolaire permettent de mieux définir la ville.

2.10- L'urbain et la ville : des enjeux de définition et d'appréciation

En dépit de l'urbanisation croissante des sociétés africaines et de la recrudescence des travaux de recherche sur le phénomène, la définition de l'urbain, de la ville y pose encore de nombreuses difficultés. Cette situation prévaut du fait de la nature même du fait urbain comme l'indiquait Harvey (1973, page 22) « *The city is manifestly a complicated thing*». Banzo et *al.* (2010, page 63) lient cette difficulté à deux faits majeurs « *...d'une part la ville est un objet mouvant dans le temps, d'autre part c'est un objet difficile à circonscrire dans l'espace* ». D'un pays à l'autre ou même à l'intérieur d'un même pays, sa définition varie et parfois considérablement. Cependant, les différentes définitions proposées dans ces pays ont des convergences par le recours à trois critères essentiels à savoir « *... la taille de la localité, son rang administratif et sa fonction économique* » (Dureau, 1990, page 1). Cet auteur montre ainsi que c'est le seuil choisi qui fait la différence. Aussi, la ville dépend des équipements et du niveau de ses services parmi lesquels les infrastructures scolaires. En effet, le niveau d'urbanisation se reflète également à partir de l'offre scolaire. Contrairement aux zones rurales, les villes se caractérisent un peu partout dans le monde par une abondance et une diversification de l'offre scolaire.

Dans le cadre de nos travaux de master (Ouédraogo, 2009), nous avons identifié les éléments essentiels qui reviennent dans la définition des villes en Afrique Subsaharienne. Il s'agit de la morphologie des localités en termes de densité, de superficie ou d'existence d'équipements structurants; leurs fonctions économiques, administratives ou politiques puis la taille de la population. En plus de cette tendance générale au choix de ces critères et des seuils pour la définition de la ville, d'autres définitions ont trait au domaine, à la discipline ou l'institution. Ainsi, dans le cadre d'une analyse sociologique du phénomène urbain, l'UNESCO retient parmi une panoplie de tentatives de définitions que « *... ce terme définit un certain mode de vie »* (UNESCO, 1962, page 3). En effet, l'urbanisation s'observe à partir d'un ensemble d'éléments tels que l'accès facile aux services sociaux de base (éducation, santé), à l'eau potable, à l'électricité, aux transports, etc. Pourtant, à Ouagadougou, cela est différent, car la majorité des quartiers ne satisfait pas ces conditions minimums de la vie en ville. Dans de nombreux quartiers périphériques et les non lotis, il n'existe ni électricité ni eau potable. Dans les non lotis concentrant d'importants effectifs de populations; en particulier, l'offre scolaire est insuffisante et relève généralement du secteur privé. À la lecture des travaux de certains auteurs tels que Banzo et *al.* (2010), la perception de l'UNESCO de la ville n'est pas seulement sociologique. Dans leur ouvrage : « *Introduction à la géographie »,* ils affirment que *« Parler de l'urbain c'est aussi parler d'un mode de vie » (Banzo et al., 2010, page 63).* Ce type de définition sous-tend quelque peu les appréhensions et perceptions aussi bien positives que négatives sur la ville.

Cette appréciation à partir du mode de vie des citadins apparaît assez bien dans la littérature africaine de la période postindépendance avec certains auteurs comme Amadou Kourouna qui, dans « Camara Laye, L'enfant Noir » présente Conakry la capitale de la Guinée comme un lieu de dépravation des mœurs. La littérature sur la ville montre en effet que « *Lieu d'urbanité, elle est aussi souvent perçue comme un lieu de danger, un espace d'insécurité, sale, malodorant, où la vie grouille, malsaine »* (Banzo et *al.*, 2010, page 64). À l'opposé de ces perceptions négatives de la ville, des institutions telles que l'ONU-Habitat (2010, page 1) en ont une perception plus positive. Selon elle, *« L'expérience montre qu'à travers le monde, l'urbanisation est allée de pair avec un meilleur épanouissement humain, des revenus en hausse et de meilleures conditions de vie »* (ONU-Habitat, 2010, page 1).

Aujourd'hui, la dynamique de l'urbanisation dans les pays d'Afrique Subsaharienne complexifie encore sa définition. C'est dans ce sens que Le Bris (2001) face à l'étalement spatial des villes du sud pose la question de la pertinence des modèles géographiques classiques de la ville se focalisant sur les variables de densité et de centralité. Ces dynamiques exigent un

approfondissement de la réflexion sur le fait et les phénomènes urbains. Dans ce sens, Dureau (1990) propose l'utilisation des limites administratives ou le recours à la définition physique pour une opération dont la visée est de rendre compte d'une situation et non d'agir sur l'espace.

Pour la ville de Ouagadougou, l'option pour la limite administrative s'avère la plus simple, mais prend en compte les villages isolés ne faisant pas partie des espaces réellement urbanisés. La limite physique permet d'éviter ce biais en prenant en compte seulement l'agglomération, le bâti continu. Il permet donc de rendre compte de l'espace urbain réel. La difficulté cependant étant les opérations de traitements cartographiques et d'analyses spatiales que cela exige pour déterminer la superficie concernée. Tout cela, ainsi que les multiples changements de la définition de la ville au Burkina Faso depuis l'indépendance permettent de confirmer les difficultés en la matière.

La dernière définition de la ville, mais encore en vigueur et que nous adoptons dans le cadre de la recherche est celle donnée lors du RGPH'2006. Celle-ci considère comme villes les chefs-lieux des 45 provinces que compte le pays auxquels s'ajoutent les 4 villes moyennes[21] que sont Bittou, Niangoloko, Garango et Pouytenga. En vue d'affiner cette définition, la politique nationale de l'habitat et du développement urbain (MHU, 2008, page 26) précise que « *La ville, au Burkina Faso, est définie comme le noyau urbain dans la commune urbaine, formé par un tissu urbain continu et doté d'un réseau fonctionnel d'adduction d'eau, d'électricité, d'éclairage public, de téléphone et d'équipements structurants. Il y a donc la ville et la campagne dans la commune urbaine telle que définie au Burkina Faso* ». Parmi ces équipements structurants, l'école occupe une place importante. Cependant, les investissements en la matière sont en deçà de la demande sans cesse croissante. Cette politique identifie trois niveaux de villes, dont les villes métropoles (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso), les villes moyennes représentées par les autres chefs-lieux de région puis 36 petites villes. Ainsi, Ouagadougou étant reconnu comme ville métropole, notre tâche apparaît simplifiée, car il ne s'agit plus de montrer en quoi elle en est une, mais surtout de clarifier l'espace concerné par notre recherche. Est considérée comme « *la ville de Ouagadougou* », l'espace délimité de la commune urbaine de Ouagadougou. Il s'agit donc du territoire occupé par ses 12 arrondissements répartis en 55 secteurs. C'est sur cet espace que nous procédons aux analyses spatiales pour montrer les inégalités d'éducation.

[21] Selon les données du RGPH'2006, les populations de ces villes étaient : Bittou (72 053), Niangolokp (54 138), Garango (73 679) et Pouytenga (75 250).

2.11- L'analyse spatiale: une démarche efficace pour mettre en relief les inégalités d'éducation

Combinant opérations techniques et analyses thématiques, l'analyse spatiale est un ensemble de méthodes dont la définition fait l'objet de moins de polémiques. Plusieurs approches et outils existent en analyse spatiale et la difficulté réside dans le choix du plus approprié selon les objectifs d'analyse. Certains auteurs comme Pumain et Saint-Julien (1997) la résument aux analyses de la configuration et des propriétés de l'espace, alors que bien d'autres pensent qu'il s'agit des analyses sur la dimension spatiale des phénomènes étudiés. D'autres comme Brunet et *al.* (1992) en revanche font référence aux méthodes et techniques utilisées, en fondant leurs définitions sur les opérations mathématiques, statistiques ou informatiques avec les SIG. Quel que soit l'approche, il est clair que « *Les SIG et ses produits cartographiques dérivés s'inscrivent comme des outils d'aide à la décision et à la concertation et permettent plus largement de contribuer, par leurs traitements complexes, à améliorer la connaissance scientifique en replaçant les phénomènes dans leur complexité spatiale* » (Bonnet, 2007, page 1).

Dans l'ensemble, la définition de l'analyse spatiale invite à une dimension thématique et technique, mais aussi méthodologique en vue d'aborder les aspects spatiaux des phénomènes étudiés. S'il est vrai que sa définition ne saurait se limiter à l'usage de ces outils, il demeure que « *L'utilisation d'un système d'information géographique (SIG) s'impose comme un choix pertinent lorsqu'il s'agit de traiter des données spatialisées »* (Kihal, 2011, page 103). Comme l'indiquait Cambrezy (1993), les SIG apparaissent de nos jours comme l'un des outils les plus puissants pour réaliser l'analyse spatiale. Dans ce sens, Bonnet (2007, page 1) que montre que « *L'utilisation des SIG et de l'analyse spatiale dans les pays d'Afrique et plus globalement dans les pays en développement offre des perspectives intéressantes dans la mesure où les rares données de qualité peuvent être exploitées au maximum* ». Ainsi, il s'impose les capacités ou rudiments de l'analyse géographique. Huynh (2009) distingue dans ce sens 5 dimensions de ces « *geographics skills* » à savoir la capacité à poser des questions géographiques, à acquérir les informations y relatives, à les organiser, à les analyser et à leur donner des réponses géographiques. Ces savoirs géographiques sont au centre de nos analyses. C'est pourquoi nous avons choisi cet outil pour rendre compte de la dimension spatiale des pratiques de gouvernance.

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse spatiale désigne l'ensemble des outils, techniques, méthodes et démarches d'analyse intégrant la dimension spatiale en vue de ressortir les

caractéristiques scolaires des lieux et l'interrelation entre eux. Cela permet de lier ces caractéristiques à leurs situations géographiques et socio-spatiales (centrale, périphérique, loti, non loti, etc.). Pour les mettre en relief, les rapports centre-périphérie occupent une place centrale. Cela nécessite une clarification de ces deux concepts, car les approches de leurs définitions sont multiples. Comme l'affirment Huriot et Perreur (1995, page 1), « *Le dualisme centre-périphérie est évoqué dans les contextes les plus variés et même avec les significations les plus diverses* ». Nonobstant cet état de fait, la littérature (Cattan, 2006 ; Monnet, 2000) indique que globalement, le centre désigne très souvent les espaces dominants (Cattan, 2006). Ce sont des zones de concentration du pouvoir, des activités économiques, des populations, des services, etc., par opposition à la périphérie qui désigne l'espace dominé. Comme l'indique Grataloup (2004) [22], le recours à l'opposition centre-périphérie impose de la prudence pour ne pas utiliser ces 2 concepts *«… pour distinguer ce qui est au milieu de ce qui est à l'extérieur*» (Grataloup, 2004, page 2). D'autres auteurs tels que Manoukian et Platania (2010) puis Huriot et Perreur (1995) soutiennent que «*… le dualisme centre- périphérie est trop réducteur*» (Huriot et Perreur, 1995, page 1). Cela est d'autant plus réel dans le contexte des pays africains où la morphologie de la ville se complexifie et impose une prise en compte des différentes possibilités de lectures spatiales des réalités urbaines. Ainsi, avancent-ils que *« De fait, on rencontre souvent des représentations de l'espace qui distinguent du centre et de la périphérie une tierce zone dite intermédiaire ou de transition, aux caractères moins extrêmes »* (Huriot et Perreur, 1995, page 6). Ces différentes suggestions et préoccupations s'adaptent au contexte de la ville de Ouagadougou. Ainsi, nous les avons pris en compte dans notre approche en identifiant deux couronnes périphériques. C'est aussi, la raison pour laquelle il a été considéré l'organisation des territoires (quartiers) faits de sous-ensembles et se caractérisant par des inégalités de développement (Reynaud, 1995). Les analyses prennent alors en compte les différentes unités socio-spatiales de la ville, car «*…l'approche du territoire doit tenir compte des échelles multiples, emboîtées les unes dans les autres et parfois concurrentes* (Bret, 1996, page 10).

Concrètement, nous avons procédé à un zonage de la ville ; identifiant les quartiers centraux et ceux périphériques. Les premiers sont situés dans la partie centrale de la ville. Ils sont fortement urbanisés et sont constitués par les quartiers les plus anciennement lotis de la ville. La périphérie est plus vaste et est constituée par 2 couronnes périphériques, les quartiers non lotis et la zone de la périphérie urbanisée. La première couronne périphérique abrite la deuxième génération

[22] http://www.hypergeo.eu/spip.php?article10# lu le 19/04/2018

des lotissements de la ville. Les quartiers qui s'y trouvent disposent du minimum de services urbains: bitumes de quelques voies principales, caniveaux de drainage des eaux de pluie par endroits, eau courante et électricité puis services sociaux (éducation et santé), etc. C'est le cas du quartier Tampouy dans l'arrondissement 3. Au-delà de cette zone se trouvent les quartiers de la deuxième couronne périphérique. Il s'agit des zones dont le lotissement est assez récent (entre 2005 et 2006) comme l'indiquent Delaunay et Boyer (2017). Leurs structures caractérisées par des habitats encore en chantier même habités témoignent de cette situation (Photo 7). Ces quartiers sont de façon générale sous-équipée en infrastructures, services et administrations, etc.

Photo 7: Une rue dans le quartier Bassinko au secteur 35 de Ouagadougou

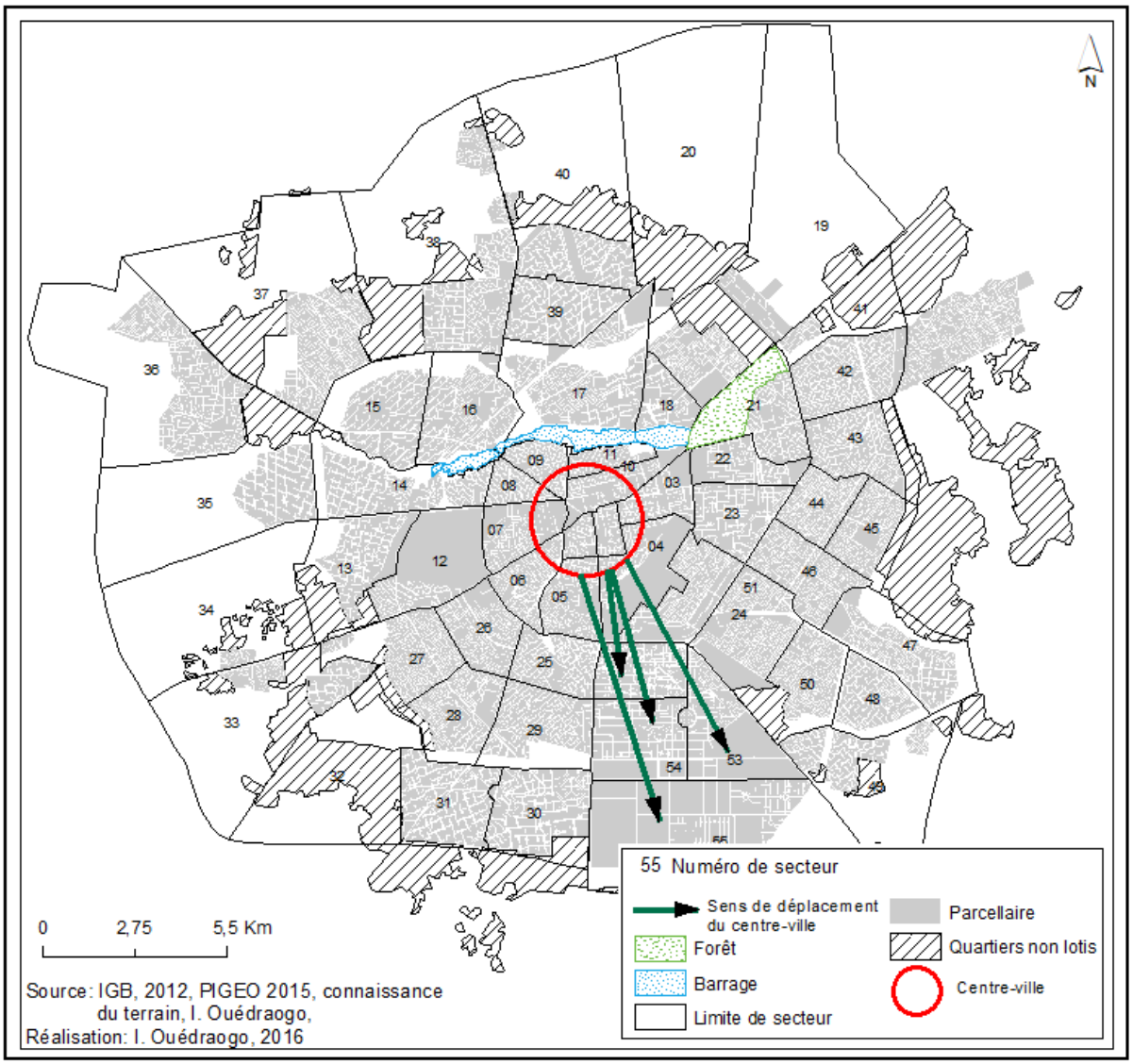
Photo : Juin 2017 ; Illustration d'un quartier loti de la deuxième couronne périphérique

La périphérie urbanisée est située dans la partie sud de la ville. Elle est constituée par la zone de Ouaga 2000. Le projet d'aménagement de cette zone a été décrété par le kiti[23] An VIII 0057/FP/EQUIP/SEHU du 28 septembre 1990 (ONU-Habitat, 2007b). Elle serait « ... *conçue pour être une ville entière et autonome* » (*Ibid.*, page 28). Il s'agit donc d'une ville dans la ville de Ouagadougou. Ouaga 2000 abrite en majorité les ménages très aisés de la ville et surtout les hautes personnalités du gouvernement et les expatriés, etc. La nouvelle présidence du pays y

[23] Le terme kiti qui vient de la langue dioula a été adopté en lieu et place de décret dans le cadre des changements intervenus lors de la révolution.

est installée de même que certains ministères et institutions internationales. Il accueille de plus en plus de services, ministères, institutions et chancelleries autrefois implantés dans les quartiers centraux (cf. carte 8). C'est donc un second centre en devenir, mais nous avons choisi de le désigner par la "périphérie urbanisée", car elle a encore une faible densité de population et attire quotidiennement peu de population; contrairement aux quartiers centraux qui demeurent une zone de convergence quotidienne des populations de Ouagadougou et des autres localités du pays lorsque celles-ci viennent à Ouagadougou pour leurs besoins divers (commerce, administration et services, etc.).

Carte 8: Tendance de déplacement du centre-ville de Ouagadougou vers le quartier Ouaga 2000



Hormis la zone de Ouaga 2000, les outils d'analyse spatiale permettent également de prendre en compte le dualisme quartiers lotis et quartiers non lotis. Les non lotis sont situés dans la première et la deuxième couronne périphérique. Ces quartiers périphériques se caractérisent par un habitat précaire, la rareté des services sociaux de base, la concentration de populations

pauvres et l'absence de l'administration, etc. À l'opposé, les quartiers lotis désignent la ville normale avec un habitat régulier et la connexion de la plupart de ces quartiers aux réseaux d'électricité et d'eau potable, etc.

Ce zonage de la ville va dans le sens de Delaunay (2009) qui montre les limites des approches des analyses urbaines de Ouagadougou se focalisant sur une vision binaire de la ville ; opposant les quartiers lotis aux non lotis. Pour lui, cela « *... amènerait à occulter autant la diversité des périphéries que des espaces plus centraux* » (Delaunay, 2009, page 40). Le zonage proposé va cependant au-delà de la proposition de cet auteur selon laquelle « *... les différenciations les plus fortes se faisant entre le centre, la première couronne périphérique et les marges de la ville* » (Delaunay, 2009, page 40). Nous recherchons ici, à travers les outils de l'analyse spatiale, toutes les structures spatiales qui constituent une sorte de cadre de la scolarisation post-primaire et secondaire à Ouagadougou.

Au regard, de la nécessité de tous ces détails pour mieux appréhender l'opposition centre-périphérie à Ouagadougou, il apparaît que les analyses y relatifs sont complexes. Pour résoudre ce problème de définition, Wayack et Ouili (2005) ont considéré comme quartiers centraux, l'ensemble des quartiers lotis et de périphériques ou périurbains les quartiers non lotis. Cette définition comporte certes des avantages en terme de simplicité, mais présente aussi des limites, car dans ce cas, la partie lotie de Bassinko serait considérée comme centrale. Pourtant, une bonne partie de ce quartier n'est même pas connectée au réseau d'électricité. Ainsi, l'approche que nous adoptons consistant à identifier les différentes formes d'inégalités spatiales basées sur les rapports centre et périphérie est intéressante pour faire de la géographie sociale.

2.12- Une analyse des inégalités qui se positionne dans le courant de la géographie sociale

Les analyses des questions d'inégalités ont assez souvent recours à des termes et concepts connexes à l'inégalité tels que différences, disparités, ségrégation, fragmentation, iniquité ou injustice, etc. La principale difficulté qui se pose généralement est de trouver le terme approprié ; à savoir connaître à quel moment, il s'agit de telle situation et pas telle autre. Il n'est donc pas rare de rencontrer des cas d'utilisations maladroites de l'un ou l'autre de ces concepts. Nous sommes bien conscients de ce risque que nous courons tout au long de ces analyses, car celles-ci recourent régulièrement à ces différents concepts. À défaut de donner la définition de chaque concept, l'analyse s'appuie ici sur la notion d'inégalité; vue comme une différence vécue comme une injustice (Brunet et *al.*, 1992). Cela permet de faire la nuance avec les autres termes qui lui sont connexes. À cet effet, nous partons des travaux de Wayack et Ouili (2005) qui

utilisent le concept de « *différences spatiales dans la scolarisation* ». Après avoir mis en relief la différence dans la scolarisation des enfants de 7 à 12 ans entre un quartier loti et un non loti de Ouagadougou, ces auteurs concluent que « *Les enfants des zones loties sont plus favorisés en matière de scolarisation que ceux des zones non loties* » (Wayack et Ouili, 2005, page 12). L'usage de la notion de « *faveur* » invite à un arbitrage du choix du terme *« différence »* et *« inégalité »*. Ici, nous pensons qu'il s'agit bien d'une situation à décrier dans la mesure où le traitement de faveur pour être accepté devrait se faire au profit des plus démunis (Rawls, 1987). Or dans ce cas de figure, ce sont les plus nantis (quartiers lotis) qui sont favorisés.

Au-delà même de la question de faveur dont il est question, il existe des situations de ségrégation qui seront évoquées au cours des analyses. Il est vrai que pour l'ensemble de la ville de Ouagadougou, le concept de ségrégation scolaire peut paraître fort, car il ne s'agit pas de mécanismes de mise à l'écart (Le Toqueux, 2007) systématique de groupes sociaux vis-à-vis de l'offre scolaire. Toutefois, cette offre comporte des composantes de ségrégation si l'on accepte la définition de Lehman-Frisch (2009, page 95) selon laquelle *« … la ségrégation est vue comme une forme spatiale incontestable d'injustice urbaine »*. Ce dernier identifie 3 processus pouvant entraîner cette ségrégation à savoir les actes intentionnels de discrimination, les résultats des forces économiques structurelles et la somme des décisions individuelles.

Pour Chauviré et Chauviré (1990, page 3), *« La ségrégation spatiale ne matérialise donc pas seulement les inégalités, elle les maintient et parfois même les aggrave, en freinant en particulier la mobilité sociale »*. Ces différentes analyses montrent que la situation scolaire de la ville de Ouagadougou n'a pas encore atteint le stade "d'apartheid scolaire" ou de ségrégation, même s'il y a des prémisses que la recherche mettra en relief. C'est le cas par exemple de la politique de l'État qui refuse d'implanter les établissements publics dans les quartiers non lotis. Dans le cadre de ses travaux sur le paysage urbain de Ouagadougou, Biehler (2010) a considéré le processus d'occupation des zones périphériques non loties de la ville par les populations démunies comme une forme de ségrégation. Aussi, soutient-elle que le processus de restructuration du centre-ville de Ouagadougou s'est fait sur fond de ségrégation socio-spatiale. Elle évoque alors l'expression d'« *…aménagements ségrégatifs de l'espace urbain* » (Biehler, 2010, page 82). Jaglin (1991, page 49) a la même perception lorsqu'elle évoque « *une dichotomie fondamentale* » en décrivant un centre partiellement équipé avec cependant les infrastructures de base et une périphérie abritant tous les exclus des lotissements. Ces différentes formes de ségrégation commencent dès l'époque coloniale avec une ville duale (Jaglin, 1991), séparant le quartier européen des quartiers indigènes. L'évocation du concept de

séparation fait appel à un autre concept de plus en plus en vogue dans l'analyse des villes, surtout celles du sud. Il s'agit de la fragmentation urbaine. « *Le mot suggère que le continuum urbain et les gradients internes seraient perturbés, la ville ne formerait plus une entité spatiale cohérente, du fait de la marginalisation sociale et des situations d'exclusion vécue par une part importante de la population dans certains quartiers* » (Rhein et Elissalde, 2004, page 120).

Contrairement à ces derniers aux extrémités de ce champ lexical; la différence étant plus souple et la ségrégation plus forte, Baux (2004) utilise le concept d'inégalité dans la scolarisation pendant que Segré-Brun et Tanguy (1967) utilisaient le concept de disparités. Selon le dictionnaire "*Les mots de la géographie"* (Brunet et *al.*, 1992, page 150), les disparités se définissent comme la « *différence de niveau dans les domaines économiques, sociaux, culturels…*». Ce concept introduit des mesures statistiques; ce qui n'est pas le cas pour la différence qui « … *n'implique pas de jugement hiérarchique …* » (Maurin, 2012, page 6). Aussi, le concept de disparité rend compte juste d'une situation donnée; ce qui est différent de l'inégalité qui évoque une disparité liée à un état de fait.

Une analyse approfondie de différents travaux montre qu'il s'agit d'un champ lexical au sein duquel chaque mot diffère de l'autre par l'intensité d'un même phénomène ou exprime des nuances dans la caractéristique principale du phénomène. Pour exprimer cette situation, Laurent (2013, page 11) fait la nuance en ces termes : *« Une inégalité se définit à mi-chemin de deux termes, la disparité et l'injustice: le premier tient au constat positif d'une différence, le second constitue la dénonciation normative d'un état que l'on juge inacceptable* ». Face à ce foisonnement de concepts, il était nécessaire de faire le choix de celui, le plus indiqué dans la formulation du sujet de thèse. À l'instar du concept de gouvernance, ce choix a parfois fait hésiter. L'hésitation a surtout porté sur *inégalité* et *disparité*. Après analyse, il a été fait le choix du terme inégalité qui permet mieux d'inscrire le sujet dans la perspective de géographie sociale dénonçant les situations d'injustice et d'inégalités (Laurent, 2013). En effet, ce terme paraît plus adapté pour mettre en relief le caractère injuste et anormal de la différence observée dans le domaine de l'accès à l'offre scolaire post-primaire et secondaire à Ouagadougou. C'est d'ailleurs dans ce sens que Gervais-Lambony et Dufaux (2009) voient en la question de la justice spatiale développée au point 2.2, une opportunité pour montrer l'utilité sociale de la géographie.

Outre ce choix reposant sur les approches de la géographie sociale, il apparaît également que de nombreuses recherches sur les villes des pays en développement ainsi que les travaux des institutions internationales ont très souvent préféré le concept d'inégalité aux autres termes

précédemment évoqués. Ainsi, l'ONU-Habitat (2010, page 25) affirme que « *Les villes africaines présentent, en moyenne, le degré d'inégalité le plus prononcé de toutes les parties du monde …* ». Aussi, ce concept apparaît-il comme le plus approprié pour évoquer les questions de justice que Gervais-Lambony et Dufaux (2009, page 7) définissent comme « *…l'égal accès de tous les citadins aux ressources urbaines, qu'il passe par l'équipement en services des quartiers défavorisés, ou par le développement de transports adaptés pour l'accès des habitants des quartiers périphériques aux équipements urbains centraux, par exemple* ».

L'option faite d'utiliser le terme "inégalité", il se pose alors la question de Bret (2006) à savoir comment se positionner dans le cadre d'une recherche sur la question ? « *Doit-on étudier les inégalités sur le seul plan de l'analyse, en décrivant les faits et en proposant leur explication, ou peut-on donner à ces inégalités une qualification éthique et les apprécier au regard de valeurs ?* » (Bret, 2006, page 183). Ici, nous nous limitons aux premières propositions faites par cet auteur à savoir, analyser les inégalités en décrivant les faits et en proposant des explications. On peut ainsi affirmer tacitement que les disparités spatiales en matière de scolarisation à Ouagadougou sont en réalité des inégalités. Pour une telle affirmation, il a été fait recours à la proposition de Laurent (2013) qui suggère de mettre en place un dispositif empirique, si on souhaite montrer qu'une disparité est plutôt une inégalité. Nous procédons alors à la mise en place de ce dispositif qui est décrit dans la démarche méthodologique de la recherche (cf. chapitre 3). Celle-ci a également le souci de montrer comment les disparités d'éducation observées riment avec inégalités; comment constituent-elles des inégalités.

Pour clarifier le concept d'inégalité en géographie, Bret (2006, page 187) fait recours à « *… la Théorie de la Justice de John Rawls (1987)* ». Il pose ainsi la question sous l'angle de la philosophie morale et politique. Selon Rawls il existerait des inégalités normales et l'essentiel est de viser l'équité et non l'égalitarisme. Selon cette approche soutenue par bien d'autres spécialistes de la géographie sociale tels que Fournier et Raoulx (2003), la démarche souhaitée est l'optimisation des inégalités consistant en la promotion maximale des plus modestes. Ainsi, le principe de l'équité consiste à « *… faire que ceux qui ont le moins aient le plus possible, c'est-à-dire le maximin, la maximisation du minimum*» (Bret, 2009, page 18). Cela est différent de l'égalité qui consiste à donner à chacun la même chose (Fournier et Raoulx, 2003). Ainsi, ces inégalités seraient promues en faveur des populations défavorisées. Ils soutiennent donc « *… qu'une politique inégalitaire telle que la discrimination positive peut être menée pour réduire les inégalités* » (Fournier et Raoulx, 2003, page 26). Le problème est que dans le cas de Ouagadougou et généralement dans les pays en développement, les inégalités de traitement se

font au profit des plus nantis. Cette situation appelle donc à plus d'équité dans l'offre et la répartition des infrastructures scolaires. Ainsi, dans le secteur de l'éducation, « *L'équité consiste à veiller à ce qu'il y ait un souci de justice, de sorte que l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance* » (UNESCO, 2017, page 13).

Ces préoccupations inscrivent la présente recherche dans le vaste champ de la géographie sociale dont l'objet est l'analyse des inégalités sociales spatialisées (Gervais-Lambony et Dufaux, 2009). Ainsi, Fournier et Raoulx (2003, page 25) soutiennent que « *la géographie sociale, considère les dimensions spatiales comme un attribut du social* ». Comme l'indique Guillot (2009, page 35) en géographie sociale, « *L'idée majeure est de donner au « social » toute la place qu'il mérite dans l'étude et la compréhension de la production, de la transformation et de l'organisation des espaces* ». Pour Gouësset et Sechet (2017, page 7), elle est avant tout une posture de recherche, *«… puisque, c'est clair, ce ne sont pas les objets qui font que la géographie est sociale ou non* ». Cette posture qui se veut militante et critique « … *permet d'aborder des questions et des problématiques que les géographes ont longtemps délaissées : inégalités sociales, pouvoirs et enjeux politiques notamment* » (Guillot, 2009, page 36).

L'usage du concept d'inégalité fera inévitablement appel à la notion d'équité, car c'est le canal par lequel les gouvernants pourraient offrir à tous les meilleures conditions de scolarisation. Contrairement aux aspects élitistes des politiques éducatives coloniales, l'accent est de plus en plus mis sur l'équité pour permettre à tous d'accéder à une scolarisation de qualité. Cette approche est soutenue par Brossard et *al.* (2006, page 29) qui montrent que *« Dans l'analyse d'un système scolaire, les considérations en matière d'équité sont importantes en tant qu'aspects descriptifs de ce système, mais aussi, et surtout parce qu'on assigne à l'éducation des objectifs en matière d'égalité des chances* ». Si les soucis d'équité sont envisagés par les différents acteurs du système éducatif (gouvernants, chercheurs, institutions internationales, etc.), en revanche, l'approche qu'ils utilisent n'arrive pas toujours à promouvoir l'égalité des chances. En effet, ce concept est très souvent perçu comme la mise en place de conditions similaires de scolarisation pour tous les enfants; indépendamment de leurs âges, sexes, groupes ethniques, religions, etc. Au-delà de ces caractéristiques individuelles des enfants, la dimension spatiale gagnerait aussi à être de plus en plus prise en compte. Dans les zones périphériques ; les non lotis de Ouagadougou par exemple, la majorité des enfants rencontre les mêmes difficultés. Aussi, des travaux (UNICEF Belgique, 2012) indiquent que l'analyse des questions d'égalité des chances doit aller au-delà des facteurs directement liés à l'école, en prenant en

compte les facteurs externes. C'est le cas par exemple du contexte familial (niveau de pauvreté et d'instruction des parents, l'équipement du ménage, le voisinage, etc.). Dans le cadre cette recherche, nous retenons la définition du PDSEB qui prend en compte la question de l'équité et de l'égalité des chances. Selon le PDSEB (2012, page x), «*Dans le domaine de l'éducation, la notion d'équité renvoie à une répartition juste et équitable des services éducatifs donnant ainsi la chance à tous les individus ou groupes d'individus d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif dans des conditions équivalentes d'apprentissage, de réussite et d'accessibilité au marché de l'emploi ou du travail».*

Au regard, du contexte de la ville de Ouagadougou marqué par une forte demande d'éducation, l'aménagement du territoire doit être fortement pris en compte pour assurer la juste et équitable répartition des services éducatifs. Cela suppose la mise en place d'une offre scolaire répondant à la demande. Pour cela, le fichier du recensement démographique de 2018 (en cours de préparation) ainsi que le zonage de la ville en secteur et arrondissement (cf. carte 22) devraient servir de base de planification pour doter les différents secteurs et arrondissements du nombre de collèges et de lycées publics nécessaires. Aussi, cette stratégie d'implantation des établissements gagnerait à diversifier l'offre avec la création d'établissements d'enseignement technique et professionnel publics dans chaque arrondissement. Pour assurer des conditions équivalentes d'apprentissage, des investissements devraient également être faits dans la qualité des infrastructures, de l'équipement et du personnel, etc. Aussi, la réalisation de ces investissements devrait prendre en compte les quartiers non lotis. Ces quartiers n'étant pas lotis, la stratégie pourrait consister à y dégager des espaces pour l'implantation des établissements; quitte à les prendre en compte lors des projets de lotissements ou de restructuration qui suivront plus tard.

Conclusion chapitre 2

L'objet de ce chapitre est de situer la recherche sur le plan aussi bien théorique que conceptuel. Pour cela la démarche a consisté à faire une analyse des différentes politiques et actions qui ont été mises en œuvre au Burkina Faso; en particulier à Ouagadougou depuis la période coloniale. Il en ressort que ces politiques n'ont pas suffisamment pris en compte la spécificité de la ville. L'accent a été surtout mis sur le développement de l'enseignement primaire et les zones rurales du pays. Ainsi, les dynamiques de croissance démographiques et spatiales à Ouagadougou n'ont pas été prises en compte. Aussi, elles n'ont pas été maîtrisées et ont entraîné une forte demande dans le domaine de l'enseignement post-primaire et secondaire. Cela justifie d'ailleurs l'intérêt pour ce sous-secteur de l'éducation. Par ailleurs, les dynamiques de la ville ont été à l'origine d'importantes inégalités spatiales dans la ville.

Parmi les différents concepts de différence, ségrégation, disparité, etc., le concept d'inégalité s'avère le plus approprié pour décrire la situation à Ouagadougou. Cela a aussi permis d'inscrire la recherche dans le champ de la géographie sociale. Au-delà de la posture de recherche s'intéressant à un phénomène d'inégalité, le cadre théorique montre comment les questions de gouvernance et d'aménagement du territoire permettent de comprendre les inégalités en question. Aussi, il montre que ces 2 concepts entretiennent une relation étroite dans la mesure où l'aménagement du territoire procède également de la gouvernance. L'interrelation entre ces concepts permet ainsi d'apprécier un ensemble de concept de la sphère de l'aménagement du territoire et de la gouvernance. Il s'agit des normes, pratiques, et rapports aux normes, etc. Ces différents concepts sont mis en relation avec la demande scolaire, les pratiques de choix des établissements, la qualité de l'éducation, l'accessibilité pour tous, le marché scolaire, etc. Il en ressort que pour le cas de Ouagadougou, il serait abusif de parler de marché scolaire au sens strict du terme, car le système de financement des établissements dans les pays développés (France, Angleterre, etc.) n'existe pas au Burkina Faso. Cependant, il existe des pratiques de concurrence entre acteurs privés et quelquefois entre acteurs publics et privés.

Pour montrer comment ces différentes pratiques, normes, et actions dans le domaine de l'enseignement post-primaire et secondaire puis l'aménagement du territoire se traduisent dans l'espace, la littérature suggère le recours aux outils et méthodes de l'analyse spatiale. Ces analyses portent principalement sur les 12 arrondissements de Ouagadougou, divisés en 55 secteurs. Pour mettre en relief les inégalités spatiales au sein de la ville, des comparaisons entre ces différentes subdivisions s'imposent. Cela demande également des analyses selon les quartiers lotis et non lotis, quartiers centraux et périphériques, etc.

Conclusion de la partie 1

À l'indépendance du Burkina Faso en 1960, le nombre d'établissements à Ouagadougou était relativement satisfaisant par rapport à la superficie de la ville. La volonté des nouvelles autorités d'améliorer l'offre scolaire dans les zones rurales fortement déficitaires a quelque peu réduit leurs intérêts pour la ville. Cela a été soutenu par la tendance de l'époque qui voyait dans le processus d'urbanisation plutôt des problèmes qu'une opportunité de développement. Cependant, les investissements dans le secteur de l'éducation ont continué jusqu'en 1991; date à laquelle le gouvernement s'est engagé dans un libéralisme économique. Cela consacrait le désengagement de l'État du secteur de l'éducation post-primaire et secondaire et l'abandon de la ville de Ouagadougou en matière d'investissements scolaires. Pendant ce temps, la ville était sujette à une forte croissance démographique et spatiale. Dans ce contexte, le secteur privé a été invité à jouer un rôle central dans la satisfaction de la demande éducative née de ces dynamiques. Jouissants d'une liberté d'entreprise, ces promoteurs n'ont pas été soumis à des contraintes particulières dans la fourniture des services éducatifs. Plus tard, des normes ont été édictées en vue de coordonner cette offre privée et garantir la qualité de l'éducation. Cependant, le suivi et le contrôle prévus n'ont pas ont été effectifs. Cela a favorisé différentes pratiques chez les acteurs dans l'ouverture et le fonctionnement des établissements. La conséquence de cette évolution est qu'en dépit du nombre élevé d'établissements dans la ville de Ouagadougou, il y demeure d'importantes inégalités spatiales d'accès à l'éducation.

Le cadre théorique et conceptuel met en question le rôle des politiques publiques jusque-là mises en œuvre. Il analyse la rareté des politiques spécifiquement consacrées à Ouagadougou, malgré les spécificités que présentent cette ville et ne pouvant pas être prises en compte dans le cadre de politiques à l'échelle nationale. Parmi les facteurs expliquant cette approche, sont pointées les perceptions défavorables des gouvernants et institutions internationales du fait urbain. En effet, il a été observé une insuffisance des financements pour l'aménagement du territoire urbain. Or, l'une des spécificités de la ville qui aurait mérité d'être prise en compte est la forte propension de la population à scolariser ses enfants au post-primaire et au secondaire puis l'importante demande scolaire née de la forte croissance démographique et spatiale. La discordance entre offre et demande scolaires est surtout liée à la mise en œuvre de politiques inadaptées aux réalités et besoins du pays. Le cas des PAS mis en œuvre suite aux injonctions des institutions de Bretton Wood dans les années 1990 en est illustratif. Schématiquement, il a été observé une démission de l'Etat du financement et du suivi du secteur de l'éducation post-primaire et secondaire dans la ville. Cette situation a fortement conduit à une inefficacité de sa

bureaucratie dans le suivi, le contrôle et la coordination du secteur de l'éducation. Si les acteurs privés ont pu contribuer à accroître l'offre scolaire, ils ne disposent pas cependant de la capacité à la coordonner, car ce travail devrait être fait par l'État. Ainsi, il apparaît des questions de gouvernance. Ces pratiques sont de nature à se transcrire dans l'espace à travers d'importantes disparités territoriales. Les différents mécanismes à l'origine de ces disparités et les formes qu'elles prennent; c'est-à-dire une répartition de l'offre scolaire en défaveur des populations des quartiers périphériques font qu'il s'agit en réalité d'inégalités spatiales. Cette posture permet de positionner la recherche dans le champ global de la géographie sociale. Au regard de ces enjeux, la démarche de recherche se veut celle de la géographie sociale mobilisant divers outils pour analyser la question dans le contexte de Ouagadougou.

PARTIE 2- CONTEXTE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'analyse des inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou à travers les pratiques de gouvernance et d'aménagement du territoire fait appel à un ensemble d'outils et de concepts en interrelations. Cette lecture nécessite bien naturellement une approche géographique de la question, mais fait aussi appel à des outils empruntés à la sociologie, à la démographie, à l'anthropologie, à l'économie et à l'histoire, etc. Partant d'une posture de géographie sociale, la démarche méthodologique se veut mixte. Elle combine donc des outils de l'approche quantitative pour mettre en relief les inégalités spatiales d'éducation puis ceux de la démarche qualitative pour expliquer les déterminants majeurs de ces inégalités et leurs conséquences. Ainsi, il est décrit dans cette partie les démarches de mise en place de la base de données géo-référencées des établissements, le traitement cartographique puis la collecte, le traitement et l'analyse des données qualitatives. À la suite de ces éléments de la méthodologie, une revue de la littérature permet de présenter le support spatial sur lequel repose la recherche. Il est constitué entre autres de son histoire, ses évolutions spatiales, démographiques et institutionnelles puis de son contexte actuel.

Chapitre 3- Une méthodologie articulant gouvernance et aménagement du territoire pour rendre compte des inégalités spatiales d'éducation

Le défi de cette thèse est de mettre en relief la traduction spatiale des pratiques de différentes catégories d'acteurs. Cela se lit à travers une description de l'ampleur des inégalités d'offre de formation, leurs déterminants et effets. Pour ce faire, une méthode de recherche mixte a été mise en œuvre. L'objet de ce chapitre est double, car il allie description et explication de la méthodologie de recherche. Cela permet d'avoir une idée des choix méthodologiques, mais aussi des différentes étapes de collecte, de traitement et d'analyse des données. En plus de ces éléments, la démarche méthodologique a été influencée par des moments et étapes assez importants. Il s'agit par exemple de nos participations à des ateliers méthodologiques (INSS, MRSH-Caen), à l'université d'été du Laboratoire d'Étude et de Recherche sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local (LASDEL) en 2014 et à des colloques nationaux et internationaux (Paris, 2016). Ces différentes rencontres ont permis non seulement de présenter nos travaux de recherche, mais aussi de discuter et de bénéficier de conseils avisés.

3.1- Un choix méthodologique combinant la démarche quantitative et qualitative

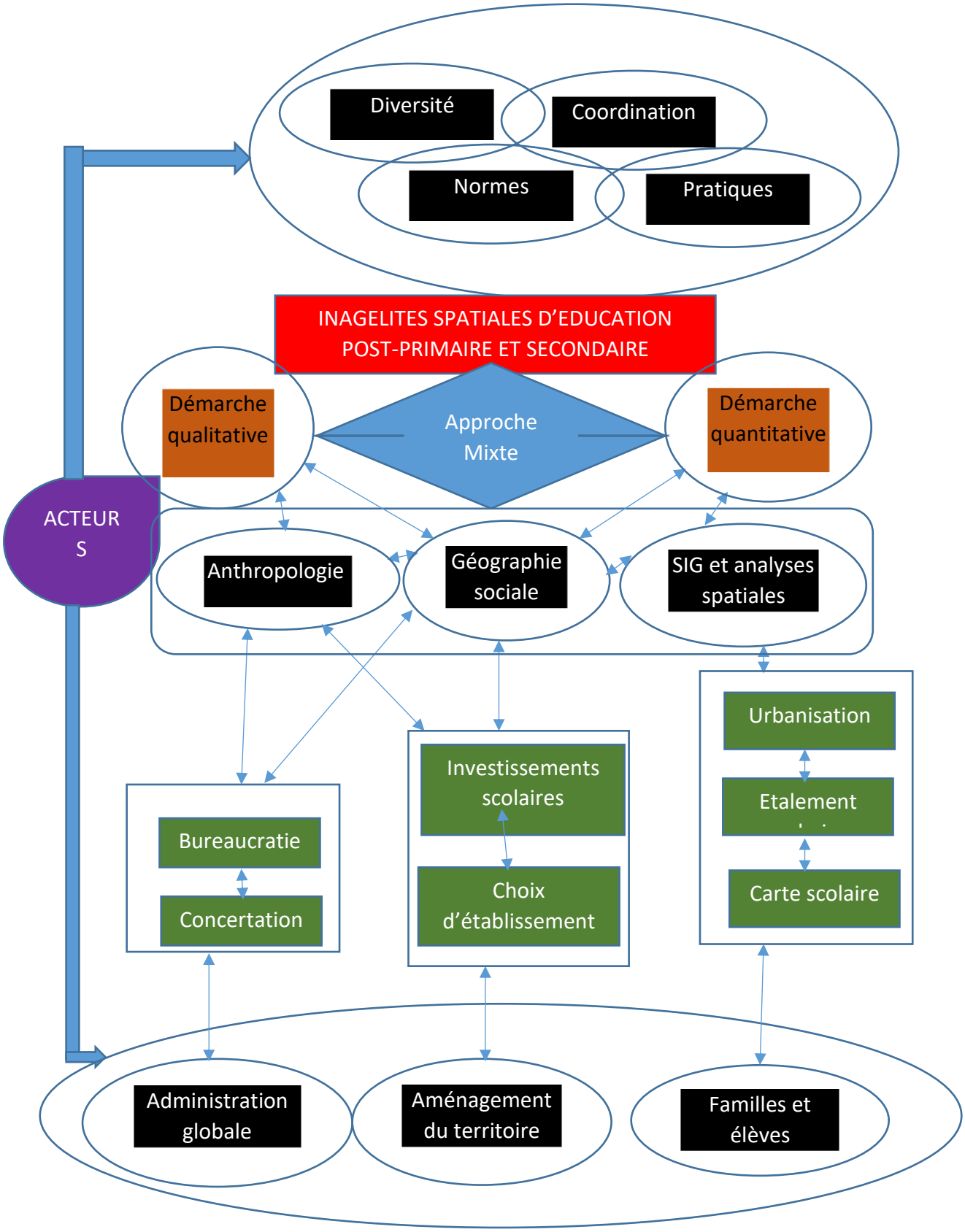
À la lisière des travaux qui ont souvent critiqué les approches sectorielles et fragmentées de la ville, cette thèse a opté pour une vision d'ensemble de Ouagadougou. Ainsi, s'intéresse-t-elle à son centre et à sa périphérie. Il ne s'agissait pas pour autant de la considérer comme une entité homogène, mais surtout d'analyser et comparer ses diversités; comme le dirait Jaglin (1991) puis ses fragments (Rhein et Elissalde, 2004). Cela a été cependant un défi énorme, en termes de géo-référencement de toute l'offre scolaire post-primaire et secondaire dans la ville. L'autre difficulté a été l'utilisation d'une approche mixte, car cela imposait une bonne maîtrise aussi bien de la démarche quantitative que qualitative. En tant que géographe, cette difficulté a été surmontée du fait des formations acquises au département de géographie de l'université de Ouagadougou et lors des séances de formations organisées à l'université de Caen-Normandie. Celle-ci prend en compte aussi bien les techniques de recherche qualitative que celle quantitative.

Comme l'expliquent Pluye et *al.* (2009) les méthodes mixtes sont généralement utilisées dans le but de combiner les forces respectives des méthodes quantitatives et qualitatives. Ainsi, le recours aux méthodes quantitatives a permis de faire des analyses avancées sur l'offre scolaire à travers la réalisation d'un état des lieux, de sa répartition spatiale dans la ville et la mise en relief des différentes inégalités qu'elle comporte. Cette démarche s'appuie sur les travaux de Lefebvre et *al.* (2017). Les méthodes qualitatives ont servi à la collecte et l'analyse des données

sur les pratiques des différents acteurs (familles, élèves, acteurs de l'offre et gouvernants). Elles ont donc été d'un apport capital dans l'analyse des déterminants des inégalités et de leurs effets en termes de réactions et pratiques des élèves et des familles face à chaque situation d'offre scolaire. En gros, elles ont servi à l'analyse des données liées aux mécanismes de gouvernance, d'aménagement du territoire et aux pratiques de choix d'établissements par les élèves et leurs familles.

Si l'analyse des mécanismes de gouvernance éducative et des pratiques d'aménagement du territoire à Ouagadougou impose une démarche strictement qualitative pour être plus objective, celle liée à l'exploration des pratiques de choix des écoles se prête aussi aisément aux méthodes qualitatives et quantitatives. La démarche quantitative présente certains avantages par rapport à celle qualitative; notamment les possibilités de faire des inférences avec les statistiques produites. Cependant, nous avons fait le choix de l'approche qualitative pour ces deux aspects de la recherche, car l'efficacité des données qualitatives à rendre compte des attitudes, opinions, motivations et comportements des populations (Kotler et Lee, 2008) est avérée. En plus de l'utilisation de chaque catégorie de données (qualitatives, quantitatives) pour analyser les différents axes de la recherche, nous les avons combinées pour mieux étayer certains faits. Par exemple les données sur la qualité des établissements et le niveau de l'offre ont été confrontées aux discours des populations et des acteurs de l'offre scolaire pour en extraire des informations utiles à la compréhension des inégalités spatiales. L'ensemble de la démarche méthodologique est schématisé sur le graphique 7.

Graphique 7 : Schéma de la méthodologie de recherche

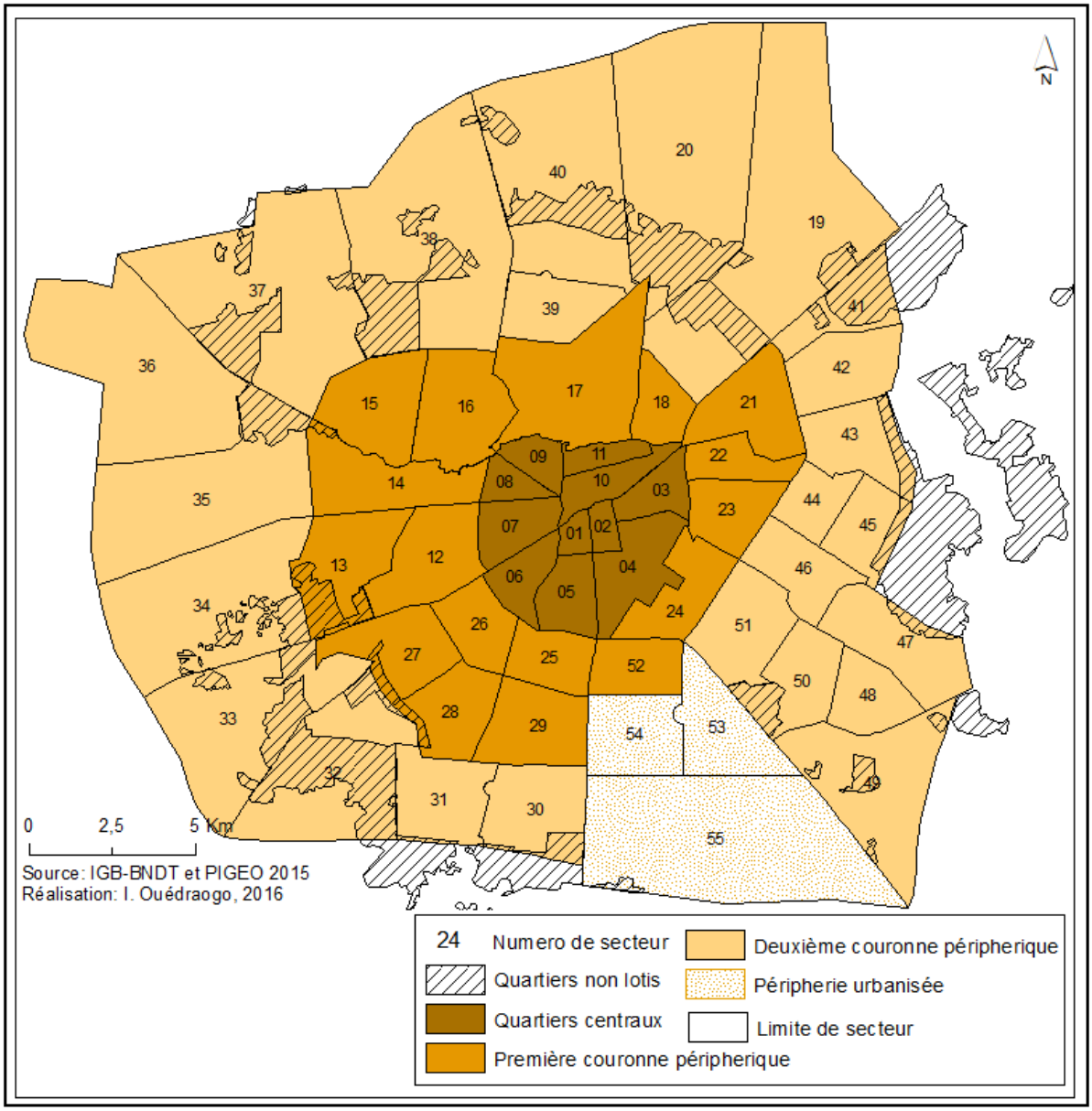


Comme l'indique le schéma de la méthodologie, la collecte, le traitement et l'analyse des données ont été faits en ayant recours aux outils de l'anthropologie et de la géographie sociale pour les éléments en rapport avec la gouvernance et l'aménagement du territoire. Cela a permis d'analyser la diversité d'acteurs, leurs pratiques et rapports aux normes puis la coordination de leurs activités, etc. Pour ce qui concerne la cartographie et l'analyse des inégalités spatiales, les outils de la géographie sociale ont été également mobilisés en plus des Systèmes d'Informations Géographiques (SIG). En outre, la démarche méthodologique a permis de procéder à la définition de la couverture spatiale de la recherche.

3.2- Couverture géographique et échantillonnage spatial

Dans l'optique d'une connaissance d'ensemble de la question de recherche prenant en compte les quartiers centraux et périphériques de la ville de Ouagadougou, la recherche a été menée sur les 55 secteurs que compte la *« nouvelle »* commune urbaine de Ouagadougou et a intégré un rayon de 10 kilomètres au-delà de sa limite. Le choix de ces 10 kilomètres se justifie par la volonté d'éviter les "effets frontière". Cela a été utile, car il a permis de prendre en compte les dynamiques en cours dans la partie est de la ville. Dans cette zone, les limites de la ville de Ouagadougou sont débordées avec des quartiers lotis et non lotis qui occupent la commune rurale de Saaba. Cette dynamique est également observée dans la partie sud de la ville comme l'indique la carte n°9. Aussi, a-t-on procédé à des variations d'échelles entre les secteurs, arrondissements et quartiers afin de distinguer les différentes formes d'inégalités existantes, les spécificités locales, les modes de gouvernance et les stratégies familiales de scolarisation différenciées, etc. Pour cela, la proposition de zonage ci-dessous a été faite.

Carte 9: Proposition de zonage de Ouagadougou



Ce zonage permet d'identifier les quartiers centraux, la première et la deuxième couronne périphérique puis la périphérie urbanisée. À l'intérieur de ces espaces, il existe des quartiers lotis, les quartiers non lotis et les villages transformés en des secteurs urbains depuis 2009. Dans l'espace de ces nouveaux secteurs, l'on a des quartiers lotis, des non lotis et des espaces gardant encore les caractéristiques de villages puis des espaces en chantier dans le cadre de la mise en œuvre des projets de logements sociaux. Les caractéristiques socio-spatiales de tous ces espaces, leurs niveaux d'aménagement et la structure de l'offre scolaire qui y existe ont constitué le socle sur lequel repose la proposition de zonage. Dans l'ensemble, le zonage proposé se présente comme suit :

- Les quartiers centraux sont constitués par les secteurs n°1 à 11 correspondants aux arrondissements n°1 et n°2 de la ville de Ouagadougou. Ils couvrent une superficie de 31 Km^2 pour une population de 231 425 habitants en 2012 (EPOB[24], 2012). Il s'agit de la partie la plus développée et la plus urbanisée de la ville. L'expansion spatiale de Ouagadougou s'est faite à partir de ce noyau. Ainsi, elle a bénéficié des investissements depuis les premiers moments de l'époque coloniale (en 1899). C'est la zone administrative de la capitale et se caractérise par une forte concentration des services, ministères, chancelleries, banques et commerces, etc. C'est également dans cette partie que se rencontrent les grands établissements scolaires (Lycée Phillipe Zinda Kaboré, le Lycée Marien N'Gouaby et le lycée Bogodogo, etc.) et universitaires (Université Ouaga 1/ Professeur Joseph Ki-Zerbo et Université Aube Nouvelle). Ces quartiers sont entièrement lotis, mieux viabilisés et disposent d'un réseau de voies bitumées relativement dense. Aussi, toute la zone est couverte par les réseaux d'électrification et d'eau potable. Ces quartiers ont connu une diminution de leurs populations résidentes sous l'effet de plusieurs facteurs. Il s'agit par exemple du déplacement des habitants de la zone d'activités commerciales et administratives (ZACA) vers les périphéries dans le cadre d'une politique de rénovation du centre-ville. Par ailleurs, l'accroissement des prix des parcelles dans la zone y a contribué, car ce facteur a occasionné le déplacement des jeunes qui y sont nés vers les nouveaux quartiers des périphéries pour acquérir leurs propres parcelles. De plus en plus, les hauts cadres ainsi que les travailleurs des institutions internationales s'installent plutôt dans la zone de Ouaga 2000 (périphérie urbanisée) qui constitue également une zone de populations aisées.

- La première couronne périphérique couvre 17 secteurs pour une superficie de 115 Km^2 et une population de 744 553 habitants en 2012 (EPOB, 2012). Ce sont les secteurs n° 21 à 24 (arrondissements 5), les secteurs n°12 à n°16 (arrondissement 3), les secteurs n°25 à n°29 (arrondissement 6) puis des portions d'arrondissements à savoir les secteurs 52 dans l'arrondissement 12 et les secteurs n°17 et n°18 dans l'arrondissement 4. Elle présente un niveau d'urbanisation intermédiaire entre les quartiers centraux et les périphéries. Cette zone est essentiellement constituée par les premières vagues de lotissements autour des quartiers centraux. Bien que les services et l'administration y soient peu répandus par rapport aux quartiers centraux, il y existe des représentations de banques, de commerces,

[24] Énumération de la Population de Ouagadougou et Bobo Dioulasso (EPOB) de 2012

des assurances, etc. La plus grande partie des quartiers dans cette zone dispose des réseaux d'électricité et d'eau potable. De nos jours, les coûts des loyers et des parcelles y sont élevés. En effet, une parcelle de 300 m^2 y coûte au minimum 12 000 000 FCFA soit environ 18 320 euros. Pourtant dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique, ces parcelles coûtent en moyenne 6 000 000 FCFA (9 160 euros) et peuvent être obtenues à 3 500 000 FCFA (5 343 euros) voire moins lorsque la période de lotissement est récente (moins de 3 ans). C'est la zone de concentration des ménages à revenus moyens. Il s'agit généralement de fonctionnaires de l'administration burkinabé, des commerçants et autres travailleurs du privé. Leurs revenus moyens varient de 175 000 FCFA à 350 000 FCFA. À l'ouest et au sud-ouest de la première couronne périphérique se trouvent des quartiers non lotis tels que Sandogo (arrondissement 7), Yaoghin et Naboudin (arrondissement 6). La présence de non lotis dans cette partie de la ville s'explique par plusieurs facteurs dont les tensions liées à leurs éventuels lotissements. C'est le cas par exemple de l'insuffisance de places pour tous les habitants. Ainsi, les lotissements ont été réalisés au-delà de ces espaces; les laissant ainsi entre les quartiers centraux et ceux de la deuxième couronne périphérique. Les travaux de Delaunay et Boyer (2017, page 16) permettent de comprendre la présence de ces quartiers non lotis dans la première couronne périphérique quand ils montrent que « *… le temps du lotissement est un temps relativement long ; par exemple, certains quartiers non lotis (Zongo, Taabtenga…) ont plus de 20 ans d'existence* ».

- La deuxième couronne périphérique est la zone la plus vaste, car elle couvre une superficie de 327 Km^2 et une population de 941 193 habitants (EPOB, 2012). Cette périphérie abrite les secteurs n°30 à 33 (arrondissements 7), les secteurs n°34 à 36 (arrondissement 8), les secteurs n°37 à 40 (arrondissement 9), les secteurs n°41 à 45 (arrondissement 10), les secteurs n°46 à 51 (arrondissement 11) puis les secteurs n°19 et 20 de l'arrondissement 4. Cette partie de la ville est constituée en grande partie par les 17 villages transformés en des secteurs urbains. Une bonne partie de ces espaces est transformée en des quartiers non lotis. Ainsi, la majorité de ce type de quartiers s'y trouve. Aussi, c'est dans cette zone que se rencontrent les lotissements les plus récents, c'est-à-dire à partir des années 2006-2007 (Delaunay et Boyer, 2017). Ils y ont été réalisés sans le minimum d'aménagements. Ainsi, il y a peu de voies bitumées et de canaux d'évacuation des eaux pluviales. Dans de nombreux quartiers, il n'existe pas de réseau d'électricité. L'administration y est quasi absente même si l'on rencontre par endroit quelques services tels que les banques et

assurances, etc. Les services sociaux de base constitués par les établissements scolaires et les centres de santé sont également peu développés. Du fait des coûts des parcelles relativement bas, de plus en plus de personnes s'y installent; notamment les jeunes fonctionnaires et commerçants. Toutefois, sa population est composée en grande partie par les autochtones des villages transformés en secteurs urbains puis par les habitants des quartiers non lotis. Cela fait que la zone abrite une grande part des ménages pauvres. Les chefs de ces ménages se recrutent généralement parmi les chômeurs, les artisans (maçons, menuisiers), les vigiles, les chauffeurs, les cultivateurs dépossédés des terres suite à l'avancée du front urbain, etc. Ces activités sont très peu rémunératrices et les revenus ne sont pas dans la plupart des cas réguliers. De façon générale, ces revenus moyens par mois n'excèdent pas la somme de 50 000 FCFA; soit un peu plus que le salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG) qui est de 32 218 FCFA (49 euros) au Burkina Faso.

- La périphérie urbanisée de Ouaga 2000 couvre une superficie de 45 km^2 regroupant les secteurs n°53 à 55 dans l'arrondissement 12. Il s'agit d'une deuxième zone centrale en cours de mise en place depuis les années 2000. Une bonne partie des services, des ministères, des sièges d'institutions internationales et des chancelleries y sont en train d'emménager à l'instar de la présidence du Faso qui y est implantée depuis 2006. Ce quartier huppé de Ouagadougou dispose d'un réseau de voies bitumées assez dense. Aussi, toute la zone est connectée aux réseaux d'électricité et d'eau potable. Elle est très faiblement peuplée du fait des coûts élevés des parcelles dans la zone. Les établissements post-primaires et secondaires y sont privés et se caractérisent par de meilleures conditions d'apprentissage et les coûts élevés de la scolarité.

Outre les quartiers non lotis existants dans les 2 couronnes périphériques, il se développe des logements sociaux dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique. C'est le cas dans la partie nord-ouest de la ville; où est mis en œuvre le projet de construction de 1 232 logements sociaux et de logements pavillonnaires dans le quartier de Bassinko (photo 8).

Photo 8: Chantier de construction de logements sociaux à Bassinko (mai 2017)

Photo : mai, 2018

Ces logements couvrent une superficie de 0,93 km^2 (93 hectares[25]) et devraient abriter à terme une masse importante de population. Pour le moment, ces zones se caractérisent par un faible nombre de ménages qui y résident et de nombreux logements en construction. Ce qui en fait des espaces en chantier. Leur création n'est pas suivie par la construction des établissements scolaires publics. Cela contribuera à renforcer les inégalités entre quartiers centraux et périphériques.

Ces différentes caractéristiques montrent que le zonage de la ville de Ouagadougou est un exercice assez difficile, si l'on se réfère au seul critère socio-économique. Pour rendre compte des inégalités de revenus des ménages selon les zones, nous avons proposé des grilles de revenus et des zones de concentration des différents groupes. Cela comporte des biais que nous reconnaissons, car la ville de Ouagadougou se caractérise par une mixité résidentielle relativement importante. En dehors des quartiers résidentiels et des cités abritant les catégories sociales aisées et moyennes d'une part, et d'autre part les quartiers non lotis abritant les populations majoritairement pauvres, il existe une forte mixité des différentes catégories sociales aussi bien au centre qu'à la périphérie de la ville. Ce phénomène, qui n'est pas typique

[25] https://fr.allafrica.com/stories/201211160912.html Lu le 15/05/2017

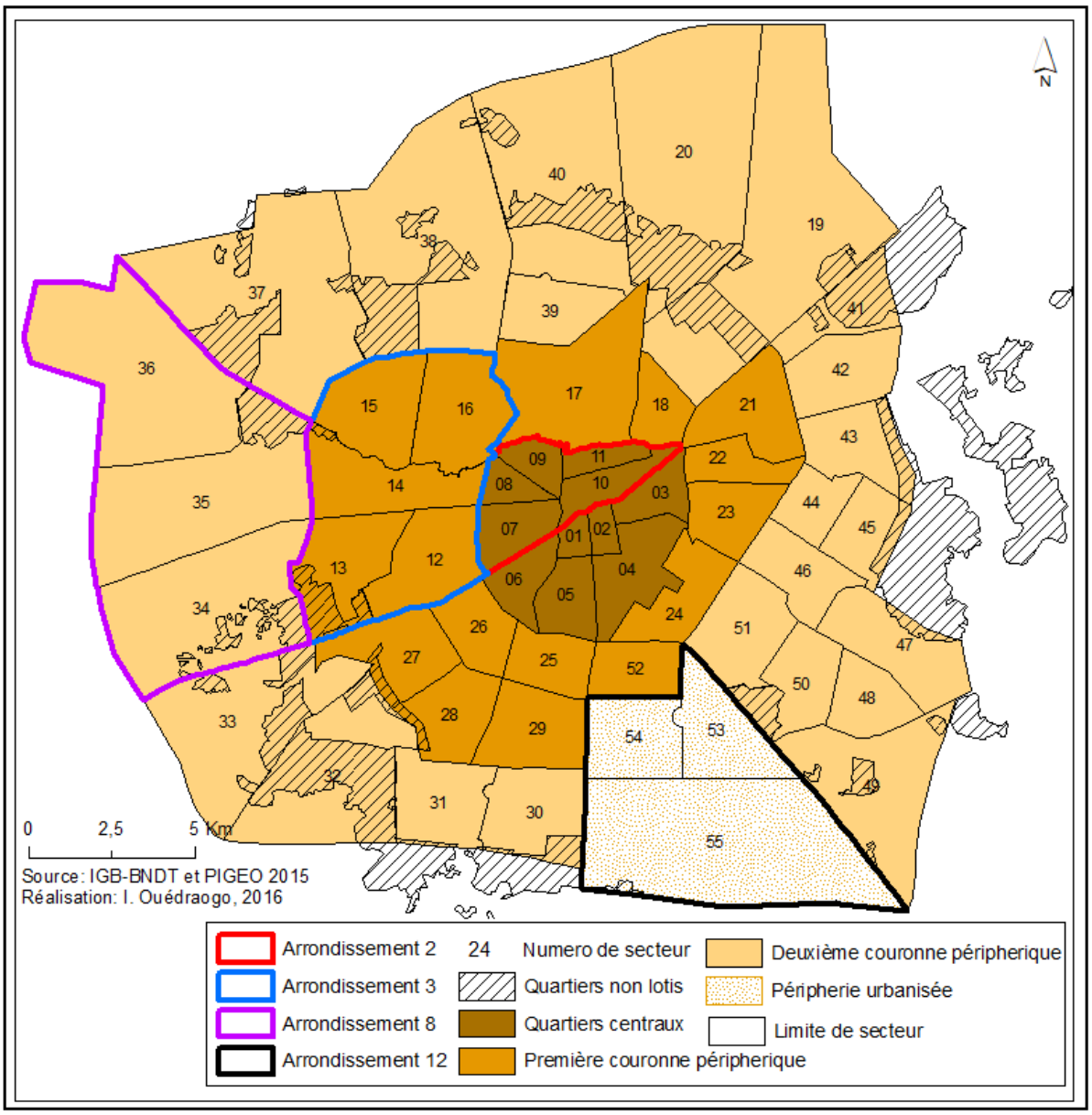
de la ville de Ouagadougou a été observé par Chauviré et Chauviré (1990, page 2) qui évoquent ainsi « *... une certaine autonomie du social par rapport au spatial* ».

Sur la base de ce zonage et de la cartographie de l'offre scolaire, réalisée à partir de la base de données préalablement élaborée, une identification de zones de collecte des données plus approfondies a été faite pour des études de cas. Les éléments considérés pour cet échantillonnage sont la répartition spatiale de l'offre scolaire selon le statut (public, privé laïc, privé catholique, privé franco-arabe, privé protestant), le système d'enseignement (technique et général) et le niveau d'équipement. Pour la réalisation de cet échantillonnage spatial, la technique a consisté à procéder par des choix raisonnés en tenant compte des besoins d'analyse suivants :

- Les différentes formes d'inégalités spatiales selon le secteur, l'arrondissement et les zones retenues, etc., ainsi que leurs intensités
- Les pratiques d'acteurs et les mécanismes de choix des sites d'implantation des écoles selon le type d'acteurs, cela en vue d'aborder la question de la gouvernance et de l'aménagement du territoire,
- Les modes de choix des écoles par les élèves et les familles selon le lieu d'habitation, la structure de l'offre et les possibilités de scolarisation existantes à proximité, etc. Le lieu d'habitation a été considéré en tenant compte de sa situation géographique (centre, périphérie) et territoriale (quartier loti et non loti).

Les différents paramètres ainsi considérés ont permis d'identifier les arrondissements 2-3, 8 et 12 pour les enquêtes de terrain (carte 10).

Carte 10: Échantillonnage spatial



Le choix de ces zones se justifie par la volonté d'avoir une représentation des différentes réalités socio-économiques de la ville. Ainsi, l'arrondissement 2 représentant les quartiers centraux fait office de zone ayant les meilleures offres scolaires. La capacité d'accueil des établissements publics pourrait y satisfaire la demande locale. Cette offre est par ailleurs diversifiée aussi bien en matière de statut (public et privé) que de système d'enseignement (enseignement général et technique). Aussi, cet arrondissement connaît un niveau d'aménagement du territoire avancé facilitant la mobilité des élèves et l'équipement des établissements en eau potable et électricité puis le fonctionnement. L'arrondissement 3 présente une situation intermédiaire en matière d'offre scolaire et d'aménagement du territoire. Bien que l'offre scolaire y soit abondante et diversifiée, elle reste fortement dominée par les établissements privés et ceux offrant

l'enseignement général. L'offre scolaire publique est incapable de satisfaire la demande locale. Cela pourrait susciter des stratégies plurielles en matière de scolarisation ou de pratiques de choix des écoles par les élèves et les familles. Aussi, la collecte des données pourrait permettre de cerner les facteurs qui ont favorisé l'implantation de nombreux établissements privés dans l'arrondissement. Ce contexte est en outre favorable pour collecter les informations sur les pratiques d'acteurs en lien avec la législation en matière de création, ouverture et fonctionnement des établissements privés. Aussi, cet arrondissement étant le plus peuplé de la ville offre des possibilités d'analyse mettant en relation l'offre scolaire et la demande théorique.

Contrairement à l'arrondissement 3 où le déficit de l'offre scolaire publique semble être compensé par les acteurs privés, dans l'arrondissement 8 le nombre d'établissements privés est faible par rapport à l'étendue de la zone. Par ailleurs, les établissements publics y sont très peu nombreux et de très faibles capacités d'accueil. Certains établissements tels que le CEG de Bassinko ne sont constitués que par 4 salles de classe. Pourtant, cet arrondissement est éloigné des quartiers centraux abritant les établissements publics en mesure d'accueillir les élèves des périphéries. Il abrite de nombreux ménages à faibles revenus, notamment les habitants des ex-villages de Bassinko et Zékounga puis différents non lotis (Bissighin par exemple). Ces contraintes font que l'inscription de leurs enfants dans les établissements situés dans les quartiers centraux pourrait être contraignante. Par ailleurs, le faible niveau d'aménagement de la zone ne favorise pas l'équipement en eau potable et électricité des établissements qui y sont implantés. La faiblesse du réseau de voies bitumées dans cette partie de la ville rend difficile la mobilité des élèves. Le bus ne peut pas sillonner l'intérieur de la zone et la connexion de cette partie de la ville avec les quartiers centraux mieux équipés en infrastructures scolaires est quasi impossible. Au regard de ces facteurs, cet arrondissement apparaît bien approprié pour analyser les pratiques de choix de scolarisation dans un contexte d'offre scolaire insuffisante et peu diversifiée par opposition à l'arrondissement 2 où l'offre est meilleure.

L'analyse de ces pratiques de choix en fonction de l'offre a également milité pour le choix de l'arrondissement 12. En effet, cette partie de la ville dispose d'une offre diversifiée, mais exclusivement privée. Les entretiens dans cette zone devraient permettre d'analyser les appréciations et opinions des populations sur cet état de fait. Bien que les populations y soient relativement aisées pour payer la scolarité du privé, elles pourraient désirer scolariser leurs enfants au public pour plusieurs raisons. Aussi, l'absence de l'offre publique dans ces quartiers pourrait permettre de nuancer les analyses sur la non-implantation de ces établissements dans les quartiers non lotis. Au-delà de la situation illégale de ces non lotis pouvant justifier l'absence

de l'État dans ces quartiers ou des revenus des familles, c'est plus globalement la politique d'implantation des établissements publics qui devra alors être questionnée.

3.3- Les subtilités de la démarche mixte pour rendre compte des inégalités spatiales d'éducation

Au regard des combinaisons qu'exige l'approche mixte pour la collecte, le traitement et l'analyse des données, elle demande de la subtilité. Cela s'impose pour maintenir la logique et la cohérence qui existent dans les analyses. Malgré cette imbrication recherchée entre le qualitatif et le quantitatif, chaque approche a fait recours à ses outils et méthodes. Ainsi, le volet quantitatif a concerné le géo-référencement de l'ensemble des établissements post-primaires et secondaires de la ville, l'élaboration de la base de données, le traitement cartographique et statistique des données. Son objectif était de fournir des informations sur la répartition spatiale des établissements ainsi que les inégalités qu'elle comporte. La collecte des données qualitatives a été réalisée en complément du géo-référencement pour répondre aux questions relatives à la gouvernance, à l'aménagement du territoire et aux pratiques de choix des écoles.

Les périodes consacrées à la collecte de ces données qualitatives et quantitatives ont été mises à profit pour faire aussi des observations de terrain. Ces différentes informations ont été complétées par des données secondaires collectées dans différents services et administrations. Ainsi, l'ensemble des informations nécessaires à la finalisation des hypothèses de recherche et aux analyses de vérification ont été rassemblées. Pour ce faire, l'étape de collecte des informations s'est faite de façon itérative dans le but de peaufiner certaines questions et hypothèses de recherche, mais aussi pour rassembler l'ensemble des informations nécessaires aux analyses. En tant que résidants de la ville de Ouagadougou, nous avons donc eu la possibilité de faire des retours sur le terrain pour des informations qui nous paraissaient nouvelles, mais intéressantes. De façon opérationnelle, elle a débuté par la collecte des données secondaires.

3.3.1- La collecte des données secondaires : une étape de balisage et de préparation des travaux de terrain

La collecte des informations a débuté dans les services techniques centraux (ministères et directions générales), dans les directions régionales du Centre et dans les centres de documentation. Il s'est agi à ce stade d'une revue des données statistiques, des documents de politiques, des rapports et des travaux de recherche sur les problématiques posées par la recherche. Comme l'indique Jones (2000, page 29) « *Lorsque vous vous intéressez à tel ou tel aspect des comportements humains, des masses d'informations sont souvent disponibles et il*

vous suffit de regarder dans les ouvrages de référence ». Ainsi, ces informations ont permis d'avoir une connaissance de base du contexte d'ensemble de Ouagadougou et des problématiques retenues. Cela a permis de disposer des informations nécessaires pour affiner les outils de collecte de données primaires.

Sur le plan de la démographie, deux sources de données ont été utilisées. Il s'agit des résultats du RGPH'2006 et de celles de l'EPOB (2012). Le recours à ces deux sources de données s'explique par le redécoupage de la ville de Ouagadougou en 2009. Cette situation ne permettait pas de faire les analyses des inégalités par secteur et par arrondissement à partir des données du RGPH'2006. Pourtant, ce sont ces données qui offraient la répartition de la population selon les tranches d'âges et les sexes. Les données de l'EPOB (2012) se limitent à la répartition par sexe, mais offrent la possibilité de réaliser des analyses portant sur la répartition des populations selon le secteur et l'arrondissement. En effet, un *«…recensement administratif des populations des communes à statut particulier de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso*[26]» a été organisé en 2012. Il « *… vise à déterminer le nombre d'habitants par arrondissement suite au nouveau découpage consacré par la loi n°066-2009/AN du 22 décembre 2009 portant découpage des communes à statut particulier au Burkina Faso »* (*ibid.*). Ces données ne permettent pas d'avoir les effectifs selon les tranches d'âge concernées effectivement par le post-primaire et le secondaire. Cependant, elles donnent un aperçu sur les enjeux démographiques de la répartition spatiale de l'offre.

Outre ces informations sur la population, il a été fait recours aux données sur l'éducation (TBS, équipements des écoles, infrastructures, etc.). Ces dernières émanent des services des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) et des établissements. C'est lors de la collecte de ces données que la base de données Access des établissements a été mise à notre disposition. L'ensemble des informations collectées dans ces structures a servi à faire une typologie des contextes de scolarisation à Ouagadougou. Concernant la dynamique de la croissance urbaine, les données de l'Institut Géographique du Burkina (IGB), celles du Ministère de l'Habitat et de l'Urbanisme (MHU) et les rapports d'études spécifiques, de diverses sources ont été utilisées. Enfin, les documents de politiques publiques (d'éducation, d'aménagement du territoire et de gouvernance, etc.) ont été exploités dans les ministères concernés et les directions générales.

[26] Compte-rendu du conseil des ministres du 29 février 2012. http://lefaso.net/spip.php?article46697, lu le 03/11/2016

En plus des informations rassemblées dans les centres de documentation et dans les ministères, nous avons synthétisé des ouvrages et des articles de référence. Grâce à un abonnement de l'université de Caen à une quinzaine de plateformes de diffusion (Cairn, JSTOR , Erudit , etc.) nous avons eu accès à des travaux assez récents. L'ensemble de ces informations a fait l'objet de traitement pour la finalisation des outils de collecte des informations primaires.

3.3.2- Le géo-référencement des établissements et les entretiens qualitatifs pour la collecte des données primaires

L'opération de géo-référencement menée dans le cadre du projet ASPENO avait pour but de mettre en place un atlas scolaire numérique de la ville. Dans l'optique de relever les coordonnées géographiques de l'ensemble des établissements de la ville, il a été fait recours à 2 principales sources de données. La première est un répertoire d'une centaine d'établissements avec leurs coordonnées géographiques collectées dans le cadre du projet Plateforme d'Informations Géographiques de Ouagadougou (Bonnet et Nikiéma, 2013) transformé plus tard en Plateforme d'Informations Géographiques du Burkina Faso (PIGéO[27]). La deuxième source de données est la base de données Access du ministère de l'éducation nationale pour l'année scolaire 2013-2014 (Base de données, 2014). Cette dernière ne comporte pas de coordonnées géographiques des établissements, mais d'autres informations individuelles sur chaque établissement; y compris ceux géo-référencés dans le cadre du PIGEO[28]. Il s'agit par exemple du statut, des systèmes d'enseignement, des effectifs scolaires, du nombre de salles de classe et l'équipement, etc.

Le premier travail a consisté à confronter ces deux répertoires afin de faire l'état de ceux à géo-référencer. Cela a permis de dresser une liste d'environ 250 établissements. Le géo-référencement de ces établissements a duré 3 mois (janvier à mars 2014) et a permis de sillonner l'ensemble des 55 secteurs de Ouagadougou (Cf. carte 22). Suite à cette première étape des activités de terrain, les coordonnées géographiques collectées ont servi à mettre en place une base de données géo-référencée de l'ensemble des établissements pour l'année scolaire 2013-2014. Cela a consisté à fusionner la liste des établissements ayant leurs coordonnées géographiques avec le répertoire du ministère. Dans le cadre d'un traitement avec les outils des SIG, ces informations préliminaires ont été ensuite croisées avec les différentes unités spatiales (zones, arrondissements, secteurs, quartiers, etc.) afin de réaliser une première cartographie

[27] http://www.pigeoburkina.org/

[28] https://fr.slideshare.net/CAFDO/de-pigeo-aspeno

d'ensemble. Cela a permis de finaliser la liste des unités spatiales choisies pour les études de cas et de sélectionner les établissements dans lesquels les enquêtes ont été réalisées. Cet échantillonnage s'est donc fait sur la base des éléments de caractérisation des établissements (statuts, équipements, respects des normes, site d'implantation, etc.) et des unités spatiales pertinentes (secteurs, arrondissements, quartiers, zones, etc.).

La seconde étape a concerné les enquêtes auprès des différents acteurs de l'offre et la demande scolaire à Ouagadougou. Il s'agit des responsables administratifs, enseignants, élèves, parents, fondateurs et directeurs d'établissements, etc. Aussi, des acteurs des politiques publiques (éducation, urbanisme et aménagement du territoire, gouvernance, etc.) et des arrondissements ont été enquêtés. Dans l'ensemble, des entretiens individuels et des focus-groupes ont été réalisés pour la collecte des données qualitatives. Toutefois, l'entretien individuel a été utilisé pour la majorité des acteurs. Les focus-groupes n'ont été nécessaires que lorsque l'entretien concernait des structures ou des associations. Dans ce cas, quelques représentants ont été désignés pour les entretiens. Dans les services techniques et administratifs, les entretiens ont été généralement réalisés avec les premiers responsables (directeurs ou chefs des services). Cependant, ces derniers ont parfois fait appel à leurs collaborateurs les mieux imprégnés des questions.

De façon globale, les outils de collecte des données ont été adaptés en fonction des différentes catégories: acteurs de l'administration de l'éducation, de l'aménagement du territoire, de l'offre scolaire (directeurs et promoteurs d'écoles et/ou surveillants, professeurs), de la demande scolaire (parents et élèves du post-primaire et du secondaire, enfants ayant abandonné les études post-primaires et secondaires), etc. Pour ce qui concerne l'offre scolaire, les entretiens ont porté sur les instances et acteurs de l'offre, les normes et rapports aux normes, les dispositifs de coordination et leurs fonctionnement, les pratiques de choix des sites d'implantation des établissements, la concertation entre les acteurs, la carte éducative, les rôles des acteurs, le rôle de l'aménagement du territoire, etc. Au niveau de la demande (les élèves et leurs familles), les entretiens ont concerné l'offre scolaire de proximité, les facteurs et critères guidant les choix d'établissements, les aspirations, et pratiques de scolarisations puis les difficultés rencontrées, etc. Pour la collecte de l'ensemble de ces informations, deux principaux outils de collecte des données ont été utilisés.

3.3.3- Une combinaison d'outils pour répondre aux besoins de la démarche mixte

Conformément à la démarche adoptée, les outils de collecte des informations sont de types quantitatif et qualitatif. Pour les données quantitatives, le Global Positionning System (GPS) a servi au géo-référencement des établissements. Un canevas a été élaboré pour la collecte des statistiques à analyser. La collecte des données qualitatives a été réalisée à l'aide de guides d'entretiens et un dictaphone. À cet effet, un guide spécifique a été élaboré pour chaque catégorie d'acteurs. Aussi, un appareil photo a été utilisé lors du géo-référencement et des enquêtes qualitatives pour photographier certaines situations. Ces différents outils ont permis d'illustrer des faits et de saisir les informations sur les opinions, les comportements, les motivations et les stratégies des différents enquêtés, etc.

3.3.4- Organiser et traiter les données pour rendre compte de la réalité du terrain

L'exploitation des avantages liés à l'utilisation des méthodes mixtes s'est appuyée sur les travaux de Bryman (2006). Cet auteur a procédé à une revue de la littérature sur 232 articles en sciences sociales ayant eu recours aux méthodes mixtes. De ses travaux, il ressort que les techniques d'analyse de données associées aux méthodes mixtes sont par ordre alphabétique, l'analyse de contenu, l'analyse thématique qualitative de documents, la quantification de données qualitatives et les analyses statistiques. Nous avons fait recours à ces différentes méthodes dans le cadre de l'analyse des données qui ont été collectées, toutes les fois qu'elles s'avéraient pertinentes. Mais de façon générale, l'analyse des données s'est surtout appuyée sur les méthodes d'analyse de contenu.

De façon pratique, les outils d'analyse statistique ont permis de traiter et d'effectuer des synthèses sur les données thématiques et pour établir des relations mathématiques fonctionnelles entre l'espace et les différents thèmes qui sont abordés (BGB, 2008). Les fonctions des Systèmes d'Information Géographique (SIG) ont quant à elles été exploitées pour les opérations traitant les données localisées dans le but de dégager des règles générales impliquant la localisation des faits (*Ibid.*). Ces informations quantitatives ont été mises en relation avec des analyses qualitatives. Ainsi, l'analyse historique des politiques publiques (gouvernance, aménagement du territoire et gouvernance éducative) a été le socle de l'appréciation de la relation complexe existante entre celles-ci et la distribution spatiale de l'offre scolaire puis les problèmes et stratégies que cela implique.

3.4- Le géo-référencement et la cartographie révèlent d'importants problèmes de gouvernance

Comme l'indique Olivier (2008, page 91), l'enquête de terrain comporte des biais et l'objectif ici était de les minimiser, les maîtriser ou les contrôler (*ibid.*). Ce travail a surtout concerné le processus d'élaboration de la base de données. Lors de la confrontation du répertoire constitué dans le cadre du projet PIGEO avec l'annuaire statistique du ministère pour faire l'état des établissements à géo-référencer, trois situations se sont présentées. En premier, la majorité des établissements du répertoire PIGEO existaient dans la liste du ministère, ce qui était la situation normale. Les deux autres situations étaient anormales. En effet, certains établissements de la base PIGEO ne figuraient pas dans le répertoire du ministère et à l'opposé, des établissements du répertoire du ministère étaient absents de la base PIGEO.

Les établissements du répertoire du ministère ne figurant pas dans celui de PIGEO ont été identifiés et ont été géo-référencés afin de compléter la base de données. C'est surtout à ce stade que les difficultés ont commencé, car certains avaient changé d'appellation, n'étaient plus sur le même site et d'autres étaient fermés, etc. Ces situations pourraient d'ailleurs expliquer l'absence d'une bonne partie de ces établissements dans la base PIGEO. Il était cependant difficile dans ces conditions de surseoir aux recherches au risque que des établissements soient ignorés dans le cadre de cette recherche. Alors, une fouille systématique de la ville de Ouagadougou et de 10 kilomètres tout autour de l'agglomération était nécessaire. Cela s'est imposé, car certains établissements n'étaient connus ni du ministère, ni de la direction régionale du centre, ni des chercheurs impliqués dans le projet. La stratégie adoptée a consisté à se renseigner auprès d'experts, à effectuer des recherches sur internet à propos de chaque établissement ou d'appeler sur les numéros de téléphone fournis par ces établissements pour l'obtention de leurs autorisations de création ou d'ouverture. Ces numéros existaient parfois dans la base de données du ministère. Il nous est parfois arrivé d'entendre au téléphone « *Monsieur, ne m'appelez plus à propos de cette école* ». Ce qui en disait long !

Pour le troisième cas correspondant à celui des établissements de la base PIGEO n'existant pas dans le répertoire du ministère, il a été procédé à des vérifications sur le terrain afin de s'enquérir de leur situation. Ainsi certains avaient été rayés de la base, car n'existant plus et d'autres ont été maintenus. Il s'agit parfois d'établissements non reconnus ou ayant changé d'appellation. Pour ce dernier cas de figure, le nom de l'établissement a été mis à jour. Lors des travaux de géo-référencement, d'autres difficultés sont apparues, car certains établissements identifiés sur le terrain ne figuraient dans aucune des deux bases (PIGEO et ministère). Ces

derniers ont été néanmoins géo-référencés, car les ignorer conduisait à présenter une situation inexacte de l'offre scolaire à Ouagadougou. Tout compte fait, cela fournissait par ailleurs des informations capitales sur la gouvernance de l'éducation dans la ville.

Après les activités de terrain ayant permis de constituer une première base avec les coordonnées géographiques des établissements, la seconde catégorie de difficultés était relative à la fusion du répertoire constitué avec la base de données du ministère. Cette dernière ne disposait pas d'identifiant unique par établissement afin de procéder à une fusion automatique. Il a fallu donc recourir à une jointure manuelle; école par école ! Cela était non seulement fastidieux, mais aussi comportait des risques de confusion, car certaines écoles avaient des noms plus ou moins semblables. C'est le cas par exemple du lycée Bogodogo et du lycée municipal Bogodogo. Il fallait donc appeler les responsables de ces établissements au téléphone ou se rendre sur place pour être bien informé.

À l'issue de ces travaux, nous avons pu constituer la base de données ASPENO des établissements post-primaires et secondaires avec leurs données attributaires. Compte tenu du fait que certains établissements existent effectivement sur le terrain, mais ne figurent pas dans le répertoire du ministère, il n'était pas possible de fournir toutes les données attributaires pour ces derniers. Cependant, certaines informations qui paraissaient utiles pour nos analyses ont pu être collectées sur ces établissements lors du géo-référencement. Il s'agit par exemple de l'année d'ouverture, du statut, du système d'enseignement, des effectifs et des numéros de téléphone, etc. Ces insuffisances ne concernent pas seulement la base de données ainsi élaborée ; mais aussi celle du ministère. Dans cette dernière, certains indicateurs n'étaient pas renseignés de façon exhaustive pour tous les établissements. La base ASPENO a permis de réaliser les premières cartes qui ont révélé quelques incohérences. C'est le cas par exemple des établissements localisés sur le même site comme le « *Lycée privé El-Bethel* » et le « *Lycée technique Bethel* » (cf. Photo 9).

Photo 9: Localisation de deux établissements sur un même site (Arrondissement 4 et Secteur 18)

Image Google Earth du 7/11/2015, téléchargé le 06 février 2016

Pour certaines situations, il s'agissait des établissements abritant l'enseignement technique et l'enseignement général. Cela faisait partie des cas normaux; mais pour d'autres établissements, la compréhension était plus complexe. Les images Google Earth ont permis de mieux voir leurs positions. Il s'agissait d'établissements mitoyens ou des établissements séparés par la route. Le dernier cas de figure concerne les établissements qui ont changé de nom. Le retour sur le terrain a permis de se rendre compte qu'il s'agissait d'un seul et même établissement. Ces informations ont servi à supprimer les établissements qui n'existaient plus pour ne retenir que le nom de l'établissement fonctionnel.

La base de données ainsi constituée rend compte de la répartition spatiale des établissements post-primaires et secondaires de la ville de Ouagadougou. Elle permet d'analyser les inégalités en la matière. Pour cependant approfondir ces analyses en termes d'intensité des inégalités, d'autres attributs ont été pris en compte tels que les effectifs scolaires, les statuts (public, privé laïc et confessionnel), les systèmes d'enseignement offerts à savoir les établissements d'Enseignement Secondaire Général (ESG) et les Établissements d'Enseignement Technique et Professionnel (ESTP) puis l'équipement en latrines, eau potable et électricité, etc. La base de données du ministère ne disposant pas de certaines informations pour certaines écoles, celles-ci ne sont donc pas renseignées dans la base utilisée pour la cartographie. Ce faisant, nous avons évité d'analyser les indicateurs qui étaient les moins renseignés. Malgré ces précautions, certains indicateurs analysés ne sont pas intégralement renseignés dans la base; principalement ceux concernant l'équipement. Cela constitue quelque peu la limite de la présente recherche.

Conclusion chapitre 3

L'un des grands défis dans cette thèse était de trouver une démarche méthodologique qui articule au mieux les réponses aux 3 questions de recherche portant sur l'intensité des inégalités spatiales d'éducation, leurs déterminants et leurs conséquences. L'analyse des inégalités spatiales d'éducation a ainsi constitué l'axe central permettant d'abord de montrer qu'il existe effectivement des inégalités. Cela permettait de poursuivre avec les autres analyses portant sur leurs déterminants et conséquences. Parmi les possibilités d'analyse des déterminants de ces inégalités, il a été fait le choix des pratiques de gouvernance et d'aménagement du territoire. Pour ce qui concerne les conséquences, la revue de la littérature nous a orientés vers les pratiques de choix des écoles par les élèves et leurs familles. Au regard de ces différents aspects, les choix méthodologiques étaient complexes, car les besoins d'analyse imposent à la fois des données qualitatives et quantitatives. En effet, la démarche quantitative s'avère la plus appropriée pour montrer les inégalités spatiales d'éducation. Pour ce qui concerne l'analyse des pratiques de gouvernance, la démarche qualitative apparaissait la plus appropriée. Cependant, l'analyse des pratiques de choix se prêtait bien à l'utilisation de données tant qualitatives que quantitatives. La démarche qualitative a été privilégiée dans l'optique de comprendre les pratiques d'acteurs, leurs opinions et motivations, etc.

Au regard de ces intérêts en jeux, le choix méthodologique a porté sur la démarche mixte, car cette dernière permet de combiner l'approche qualitative et quantitative. L'intérêt de faire recours à cette démarche s'est révélé lors de la collecte des données ponctuée par une première étape qui a été consacrée à la collecte et au traitement des informations nécessaires à l'analyse quantitative. Ce premier travail a permis de procéder au zonage de la ville et d'identifier certaines questions liées à la gouvernance et aux pratiques de choix des établissements. Celles-ci ont été prises en compte lors de la préparation des questionnaires pour les entretiens. Cette étape a également permis de proposer l'échantillonnage pour les entretiens qualitatifs. Le souci à ce niveau a été surtout de retenir différentes zones afin d'avoir les différentes réalités socio-spatiales de la ville. Cette symbiose a permis de collecter de nombreuses informations sur le sujet. Le principal défi a consisté dans l'analyse à articuler les données qualitatives et celles quantitatives. Cela a été possible grâce à une démarche qui a permis d'utiliser des cartes, chiffres et graphiques pour soutenir certaines informations qualitatives. À l'inverse, certains propos et témoignages ainsi que des photos sont utilisés pour compléter les analyses de la répartition spatiale des infrastructures. Par ailleurs, ces illustrations ont permis de mieux contextualiser les analyses.

Chapitre 4- Cadre spatial et contexte de recherche

Le contexte de la ville de Ouagadougou constitue un argument déterminant pour les choix opérés dans le cadre de la recherche. Cela s'observe à travers les enjeux éducatifs liés à sa forte croissance démographique et spatiale, aux problèmes d'aménagement du territoire et au transport des élèves, etc. Ces problématiques sont analysées en lien avec les mécanismes d'urbanisation accélérée de la ville à la fin du XXe siècle. De même, l'histoire et l'évolution de la ville sont expliquées dans ce chapitre afin de mieux comprendre la situation actuelle de Ouagadougou. Ces analyses s'intéressent particulièrement à la place accordée au secteur de l'éducation dans le cadre des politiques urbaines et d'aménagement du territoire depuis l'époque coloniale. Elles s'intéressent également aux facteurs ayant influé sur la gouvernance urbaine et éducative dans le cadre de la décentralisation.

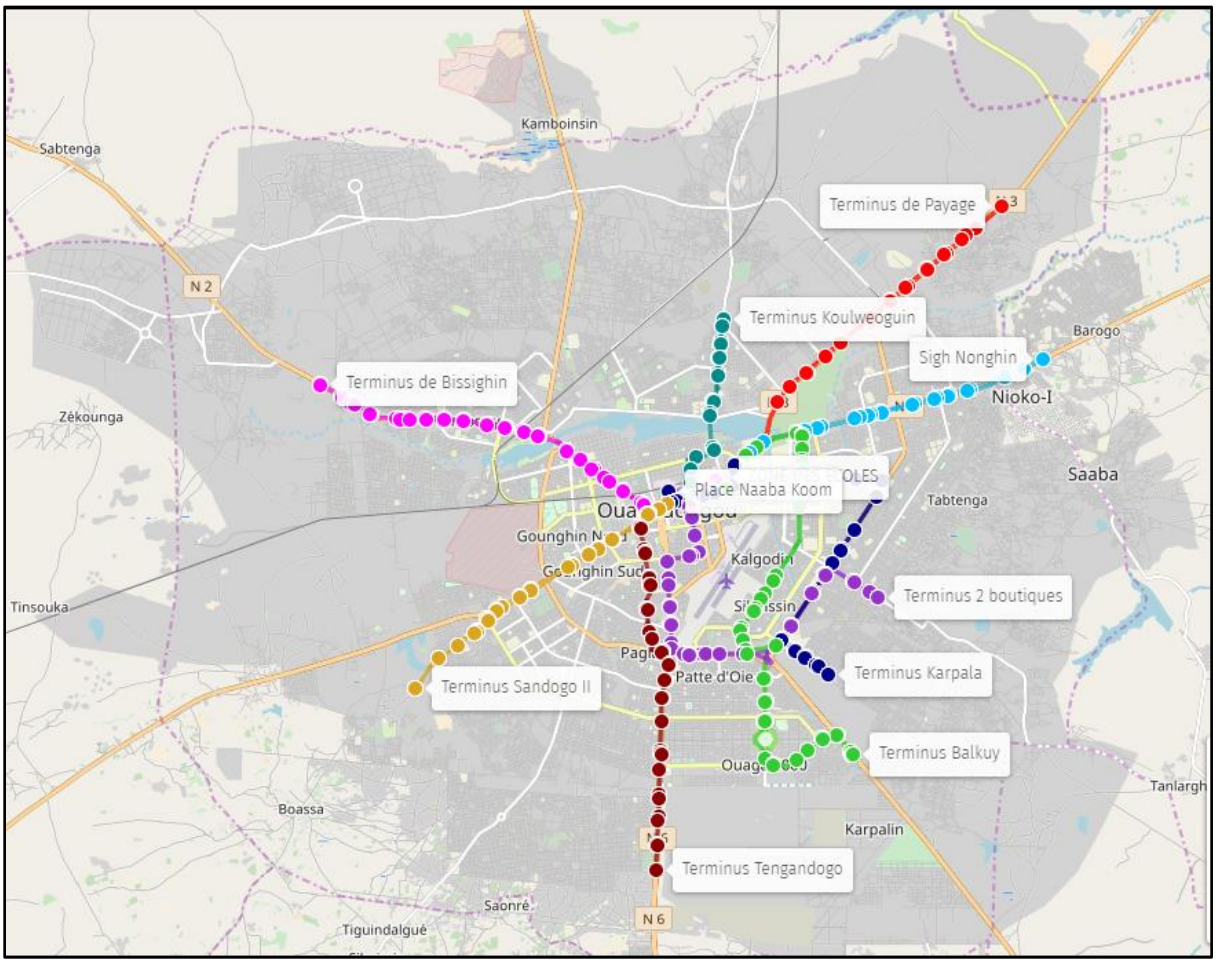
4.1- Plusieurs enjeux justifient la recherche sur l'éducation à Ouagadougou

La question des inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou soulève plusieurs sujets dont principalement ceux relatifs à la répartition spatiale des établissements, mais aussi les questions en lien avec l'aménagement du territoire, la voirie, le transport urbain, la croissance démographique et spatiale, etc. Il s'agit donc d'un ensemble de sujets qui méritent d'être examinés pour avoir une idée des enjeux liés à l'éducation dans la ville. La forte croissance démographique apparaît comme la question majeure dans la mesure où cela nécessite d'importants investissements pour avoir suffisamment de places pour les enfants d'âge scolaire. Devant l'incapacité de l'offre scolaire publique à satisfaire cette demande, l'on assiste très souvent à des classes pléthoriques avec des effectifs supérieurs aux normes en la matière. Outre ces contraintes liées à la démographie, l'extension spatiale de la ville impose des investissements plus importants. En effet, cela nécessite la construction de nombreux établissements; surtout dans les quartiers périphériques quand bien même les densités de population sont moins importantes à certains endroits. Ces investissements permettraient d'assurer le maillage du territoire et en fin de compte de réduire les distances entre lieux d'habitation des élèves et les établissements fréquentés.

Globalement, les établissements sont concentrés dans les quartiers centraux à savoir les secteurs 1 à 11; alors que la population est surtout logée dans les périphéries. Les effets néfastes d'une telle situation auraient pu être atténués grâce aux moyens de transport en commun; en vue d'assurer la liaison entre les zones centrales pourvoyeuses d'établissements et à faible demande scolaire et les quartiers sous-équipés et densément peuplés. Or, les insuffisances dans l'aménagement du territoire ne favorisent pas une telle fonctionnalité.

En effet, la connexion entre les quartiers de la ville reste insuffisante, car il existe très peu de routes bitumées. Aussi, de nombreux quartiers situés dans les zones périphériques ont été lotis sans avoir bénéficié de véritables opérations d'aménagement en termes d'ouverture des voies d'accès. Cela fait qu'en saison des pluies, ces zones sont inaccessibles. Cette situation est également de nature à rendre difficile le déplacement des élèves des quartiers déficitaires; les périphéries en particulier vers ceux mieux équipés à savoir les quartiers centraux. En effet, l'insuffisance des routes bitumées a influé négativement sur le développement du transport en commun à Ouagadougou. Après la fermeture de la société de transport alpha oméga (SOTRAO) en 2000, il a été ouvert la Société de transport en commun de Ouagadougou (Sotraco) en 2003. Cette dernière se caractérise par une inefficacité qui s'observe sur plusieurs plans. La carte 11 indique en effet un réseau de desserte du bus très peu étoffé.

Carte 11: Réseau de desserte de la SOTRACO



Source : Image Umap; https://umap.openstreetmap.fr/ru/map/reseau-de-bus-sotraco-ouagadougou-burkina-faso_58808#12/12.3586/-1.4749 téléchargé le 22/04/2018

Comme l'indiquent les semis de points sur la carte indiquant les arrêts de bus, le réseau de la SOTRACO ne dessert que quelques principaux axes de la ville. Ces différents bus convergent

tous vers le centre-ville. Cependant, de nombreux quartiers ne sont pas couverts. Ainsi, pour de nombreux élèves, la distance entre les lieux d'habitation et les arrêts de bus est élevée. Cela fait qu'il est difficile pour ces derniers de se rendre à pied à l'arrêt afin d'emprunter un bus pour l'école. Outre ces préoccupations, il en existe bien d'autres qui font que le bus n'est pas efficace pour satisfaire les besoins de déplacement des élèves. Lors d'un voyage de presse effectué sur la ligne n°4 du bus, le journal « *L'économiste du Faso*[29]» du 28/09/2015 a relevé plusieurs difficultés. Il s'agit de celles liées aux longs délais d'attente aux arrêts, le manque de fluidité dans le trafic, la vétusté du parc d'autobus, l'insuffisance tarifaire et l'inadaptation de la voirie, etc. Ces difficultés font que la plupart des élèves évitent d'emprunter le bus au risque d'être en retard à l'école. Ainsi, les engins à 2 roues (vélos et motos) constituent leurs principaux moyens de déplacement comme l'indique la photo 10.

Photo 10: Parking de motos lors des examens du BAC au Lycée Philipe Zinda Kaboré

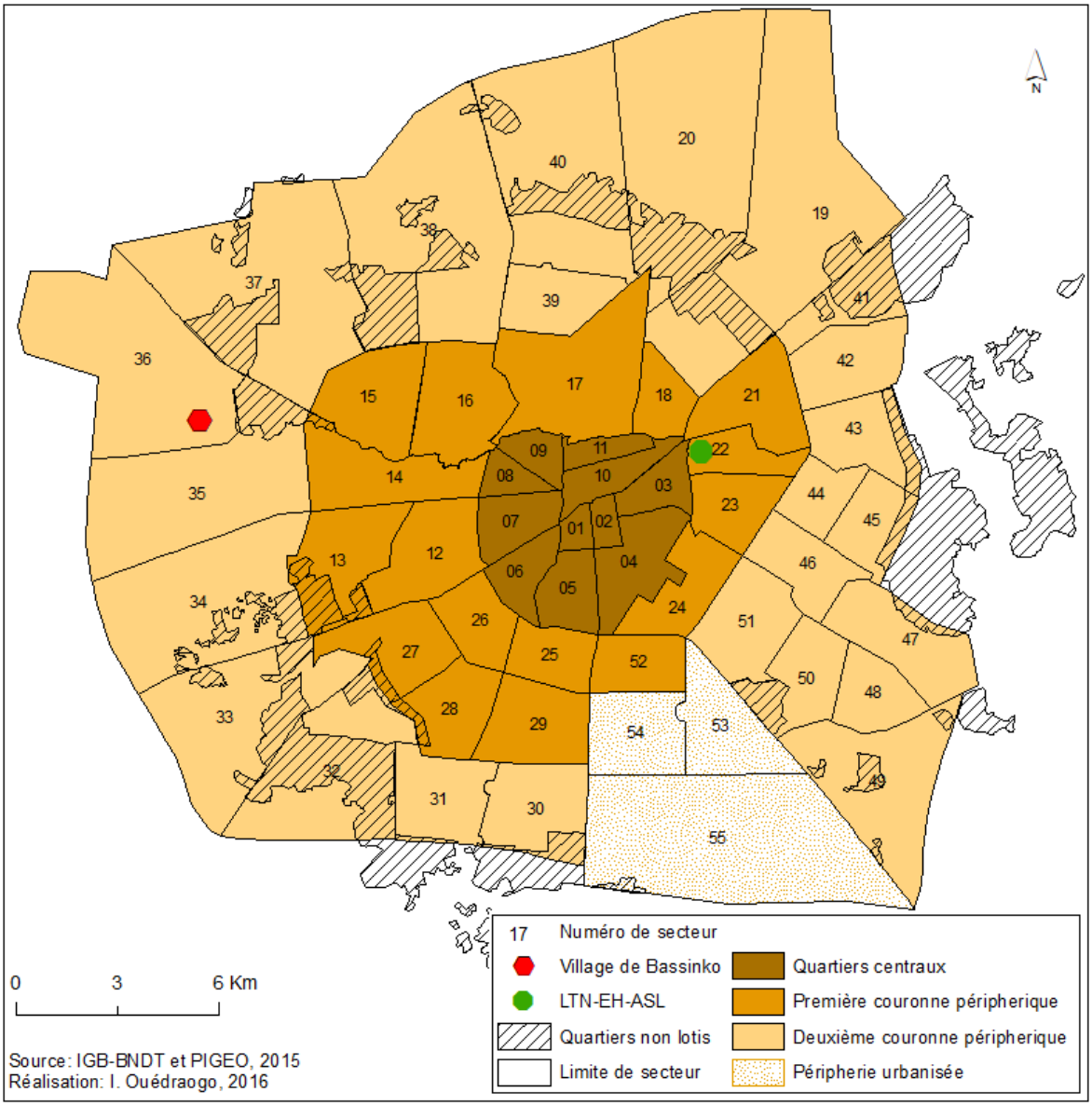
Photo : Juin 2017 *A côté de ce parking abritant des motos à perte de vue, il existe un autre réservé aux vélos*

Outre les insuffisances liées au fonctionnement du bus, le recours à ces vélos et motos pour se rende à l'école témoigne des problèmes de déplacement engendrés par la répartition spatiale de l'offre scolaire dans la ville. Ces contraintes font que l'éducation constitue un service coûteux pour les familles à Ouagadougou. En effet, l'acquisition des engins à 2 roues est une charge financière supplémentaire assez importante. Le prix d'achat des motocycles qu'exigent de plus

[29] http://www.leconomistedufaso.bf/2015/09/28/sotraco-14-nouveaux-autobus-en-ligne/ Lu le 22/04/2018

en plus les enfants varie généralement de 350 000 FCFA à plus de 1 125 000 FCFA. Pour les vélos, le prix est compris entre 35 000 FCFA et 75 000 FCFA. Depuis au moins deux décennies, ces engins font partie de la « trousse scolaire » que les parents doivent fournir pour la réussite scolaire de leurs enfants. Aux coûts de ces moyens de déplacement s'ajoutent les dépenses régulières de carburant et d'entretien. Pourtant, sans ces engins, il serait difficile pour de nombreux enfants habitants le quartier Bassinko et inscrits au Lycée Technique National Général El Hadj Sangoulé Lamizana (LTN- ASL. Ex. LTO) par exemple, de parcourir environ 30[30] kilomètres par jour, en aller-retour (cf. carte 12).

Carte 12: Localisation de Bassinko et du LTN-ASL- Ex. LTO



[30] Une mesure à vol d'oiseaux sur ArcGIS indique 13,45 kilomètres. La prise en compte du parcours réel permet d'estimer la distance à 15kilomètres.

Au-delà du cas spécifique du LTN- ASL- Ex. LTO cité en exemple, la localisation des ESTP fait évoquer d'autres enjeux en matière d'aménagement urbain à Ouagadougou. Une grande partie des quartiers périphériques ne disposent pas des commodités urbanistiques de base telle que l'eau courante et surtout l'électricité. L'absence de l'électricité dans ces périphéries fait qu'il est difficile d'y implanter ces établissements, car ils nécessitent généralement de l'électricité de grands ampérages pour les travaux pratiques. Dès lors, ces établissements pourraient être tentés de s'implanter dans les zones les plus urbanisées.

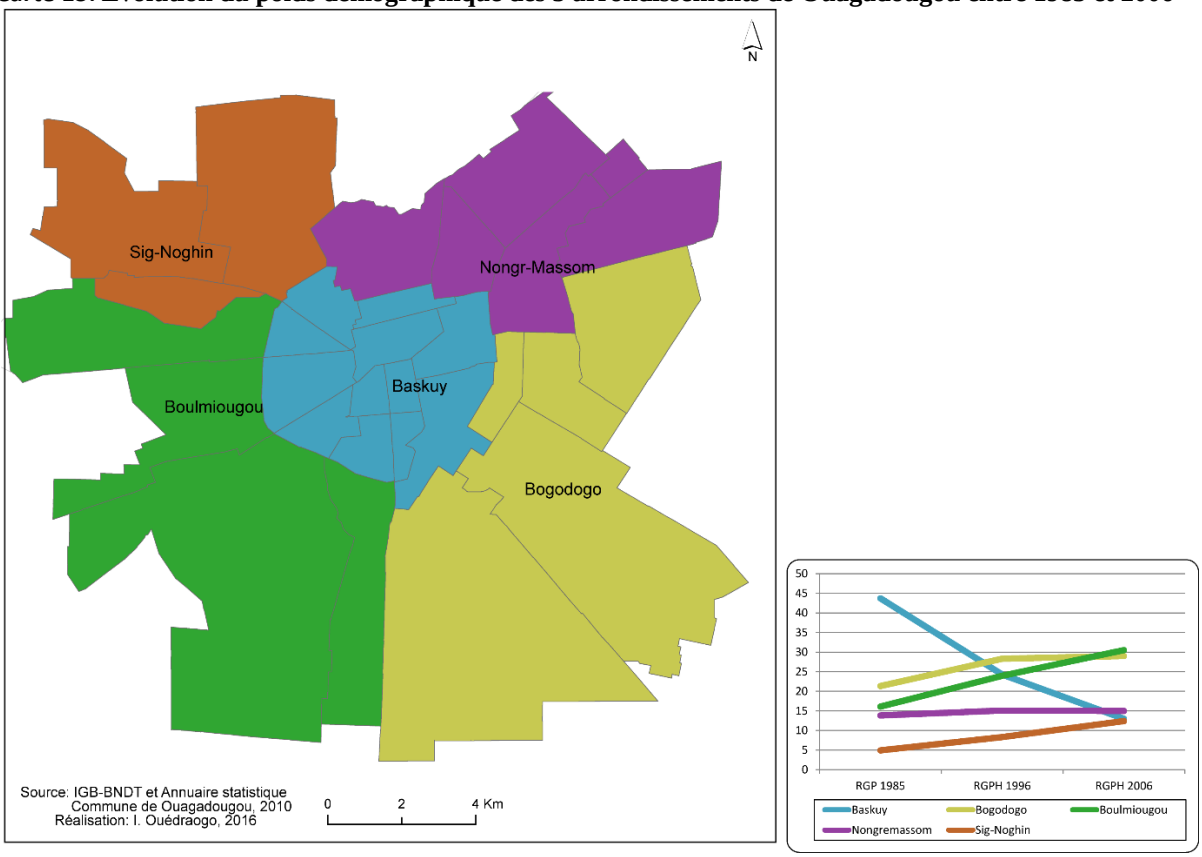
En plus des charges financières, les différentes contraintes obligeant les élèves à des déplacements réguliers vers les quartiers centraux, les exposent également à de nombreux risques d'accident. Comme le montrent Nikiéma et *al.* (2017, page 90), « *La capitale du Burkina Faso connaît un nombre important d'accidents de la circulation qui provoquent une mortalité et une morbidité inquiétante* ». Lors du parcours entre les écoles et les lieux d'habitation, ils sont assez souvent victimes de ces accidents de la circulation. Cela est lié à l'intensité de la circulation aux heures de pointe coïncidant avec le départ des élèves à l'école ou la descente l'après-midi. Aussi, les délestages assez fréquents à Ouagadougou entraînent le dysfonctionnement des feux de signalisation implantés sur les voies.

Si ces différents enjeux liés à la scolarisation peuvent justifier la présente recherche, au demeurant les invitations à travailler sur les zones rurales qui nous ont été souvent faites sont également pertinentes. En effet, la ville de Ouagadougou, en tant que capitale du Burkina Faso a déjà fait l'objet de nombreuses recherches. Cependant, ces dernières ont très souvent traité du processus, des niveaux, des tendances et des effets de l'urbanisation à Ouagadougou. Elles se sont également intéressées aux impacts de l'urbanisation sur différents aspects de la vie socio-économique. Ces travaux ont ainsi produit de nombreuses connaissances sur l'histoire de la ville, son évolution, son économie et ses défis de développement, etc. En dépit de l'importance de ces travaux, le secteur de l'éducation n'a pas été suffisamment traité, au prétexte que l'école a réussi à s'institutionnaliser dans les zones urbaines (Baux, 2004). Cela est indéniable, car les familles Ouagalaises perçoivent de plus en plus l'intérêt pour l'école. Aussi, entreprennent-elles de nombreuses démarches lors des rentrées scolaires pour obtenir des places dans les établissements scolaires pour leurs enfants. Cette situation en faveur de la scolarisation permet à la ville d'avoir le taux de scolarisation le plus élevé au plan national. Elle est également à l'origine d'un marché scolaire assez diversifié composé en plus de l'offre scolaire classique, par les cours du soir, les cours à domicile, les cours de soutien ou de mise à niveau dans les établissements, les écoles non reconnues ou non répertoriées par le ministère des

enseignements, les établissements conventionnés, les établissements clandestins, etc. Les promoteurs de ces établissements sont de toutes les sphères socio-économiques de la ville: commerçants, enseignants à la retraite ou en activités, chercheurs, consultants, syndicalistes, confessions religieuses, associations, etc. Ces acteurs pourraient reproduire dans leurs établissements, les habitudes et méthodes d'intervention et de gestion acquises dans ces différents secteurs. Or, il est clair qu'une école ne saurait être gérée comme une boutique !

Pourtant, il apparaît à première vue que ces acteurs bénéficient d'un terreau favorable à des pratiques non conformes à la réglementation du fait de la non-application des textes et d'une insuffisante coordination des actions. Ce manque de coordination pourrait être source de disparités territoriales importantes dans l'éducation dans la ville. En effet, la situation globalement satisfaisante de l'éducation à Ouagadougou cache d'importantes réalités, car la ville n'est pas une entité homogène. « *La différenciation des territoires demeure un fait, car l'urbanisation généralisée ne signifie pas son homogénéisation absolue »* (Banzo, 2009, page 24). C'est dans ce sens que Compaoré et *al.* (2003, page 13) montrent que *« si dans la question des inégalités spatiales de scolarisation, l'accent est généralement mis sur les différences entre villes et campagnes, il reste qu'à l'intérieur même de la ville il existe un accès différencié à l'école en fonction du quartier ou du secteur de résidence».* Bien d'autres facteurs que la coordination, contribuent à renforcer ces inégalités. C'est le cas de l'évolution démographique de la ville. Les quartiers centraux mieux dotés en infrastructures scolaires se dépeuplent au profit des périphéries plus ou moins éloignées du centre de la capitale (carte 13).

Carte 13: Évolution du poids démographique des 5 arrondissements de Ouagadougou entre 1985 et 2006



Il apparaît que les mouvements massifs des élèves ainsi que les statistiques globales sur l'éducation à Ouagadougou se doivent d'être analysés avec beaucoup de recul afin de mieux percevoir les problèmes éducatifs que cela pose. Dans cette logique, Pilon et Wayack (2009, page 169), au terme d'une recherche conduite sur la ville de Ouagadougou en 2009 montrent que « *Les résultats issus d'une première analyse confirment l'intérêt de mieux appréhender la réalité scolaire à Ouagadougou, lieu où les enjeux en termes de capital humain sont particulièrement importants*». Une brève historique de l'évolution de la ville pourrait permettre de mieux mettre en contexte cette situation.

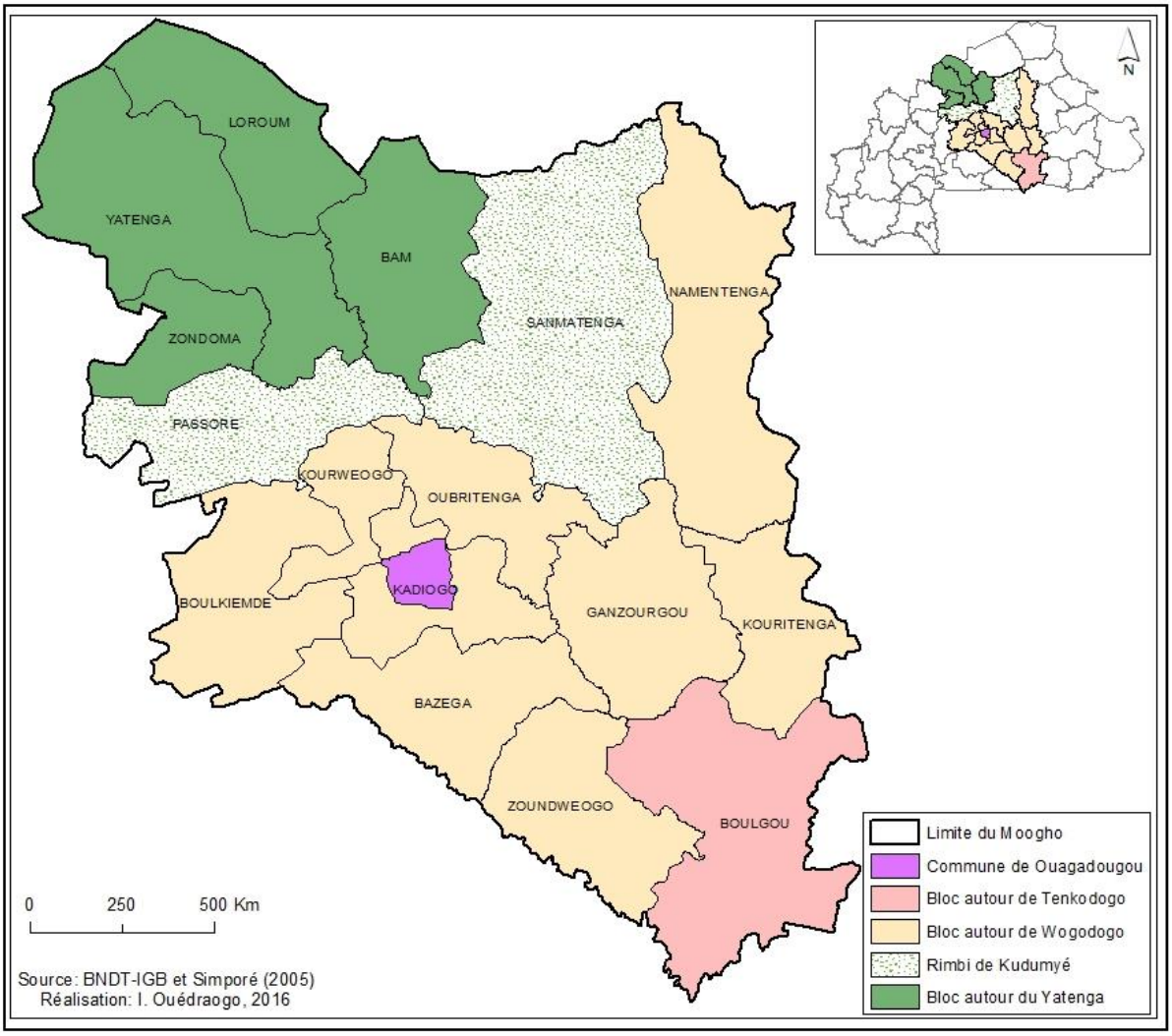
4.2- Histoire et évolution de la ville de Ouagadougou

Comme l'indique Laignelet (2003, page 1), « *Le document géographique est un type de texte assez spécifique, car il présente la particularité de localiser spatialement et temporellement un phénomène de nature sociale ou économique* ». Pour tenir compte de cette nécessité de la dimension historique dans la présentation du cadre de recherche, notamment la ville de Ouagadougou, nous avons fait recours à une démarche historiographique. Celle-ci permet ainsi de rendre compte de la naissance de la ville, de son évolution et de ses dynamiques. Pour avoir une idée suffisamment claire de l'évolution des structures du territoire de la ville de

Ouagadougou, il est important de faire un recul sur le Moogho aussi appelé "le plateau mossi" par différents chercheurs (Prat, 1996 ; Jaglin, 1995, Simporé, 2005 et Degorce, 2014).

Selon Simporé (2005), le Moogho est considéré comme un ensemble territorial marqué par l'unité de la langue, des coutumes et des mœurs. Son organisation s'apparente à celle d' « ... *une confédération de royaumes ou une polyarchie parce qu'il existait plusieurs centres de pouvoir*» (Simporé, 2005, page 39). Chaque centre de pouvoir tel que Tenkodogo, Wogdogo ou Ouagadougou, Ouahigouya , Bousma, Yako, etc. constituait un royaume *ou riungu* en mooré.

Carte 14: Localisation de l'actuelle ville de Ouagadougou dans le Moogho



Ce vaste ensemble d'environ 21 992,261 km² (Simporé, 2005) aurait été créé par le conquérant Wubri vers 1495. Il est resté autonome jusqu'en janvier 1897, date à laquelle le territoire tomba sous le protectorat Français après l'occupation des capitaines Voulet et Chanoine. L'éducation était seulement traditionnelle à cette époque. C'est progressivement que les établissements scolaires ont été implantés sur ce territoire (Cf. frise chronologique, graphique 9).

Pendant longtemps, *«Les Mogho Nanamse*[31] *et leurs cours se déplaçaient dans tout le pays moaga, guidés par des préoccupations militaires et stratégiques pour conserver leur royaume»* (Biehler, 2010, page 51). Il a fallu attendre le XVIIIième siècle, avec les réformes politiques de Naaba Warga (1737-1744) pour que la cour royale se sédentarise sur le territoire de Ouagadougou. *« C'est Naaba Zombre (1744-1784) qui fit de Wogdogo la capitale permanente des Moose en suggérant que les Mogho Nanamse qui lui succéderaient y résident désormais »* (Biehler, 2010, page 51). C'est donc dire que Ouagadougou est un lieu de pouvoir depuis des siècles. L'histoire de Ouagadougou est donc liée à celle du riungu de Wogdogo que Simporé (2005, page 39) définit comme *« …l'espace géographique fondé par Wubri et qui est resté sous l'autorité du moog-naaba après la mise en place d'entités politiques autonomes»*. Cette réforme est d'une importance capitale dans la mesure où elle donna à Ouagadougou le statut de capitale du royaume *moosé*.

Selon les travaux de Ricard (2002), Ouagadougou en tant que « *…capitale du plus vaste et populeux royaume Mossi, …* » était encore un « *… grand village africain …* » lorsqu'il tombait dans la sphère d'influence française le 1er septembre 1896. Ce territoire de guerriers mossis n'était pas un centre commercial important (Beucher, 2008), mais était renommé pour son organisation sociopolitique bien hiérarchisée avec un dispositif militaire efficace qui a stabilisé le territoire jusqu'à la colonisation. Le commerce y était surtout fait par les *yarce et Hausa* qui commercialisaient du sel, de la cola et des vêtements. Selon Biehler (2010), la stabilité de Wogdogo comme capitale du Moogho a surtout eu pour conséquence le développement de l'agriculture et des activités pastorales. Cependant, le secteur de l'éducation était inexistant. Le système de sécurité militaire du riungu de Wogdogo n'était pas décelable puisqu'il n'y avait pas de forteresse militaire comme chez les voisins *gurunsi* et dans le *Gulmu* (Simporé, 2005).

Le dispositif de sécurité se dégageait surtout à partir d'un système d'aménagement du territoire. Ainsi, le choix des sites d'implantation de l'habitat, les distances entre les concessions et l'emplacement des quartiers autour du palais royal étaient pris en compte dans le système sécuritaire qui parvenait efficacement à le mettre à l'abri des attaques ennemies. Ces éléments permettaient par exemple d'évacuer les villages en cas d'attaques (Simporé, 2005). Aussi, était-il difficile aux ennemis de les encercler lors des éventuelles attaques (*Ibid.*). Ainsi, « *Dans le natẽnga*[32] *du riungu de Wogdogo, on remarque, à travers la disposition des quartiers, de la*

[31] Mogho Nanamse est le pluriel de Mogho Naaba qui veut dire chef du Mogho.

[32] Ce terme désigne la capitale

prudence et un esprit pratique» (Simporé, 2005, page 243). Cette organisation le mettait à l'abri des attaques et des razzias des Songay djermabés, Toucouleurs et Samory.

Contrairement à certains pays comme la Côte d'Ivoire où la capitale a changé de site à plusieurs reprises (Bingerville, Grand-Bassam puis Abidjan), Ouagadougou connaît au moins 1 siècle de statut privilégié, car elle s'est maintenue comme capitale dès le 1er mars 1919 suite à la création de la colonie de Haute-Volta au cours de la même année. À cette date, Ouagadougou disposait déjà de 2 établissements scolaires, dont une école de cercle et une école missionnaire. Elle acquiert le statut de ville depuis le décret du 4 décembre 1926 qui la transforma en commune mixte (Jaglin, 1991). Cela correspondait à une période au cours de laquelle l'offre scolaire s'est améliorée avec 4 établissements. Cette stabilité de Ouagadougou que Beucher (2008, page 14) lie *« …au poids démographique écrasant des Moose»*, représentant près de 50% de la population du pays, aurait pu être un avantage pour la ville en termes d'accueil d'infrastructures scolaires, mais le constat est tout à fait différent. Aussi, cette stabilité a-t-elle été perturbée au cours de l'histoire de la colonie; en particulier au moment où les investissements de la métropole étaient encore importants en matière de réalisation d'infrastructures scolaires dans les colonies. En effet, Ouagadougou a perdu son statut de capitale au cours de la période 1932-1947 avec la suppression de la colonie de Haute-Volta. Elle perdit le statut de commune mixte en 1936 et ne redevint commune de plein exercice qu'en 1955, à la faveur de la loi du 18 novembre 1955 sur l'organisation municipale en Afrique et à Madagascar.

À l'indépendance du pays en 1960, Ouagadougou était encore un bourg contrairement aux autres capitales de l'ex-Afrique Occidentale Française (AOF). Dans la période post-indépendance; notamment la première décennie qui en a suivi, les nouvelles autorités nationales ont affiché une volonté d'investissements plus importants en vue de lui permettre d'assumer son statut de capitale. Cependant, le pays fut frappé par une importante crise économique qui a même conduit à une politique d'austérité en 1965. Seulement 9 établissements ont été réalisés au cours de la décennie (1960-1970). Contrairement à cette faiblesse des investissements scolaires, elle connut une forte croissance démographique du fait des opportunités d'emplois qui se créaient, mais aussi des sécheresses des années 1970 avec leurs conséquences néfastes sur les populations et les activités rurales.

La croissance démographique s'est accompagnée à partir des années 1980 par une extension spatiale importante. Cette tendance a surtout été soutenue par les réformes engagées durant la période révolutionnaire qui marque une phase cruciale de l'évolution de la ville de Ouagadougou. En effet, la révolution de 1983 a permis le lotissement de la quasi-totalité des

quartiers non lotis de la capitale. Comme l'indiquent Dupuis et *al.* (2010), 125 000 parcelles sont loties au Burkina Faso durant la période révolutionnaire (1983-1987) dont plus de la moitié (64 000) à Ouagadougou. Les réformes engagées ont permis à la ville de s'affirmer aussi bien au Burkina Faso que dans le concert des capitales nationales africaines qu'Otayek (2010, page 30) a appelé « *... grandes villes du continent le plus rural de la planète* ». Malgré ces réalisations, la capitale avait encore une taille modeste de moins de 200 km^2. C'est à cet égard que Jaglin (1991, page 46) évoquait dans les années 90, « *... la taille encore relativement modeste de la capitale burkinabè* ». Cependant, la situation a fortement évolué puisque la ville a connu une croissance spatiale considérable après ses travaux de recherche. Celle-ci s'est opérée sous l'effet conjugué des opérations de lotissements réalisés dans le cadre de la décentralisation, mais aussi du développement des quartiers non lotis dans les périphéries.

L'importance de la population, des superficies et des enjeux de développement de ces quartiers fait que les comparaisons entre quartiers lotis et non lotis occupent une place centrale dans les travaux sur la ville et en géographie urbaine en particulier. Dans le cadre de cette recherche, elles visent à montrer les inégalités d'urbanisation et d'aménagement en arrière-plan des pratiques de choix des écoles, de la structure de l'offre scolaire et du fonctionnement du système scolaire, etc. De façon assez simple le quartier loti est un territoire qui a bénéficié d'une opération de lotissement tandis qu'à l'opposée le non loti est celui qui n'en n'a pas bénéficié. Au-delà de ces différences simples, ces deux types de quartiers véhiculent toute une image à Ouagadougou ; surtout le quartier non loti. Les analyses que nous faisons ici s'inscrivent dans cette logique. Il ne s'agit pas pour nous de faire des analyses théoriques de ces termes, mais surtout de présenter leurs caractéristiques afin d'avoir une idée assez claire de ce que comporte l'opposition quartier loti et quartier non loti. Dans l'ensemble ces comparaisons tiennent à plusieurs facteurs opposant ces deux entités dont principalement leurs caractéristiques socio-économiques. Comme l'indique la photo 11, cette opposition n'est pas le fait d'un effet de mode, mais celui d'une réalité vécue.

Photo 11 : Paysage illustrant l'opposition quartier loti et quartier non loti dans le quartier Tabtenga

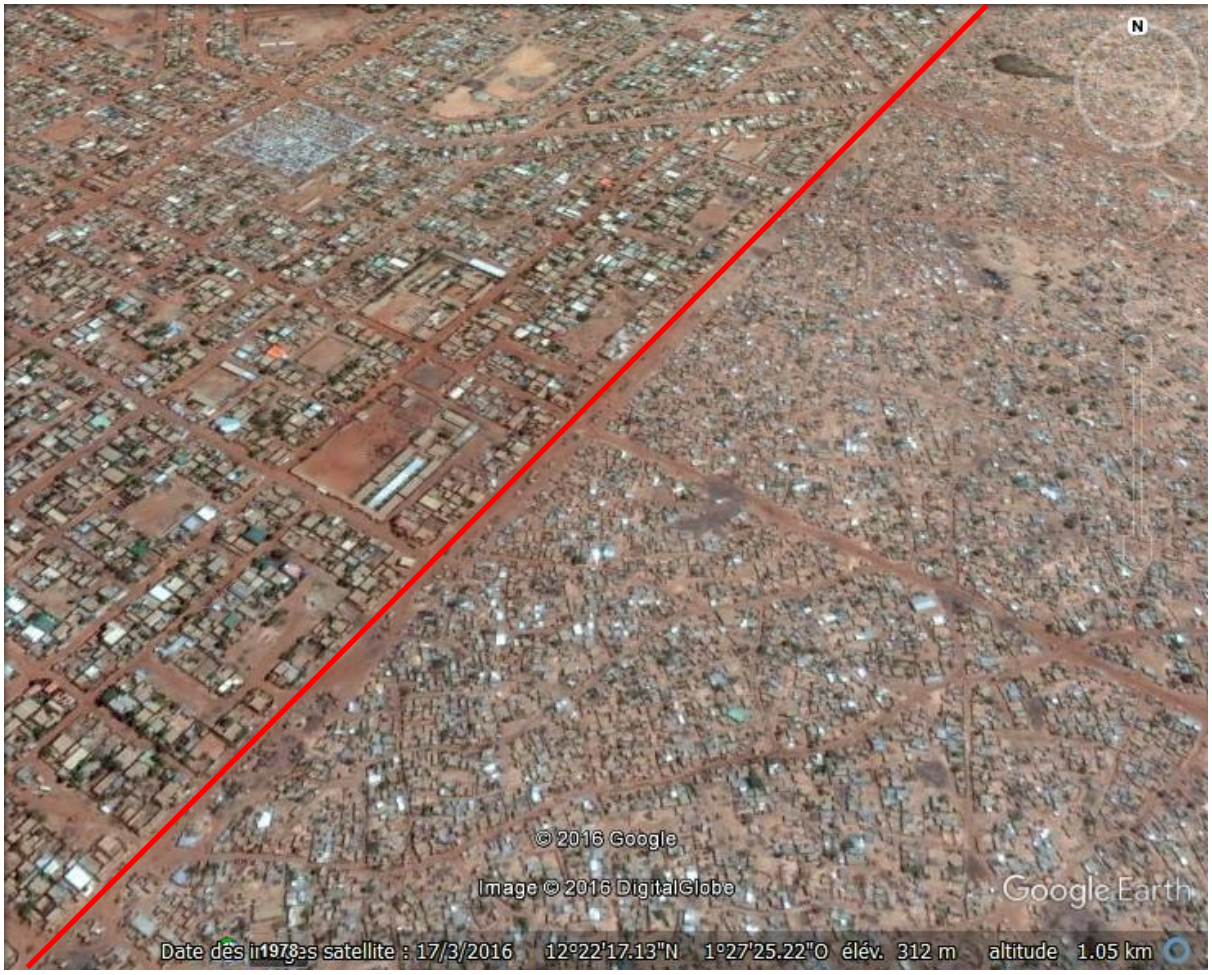


Image Google Earth ; Téléchargé le 14/10/2016

À l'analyse de l'image, la limite entre le quartier loti et celui non loti ne tient qu'à une route qui les sépare. Pourtant, ils sont loin l'un de l'autre à bien des égards. Sur le plan morphologique et administratif, le quartier loti est celui qui est le plus régulier. Il l'est non seulement par le fait du lotissement dont il a bénéficié; délimitant les espaces et dégageant les routes, mais aussi par sa conformité à la réglementation. En effet, les propriétaires de parcelles dans les quartiers lotis paient un certain nombre de taxes et impôts pour être en règle vis-à-vis de la loi. En contrepartie, même si cela reste théorique, ces quartiers bénéficient des services tels que l'eau courante, l'électricité, les routes, les centres de santé et les établissements scolaires, etc.). Le zoom ci-dessous donne l'image d'un quartier loti dans la première couronne périphérique.

Photo 12 : Paysage illustrant la composition bâtie d'un quartier loti de Ouagadougou (Gounghin)

Image Google Earth ; Téléchargé le 14/10/2016

Comme l'indique la photo 12, ce quartier dispose d'une voie bitumée et les routes secondaires dans le quartier sont bien perceptibles. Cela n'est pas le cas dans tous les quartiers lotis. Ainsi, il existe des inégalités entre ceux centraux et les périphériques. Les quartiers centraux sont plus structurés et mieux dotés en infrastructures avec cependant une faiblesse de la population habitant ces zones. C'est le cas dans la photo 13.

Photo 13: Paysage illustrant la composition bâtie du centre-ville de Ouagadougou (secteur 4/ arrondissement 1)

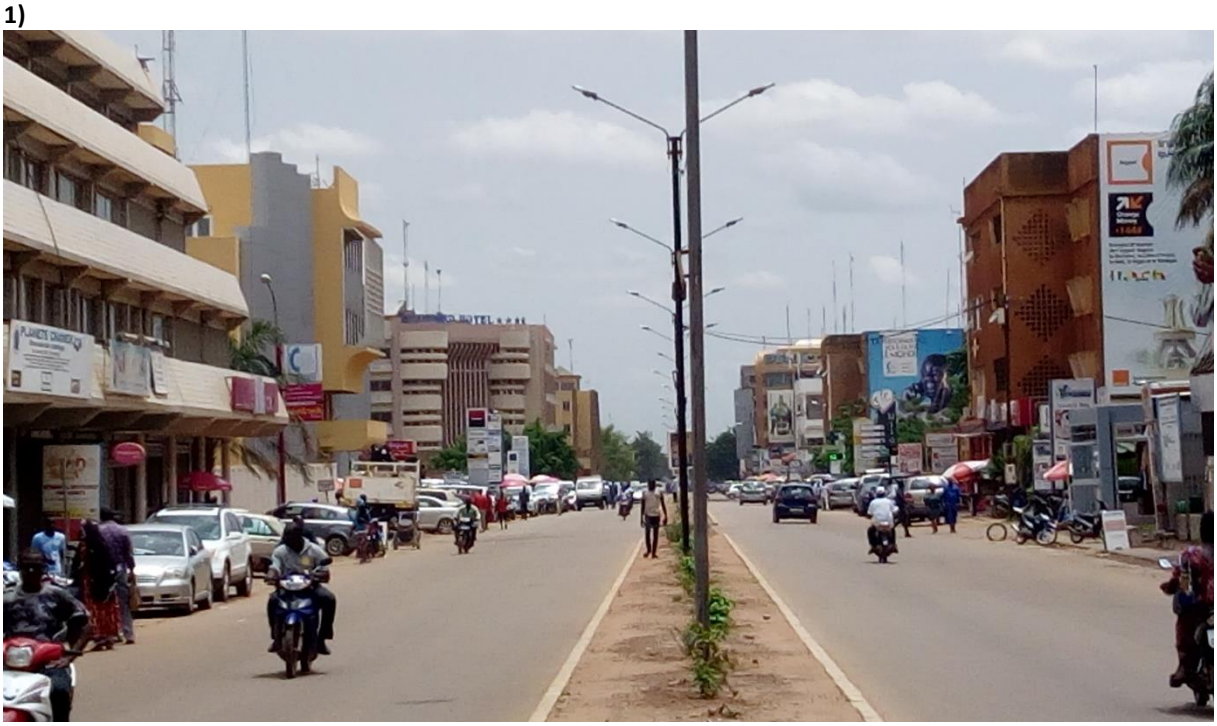


Photo : 24 juillet 2017

Contrairement à ce quartier central, le quartier Tampouy situé dans la première couronne périphérique est loti, mais insuffisamment aménagé. Comme l'indique la photo 14, les routes ne sont pas aménagées et il n'existe pas de canaux de canalisation des eaux pluviales. Pourtant, il s'agit de l'un des quartiers les plus peuplés de Ouagadougou.

Photo 14 : Une rue dans le quartier Tampouy (arrondissement 3)

Photo : Juillet, 2017

Contrairement à ces quartiers lotis où se rencontrent les différentes catégories socio-économiques non pauvres et pauvres[33], dans les quartiers non lotis, il est surtout observé une forte concentration des ménages pauvres. L'habitat permet de bien l'illustrer (photo 15).

Photo 15: Quartier non loti de Bissighin dans l'arrondissement 3 de Ouagadougou

Photo : Juin 2018

Plusieurs termes sont utilisés dans la littérature pour se référer à ces non lotis. Il s'agit de la pauvreté, de l'illégalité, de la précarité, de la spontanéité, etc. Ainsi, Vallée et *al.* (2006) les désignent comme des zones construites illégalement. Il existe une différence entre ces quartiers et les villages non encore lotis. En effet, ces villages sont des espaces qui n'ont pas bénéficié d'opération de lotissement et qui gardent encore le caractère rural. La densité de population y est faible et la population est constituée en majorité par les autochtones et propriétaires terriens. C'est le cas de certains espaces à Bassinko et à Zékounga dans la partie ouest de la deuxième

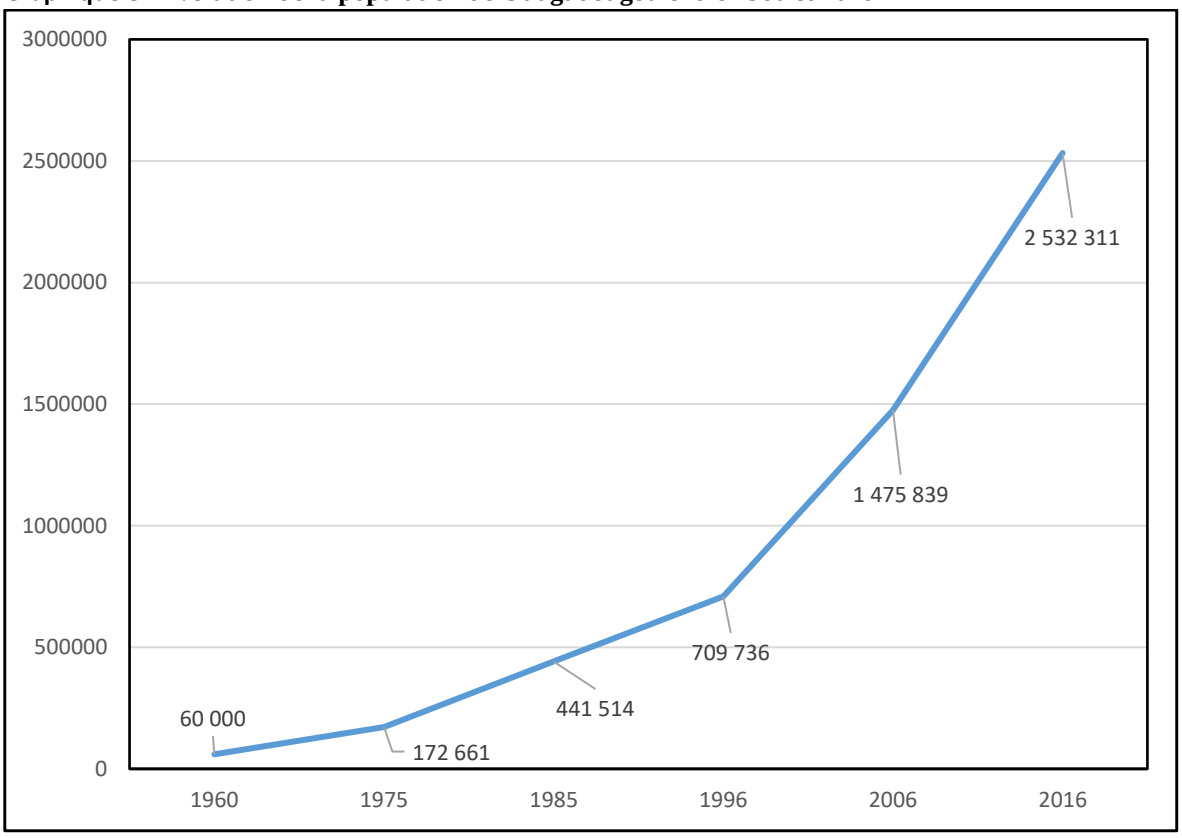
[33] Selon Mercier (1995), la pauvreté est un phénomène complexe et multidimensionnel. Notion polysémique difficile à saisir, elle renvoie à un manque dans divers domaines. Pour le cas de Ouagadougou, ce manque concerne des secteurs tels que la santé, le logement, l'alimentation, etc. Ainsi, le rapport « *Profil de pauvreté et d'inégalités* » (INSD, 2015b) indique que « *Le montant minimum qu'une personne doit dépenser en consommation alimentaire, éducation, santé, habillement etc. par an pour être considérée comme non pauvre, appelé seuil absolu de pauvreté monétaire, a été estimé à 153 530 FCFA par tête et au prix courant de Ouagadougou. Ce seuil se décompose en une composante alimentaire de 102 040 FCFA et une composante non alimentaire de 51 490 F CFA.*

couronne périphérique. En gros, le développement des quartiers non lotis constitue à la fois le moteur et la conséquence d'une croissance urbaine accélérée.

4.3- Ouagadougou : le prototype d'une urbanisation accélérée à la fin du XXe siècle

À l'instar de l'ensemble des capitales des pays d'Afrique au Sud du Sahara, la ville de Ouagadougou connaît une forte croissance urbaine. Celle-ci se caractérise par un accroissement de ses effectifs de population (graphique 8) et de sa superficie. De 8 000 habitants au cours de l'année 1904, marquant le passage de Ouagadougou au statut de chef-lieu de cercle dans la colonie du Haut Sénégal et Niger, sa population est passée à 59 126 habitants à l'indépendance en 1960. Lors du RGPH de 1996, cette population a été multipliée par 12; soit 709 736 habitants (INSD, 2015a). Au cours de la décennie qui en a suivie, c'est-à-dire à l'occasion du recensement de 2006 (RGPH'06), sa population a doublé pour atteindre 1 475 839 habitants (INSD, 2015a). Les projections de Populationdata[34] indiquent que la ville a connu un ralentissement du rythme d'évolution de la population, car les effectifs ont été multipliés par 1,7 entre 2006 et 2016; soit 2 532 311 habitants.

Graphique 8 : Évolution de la population de Ouagadougou entre 1960 et 2016



Source : Jaglin (1995) et Recensements de la population (1975, 1985, 1996, 2006), estimation 2016 : Populationdata

[34] https://www.populationdata.net/pays/burkina-faso/ Lu le 24/10/2016

Ces indicateurs montrent une très forte croissance démographique de sa population au cours de ces 20 dernières années. En effet, la population double quasiment tous les 10 ans. Ainsi, le rapport d'analyse des données du RGPH'2006 (MEF, 2009c, page 24) indique qu'« *A ce rythme, la population de Ouagadougou va doubler en 2015* ». Selon les projections de l'ONU-HABITAT (2014) sur les 27 plus grandes villes d'Afrique de l'Ouest, elle aura le plus grand taux de croissance annuelle de la population sur la période 2010-2020. Ce taux est estimé à 9,16% contre 8,45% pour Yamoussoukro (en Côte d'Ivoire) en deuxième position. De même, les données du RGPH'2006 montrent que la région du centre, abritant Ouagadougou, a un taux d'urbanisation de 85,4% (MEF, 2009b). Ce taux « … *est plus de trois fois supérieur à celui du niveau national (22,7 %)* » (MEF, 2009d). Selon cette même source, le taux d'accroissement annuel moyen de sa population est de 6,3% contre 3,1% au niveau national.

En plus de ces dynamiques d'ensemble, l'extrême jeunesse de sa population (47,28% de moins de 20 ans en 2006) impose d'importants investissements dans la fourniture des services sociaux de base tels que les centres de santé, mais aussi les établissements scolaires (primaires et secondaires). Ce défi est important pour la ville, car la réalisation des changements démographiques (natalité et mortalité) est fortement tributaire de l'instruction de cette jeunesse. En effet, le faible niveau d'alphabétisation de la population de plus de 15 ans; estimé à 59,9% en 2006 (MEF (2009c) et biens d'autres facteurs sont les principaux déterminants de la croissance démographique dont fait l'objet la ville. Il s'agit par exemple de la lenteur des progrès réalisés dans le cadre des politiques de réduction de la fécondité maintenant encore un croît naturel élevé. Aussi, les phénomènes migratoires alimentent-ils cette croissance pour une bonne part (MEF, 2009e). Outre les migrations en provenance des zones rurales du pays, la ville absorbe également les flux venant de la Côte d'Ivoire (Boyer et Lanoue, 2009). Ce dernier facteur d'urbanisation à Ouagadougou est beaucoup alimenté par les enfants de burkinabè ayant immigré dans ce pays. La plupart de ces derniers viennent à Ouagadougou à la faveur de l'obtention de leurs diplômes de baccalauréat pour la poursuite des études universitaires. D'autres, moins nombreux, viennent pour les études secondaires. « *À l'origine des parcours migratoires, se trouvent donc des déterminations de type scolaire; par défaut, nombre de migrants contournent les barrières sélectives de l'école ivoirienne en tentant, au Burkina Faso, à nouveau le Cepe, le Bepc et le Bac; de manière pro-active, d'autres migrants attendent la réussite au Baccalauréat dans le système éducatif ivoirien pour rejoindre l'enseignement supérieur Burkinabè* » (Boyer et Lanoue, 2009, page 93-94). Tout compte fait, ces personnes sont de plus en plus nombreuses suite à la crise sociopolitique qu'a connue ce pays. Elles se

caractérisent par leurs jeunesses, ce qui en fait un potentiel de fécondité élevé pour la ville. C'est également des groupes sociaux dont les enfants seront potentiellement scolarisés; d'où une demande scolaire en perspective.

Sur le plan spatial, la même dynamique est observée. La superficie de la ville a été multipliée par 1,8 entre 1932 et 1960; passant de 780 ha (7,8 km^2) à 14 km² (Prat, 1996). Au cours des 3 décennies postindépendance ; c'est-à-dire de 1960 à 1993, sa superficie a été multipliée par 14; soit 20 000 hectares (200 km^2). Cette expansion spatiale a été maintenue pendant les 2 décennies qui ont suivi, car la superficie de 1993 a été multipliée par 2,5. Ainsi, Ouagadougou avait une superficie de 518 km² en 2009 (MEF, 2009c). Avec cette étendue, elle devient la deuxième ville la plus vaste dans la zone de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africain (UEMOA), après Dakar qui couvrait 550 km² (Mairie de Ouagadougou, 2011, page 33). C'est-à-dire au moins 5 fois la superficie du département de Paris (105,4 km²) selon les données de l'INSEE[35]. Jusqu'à présent, la croissance de la ville se caractérise par l'étalement spatial. Comme l'indique le Ministère de l'habitat et de l'urbanisme, « *La caractéristique principale de l'habitat de la zone urbanisée est sa faible densité de population avec une moyenne de 17 ménages par hectare avec un ménage occupant une parcelle* » (MHU, 2010a, page 29).

Plusieurs facteurs sont évoqués pour expliquer cet étalement urbain. Il s'agit par exemple de l'exode rural qui a pour effet l'installation des nouveaux arrivants dans les quartiers périphériques non lotis (Rossier et *al.* 2013). La spéculation foncière (Gouëset, 2009) et l'évolution du mode de vie caractérisé par une tendance à l'habitat individuel au détriment des concentrations dans de grandes familles y contribuent fortement. Enfin la décentralisation y aurait également contribué du fait de l'autonomie obtenue par les maires d'arrondissements sur les questions de lotissements. Ces derniers en ont en effet profité pour réaliser des lotissements massifs (Bouis, 2010). Bien que la plupart des quartiers lotis bénéficient de certains services sociaux de base tels que les établissements scolaires, l'eau potable et l'électricité, une bonne part des zones n'en bénéficie pas. Tout compte fait, ces quartiers sont mieux dotés que les non lotis. Du fait de leur caractère illégal et conformément aux dispositions de la loi N°014/96/ADP du 23 mai 1996 portant sur la réorganisation agraire et foncière (RAF), ces quartiers sont longtemps restés en marge des investissements publics. Il s'agit donc de quartiers qui manquent pratiquement de tout investissement public. Cependant quelques acteurs non étatiques y investissent avec la réalisation d'infrastructures telles que les établissements scolaires dont la

[35] http://www.insee.fr/fr/themes/comparateur.asp?codgeo=dep-75 Lu le 24/10/2016

qualité laisse parfois à désirer. La photo 16 est l'illustration d'un établissement post-primaire et secondaire privé situé dans un quartier non loti de la ville.

Photo 16 : Une salle de classe dans le quartier non loti de Nagrin

Photo, mars, 2015 Photo réalisée au cours du géo référencement des établissements. *Le bâtiment construit en banco est en état de délabrement et ne respecte pas les normes prescrites. Il s'agit d'une salle de classe sans plafond, ni électricité et eau potable. Les fenêtres sont mal dimensionnées et orientées; ce qui perturbe la vue lors des cours. En période de chaleur, il est difficile d'y tenir longtemps.*

Les non lotis sont de loin les quartiers abritant la plus grande part de populations analphabètes. Or, « *L'éloignement des ressources culturelles doit aussi être prise en compte dans les facteurs externes de réussite scolaire* » (Moisan et Simon, 1997, page 21). Comme l'indique le tableau 4, ces zones manquent de nombreuses ressources urbaines.

Tableau 4 : Comparaison des ressources dans les quartiers lotis et non lotis de Ouagadougou

Critères	Loti	Non loti
Logement	Parcellaire réalisé, Routes dégagées, Habitats de qualité avec matériaux définitifs, Existence de caniveaux	Absence de parcellaire, Sentiers étroits comme voies de passage, Habitats de qualité précaire, Absence de caniveaux et risque élevé d'inondation
Profession des parents	Cadres de l'administration, Fonctionnaires, Employés du privé structuré	Artisans (maçons, menuisiers), Petits métiers informels, Gardiens et vigiles,

Critères	Loti	Non loti
	Commerçants (grands et petits) Parfois des chômeurs	Fréquence de chômeurs Cultivateurs dépossédés des terres du fait de l'urbanisation
Ressources financières	Salariés Existence de moyens financiers très élevés Parfois des pauvres Moyens financiers moyens	Généralement non-salariés Généralement revenus très modestes Ménages pauvres
Moyens de transport (domicile – école)	Véhicule, parfois en supplément Motos fréquents, Bus modérés, Vélos modérés, Marche à pieds très modérés	Motos rarement, Bus modérés, Vélos Fréquents, Marche à pieds fréquents
Infrastructures (eau-électricité)	Généralement électrifié, Généralement connecté au réseau d'eau potable Existence de voies bitumées	Absence d'électricité, Rarement connecté au réseau d'eau potable Absence de voies bitumées Généralement des sentiers informels
Activité économique de la zone	Services et administrations (bureaux), Grandes surfaces, grandes boutiques, Grands ateliers	Petits commerces, Étable, Petites boutiques de quartiers, Ateliers d'artisans
Socio-démographie	Densité de population moyenne à faible, Importance des populations alphabétisées, Fréquence de populations installées en ville depuis longtemps, Importance moyenne de population âgée, Fécondité faible à moyen	Très forte densité de population, Fréquence des populations analphabètes, Fréquence des néo-urbains, Population jeune et fécondité élevée
Présence d'établissements	Présence de collèges et lycées publics Présence d'établissements primaires publics Présence d'établissements privés de qualité Quelques établissements privés à faible qualité	Collèges et lycées publics quasi absents Établissements primaires publics quasi-absents Forte présence d'établissements privés de faibles qualités

Source : Observation et connaissance du terrain, I. Ouédraogo (2016)

Comme l'indique la photo 17, les quartiers non lotis occupent de vastes étendues et se caractérisent par une densité élevée de population. Cela entraîne une forte demande théorique

en éducation. L'habitat y est précaire, car construit en terre crue et les superficies de parcelles très réduites (très souvent moins de 100 m^2).

Photo 17: Paysage d'un quartier non loti de Ouagadougou (Tabtenga)

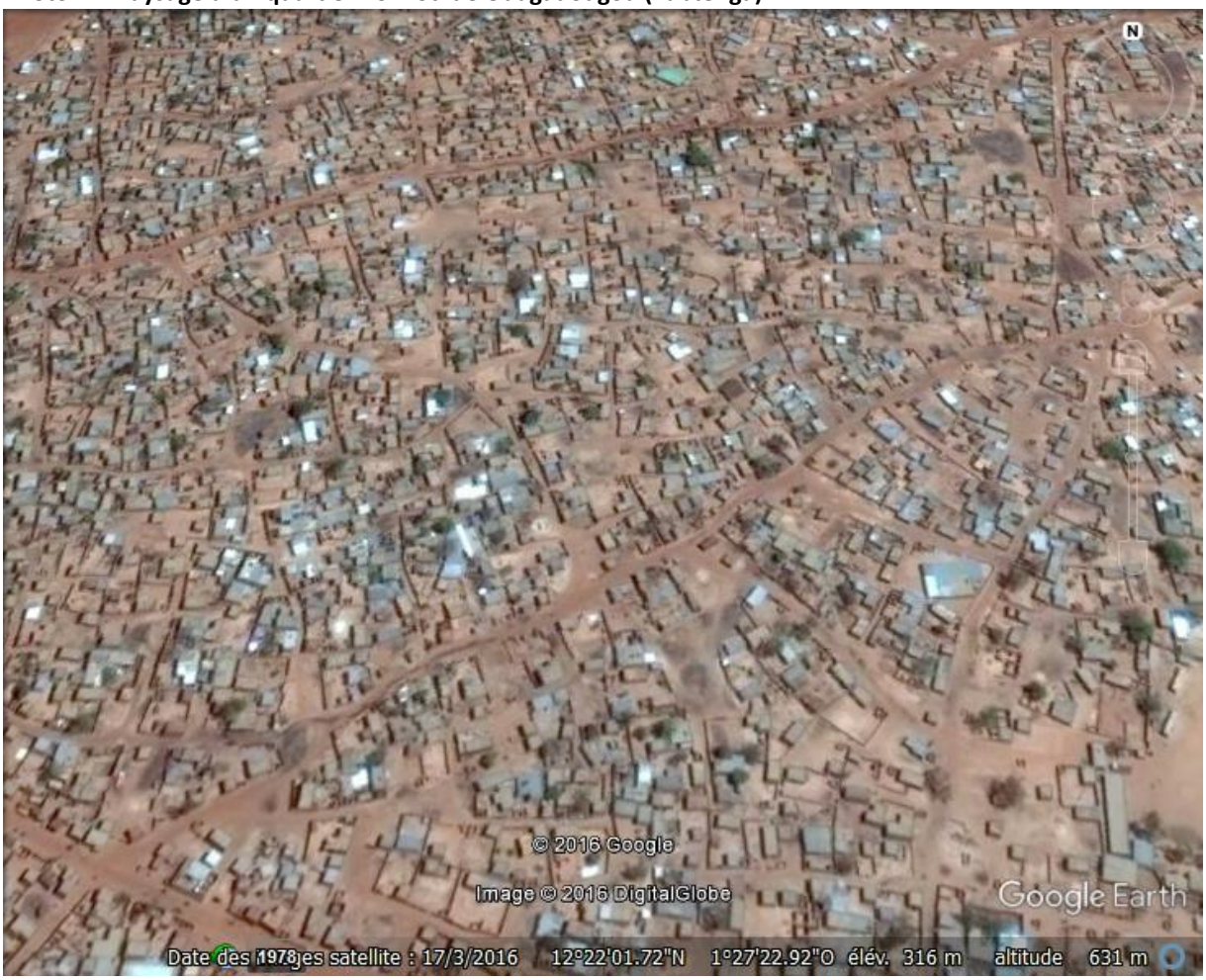


Image Google Earth, téléchargé le 14/10/2016

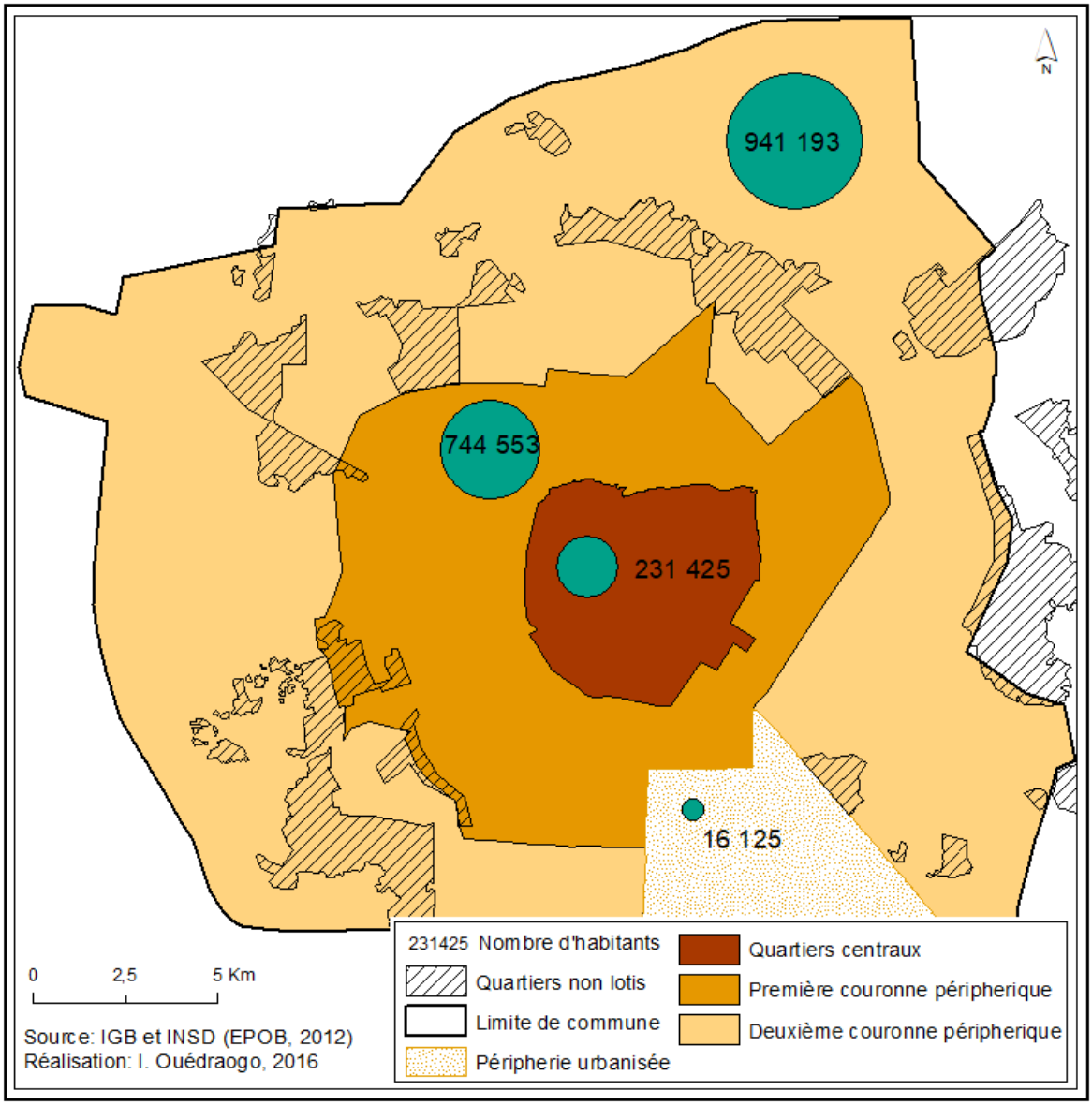
Depuis l'indépendance du Burkina Faso, la plupart de ces quartiers ont bénéficié d'opérations de lotissement. Ainsi, différents quartiers actuellement lotis à Ouagadougou sont passés par ce stade de non loti. Cependant, l'étalement urbain qui en a suivi, la raréfaction de l'espace dans la commune puis les problèmes nés à la suite des lotissements réalisés dans les années 2000 ont conduit à une nouvelle politique sur les non lotis. Celle-ci visait le maintien de ces quartiers (Bissighin, Watinoma et Nonghin) en l'état dans le cadre du Programme Participatif d'Amélioration des Bidonvilles (PPAB). Ce projet est appuyé par la Commission Européenne (CE) et l'ONU-Habitat depuis 2008. La première phase du projet a concerné l'élaboration des profils urbains des villes de Ouagadougou, Bobo Dioulasso et Banfora. Elle a par ailleurs appuyé la réalisation du profil urbain national et la formulation de projets au profit des populations des habitats spontanés. La deuxième phase mise en œuvre entre 2012 et 2014 a permis d'identifier les activités du projet. La troisième phase devrait permettre de les mettre en

œuvre, mais elle a rencontré des difficultés de mise en œuvre. En effet, *« Les opérations devaient débuter en Juillet 2015, mais la contestation des habitants et les difficultés à constituer des comités de quartier, acteurs centraux du projet, dans un contexte politique national tendu (les élections présidentielles doivent avoir lieu en octobre 2015), a interrompu sa mise en œuvre »* (Baron et *al.*, 2016, pages 158-159). Dans le cadre de ce projet, ces quartiers ne devraient pas être lotis, mais devraient bénéficier d'aménagements sommaires. Les termes de cette restructuration restent à définir; surtout pour l'implantation des infrastructures telles les écoles publiques dans ces quartiers.

Concomitamment à ces réformes dans la gestion urbaine, l'État met en œuvre des projets de construction de logements sociaux et économiques dans les différentes villes du pays. Pour le cas de Ouagadougou, il s'agit des projets de 1 232 logements sociaux et le projet de logements pavillonnaires à Bassinko au nord-ouest de la ville; du projet de 10 000 logements sociaux à Koubri au sud ainsi que d'autres projets à Zagtouli à l'Ouest puis à Saaba à l'est. Ils constituent ainsi un autre facteur non négligeable de l'extension de la ville. Même si les superficies des parcelles ont été réduites à 300 voire 240 mètres carrés, le modèle de l'habitat individuel mis en œuvre reste très consommateur d'espace.

En dépit de la distance de ces quartiers au centre-ville, les populations adhèrent au projet grâce à une autonomie dans les déplacements quotidiens qu'ils ont pu développer par le biais des motos et vélos et de plus en plus les voitures individuelles. Cette disponibilité des populations s'explique par la volonté des ménages ouagalais de disposer des parcelles, mais aussi par le coût élevé du loyer en centre-ville. Dans ces zones périphériques, les coûts des parcelles nues y sont relativement moins chers par rapport aux quartiers centraux. Cela fait qu'aujourd'hui les zones périphériques abritent les plus grands effectifs de populations (carte 15).

Carte 15: Effectif de population par zone en 2012



Ces dynamiques démographiques et spatiales permettent d'entrevoir les défis que cela pose en matière d'équipements pour la ville. Comme l'indiquent Caro et *al.* (2006, page 435), « *Les espaces en croissance démographique deviennent vite sous-équipés en établissements scolaires, en termes de capacités d'accueil et de répartition spatiale* ». Pourtant, l'Etat y a délibérément arrêté la construction des établissements post-primaires et secondaires pendant plus d'une décennie (Baux, 2004 et Ilboudo, 1990). Dans le cadre d'une nouvelle dynamique marquée par la reprise des investissements étatiques et non-étatiques dans ce domaine, une politique d'aménagement pertinente est indispensable. En effet, la question éducative a été insuffisamment prise en compte dans le processus d'urbanisation. Les pratiques de politiques sectorielles n'ont pas toujours permis la concertation entre les différents acteurs de la fabrique de la ville.

4.4- Politiques urbaines et aménagement du territoire à Ouagadougou : quelle place pour l'éducation ?

Une analyse des différents travaux menés sur la politique urbaine et l'aménagement du territoire au Burkina Faso, à Ouagadougou en particulier, montre que pendant longtemps, l'accent a été mis sur les questions de logements, de lotissements ou plus largement d'habitat. Jusqu'à présent, l'orientation n'est pas différente, de sorte que la réalisation des infrastructures scolaires y reste plutôt orientée par une vision d'équipement des quartiers que par une optique d'aménager le territoire. L'accent ainsi mis sur la préoccupation de loger des populations de plus en plus nombreuses a négativement joué sur la prévision et la réalisation des équipements et infrastructures.

Dans un contexte de rareté des ressources financières, la stratégie a consisté à mettre en œuvre des Méthodes d'Aménagements Progressifs (MAP) en implantant progressivement les infrastructures et équipements dans les quartiers après leurs lotissements et l'attribution des parcelles. Dans la mise en œuvre cependant, en dehors de l'électrification et de l'adduction d'eau potable qui sont réalisées plusieurs années plus tard, les autres commodités telles que les systèmes d'assainissement et les infrastructures sociales de base (centre de santé et établissements scolaires) sont très souvent oubliées. C'est le cas par exemple du village de Bassinko qui a été loti dans les années 2007 et 11 ans après soit en 2018, n'a pas encore été électrifié. Pour rattraper ce type de retard dans l'aménagement de la ville, il a été lancé le 28 septembre 2017, le projet d'électrification des zones péri-urbaines de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso (PEPU). « *Le projet vise à électrifier d'ici à 2020, plusieurs quartiers périphériques lotis, mais non électrifiés des douze arrondissements de Ouagadougou, dans la commune rurale de Saaba et au secteur n°30 de Bobo-Dioulasso*[36]». C'est donc dire que ce phénomène concerne encore une part importante des quartiers périphériques lotis de Ouagadougou.

Contrairement à l'électricité, le niveau de desserte en eau est plus élevé. À Bassinko par exemple, le raccordement du quartier au réseau de l'Office Nationale de l'Eau et de l'Assainissement (ONEA) a débuté à partir de 2010 même si certaines parties du quartier ne sont pas encore couvertes. Par contre le quartier n'a pas bénéficié d'infrastructures scolaires en dehors de l'école primaire du village qui y était implantée bien avant le lotissement. Dans le cadre du continuum débuté en 2011, cette école a bénéficié de l'implantation d'un CEG à proximité. Pourtant, le lotissement a occasionné un flux important de populations qui y ont

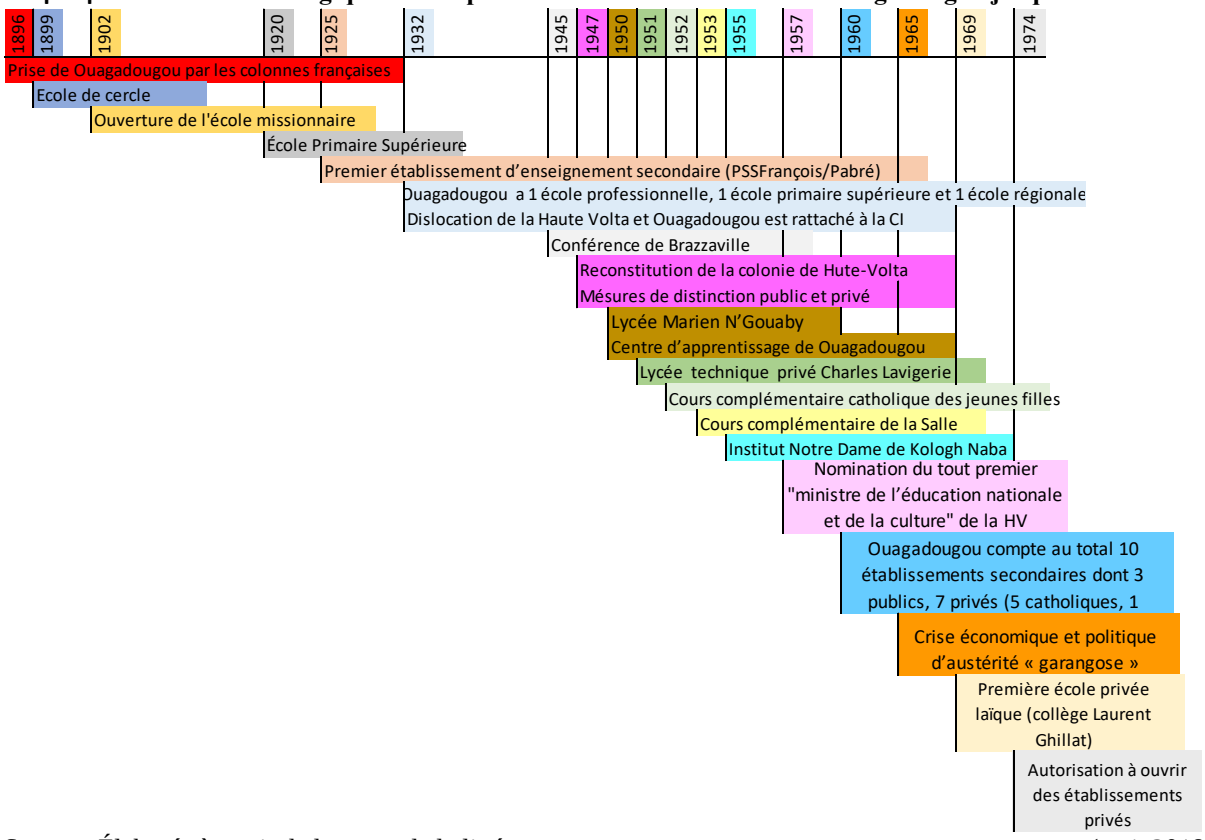
[36] http://www.ecodufaso.com/electrification-des-zones-peri-urbaines-bientot-18-000-branchements-pour-222-000-ouagalais-et-bobolais/ Lu le 25 juin 2018

emménagé. Ainsi, ces infrastructures scolaires sont dans l'incapacité de satisfaire la demande tant primaire que secondaire. Les populations sont donc obligées de scolariser les enfants dans les quartiers plus éloignés ou de les inscrire au privé.

En plus de ces difficultés d'opérationnalisation des politiques urbaines et d'aménagement, la conception des projets ne s'est pas faite de façon intégrée. Cela n'a pas du tout facilité la mobilisation de ressources pour ces investissements. Ainsi, les questions éducatives ont été le plus souvent occultées dans l'élaboration de projets d'aménagements urbains ou même dans le cadre des différentes politiques urbaines qui se sont succédé au Burkina Faso. Le plus récent est le programme de réalisation de logements sociaux dans différents quartiers de la ville. Dans le cadre de ces projets, des centaines et parfois des milliers de logements sont réalisés sur un même site sans qu'il n'y ait de construction d'établissements scolaires (exemple des logements sociaux de Bassinko et Rimkiétta).

À l'instar des développements précédemment faits, les analyses qui suivent se proposent de recourir à une démarche historiographique. La frise chronologique (graphique 9) met en relief l'évolution de l'école au cours de l'histoire jusqu'en 1974; date consacrant l'autorisation formelle à ouvrir des établissements privés.

Graphique 9: Frise chronologique de l'implantation des établissements à Ouagadougou jusqu'en 1974



Source : Élaborée à partir de la revue de la littérature (mai, 2018)

Cette démarche permet d'apprécier les dynamiques dans la construction des écoles puis l'évolution des effectifs et de la réglementation de la scolarisation (mécanismes d'affectation, etc.) de la période coloniale à nos jours. Pour ce faire les analyses sont entrecoupées en fonction des périodes importantes de l'histoire du pays et de la ville.

4.4.1- Pendant la colonisation : début de l'éducation et des inégalités

Différents travaux (Simporé 2005, Biehler, 2010, Bucher, 2008) montrent que l'organisation du territoire à une longue histoire à Ouagadougou. En effet, son aménagement remonte à l'époque de Naaba Warga (1737-1744), premier fondateur de Ouagadougou qui serait à l'origine de ses premières initiatives d'organisation politique (Bucher, 2008 et Biehler, 2010). En dehors du déplacement du palais du Mogho Naba, la ville a évolué en maintenant sa structure précoloniale (Biehler, 2010). À cette époque, le territoire actuel de Ouagadougou et même de la Haute-Volta ne disposait pas encore d'école de type occidental. L'éducation était basée sur les rites initiatiques et la socialisation des enfants se faisait conformément à la culture locale. Ce mode de socialisation a prévalu jusqu'à la période coloniale qui débuta avec la prise de Ouagadougou en 1896 par les Français. Cette période marque le début de l'école sur le territoire de la Haute-Volta (Coulibaly, 1997) avec la construction de la première école en 1898[37] à Bobo-Dioulasso (Baux, 2007). L'organisation précoloniale du territoire de Ouagadougou a été le socle de son organisation durant cette période. Tout au long de la période coloniale (1847[38]-1960[39]), l'aménagement et l'évolution de Ouagadougou se sont faits sous l'action de 2 principaux acteurs. Dans un premier temps, le pouvoir politique traditionnel notamment les *Nanamssé,* puis dans un second temps, l'administration coloniale. Cette gestion par les acteurs traditionnels et l'administration a même perduré pendant deux décennies après l'indépendance, de 1960 à 1983, l'interruption étant intervenue avec la révolution burkinabé. Le développement du secteur de l'éducation était également sous le joug de l'administration coloniale, accompagnée par les acteurs privés religieux, car à cette époque, la ville ne disposait d'aucun établissement privé laïc.

Les insuffisances actuelles dans l'aménagement du territoire et même dans le secteur de l'éducation sont apparues à cette époque. Plutôt que de mener des actions de développement de

[37] Des auteurs tels que Savadogo (2013) situent l'ouverture de la première école en Haute-Volta en 1900 avec la mission catholique à Koupéla.

[38] Intrusion coloniale française d'après Simporé (2005)

[39] Indépendance de la colonie de Haute-Volta

la colonie, l'objectif du colonisateur était surtout de mettre en place les structures qui lui permettraient de mieux l'exploiter. Dans cette logique, la mission assignée à l'école primaire était d'abord d'assurer une fonction de domination culturelle au profit du colonisateur. Cet objectif a plus tard évolué pour donner à l'école une fonction de production de cadres au service de l'administration coloniale (Coulibaly, 1997 et Baux, 2007). L'enseignement secondaire en particulier, ne s'intéressait en priorité qu'aux enfants de Français vivant en Afrique (Compaoré, 1995). L'objectif était de leur donner la possibilité de recevoir les mêmes formations que ceux des enfants en France métropolitaine (Coulibaly, 1997). Les enfants indigènes qui y étaient acceptés étaient surtout ceux qui étaient considérés comme les plus "intelligents" à qui les enseignants permettaient de bénéficier d'une culture secondaire (*Ibid*). Concernant les missions catholiques, protestantes et les organisations musulmanes, l'objectif de l'ouverture des écoles visait aussi à évangéliser et recruter de nouveaux fidèles par le canal de l'école.

Dans le domaine de l'aménagement du territoire, cette volonté utilitariste existe également, car la politique de lotissement mise en œuvre à Ouagadougou ne visait pas un développement territorial équilibré. Il y avait plutôt une volonté de contrôler la population et de développer le commerce colonial. L'autre grief qui pourrait être fait à ces aménagements était leur caractère discriminatoire et ségrégationniste. En témoigne l'aménagement des quartiers blancs dès les débuts de l'ère coloniale entre 1899 et 1904, avec l'apparition des premières écoles dans la colonie de Haute-Volta. Selon différents auteurs (Baux, 2007, Compaoré, 1995 et Bouche, 1974), le premier établissement du territoire voltaïque a été ouvert en 1898 à Bobo-Dioulasso. Il s'agissait d' *« … une école régimentaire dite indigène »* (Baux, 2007, page 145), donc gérée par des militaires. Elle a été également ouverte au cours de la même année à Boromo puis à Léo, Fada N'Gourma et Koury en 1900, à Dori en 1901, à Gaoua en 1902 et à Tenkodogo en 1903 (Baux, 2007). En avril 1899 la ville de Ouagadougou accueillait son école de cercle (Baux, 2007) puis en 1902 une école missionnaire après celle de Koupéla créée en 1900 par les Pères Blancs. Cette école et même celles qui l'ont suivi jusqu'à la conférence de Brazzaville tenue du 30 janvier au 08 février 1944 accueillait surtout les fils de familles influentes notamment ceux des chefferies ainsi que les enfants de leurs entourages (Compaoré, 1995).

Cette tendance à la ségrégation selon les groupes sociaux existait sur le plan spatial avec la mise en place d'un *zoning colonial (1919-1926)* permettant la création d'une ville européenne. Tout comme aujourd'hui avec les quartiers lotis, non lotis, résidentiels, etc., le principe de ces aménagements identifiait déjà des catégories urbaines ségréguées; notamment les zones

«évoluées», «semi-évoluées» et «arriérées» (Fourchard, 2001, page 27[40]). Dans le cadre de ces aménagements, Ouagadougou bénéficia de sa première École Primaire Supérieure (EPS)[41] en 1920, dont l'objectif était d'acquérir les connaissances plus avancées sur place, et non plus à Bamako comme il était de coutume. L'accès à ce degré d'enseignement était également sélectif comme le mentionne Compaoré (1995). Les admis devraient être âgés de 17 ans au plus et titulaires du Certificat d'Études Primaires Indigènes (CEPI). Cette école à l'échelle de la colonie de Haute-Volta accueillait les élèves de toutes ses régions. Avec seulement 35 élèves à l'ouverture, ses effectifs sont passés à 58 en 1922 répartis entre 2 classes, puis à 106 élèves en 1926 répartis dans 5 classes.

C'est seulement en 1925 que le tout premier établissement d'enseignement secondaire a été ouvert à Ouagadougou, avec notamment le Petit séminaire Saint François de Pabré. Cette première école secondaire de la colonie de Haute-Volta était une école confessionnelle catholique et privée. Elle recrutait les élèves essentiellement dans les écoles primaires cléricales, catéchistes et quelque peu dans le secteur public (Compaoré, 1995), mais ces recrues venaient de toutes les localités de la colonie. Cette situation illustre le début assez tardif de l'enseignement secondaire en Haute-Volta et même dans l'ensemble de l'Afrique Occidentale Française (AOF). À cette époque, l'enseignement secondaire n'était disponible que dans seulement 2 établissements au Sénégal (Compaoré, 1995). Il s'agit notamment du Lycée Faidherbe créé en 1919 à Saint Louis et le cours secondaire privé de Dakar créé à la fin de la Première Guerre mondiale (*Ibid).* Cela prouve bien le manque d'intérêt qu'avait le colonisateur pour le développement de l'éducation surtout secondaire pendant la période coloniale.

A contrario, les opérations de lotissements lui apparaissaient plus urgentes. Cela est perceptible dans les travaux de Biehler (2010, page 119) qui montre qu'*« En 1956 tout le vieux Ouagadougou est loti avec Bilbalogho, les quartiers Saints et les quartiers des Naaba installés hors du rayon des 1 000 m de la résidence du Mogho Naaba… »*. Si ces constats montrent une volonté en matière d'aménagement, il ne faut cependant pas perdre de vue les objectifs visés et

[40] In Biehler, 2010 : 57

[41] La loi du 15 août 1941 (**en France**), supprima le deuxième cycle du primaire supérieur, incarné par les E.P.S., qui est, dès lors, purement et simplement absorbé par l'enseignement secondaire. Cette loi de réforme de l'enseignement secondaire entre en application à compter de la rentrée d'octobre 1942. **In** http://ahls.fr/spip.php?article72 lu le 10/10/2015

surtout les méthodes utilisées. Dans ce sens, Ricard (2002), montre que trois plans[42] de lotissements ont permis de structurer l'organisation spatiale de Ouagadougou pendant la période coloniale. Il s'agit du lotissement de 1919 qui procéda à un découpage fonctionnel de la ville en quartiers administratifs, commerciaux et résidentiels, etc. Dans la description des opérations de lotissements lors de cette opération, il évoque surtout la taille des parcelles, la construction des bâtiments administratifs, la réalisation des puits et l'ouverture des routes. Cela témoigne du peu d'intérêt accordé à la construction des infrastructures scolaires au cours de cette première phase de lotissement. Celui de 1921 a généralisé cette répartition avec l'apparition de quartiers fondés sur des bases de races (noirs ou blanches). Toutefois, cette phase connaît une avancée notable avec la prise en compte des questions éducatives. En effet, Ricard (2012, page 13) indique que ce plan de lotissement prévoyait les sites d'implantation des établissements avec la mention au numéro 11 de la légende « *projet de groupe scolaire* ». Le problème dans la démarche est que cette planification ne visait pas l'élargissement de l'offre scolaire de la ville avec la construction d'une nouvelle école. La démarche consistait plutôt à transférer la fonction éducative du centre historique où se trouvait l'école vers le nouveau centre administratif. Ainsi, « *Il érigeait, de fait, le quartier européen en pôle ou centre principal de Ouagadougou alors que le centre historique de la cité ne devenait plus qu'un quartier périphérique* » (Ricard, 2012, page 14). Le lotissement de 1926 était caractérisé par cet auteur comme le lotissement qui officialisait la pratique de la ségrégation urbaine à Ouagadougou. Celui-ci s'inscrit d'ailleurs dans le cadre du premier plan d'urbanisme de Ouagadougou (Le Bris, 2002). Il ne concernait que la zone résidentielle et s'est élargi au centre-ville et à la zone commerciale avec la reprise de ce plan en 1932.

Cette vision fonctionnaliste et ségrégationniste de la ville ne lui a pas permis d'avoir un bon maillage de son territoire. Elle a surtout favorisé la concentration des infrastructures et équipements dans certaines zones (ville blanche, zone résidentielle, zone commerciale, zone de la mission catholique, du camp Guillaume et de Bilibambili), au détriment des quartiers indigènes sous-équipés (Biehler, 2010). En effet, l'implantation des établissements secondaires s'est surtout opérée dans un espace assez confiné de la ville correspondant à l'époque au quartier blanc. Il abrite des établissements tels que le Lycée Marien N'Gouaby, le Lycée Nelson

[42] Le concept de plan de lotissement utilisé par Ricard (2002) fait certainement référence aux logiques qui ont guidé ces lotissements. Ce qui est tout à fait différent du plan de lotissement.

Mandela, le Lycée Philippe Zinda Kaboré et le Collège Notre Dame de Kologh-Naba, des établissements situés dans un rayon de moins de 3 kilomètres autour du centre-ville.

À cette époque déjà, l'accès à l'éducation était particulièrement contraignant, puisqu'en 1932, le territoire de Ouagadougou ne comptait qu'une seule école professionnelle, une école primaire supérieure et une école régionale. En réponse à cette faiblesse d'offre scolaire, quelques problèmes d'aménagement du territoire sont apparus dans les mécanismes d'offre scolaire primaire surtout, avec la prise en compte des distances et des facteurs démographiques. Alors, « … *le premier critère justifiant la création d'une école était le nombre de la population d'âge scolaire dans le village ou dans la région* » (Compaoré, 1995, page 66). Ainsi, « *Chaque école déterminait autour d'elle une zone d'influence qui regroupait généralement plusieurs villages* » (Compaoré, 1995, page 202).

Ces difficultés liées à l'offre scolaire se sont renforcées avec la dislocation de la Haute-Volta entre 1932 et 1947. Le pays a été divisé en trois parties qui ont été rattachées chacune aux colonies de Côte d'Ivoire, du Soudan (actuel Mali) et du Niger (Coulibaly, 1997). Rattachés à la colonie de Côte d'Ivoire, la ville de Ouagadougou et ses établissements scolaires dépendaient ainsi de cette dernière. Cette situation y a quelque peu gelé la construction des établissements scolaires au cours de la période 1932-1947. Comme l'indique Compaoré (1995, tome I), la Côte d'Ivoire était consciente que la colonie de Haute-Volta pouvait être reconstituée à tout moment. Cela entraînerait le reversement des établissements créés au cours de la période (1932-1947) sur le territoire de Ouagadougou à leur colonie d'appartenance; en l'occurrence la colonie de Haute-Volta. C'est pourquoi elle (la Côte d'Ivoire) refusait tout investissement dans le développement de l'éducation dans la zone de Ouagadougou.

À la suite de la Conférence de Brazzaville, des changements sont intervenus dans l'organisation de l'enseignement primaire. Les écoles préparatoires, élémentaires et régionales ont disparu, faisant place à la seule école primaire. Structuré en 3 cycles de 2 années chacun, ce cours primaire se déroulait ainsi entre 6 et 8 ans pour les jeunes. Ces réformes se sont poursuivies en 1947 avec les premières réglementations du secteur de l'éducation qui exigèrent par exemple de distinguer l'établissement public de celui privé. De même, l'ouverture d'une école était désormais assujettie à une autorisation ministérielle. Le souci donc de réglementer et d'organiser le secteur existait à l'époque.

Malgré ces évolutions et dynamiques dans le domaine de l'éducation et de l'aménagement du territoire, 25 années se sont écoulées après la construction du premier établissement secondaire,

avant que d'autres ne soient construits à Ouagadougou. Il s'agit notamment du Lycée Marien N'Gouaby et du centre d'apprentissage de Ouagadougou pour l'enseignement technique construits en 1950. Ils ont été suivis, une année après par le lycée technique privé Charles Lavigerie qui a ouvert ses portes en 1951. Concernant l'enseignement catholique privé, le cours complémentaire catholique des jeunes filles a été ouvert en 1952 et le cours complémentaire de la Salle en 1953. Ces deux établissements ont été transformés en collège en 1955. L'Institut Notre Dame de Kologh Naba ouvert en 1955 a été transformé en collège en 1959. Tous ces établissements sont toujours fonctionnels et accueillent encore des élèves. Ainsi, à la veille de l'indépendance de la Haute Volta, Ouagadougou comptait au total 10 établissements secondaires dont 3 publics, 7 privés (5 catholiques, 1 protestant et 1 privé laïc) pour une population Ouagalaise de 59 126 habitants (Guengant, 2009). Au-delà de ces populations, ces établissements accueillaient également des élèves originaires des autres provinces du pays où il n'y avait pas d'établissement secondaire. Ces chiffres montrent que la gouvernance du secteur éducatif était déjà sous le contrôle de plusieurs acteurs; même si le secteur privé laïc était minoritaire.

La gestion du système s'effectuait à 3 niveaux : celui de la métropole en France, le niveau fédéral avec l'académie de l'AOF à Dakar et les inspections d'académie sur les territoires puis le niveau territorial avec le conseil consultatif de l'enseignement primaire. Ce conseil jouait un rôle important dans la mesure où il était consulté pour l'ouverture des écoles et des salles de classe. La Haute-Volta obtint une inspection d'académie en 1952 et la nomination d'un inspecteur d'académie en 1955. Ce dernier était responsable de toutes les catégories d'enseignement à l'exception du supérieur. En 1957, à la faveur de la première république, la colonie obtint son tout premier ministre de l'éducation nationale et de la culture du nom de François Lompo. Cette nomination augurait déjà l'indépendance du pays qui est intervenue le 5 août 1960.

4.4.2- De l'indépendance à la révolution de 1983 : crise économique et gel de construction des établissements secondaires

À l'indépendance de la Haute-Volta en 1960, la liste des acteurs aussi bien au niveau du secteur de l'éducation que de l'aménagement du territoire s'est un peu plus étoffée avec l'apparition des responsables nationaux. Les discours de ces derniers et ceux des autres pays nouvellement indépendants étaient surtout focalisés sur la nécessité de reformer les programmes d'enseignement pour les adapter aux réalités culturelles des États. Ce discours a eu un écho favorable dans le contexte d'alors parce que dans les colonies et dans la métropole, les idées

étaient en faveur du développement de l'éducation. La volonté ainsi manifestée par les colonies a été soutenue par l'UNESCO avec la tenue de la conférence d'Addis-Abeba en 1961 qui s'est surtout penchée sur l'enseignement primaire. Au sortir de cette rencontre, bien d'autres questions telles que l'adaptation des programmes scolaires aux contextes des États ont émergé. Il s'agit principalement de la question de l'accroissement de l'offre scolaire pour une scolarisation de masse. Cela a été suivi par de nombreux réaménagements dans les programmes et les manuels scolaires. Au niveau du secondaire cependant, l'accent devrait être mis sur le développement du secteur public plutôt que le privé confessionnel qui dominait déjà à l'époque.

En dépit de cette euphorie en faveur du développement de l'éducation durant la période post-indépendance, la construction des écoles secondaires tant dans toute l'ancienne colonie de Haute-Volta qu'à Ouagadougou était encore timide. Durant la première décennie post-indépendance, seuls 9 établissements secondaires ont été ouverts à Ouagadougou, portant ainsi le nombre à 19 en 1970. Cette faiblesse des progrès réalisés est en grande partie imputable au manque de ressources financières que connaissait le pays. En effet, la Haute-Volta a connu à partir des années 1965 une importante crise économique qui a conduit à une politique d'austérité appelée la "garangose" (1967) du nom de son promoteur le Général Tiémoko Marc Garango, à l'époque ministre de l'Économie. De ce fait, l'école est apparue aux yeux des dirigeants comme un bien coûteux et rare (Compaoré et Ouédraogo, 2004) qui ne pouvait se répandre. Il y a eu ainsi un arrêt des constructions d'écoles du fait des coûts élevés de ces réalisations. Cela a porté un coup aux ambitions d'amélioration de l'offre scolaire publique envisagées lors de la conférence d'Addis-Abeba. Ces réformes ont également concerné le financement de l'enseignement catholique du fait des dispositions prises dans le cadre du « *... décret N°057/PRES/EN du 25 janvier 1964, dont l'application se révéla insupportable par l'enseignement catholique* » (Ouédraogo[43], page 2). « *Au terme de ce décret, l'augmentation du volume de la subvention devenait tributaire de la disponibilité financière de l'État et non plus fonction des besoins de l'enseignement privé* » (Ibid.). Dans la pratique, cela réduisait le volume des subventions accordées par l'État à l'enseignement catholique. Ces difficultés d'ordre économique ont également suscité une crise au sein même de l'enseignement catholique du fait des revendications du syndicat de son personnel. « *En 1969, pour contrebalancer cette situation, les pouvoirs publics décident de nationaliser toutes les écoles primaires privées catholiques qui constituent la majeure partie des établissements privés* » (Meunier-Nikiéma,

[43] http://egt.stefamille.free.fr/unesc/historique.pdf : L'UNEC, un instrument au service de l'enseignement catholique au Burkina Faso 1969-début des années 90

2008, page 109). Il a fallu attendre l'an 2000 pour qu'intervienne le processus de rétrocession de ces établissements (Compaoré, 2003). L'enseignement secondaire n'a pas été concerné par ces mesures de nationalisation « *... pour des raisons de finances, de compétence et de continuité* » (Ouédraogo[44] page 6). À Ouagadougou, 30 écoles primaires regroupant 133 classes sur un total national de 160 écoles ont été nationalisées. Certes, cela a permis d'améliorer l'offre publique au primaire, mais au secondaire l'offre était encore drastiquement insuffisante. Pour pallier cette insuffisance, des acteurs privés laïcs se sont engagés, pour la première fois, dans le domaine de l'éducation. En 1969, la première école privée laïque de Ouagadougou et même de la Haute-Volta; le collège Laurent Ghillat a été ainsi ouvert (Compaoré, 1995). Aujourd'hui, cet établissement est fonctionnel, mais a changé d'appellation, car il est devenu le « *Lycée Saint Joseph de Ouagadougou* ». Au regard de la persistance de la demande sans cesse croissante, une mesure autorisant « *... les personnes physiques et morales à ouvrir un établissement privé* » (Meunier-Nikiéma, 2008, page 109) a été prise en 1974.

Outre ces difficultés d'ordre économique, bien d'autres facteurs ont milité pour le faible développement de l'enseignement secondaire à Ouagadougou. Il s'agit principalement de l'insuffisante prise en compte de la question scolaire dans le processus d'aménagement du territoire. Cette situation a perduré au cours des 2 décennies d'indépendance avec les premières années de prolifération des zones non loties. Celles-ci s'étalaient sur plus de 4 900 hectares tout autour de Ouagadougou; à l'exception de la partie ouest de la ville abritant l'actuel camp militaire Sangoulé Lamizana, construit au cours de la colonisation. En l'absence d'une politique urbaine clairement définie et sous l'effet d'une très forte croissance démographique, le développement de la ville est resté peu cohérent et s'est surtout appuyé sur les logiques héritées de la colonisation. Ainsi, les opérations de lotissement réalisées au cours des deux décennies d'indépendance n'ont pas permis de mettre en œuvre un véritable projet urbain qui intégrerait une politique du logement et du développement économique et social.

Une telle vision de planification du développement n'a débuté qu'en 1967 avec l'élaboration du premier plan-cadre (1967-1970) de développement de la Haute-Volta. Ce plan élaboré au sortir du soulèvement populaire de 1966 (MEF, 2015) se donnait pour objectif, entre autres de renforcer la construction des écoles publiques et de geler la progression du privé. Si cette vision

[44] http://egt.stefamille.free.fr/unesc/historique.pdf: L'UNEC, un instrument au service de l'enseignement catholique au Burkina Faso 1969-début des années 90

peut paraître noble de la part de l'État, elle a été cependant peu mûrie, car le privé n'apparaissait pas à l'égard de ses concepteurs comme un acteur à associer dans la planification de l'offre scolaire. Très peu d'avancées ont été réalisées en matière de constructions d'établissements publics tel qu'envisagé. La pauvreté du pays a été évoquée pour justifier cette situation. Si cela reste une réalité, il demeure que la volonté politique a aussi fait défaut. La révolution de 1983 l'a démontré avec des progrès importants aussi bien dans le domaine de l'éducation primaire que de l'aménagement du territoire, en l'espace de 3 ans.

4.4.3- De la période Sankara aux années 1990: une gouvernance en contexte de révolution et de "rectification"

La période Sankara correspond à celle de la révolution burkinabé entre août 1983 et octobre 1987. Il s'agit d'une phase charnière de l'histoire de la jeune colonie de Haute-Volta au cours de laquelle le territoire national a fait peau neuve en changeant de nom pour s'appeler désormais *«République Démocratique et Populaire du Burkina Faso»* (Coulibaly, 1997) appelé communément Burkina Faso qui signifie pays des Hommes intègres. En plus de ce changement intervenu à l'An I de la révolution soit le 4 août 1984, le pays changea les couleurs de son drapeau passant du noir-rouge-blanc au rouge et vert avec une étoile jaune au milieu. Aussi, l'hymne national fut modifié (Coulibaly, 1997). Cette période a été aussi marquée par de nombreux progrès dans la réalisation des infrastructures sociales de base telles que les centres de santé et les établissements scolaires.

La ville de Ouagadougou n'a pas été en marge de ces changements, bien au contraire elle en a été le siège en tant que capitale. L'un des premiers faits marquants de cette époque ainsi que de l'histoire de l'aménagement de la ville de Ouagadougou fut sa division en 30 secteurs en décembre 1983. Ceci répondait non seulement à une volonté politique de la révolution de contenir l'expansion de la ville (Prat, 2006), mais aussi constituait un signal fort de la fin de l'hégémonie du pouvoir traditionnel dans la gestion de la ville et surtout du foncier (Jaglin, 1995). L'identification des quartiers par des chiffres allant de 1 à 30 en lieu et place des noms en langues locales mooré (Dassasgo, Dapoya, Zogona, etc.) ou dioula (Koulouba) répondait au souci de faire disparaître les quartiers traditionnels et le poids des pouvoirs traditionnels sur le foncier au profit de l'État. La méthode de découpage de la ville en secteurs s'est donc fait avec une intention de démantèlement des réseaux de pouvoirs des chefs coutumiers. Ainsi, le principe a consisté à ne pas épouser les limites des quartiers traditionnels, mais à concentrer dans chaque secteur, des portions de quartiers traditionnels. « *À titre d'exemple, le secteur 2 est défini comme comprenant une partie de la Cité de la Caisse nationale de sécurité sociale, la*

cité BCEAO, Bilbalogho, une partie de Peuloghin, Saint-Julien, Saint-Jean Baptiste et une partie de Samandin, tandis que le secteur 5 comprend une partie de Koulouba, une partie de Peuloghin, une partie de Tiendpalogo, Zangouettin et l'aéroport international » (Jaglin, 1995, page 76 et 80). Les évènements sociaux-politiques d'octobre 2014 et de septembre 2015 au Burkina Faso ainsi que le rôle joué par le Moogho Naaba dans les médiations qui ont suivi, indiquent que ces mesures de la période révolutionnaire ont certes limité le pouvoir de la chefferie traditionnelle ouagalaise dans le domaine du foncier sans pour autant estomper son pouvoir dans la gestion de la cité.

Encadré 5 : Tractations politiques au palais du moogho Naaba ou survivance de la chefferie traditionnelle

En octobre 2014, une tentative de modification de l'article 37 limitant le mandat du président Blaise Compaoré au pouvoir depuis 27 ans (octobre 1987) a entraîné un soulèvement populaire et la chute du régime présidentiel. Dans le cadre des négociations pour la démission du président et l'identification d'un président de transition, le Moogho Naaba de Ouagadougou a joué un rôle déterminant et son palais fut le siège de nombreuses tractations qui ont permis de mettre en place un gouvernement de transition. Au cours de la transition en 2015, de jeunes militaires mécontents ont essayé de mettre aux arrêts le Premier Ministre Yacouba Isac Zida qui s'est réfugié dans le palais du Moogho Naaba. Au cours de la même année, la transition politique devant aboutir à des élections démocratiques a été perturbée par un coup d'État perpétré par le Général de Brigade Gilbert Diendéré. La population et la frange loyaliste de l'armée a organisé une résistance qui a fait échec à ce coup. Une bonne partie des tractions pour la sortie de cette crise a été une fois de plus organisée dans le palais royal du Moogho Naaba.

Les mesures prises pendant cette période révolutionnaire ont été suivies par différentes opérations de lotissement qui ont permis de lotir la quasi-totalité des quartiers non lotis situés dans les périphéries est, sud-ouest et nord de la ville. En effet, « *L'opération de lotissement systématique des années 1983-1988 réduisait à peu près à néant les extensions non lotis*» (Le Bris[45], 2000, page 584). Des progrès ont été également observés dans le domaine de l'éducation avec la construction de plus de 3 000 salles de classe en 4 ans contre seulement 1 600 durant les 23 ans qui ont précédé la révolution (Pilon, 2004). « *De 1982-83 à 1987-88, quarante-quatre établissements supplémentaires furent créés dans le public, parmi lesquels quinze lycées, et le nombre de classes passa de deux cent cinquante-six à sept cent soixante-sept* » (Pilon, 2004,

[45] Repères comparatifs pour les 1 métropoles

page 154). Ces indicateurs sur l'enseignement secondaire public au plan national montrent que les réalisations à Ouagadougou sont restées très modestes. Selon les informations sur le sujet, seul le « Lycée technique Amilcar Cabral » a été construit au cours de la période. Dès lors, il apparaît que l'enseignement secondaire apparaissait moins prioritaire que le primaire. Au cours de la période révolutionnaire, le discours était surtout orienté vers une scolarisation de masse de la population pauvre (masse laborieuse).

Si de nombreuses personnes restent nostalgiques des succès des opérations commando de lotissements réalisés sous la révolution, il reste que cette époque est à l'origine de certains bouleversements observés actuellement dans la ville. Comme le montrent Ouattara (1993) et Biehler (2010), les succès observés en matière de lotissements dans le cadre de la politique urbaine initiée au cours de la révolution n'ont pas été les mêmes en matière d'aménagement urbain. En effet, les opérations de réaménagement et de lotissement du centre-ville de Ouagadougou, entraînant le déplacement des populations vers la périphérie de la capitale pendant la période révolutionnaire, ont bouleversé l'organisation de l'espace urbain et modifié le mode de vie des Ouagalais (Olvera et Plat, 1996)[46]. Dans le champ de l'éducation par exemple, cela a entraîné une désarticulation entre l'offre scolaire et la demande, car la plupart des grands établissements secondaires de la ville étaient encore situés en centre-ville, comme du reste aujourd'hui. C'est donc dire que la situation actuelle est figée depuis cette période.

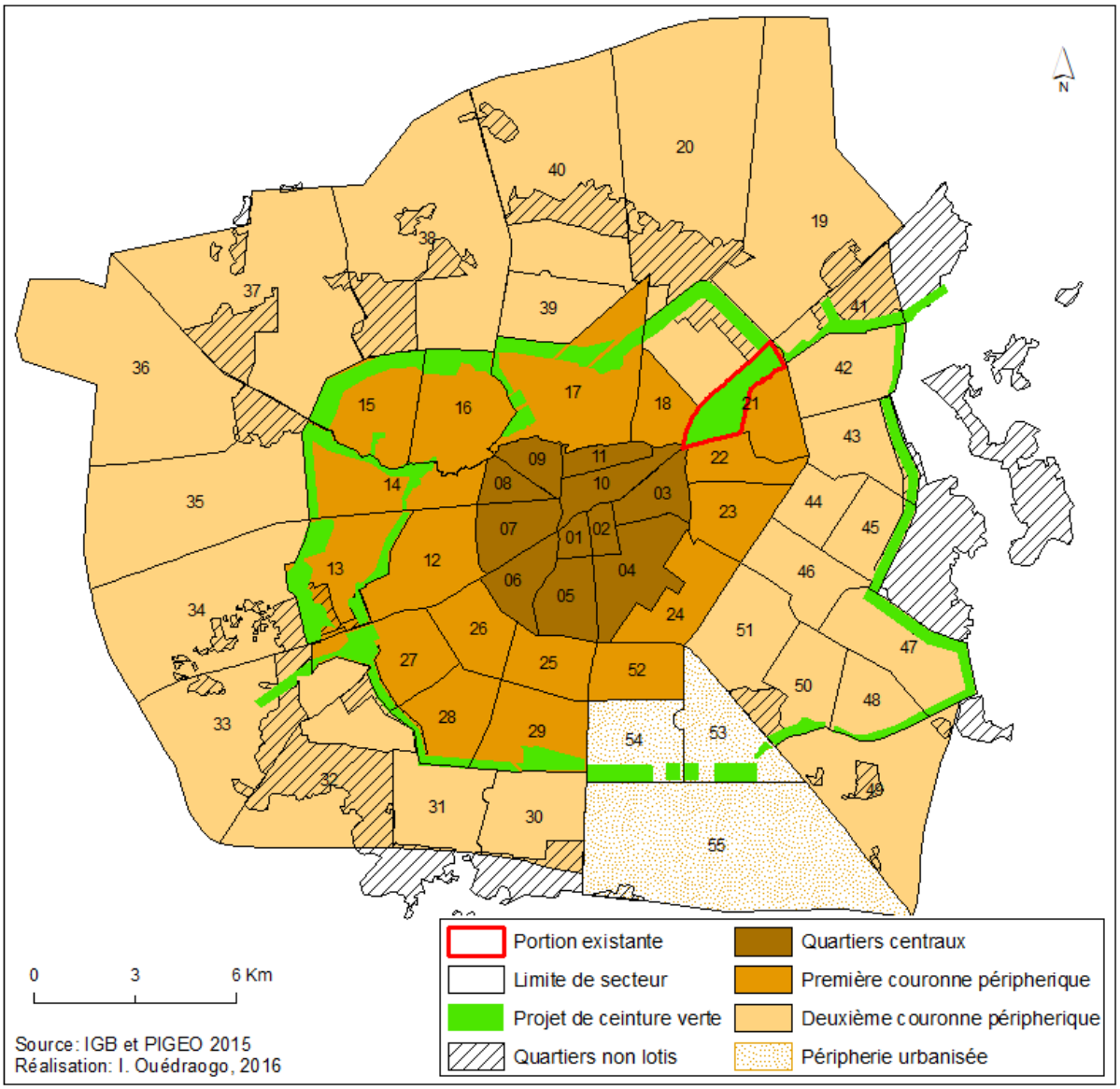
Les populations concernées en ont fortement souffert, car cette époque a été marquée par un arrêt de construction d'établissements secondaires comme l'indique Ilboudo (1990, page 33). « *Au cours des 5 dernières années, il n'y a pas eu d'ouverture de nouveaux établissements même dans le privé, l'État pour sa part s'étant désengagé depuis plus de 10 ans* ». Il soutient que « … *parallèlement à la suspension des interventions de l'État dans le domaine de la construction des établissements à Ouagadougou, pour insuffisances de ressources, les fondateurs d'établissements privés ont arrêté également de développer des initiatives nouvelles parce qu'ils estiment que les mesures prises par l'État ne leur permettent pas de rentabiliser les investissements réalisés dans ce secteur ou en tout cas de tirer des gains substantiels*» (Ilboudo, 1990, page 59). En effet, les mesures obligeant à baisser les coûts de scolarisation dans les établissements privés ont même conduit à la fermeture de certaines écoles.

[46] Mobilités quotidiennes à Ouagadougou

Concernant l'aménagement du territoire, un premier Schéma Directeur d'Aménagement et d'Urbanisme (SDAU) a été adopté en 1986. Selon L'Huissier (1997, page 4), « *Le SDAU propose le lotissement de l'ensemble des espaces urbanisés en quatre phases, de 1980 à 2000, en adoptant des normes d'équipement comprenant à la fois l'ouverture des voies, l'adduction d'eau et le drainage par caniveaux* ». Il s'agit donc d'un projet qui ne prenait pas en compte la réalisation des infrastructures scolaires. L'objectif était surtout de lotir les quartiers spontanés où vivaient 60% de la population Ouagalaise en 1980 (L'Huissier, 1997 et Meyer, 2008). Si cette approche peut s'expliquer par un manque de vision, la réalité est qu'il était difficile aux autorités d'alors de mobiliser les ressources nécessaires. La mise en œuvre de ce projet a butté contre cette réalité. Ainsi, « *... de fait, si les lotissements ont été effectivement réalisés depuis lors, ils l'ont été au prix d'une baisse drastique des normes puisqu'ils se réduisent en pratique au bornage* » (L'Huissier, 1997, page 4). En somme il visait une bonne maîtrise de la croissance urbaine de Ouagadougou à l'horizon 2000.

Dans cette même visée, des réflexions ont été engagées en vue de contenir les migrations des populations rurales autour de Ouagadougou vers la ville. Les outils d'aménagement utilisés dans ce sens étaient le Schéma d'Aménagement de la Banlieue de Ouagadougou (SABO) et le Projet d'Aménagement du Grand Ouagadougou (PAGO) (Meyer, 2008). Aussi, le projet de renforcement de la ceinture verte (engagée en 1974) a été entrepris en vue non seulement de donner un poumon vert à la ville, mais surtout de constituer un obstacle naturel à sa croissance. En effet, l'absence d'obstacle physique à l'expansion de la ville constitue un important facteur de sa croissance spatiale.

Carte 16: Projet de ceinture verte de la ville de Ouagadougou (1974)



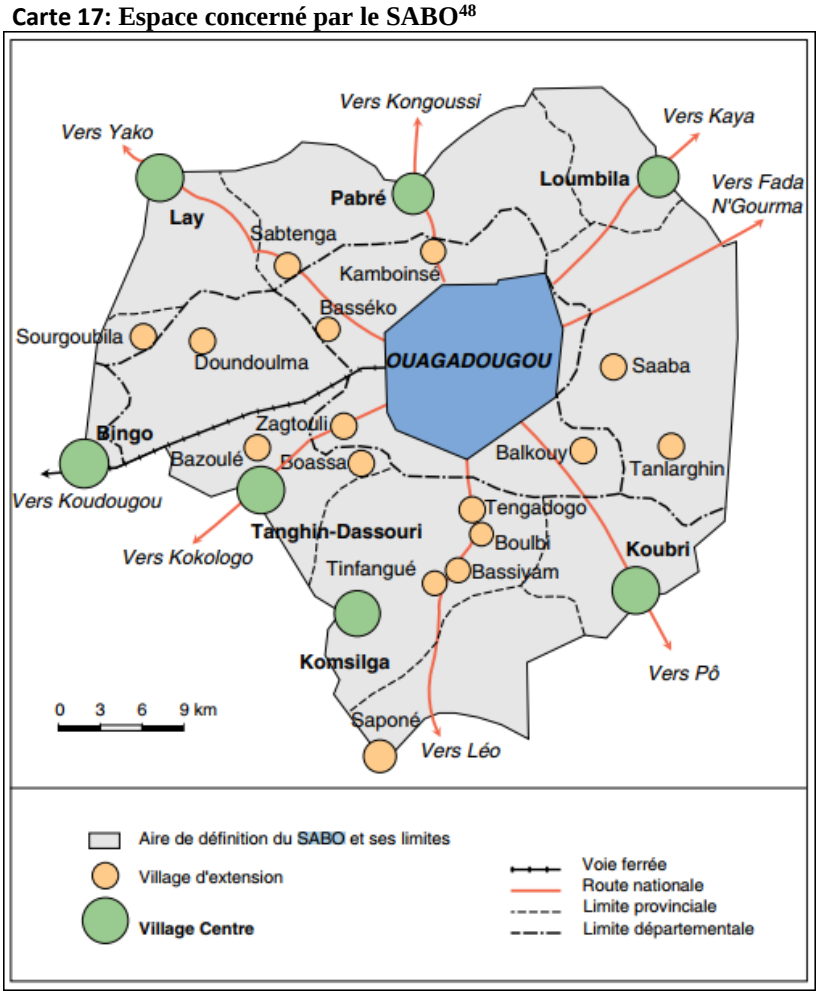
Malgré les différentes opérations et activités conduites, les limites de cette bande verte n'ont pas été respectées. En 2012, le Réseau d'Initiative de Journalistes (RIJ) indiquait que « ... *la Ceinture verte de Ouagadougou a presqu'entièrement disparu. Sur ses traces, des habitations non loties qui s'étalent au-delà de cette bande, des champs, et par endroit des résidus de quelques arbres qui tiennent encore, ou tout simplement des réserves vides ou des carrières* »[47]. De nos jours, seule la portion de la forêt classée de Bangr-Wéogo existe véritablement. Outre, ce problème, il est à mentionner que le pouvoir révolutionnaire n'a pas eu le temps de mettre

[47] http://www.burkina24.com/2012/10/02/ceinture-verte-de-ouagadougou-quelles-perspectives-aujourdhui/ Lu le 04/11/2016

en œuvre les différents outils d'aménagement du territoire décrits plus haut; du fait du coup d'État d'octobre 1987 qui mettait fin à ce régime.

Aux lendemains de ce 5e coup d'État que connaît le pays, le pouvoir du "Front Populaire du 15 octobre" en place, dirigé par le capitaine Blaise Compaoré annonça la rectification qui a duré 4 ans (1987-1990). Cette période a été surtout marquée par l'arrêt des processus enclenchés entre 1983 et 1987 et l'initiation de nombreuses réformes pour juguler la crise économique en cours au Burkina Faso, à l'instar de l'ensemble des pays de la zone franc. Contrairement au pouvoir révolutionnaire, « *Le nouveau pouvoir souhaitait favoriser les investissements privés, notamment en milieu urbain*» (Baron et Peyroux, 2011, page 378). C'est dans ce contexte que le Schéma d'Aménagement de la Banlieue de Ouagadougou (SABO) a été adopté en 1990. Comme l'indique la carte 17, il s'agit d'un vaste territoire englobant Ouagadougou et plusieurs communes rurales tout autour.

Carte 17: Espace concerné par le SABO[48]



Source : Tiré de Alain PRAT, 1996 page 22

[48] Dans Alain PRAT (1996, page 22), la carte est intitulé : Limites géographique du Schéma d'Aménagement de la banlieue de Ouagadougou et sa région économique en 1990

Ce projet visait la création de villages centres en tant que pôles aménagés dans les départements et villages périphériques de Ouagadougou (Laye, Pabré, Loumbila, Koubri, Kinfangué, Boassa et Bingo). Ces villages devraient être aménagés et desservis en infrastructures qui en feraient des zones attractives à même de maintenir leurs populations dans leurs localités. Selon Ogalama (2013), les objectifs du SABO et du SDAU n'ont pas pu être atteints et il a été observé une urbanisation concomitante des villages périphériques et de la ville de Ouagadougou. Plusieurs facteurs ont contribué à cette croissance dont principalement l'importance des flux migratoires vers Ouagadougou. La ville a continué à accueillir de nombreuses personnes venant aussi bien des villages proches, mais aussi des provinces éloignées de la capitale. Cette situation a alors conduit les autorités à envisager le SDAGO qui intègre alors ces deux zones concernées par le SABO et le SDAU. Les analyses du point 4.4.5 indiquent que ce SDAGO a envisagé de grands investissements dans le domaine de l'éducation, mais ils n'ont pas été réalisés, ce schéma rencontrant d'ailleurs des difficultés pour son adoption et sa mise en œuvre.

Dans le domaine de l'éducation, les années 1990 sont marquées par une crise mondiale dont l'ampleur a suscité la conférence de Jomtien. A l'occasion, les difficultés que rencontre le secteur de l'éducation ont été examinées et des engagements pris par les États et les institutions internationales pour renforcer le financement de l'éducation. Au Burkina Faso, comme ailleurs dans les autres pays concernés, les projets de développement de l'éducation qui en ont résulté ont été orientés surtout vers l'enseignement primaire et les zones rurales. Ainsi, la ville de Ouagadougou qui abritait les sièges des projets et programmes d'éducation découlant de Jomtien n'a pas directement bénéficié des importants investissements pour la réalisation des infrastructures scolaires. En effet, elle ne faisait pas partie des zones d'intervention de ces derniers, car la ville avait les meilleurs résultats au regard des indicateurs d'éducation. A contrario, elle a subi les effets de la mise en œuvre de ces projets par plusieurs mécanismes. Les financements acquis ont servi à mener des activités de sensibilisation sur les chaînes de radios afin d'inviter les familles rurales à scolariser leurs enfants. Ces sensibilisations ont été suivies sur l'ensemble du territoire y compris Ouagadougou. Cela a eu pour effet, une plus grande propension des familles à scolariser leurs enfants. Par ailleurs, certaines populations rurales sensibilisées à la scolarisation ont migré à Ouagadougou avec leurs familles. Ces derniers ont également contribué à l'accroissement de la demande scolaire.

Ces différents changements dans l'éducation et l'aménagement du territoire ont induit la nécessité de financements de plus en plus importants. Refusant la socialisation des moyens de production et des circuits de commercialisation comme reproche à la révolution, le pouvoir de

la rectification a donc mis l'accent sur la rationalité économique (Baron et Peyroux, 2011). Cela l'a conduit « *...à une réorientation de l'économie*» (Natielse, 2013, page 133). Ainsi, l'Etat réalise au cours de l'année 1991 une double libéralisation d'abord politique avec l'adoption de la constitution du 2 juin de la même année puis l'entrée dans les PAS en juillet (Natielse, 2013). Cette double libéralisation a eu pour effets l'apparition d'acteurs nouveaux aussi bien dans le champ de l'éducation que de la gestion de la ville.

4.4.4- Une prolifération des acteurs de l'éducation et de la ville à Ouagadougou suite à la double libéralisation de 1991

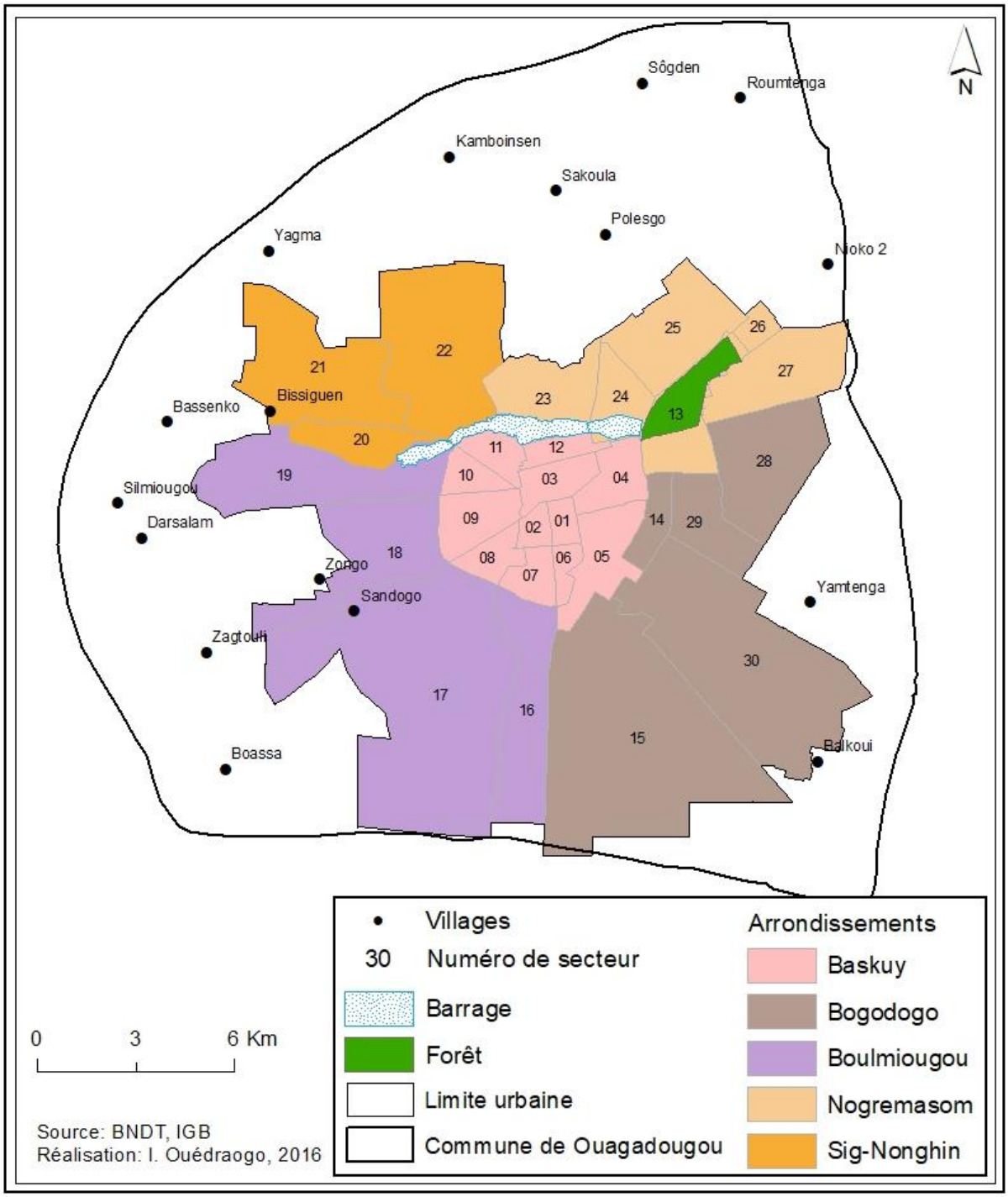
L'année 1991 marque le début d'une autre importante ère dans la vie sociopolitique et économique du Burkina Faso et partant, de la capitale Ouagadougou. Elle est si importante qu'elle est abondamment évoquée de nos jours pour analyser les difficultés que connaissent les secteurs sociaux; l'éducation en particulier. En effet, en juin 1991, le pays a adopté une nouvelle constitution qui marque l'institution de la IVème République et le libéralisme politique et économique du pays (Natielse, 2013). Les effets conjugués de la crise économique en cours à cette époque ainsi que la pression des institutions de Bretton Wood (FMI et BM) ont conduit le pays à l'adoption des PAS en juillet 1991. Cela a entraîné de nombreux bouleversements avec le désengagement formalisé de l'État dans le financement des secteurs sociaux (éducation, santé, etc.), la libéralisation de l'économie, la privatisation de nombreuses sociétés d'État et l'attribution d'une place prépondérante aux acteurs privés dans l'économie du pays.

Les contraintes des PAS ont eu des conséquences négatives aussi bien sur l'offre scolaire que sur la demande suite à la baisse du pouvoir d'achat des ménages. Cela est consécutif à la baisse des recrutements dans le secteur public, plus grand pourvoyeur d'emploi structuré et aux licenciements des travailleurs dans les sociétés d'État restructurées (Kobiané, 2006). La dévaluation du franc CFA intervenue plus tard en 1994 y a également contribué du fait d'une augmentation des coûts de nombreux articles et services tels que les ouvrages scolaires. En effet, se référant aux travaux de Hugon (1996), Kobiané (1997, page 31) indique que « *Dans les pays de la zone franc, par exemple, il semble que la dévaluation du franc CFA de janvier 1994 ait entraîné une augmentation du prix des fournitures scolaires et des équipements de l'ordre de 60 %*».

Pour ce qui est de l'offre scolaire, la conséquence a été l'abandon de la construction des écoles par l'État et l'entrée massive d'acteurs privés dans l'éducation. C'est également dans ce contexte qu'ont été adoptées les premières lois de la décentralisation accordant une place de choix aux acteurs locaux et aux collectivités locales dans la gestion de la ville et le financement

des secteurs sociaux. Dans le domaine de l'éducation, il leur a été attribué plusieurs compétences dans la construction et la gestion des établissements préscolaires, primaires et secondaires. S'inscrivant dans la même logique que les PAS, la décentralisation avait aussi pour principe le transfert d'un certain nombre de secteurs de l'économie et du développement aux collectivités locales en vue d'en assurer une gestion de proximité. Elle est effectivement mise en œuvre au Burkina Faso à partir des élections municipales de février 1995 dans 33 communes de plein exercice. Celles-ci ont été créées suite à l'adoption des lois comme la Loi n°003/93/ADP du 07-05-1993, portant organisation de l'administration territoriale au Burkina Faso et n°004/93/ADP du 12-05-1993, portant organisation municipale. Ces lois faisaient de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso des communes à statut particulier structurées en arrondissements. Cinq arrondissements ont été créés dans la ville de Ouagadougou que sont Baskuy, Bogodogo, Boulmiougou, Nongr-Maasom, et Sig-nonghin (carte 18). Ces arrondissements se sont alors partagé les 30 secteurs identifiés en 1983 ainsi que les 17 villages rattachés pour constituer la commune de Ouagadougou. Dans le cadre de ce découpage, la répartition spatiale des établissements n'a pas été prise en compte. Ainsi, la majorité des établissements publics se trouvait concentrée dans l'arrondissement de Baskuy au détriment des autres arrondissements et villages rattachés. Aussi, des actions n'ont pas été mises en œuvre pour corriger cette situation.

Carte 18: Situation administrative de Ouagadougou à partir de 1993



Malgré les avancées, c'est seulement en 1998 que les Textes d'Orientation de la Décentralisation (TOD) ont précisé les compétences des communes dans les secteurs de l'éducation et de l'aménagement du territoire. Dans le domaine « *De l'aménagement du territoire, de la gestion du domaine foncier et de l'urbanisme* » (TOD, 1998, Paragraphe 2), les compétences des communes sont au nombre de 12. Ce sont entre autres l'établissement et l'exécution de plans de lotissement et la délivrance des autorisations de construire. Aussi, elles

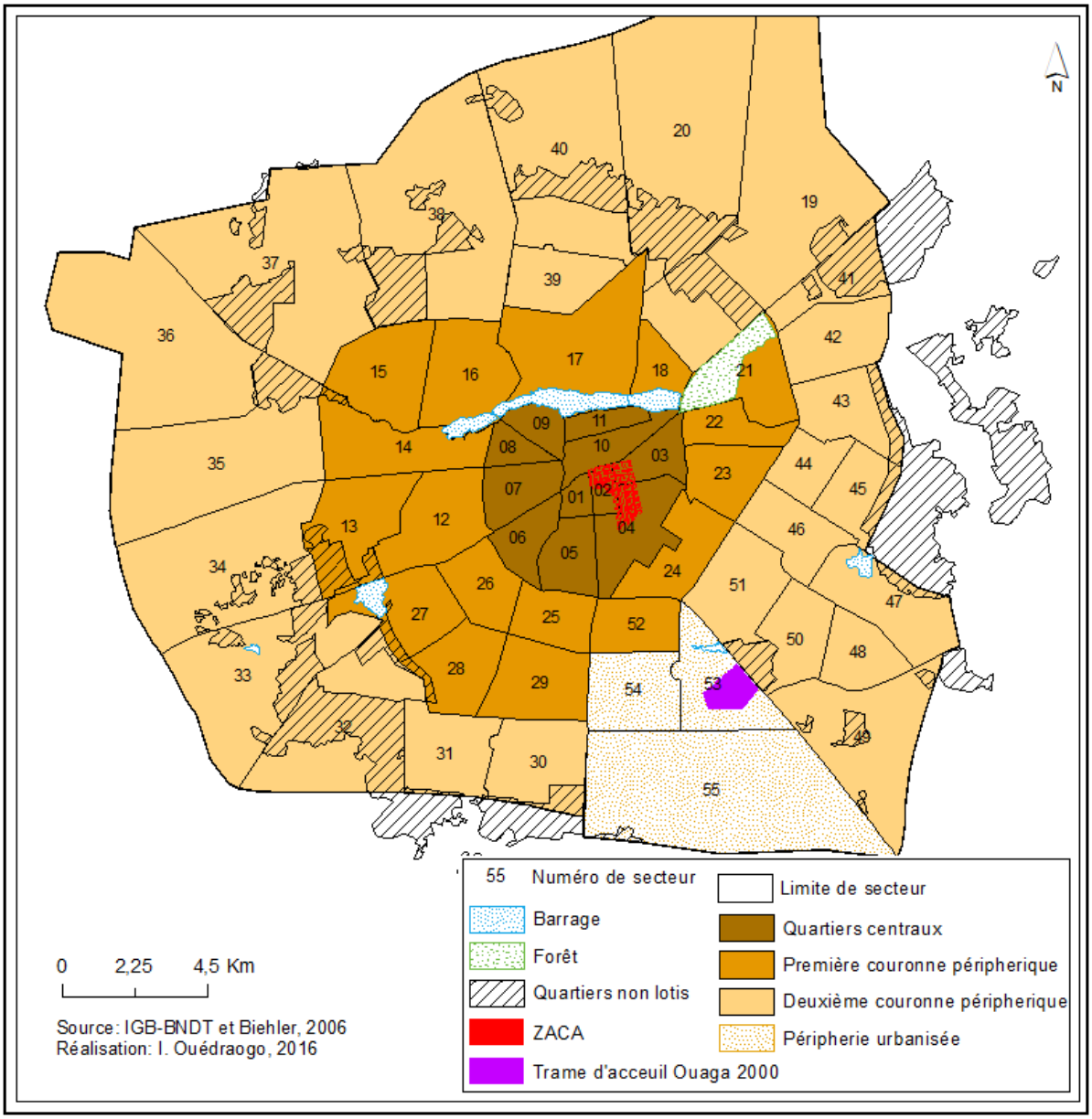
donnent leurs avis sur le schéma d'aménagement urbain avant son approbation par l'État. Ainsi dans le domaine de l'aménagement du territoire, la question éducative ne concerne qu'un point; à savoir la possibilité pour les communes d'entreprendre des « *initiative et soutien en matière de ramassage scolaire* » (TOD, 1998, article 73). Dans le domaine « *De l'éducation, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation* » (TOD, 1998, Paragraphe 6), les compétences des communes concernent la prise en charge de l'enseignement préscolaire et primaire à travers la construction et la gestion de ces établissements. Au niveau de l'enseignement secondaire, il s'agit de la *« construction et gestion des établissements secondaires autres que nationaux* ». Aussi, les communes participent à l'établissement de la tranche communale de la carte scolaire. En raison de ces changements, la ville devrait passer du statut de territoire d'application des politiques sectorielles de l'État pour jouer un rôle plus important dans la recomposition et l'élaboration des politiques publiques (Jacquier, 2008). Malheureusement ce processus n'a pas bien fonctionné si l'on se réfère à la gestion du secteur de l'aménagement du territoire qui reste essentiellement à la charge de l'État. Les arrondissements de la commune se sont surtout occupés des opérations de lotissement.

Cette période, marquée par la faiblesse de l'offre scolaire publique a permis aux acteurs privés d'occuper une place de choix dans la cité. Il s'agit par exemple des associations confessionnelles musulmanes, catholiques et protestantes puis de certains particuliers recrutés dans différents secteurs de la vie économique du pays (enseignants, professeurs, commerçants, entrepreneurs, etc.) qui construisent et gèrent leurs établissements privés laïcs ou confessionnels. Leurs actions bénéficient même de l'accompagnement de l'État qui a pris des mesures incitatives à leur endroit. « Ces *mesures se sont traduites par la mise à leur disposition des établissements construits par l'État et mis en location-vente, par la prise en charge du passif du privé qui était redevable à la caisse de sécurité sociale pendant la période révolutionnaire, par la prise de textes favorables aux entreprises privées œuvrant dans l'éducation* » (Compaoré et Ouédraogo, 2004, page 39).

Grâce à ces dynamiques d'ensemble, l'offre scolaire au post-primaire et secondaire a connu un accroissement sensible. Toutefois, cela s'est fait en même temps que la demande. Aussi, l'inefficacité et même l'absence des outils d'aménagement du territoire n'ont pas permis de bien répartir spatialement cette offre. De plus, le SDAU et le SABO souffraient de difficultés de mise en œuvre. Ils ont donc été réadaptés avec le passage au SDAGO à l'horizon 2010. La mise en œuvre du projet ZACA (Zone d'Activités Commerciales et Administratives) à partir de 2003 s'inscrit dans la logique de ce SDAGO qui se donnait entre autres objectifs, la

réhabilitation des quartiers anciens. Comme l'indique la carte 19, les populations de Tiedpalogo, Peuloghin, Kamssaoghin, Camp fonctionnaire, Koulouba et Zangouettin ont été ainsi délocalisées et réinstallées en périphérie dans la trame d'accueil de Ouaga 2000 (MHU, 2010b).

Carte 19: Délocalisation des populations de la ZACA à la trame d'accueil de Ouaga 2000



Suite à ces déplacements, l'espace consacré à la ZACA s'est vu vider de la population qui y résidait. Il n'y a donc pas été construit d'établissement scolaire, car cela n'était pas pertinent ; la zone étant dévolue à d'autres activités telles que le commerce, les services et l'administration. En témoigne le projet de construction d'un centre commercial d'un coût d'environ 14 milliards 300 millions soit 22 millions d'euros sur une superficie de 20 000 m^2. À l'instar de ce centre, de nombreux édifices y ont été érigés tels que les hôtels (Hôtel Bravia, Pacific hôtel, Yibi hôtel,

etc.) et les banques (Banque Sahelo-Saharienne pour le commerce et l'investissement-BSIC, Banque de l'Union du Burkina Faso-BDU-BF, etc.).

Photo 18 : Illustration des bâtiments de la ZACA : la BSIC

Observation terrain, juin 2018

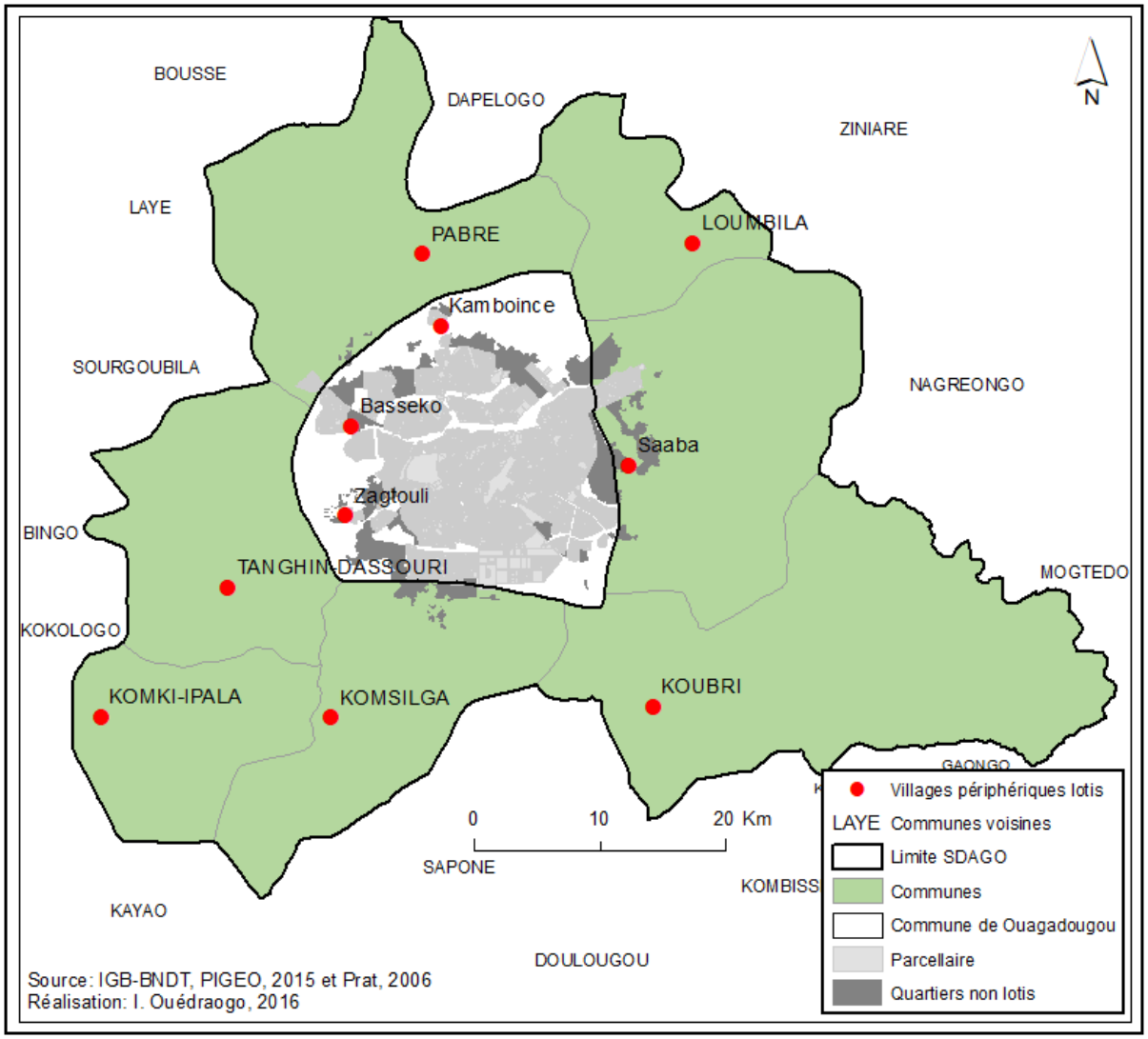
Malgré le changement de physionomie de la zone ainsi que le départ de la population de ces lieux, des établissements privés laïcs tels que le Lycée Privé Gal Yam et l'École d'Enseignement Secondaire Général du Kadiogo (EESGK) y sont restés fonctionnels. L'une des conséquences majeures de ces délocalisations est l'éloignement des élèves scolarisés de ces nouveaux quartiers d'accueil des écoles du centre-ville. Autrefois proches de la "zone des écoles", ces élèves sont installés dans des zones où la réalisation des établissements publics devrait se faire plus tard. Un article du journal le Reporter[49] indiquait le désarroi de ces populations, car des personnes inconnues procéderaient au morcellement des réserves administratives prévues pour accueillir des infrastructures de viabilisation dans la trame d'accueil de Ouaga 2000.

Non seulement l'offre scolaire actuelle y est exclusivement privée, mais aussi, l'espoir d'avoir des établissements publics dans ces quartiers est en train de s'amoindrir du fait de l'occupation des espaces réservés à cet effet. Même si d'autres sites pourraient être trouvés plus tard, ceux-

[49] https://www.reporterbf.net/index.php/onde-de-choc/item/113-trame-d-accueil-de-ouaga-2000 (Lu le 26/06/2018)

ci risquent d'être plus éloignés des populations supposées bénéficiaires, car le choix des sites d'implantation des écoles se fait sur des bases telles que l'effectif de population et la distance à l'infrastructure. Ces éléments ne pourraient plus être respectés. En plus de ce transfert de populations vers la périphérie dans la logique du SDAGO, d'autres quartiers et villages périphériques ont fait l'objet de lotissements. C'est le cas des villages centres tels que Komsilga, Tanghin-Dassouri, Pabré, Saaba, Koubri, Komki-Ipala, Bassinko, Zagtouli, Kamboinsé et Loumbila.

Carte 20: Situation des villages périphériques lotis dans le cadre du SDAGO de 1999



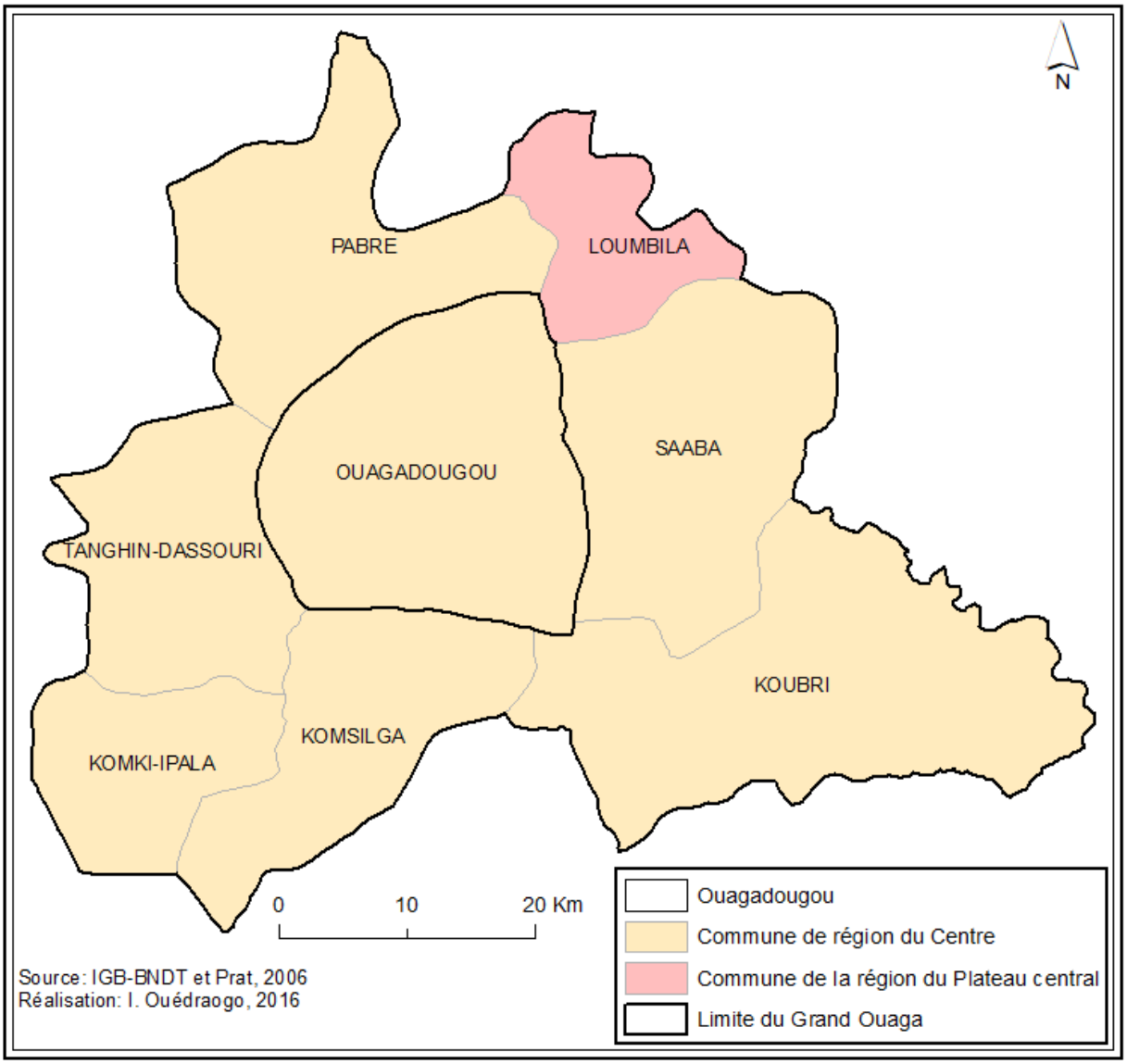
En raison de ces lotissements, la commune rurale de Saaba dont le village chef-lieu de commune (Saaba), plus accessible et plus proche du centre-ville a connu une forte expansion de l'offre scolaire, quand bien même majoritairement privée. En effet, cette commune abritait 25 établissements post-primaires et secondaires dont 5 publics en 2014. Cela apparaît énorme lorsqu'on considère l'ensemble des communes rurales du Burkina Faso et même celles de la région du centre où se trouve Ouagadougou. La commune rurale de Pabré, située au nord de la

ville par exemple (carte 20) abritait 9 établissements au cours de la même année. En outre, l'offre scolaire à Saaba était diversifiée avec la présence de 3 ESTP. Aussi, la commune abritait les différents statuts d'établissements dont les publics (Lycée Wendpuire de Saaba et CEG de Nioko), privés laïcs (Collège privé Dayagnewendé et Collège privé la NASA), privés catholiques (Lycée technique notre dame des victoires et Juvenat St. Joseph de Saaba) et protestants (Collège privé évangélique Annie Franca). A contrario, les autres villages et communes rurales plus éloignés et moins accessibles n'ont pas connu la même dynamique, malgré un accroissement très sensible de leurs populations. Face à ce type d'incohérences du SDAGO de 1999 et des difficultés qu'il engendre dans divers domaines dont l'éducation et les autres secteurs de l'urbanisme, les autorités de la ville ont engagé sa révision à partir de 2006 en repoussant l'échéance de 2010 à 2025 avec le passage au Grand Ouaga. Cette révision est encore en cours après 10 ans !

4.4.5- Le Grand Ouaga : les enjeux éducatifs d'un projet ambitieux de la ville

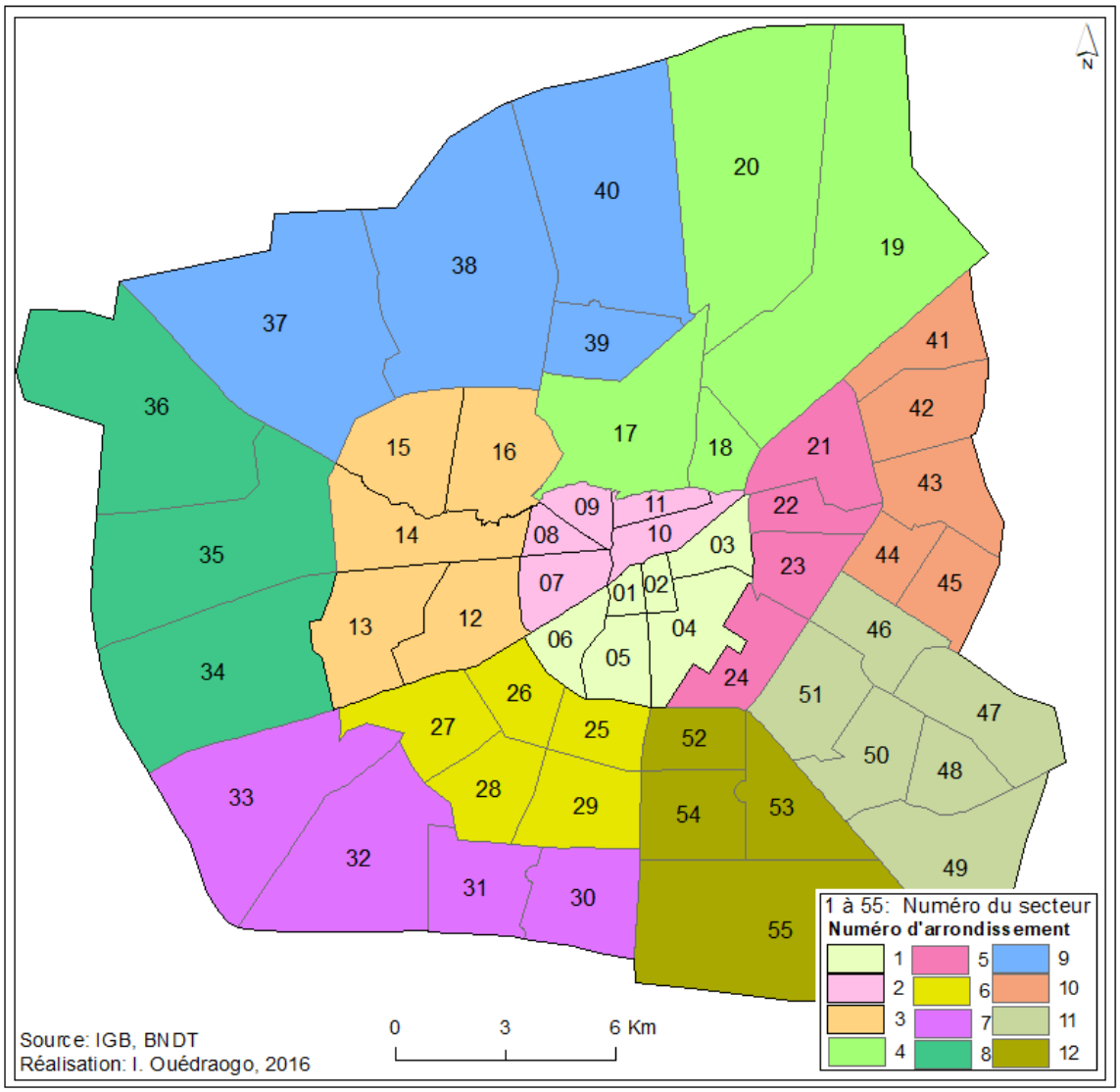
Conformément au décret N°99-270/PRES/PM/MHU/MATS/MEE/MEF du 28 juillet 1999, le Grand Ouaga correspond à l'espace géographique de la province du Kadiogo (correspondant par ailleurs à la région du centre), et la commune rurale de Loumbila dans la province de l'Oubritenga (région du plateau central).

Carte 21: Carte administrative du Grand Ouaga selon le décret de 1999



Ce vaste ensemble couvre une superficie de 3 304 Km² et près de 25 Km de rayon (MHU, 2010 b) pour une population de 1 755 322 habitants; soit 1 727 390 habitants pour la province du Kadiogo et 27 932 pour la commune de Loumbila (RGPH'2006). La province du Kadiogo constitue un ensemble formé par la commune urbaine de Ouagadougou et les 5 communes rurales que sont Komsilga, Komki-Ipala, Saaba, Pabré et Tanghin-Dassouri. En rappel, la commune de Ouagadougou comptait 5 arrondissements et 17 villages rattachés jusqu'en 2009, conformément au découpage de 1993. En attendant le passage au vaste territoire du SDAGO, la commune urbaine de Ouagadougou a été restructurée en 2009, passant ainsi à 12 arrondissements se partageant désormais 55 secteurs incluant les territoires des 17 villages précédemment rattachés à la commune.

Carte 22: Carte administrative de la commune de Ouagadougou depuis 2009



L'un des critères de cette subdivision a été le facteur démographique, de manière à ce que chaque secteur ait un effectif minimum de population de 50 000 habitants et un maximum de 125 000. En raison de ces changements, la ville fait face à plusieurs problèmes à gérer, dont deux qui semblent majeurs: il s'agit à court terme de trouver le mécanisme d'intégration des 17 villages rattachés dans la dynamique urbaine de la ville puis à moyen terme de l'intégration des autres communes rurales de la province ainsi que Loumbila dans le Grand Ouaga. Ce défi de court terme à lui seul apparaît important pour une ville qui peine à y déployer le minimum de services. En exemple, le village de Bassinko avec 3 323 habitants lors du RGPH'2006, n'a d'infrastructures urbanistiques que le réseau d'eau potable, un Centre de Santé et de Promotion Sociale (CSPS), une école primaire et un CEG de 4 classes. Il n'y existe pas de système d'éclairage dans les ménages et les voies d'accès ne sont pas dégagées. En hivernage, l'absence de route empêche certaines personnes de se rendre au travail lorsqu'il pleut. Pourtant, les lotissements d'une bonne partie des terres de ce village et l'arrêt des lotissements dans les

quartiers non lotis de Ouagadougou depuis les années 2010 ont favorisé un important afflux de populations dans ce quartier. Cela fait que ces infrastructures sont drastiquement insuffisantes par rapport à la demande.

Cette insuffisance des infrastructures à Ouagadougou est prise en compte dans le cadre de la relecture du SDAGO (MHU, 2010a) qui évoque un déséquilibre dans la répartition spatiale des établissements secondaires entre Ouagadougou et les autres communes de l'espace du Grand Ouaga. Pour ce faire, ce projet visait la réalisation de 151 établissements post-primaires et secondaires à l'horizon 2015 dont 129 pour la ville de Ouagadougou et 22 pour les 7 autres communes rurales. Ces projections sont loin d'être atteintes, car en 2014, Ouagadougou ne comptait qu'à peine 33 établissements publics. Cela indique que très peu d'investissements ont été réalisés pour satisfaire la demande d'établissements publics dans la ville. En outre, cette programmation apparaît peu cohérente lorsqu'on considère le nombre dérisoire d'établissements prévus pour les communes rurales de l'espace du Grand Ouaga. Sur les 22 établissements programmés, la commune de Komki-Ipala devrait recevoir 1 seul contre 2 à Pabré et 2 également à Loumbila. Ainsi, la logique des normes nationales prévoyant un nombre réduit d'établissements par commune rurale a été appliquée. Or, ces communes devraient changer de statut en intégrant ce vaste ensemble. À moyen terme, elles sont appelées à accueillir des masses importantes de populations. Au regard de ces aspects, il ressort que la planification faite envisageait la réduction des inégalités entre les arrondissements à l'intérieur de Ouagadougou tout en en créant à l'intérieur de l'espace du Grand Ouaga. Tous ces défis montrent que la gouvernance à Ouagadougou reste encore déficiente face aux problèmes de développement et d'équipement.

4.5- Gouvernance urbaine et éducative dans un contexte de décentralisation

L'histoire politique du pays a eu pour conséquence l'accroissement du nombre des acteurs intervenant aussi bien dans le domaine de l'aménagement du territoire que dans la croissance urbaine, la décentralisation et le secteur de l'éducation. Ils sont aussi bien nationaux qu'internationaux, aussi nombreux et de divers types. Dans le secteur de l'éducation par exemple, ils se recensement au niveau des institutions internationales (UNESCO, UNICEF, AFD, etc.) et de la religion; notamment l'Église catholique (Organisation Catholique pour le Développement et la Solidarité-OCADES ; Catholic Relief Services-CRS), l'Église protestante (Office de Développement des Églises évangéliques-ODE, Christian Childrens's Fund of Canada-CCFC) et la religion musulmane (Direct- Aid Agence des Musulmans d'Afrique). Certains pays partenaires tels que la France, le Canada, le Luxembourg, le Danemark et la

Suisse, etc. interviennent également dans le financement de ce secteur. Comme l'indiquent Diabouga et Bazongo (2014, page 144), « *Six partenaires interviennent actuellement sous forme d'aide budgétaire sectorielle par le biais d'un fonds commun géré sous la forme d'un compte d'affectation spéciale du Trésor (CAST)* ».

Tableau 5: Contribution (milliers de F.CFA) des partenaires du Burkina Faso au CAST entre 2011 et 2014 pour le financement de l'enseignement de base

Libellés	**2011**	**2012**	**2013**	**Prévisions 2014**	**Total 2011-2014**	**Pourcentage 2011-2014**
AFD	2 041 000	1 525 100	2 033 467	2 049 866	7 649 433	10,4
Suisse	186 496	271 390	2 415 000	263 500	3 136 386	4,3
Canada	5 397 435	5 287 650	5 623 092	1 616 800	17 924 977	24,5
Unicef	770 976	250 000	246 000	250 000	1 516 976	2,1
Danemark	1 606 768	1 238 938	1 119 956	877 763	4 843 425	6,6
Pays-Bas	4 400 000	3 800 000	3 800 000		12 000 000	16,4
Luxembourg	---	---	---	4 690 093	4 690 093	6,4
PME	---	---	---	14 000 000	14 000 000	19,1
Report année antérieur	2 224 619	3 109 219	2 206 068		7 539 906	10,3
TOTAL	16 627 294	15 482 297	17 443 583	23 748 021	73 301 196	100

Source : Traitement du tableau n°2 *in* Diabouga et Bazongo (2014) utilisant les données de Plan d'actions 2012, 2013 et 2014 (MEBA)

Comme l'indique le tableau n°5, l'apport de ces partenaires au financement de l'éducation au Burkina Faso est assez important. En 4 ans (2011-2014), leurs contributions étaient de l'ordre de 73 milliards 300 millions de F.CFA; ce qui ne prenait pas en compte la contribution d'autres grands partenaires tels que l'Union Européenne (UE). Selon Diabouga et Bazongo (2014), l'UE ne finance plus le CAST depuis 2007, mais apporte au pays une aide globale sous forme d' « *aide budgétaire générale* ». En plus de ces derniers, le pays bénéficie de l'appui de certaines fondations (Fondation pour le développement communautaire-Burkina Faso), ONG et associations (Solidar Suisse, ATD quart monde). Des particuliers aux profils socio-économiques variés (enseignants, commerçants, entrepreneurs, etc.) interviennent également dans le domaine; en particulier l'ouverture des établissements.

Du fait de l'importance des financements octroyés par ces acteurs, ils ont une forte influence sur les politiques éducatives du pays. Par exemple, leurs financements sont en priorité investis dans l'enseignement primaire et les zones rurales. Pourtant les gouvernants étaient de plus en plus conscients de la nécessité d'investir également dans les zones urbaines et l'enseignement post-primaire et secondaire. La modicité des financements pour l'enseignement post-primaire et secondaire s'observe dans le rapport UNICEF, Pôle de Dakar de IIPE–UNESCO (2017, page 93) qui évoque « *Un arbitrage intra-sectoriel essentiellement favorable à l'enseignement*

primaire et à l'enseignement supérieur». En effet, ce rapport indique qu'en 2013, l'enseignement primaire et celui supérieur consommaient l'essentiel des dépenses publiques d'éducation au Burkina Faso. « *Ces deux niveaux représentent à eux seuls 75 % des dépenses publiques en 2013 avec 59 % pour l'enseignement primaire et 16% pour l'enseignement supérieur* » (UNICEF, Pôle de Dakar de IIPE–UNESCO, 2017, page 93). L'enseignement post-primaire ne représentait que 12,1% contre 6% pour le secondaire. La part allouée à l'enseignement secondaire était répartie entre l'enseignement général (4,6%) et l'enseignement secondaire technique et professionnel (1,4%).

La diversité des acteurs et la forte influence des partenaires techniques et financiers sont également observées dans les autres secteurs. Au niveau de la décentralisation, *« Le rapport sur le financement de la décentralisation au Burkina Faso* » (DGCOOP, 2004) identifie différents acteurs. Il s'agit de l'État et ses différents démembrements (Ministère de l'administration territoriale, Ministère de l'économie et du développement, Ministère de l'économie et des finances, etc.), les collectivités territoriales, la population, les organisations et associations de la société civile, etc. Les ministères assurent la tutelle et la mise en œuvre de la politique de décentralisation. Leurs actions sont accompagnées par celles des autres. Ainsi, les collectivités territoriales sont en charge de plusieurs secteurs, dont l'aménagement du territoire et l'éducation. De même, les populations participent à l'élaboration des projets et plans locaux et régionaux de développement. Pour ce cas par exemple, les conseillers des secteurs et les leaders d'opinion sont sollicités pour l'élaboration des plans communaux de développement dans les différents arrondissements de Ouagadougou. En effet, «*Le mercredi 9 août 2017, le maire de la Commune de Ouagadougou, Armand Pierre Béouindé, a lancé l'étude d'élaboration des plans de développement des arrondissements de la commune de Ouagadougou*[50]». Dans le cadre de l'élaboration de ce type de documents, les acteurs sont invités à se prononcer sur les projets de développement des arrondissements; notamment l'éducation. À la suite d'un diagnostic communal, les acteurs planifient des infrastructures à réaliser au bout de 5 ans. Il s'agit d'une démarche assez salutaire dans la mesure où elle est participative. Cependant, elle comporte des insuffisances, car cela ne permet pas d'avoir une vision d'ensemble du développement territorial de Ouagadougou. Un document de base présentant l'ensemble des projets d'investissements structurants dans le secteur de l'éducation et l'aménagement du territoire à Ouagadougou aurait permis un meilleur arbitrage dans les choix à faire par chaque

[50] https://burkina24.com/2017/08/09/ouagadougou-bientot-des-plans-de-developpement-pour-les-12-arrondissements/

arrondissement. Ce type d'incohérence s'observe également dans le domaine de l'aménagement du territoire.

Hormis les acteurs nationaux (ministères et populations), le processus de décentralisation au Burkina Faso est soutenu par les partenaires techniques et financiers (PTF) du pays. Il s'agit de la France, l'Allemagne, la Banque Africaine de Développement, la Belgique, l'Italie et la République de Chine, etc. Ils interviennent à travers des appuis sous forme de dons, subventions ou crédits accordés à l'État. Il en est de même pour les organisations de la société civile (Association des Municipalités du Burkina Faso-AMBF, Maison de la Coopération Décentralisée, etc.). Bien que la majorité de ces PTF et acteurs de la société civile s'intéressent aux communes rurales, leurs actions sont également importantes à Ouagadougou. Ainsi, la ville réalise divers aménagements de voies et d'ouvrage d'assainissement dans le cadre de projets financiers par ces partenaires. Il s'agit par exemple du Projet de Développement Durable de Ouagadougou-Phase 2 (PDDO2) d'un budget de 80 millions d'euros soit environ 52 milliards 500 millions de F.CFA financé par l'AFD.

Au regard de la diversité des acteurs, de leurs domaines et stratégies d'intervention, il est indéniable qu'il se pose un problème de gouvernance urbaine pour la ville de Ouagadougou. Il serait prétentieux de vouloir décrire ici l'action de chacun de ces différents acteurs dans la ville. Cependant, il est opportun de donner un aperçu de ces acteurs de la gestion de la ville de Ouagadougou et d'évoquer les problèmes que leur profil est susceptible d'engendrer.

De nos jours, on peut affirmer que la gestion de la ville de Ouagadougou se trouve placée dans un flou orchestré non seulement par la multiplicité des acteurs, mais aussi par sa situation administrative. Selon l'opinion générale Ouagalaise, tout relèverait de la mairie de Ouagadougou ou des mairies d'arrondissements. Pourtant, les services techniques et administratifs intervenant dans la province du Kadiogo et la région du centre interviennent également dans les activités concernant Ouagadougou. Il s'agit par exemple de la direction régionale de l'enseignement post-primaire et secondaire de la région du centre. Dans le domaine de l'administration, l'on a le gouvernorat du centre et le Haut-commissariat de la province du Kadiogo, etc. Ces différentes directions existent dans toutes les provinces et régions du pays. Le problème cependant est que dans le cas de la ville de Ouagadougou, il se juxtapose sur un espace assez réduit (la seule province du Kadiogo) différentes structures. Il s'agit entre autres des 12 arrondissements, de la mairie centrale et ses services techniques, des partenaires et ONG d'appui à la décentralisation et au secteur de l'éducation, des services en charge de l'administration territoriale de la province du Kadiogo (Haut-commissariat, directions provinciales), des services déconcentrés de la région du centre (directions régionales de

l'éducation et direction régionale de l'économie) et des directions centrales implantées dans la capitale (ministères ; directions régionales, de l'éducation, de l'urbanisme, direction générale de l'aménagement du territoire, etc.). Outre ces acteurs relevant des services techniques et administratifs, il en existe aussi parmi les acteurs de l'offre en éducation. Le nombre élevé de ces différents acteurs ainsi que leurs modalités d'action ont conduit Jaglin (1991) à les regrouper en 2 catégories à savoir les instances *« normales »* et *les « phares »*. Les instances normales sont celles qui devraient normalement exister telles que la direction régionale de l'éducation, la direction de l'urbanisme, etc. Les phares renferment « … *la partie visible d'un ensemble plus vaste et plus ramifié d'acteurs contribuant à la reproduction et la mise en œuvre des modes de gestion de la cité »* (Jaglin, 1991, page 116-117). Parmi ces derniers, il pourrait par exemple être évoqué la chefferie traditionnelle et les propriétaires terriens. Ces derniers contribuent fortement à l'extension de la ville par la vente des terres pour la construction des logements dans les quartiers non lotis. Dans le domaine de l'éducation, certaines associations et ONG interviennent sans que leurs actions ne soient connues ou répertoriées par l'administration.

Il s'agit en quelque sorte d'une variété d'acteurs qui semblent se partager un petit territoire. Il serait alors inévitable que ceux-ci ne "*se marchent sur les pieds les uns des autres*". En effet, cela ne peut être sans conséquence sur les dispositifs de régulation et de réglementation dans la ville. Finalement, il est difficile de dire avec précision ce que fait chaque acteur et quelles sont les limites de ses attributions. En effet, les prérogatives des arrondissements, de la mairie centrale, des services techniques de l'éducation, des ONG et associations puis des projets et programmes de développement, etc. ne sont pas souvent clairement délimitées. Or, « *L'ordre urbain exige une présence forte du pouvoir qui doit maintenir l'harmonie entre des citadins les plus divers et leurs activités de plus en plus variées »* (Giradon, 2006, page 61). La conséquence de la situation à Ouagadougou est que certaines activités pourraient ne pas être réalisées; parce que les uns les attribuent aux autres. C'est le cas par exemple du contrôle de la conformité des établissements avec les règles de création et d'ouverture. Sur ce sujet, les services de l'administration territoriale (Gouvernorat et Haut-commissariat), de la direction régionale de l'enseignement post-primaire et secondaire puis les services techniques du ministère sont pointés. Pourtant ce contrôle n'est pas effectué. Cette situation est à l'avantage des promoteurs des établissements privés qui bénéficient ainsi d'une absence des autorités dans le contrôle et la réglementation. Ainsi, il existe aussi bien dans le contrôle des normes que dans les modalités de délivrance du service éducatif, des pratiques peu orthodoxes connues par l'administration, mais qui ne sont pas sanctionnées. Ces situations portent à croire que la multiplicité des acteurs

de la ville n'a pas permis de résoudre de nombreux problèmes. À la limite, cela n'a juste fait que les déplacer ou même les compliquer. C'est dans cette logique que dans le domaine de la santé, Nikiéma et *al.* (2012)[51] montrent que l'augmentation des structures privées de soins de santé n'a pas entraîné une augmentation de l'accès à la santé chez les populations de la périphérie de la ville de Ouagadougou. Ce dysfonctionnement entraîne de plus en plus une modification de la nature de la question de la gouvernance. Dans le domaine de la desserte en eau potable par exemple, Jaglin (2006, page 3) montre que l'intérêt des analystes pour la question de gouvernance a évolué à travers le passage d'une période d'attention « …*focalisée sur les opérateurs publics défaillants …* » à la question aujourd'hui de la diversité des acteurs.

Les difficultés nées de cette diversité d'acteurs ont été attribuées à la faiblesse de la législation urbaine qui caractérise la ville de Ouagadougou. Dans le domaine de l'éducation par exemple, les textes réglementaires reposent essentiellement sur ceux nationaux. Or la spécificité de cette ville en tant que capitale et plus grande ville du pays impose d'autres dispositions. Aussi, le suivi du respect des textes n'y est pas assuré pour plusieurs raisons. Il s'agit par exemple des « *… multiples difficultés que connaît la délivrance de services publics par le mode de gouvernance bureaucratique en raison de son manque considérable de ressources financières et humaines …* » (Olivier, 2012, page 7). Pourtant dans le cadre de la décentralisation, des documents de référence en matière de gestion urbaine sont prescrits grâce aux dispositions des « *… textes portant réorganisation agraire et foncière (RAF), le code général des collectivités territoriales (CGCT) et le code de l'urbanisme et de la construction (CUC)* » (MEF, 2008a, page 3). Il s'agit du Schéma Régional d'Aménagement du territoire (SRAT), du Schéma Provincial d'Aménagement du Territoire (SPAT), du Schéma Directeur d'Aménagement (SDA), du SDAU et du Plan d'occupation des Sols (POS), etc. En dehors de ces instruments d'aménagement et d'urbanisme, il existe de nombreux instruments sectoriels dont la mise en œuvre influence considérablement la ville et la vie de ses populations. Il y a cependant cette limite selon laquelle ces instruments sectoriels ne sont pas assez souvent en cohérence avec les outils d'aménagement du territoire. Leur élaboration et validation accusent des retards et le financement de leur mise en œuvre est assez difficile.

[51] Aude Nikiéma, Clémence Rossier, Valéry Ridde : « *Inégalités de l'accès aux soins en milieu urbain africain : le cas de la périphérie nord de Ouagadougou* » **In :** http://uaps2011.princeton.edu/papers/110851 Lu le 03/04/2018

Conclusion chapitre 4

Travailler sur la question de l'éducation à Ouagadougou nous a imposé un argumentaire assez solide pour justifier ce choix, car la plupart des travaux antérieurs ont eu pour habitude de montrer que la ville a une meilleure situation scolaire par rapport aux autres localités du pays. Cela est indéniable au regard des indicateurs statistiques du ministère. Cependant, un recul par rapport à ces données globales indique la nécessité d'une telle recherche. En effet, Ouagadougou fait l'objet d'une forte croissance démographique et spatiale liée à plusieurs facteurs dont la gouvernance et l'aménagement du territoire. Après avoir bénéficié d'au moins 100 ans de statut privilégié en tant que capitale du royaume mossi, de la colonie et de la république de Haute-Volta puis du Burkina Faso, elle aurait pu bénéficier des progrès énormes. Cependant, elle a connu de nombreuses difficultés depuis l'époque coloniale avec la suppression de la colonie de Haute-Volta entre 1932 et 1947. Aussi, les politiques mises en œuvre à l'époque coloniale ont été poursuivies après l'indépendance du pays, malgré les incohérences qu'elles comportaient. Cette situation a eu pour effet, une évolution timide de l'offre scolaire. À partir des années 1980; notamment la révolution de 1983 à 1987, les gouvernants ont tenté de modifier le cap avec de grands projets de lotissements et de réalisation d'infrastructures. Cependant, l'accent a été mis sur la promotion du logement et l'accès à l'enseignement de base plus que l'enseignement post-primaire et secondaire. Par la suite, des changements ont été annoncés à partir des années 1990 dans le cadre de la rectification. Cependant, les évolutions n'ont pas été importantes; en dehors des changements institutionnels nés de l'entrée du pays dans les PAS et son engagement pour la décentralisation. Ces évolutions ont été à l'origine d'une prolifération des acteurs privés, des OSC et l'entrée massive des partenaires techniques et financiers dans le financement du secteur de l'éducation. Le contexte de l'époque en faveur de l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) a favorisé les investissements vers l'enseignement primaire et les zones rurales.

Ces différentes dynamiques ont eu pour effet une forte demande d'éducation post-primaire et secondaire que l'offre publique n'arrive pas à satisfaire. Cette situation a suscité une importante offre privée. Cela met en jeux des questions en lien avec la diversité des acteurs, leurs pratiques et les insuffisances des ressources de l'État dans le contrôle de leurs actions. Ainsi, la gouvernance et l'aménagement du territoire apparaissent comme les enjeux auxquels doit faire face la ville si elle veut améliorer l'accès à une éducation post-primaire et secondaire de qualité pour toutes les zones de Ouagadougou.

Conclusion de la partie 2

Sur la base de la problématique posée et du cadre conceptuel, des choix méthodologiques ont été effectués et l'espace concerné par la recherche délimitée. Nous avons opté de procéder par une approche mixte pour répondre aux questions de recherche. La démarche méthodologique retenue comporte dans un premier temps la collecte des données secondaires en vue d'assurer le balisage et une préparation des travaux de terrain. A la suite de cela, les outils de collecte des données ont permis de procéder au géo-référencement des établissements et à la réalisation des entretiens qualitatifs. L'ensemble des informations ainsi collectées a permis de procéder au traitement et à l'analyse des données. Pour une meilleure compréhension des inégalités spatiales mises en reliefs ainsi que les pratiques de gouvernance, cette deuxième partie analyse également le contexte de la ville de Ouagadougou. À cet effet, elle fait un rappel des enjeux justifiant la recherche à Ouagadougou et procède à l'évolution historique de la ville. Plusieurs éléments sont ainsi mis en relief dont le processus d'urbanisation ainsi que la place accordée à l'éducation à Ouagadougou dans le cadre des différentes politiques urbaines et d'aménagement du territoire qui ont été mises en œuvre. Ces analyses sont faites à travers une démarche historiographique qui présente la situation de Ouagadougou et les pratiques d'acteurs dès l'époque coloniale, au cours des 3 décennies après l'indépendance puis les dynamiques en cours depuis les années 1991 avec l'entrée du pays dans les PAS. L'analyse de ces évolutions prend également en compte les dynamiques observées depuis la mise en œuvre de la politique de la décentralisation et aboutit à la situation actuelle marquée par les inégalités spatiales d'éducation ainsi que les problématiques de gouvernance. Ces informations contextuelles sont mises en relation avec les données collectées sur le terrain et permettent mieux cerner les inégalités spatiales d'éducation post-primaires et secondaires à Ouagadougou.

PARTIE 3- INEGALITES SPATIALES D'ÉDUCATION : INTENSITES, DETERMINANTS ET REPONSES FAMILIALES

Les deux premières parties de cette thèse ont permis de montrer tout l'enjeu de la présente recherche. En effet, l'état de la littérature sur la question éducative nous imposait un sujet assez innovateur. C'est à cet égard qu'il s'intéresse à des aspects encore insuffisamment exploités et qui font l'objet d'un intérêt aujourd'hui au Burkina Faso. Il s'agit en premier de l'éducation post-primaire et secondaire au lieu du primaire et en second lieu du terrain d'étude de recherche. En effet, les développements précédents montrent l'intérêt de s'intéresser à la ville de Ouagadougou du fait des dynamiques qu'elle connaît ainsi que les défis auxquels ses dirigeants doivent faire face; en particulier dans le domaine de l'éducation, de l'aménagement du territoire ou plus globalement de la gouvernance. Les analyses antérieures montrent l'intérêt de s'intéresser aux inégalités spatiales, car il existe des territoires où filles et garçons vivent les mêmes difficultés de scolarisation; même si par ailleurs les contraintes peuvent peser beaucoup plus sur les filles que sur les garçons.

Sur la base de ces éléments, des hypothèses de recherche ont été formulées, une démarche méthodologique développée et des informations ont été collectées sur le terrain. L'objet de cette troisième partie est de procéder à l'analyse de ces informations afin de vérifier les hypothèses de recherche. Cette troisième partie comporte trois chapitres; chacun correspondant à une hypothèse de recherche. Le premier chapitre est à la fois descriptif et analytique. Le volet descriptif permet de présenter l'offre scolaire et les inégalités spatiales qu'elle comporte. La démarche analytique approfondit les analyses en s'intéressant à l'importance des inégalités spatiales. Le deuxième analyse les déterminants majeurs de ces inégalités à travers les pratiques de gouvernance et d'aménagement du territoire. En réponse à la répartition spatiale de l'offre scolaire, les élèves et leurs familles développent différentes pratiques en matière de choix des écoles à fréquenter. Le troisième chapitre s'y consacre.

Chapitre 5- Ouagadougou: une ville très inégalitaire en matière d'éducation post-primaire et secondaire

L'objet de ce chapitre est de procéder à l'analyse des inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou. Il se veut surtout descriptif dans la mesure où l'accent est mis sur la présentation des inégalités existantes. Leurs déterminants et conséquences sont respectivement analysés dans les chapitres 6 et 7. La démarche prend en compte non seulement la structure de l'offre scolaire, mais aussi les pratiques des familles différentiées dans l'espace de la ville. Au-delà des comparaisons classiques entre entités administratives (secteurs et arrondissements) ou à l'approche binaire (centre-périphérie) généralement développées, les analyses tiennent compte d'autres structures spatiales pertinentes dans la ville. Cela permet par exemple de s'intéresser aux inégalités entre quartiers lotis et non lotis puis d'analyser la situation dans les anciens villages de Ouagadougou devenus des secteurs urbains. Pour répondre aux exigences de l'analyse impliquant la variation d'échelles, les développements prennent en compte les échelons d'observation identifiés dans le zonage (chapitre 2). La démarche d'analyse dans ce chapitre présente dans un premier temps l'offre scolaire à travers ses caractéristiques et sa typologie. Cette typologie permet de préciser l'organisation des cycles d'enseignement concernés par la recherche ; à savoir l'enseignement post-primaire et secondaire. Aussi, elle présente les modes de fonctionnement des établissements selon le statut ou le système d'enseignement ; comme c'est le cas avec les établissements publics et privés. Enfin, cette typologie donne des informations sur les établissements en fonction de leur situation vis-à-vis de la réglementation comme c'est le cas des établissements reconnus et non reconnus, etc. Dans un deuxième temps, elle présente la population à laquelle cette offre est destinée en arrière-plan de l'analyse des inégalités. Enfin, les analyses portent sur les inégalités spatiales observées selon la typologie dressée.

5.1- Typologie des établissements à Ouagadougou

En prélude à l'analyse du processus de gouvernance dans le domaine de l'éducation (chapitre 6), l'idéal serait d'examiner l'action de chaque école en vue d'avoir autant que possible, les détails dans les actions des différents acteurs. C'est là un idéal difficilement réalisable du fait du nombre élevé d'établissements dans la ville. Aussi, cette procédure peut-elle s'avérer inefficace dans la mesure où la reproductibilité de la recherche sur d'autres territoires sera impossible. La démarche suivie a par conséquent consisté à considérer la typologie des établissements établie par le MENA.

De façon générale, la ville de Ouagadougou abrite des établissements ayant le statut « public » et « privé ». Tandis que les premiers sont tous laïcs, les seconds regroupent des laïcs ou des confessionnels. Les privés confessionnels regroupent des établissements catholiques, protestants et franco-arabes. De même que le statut, il existe 2 systèmes d'enseignement à savoir les ESG et ESTP. Ces différents établissements sont organisés en 2 ordres d'enseignement à savoir le post-primaire et le secondaire. Certes, tous ces établissements se donnent pour objectif de participer à l'offre scolaire de la ville. Cependant, ils présentent des différences dans leurs modes de fonctionnement, leurs organisations et leurs missions, etc. Pour éviter toute équivoque, il est donc apparu nécessaire de les définir et les présenter clairement. Cela permettra par exemple d'éviter de reprocher à des établissements privés laïcs de faire des bénéfices, alors que c'est là même l'objectif de leurs promoteurs. A contrario, il ne serait pas judicieux que cela soit l'objectif des établissements publics même si ces derniers sont de plus en plus enclins à générer des ressources pour leur fonctionnement. Cette typologie permettra également d'avoir une idée assez claire de l'enseignement post-primaire et secondaire concerné par la recherche.

5.1.1- Passage de l'enseignement secondaire au post-primaire et secondaire : témoignage de l'instabilité des ministères de l'éducation au Burkina Faso

Pendant longtemps, le système éducatif du Burkina Faso se structurait en 4 niveaux à savoir l'enseignement maternel, primaire, secondaire et supérieur. L'enseignement maternel était géré par le ministère de l'action sociale, le primaire par celui de l'enseignement de base et de l'alphabétisation puis le secondaire et le supérieur par le ministère en charge de l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique. Plusieurs réorganisations des ministères sont intervenues à partir de 2010. À la faveur de la mise en œuvre du continuum en 2014, l'organisation du secteur de l'enseignement a été revue avec la création de 2 ministères. L'un, en charge de l'éducation de base abritait le niveau maternel, primaire et le post-primaire. L'autre regroupait l'enseignement secondaire et supérieur. C'est de ces réformes inspirées de la loi d'orientation de l'éducation de 2007 que sont apparus le niveau post-primaire et secondaire autrefois désigné par le niveau secondaire. Entre 2014 et 2016, cette subdivision des ministères a été revue avec la création du ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, en charge de l'éducation maternelle, post-primaire et secondaire. Cela pose la problématique de l'instabilité des institutions (ministères) au Burkina Faso car ces changements ont pour effet des réorganisations des services et directions puis de leurs missions, etc. Ces changements sont

à l'origine de chantiers qui sont inachevés et abandonnés au profit d'autres nouveaux. La tendance à partir de 2016 à l'abandon du continuum débuté en 2014 le montre.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à l'enseignement post-primaire et secondaire; général et technique. Au niveau du système général, le post-primaire regroupe les classes allant de la 6e à 3e. Ces cours sont dispensés dans les CEG ou collèges et sont sanctionnés par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC). Le secondaire regroupe les classes de la 2nde à la terminale et est sanctionné par le BAC général (C, D, A). Dans l'enseignement technique et professionnel en revanche, le cycle post-primaire correspond au collège d'enseignement technique et de formation professionnelle (CETFP). Il prépare au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) tandis que le secondaire est dispensé dans les lycées techniques. Ces derniers préparent au bac technologique alors que les lycées professionnels préparent au brevet d'étude professionnelle et/ou au baccalauréat professionnel.

Si les CEG ou collège n'abritent que les classes du post-primaire (6e à la 3e), dans les lycées, il existe des classes de la 6e à la terminale; c'est-à-dire le post-primaire et le secondaire. Par ailleurs, les pratiques d'acteurs montrent qu'il existe des lycées dans la ville qui ne le sont que par l'appellation, car ils n'abritent que les classes du post-primaire. Il s'agit d'établissements appelés à être normalisés dans le temps. C'est le cas par exemple du Lycée N.L qui ne disposait pas de classes de première et de terminale en 2017. Pourtant il est appelé lycée depuis sa création en 2012. Ces cas de figure sont assez fréquents dans les établissements privés.

5.1.2- Différentes appréciations existent sur les établissements en fonction de leurs statuts publics et privés

Il y a deux grands types d'établissements au Burkina Faso, à savoir les établissements publics et les établissements privés. Selon l'article 2 de l'arrêté N°2002/07/MESSRS/CNESSP/SP portant cahier des charges des établissements privés d'enseignement secondaire général, « *Le statut d'établissement privé d'enseignement secondaire général est accordé à tout établissement d'enseignement général n'appartenant pas à l'État ou à l'un de ses démembrements et qui, selon ses finalités, applique le programme de l'enseignement officiel* ». Sur cette base, les établissements publics sont ainsi ceux qui appartiennent à l'État ou à ses démembrements qui peuvent être les collectivités locales (communes ou régions). En effet, dans le cadre de la décentralisation, les communes construisent et gèrent désormais les établissements communaux ou municipaux, partie intégrante des établissements publics.

Les opinions des populations ouagalaises sur les différents types d'enseignement sont souvent très tranchées. Certaines personnes accusent les établissements publics d'un certain nombre de faits à l'origine de la mauvaise qualité de l'enseignement. Il s'agit de l'absentéisme des enseignants, de la fréquence des grèves dans ces établissements, de la surpopulation des classes, etc. D'autres sont plus favorables au public du fait de la qualité de l'enseignement dans ces écoles. Pour les défenseurs de ce type d'établissements, la scolarité serait moins coûteuse et ils sont accessibles à la majorité des couches sociales. Dans la même logique, ces derniers estiment l'enseignement de meilleure qualité du fait des profils des enseignants. Les enseignants dans les établissements publics, sont généralement des professeurs ayant bénéficié de formation en pédagogie et ayant les diplômes universitaires requis de BAC+2, Licence et parfois plus (maîtrise et master). Face à l'indépendance qu'ont ces établissements vis-à-vis des parents (financements de l'État), la rigueur y serait de mise. A contrario, dans les établissements privés, la paie de la scolarité constitue la principale source de fonctionnement. Les enseignants et le personnel administratif y seraient moins rigoureux vis-à-vis des élèves. C'est dans ces établissements que les cas d'indiscipline sont les plus fréquents. Contrairement aux établissements publics où les obligations de résultats existent sous peine de se voir renvoyer, une bonne part des établissements privés laïcs sont moins regardants et les élèves peuvent s'y inscrire, quels que soient les résultats scolaires des années antérieures. Cependant, la nuance est souvent faite par les Ouagalais selon qui "il y a privé dans privé ". Dans certains établissements privés, surtout confessionnels, la rigueur est de mise et il existe des exigences de performance. Pour accéder à ces derniers, un dispositif de sélection existe et est rigoureusement mis en place. Monsieur C.T, agent du groupe scolaire Saint-Viateur le décrit comme suit « *Pour le recrutement, au préscolaire, on fait un tirage au sort, au primaire c'est les élèves du préscolaire qui sont retenus et on recrute des compléments d'effectifs en organisant un test. Nos élèves du primaire ne font pas le test pour continuer en 6e. Pour la classe de seconde, nos élèves qui ont 12 de moyenne et plus ne font pas le test, mais les autres le font comme les candidats qui viennent d'ailleurs* ». Ainsi, l'on y rencontre les meilleurs élèves. Ces derniers sont généralement issus de familles ayant des revenus moyens à élevés car les frais de scolarité sont beaucoup plus élevés que le public où la scolarité est en moyenne de 30 000 FCFA. Au groupe scolaire Saint-Viateur, la scolarité varie entre 131 000 FCFA au post-primaire et 136 000 FCFA au secondaire. Dans les classes, les effectifs sont limités et parfois en deçà des normes nationales. Par ailleurs, ces établissements sont en règle vis-à-vis de l'administration; ce qui permet le suivi de leurs travaux quand il y a suivi.

À l'opposé de ces établissements privés mieux structurés, il existe des privés moins bien organisés. Ces derniers sont majoritaires parmi les écoles privées laïques. Il existe dans ce lot des établissements clandestins communément appelés "écoles pirates". Ceux-ci se caractérisent par des sureffectifs et par un manque de rigueur dans le recrutement des élèves et des enseignants. Les coûts de la scolarité y sont moins élevés que dans le privé structuré. Une bonne part de la population dans la ville y fait recours.

5.1.3- Établissements privés confessionnels : un rôle de relais

À la lecture des principes et méthodes de fonctionnement des différents statuts, les établissements privés confessionnels constituent une catégorie intermédiaire entre ceux publics et privés laïcs. En effet, ils ne sont pas guidés fondamentalement par la rentabilité économique comme ceux privés laïcs. Ces établissements ne sont pas non plus accessibles à des coûts moins élevés comme les établissements publics où la scolarité varie entre 25 000 FCFA et 35 000 F.CFA. Par ailleurs, ils se caractérisent par des principes et règles de fonctionnement et d'enseignement plus rigides que dans l'enseignement privé laïc. Ces établissements appartiennent à des confessions et congrégations religieuses (musulmanes, chrétiennes catholiques ou protestantes) ou aux adeptes de ces religions. S'ils sont tenus d'enseigner le programme officiel de l'État, il leur est également permis d'y ajouter quelques éléments d'enseignement de la religion. Ainsi par exemple, « *... les écoles catholiques observent les programmes officiels d'enseignement tout en y ajoutant des éléments d'éducation relevant de leurs spécificités* » (Compaoré, 2003, page 90).

5.1.4- Établissements privés associatifs : un type peu répandu

Les établissements associatifs sont ceux qui existent sous la bannière d'une ou plusieurs associations. Ils peuvent être de nature confessionnelle ou non. Ces établissements peuvent, certes, faire des bénéfices, mais ce n'est pas leur objectif ultime. À Ouagadougou, les plus connus sont les cours du soir. À côté de ces derniers existent d'autres établissements portés par des groupes de professeurs comme le Lycée T. I ouvert à l'initiative de 4 personnes, dont 2 prêtres et 2 laïcs. Aussi, l'association des parents et amis d'enfants encéphalopathes (APEE) dispose d'un établissement appelé « Groupe scolaire l'Espoir ».

5.1.5- Les établissements privés laïcs plus présents au centre et à la périphérie

Ces établissements sont ouverts par des acteurs privés laïcs et leurs promoteurs se recensent dans différents domaines socio-économiques de la ville. Ils sont soumis à la réglementation en vigueur même si leurs objectifs premiers sont la réalisation de bénéfices. Très répandus, ces

établissements sont relativement mieux présentés dans les différentes zones de la ville. Aussi, ont-ils tendance à adapter « la qualité » de l'offre aux populations desservies.

5.1.6- Les cours du soir ou l'école de la seconde chance

Les cours du soir sont des établissements dont les enseignements ont lieu essentiellement les après-midi ou le soir (de 18 heures à 21 heures). Ils sont organisés par des individus, des associations ou des organisations syndicales d'enseignants (Compaoré et Pilon, 2009) ou par le personnel de certains établissements. Ils n'ont pas de locaux en propres. Ainsi, les cours se déroulent généralement dans des bâtiments d'établissements dont les classes ont lieu dans la journée, c'est-à-dire les cours du jour. C'est le cas par exemple des cours du soir du lycée privé Yiguia qui ont lieu au lycée privé Yiguia et des cours du soir Bao-Yam qui se tiennent au lycée Bao-Yam. Le premier a été ouvert en 2014 et est situé au secteur 46 dans l'arrondissement 11. Le second, ouvert depuis 1998 est situé au secteur 44 dans l'arrondissement 10. Ces cours dispensent le programme officiel de l'État, mais ne peuvent pas atteindre les volumes horaires imposés aux cours du jour. Du fait de leurs importances, ils sont pris en compte dans l'annuaire statistique du MENA. De façon générale, les élèves dans ces cours sont des travailleurs du jour, apprentis de métiers, issus de familles pauvres, aides ménagères, élèves ayant connus des échecs répétitifs aux examens en cours du jour, etc. En effet, « *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 formation scolaire* » (Pilon et Compaoré, 2009, page 1).

5.1.7- Les établissements privés conventionnés

Comme l'indique l'article 10 de l'arrêté n°2015/MESS/SG//DGESG portant cahier des charges des établissements privés d'enseignement secondaire général formel et non formel, *« L'Etat peut signer une convention avec tout établissement privé d'enseignement ou groupe d'établissements privés d'enseignement secondaire général»*. Les établissements avec lesquels ces conventions sont signées sont des établissements conventionnés. Dans le cadre de ces conventions, des élèves sont affectés dans ces établissements privés par les structures de l'Etat.

5.1.8- Établissements reconnus et répertoriés

Avant la création et l'ouverture de tout établissement, il existe une procédure à suivre permettant aux services publics de le soumettre aux normes en vigueur. Le respect de ces normes permet à l'établissement d'être reconnu officiellement et d'obtenir une autorisation d'ouverture et de fonctionnement. Cette étape permet également aux autorités administratives de répertorier l'établissement et de le suivre (encadrement pédagogique des enseignants, suivis

des statistiques, participation aux examens, etc.). Dans la pratique cependant, il y a des établissements non reconnus qui fonctionnent sans ces autorisations. Certains de ces établissements sont répertoriés, mais bon nombre d'entre eux ne le sont pas et fonctionnent de ce fait dans la clandestinité. Ils échappent de ce fait aux statistiques scolaires et aux prévisions annuelles du ministère. Aussi, les enseignants dans ces établissements ne bénéficient pas de l'encadrement pédagogique prévu par le ministère.

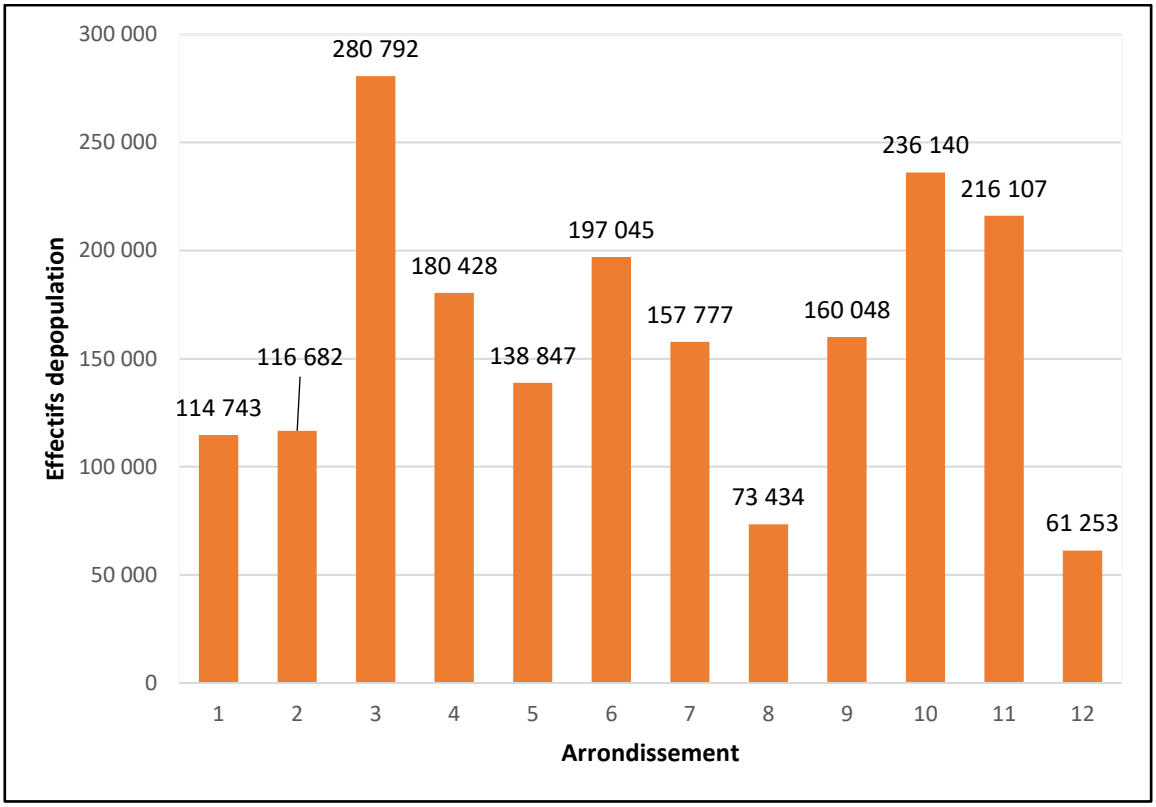
5.1.9- Les établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel et les établissements d'enseignement secondaire général

Selon l'organisation du système scolaire au Burkina Faso, les ESG délivrent les cours de l'enseignement général. En revanche, les ESTP forment les élèves dans les domaines de la technique et de la professionnalisation. Ils offrent plusieurs parcours de formation dont le génie civil, le secrétariat, la comptabilité, la cuisine, le tourisme, l'hôtellerie, etc. Les domaines tels le génie civil existent, mais restent encore très peu développés. Depuis les années 1998, le pays fait de l'enseignement technique et professionnel sa priorité au niveau de l'enseignement post-primaire et secondaire. Cependant, le nombre d'établissements offrant ces formations reste limité pour plusieurs raisons. Il s'agit par exemple des coûts élevés des dépenses liées à leurs installations et équipements. Cela n'a pas favorisé une forte implication des acteurs privés dans ce domaine. Aussi, certains promoteurs d'ESG privé affirment qu'une importante frange de la population à Ouagadougou est pauvre et n'est pas en mesure de payer les frais de scolarité élevés des ESTP. De ce fait, ces acteurs privés ont préféré investir dans l'enseignement général. Pourtant la ville se caractérise par une forte croissance démographique et spatiale comme l'indiquent les analyses suivantes. Cette croissance démographique pourrait susciter une plus grande demande au niveau de l'enseignement technique.

5.2- La répartition spatiale de la population de Ouagadougou : un élément déterminant dans l'analyse des inégalités spatiales d'éducation

L'analyse de la population à travers sa structure, sa répartition spatiale par arrondissement (cf. graphique 10) ainsi que les dynamiques dont elle fait l'objet est indispensable pour mettre en relief les inégalités spatiales d'éducation, mais aussi pour les comprendre. Cela est aussi nécessaire pour cerner les pratiques des populations en matière de choix des établissements en fonction de l'offre scolaire.

Graphique 10: Effectifs de population par arrondissement en 2012



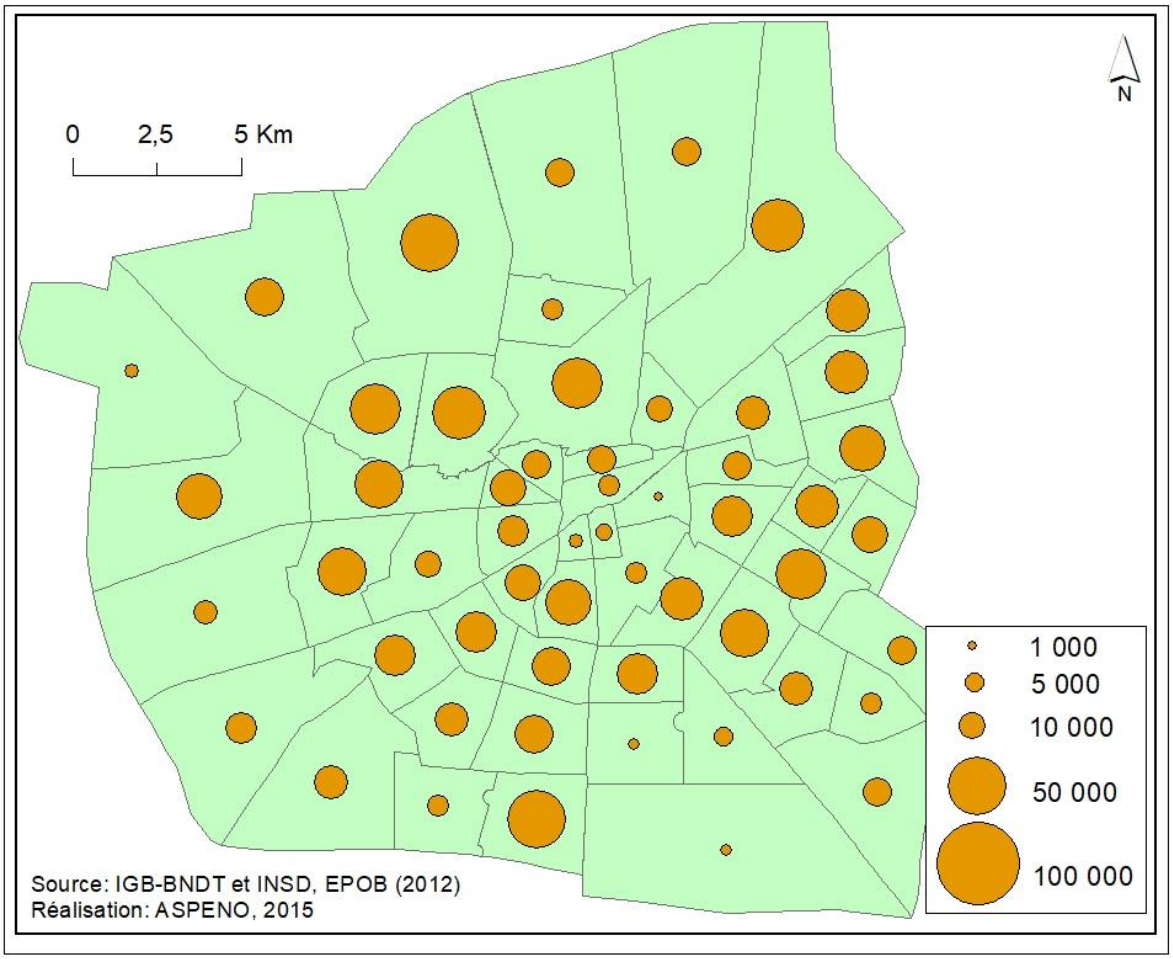
Source : Effectifs de population par arrondissement selon l'EPOB (2012). Ces données ne permettent pas d'avoir les effectifs selon les tranches d'âge effectivement concernées par l'enseignement post-primaire et secondaires.

Au regard de la population globale de 1 933 296 habitants en 2012, le nombre moyen de personnes par arrondissement est de 161 108 à Ouagadougou. Cela correspond globalement aux effectifs de populations des arrondissements 4-6-7 et 9. Cependant, cette population se caractérise par des disparités dans la répartition spatiale. Ainsi, le nombre d'habitants varie entre 280 792 dans l'arrondissement 3 et 61 253 dans l'arrondissement 12. C'est donc dire que le premier abrite au moins 4,5 fois la population du second.

Le graphique 10 permet de regrouper les arrondissements en 3 catégories. Il s'agit des plus peuplés dont les effectifs de populations sont supérieurs à 200 000 habitants, des moyennement peuplés avec une population comprise entre 160 000 et 198 000 habitants puis ceux faiblement peuplés avec des effectifs compris entre 60 000 et 158 000 habitants. Les 3 ayant les plus grands effectifs de populations sont tous périphériques, car l'arrondissement 3 est dans la première couronne périphérique tandis que les deux autres (10 et 11) sont dans la deuxième couronne. Il en est de même pour ceux moyennement peuplés alors que les arrondissements centraux (1 et 2) sont dans le groupe de ceux ayant les plus faibles effectifs de populations. Ceux abritant les villages devenus des secteurs urbains à l'occasion du redécoupage de 2009; notamment l'arrondissement 7 et 8 se caractérisent également par de faibles effectifs. L'analyse selon le

secteur (carte 23) permet de mieux affiner ces disparités spatiales selon les effectifs de population.

Carte 23: Effectifs de population par secteur en 2012



La répartition spatiale de la population selon le secteur indique que les disparités spatiales sont plus profondes, car les effectifs varient entre 1 740 habitants au secteur 3 dans l'arrondissement central 1 et 89 722 au secteur 30 dans l'arrondissement périphérique 7. Parmi les 5 secteurs (46-16-30-19-38) les plus peuplés de la ville, seul le secteur 16 se trouve dans la première couronne périphérique et ne dispose pas de quartier non loti. Tous les autres sont situés dans la deuxième couronne périphérique et abritent des quartiers non lotis. Il s'agit par exemple des non lotis de Nagrin (secteur 30), Bissighin (secteur 35) et Yagma-Marcoussis (secteur 38). Cette situation confirme que les quartiers non lotis sont des zones de fortes concentrations de populations à Ouagadougou. Ainsi, la population du secteur 46 correspond au moins à 40 fois celle du secteur central 3. Cette proportion des disparités par rapport au secteur 3 est plus importante pour les autres secteurs les plus peuplés de la ville. Ils atteignent 51 fois pour le secteur 30.

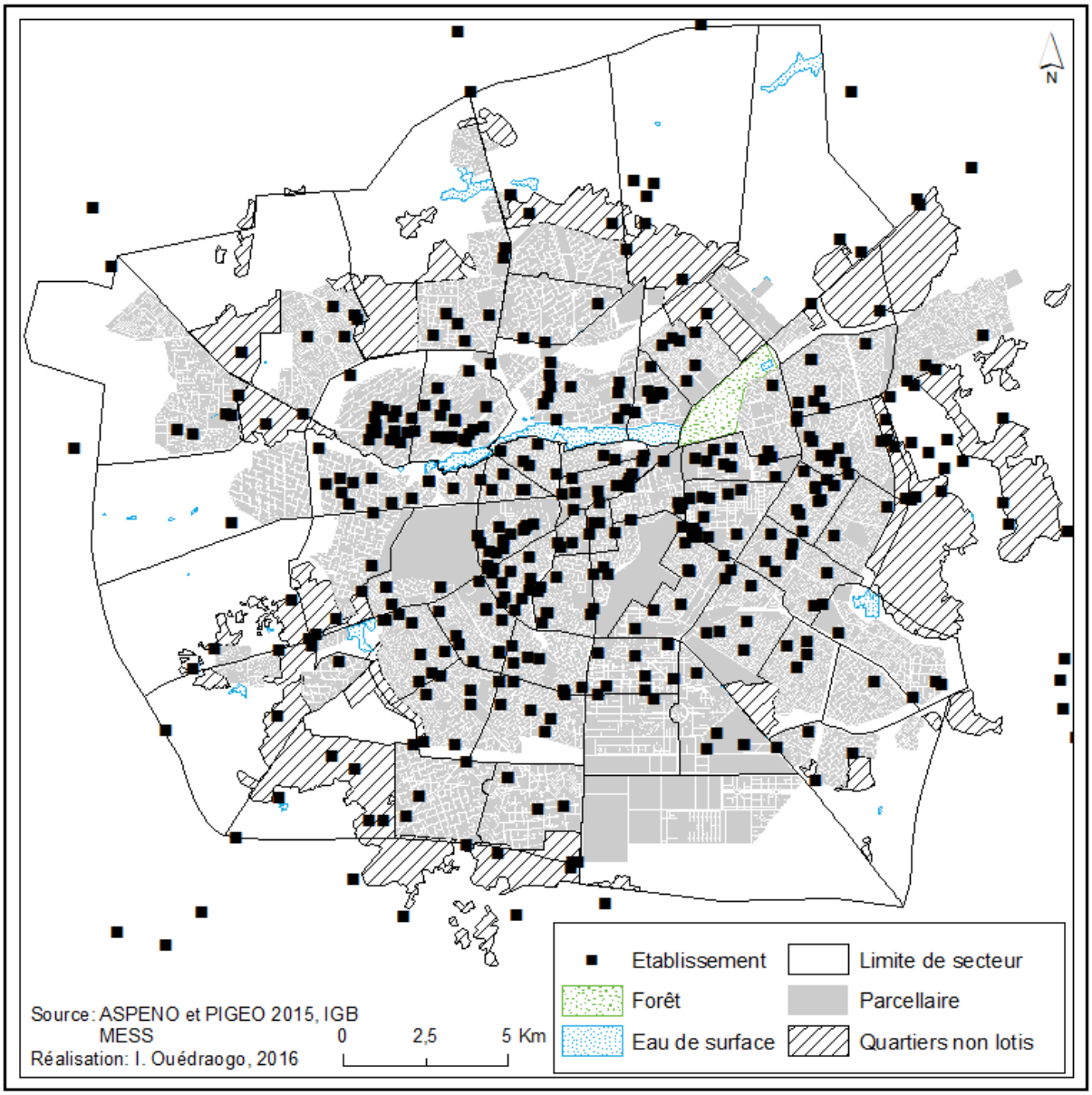
Les 7 secteurs ayant les plus petits effectifs de populations (moins de 10 000 habitants) se rencontrent le plus généralement dans les zones les plus urbanisées de la ville. Il s'agit des quartiers centraux (secteurs 1-2-3) et de la périphérie urbanisée au sud (secteurs 53-54-55). Cela est compréhensible, car ces 2 catégories de zones présentent des caractéristiques similaires. En effet, elles sont aujourd'hui les lieux privilégiés d'installation des services, de l'administration, des commerces et des institutions, etc. Par ailleurs, les quartiers centraux sont généralement habités par des familles installées depuis longtemps à Ouagadougou. Une bonne part des enfants de ces familles sont aujourd'hui des adultes et ont migré dans les quartiers périphériques (première ou deuxième couronne) pour occuper leurs propres parcelles d'habitation. Cela fait que les familles dans les quartiers centraux ont généralement moins d'enfants d'âge scolaire. Cette situation a d'ailleurs conduit en 2000, le ministère de l'éducation à transformer l'école primaire de Paspanga en établissement secondaire par insuffisance d'enfants d'âge scolaire au primaire. Aussi, la zone de Ouaga 2000 abritant généralement les ménages riches se caractérise également par de faibles effectifs de jeunes enfants. Ces situations laissent deviner des besoins en termes de scolarisation moins élevés dans ces parties de la ville. À l'opposé, les quartiers périphériques (première et deuxième couronnes) se caractérisent par l'importance de jeunes enfants du fait de l'installation de jeunes couples d'une part et d'autre part l'importance des néo-urbains habitants les quartiers non lotis avec encore des niveaux de fécondité élevés. Malgré l'absence des données spécifiques relatives au niveau de fécondité et à la population d'âge scolaire selon le secteur, l'expérience de terrain sur la ville de Ouagadougou et la prise en compte de ses dynamiques socio-économiques et démographiques nous permettent d'affirmer que les secteurs des deux couronnes périphériques ayant les plus grands effectifs de populations sont également ceux qui abritent les plus grands effectifs d'âges scolaires. Ainsi, pour une population à majorité jeune, la cartographie de la population s'apparente globalement à celle de la frange scolarisable. La structure spatiale de cette population ainsi analysée permettra de mieux analyser et comprendre les inégalités spatiales que présente l'offre scolaire de la ville.

5.3- Une offre scolaire caractérisée par des inégalités

Le géo-référencement effectué a permis de dénombrer au total 448 établissements post-primaires et secondaires sur le territoire concerné par la recherche, à savoir la ville de Ouagadougou et 10 kilomètres autour de ses limites administratives. Dans ce lot, 393 sont implantés sur le territoire de la ville de Ouagadougou. Pour les besoins d'analyses utilisant le parcellaire de la ville et pour rendre compte de la réalité de l'offre sur le territoire de

Ouagadougou, les traitements statistiques ainsi que les analyses faites s'intéressent à ces derniers. Lors de la mise en place de la base de données ASPENO, certaines informations manquaient pour des établissements. Cela fait qu'en fonction des données analysées, le nombre total d'établissements considérés varie quelquefois. Cependant, il demeure que la ville se caractérise par une importante offre scolaire, dans l'ensemble.

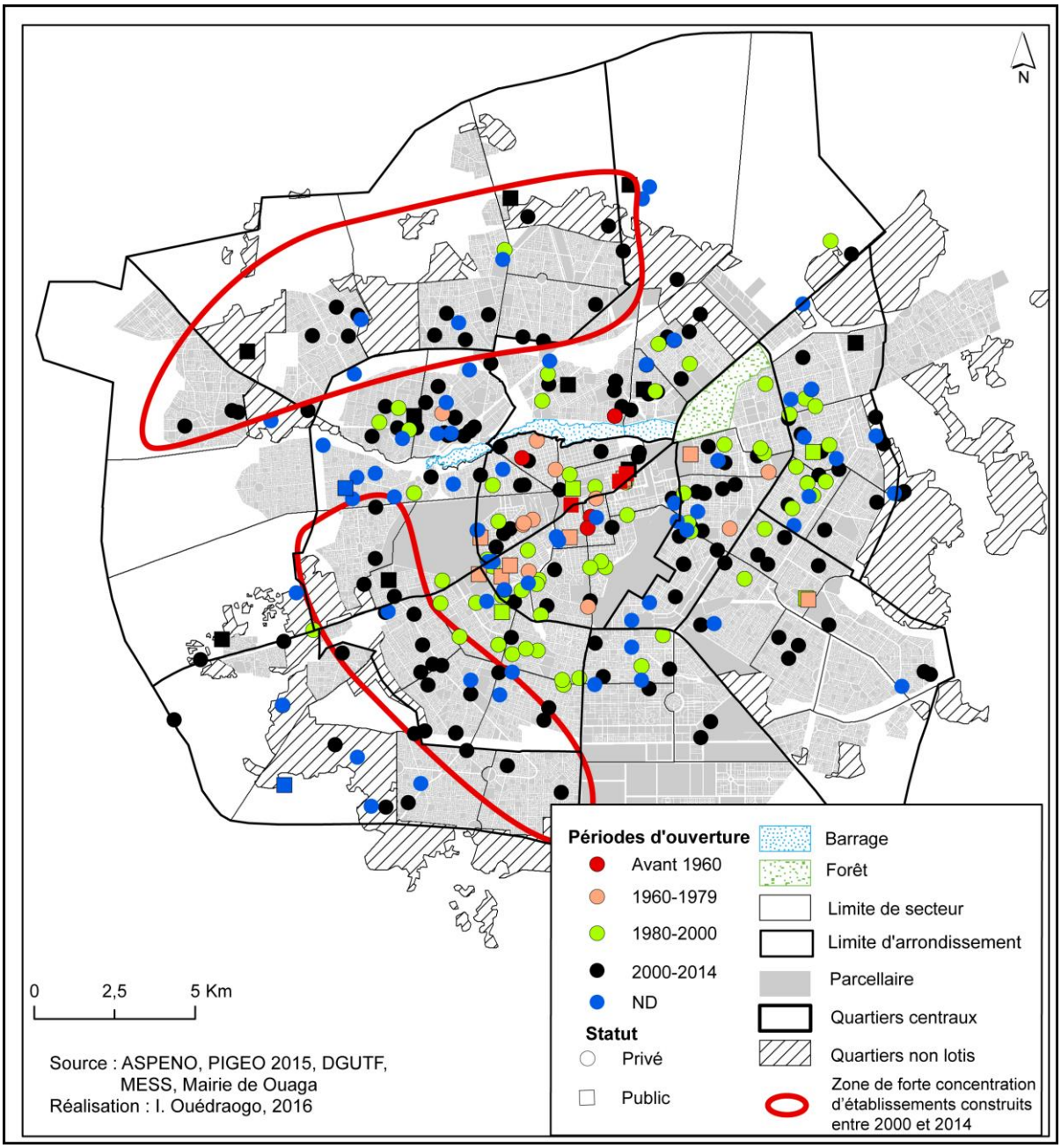
Carte 24 : Répartition spatiale des établissements scolaires à Ouagadougou en 2014



La répartition spatiale des établissements se caractérise par une forte concentration d'ensemble dans certaines zones. C'est le cas des quartiers centraux et de la première couronne périphérique. Dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique, les non lotis et les nouveaux secteurs urbains créés en 2009, l'offre scolaire est plus éparse. L'histoire de

l'implantation des établissements (carte 25) contribue à une meilleure compréhension de ces inégalités.

Carte 25 : Périodes d'ouverture des établissements post-primaires et secondaires à Ouagadougou

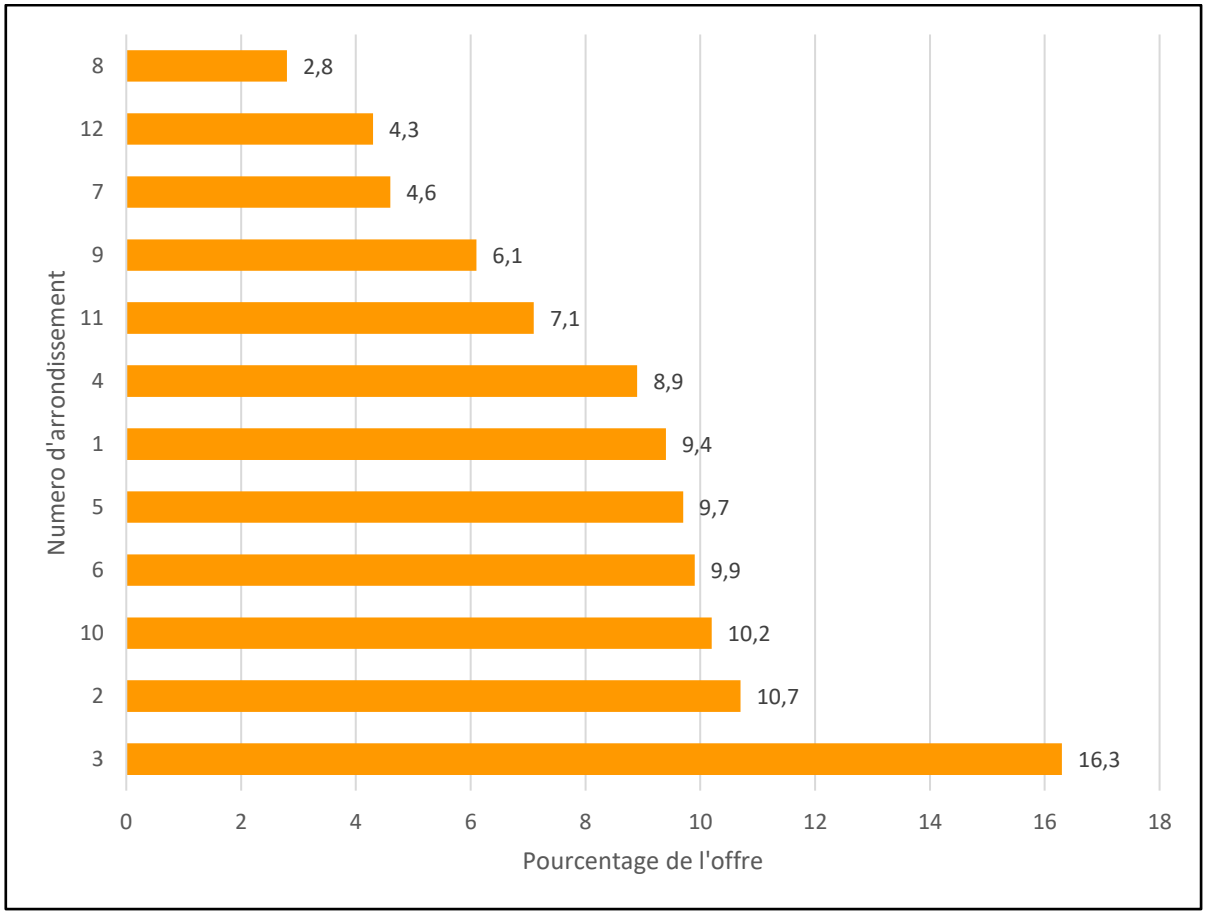


Les premières écoles datant de la période précoloniale; ont été implantées dans les actuels quartiers centraux. Ces derniers constituaient à l'époque les limites de la ville. Cette période se caractérise par une forte concentration des établissements dans une même zone. Il s'agit d'établissements en majorité publics et qui ont de grandes capacités d'accueil. Au cours des 2 décennies qui ont suivi l'indépendance (1960-1979), les investissements publics étaient encore importants, car il a été observé la construction d'au moins 9 établissements. Cependant, la tendance à la concentration des établissements dans les quartiers centraux a continué. Sur les 9

réalisés, seulement 3 étaient situés dans la première couronne périphérique. Pourtant, cette zone connaissait déjà un important accroissement démographique et spatial. À l'opposé, les quartiers centraux se vidaient progressivement de leurs populations jeunes. Ces établissements accueillent donc des élèves venant de quartiers plus éloignés. Les longues distances ainsi que l'inefficacité du système de transport en commun (bus) puis l'absence de routes adaptées rendent donc l'accès de ces établissements difficile pour la majorité de leurs élèves. Cela a alors eu pour conséquences, le développement du secteur privé dans la première couronne périphérique au cours de la période 1980-2000. Durant la deuxième décennie, notamment les années 1990 à 2000, le désengagement de l'État dans la construction des établissements secondaires d'une part et à Ouagadougou d'autre part, a fortement contribué au développement du secteur privé, surtout laïc. En l'absence d'une réglementation ou d'un dispositif incitatif à s'installer dans les zones déficitaires à savoir les quartiers périphériques, ces derniers se sont implantés avec pratiquement la même ardeur dans les quartiers centraux que dans la première couronne périphérique.

Cette tendance s'est soldée par d'importantes inégalités spatiales entre quartiers centraux et ceux périphériques puis par une prise de conscience des gouvernants de la nécessité d'investir dans le secteur de l'éducation post-primaire et secondaire. Ainsi, à partir de l'année 2000, l'État a construit au moins 18 établissements. La répartition spatiale de ces derniers indique la tendance au comblement des déficits dans les quartiers périphériques qui ont connu au cours de l'histoire une forte croissance démographique. Malgré cette volonté de maillage du territoire, l'offre scolaire reste fortement en deçà de la demande. En effet, les établissements publics nouvellement construits ont de faibles capacités d'accueil. Dans la majorité, les effectifs du post-primaire sont au-delà de 100 élèves par classe. Face à cette situation, la dynamique d'implantation des établissements privés a continué. Ces derniers ont progressivement abandonné les secteurs centraux au profit des quartiers périphériques et des non lotis. Cela s'observe sur la carte 25 avec 2 grandes zones de concentration et de prédominance des établissements privés construits entre 2000 et 2014. Il s'agit de la partie ouest à sud-ouest de la ville et de la partie nord à nord-est. Leurs apports dans les quartiers non lotis sont considérables dans la mesure où l'Etat a refusé depuis longtemps d'y construire des établissements post-primaires et secondaires. Ces inégalités selon les zones apparaissent également lorsqu'on observe les arrondissements (cf. graphique 11).

Graphique 11 : Répartition des établissements scolaires à Ouagadougou selon l'arrondissement en 2014



Les inégalités selon les entités administratives, les arrondissements en particulier sont globalement importants, car l'arrondissement 3, le plus doté abrite au moins 6 fois plus d'établissements (16,3%) que l'arrondissement 8, le moins équipé (2,8%). L'arrondissement 4 se trouve dans le lot de ceux situés dans la moyenne avec 8,9%. Au regard de la répartition spatiale des établissements et des effectifs de populations, une corrélation apparaît entre la taille de la population et l'offre scolaire. Ainsi l'arrondissement 3 ayant le plus grand nombre d'établissements est également le plus peuplé. En revanche, l'arrondissement 8 qui occupe la deuxième position des arrondissements sous-peuplés après l'arrondissement 12 abrite la plus faible part de l'offre scolaire (2,8%). Cette logique est maintenue avec l'arrondissement 4 qui situé dans le lot des arrondissements ayant un effectif moyen d'établissement est également dans la catégorie moyennement dotée en établissements. En fonction du nombre d'établissements qu'abritent les arrondissements, ces derniers sont classés en 4 catégories comme l'indique le tableau 6.

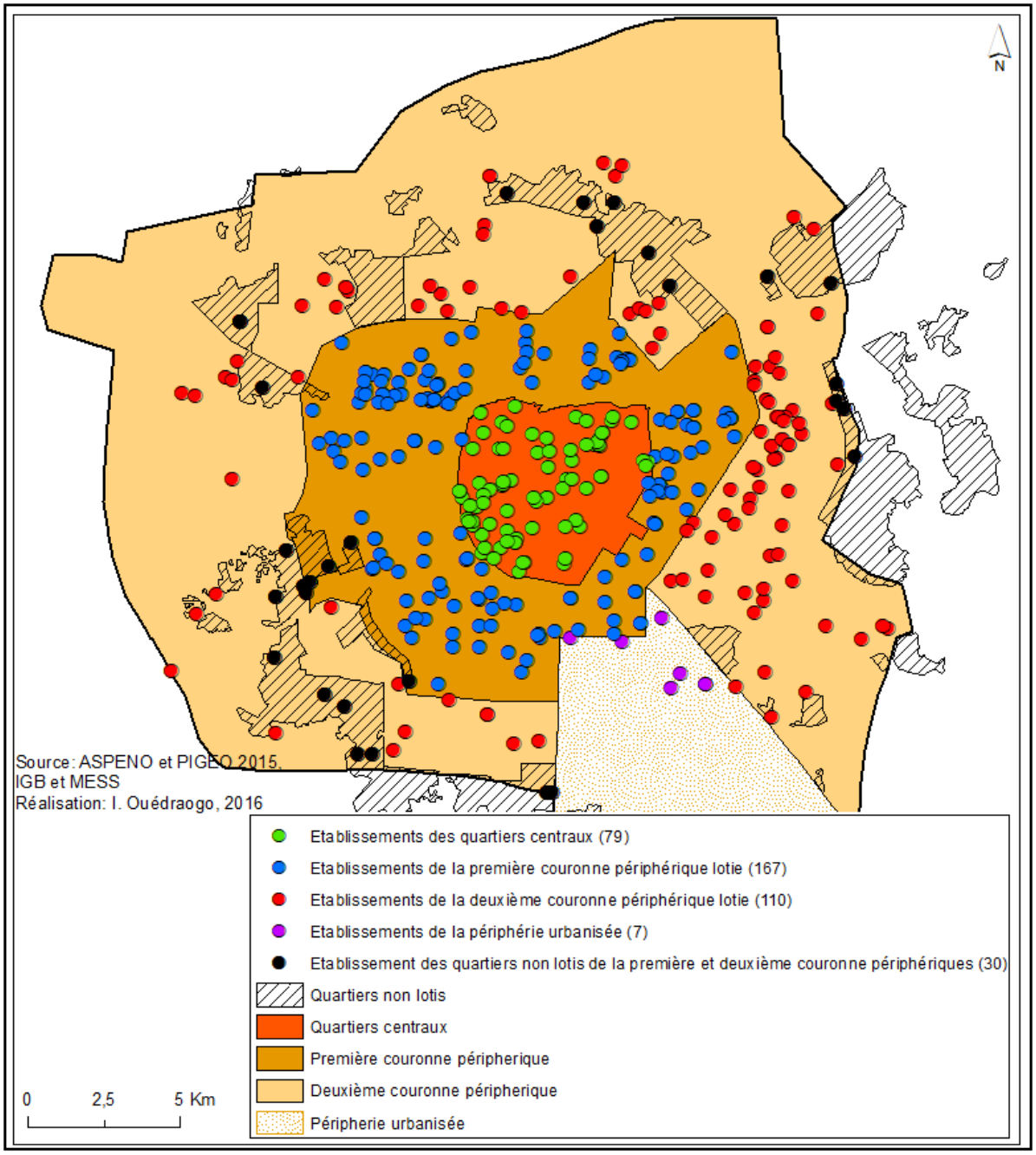
Tableau 6 : Niveau d'équipement des arrondissements en établissements scolaires à Ouagadougou en 2014

Niveaux d'équipement	Fortement équipé	Bien équipé	Moyennement équipé	Faiblement équipé
Pourcentage d'offre	10% et plus	Entre 8,9% et 9,9 %	Entre 6% et 8,8%	Moins de 6%
Arrondissements	2-3-10	1-4-5-6	11-9	12-8-7

Source : ASPENO

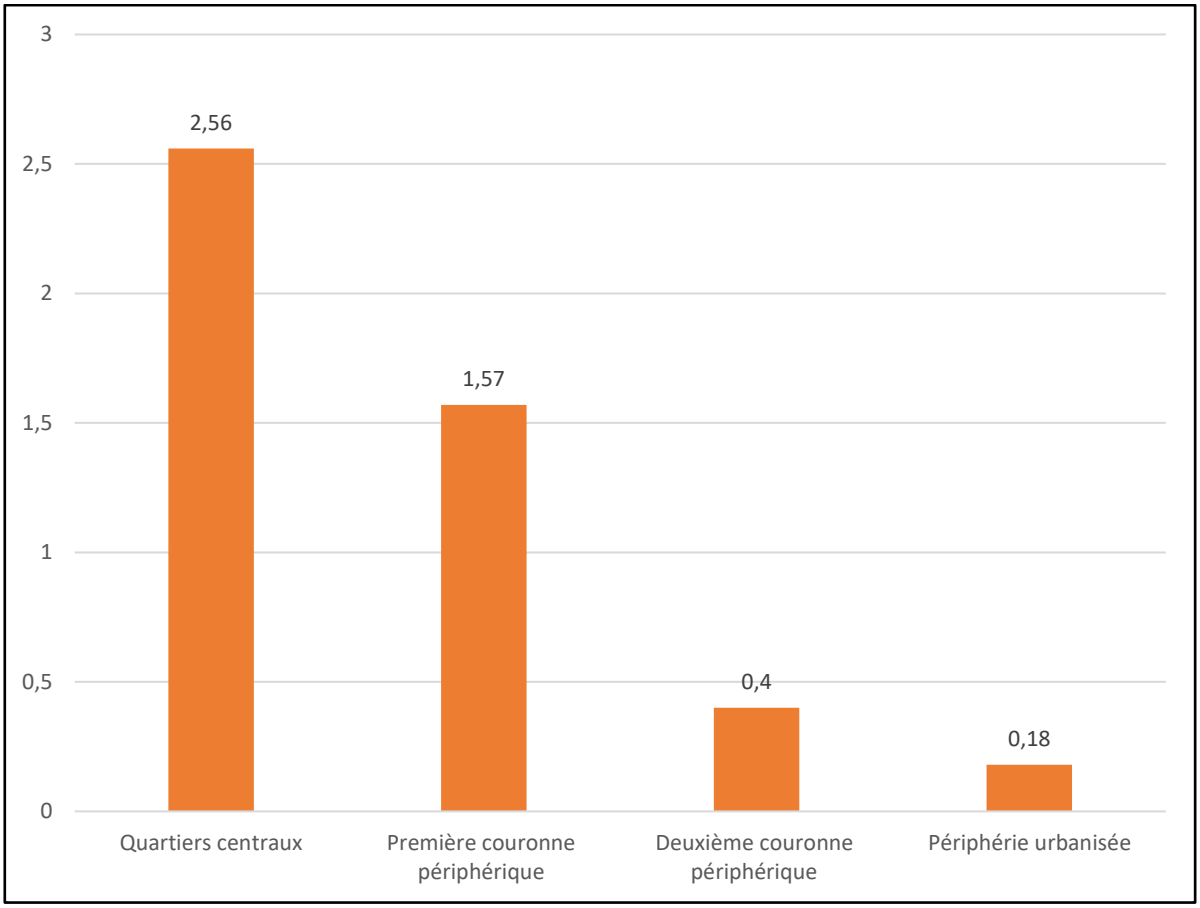
De cette classification, il apparaît que les arrondissements *« Fortement équipés »* regroupent les arrondissements abritant au minimum 10% de l'offre scolaire. Il s'agit des arrondissements 2-3 et 10. Ils sont suivis par ceux dont le poids est compris entre 8,9% et 9,9 % considérés « *Bien équipés* ». Cette catégorie concerne les arrondissements 1-4-5-6 situés essentiellement dans les quartiers centraux et la première couronne périphérique. Cette répartition indique qu'à l'exception de l'arrondissement 10, ceux *« Fortement équipés »* et *« Bien équipés » sont* situés dans les quartiers centraux et de la première couronne périphérique. La spécificité de l'arrondissement 10 pourrait s'expliquer par l'importance de sa population à l'origine d'une forte demande scolaire; avec une importante concentration de zones non loties. À l'opposé, les moins dotés à savoir ceux ayant au maximum 6% de l'offre sont tous des arrondissements périphériques. Cette répartition s'observe bien à l'analyse de la carte 26.

Carte 26 : Répartition des établissements scolaires de Ouagadougou par zone en 2014



Le zonage proposé sur la base des caractéristiques socio-économiques et urbanistiques de la ville correspond également à la répartition spatiale de l'offre scolaire. Cela est surtout lié au fait que ces caractéristiques sont déterminantes dans les pratiques et considérations des acteurs privés dans l'implantation des établissements. Le rapport entre la superficie de chaque zone et le nombre d'établissements met en relief l'intensité de ces inégalités.

Graphique 12 : Nombre moyen d'établissements scolaires par hectare et par zone en 2014

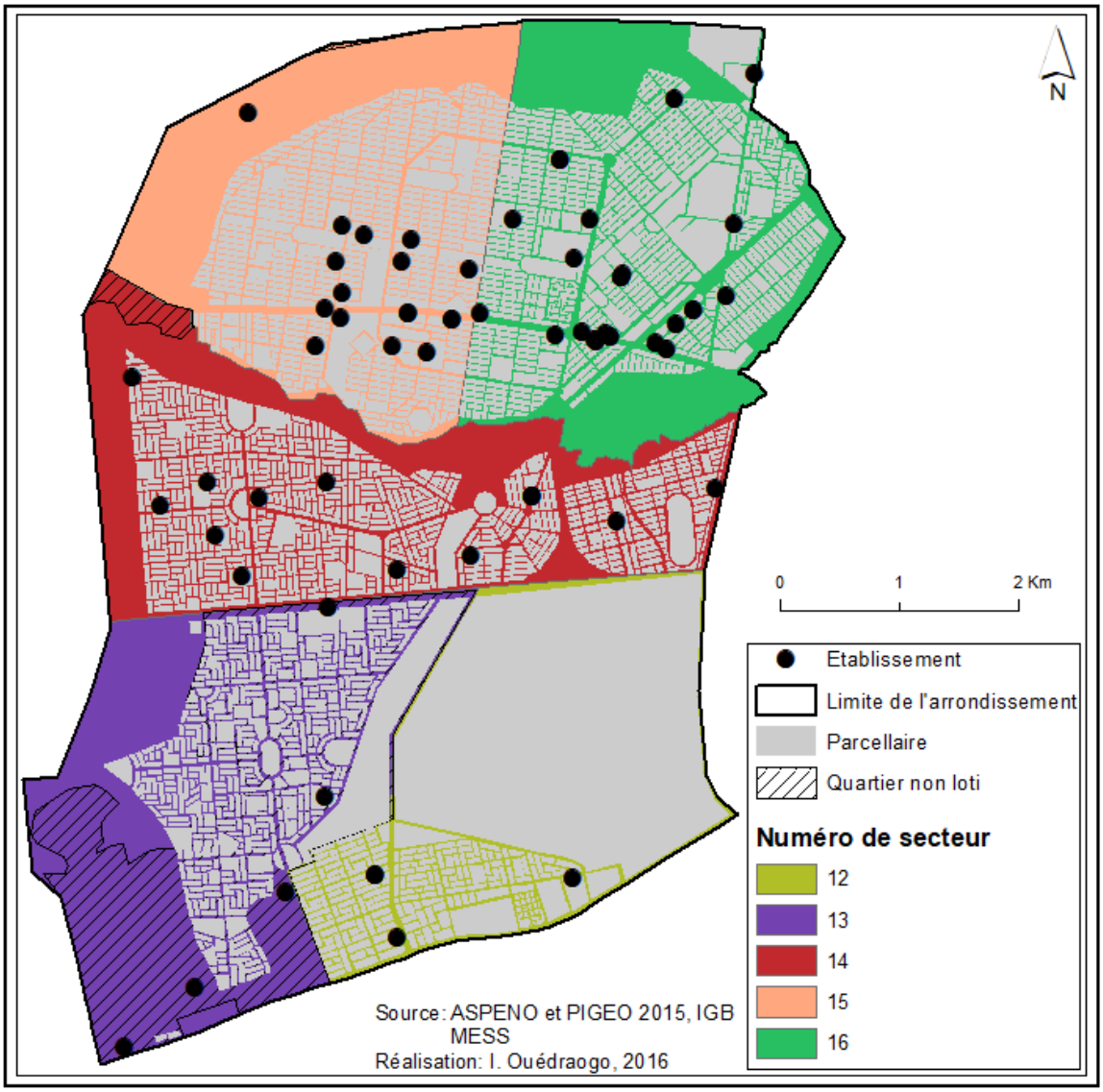


Le nombre moyen d'établissements varie de 0,18 dans la périphérie urbanisée à 2,56 dans les quartiers centraux. Ainsi, il existe 6 fois plus d'établissements par hectare dans ces derniers par rapport à la deuxième couronne périphérique. Par ailleurs, il est nécessaire de considérer la catégorie intermédiaire (première couronne) entre quartiers centraux et ceux périphériques. En effet, ces quartiers présentent une situation assez intermédiaire entre les deux autres. Au-delà des caractéristiques générales que présentent les différentes zones, il existe quelquefois des spécificités en leur sein, comme il en est à l'intérieur des arrondissements. C'est le cas de l'arrondissement 10 situé dans la deuxième couronne périphérique et de l'arrondissement 4 à cheval entre les 2 couronnes périphériques. Ces derniers apparaissent singuliers dans la mesure où ils sont respectivement logés dans le lot des arrondissements « *Fortement équipés*» et «*Bien équipés*». La situation de l'arrondissement 4 peut s'expliquer par sa localisation à cheval sur la première et la deuxième couronne périphérique. En effet, ses secteurs 17 et 18 sont situés dans la première couronne périphérique et disposent d'une offre substantielle. Ce n'est pas le cas dans les secteurs 19 et 20, situés dans la deuxième couronne périphérique. Cependant, le cas de l'arrondissement 10 pourrait s'expliquer par le processus d'urbanisation enclenché dans la partie est de la ville; surtout autour de la commune rurale de Saaba. Cette zone plus que les

autres a connu un meilleur niveau d'aménagement en termes de réalisation de routes bitumées et de connexion au réseau d'électricité et d'eau potable. Les analyses qualitatives consacrées au chapitre 6 permettront d'élucider ces situations. Cependant, les analyses spatiales utilisées ici permettent déjà de les comprendre en partie.

De même qu'il existe des inégalités entre les arrondissements de la ville, il en existe aussi à l'intérieur de ces entités administratives, selon les secteurs. Le cas de l'arrondissement 3 est assez illustratif, car dans ce dernier, le nombre d'établissements varie de 3 au secteur 12 au sud de l'arrondissement à 14 au secteur 15 et à plus de 20 au secteur 16 qui est dans sa partie nord. Ainsi, il apparaît que les établissements sont le plus implantés dans la partie nord de l'arrondissement abritant le quartier populaire de Tampouy.

Carte 27: Répartition spatiale des établissements scolaires dans l'arrondissement 3 en 2014



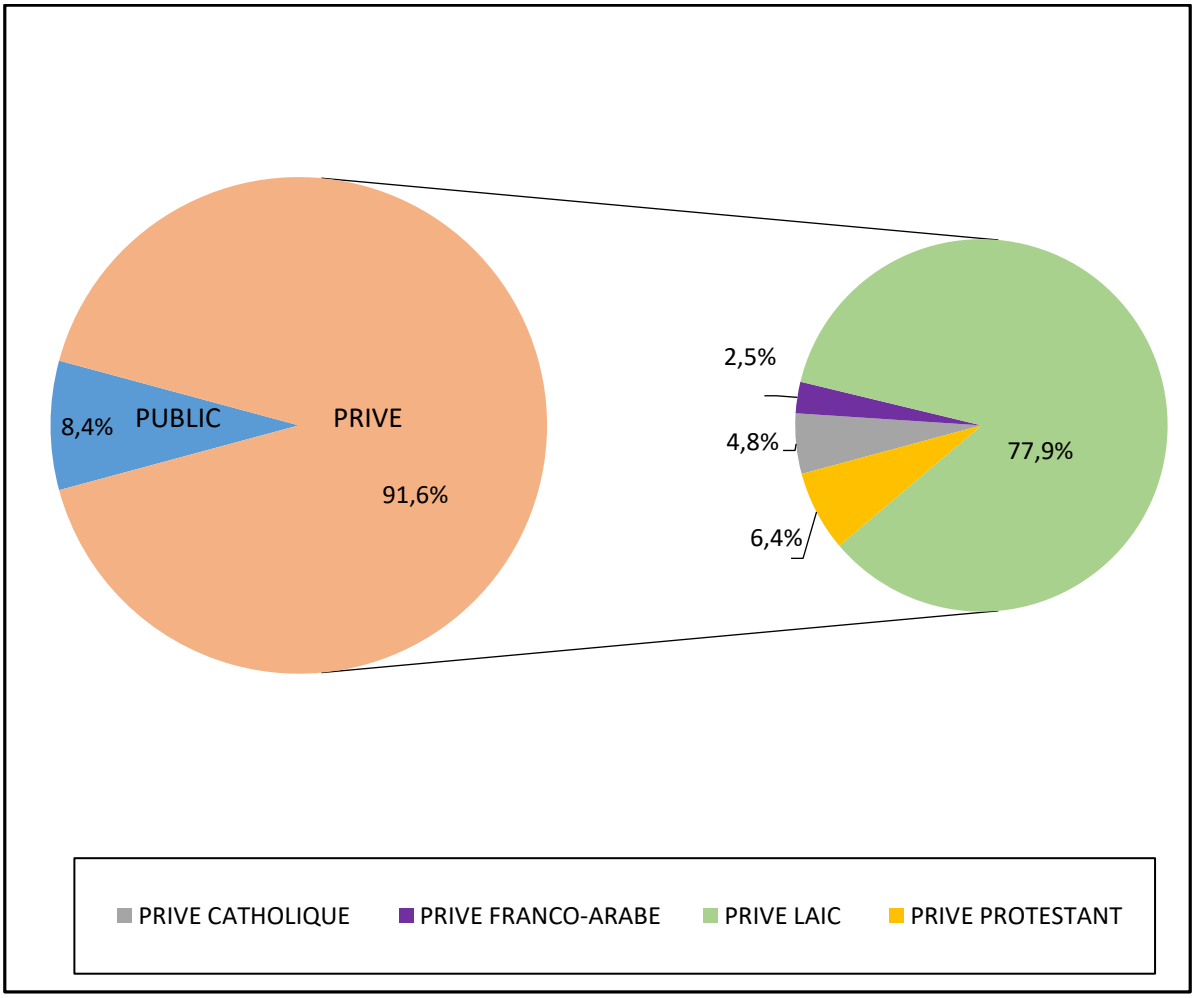
Ces inégalités montrent toute la nécessité d'une analyse à un échelon plus fin que l'arrondissement. En effet, le poids des secteurs dans l'offre scolaire de la ville varie de 6,4% au secteur 16 à 0,3% dans les secteurs 40 et 41. Tandis que le premier est situé dans la première couronne périphérique, les deux derniers qui sont les moins équipés de la ville sont localisés dans la deuxième couronne périphérique. Le secteur 40 en plus d'être périphérique, est occupé dans une bonne partie de son territoire par des îlots non lotis. Cela pourrait pour une bonne part expliquer sa situation; car la carte 27 met en relief une très faible densité des établissements dans les zones non loties.

Si ces analyses sur l'offre scolaire globale montrent l'importance des inégalités spatiales dans la ville, elles cachent cependant d'autres inégalités aussi importantes. Il s'agit par exemple des inégalités selon le statut, le système, la capacité d'accueil, le respect des normes, l'équipement, etc.

5.4- Le statut des établissements: grand révélateur des inégalités spatiales d'éducation

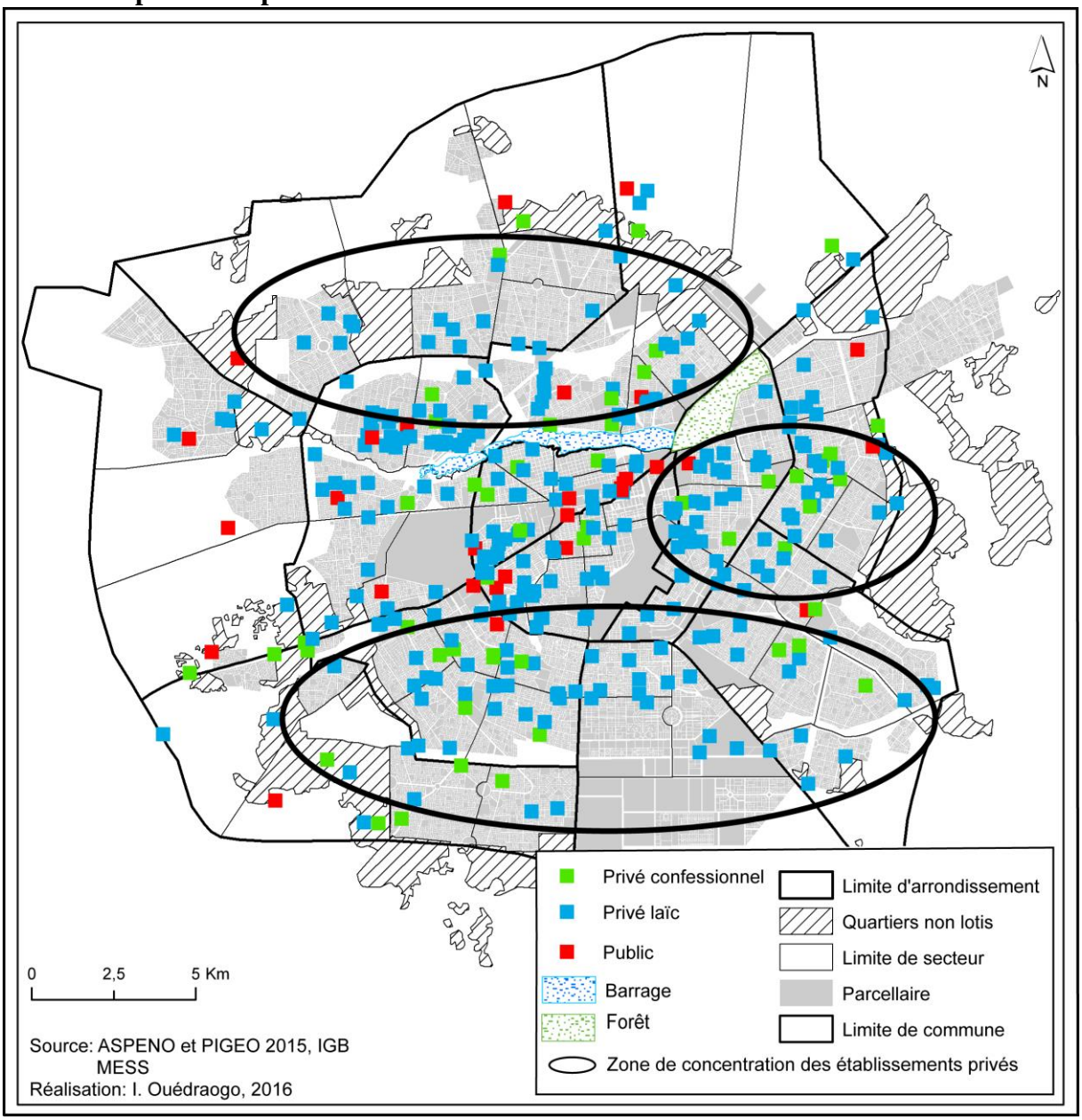
Le statut des établissements est l'un des indicateurs les plus importants dans l'analyse de l'offre scolaire aussi bien à Ouagadougou que pour l'ensemble du Burkina Faso. Cet intérêt concerne non seulement les familles et les élèves dans les stratégies de scolarisation, mais aussi les gouvernants. Pour ces derniers, ces indicateurs permettent de suivre l'évolution de l'offre scolaire et leurs performances en matière d'investissements dans le domaine. Dans l'optique d'améliorer l'accès à l'éducation pour toutes les couches sociales, l'État a consenti de grands investissements depuis les indépendances pour la construction des écoles publiques. Cependant, leur nombre reste très faible au regard de l'importance du privé, expression d'une demande scolaire non satisfaite. Pour l'ensemble de la ville, il se dénombre 33 établissements publics contre 360 privés; soit 25 privés protestants, 10 franco-arabes, 19 catholiques et 306 privés laïcs. Le graphique 13 présente le poids relatif de chaque statut d'établissement.

Graphique 13 : Offre scolaire à Ouagadougou selon le statut en 2014



De l'analyse de ces statistiques, il apparaît que l'offre scolaire de la ville est dominée par des établissements privés; représentant 91,6% des établissements contre seulement 8,4% pour ceux publics. Cette importance du secteur privé est surtout le fait des établissements privés laïcs qui représentent 77,9% de l'ensemble (public et privé) des établissements contre 13,7% pour les établissements privés confessionnels. Outre ces préoccupations relatives à la faiblesse de l'offre scolaire publique, la carte 28 révèle d'autres formes d'inégalités spatiales.

Carte 28: Répartition spatiale des établissements scolaires selon le statut en 2014

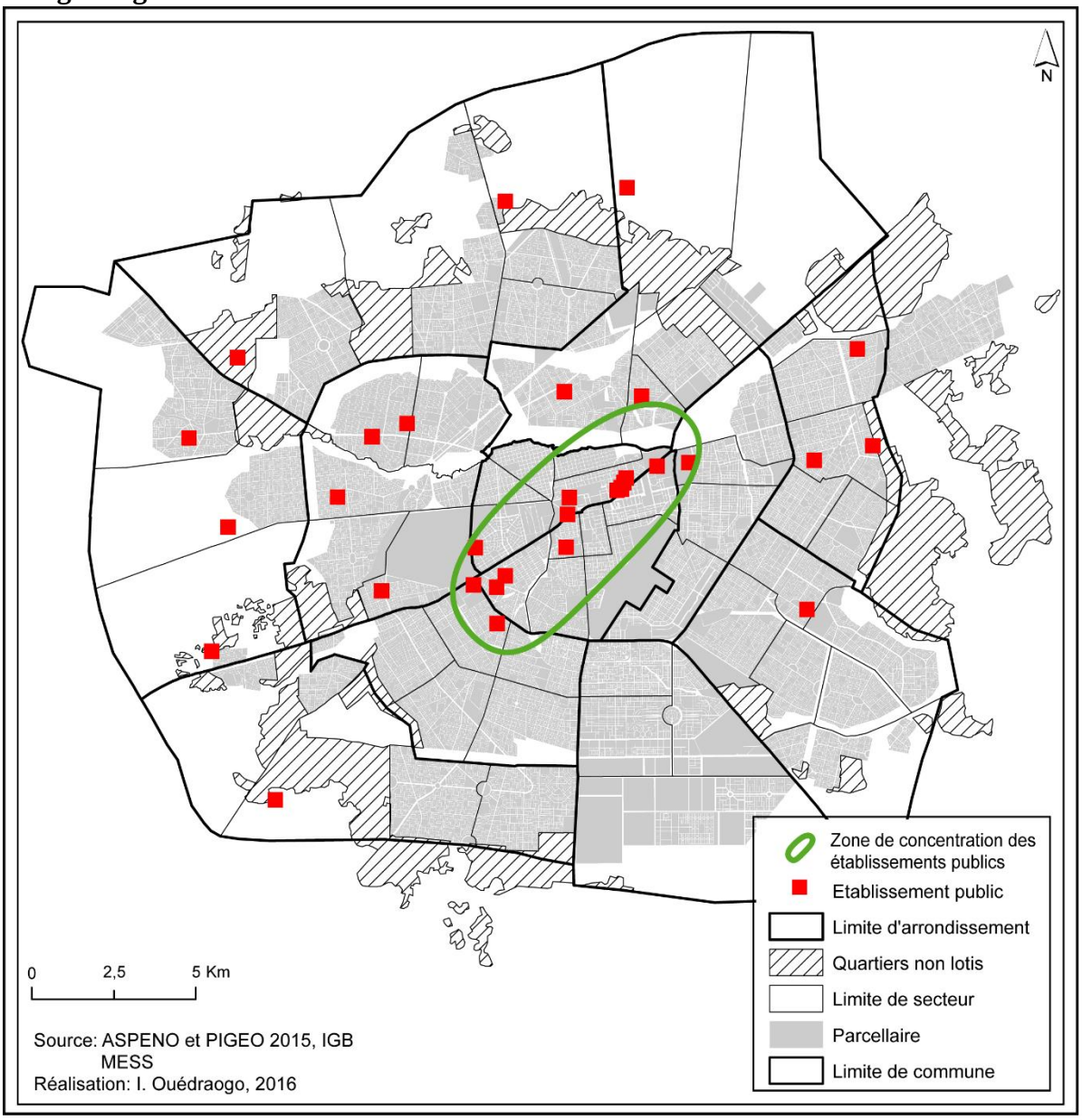


La répartition spatiale des établissements selon le statut présente des inégalités dans l'occupation de l'espace communal, mais à des degrés divers. En effet, ces inégalités sont plus fortes pour les établissements publics alors qu'elles sont modérées pour les établissements privés confessionnels et encore moins élevées pour ceux privés laïcs. Les espaces encerclés sur la carte mettent ainsi en relief 3 grandes étendues n'abritant aucun établissement public dans les périphéries nord, sud et est de la ville. Compte tenu du nombre élevé d'établissements et de leur concentration dans certaines zones, les analyses par statut se révèlent nécessaires afin de mieux les mettre en exergue.

5.4.1- Une faible offre scolaire publique qui peine à assurer un maillage du territoire

L'analyse de la répartition des établissements publics occupe une place déterminante dans les présentes analyses. Cela tient au fait que théoriquement ils apparaissent comme l'instrument le plus approprié pour apprécier les inégalités spatiales d'éducation. Le financement du secteur éducatif étant une mission régalienne de l'État, ce dernier devrait organiser l'offre scolaire de sorte qu'elle soit accessible pour tous dans les conditions plus ou moins similaires. Contrairement aux analyses précédentes montrant une offre scolaire globalement élevée, le nombre d'établissements publics est très faible. Cela a pour conséquences, entre autres de longues distances entre eux; à l'exception des quartiers centraux. Dans cette partie, il existe une forte concentration de ces établissements et leur implantation s'est opérée suivant l'axe nord-est à sud-ouest. La dispersion des établissements dans les quartiers de la première et la deuxième couronne périphérique ainsi que dans les quartiers non lotis est si importante qu'elle génère de vastes territoires sans aucun établissement public. C'est le cas par exemple de l'étendue allant de la partie sud de la première couronne périphérique jusqu'à la fin de la périphérie urbanisée. De même, les quartiers non lotis avec seulement 4 établissements publics se caractérisent par une quasi-absence de l'offre scolaire publique. Dans les autres parties des quartiers périphériques, il existe des établissements, mais suffisamment disparates les uns par rapport aux autres.

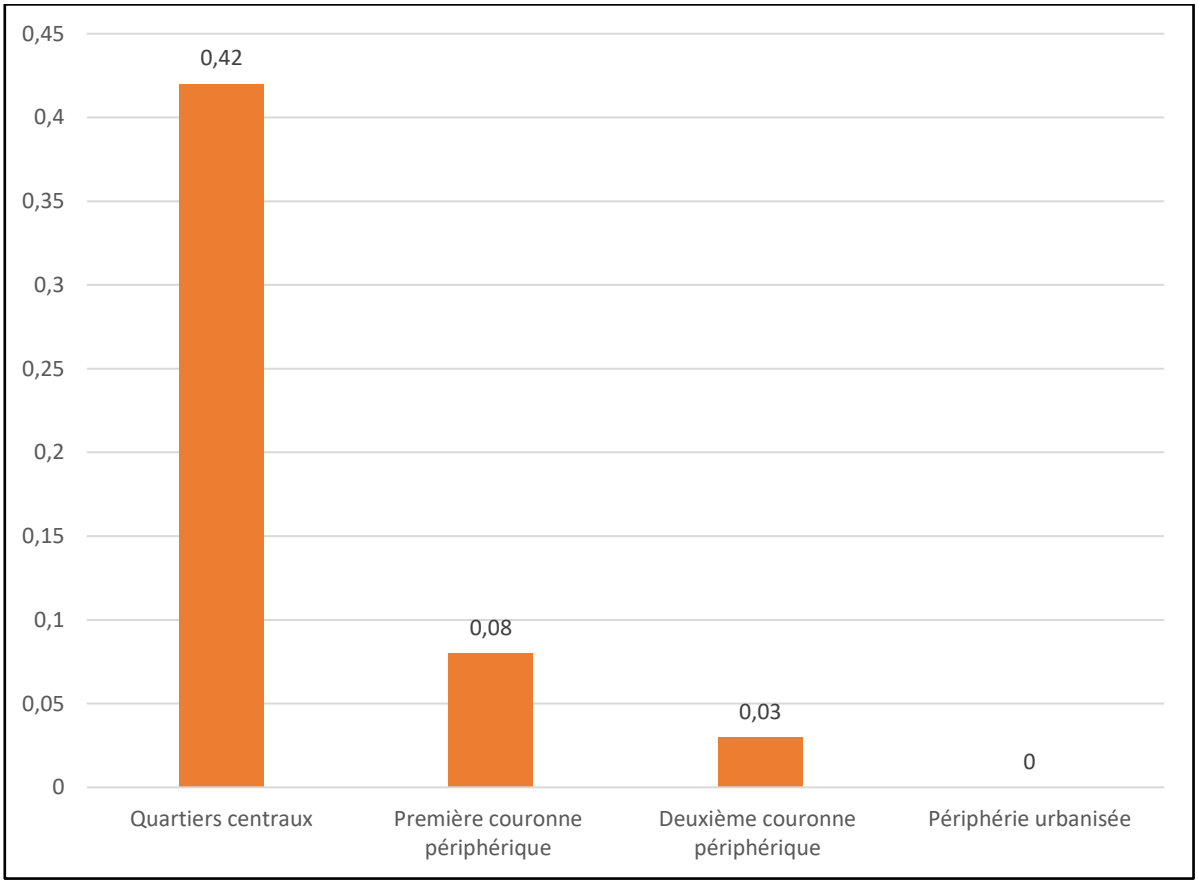
Carte 29: Localisation des établissements post-primaires et secondaires publics en 2014 à Ouagadougou



Outre ces analyses basées sur le nombre d'établissements par zone, le rapport entre la superficie des zones et le nombre d'établissements est aussi révélateur d'inégalités spatiales dans l'offre publique. En effet, les quartiers centraux avec une superficie plus réduite de 3 085,2 hectares (ha) ont le plus grand nombre d'établissements, soit 13. Cela correspond à un nombre moyen de 0,4 par hectare. Cette situation a plus d'avantages pour les populations qui y résident. Il s'agit par exemple de la grande disponibilité de places pour les élèves, mais aussi, la faiblesse des distances à parcourir pour accéder aux établissements. Ceux de la première couronne périphérique couvrant 3 fois plus d'étendues, soit 10 913,2 ha n'en abritent que 9.

Dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique et de la périphérie urbanisée, l'on a 11 établissements publics pour une superficie de 37 795,8 ha soit plus de 12 fois la superficie des quartiers centraux et 3 fois celle des quartiers de la première couronne. Le graphique 14 présente ces inégalités.

Graphique 14 : Nombre moyen d'établissements publics par hectare et par zone en 2014

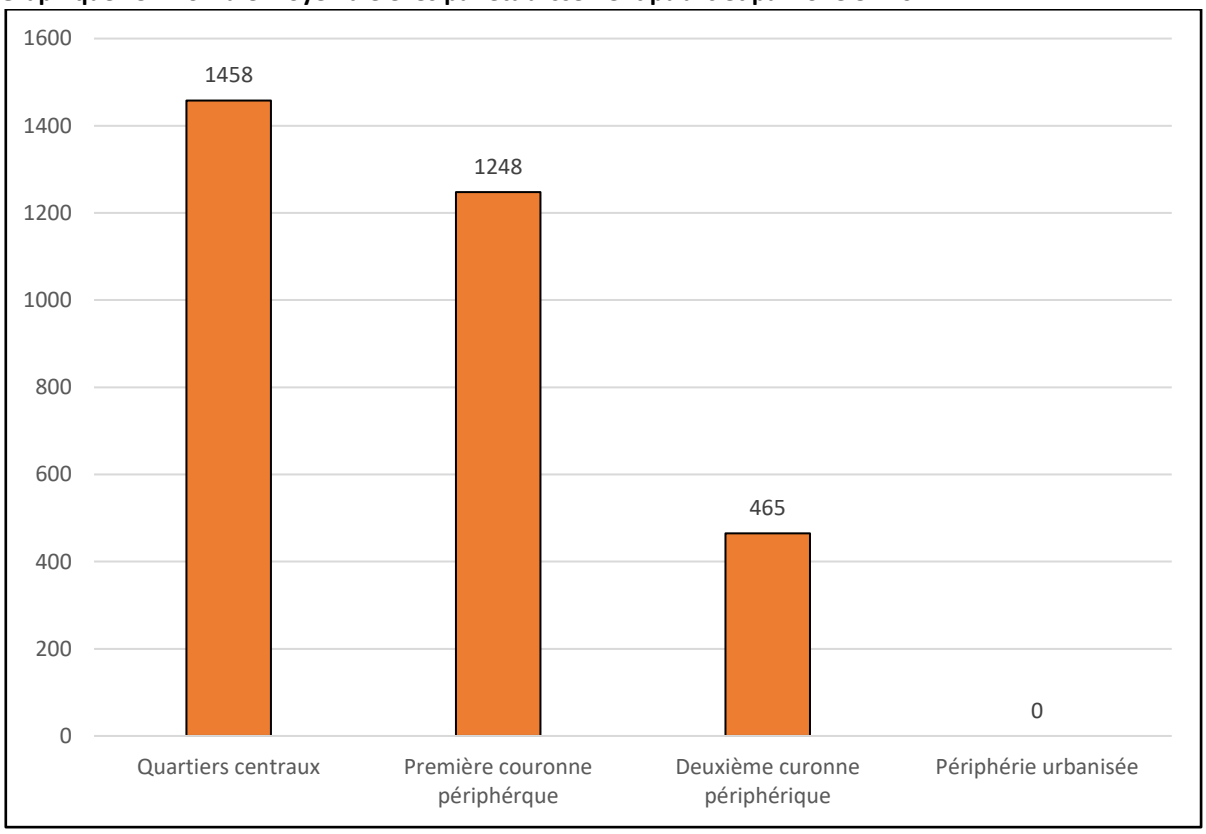


L'offre scolaire publique de la ville se caractérise par une diminution considérable du nombre moyen d'établissements par hectare lorsqu'on passe des quartiers centraux aux périphériques. Outre ces inégalités dans la répartition spatiale d'ensemble des établissements, la prise en compte des éléments tels que la capacité d'accueil des établissements, le système d'enseignement, les cycles (post-primaire et secondaire) et la disponibilité des séries (littéraires ou scientifique) est révélatrice de l'ampleur de ces inégalités.

Dans les quartiers centraux par exemple, 6 des 12 établissements publics ont plus de 1 000 élèves avec des établissements tels que le Lycée Philippe Zinda Kaboré rassemblant 4 404 élèves. De même, le Lycée Marien N'Gouaby avait aussi de grands effectifs avec 2 961 élèves. Dans cette zone, les données statistiques du ministère de l'éducation indiquent que les 12 établissements publics abritent au total 18 959 élèves soit en moyenne 1 458 élèves par établissement. Dans la première couronne périphérique, les 7 établissements accueillent 8 741

élèves soit en moyenne 1 248 élèves par établissement. À la deuxième couronne périphérique par contre, l'on a au total 4 187 élèves pour 9 établissements; ce qui correspond à une moyenne de 465[52] élèves par établissement. C'est donc dire que le Lycée Philippe Zinda Kaboré accueille plus d'élèves que l'ensemble des établissements de la deuxième couronne périphérique. Ces statistiques se traduisent par le fait que les établissements dans les quartiers centraux ont un nombre moyen d'élèves par établissement public au moins 3,5 fois supérieur à la moyenne dans les établissements de la deuxième couronne périphérique. Le graphique 15 indique le nombre moyen d'élèves par établissement dans chaque zone.

Graphique 15 : Nombre moyen d'élèves par établissement public et par zone en 2014



Le principal facteur de différenciation des capacités d'accueil des établissements est le nombre de salles de classe dans chaque établissement. Tandis que ceux des quartiers centraux ont des nombres élevés de salles de classe, les autres n'en disposent que de très peu. Parmi les 10 établissements publics ayant le plus grand nombre de classes; soit au minimum 20, seulement 3 sont situés dans la première couronne périphérique. Ces derniers sont d'ailleurs situés à proximité des limites des quartiers centraux. Tous les autres sont situés dans les quartiers centraux. Certains de ces derniers se caractérisent par un nombre très élevé de salles de classe.

[52] Le nombre moyen d'élève est calculé en ne tenant compte que des établissements ayant des effectifs renseignés.

C'est le cas du Lycée Philippe Zinda Kaboré qui compte 77 salles de classes contre 50 au Lycée Nelson Mandela et 46 au Lycée Technique National Général El-Hadj Aboubacar Sangoulé Lamizana (LTN-ASL-Ex. LTO). À l'opposé, plus de 70% des établissements publics les moins dotés en salles de classe, soit 4 salles de classe pour constituer un collège sont situés dans la deuxième couronne périphérique.

À l'instar de la capacité d'accueil, le système d'enseignement indique une distribution spatiale des établissements publics au profit des quartiers centraux et dans une moindre mesure de ceux de la première couronne périphérique. En effet, l'on a 3 ESTP publics dans la première zone contre 2 dans la seconde. Pour l'ensemble des quartiers périphériques couvrant plus des 2/3 de la superficie de la ville, il n'y a qu'un seul ESTP. Par ailleurs, les 2 établissements de la première couronne périphérique sont très proches des limites des quartiers centraux, car l'un; en l'occurrence le Lycée Professionnel Dr Bruno Buchwieser est situé à environ 300 mètres et le Lycée Technique National Général El-Hadj Aboubacar Sangoulé Lamizana à environ 500 mètres. Cette situation fait que l'enseignement technique public se localise au profit des quartiers centraux.

Face à cette offre scolaire publique insuffisante et inégalement répartie, des initiatives sont entreprises par différentes catégories d'acteurs pour une amélioration de la situation scolaire à Ouagadougou. Parmi les différentes catégories d'acteurs existants, les confessionnels occupent une place intermédiaire entre les établissements publics à but relativement social et les établissements privés laïcs essentiellement marchands.

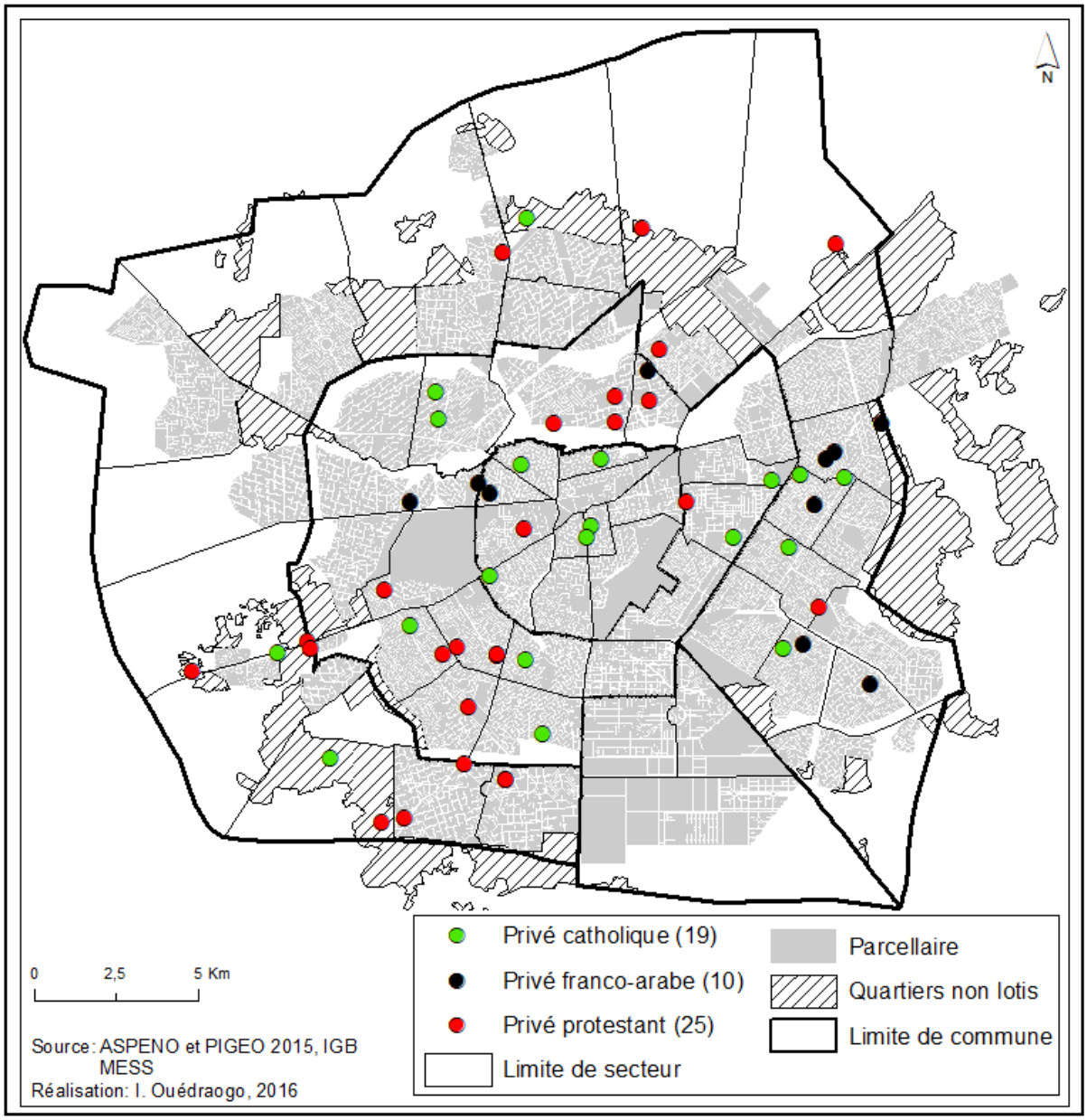
5.4.2- Une offre scolaire privée confessionnelle qui tente de suppléer l'offre publique

Les établissements privés confessionnels regroupent trois catégories d'acteurs relevant de la religion musulmane, catholique et protestante. Comme précédemment montré, ils sont peu nombreux dans la ville de Ouagadougou. Cela a entre autres conséquences une incapacité à desservir de façon inégalitaire l'ensemble du territoire urbain. Ainsi, il existe des espaces où l'on ne rencontre que très peu ou pas ces établissements. C'est le cas par exemple de la périphérie ouest, nord-ouest sud-est où cette offre est faible. À l'opposée, les quartiers centraux, de la première couronne périphérique et de la périphérie est sont mieux équipés par ces établissements.

En dépit de leur faible nombre, ils sont beaucoup plus représentés dans les quartiers non lotis comparativement aux établissements publics. En effet, l'on y dénombre au total 9 établissements dont 5 privés protestants, 1 franco-arabe et 3 privés catholiques. Il en est de

même pour l'ensemble des quartiers périphériques, car l'on ne dénombre que 9 établissements publics dans cette zone contre 21 privés confessionnels. Aussi, leur contribution dans l'offre scolaire est importante car elle est proportionnelle au nombre d'élèves qu'ils abritent. Au total, ces établissements abritaient 21 935 élèves, soit 15% des élèves au cours de l'année scolaire 2013-2014.

Carte 30: Répartition spatiale des établissements scolaires confessionnels en 2014



Il y a globalement une inversion de la tendance d'implantation des établissements confessionnels par rapport à ceux publics. Tandis que l'on a une concentration des premiers dans les quartiers de la première et la deuxième couronne périphérique avec respectivement 21 et 18 établissements contre seulement 6 dans les quartiers centraux, le plus grand nombre des seconds s'observe dans les quartiers centraux. Ainsi, 13% de ces établissements sont dans les

quartiers centraux contre 38,9% dans la première couronne périphérique et 48,1% dans la deuxième couronne. Cette répartition laisse penser à une tendance des acteurs privés confessionnels à combler les vides laissés par les acteurs publics.

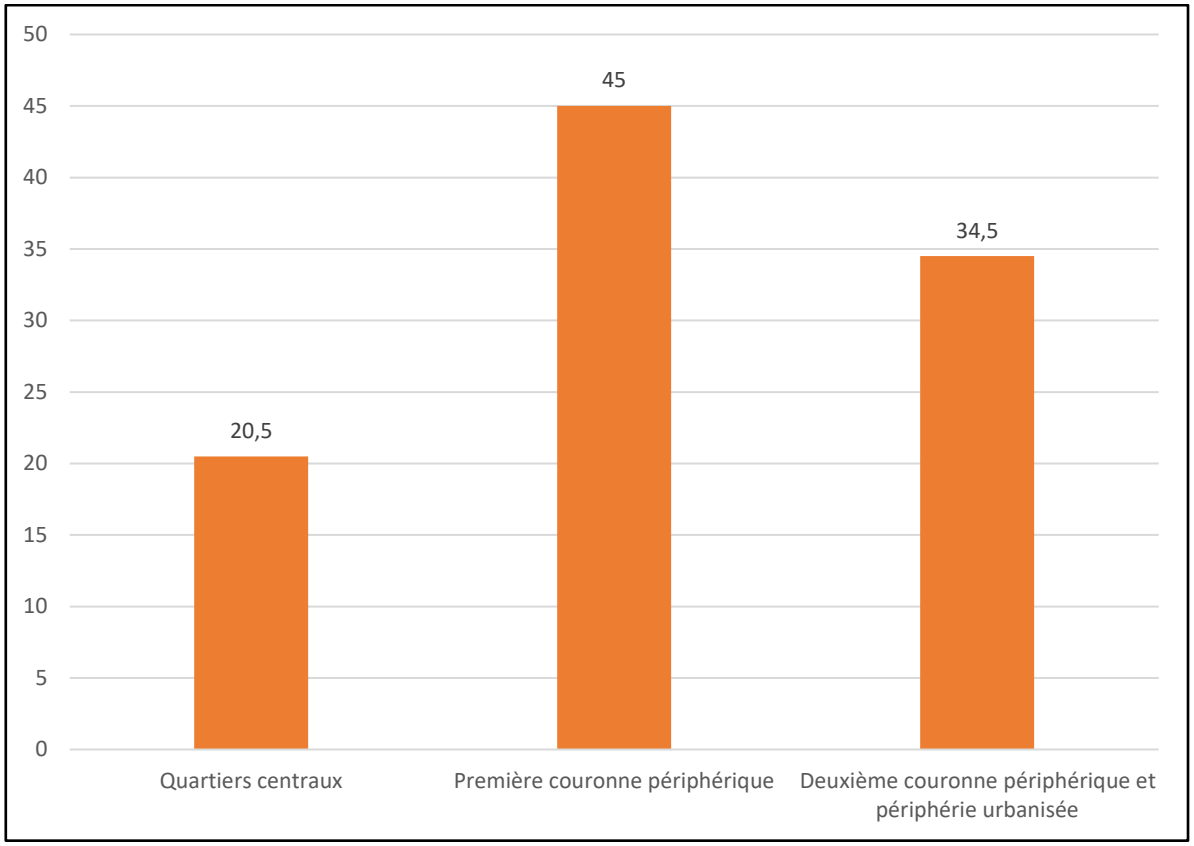
L'analyse de la carte permet de dégager différentes logiques d'implantation de ces établissements selon la religion. En effet, les établissements franco-arabes sont concentrés dans la périphérie est et dans la partie ouest de la première couronne périphérique. Les protestants, plus répandus sont surtout situés dans les parties nord et sud-ouest de la ville. En revanche, les établissements privés catholiques présentent une tendance au quadrillage des quartiers centraux et de la première couronne périphérique.

À l'instar des établissements publics, les confessionnels sont en majorité des établissements d'enseignement général. Seulement 3 sont des ESTP dont 2 situés dans les quartiers périphériques et le troisième est dans la zone des quartiers centraux. Cela pourrait aussi indiquer la volonté des acteurs confessionnels d'occuper les vides laissés par les acteurs publics dans l'offre d'ESTP. Malgré ces efforts consentis par ces derniers, le cumul de l'offre publique et confessionnelle reste fortement en deçà de la demande scolaire tant théorique qu'effective. Cela se traduit par une abondante offre scolaire privée laïque. Les analyses ci-dessous présentent non seulement l'importance de cette offre scolaire, mais aussi sa répartition spatiale et les inégalités qu'elle comporte.

5.4.3- Une abondante offre privée laïque marqueur d'une demande scolaire non satisfaite

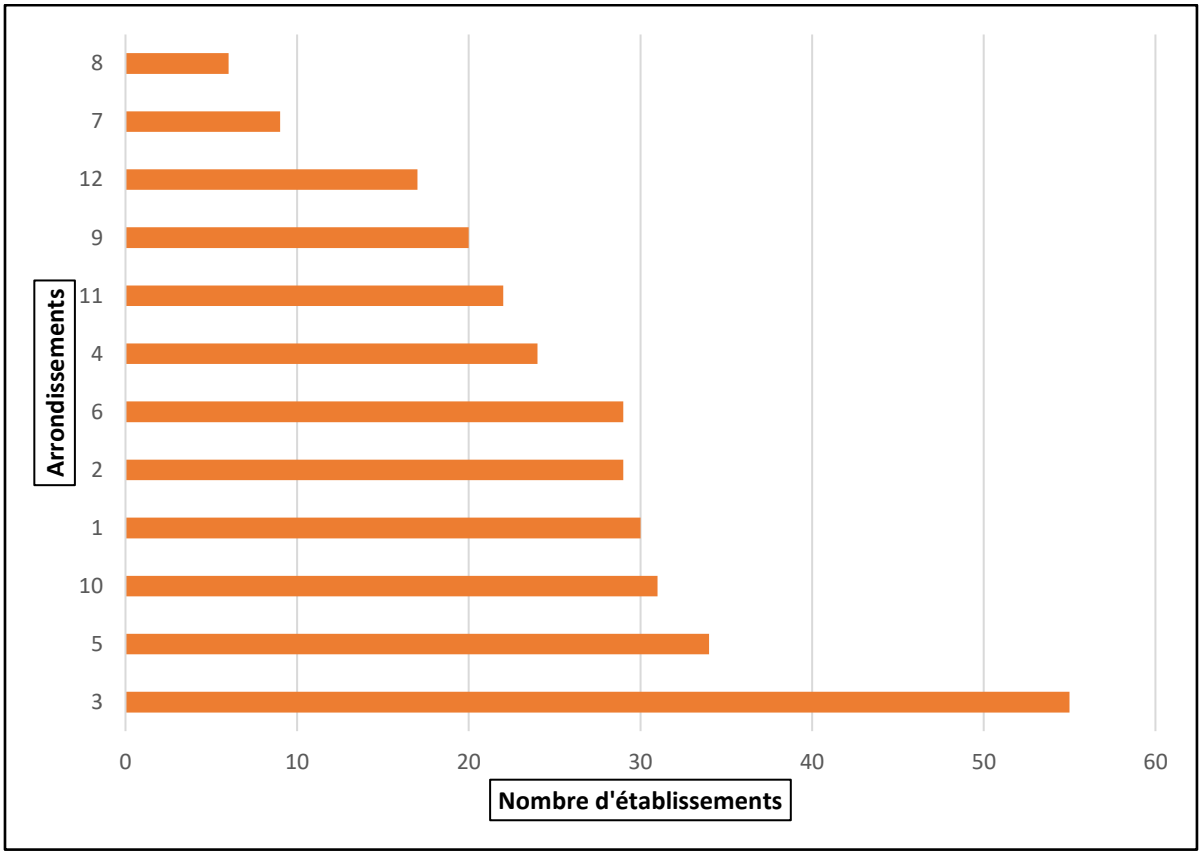
Les établissements privés laïcs sont de loin les plus nombreux de la ville. Leur importance a pour conséquence une présence assez importante de ces établissements dans les différentes zones de la ville. Ainsi, ils sont installés aussi bien dans les quartiers centraux que dans ceux périphériques et les non lotis. À la différence des établissements publics dont la majorité est localisée dans les quartiers centraux et de ceux confessionnels en majorité dans les quartiers périphériques, la plus grande part des établissements privés laïcs est située dans les quartiers de la première couronne périphérique (graphique 16). Dans cette zone, ils sont 2 fois plus nombreux que dans les quartiers centraux. Aussi, la part de ces établissements dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique est également importante, car ils représentent 34,5%.

Graphique 16: Pourcentage d'établissements scolaires privés laïcs selon les zones en 2014



Au regard des caractéristiques sociodémographiques des différentes zones et de la répartition spatiale des établissements publics, l'on pourrait considérer cette répartition spatiale comme une réponse à la demande non satisfaite en matière de scolarisation dans les quartiers périphériques et les non lotis. Cependant, il demeure que cette répartition permettant une meilleure accessibilité physique des établissements cache des inégalités qui ne sont perceptibles qu'à travers une analyse plus affinée de l'échelon d'observation. Ainsi, nous nous intéressons aux inégalités selon les arrondissements.

Graphique 17 : Répartition des établissements scolaires privés laïcs par arrondissement en 2014



Avec les 306 établissements privés laïcs que comptent les 12 arrondissements de la ville, la moyenne d'établissements par arrondissement est de 25. Cependant, le graphique 17 montre leur inégale répartition. En effet, le nombre d'établissements varie entre 6 et 55; soit presque 10 fois plus d'établissements entre l'arrondissement 3 et le 8. Sur la base du nombre d'établissements privés laïcs, la ville peut être répartie en 4 catégories d'arrondissements. Les arrondissements « *Fortement équipés* » ont entre 34 et 55 établissements tandis que ceux « *Bien équipés* » en disposent entre 22 et 29 puis les « *Moyennement équipés* » qui ont entre 17 et 20. Enfin les « *Faiblement équipés* » n'en abritent qu'entre 6 et 9 (tableau 7).

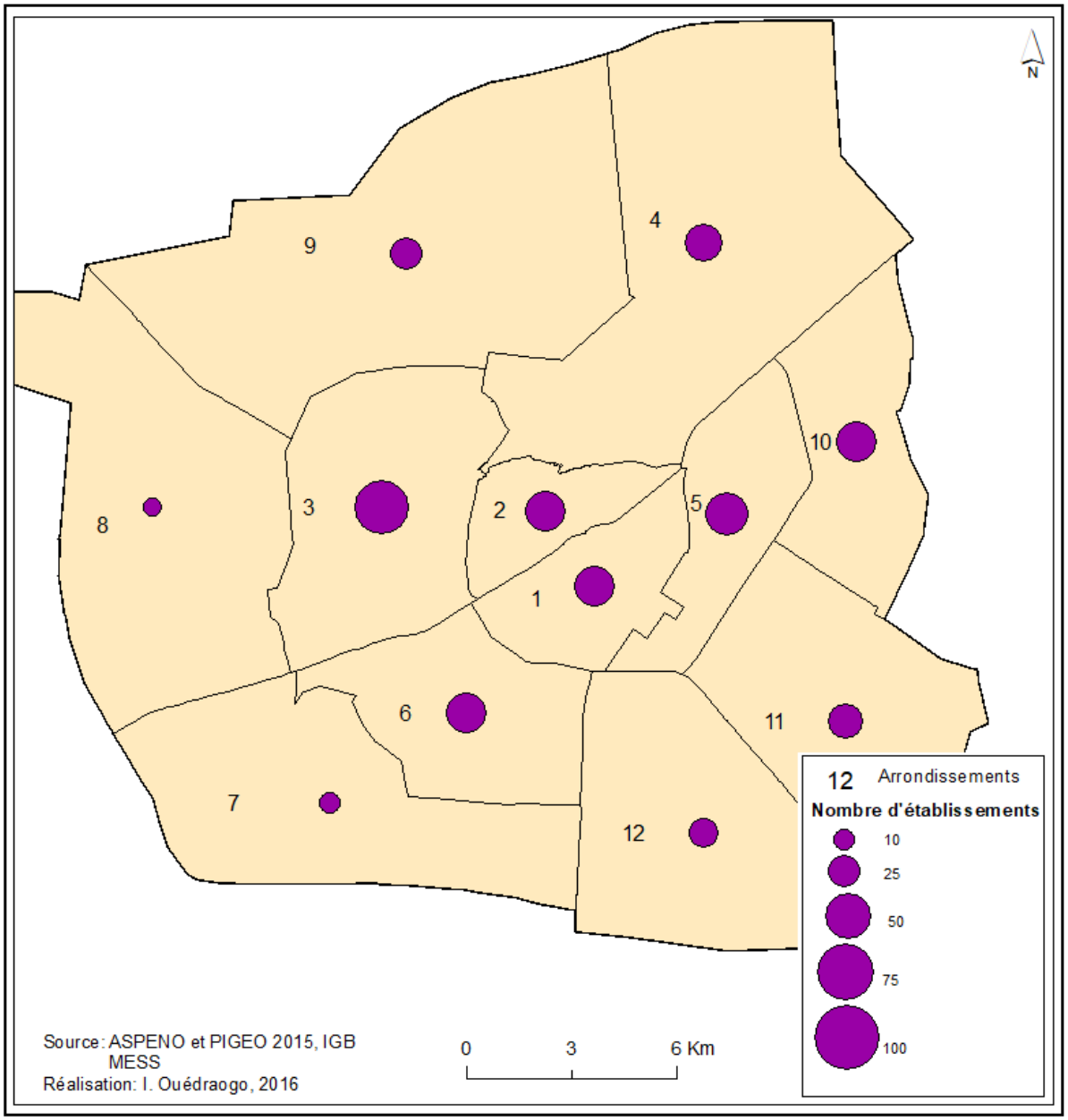
Tableau 7 : Niveaux d'équipement des arrondissements en établissements privés laïcs en 2014

Niveaux d'équipement	Fortement équipé	Bien équipé	Moyennement équipé	Faiblement équipé
Nombre d'arrondissements	4	4	2	2

Les arrondissements les moins dotés sont surtout ceux périphériques. C'est le cas des arrondissements de la deuxième couronne périphérique à savoir les 4 arrondissements (7-8-9 et 12) qui abritent au total 52 établissements contre 89 pour les 2 arrondissements (3 et 5) situés dans la première couronne périphérique. Les inégalités observées entre l'arrondissement 8 et 3

montrent qu'à l'instar de l'ensemble de la ville, les périphéries ne sont pas non plus homogènes. Selon la concentration de la population et le niveau de développement socio-économique, des inégalités en matière de scolarisation s'observent.

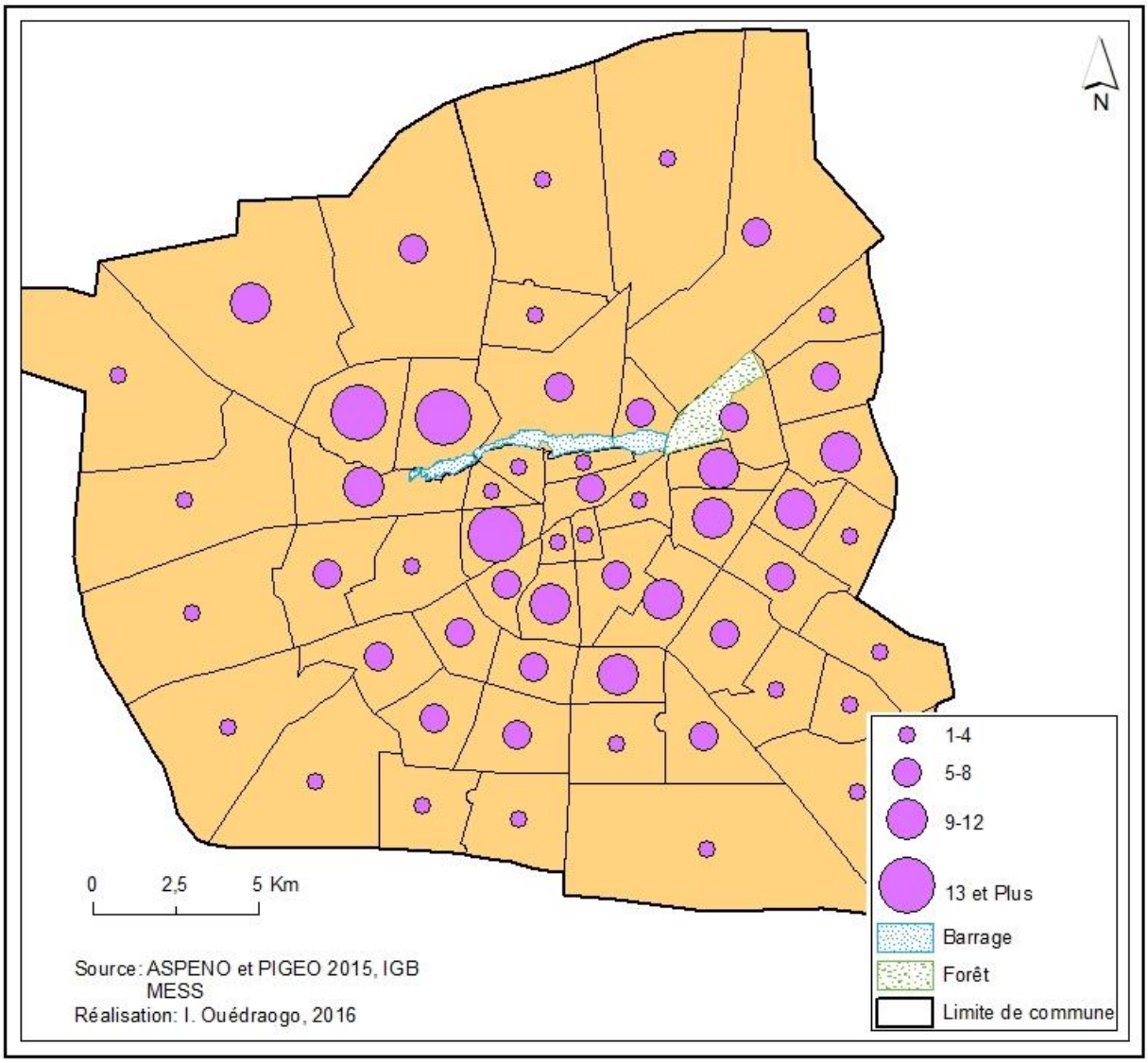
Carte 31: Nombre d'établissements privés laïcs par arrondissement en 2014



À un échelon plus fin que l'arrondissement, il existe des inégalités selon le secteur. À cette échelle, 3 secteurs sont considérés *«Très fortement équipés»* car abritant chacun, au minimum 13 établissements. Ces derniers sont situés dans les quartiers centraux (secteur 7) et dans la première couronne périphérique (secteurs 15 et 16). Neuf autres secteurs ont un niveau d'équipement relativement satisfaisant, car abritant chacun, entre 9 et 12 établissements (secteurs 5-52-24-23-22-44-43 et 37). Dans ce lot, seuls 3 sont localisés dans la deuxième

couronne périphérique; les autres étant situés dans les quartiers centraux ou de la première couronne périphérique. Comme l'indique la carte 32, les secteurs de la deuxième couronne périphérique se caractérisent globalement par un faible niveau d'équipement, car la plupart des secteurs faiblement équipés en établissements (maximum 4) se situent dans cette zone.

Carte 32: Niveau d'équipement des secteurs en établissements scolaires privés laïcs en 2014

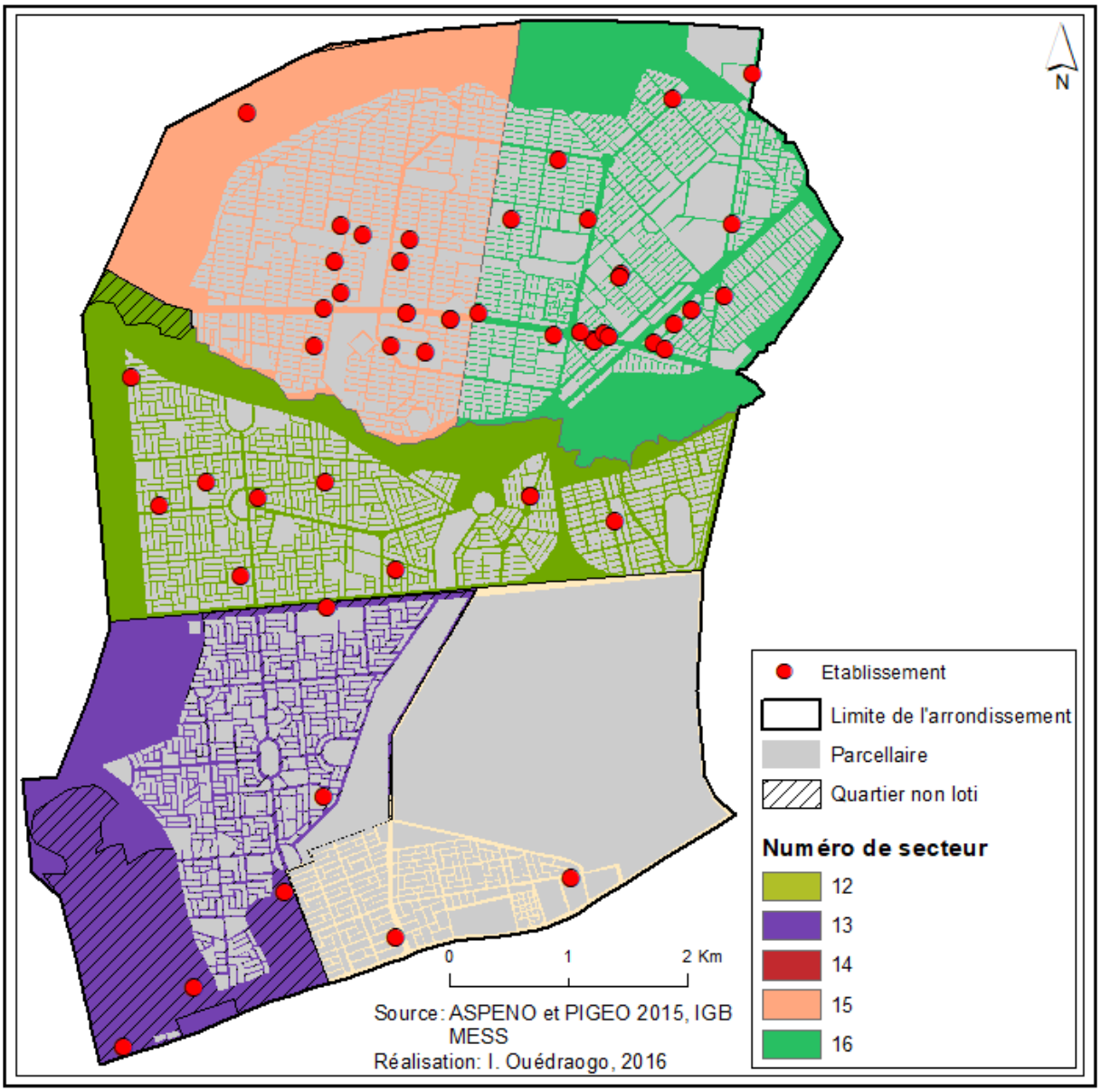


L'analyse statistique de cette répartition indique que seulement 5,5% des secteurs de la ville abritent environ 16,7% de l'offre scolaire privée laïque. À l'opposé de ces secteurs «*Fortement équipés*», se trouve le lot des plus faiblement équipés. Ces derniers représentant près de la moitié (43,6%) des secteurs de la ville n'abritent que seulement 18% de l'offre. C'est donc dire que les 3 secteurs les plus équipés ont quasiment le même poids que les 24, les plus faiblement équipés. Si les secteurs les plus faiblement équipés sont situés dans les quartiers périphériques, il reste que certains sont également dans les secteurs centraux, mais dans une moindre mesure

dans la première couronne périphérique. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que les établissements publics sont déjà nombreux dans les secteurs centraux. En outre, ils se caractérisent par une faiblesse de la demande théorique liée au dépeuplement de la zone. Cela pourrait traduire le fait que les promoteurs privés aient tendance à s'implanter dans les espaces où l'offre publique est modeste et la demande plus importante.

Globalement, ces inégalités dans l'offre scolaire sont très importantes; à telle enseigne qu'il en existe même dans les arrondissements les mieux équipés. Dans l'arrondissement 3 par exemple, les secteurs présentent trois situations. D'une part, l'on a une répartition des établissements en grappes dans les secteurs 15 et 16 abritant respectivement 14 et 23 établissements. Cette situation pourrait s'expliquer par la taille de la population, mais aussi le processus d'urbanisation. Les arrondissements 15 et 16 font office de la zone ayant la plus forte concentration de populations dans l'arrondissement le plus peuplé de la ville (arrondissement 3). Le secteur 15 correspond au quartier Tampouy qui a connu une forte croissance démographique sous la révolution (1983-1987). Au cours de cette période, il a par exemple bénéficié de la réalisation de 2 cités; notamment la cité AN IV B et la cité Sig-Noghin. La présence de ces cités abritant des populations de niveaux économiques moyens à élevés a également favorisé l'implantation des établissements privés laïcs. Ces situations démographiques existent également dans l'arrondissement 16 correspondant au quartier Kilwin. Par contre, les secteurs 12 et 13 n'ont pas connu ces dynamiques. Comme l'indique la carte 33, plus de 60% de l'espace du secteur 12 est occupé par le Camp militaire Général Aboubakar Sangoulé Lamizana. Cela n'a pas favorisé une forte installation des habitats et des établissements dans le secteur. De même, près du tiers du secteur 13 est occupé par une zone non lotie. Bien que cela favorise une forte concentration de populations, les établissements privés s'y implantent peu, car la population est moins solvable. De même, le lotissement de ce secteur correspondant au quartier Zongo est récent. Cela fait que le niveau de concentration des populations y reste faible. Ainsi, dans les secteurs 12 et 13 il y a très peu d'établissements; avec respectivement 2 et 5 établissements privés laïcs. Enfin, le secteur 14 présente la situation intermédiaire avec 9 établissements relativement bien répartis dans l'espace.

Carte 33: Localisation des établissements privés laïcs dans l'arrondissement 3 en 2014



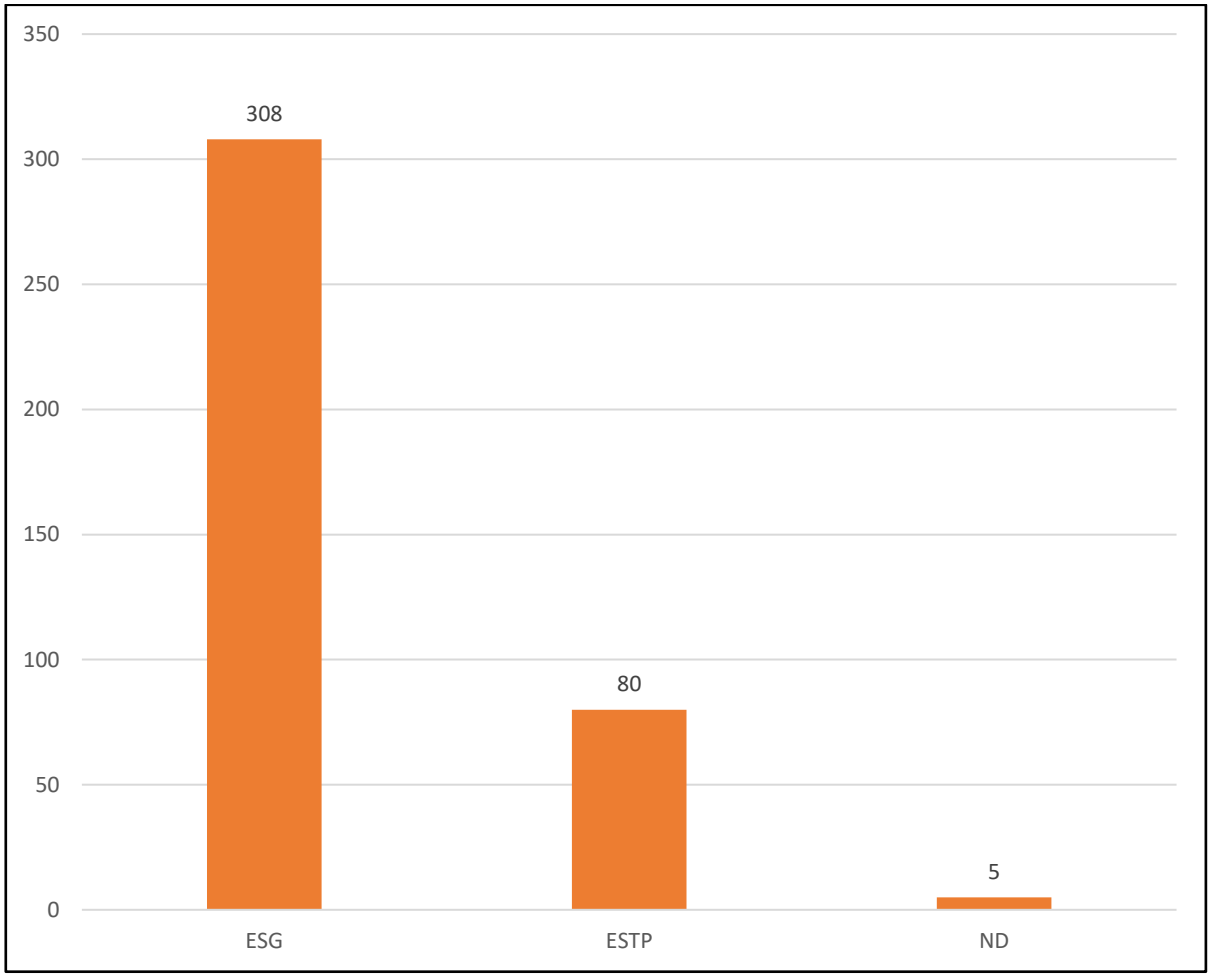
Les inégalités observées mettent les enfants d'âge scolaire dans des situations d'offre scolaire assez inégalitaires. Cependant, ces inégalités ne sont qu'une partie visible de l'iceberg, car l'analyse approfondie de l'offre scolaire doit prendre en compte bien d'autres aspects tels que le système d'enseignement.

5.5- Des inégalités au prisme du système d'enseignement : des ESTP concentrés au centre

Le système d'enseignement occupe une place importante dans la politique éducative du Burkina Faso, mais aussi dans les pratiques de scolarisation des familles. Face à une incapacité avérée du système d'enseignement général à générer de l'emploi pour tous ses sortants, d'une part et d'autre part la faiblesse de l'offre scolaire publique d'ESTP, la politique éducative du Burkina

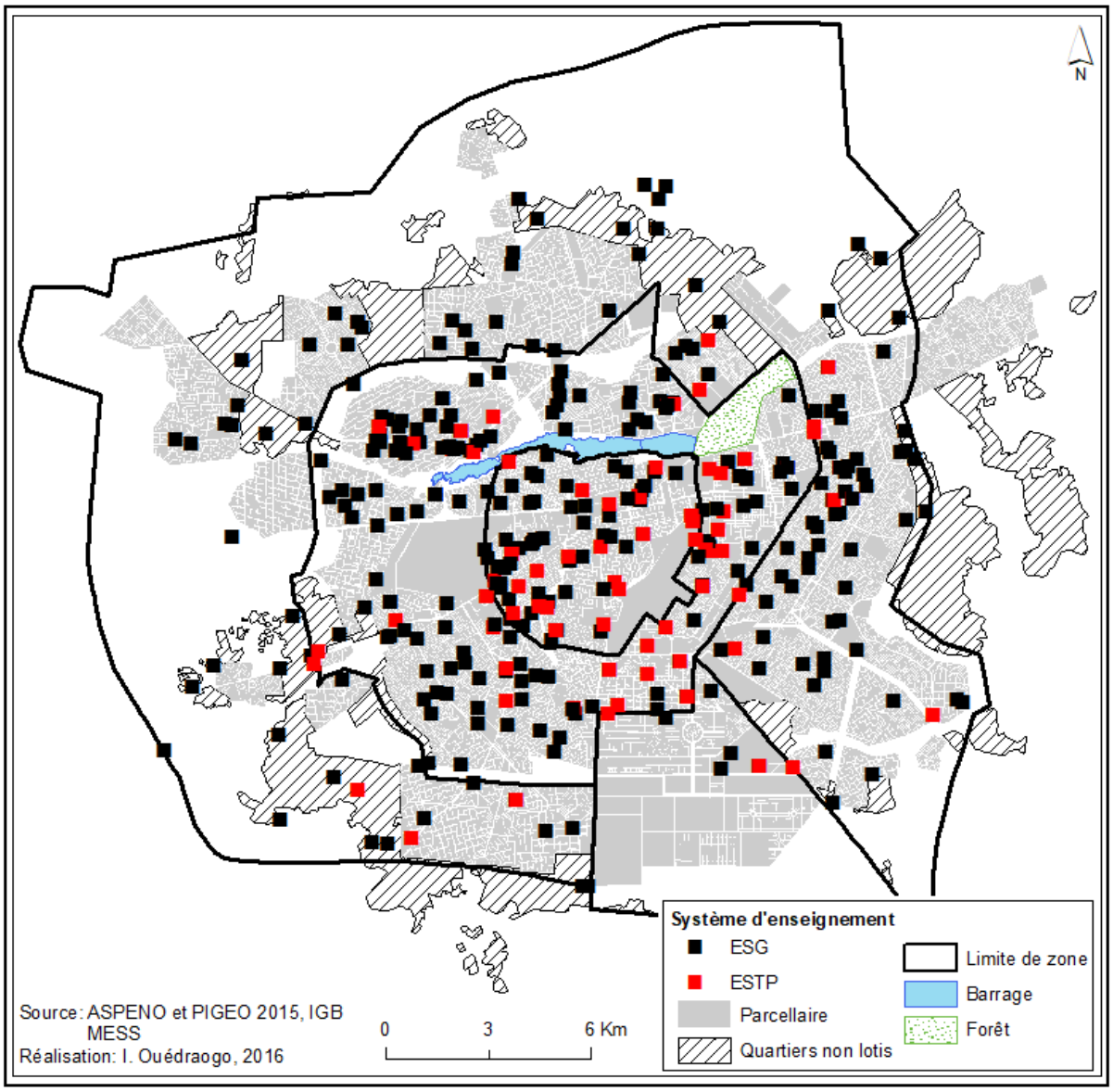
Faso fait de l'enseignement technique son volet prioritaire. Cela suppose un accroissement du nombre d'établissements offrant ces formations. Cependant, le recensement effectué indique une très forte prédominance des établissements d'enseignement général par rapport à ceux techniques et professionnels. Sur les 393 établissements, les ESG représentent 78,4% des établissements contre 20,4% d'ESTP. Le graphique 18 présente la part respective de chaque système d'enseignement.

Graphique 18: Nombre d'établissements scolaires selon le système en 2014



L'offre d'ESTP est dans sa grande majorité constituée par des établissements privés. Aussi, elle présente des insuffisances liées à sa répartition spatiale. En effet, la carte 34 montre que sa répartition spatiale est l'une des plus inégalitaires de la ville.

Carte 34: Répartition spatiale des établissements scolaires selon le système d'enseignement en 2014

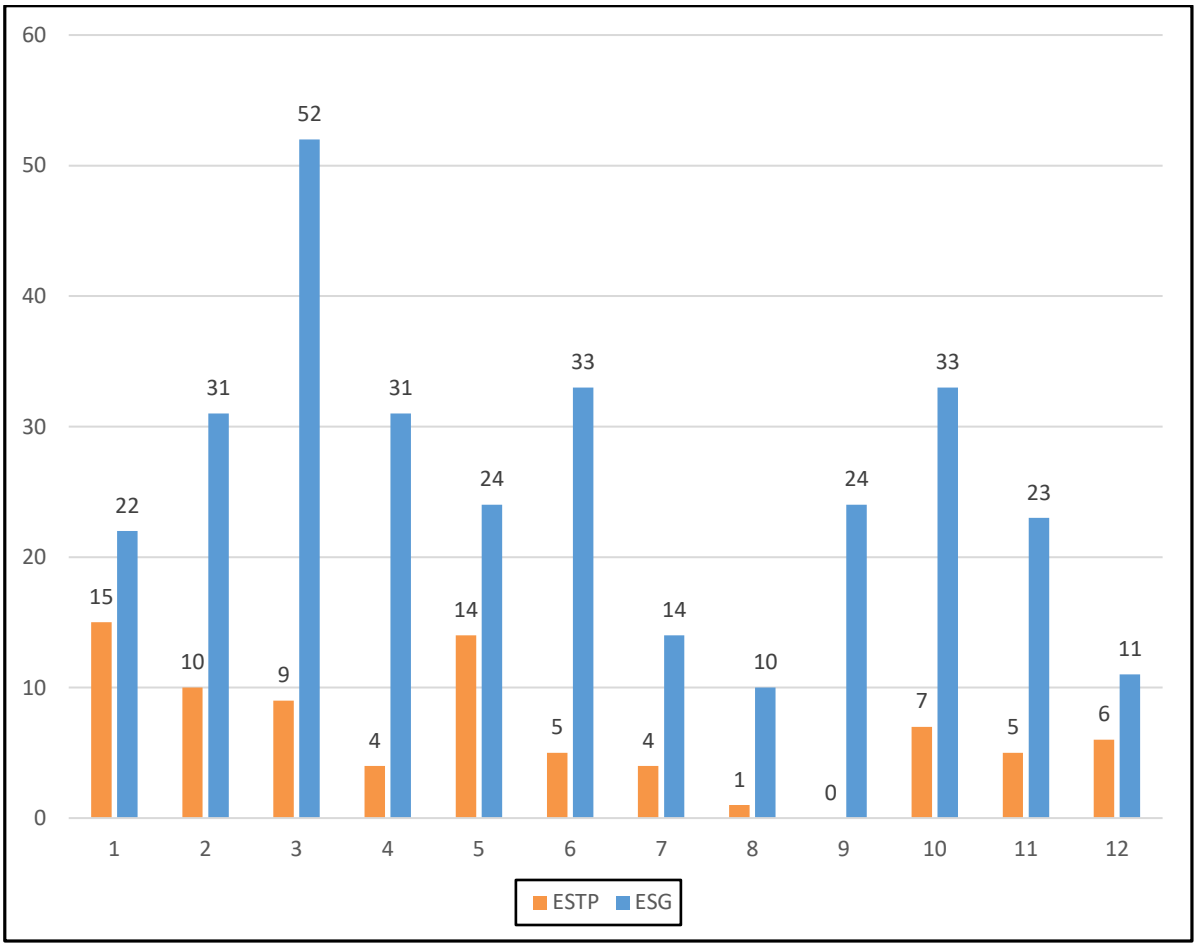


Contrairement à une forte concentration de l'ensemble des établissements dans les quartiers centraux et de la première couronne périphérique, les ESTP sont surtout situés dans les quartiers centraux et dans une moindre mesure dans la portion est et sud-est de la première couronne périphérique. Les quartiers périphériques ainsi que ceux de la partie nord, sud et ouest de la première couronne disposent de très peu d'ESTP. Il en est de même pour les quartiers non lotis où il n'existe que 3 ESTP. Outre ces caractéristiques, ces établissements présentent des inégalités spatiales en matière de capacité d'accueil. En effet, les 19 ESTP implantés dans les quartiers centraux abritent 124 classes; soit en moyenne 6,5 classes par établissement. En revanche, la moyenne est de 5; soit 23 établissements pour 115 salles de classe dans la première couronne périphérique. Ces inégalités se creusent lorsqu'on s'intéresse aux quartiers de la deuxième couronne périphérique, car cette zone n'abrite que 11 établissements pour 29 classes;

soit en moyenne 2,6 classes par établissement. Cela montre non seulement la forte concentration des ESTP dans les quartiers centraux et de la première couronne périphérique, mais aussi, l'insuffisance de ces établissements dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique et les non lotis.

Au-delà de ces grands ensembles que sont les zones, l'analyse affinée selon l'arrondissement met en relief l'intensité des inégalités dans l'offre d'ESTP. En effet, les 2 arrondissements centraux (1 et 2) abritent 31,3% de ces établissements. Cela est l'équivalent des ESTP implantés dans les 7 arrondissements périphériques de la ville (4-6-7-8-9-11 et 12).

Graphique 19: Répartition des établissements scolaires selon le système d'enseignement et l'arrondissement en 2014



Une forte prédominance des ESG sur les ESTP existe dans tous les arrondissements de la ville. Les écarts sont importants entre nombre d'ESTP et d'ESG; à l'exception des arrondissements assez urbanisés tels que l'arrondissement 1 et 12. Dans les arrondissements périphériques et très peu urbanisés 8 et 9, un seul ESTP est implanté. Cela indique que la forte dynamique d'implantation des établissements privés dans les arrondissements 3 et 6 n'a pas favorisé l'ouverture d'ESTP dans ces zones. Aussi, cette répartition fait supposer que l'implantation des

ESTP se fait selon des logiques différentes de celle des ESG. Il s'agit par exemple du niveau d'aménagement urbain de la zone qui doit être connectée au réseau d'électrification et d'eau potable puis suffisamment désenclavée avec l'existence de routes. Cela pose globalement la question de l'aménagement du territoire dans la répartition spatiale des établissements de la ville. En outre, la prise en compte du statut révèle d'autres faits majeurs. En effet, les ESTP publics sont peu nombreux; car la ville n'en dispose que de 6. Ces derniers sont très inégalement répartis dans l'espace de la ville. Cinq de ces derniers sont situés dans les quartiers centraux ou tout juste à proximité dans la première couronne. De ce fait, la ville se caractérise par une quasi-absence de ces établissements dans les quartiers de la première et deuxième couronne périphérique. Sur les 27 ESTP implantés dans les 6 arrondissements périphériques (7-8-9-10-11-12), un seul est public. Ce dernier est situé dans l'arrondissement 10, dans la partie est de la ville. Cela indique que les ESTP ne s'implantent pas dans les quartiers non lotis. Plusieurs facteurs expliquent cela dont principalement l'absence d'électricité dans ces zones et dans une moindre mesure la pauvreté des ménages par rapport aux coûts de scolarité plus élevés dans les ESTP par rapport aux ESG. En effet, le bon fonctionnement de ces établissements exige l'existence d'un minimum de services publics dont principalement l'électricité. Or, une partie non négligeable de la périphérie de la ville de Ouagadougou ne bénéficie pas encore du réseau de la Société Nationale d'Électricité du Burkina (SONABEL). Le chapitre 6 développe ces éléments ainsi que ceux liés aux cursus de formation offerts dans ces établissements. Les analyses suivantes s'intéressent plutôt aux inégalités de capacité d'accueil des établissements.

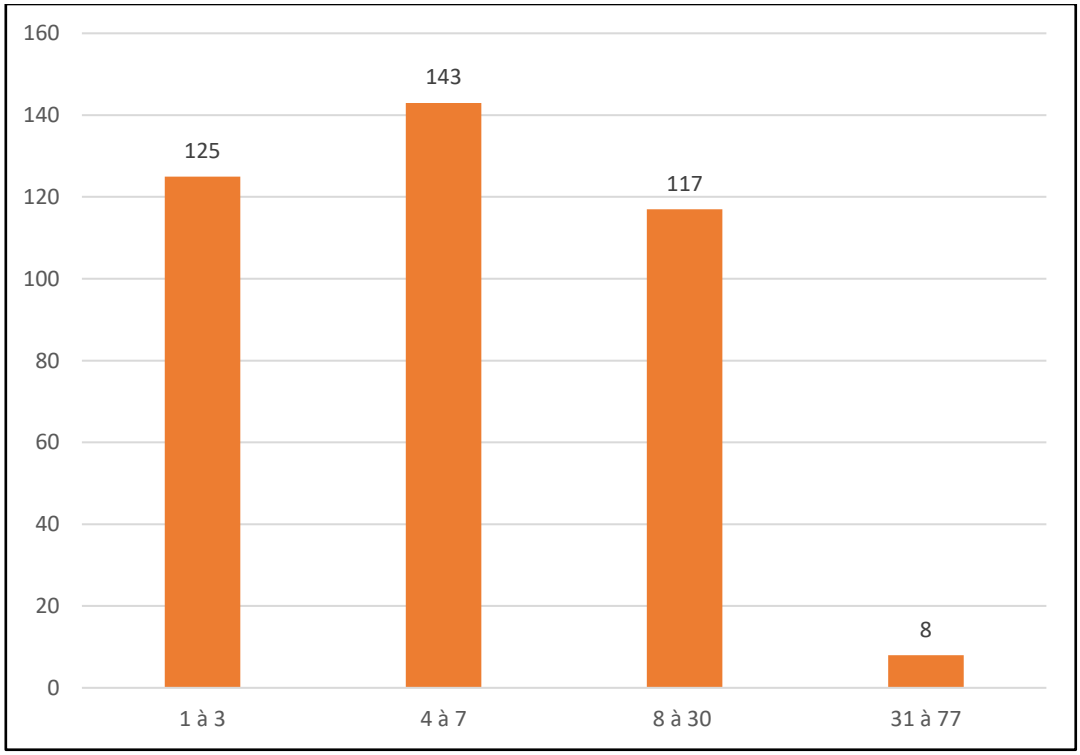
5.6- La capacité d'accueil des établissements scolaires renforce les inégalités entre quartiers centraux et périphéries

Au cours des analyses précédentes, la capacité d'accueil des établissements a été parfois utilisée pour rendre compte des inégalités spatiales que recouvre l'offre scolaire. Cependant, l'importance de cette dimension requiert une analyse à part entière. Au-delà de la répartition globale des infrastructures scolaires décrite par des semis de points, il est important de tenir compte du poids de chaque établissement dans l'offre scolaire de la ville. L'analyse utilise 2 indicateurs clés pour mettre en relief ces inégalités. Il s'agit dans un premier temps du nombre de salles classes dans les établissements puis dans un second temps des effectifs scolaires.

L'insuffisance de salles de classe au public, comme nous le montrons dans les chapitres suivants, a pour effets des classes pléthoriques avec des situations de plus de 120 élèves au post-primaire. Pourtant, la norme est d'un maximum de 70 élèves par classe à ce niveau et de 60 au secondaire. Face à ces situations, des magasins et bibliothèques ainsi que d'autres bâtiments

d'emprunts sont régulièrement transformés en salles de classe. Cette insuffisance de classes dans les établissements, en particulier publics a pour conséquence, la fréquence des lycées ne disposant pas du cycle secondaire ou de certaines séries (A, C, D, etc.). C'est le cas du Lycée de Sig-Noghin et du Lycée Municipal de Kilwin (arrondissement 3) qui ne disposent pas de salles leur permettant d'ouvrir des classes du secondaire (2ende à Tle). De même, le lycée Municipal de Sigh-Noghin (arrondissement 3) ne dispose pas de salles de classes pour le secondaire. Dans cet établissement, le magasin, la bibliothèque et la salle informatique sont transformés en salles de classe pour le fonctionnement du cycle secondaire. Ce faisant, l'établissement ne dispose que de séries scientifiques c'est-à-dire les classes de seconde C, de première D et Terminale D. Les élèves n'y ont donc que la possibilité de faire une série scientifique. « *Un élève brillant dans les matières littéraires est obligé de se rabattre sur les séries scientifiques où il ne s'en sortira pas* » (Madame P.K, professeur dans un lycée public de l'arrondissement 3). Pourtant, la taille théorique des établissements est connue. En effet, les établissements post-primaires doivent contenir 4 salles de classe pendant que les lycées (post-primaire et secondaire) doivent en disposer de 7 à 12[53] au moins. Cependant, il se dégage une forte variabilité du nombre de classes comme l'indique le graphique 20.

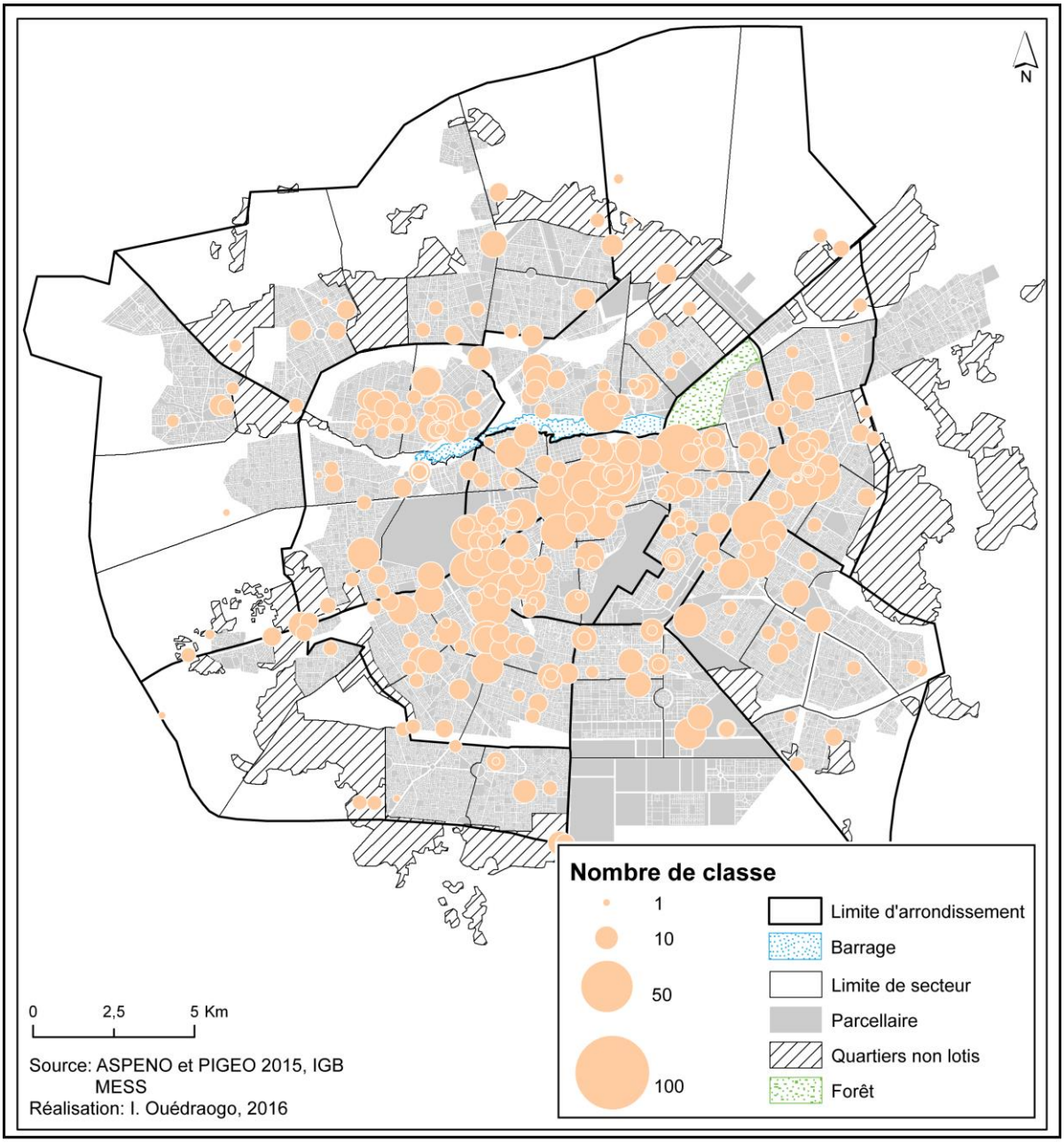
Graphique 20 : Nombre d'établissements scolaires selon le nombre de salles de classe en 2014



[53] En prenant en compte la duplication des classes du secondaire du fait des séries littéraires et scientifiques (A, C et D).

Il apparaît qu'environ 32% des établissements ont de faibles nombres de salles de classe (1 à 3) contre 36% qui ont des capacités d'accueil raisonnables (4 à 7). Les 8 établissements ayant entre 31 et 77 salles de classe possèdent de très grandes capacités d'accueil. Ces inégalités selon le nombre de salles de classe dans chaque établissement ont une dimension spatiale comme l'indique la carte 35.

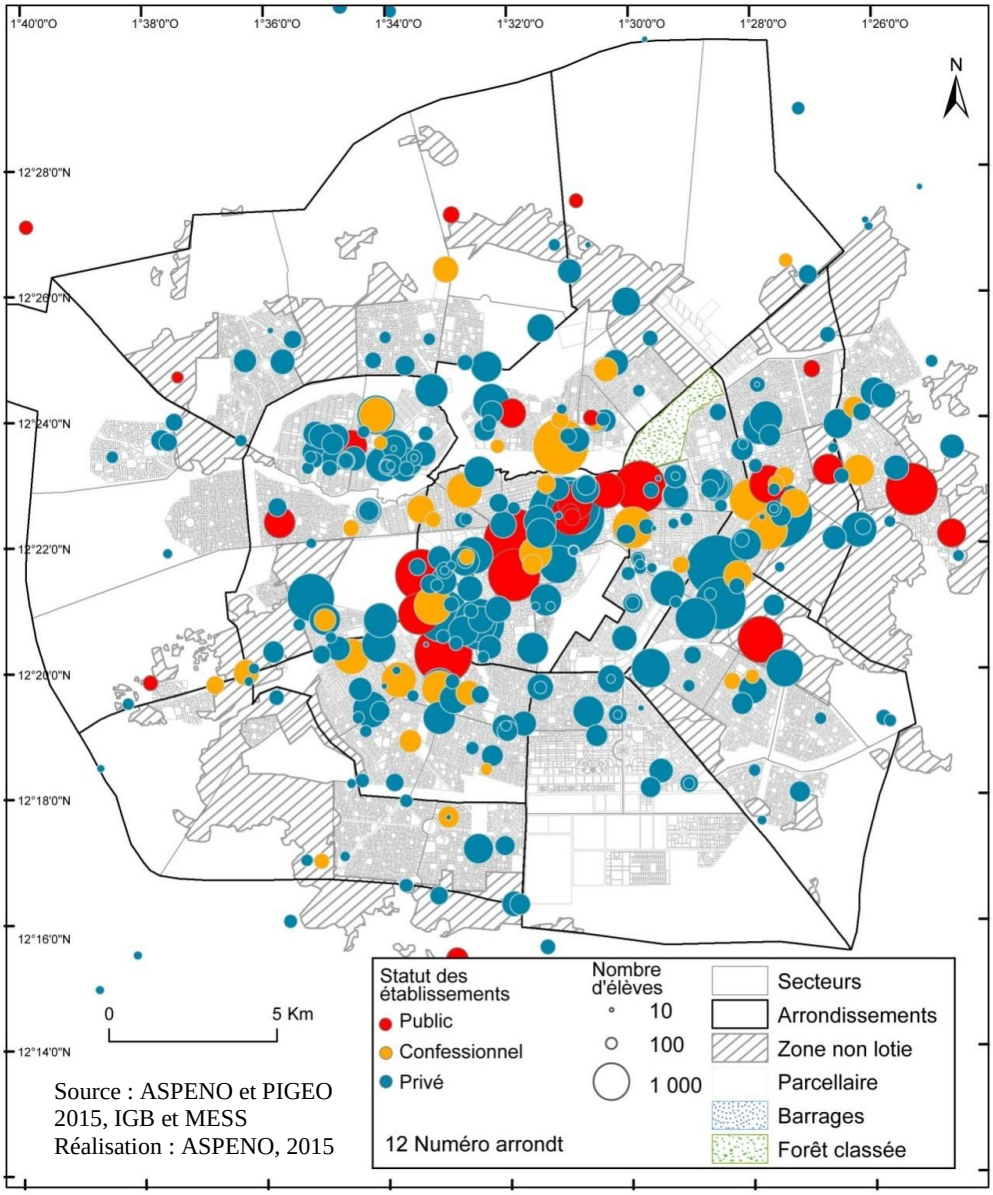
Carte 35: Nombre de salles de classe par établissement scolaire en 2014



Les établissements ayant les plus grandes capacités d'accueil sont en majorité dans les quartiers centraux. Il s'agit d'ailleurs, d'une caractéristique spécifique à cette partie de la ville que l'on ne retrouve pas dans les structures scolaires établies sur le reste du territoire. Parmi les 10 établissements ayant le plus grand nombre de classes; soit plus de 20 salles de cours, 7 sont

situés dans ces quartiers. Il s'agit entre autres du lycée Philippe Zinda Kaboré qui compte 77 classes et du lycée Nelson Mandela qui en compte 50. À l'opposé, dans les quartiers périphériques et non lotis, le nombre de salles de classe est réduit dans les établissements. La majorité des établissements concentre généralement 4 classes à savoir celles allant de la 6e à la 3e. Au regard de la structure et la dynamique de la population mises en relief au début de ce chapitre, la logique aurait voulu que la concentration des élèves se fasse surtout dans les quartiers de la première couronne périphérique et dans une moindre mesure dans les quartiers périphériques. Cependant, la carte 36 indique que plus que la structure de la population par secteur ou par arrondissement, c'est surtout la capacité d'accueil; notamment le nombre de classes par établissement qui influe sur la concentration des élèves dans les différentes zones de la ville.

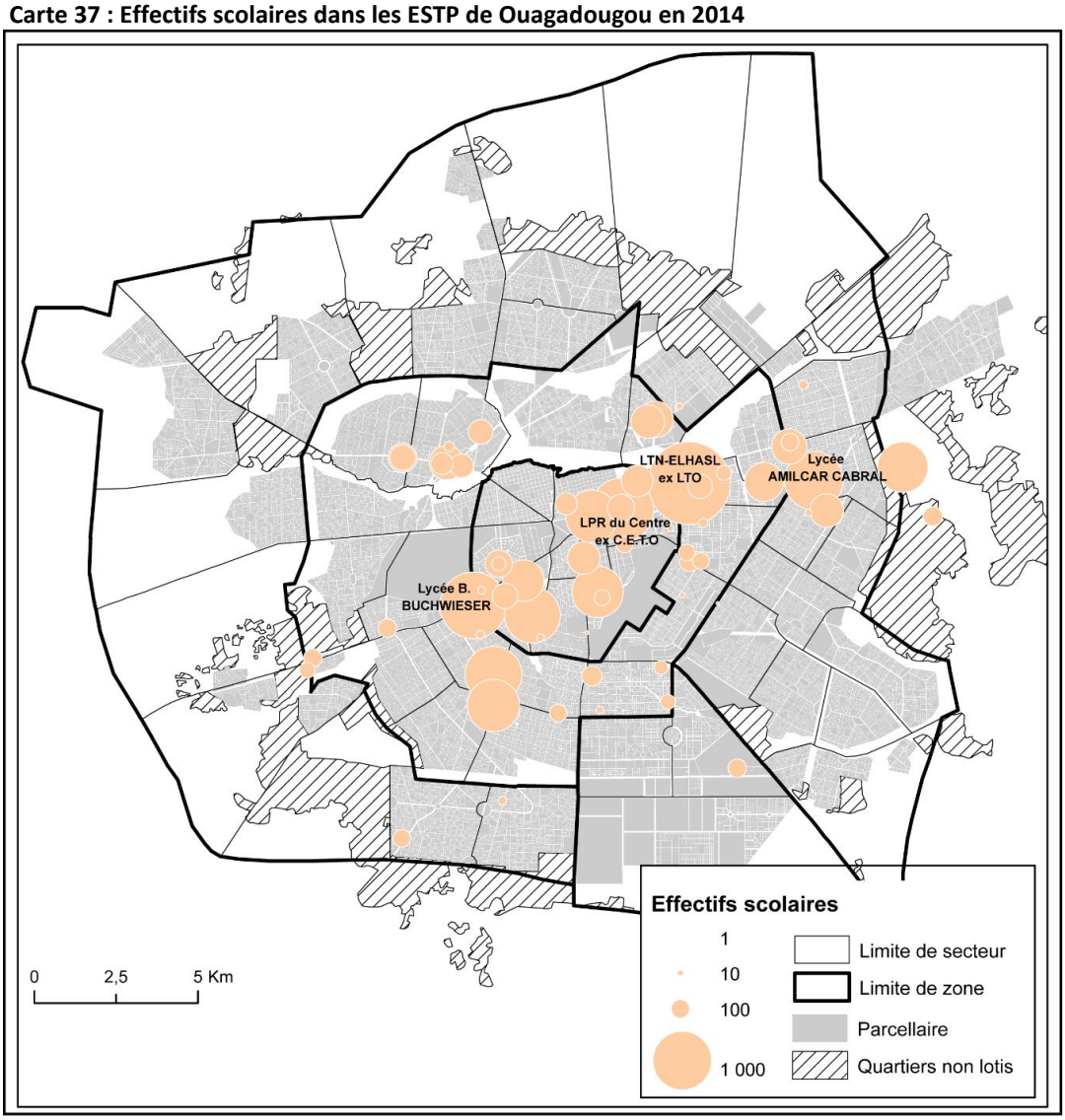
Carte 36 : Statut et effectifs des établissements scolaires en 2014



Source : ASPENO et PIGEO 2015, IGB et MESS
Réalisation : ASPENO, 2015

Il existe une discordance entre la répartition spatiale des effectifs scolaires et celle de la population dans les différentes zones de la ville. Ainsi, les quartiers centraux, bien qu'ayant des effectifs réduits de populations, ont des effectifs scolaires plus importants. Ils sont donc très attractifs, car les mobilités domicile-travail des parents sont en jeu. Il s'agit en général des structures d'enseignement public créées depuis plusieurs décennies avec de grandes capacités d'accueil. Dans la deuxième couronne périphérique par contre, la moyenne passe à 465[54] élèves par établissement. Le manque de données de populations sur les quartiers non lotis ne permet pas d'analyser la discordance entre effectifs de populations et effectifs scolaires. Cependant d'autres formes d'inégalités spatiales existent lorsqu'on s'intéresse au système d'enseignement; en particulier les ESTP (carte 37).

Carte 37 : Effectifs scolaires dans les ESTP de Ouagadougou en 2014



[54] Le nombre moyen d'élève est calculé en ne tenant compte que des établissements ayant des effectifs renseignés.

La tendance à la concentration des établissements à grands effectifs dans les quartiers centraux au détriment des périphéries s'observe également avec les ESTP. Un recul par rapport aux statistiques fait penser que les écarts entre effectifs de populations dans les arrondissements et le nombre d'élèves ne sont pas forcément liés aux manques d'infrastructures, mais pourrait être le fait d'autres facteurs militant pour la sous-scolarisation des enfants dans les zones périphériques. Ce qui n'est pas absurde dans la mesure où des travaux antérieurs ont pu montrer la multitude des facteurs influençant la scolarisation dans une localité donnée. Il s'agit par exemple des expériences de réussites antérieures par le biais de l'école, le niveau d'instruction et les activités des parents, la religion, etc. Cependant, la prise en compte du nombre de salles de classe dans chaque établissement permet de conclure que la discordance est plutôt liée à une répartition inégale de l'offre scolaire. Aussi, les entretiens effectués auprès de différents acteurs (responsables d'établissements, élèves et parents) ainsi que l'observation d'importants flux quotidiens d'élèves des quartiers périphériques vers ceux centraux attestent cet état de fait. Ces aspects sont approfondis au chapitre 6 consacré à l'analyse des données qualitatives. Ce dernier analyse profondément les pratiques d'acteurs. Mais avant, les inégalités en matière de respect des normes du ministère sont décryptées.

5.7- Les normes scolaires, reflets des inégalités spatiales à Ouagadougou

Dans l'optique d'un meilleur cadrage de l'offre scolaire post-primaire et secondaire au Burkina Faso, le Ministère de l'éducation a élaboré en 2011 un « *Manuel des normes scolaires du post-primaire et du secondaire* » (MESS, 2011). L'objectif recherché à travers cet outil est entre autres de « *fixer les normes pédagogiques, administratives et infrastructurelles requises au post-primaire et au secondaire, du mobilier, des équipements et du matériel didactique, de l'implantation des établissements d'enseignement post-primaire et secondaire (délivrance de l'autorisation de construire, et d'ouvrir les établissements, etc.)* » (MESS, 2011, page 6). Aussi, l'arrêté n°2011/169/MES/SG/DGERS/DGEFTP portant cahier des charges des établissements privés d'enseignement post-primaire et secondaire formel et non formel « … *fixe les conditions de création, de gestion, de contrôle et de suivi des établissements de droit privé de l'enseignement post-primaire et secondaire général, technique et professionnel et non formel au Burkina Faso* » (article 1 de l'arrêté). Selon l'article 28 de cet arrêté, « *Le site de l'établissement d'enseignement doit être loin de toute entreprise pouvant perturber son fonctionnement : débit de boisson, décharge publique, grande voie de circulation, nuisances sonores. De même, après implantation de l'établissement, le fondateur en informe l'administration qui prend les dispositions nécessaires pour éviter toute installation d'activité*

pouvant perturber le cadre de l'enseignement ». Les normes techniques édictées dans le manuel sont synthétisées dans le tableau 8.

Tableau 8 : Synthèse du fichier des normes techniques pour les établissements post-primaires et secondaires

Éléments de normes	Description
Choix d'implantation du terrain et des bâtiments	La superficie doit être conforme aux textes en vigueur. Pour le cas de Ouagadougou, il s'agit de 5 000 m^2. L'établissement doit comporter les bâtiments scolaires, une cour de récréation, des installations sanitaires et sportives, un point d'eau permanent (eau courante, forage) et un parking. Les salles de classe doivent avoir les dimensions intérieures suivantes : - pour le post-primaire 9 m x 7,3 m ; soit 65,7 m^2 pour une capacité de 70 élèves. - Pour le secondaire 9 m x 7,3 m ; soit 65,7 m^2 pour une capacité de 60 élèves. Chaque classe doit avoir au moins 4 fenêtres, dont un devant servir d'issue de secours.
Matériel et équipement	Chaque classe doit disposer de tables-bancs à raison d'un table-banc pour 2 élèves, d'un bureau et d'une chaise pour le professeur et d'un tableau. La salle de science et le laboratoire doivent être équipés en matériel scientifique usuel.
Infrastructure sportive	Chaque établissement doit disposer d'un terrain pour l'éducation physique et sportive d'au moins 1 000 m^2, en son sein ou à proximité.
Personnel	L'établissement doit disposer d'un personnel administratif (proviseur, censeur, directeur des études, surveillants) et d'un personnel enseignant (permanent et vacataire).

Source : Annexe de l'arrêté n°2011/169/MES/SG/DGERS/DGEFTP portant cahier des charges des établissements privés d'enseignement post-primaire et secondaire formel et non formel.

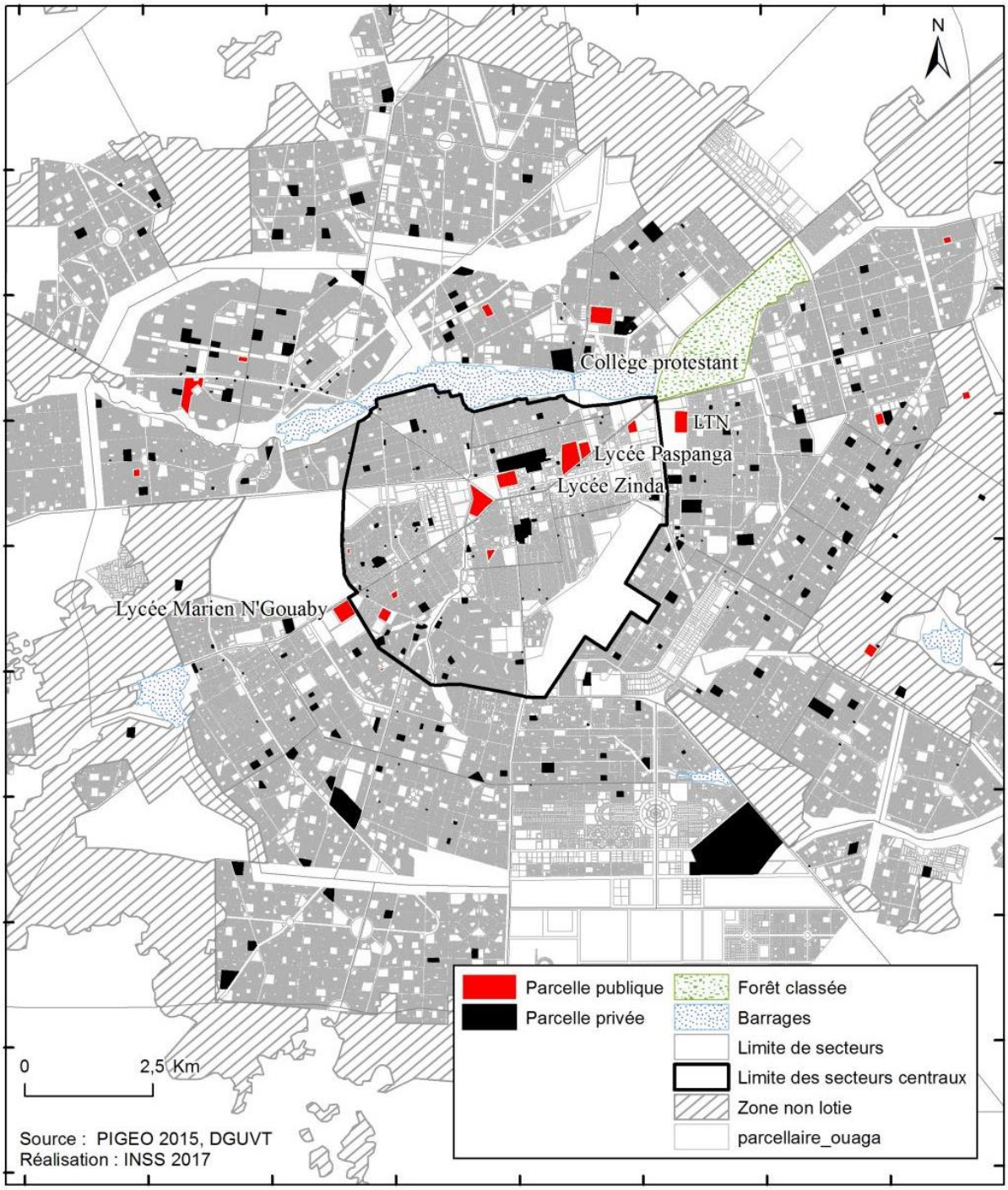
Vu l'importance de ces éléments de normes, il était opportun de les prendre tous en compte dans le cadre des présentes analyses. Cependant, les données disponibles dans la base de données du ministère ne fournissent pas toutes les informations nécessaires à ce type d'analyse.

En effet, les détails concernant par exemple le profil du personnel, la superficie des sites d'implantation des établissements et des salles de classe ne sont pas renseignés. Aussi, pour celles renseignées, il existe parfois des données manquantes pour bon nombre d'établissements. Par ailleurs, l'option de procéder à des analyses statistiques dans ce chapitre, nous a donc conduits à ne considérer que les informations disponibles dans la base et les mieux renseignées. Celles-ci sont nombreuses et concernent différents aspects. Il s'agit des éléments relatifs à l'équipement des établissements en eau potable, électricité et latrines, etc. Pour les autres éléments de normes que nous ne pouvons analyser ici du fait de leur absence de la base de données, le chapitre 6 consacré aux analyses qualitatives permettra de les évoquer. Mais avant, les traitements cartographiques ont permis de générer d'autres données statistiques non prises en compte dans la base de données. Il s'agit de la superficie des établissements.

5.7.1- La superficie des établissements, une information manquante dans la base de données du ministère

La disponibilité de superficies assez grandes d'au moins 5 000 m^2 pour l'implantation des établissements est un enjeu majeur, car elle conditionne l'obtention des autorisations de création et d'ouverture des établissements. De ce fait, ce critère intervient dans les pratiques de choix des sites d'implantation des établissements. Pourtant, cette information n'est pas renseignée dans la base de données du ministère. Nous avons donc procédé à des traitements cartographiques à partir des outils d'analyse spatiale pour générer cette information (carte 38). Cette analyse concerne 311 établissements sur les 393 que compte la ville; soit 79,1%. Cela est dû au fait que le traitement cartographique réalisé ne prenne en compte que les établissements situés sur le parcellaire, occultant ainsi ceux implantés dans les établissements non lotis et les espaces non encore parcellisés; généralement dans les espaces vides des villages nouvellement intégrés à la ville.

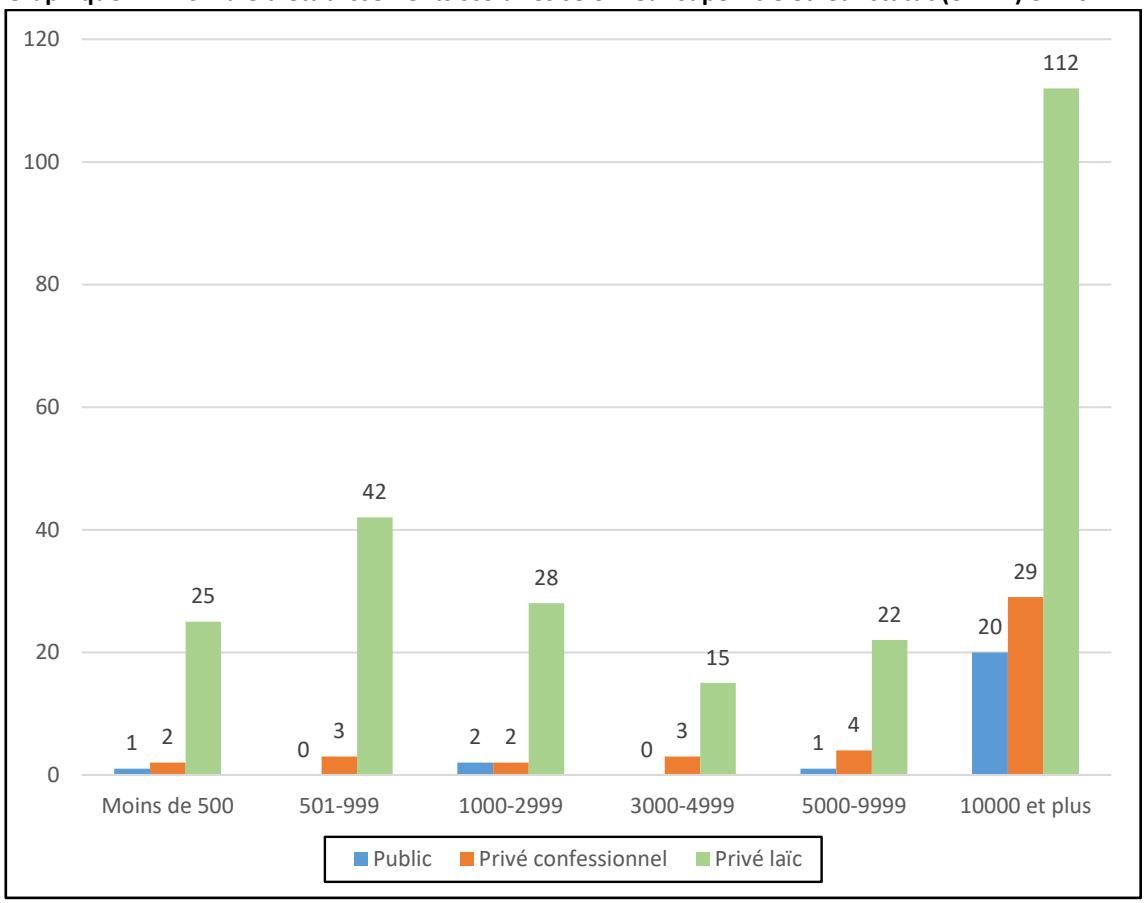
Carte 38 : Parcelles d'occupation et statut des établissements scolaires à Ouagadougou en 2014



Les établissements de la ville présentent des situations assez diversifiées en matière de superficie. Les inégalités spatiales en la matière sont peu tranchées, car il existe des établissements de petites, moyennes et grandes superficies aussi bien dans les quartiers centraux que dans ceux périphériques. Cependant, les établissements publics implantés dans les quartiers centraux occupent de plus grandes superficies que ceux de la première couronne périphérique. À l'opposé, ceux de la deuxième couronne périphérique sont de superficies encore plus réduites.

Globalement, la prise en compte du statut des établissements met en relief d'importantes inégalités comme le montre le graphique 21.

Graphique 21: Nombre d'établissements scolaires selon leur superficie et leur statut (en m²) en 2014



Les établissements publics sont généralement dans le lot de ceux ayant les plus grandes superficies. En effet, 83,3% de ces derniers occupent une superficie d'au moins 10 000 m² contre 67,4% pour les établissements privés confessionnels et seulement 45,9% pour ceux privés laïcs. Seuls 12,5% des établissements publics ne respectent pas les normes de superficie à savoir 5 000 m² établie par les services de l'éducation et d'urbanisme[55]. Parmi les établissements privés confessionnels, ils représentent 23,25% contre 45,08% pour les établissements privés laïcs. C'est donc dire que près de la moitié des établissements privés laïcs ne respectent pas les normes de superficies. Parmi ces derniers, une part importante soit 10,25% occupe des parcelles d'habitation, eu égard à leur taille. Ces établissements ont des superficies variant entre 204 et 500 m². Une majorité à savoir 51,85% est dans la première couronne périphérique alors que l'on a autant d'établissements de petites superficies dans les quartiers de

[55] À l'échelle nationale, la norme de superficie pour l'autorisation de création d'un établissement est de 10 000 m². Compte tenu des difficultés liées à l'obtention de parcelles à Ouagadougou et à Bobo-Dioulasso, le ministère de l'éducation et les services d'urbanisme ont revu cette norme à 5 000 m² pour ces 2 villes.

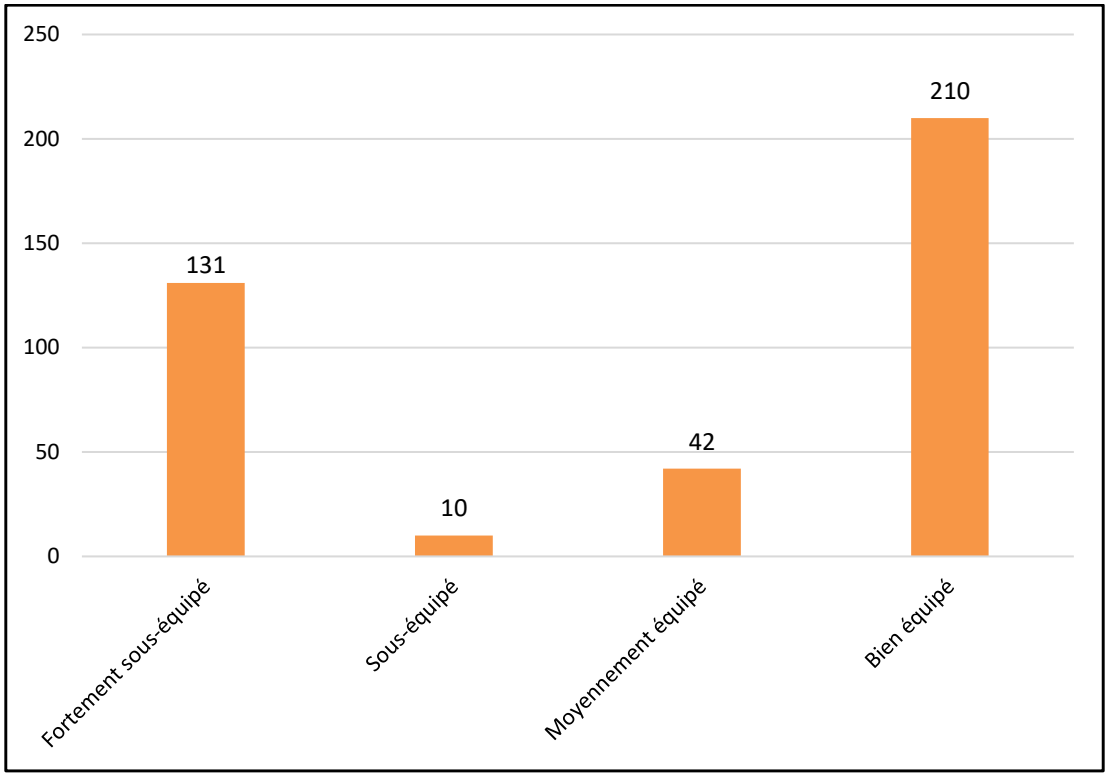
la première couronne périphérique que dans la deuxième. Pourtant, les quartiers de la périphérie urbanisée n'abritent que 3,7% de ces établissements de petites superficies.

Ces indicateurs montrent que les normes de superficies d'implantation des établissements ne sont pas respectées par les promoteurs des établissements. Cela, en dépit de l'intransigeance du ministère en la matière lors des démarches administratives pour obtenir les autorisations de création et d'ouverture des établissements. Cette situation laisse présager un faible niveau de respect des normes d'équipement pour lesquelles il n'existe pratiquement pas de contrôle.

5.7.2- Le niveau d'équipement global : un révélateur des difficiles conditions d'apprentissage

Pour apprécier un niveau d'équipement global, 3 types d'équipements à savoir l'eau potable, l'électricité et les latrines ont été utilisés pour élaborer un indicateur composite. Outre l'analyse qui en est faite, le système d'enseignement et le statut des établissements sont également pris en compte dans les analyses. Quatre niveaux d'appréciations ont été déterminés dont deux acceptables à savoir les établissements *« Bien équipés »* et ceux *« Moyennement équipés »*. Le premier concerne les établissements disposant de l'ensemble des trois équipements tandis que le second concerne ceux qui n'en disposent que de 2. À l'opposé, les établissements *« Sous équipés »* et *« Fortement sous-équipés »* sont dans des situations peu satisfaisantes. En effet les *« Sous équipés »* ne disposent que d'un seul de ces équipements tandis que les *« Fortement sous-équipés»* ne disposent d'aucun équipement. Le graphique 22 fait un aperçu de la répartition selon ces niveaux d'appréciation.

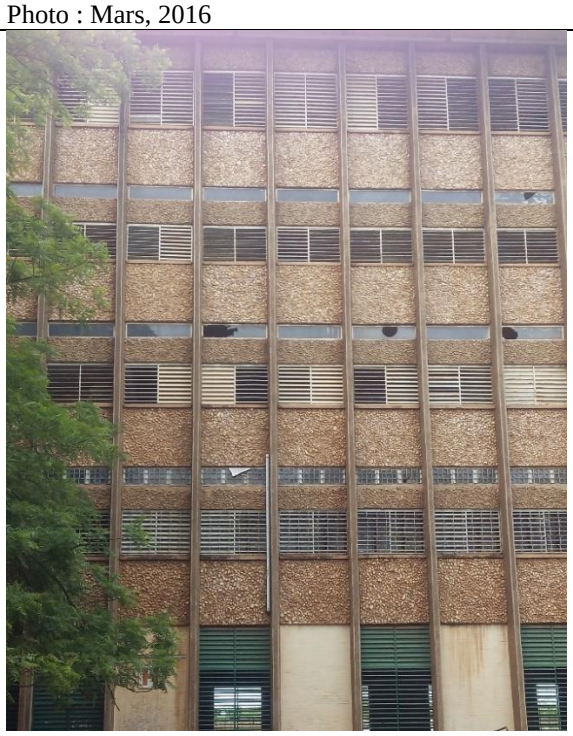
Graphique 22: Répartition des établissements scolaires selon le niveau d'équipement global en 2014



3 équipements sont concernés : eau potable, électricité et latrines
« *Bien équipé* » concerne les établissements disposant de l'ensemble des 3
« *Moyennement équipé* » concerne les établissements disposant de 2 des 3
« *Sous-équipé* » concerne les établissements disposant de l'un des 3 équipements
« *Fortement sous-équipé* » concerne les établissements ne disposant d'aucun équipement

La majorité des établissements de la ville dispose de l'ensemble des 3 équipements considérés; à savoir l'eau potable, l'électricité et les latrines. Les insuffisances résident cependant dans l'importance des établissements qui ne disposent d'aucun de ces équipements. La répartition des établissements met ainsi en relief une situation assez tranchée selon laquelle les établissements ont soit l'ensemble des équipements, soit n'en ont aucun. Cela se traduit par le faible nombre d'établissements ne disposant que d'un ou de deux des équipements considérés. Cette répartition présente une dimension spatiale liée au niveau d'urbanisation ou d'aménagement des différentes zones.

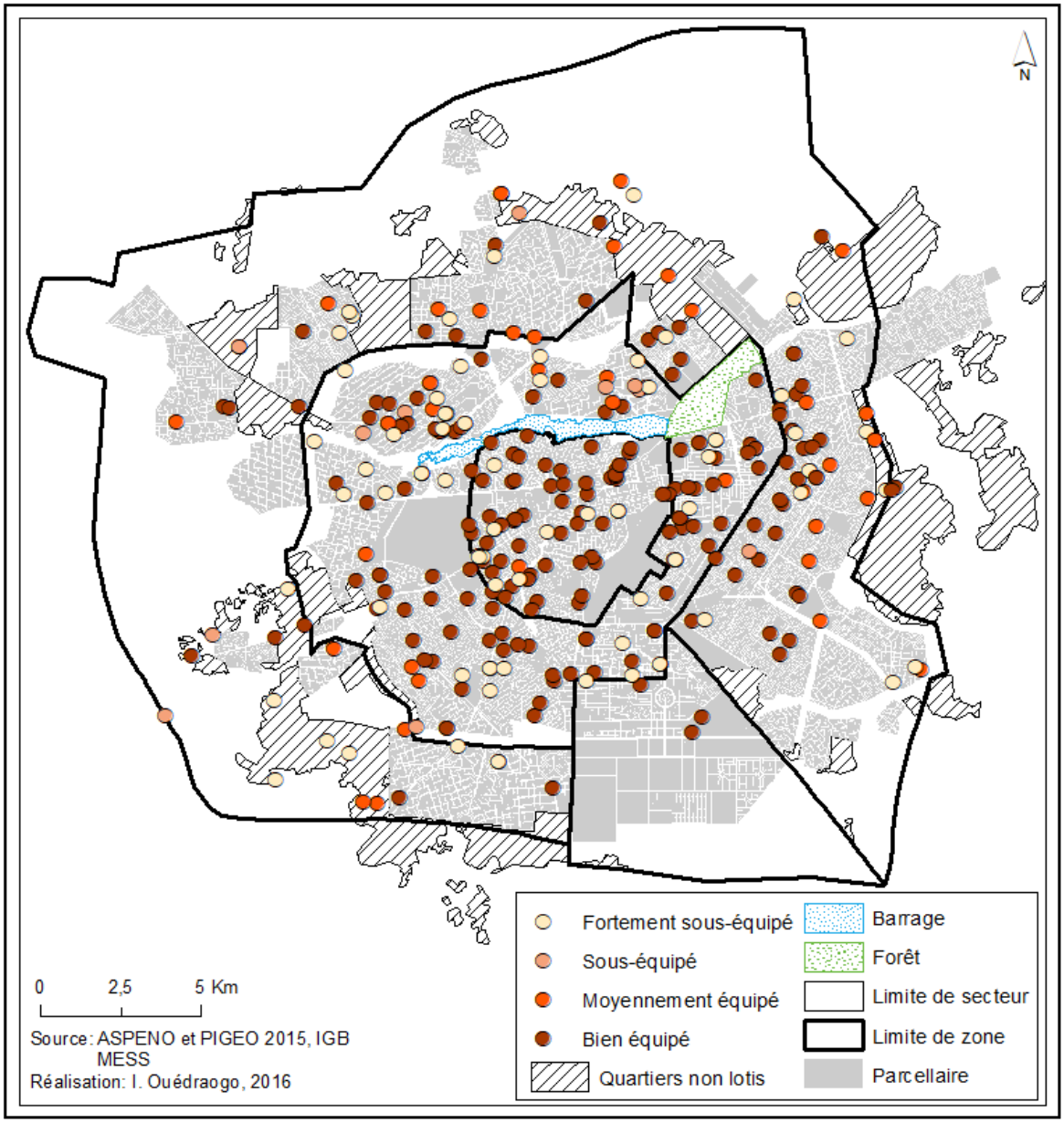
Tableau 9 : Exemple d'établissements selon le niveau d'équipement à Nagrin et en centre-ville

Type	Localisation et caractéristiques	Exemples de photo
Fortement sous-équipé	Quartier non loti de Nagrin, arrondissement 7 dans la deuxième couronne périphérique. Collège ne disposant pas d'électricité, d'eau potable et de latrines. Bâtiment en banco en cours de délabrement.	Photo : Mars, 2016
Bien équipé	Arrondissement 2, secteur 10 dans les quartiers centraux. Disponibilité d'eau, électricité et latrines.	 Photo : Juin, 2017

Dans les parties urbanisées ou aménagées de la ville telles que les quartiers centraux ou de la périphérie urbanisée, la disponibilité du réseau de l'ONEA et de la SONABEL est quasi systématique. Cela favorise la connexion des établissements à ces services. À l'opposé, dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique et les quartiers non lotis, la disponibilité de ces réseaux reste très faible. En effet, dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique, l'accès à ces services n'est possible que par endroit avec un faible niveau de couverture d'ensemble. Dans les quartiers non lotis, le réseau d'électricité n'est pas implanté et celui de l'eau est très faiblement développé, car la connexion de l'ONEA à ces quartiers est assez récente. Dans ces conditions, le raccordement à ces réseaux est quasi impossible pour les établissements qui y sont implantés. Dans certains établissements où le réseau d'eau n'existe

pas cependant, il est réalisé des forages. La carte 39 permet d'illustrer la répartition spatiale des établissements selon le niveau d'équipement.

Carte 39 : Niveau d'équipement global des établissements scolaires à Ouagadougou en 2014

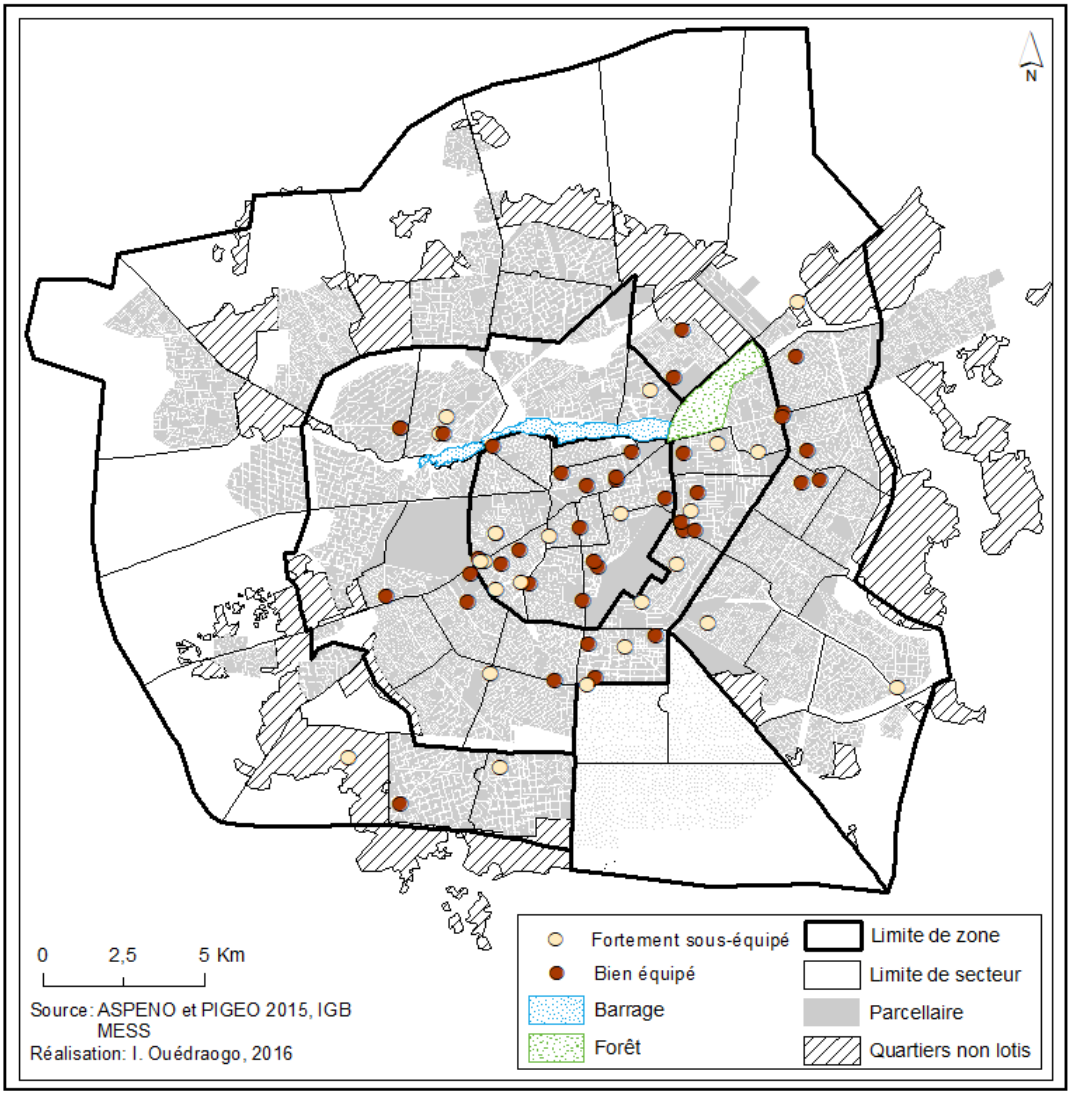


3 équipements sont concernés : eau potable, électricité et latrines
« *Bien équipé* » concerne les établissements disposant de l'ensemble des 3
« *Moyennement équipé* » concerne les établissements disposant de 2 des 3
« *Sous -équipé* » concerne les établissements disposant de l'un des 3 équipements
« *Fortement sous-équipé* » concerne les établissements ne disposant d'aucun équipement

L'analyse de la carte indique une dégradation du niveau d'équipement des établissements des quartiers centraux vers ceux périphériques. En effet, environ 75% des établissements des quartiers centraux sont « *Bien équipés*» alors que dans la première couronne périphérique l'on n'a que 53% des établissements dans cette situation; contre 41% pour ceux de la périphérie. À l'opposé, les établissements « *Fortement sous-équipés*» sont plus concentrés dans les quartiers

de la première et la deuxième couronne périphérique où ils représentent respectivement 36% et 34% de l'offre. Dans les quartiers non lotis par contre, l'on a une prédominance des établissements «*Fortement sous-équipés* ». Plusieurs facteurs expliquent cette situation dont les inégalités dans l'aménagement du territoire et les pratiques d'acteurs. Les analyses précédentes ayant révélé l'importance des inégalités dans la répartition spatiale des établissements selon le statut et le système d'enseignement, il est important d'intégrer ces dimensions dans les analyses faites ici. Cela permet d'apprécier le comportement des différents acteurs dans les différentes zones de la ville. En effet, la situation des ESTP apparaît paradoxale, car il s'agit d'établissements qui par excellence exigent un niveau d'équipement élevé. Certaines filières telles que le génie électrique, la maintenance industrielle et la construction métallique nécessitent des équipements lourds (composés de machines) et d'autres, moins lourds (ordinateurs). La base de données ne fournit pas les informations sur la disponibilité de ces équipements dans ces établissements. Il est donc impossible d'analyser les inégalités en la matière. Cependant, nous les évoquons dans le chapitre 7 où la disponibilité des équipements pour les travaux dans les ESTP constitue des critères de choix des écoles par les élèves et leurs familles. Pour le fonctionnement desdites machines ou pour les manipulations lors des travaux pratiques, la disponibilité d'électricité et d'eau potable est indispensable. Cette exigence est censée favoriser la disponibilité de ces commodités dans ces établissements, plus que dans les ESG. De même, la localisation de la majorité de ces établissements dans les quartiers centraux et dans une moindre mesure dans la première couronne périphérique devrait favoriser leur équipement. Malgré ces conditions militant pour un niveau d'équipement satisfaisant des ESTP, une part importante de ces établissements ne dispose d'aucun équipement. En effet, près de la moitié (48,8%) sont « *Fortement sous-équipé*s ». La carte 40 présente la répartition spatiale de ces ESTP.

Carte 40 : Répartition spatiale des ESTP à Ouagadougou selon le niveau d'équipement global en 2014

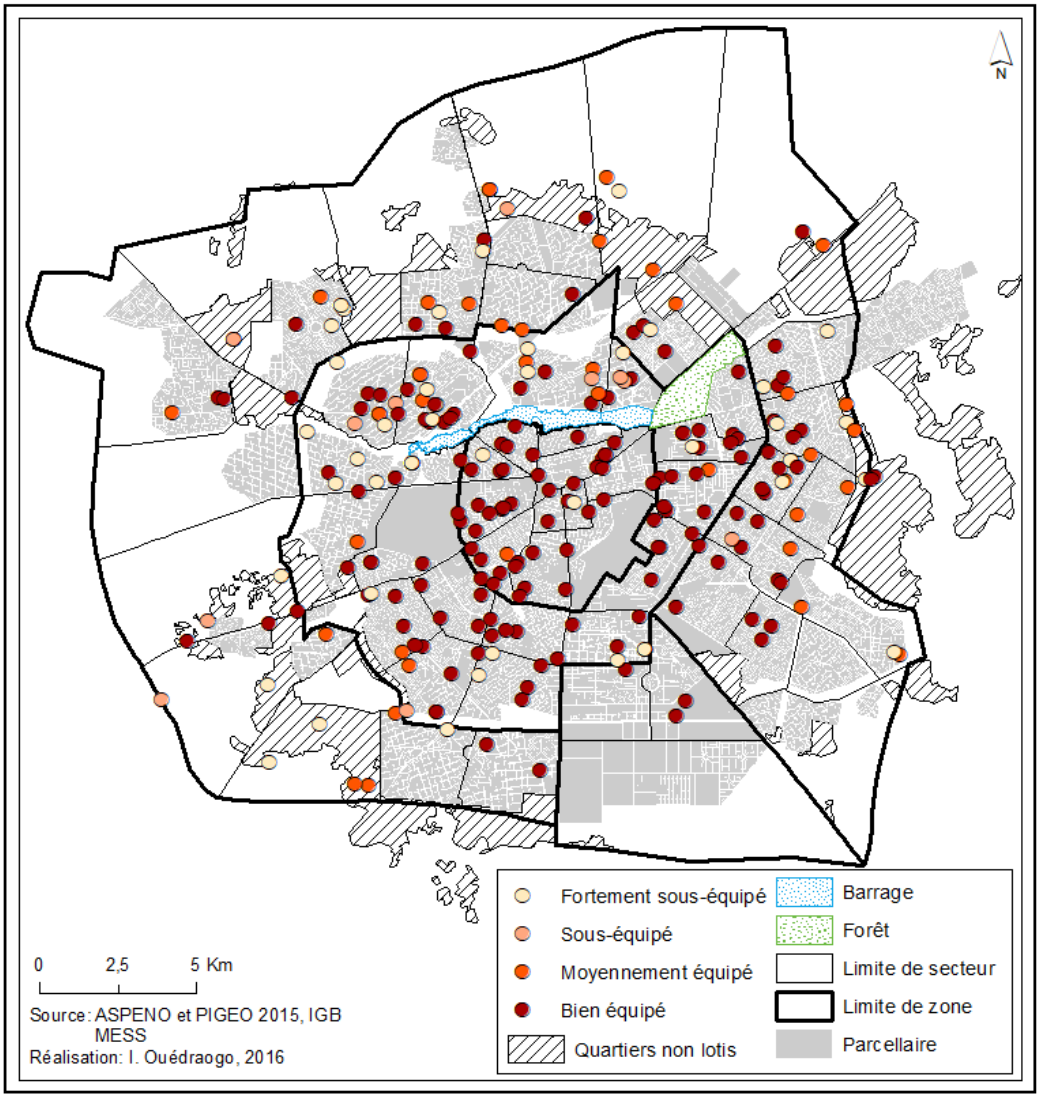


3 équipements sont concernés : eau potable, électricité et latrines
« *Bien équipé* » concerne les établissements disposant de l'ensemble des 3
« *Moyennement équipé* » concerne les établissements disposant de 2 des 3
« *Sous-équipé* » concerne les établissements disposant de l'un des 3 équipements
« *Fortement sous-équipé* » concerne les établissements ne disposant d'aucun équipement

Du fait de la forte concentration des ESTP dans les quartiers centraux et dans une moindre mesure dans la première couronne périphérique, les inégalités spatiales liées à leurs équipements apparaissent faibles. Il ressort cependant que les meilleures conditions d'aménagement que fournissent ces zones ne sont pas mises à profit par les promoteurs de certains établissements. Plusieurs facteurs expliquent cette situation dont le coût élevé de l'abonnement à l'électricité (SONABEL) et à l'eau (ONEA) pour les établissements. Aussi, les coûts élevés des factures sont souvent évoqués. Comme l'indique Monsieur C.T, agent du groupe scolaire Saint-Viateur, « *Il arrive que nous payons 800 000 FCFA le mois, seulement pour l'électricité. À long terme, ce n'est pas soutenable!* ». Au lycée Madina garçon, Monsieur H.B, soutient qu' « *on ne comprend pas le système de facturation. Nous avons actuellement une*

facture de près d'un million. On essaie de comprendre avec l'ONEA. Mais eux, ils n'attendent pas. Quand il y a des impayés, ils viennent couper. Il n'y a pas de mesure sociale pour les établissements ». La stratégie de certains établissements sous-équipés consiste à sous-traiter avec ceux mieux équipés. Cela consiste à signer des conventions qui permettent à leurs élèves d'accéder aux salles équipées de leurs paires pour des travaux pratiques et autres manipulations. Contrairement à une prédominance des établissements «*Fortement sous-équipés*» parmi les ESTP, la part des ESG n'ayant aucun équipement est moins élevée; car elle n'est que de 28,4%. Ce taux représente cependant un nombre élevé d'établissements; ces derniers étant au nombre de 98. Ainsi, il y a plus d'ESG dans cette situation que d'ESTP du fait du nombre élevé des établissements d'enseignement général.

Carte 41 : Répartition spatiale des ESG selon le niveau d'équipement global



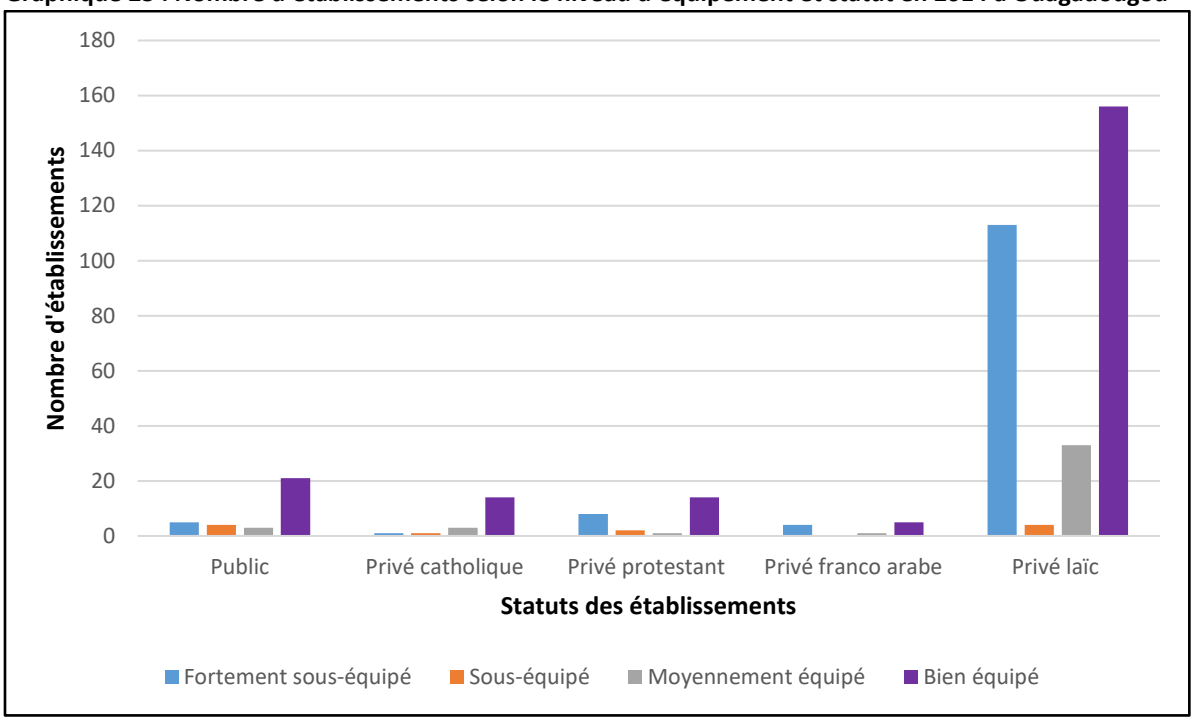
3 équipements sont concernés : eau potable, électricité et latrines
« *Bien équipé* » concerne les établissements disposant de l'ensemble des 3
« *Moyennement équipé* » concerne les établissements disposant de 2 des 3
« *Sous-équipé* » concerne les établissements disposant de l'un des 3 équipements
« *Fortement sous-équipé* » concerne les établissements ne disposant d'aucun équipement

Comme l'indique la carte 41, ces établissements sont majoritairement dans les quartiers de la première et la deuxième couronne périphérique qui abritent respectivement 40,8% et 37,8% des établissements sans aucun équipement. À l'intérieur de ces zones, il existe également des inégalités, car dans la première couronne périphérique, ces établissements sont surtout implantés dans la partie nord-ouest à savoir le nord de l'arrondissement 3. Dans les quartiers centraux cependant, la part des établissements dans cette situation reste faible, car elle est de 9,2%.

Cela indique que les promoteurs des ESG qui y sont implantés optimisent mieux les meilleures conditions d'aménagement. Du fait du nombre élevé de ces ESG dans la zone et de la faiblesse de la demande scolaire locale, ils sont contraints à le faire pour attirer le maximum d'élèves. À l'opposé, dans les quartiers non lotis et de la deuxième couronne périphérique, les établissements sont très souvent « *Sous-équipés* » ou « *Moyennement équipés* »; ce qui reflète les faibles niveaux d'aménagement urbain de ces zones.

À l'analyse de ces résultats, il ressort que comme le nombre d'établissements, le niveau d'équipement reste globalement satisfaisant dans les ESTP et ESG des quartiers centraux. Cependant, il se dégrade dans les quartiers de la première couronne périphérique où ces établissements présentent des niveaux d'équipement moins satisfaisants. Cette tendance est amplifiée dans les quartiers non lotis et de la deuxième couronne périphérique. Si ces inégalités peuvent être attribuées aux conditions locales d'aménagement du territoire, elles sont également corrélées avec le statut des établissements. Au-delà des conditions générales d'aménagement du territoire puis des normes du ministère, les différents acteurs de l'offre scolaire ont des pratiques différenciées d'équipement. Cela se perçoit à travers les statistiques du graphique 23.

Graphique 23 : Nombre d'établissements selon le niveau d'équipement et statut en 2014 à Ouagadougou

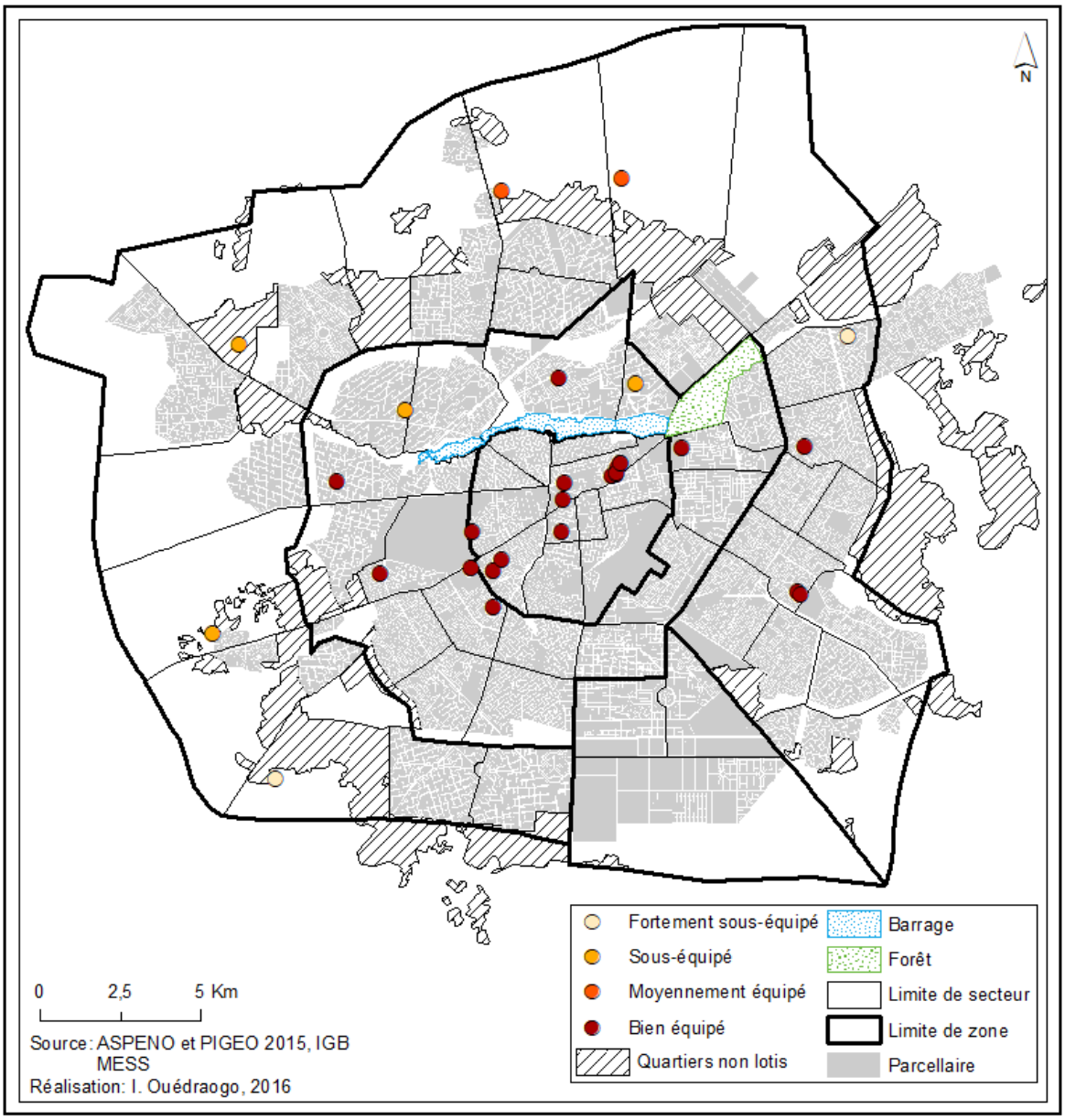


3 équipements sont concernés : eau potable, électricité et latrines
« *Bien équipé* » concerne les établissements disposant de l'ensemble des 3
« *Moyennement équipé* » concerne les établissements disposant de 2 des 3
« *Sous-équipé* » concerne les établissements disposant de l'un des 3 équipements
« *Fortement sous-équipé* » concerne les établissements ne disposant d'aucun équipement

Quel que soit le statut considéré, il ressort que les établissements sont en majorité « *Bien équipés*». Leurs parts atteignent 73,68% pour les établissements privés catholiques. Par contre, les établissements privés laïcs et franco-arabes présentent des situations très peu satisfaisantes. Pour ces derniers, il s'observe pratiquement une parité entre établissements «*Bien équipés*» et «*Fortement sous-équipés*». En effet, pour les privés laïcs, environ 51% d'établissements sont «*Bien équipés*» contre 50% pour les privés franco-arabes. Pour ce qui concerne les «*Fortement sous-équipés*», l'on a 36,9% pour les privés laïcs contre 40% pour les privés franco-arabes. Si ces taux représentent un nombre limité d'établissements franco-arabes, ils concernent à contrario 113 établissements privés laïcs. Seuls les établissements privés catholiques présentent une assez satisfaisante prédominance des établissements « *Moyennement équipés* » sur ceux « *Fortement sous-équipés* » et « *sous équipés* ». Cette répartition fait que ces établissements ont un niveau d'équipement globalement satisfaisant par rapport aux autres. En effet, 89,47% des établissements privés catholiques ont un niveau d'équipement acceptable contre 72,73% pour ceux publics et 61,76% pour les établissements privés laïcs. Ces inégalités selon le statut pourraient s'expliquer par le niveau d'organisation et la rigueur que s'imposent leurs promoteurs; indépendamment du niveau d'aménagement du territoire. Derrière ces statistiques

se cachent les inégalités spatiales comme l'indique la carte 42 consacrée aux établissements publics.

Carte 42 : Niveau d'équipement des établissements publics à Ouagadougou



3 équipements sont concernés : eau potable, électricité et latrines
« *Bien équipé* » concerne les établissements disposant de l'ensemble des 3
« *Moyennement équipé* » concerne les établissements disposant de 2 des 3
« *Sous-équipé* » concerne les établissements disposant de l'un des 3 équipements
« *Fortement sous-équipé* » concerne les établissements ne disposant d'aucun équipement

Les quartiers centraux n'abritent que des établissements publics « *Bien équipés* ». Dans les quartiers périphériques cependant, il s'agit essentiellement d'établissements insuffisamment équipés notamment ceux « *Fortement sous-équipés* » et « *Sous-équipés*». Cela montre que les établissements publics situés dans la deuxième couronne périphérique, en plus d'être de faible capacité d'accueil, sont des établissements insuffisamment équipés. Dans les quartiers de la

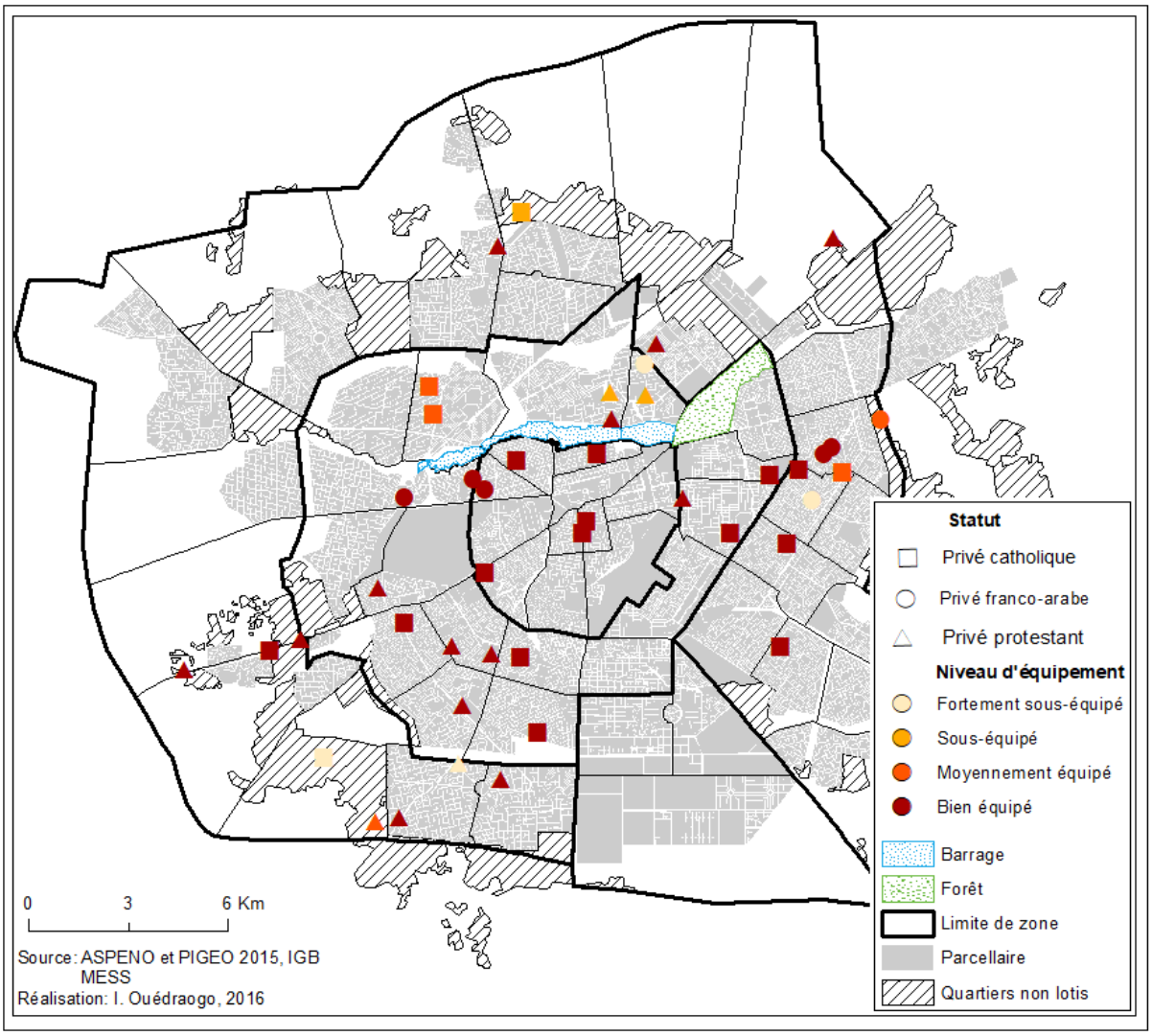
deuxième couronne périphérique, le sous-équipement s'explique par le faible niveau d'aménagement, car dans ces zones le niveau de connexion au réseau d'électricité et d'eau potable reste faible. Lorsqu'un établissement est situé dans une zone non connectée, il lui est impossible de disposer de ces commodités. C'est le cas pour le CEG de Bassinko implanté dans une zone où il n'existe pas d'électricité. Par ailleurs, certains CEG sont implantés dans des bâtiments d'emprunt en attendant leur construction. De ce fait, ils ne peuvent pas réaliser d'infrastructures ou procéder à l'abonnement à l'eau potable et à l'électricité, car ils devront déménager plus tard. Le CEG de Bassinko était dans cette situation en 2014 comme l'indique le bâtiment d'emprunt qu'il occupait encore en 2015 (photo 19).

Photo 19 : Salle de projection de film utilisée comme bâtiment d'emprunt pour les élèves du CEG de Bassinko (secteur 35, arrondissement 8)

Photo : Novembre, 2015

Il existe des cas où l'établissement est en cours de construction, car toutes les infrastructures n'ont pas encore été réalisées. La stratégie consiste très souvent à parer au plus urgent à savoir construire les salles de classe ; les autres commodités devant suivre plus tard. En tant que catégorie intermédiaire de l'offre scolaire de la ville, les établissements privés confessionnels présentent une répartition spatiale proche de celle des établissements publics (carte 43).

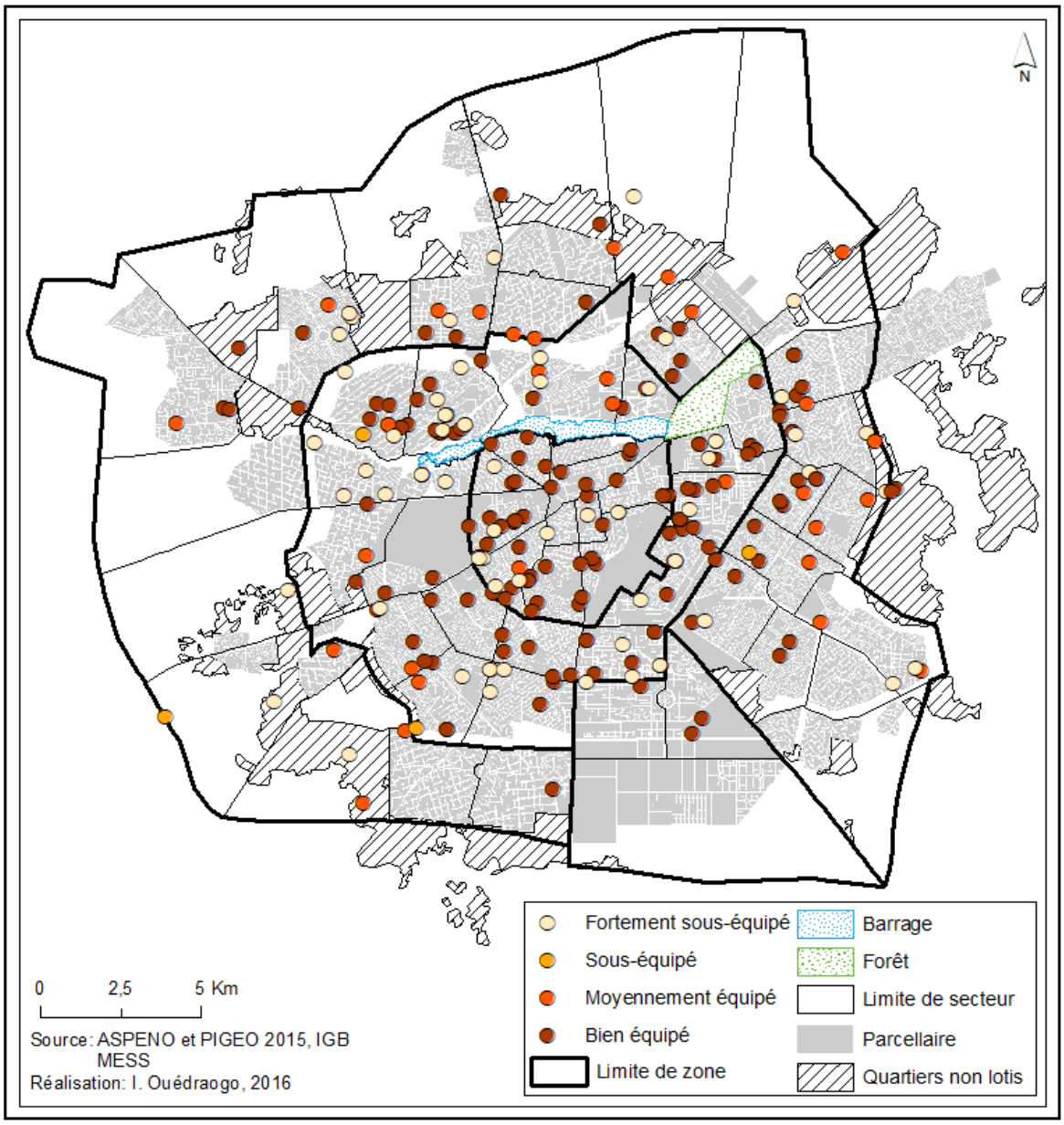
Carte 43: Niveau d'équipement des établissements privés confessionnels à Ouagadougou en 2014



3 équipements sont concernés : eau potable, électricité et latrines
« *Bien équipé* » concerne les établissements disposant de l'ensemble des 3
« *Moyennement équipé* » concerne les établissements disposant de 2 des 3
« *Sous-équipé* » concerne les établissements disposant de l'un des 3 équipements
« *Fortement sous-équipé* » concerne les établissements ne disposant d'aucun équipement

À l'exception d'un seul, tous les autres établissements confessionnels dans les quartiers centraux sont « *Bien équipés*». Plus, la plupart de ces derniers dans les quartiers de la première couronne sont également « *Bien équipés* ». À l'instar des établissements publics, la majorité de ceux confessionnels « *Sous-équipés*» ou « *Fortement sous-équipés* » sont situés dans la deuxième couronne périphérique. Toutefois, dans cette zone, ces établissements ont un niveau d'équipement meilleur que ceux publics. Cela se perçoit avec l'importance relative des établissements confessionnels « *Bien équipés*» et « *Moyennement équipés* » dans cette zone. Pour ce qui concerne les établissements privés laïcs, la situation est tout à fait différente. La répartition spatiale de ces derniers est beaucoup plus disparate (carte 44).

Carte 44 : Niveau d'équipement des établissements privés laïcs

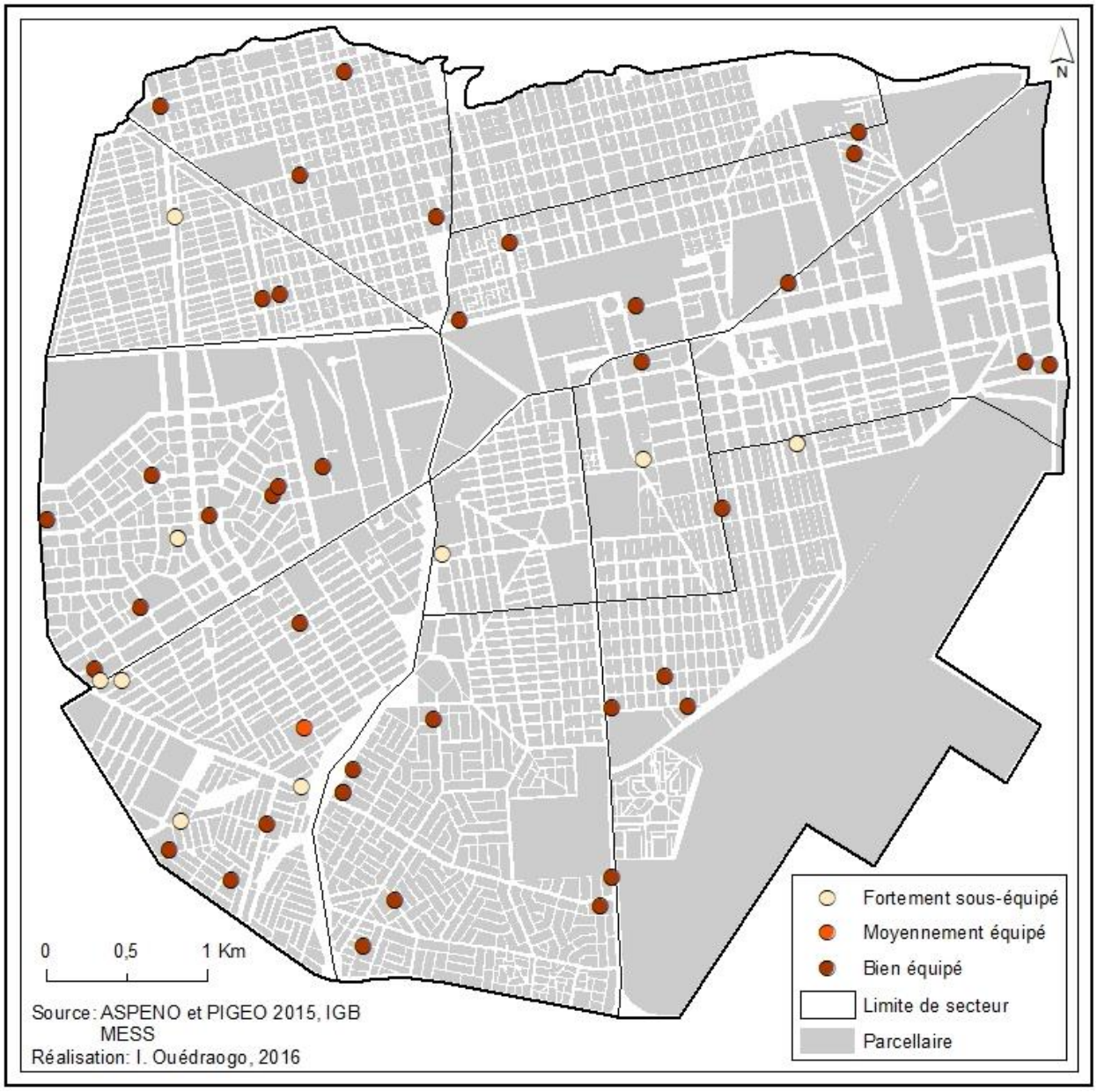


3 équipements sont concernés : eau potable, électricité et latrines
« *Bien équipé* » concerne les établissements disposant de l'ensemble des 3
« *Moyennement équipé* » concerne les établissements disposant de 2 des 3
« *Sous-équipé* » concerne les établissements disposant de l'un des 3 équipements
« *Fortement sous-équipé* » concerne les établissements ne disposant d'aucun équipement

Contrairement à une forte prédominance des établissements publics et privés confessionnels suffisamment équipés dans les quartiers centraux, leur part est moins importante pour ceux privés laïcs dans cette zone. Cela s'observe sur la carte 44 mettant en relief leur forte présence ainsi que leur dispersion sur ce territoire. Si dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique et les non lotis le problème d'aménagement (absence de l'ONEA et de la SONABEL) peut expliquer la situation, dans les quartiers centraux et de la deuxième couronne périphérique, il s'agit pour certains d'autres problèmes. Certains établissements ne sont pas

propriétaires des locaux occupés, mais sont en location. Ces derniers ont trouvé des factures élevées laissées non payées par leurs prédécesseurs. De ce fait, les nouveaux occupants se refusent à les payer.

Carte 45 : Niveau d'équipement des établissements privés laïcs dans les quartiers centraux en 2014



3 équipements sont concernés : eau potable, électricité et latrines
« *Bien équipé* » concerne les établissements disposant de l'ensemble des 3
« *Moyennement équipé* » concerne les établissements disposant de 2 des 3
« *Sous-équipé* » concerne les établissements disposant de l'un des 3 équipements
« *Fortement sous-équipé* » concerne les établissements ne disposant d'aucun équipement

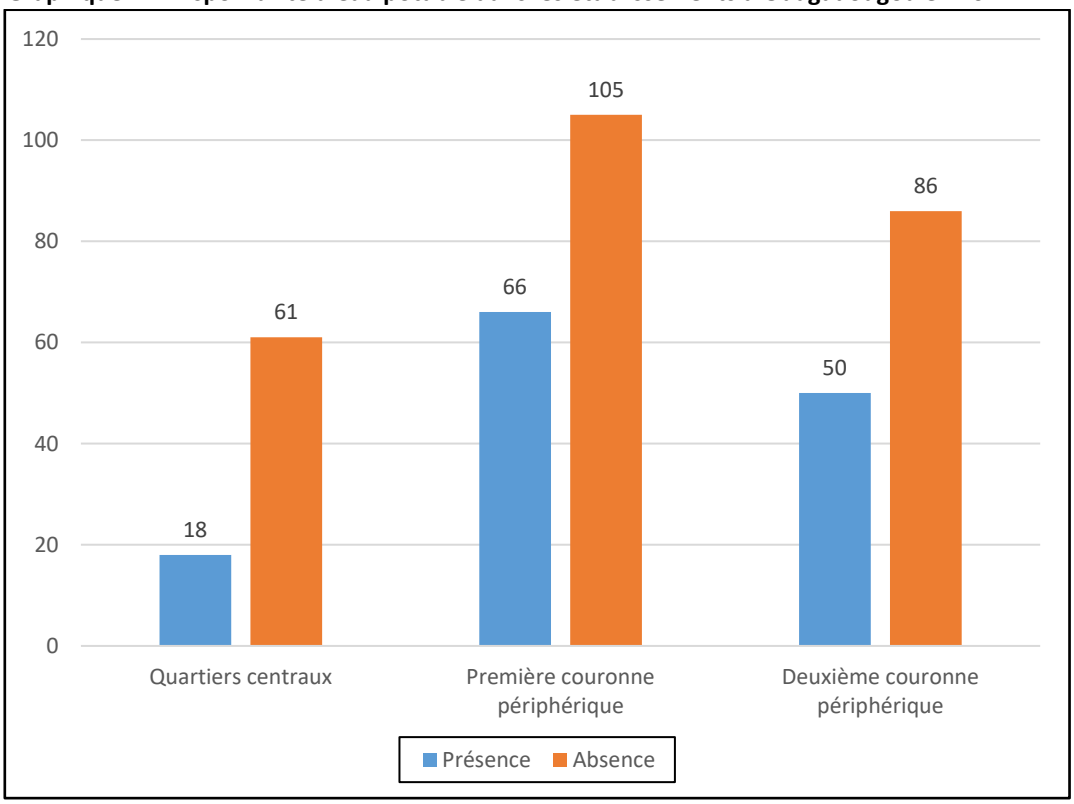
Les établissements « *Bien équipés* » ne sont que 69,5% dans les quartiers centraux. La situation se dégrade dans les quartiers de la première et la deuxième couronne périphérique où la part des établissements privés laïcs « *Fortement sous-équipés* » est encore plus importante. Elle est de 41,1% dans la première contre 30,9% dans la deuxième. Ces différentes analyses sont

révélatrices des enjeux d'aménagement du territoire et de pratiques d'acteurs (gouvernance) que comporte l'équipement des établissements dans la ville de Ouagadougou. Derrière ces situations globales d'équipement, il existe des réalités et pratiques cachées qui n'auraient pu être décelées qu'à partir des analyses portant sur chaque type d'équipement.

5.7.3- L'eau potable est une ressource rare dans de nombreux établissements périphériques

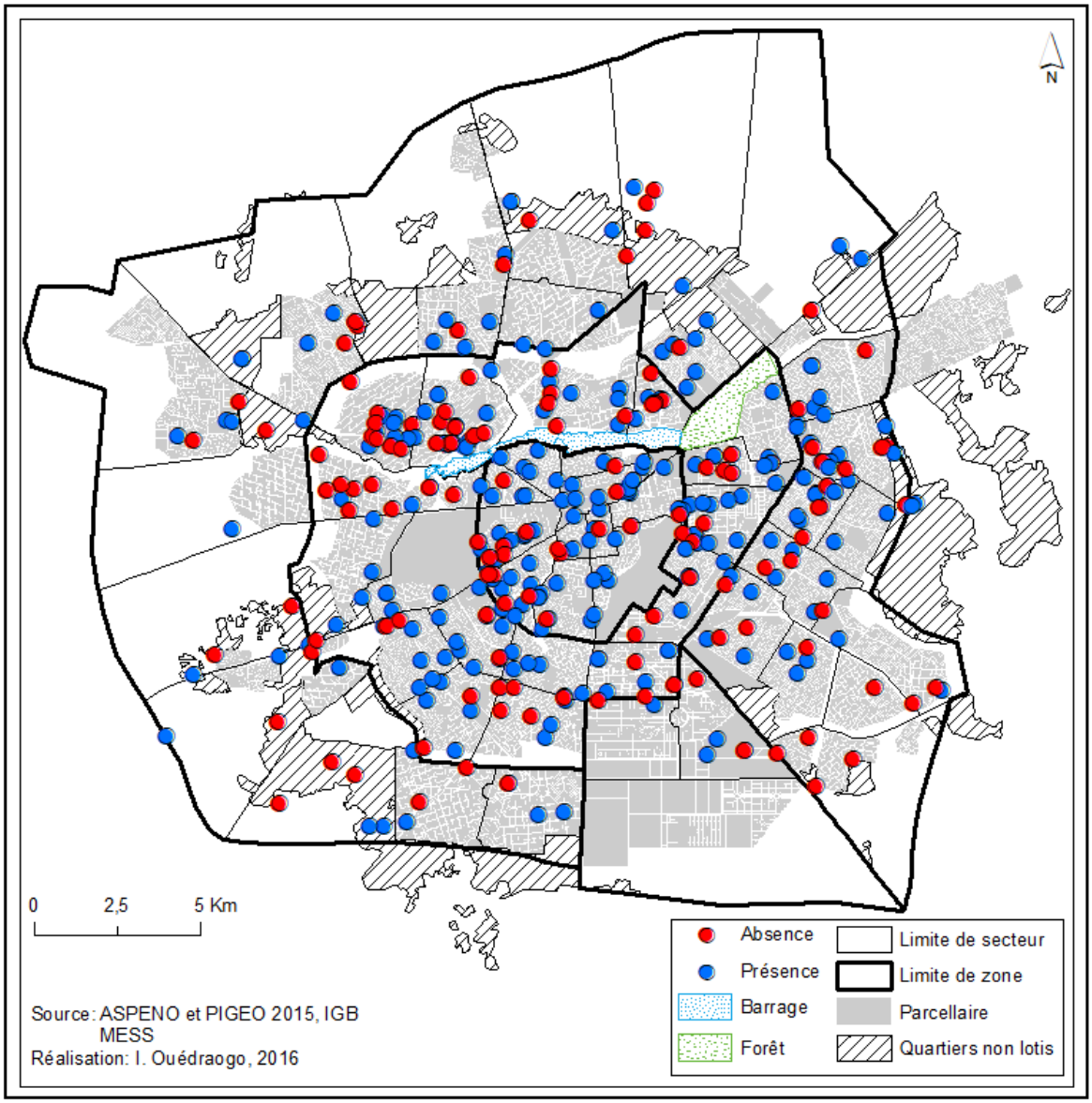
La disponibilité de l'eau potable dans un établissement est importante à plusieurs titres. Selon les entretiens effectués auprès des élèves, ces derniers boivent l'eau des robinets ou des forages lorsqu'ils ont soif; et cela plusieurs fois par jour en temps de chaleur. Ils s'y lavent les mains avant de prendre les repas et après l'utilisation des latrines. De même, ils s'y rincent les bras et les jambes lorsqu'ils doivent retourner en classe après les cours d'EPS. En dépit de cette importance, une bonne part des établissements ne dispose pas de cette ressource utile. Ces derniers représentent 35,9% des établissements de la ville. C'est dans les quartiers de la première et la deuxième couronne périphérique que ces établissements présentent les proportions les plus élevées. Malgré la localisation d'une part importante de ces établissements dans des zones loties disposant d'un système de canalisation du réseau de l'Office Nationale de l'Eau et de l'Assainissement (ONEA), une part importante des établissements ne disposent pas de point d'eau potable.

Graphique 24: Disponibilité d'eau potable dans les établissements à Ouagadougou en 2014



Outre ces inégalités entre quartiers centraux et périphériques, la carte 46 met également en relief l'importance des établissements ne disposant pas de point d'eau dans les quartiers non lotis et les villages périphériques nouvellement transformés en secteurs urbains.

Carte 46 : Disponibilité d'eau potable dans les établissements à Ouagadougou en 2014



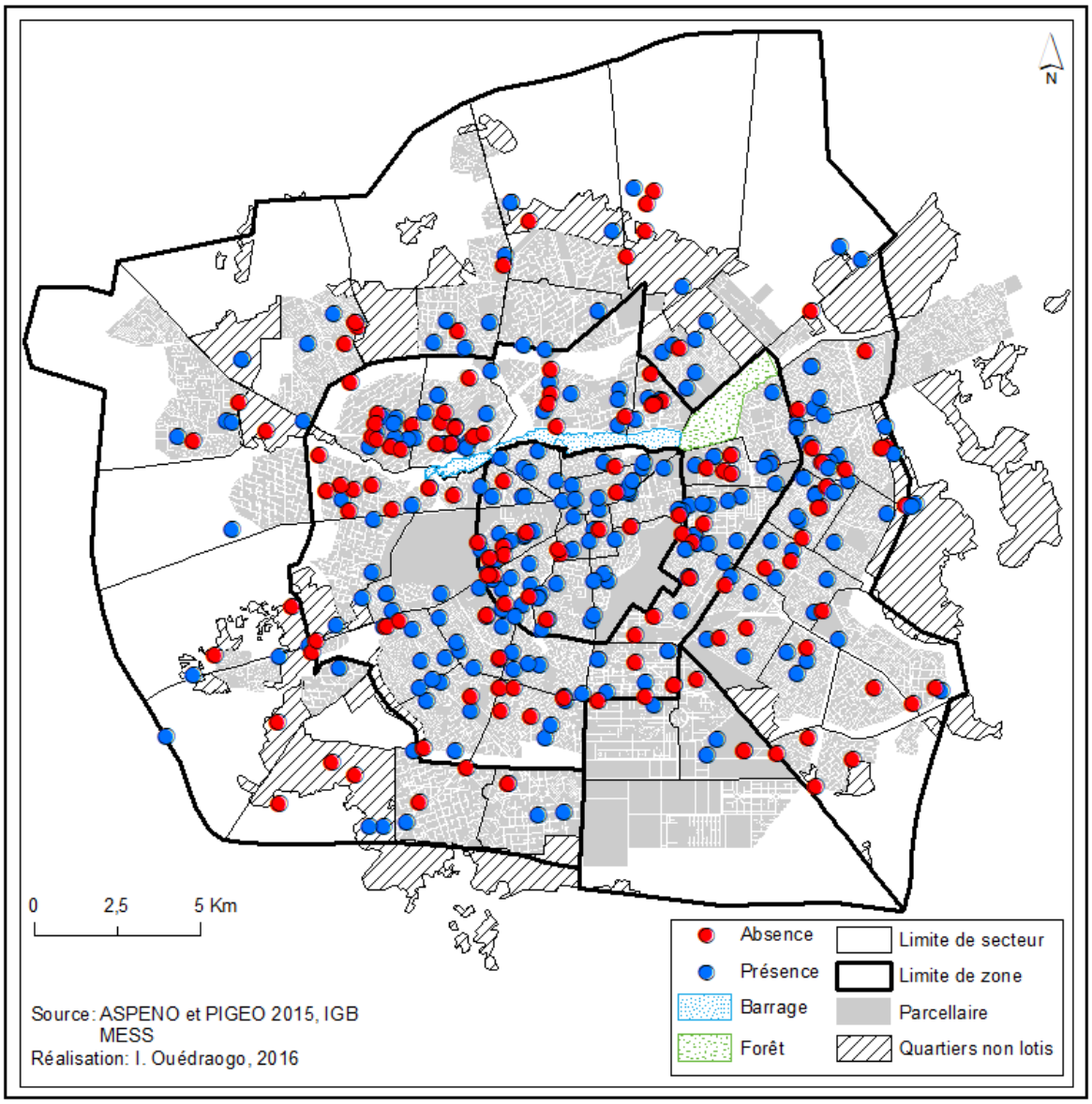
L'analyse de la carte indique que l'absence de points d'eau potable dans les écoles est un phénomène relativement important dans la partie nord et ouest de la ville; en particulier le quartier Tampouy situé dans l'arrondissement 3. La prise en compte du statut indique que généralement ce sont les établissements privés qui n'en disposent pas. Sur les trente-trois établissements publics que compte la ville, seulement 7 n'en disposent pas. Cinq de ces derniers sont situés dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique et les 2 autres dans la première couronne périphérique. Ces inégalités s'observent également pour ce qui concerne la disponibilité de l'électricité.

5.7.4- Les établissements des quartiers centraux disposent d'électricité

S'il est vrai que la disponibilité de l'électricité est indispensable pour le fonctionnement des ESTP, cette ressource est également importante pour les ESG. En effet, la ville de Ouagadougou connaît des périodes de l'année (mars à juin) où la température à l'ombre varie entre 38° et 45°. Pendant ces périodes, des ventilateurs et brasseurs sont nécessaires pour l'aération des salles de classe. Cela permet non seulement le bien-être des élèves; un sujet actuellement en vogue en France, mais favorise également la concentration de ces derniers en classe au cours des périodes de chaleur. Au-delà de la mission de développer des compétences tout au long de la vie, « *L'éducation et la formation doivent également œuvrer à l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, au-delà, participer activement à la vie économique et sociale* » (Guimard et *al.*, 2015, page 164). Outre l'absence d'électricité, il existe de nombreuses salles de classe ne respectant pas les normes de superficies avec des fenêtres de petites tailles. Aussi, la majorité des classes ne dispose pas de plafonds, un dispositif permettant d'atténuer la chaleur émanant des toits. Ainsi, au cours de la période de forte chaleur, certains élèves et enseignants n'arrivent pas à se concentrer en classe; en particulier ceux ayant des maladies respiratoires telle l'asthme. En plus de ces éléments relatifs aux conditions ambiantes d'apprentissage, la disponibilité de l'électricité est aussi déterminante pour certaines manipulations en sciences physiques, sciences de la vie et de terre puis surtout en informatique, etc.

En dépit de cette nécessité d'électricité, il ressort que 45% des établissements n'en disposent pas; ce qui apparaît comme un grave problème, car il s'agit d'environ 177 établissements. Pour les ESTP censés être les plus grands demandeurs d'électricité, il ressort que 39 n'en disposent pas parmi les 80 établissements de la ville. Cette importance des établissements sans électricité est surtout le fait des quartiers des deux couronnes périphériques prenant en compte les quartiers non lotis (cf. carte 47). Ainsi, l'analyse de la disponibilité d'électricité dans les établissements est un indicateur révélateur des inégalités spatiales entre quartiers centraux et périphériques.

Carte 47 : Disponibilité d'électricité dans les établissements scolaires de Ouagadougou en 2014

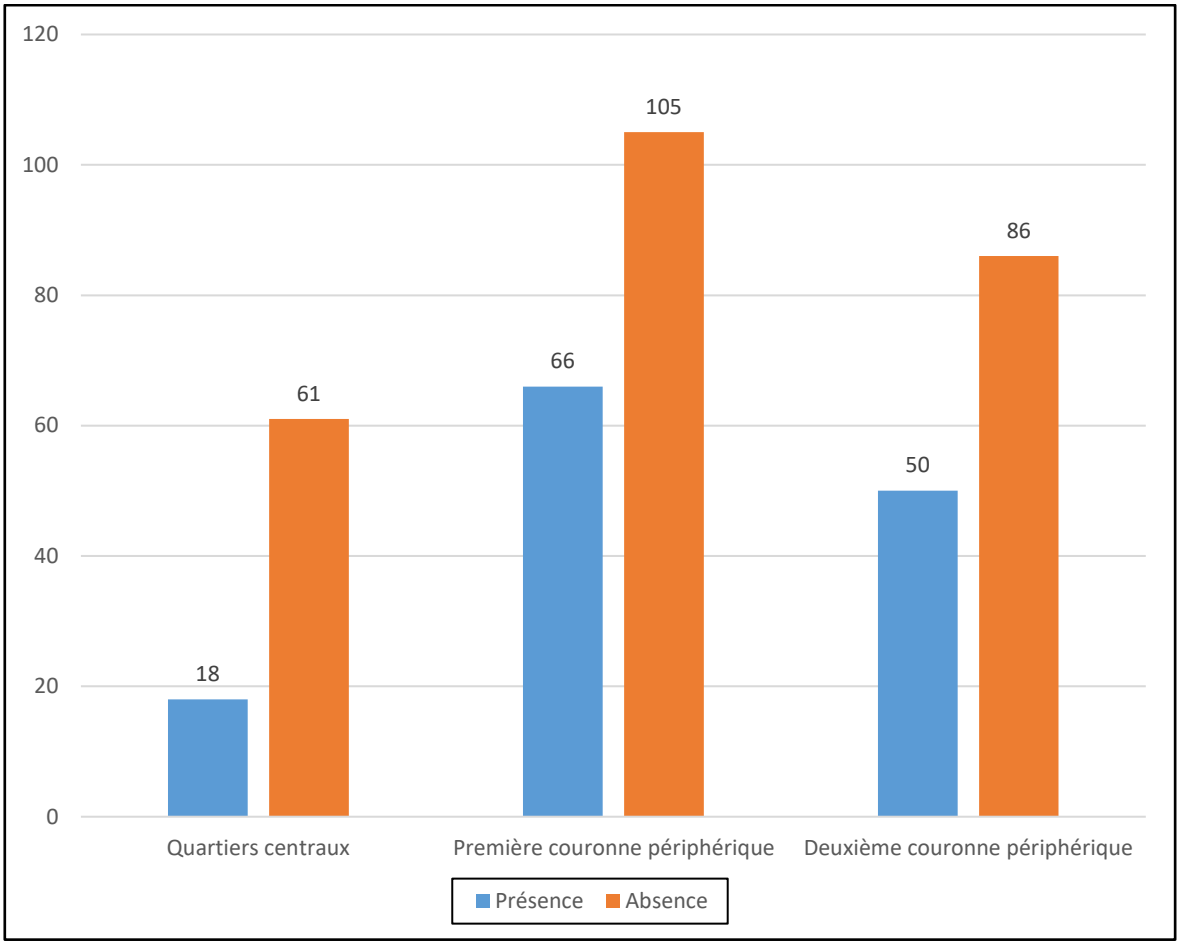


Globalement, les établissements disposant d'électricité sont surtout concentrés dans les quartiers centraux et dans une moindre mesure dans la partie sud-ouest et est de la première couronne périphérique. À l'opposé, la majorité des établissements des quartiers périphériques, de ceux non lotis et des villages nouvellement intégrés dans la ville ne disposent pas d'électricité. Deux zones s'illustrent dans cette situation comme l'indiquent la carte 47. Dans la partie sud-ouest, il s'agit d'un quartier non loti. De ce fait, il n'est pas connecté au réseau de la SONABEL. Au sud-est, ce sont des établissements implantés dans des quartiers nouvellement lotis et par conséquent non encore électrifiés.

Si dans ces zones, la situation s'explique en grande partie par l'absence du réseau d'électricité de la SONABEL, il reste qu'il y existe cependant des espaces où le réseau est disponible sans que les établissements qui y sont localisés soient connectés. C'est le cas dans bon nombre

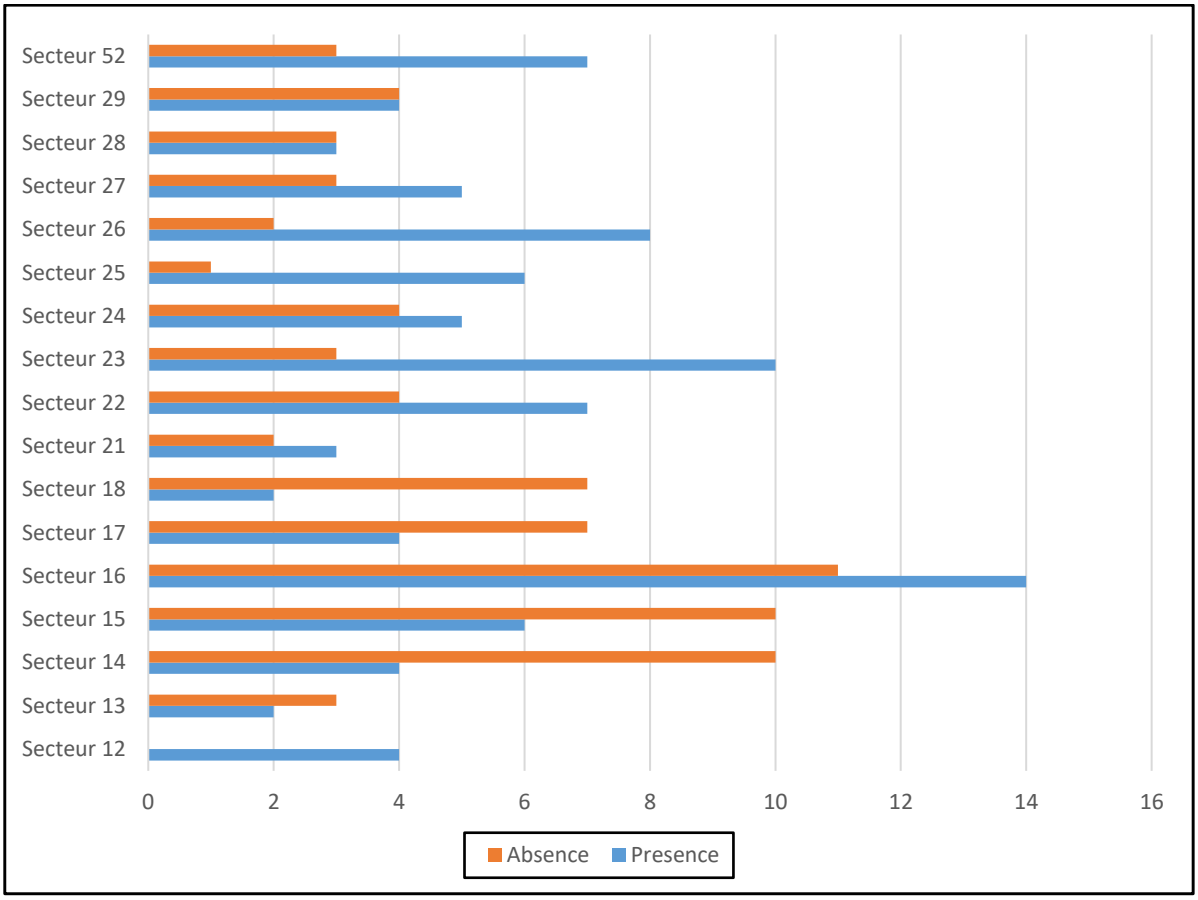
d'établissements situés dans les quartiers centraux mais surtout de la première couronne périphérique. Le graphique 25 met en relief l'importance des inégalités entre les différentes zones de la ville.

Graphique 25: Nombre d'établissements connectés à l'électricité en 2014 à Ouagadougou



Dans les quartiers centraux, la plus grande part des établissements est connectée à l'électricité (77,6%) alors que dans ceux de la deuxième couronne périphérique ils sont minoritaires (43,4%). Les établissements des quartiers de la première couronne périphérique présentent en revanche une situation intermédiaire avec 55% d'établissements disposant d'électricité. Toutefois, cette zone n'est pas homogène, car elle présente d'importantes inégalités selon ses secteurs. En effet, les établissements des secteurs de la partie nord et ouest (secteurs 13-14-15-17-18) en majorité n'en disposent pas. À l'opposé, dans la partie est et sud, une situation inverse se présente; notamment dans les secteurs 23-25-26 et 52 (graphique 26).

Graphique 26: Disponibilité d'électricité dans les établissements de la première couronne périphérique

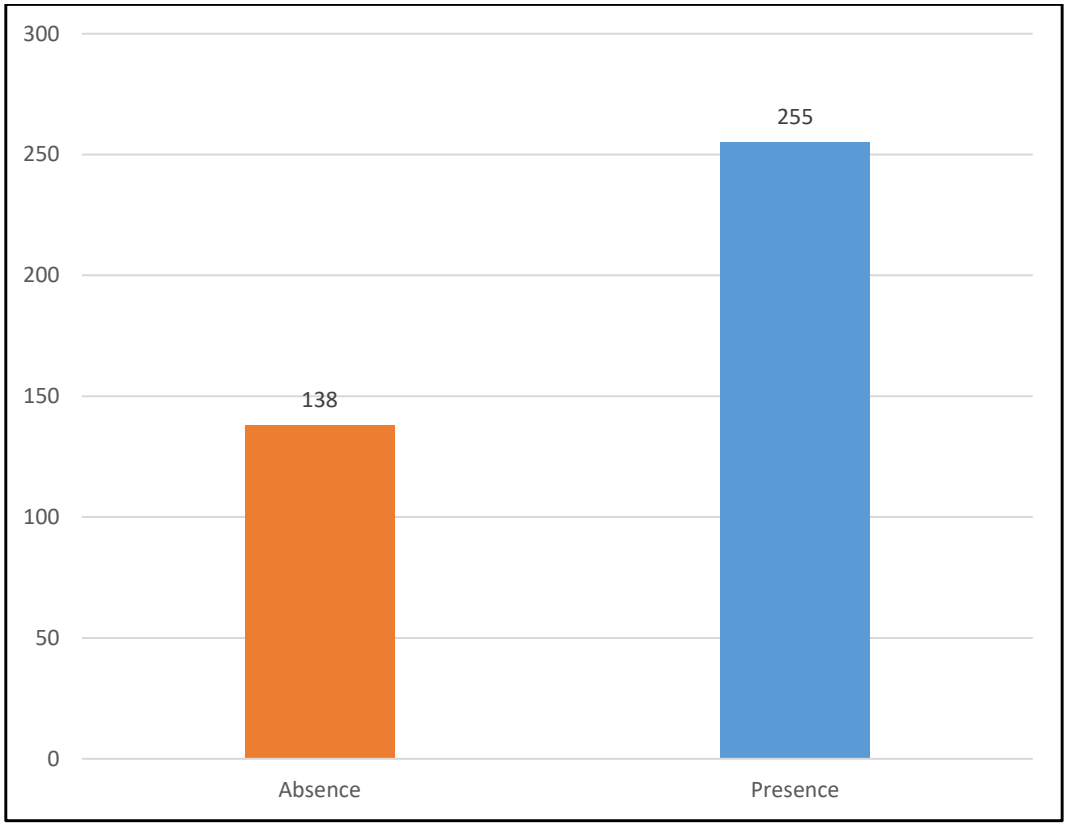


Ces inégalités spatiales analysées à partir de la disponibilité de l'électricité sont un révélateur des inégalités spatiales intrinsèques à la ville de Ouagadougou. En effet, les zones où les niveaux d'équipement en électricité sont les plus faibles sont également celles présentant un faible niveau de développement urbain. Cela s'observe à travers l'absence de réseau d'électricité et d'eau potable, le manque de voies bitumées, de canaux d'évacuation des eaux pluviales et des infrastructures sociales (centres de santé et établissements scolaires). Les effectifs de populations y sont parfois élevés même si dans le cas des zones nouvellement loties (entre 2007 et 2010) la densité de population reste faible. L'importance de la population se traduit entre autre par le nombre d'établissements privés dans les secteurs concernés. Si la disponibilité de l'eau potable et de l'électricité dans les établissements peut être liée pour une bonne part au niveau d'aménagement des différentes zones ou globalement à leur développement, celle des latrines ne dépend que des acteurs de l'éducation. En effet la réalisation de ces infrastructures est du ressort de l'administration scolaire pour les établissements publics et des promoteurs d'établissements pour ceux privés.

5.7.5- L'absence de latrines dans les établissements, un manque de volonté

Selon les études menées dans divers contextes aussi bien urbains que ruraux au Burkina Faso, il ressort que la disponibilité de latrines dans les établissements est un facteur important de scolarisation des enfants; en particulier celle des jeunes filles. Compte tenu des longues distances entre les lieux d'habitation et les établissements fréquentés par bon nombre d'enfants et des risques liés aux déplacements, une part élevée de ces derniers reste à l'école à midi afin de suivre les cours de l'après-midi. Ces élèves passent ainsi environ dix heures d'affilée à l'école. Il y a donc besoin de disponibilité de latrines afin d'y faire leurs besoins dans de meilleures conditions d'hygiène. Comme l'indique le graphique 27, il apparaît cependant qu'une part importante des établissements n'en dispose pas. Ces derniers représentent environ 35% des écoles de la ville.

Graphique 27: Nombre de collèges et lycées selon la disponibilité de latrines à Ouagadougou en 2014

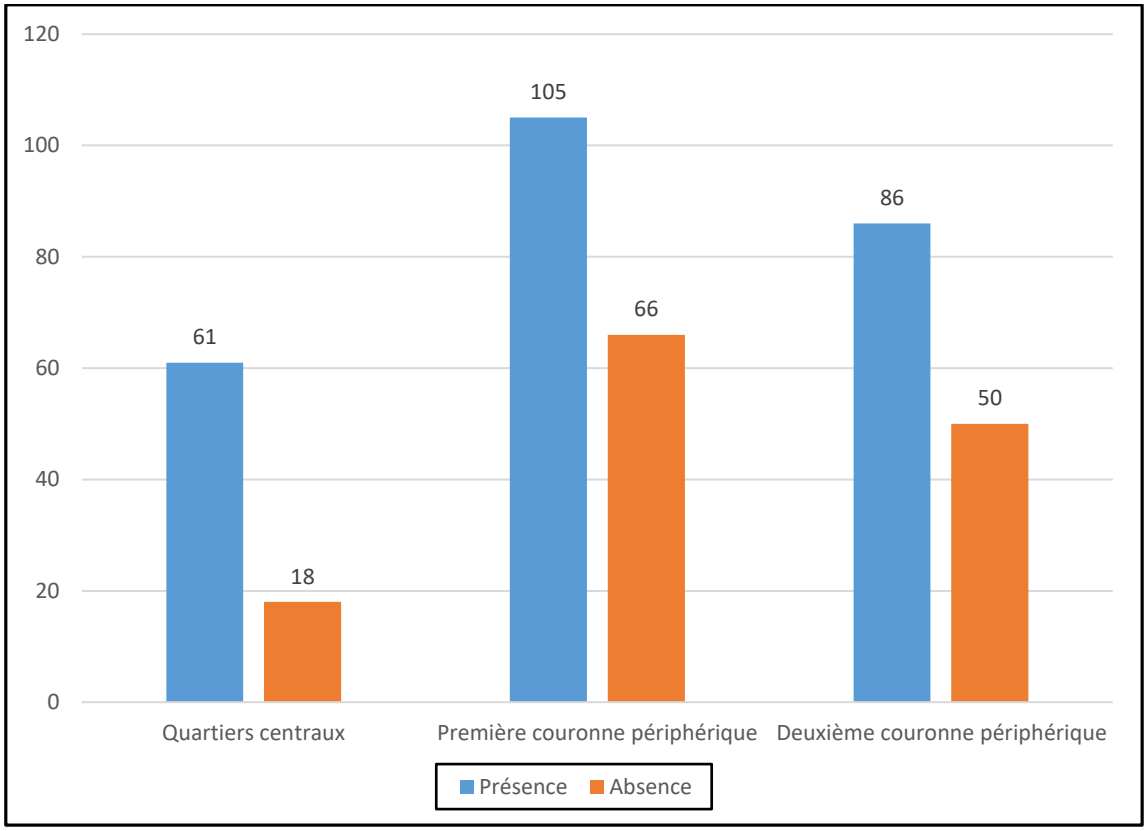


Cette situation est à déplorer dans la mesure où l'existence de latrines dans les établissements n'est pas liée au niveau d'urbanisation. En effet, la réalisation de ces équipements est plus liée à la volonté des responsables des établissements qu'à l'existence d'un réseau quelconque comme il en est pour l'électricité. De façon générale, les latrines à Ouagadougou ne sont pas connectées à des réseaux d'évacuation des matières fécales. Pour la gestion de ces boues de vidange, chaque ménage et entreprise creuse sur sa parcelle des fosses septiques.

Lorsqu'elles sont pleines, les propriétaires font appel aux services des véhicules de vidange. Leurs prestations coûtent entre 15 000 FCFA et 20 000 FCFA. Ainsi, chaque établissement est en mesure de réaliser ses latrines, s'il le souhaite.

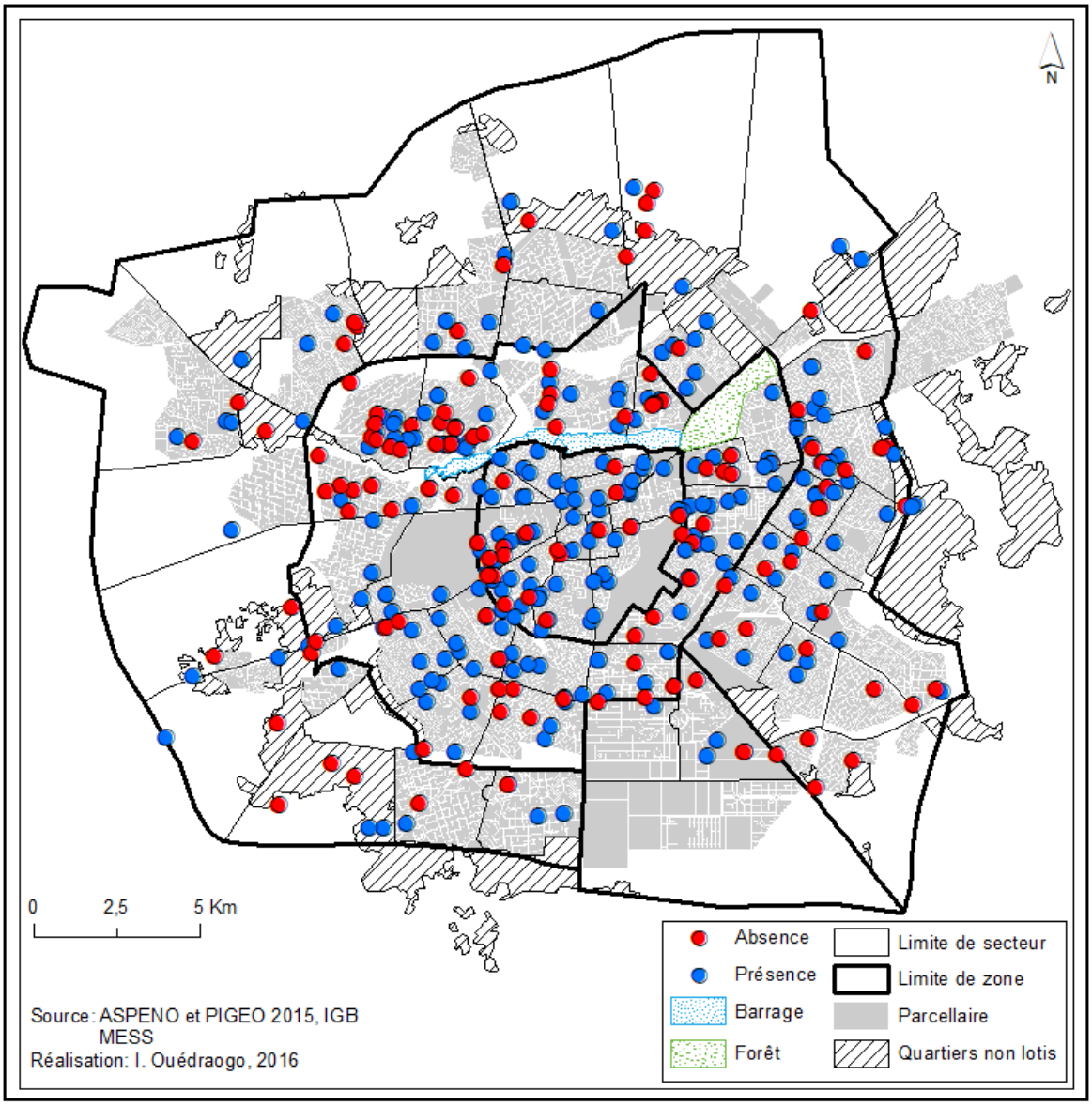
Les établissements ne disposant pas de latrines sont majoritairement implantés dans les deux couronnes périphériques (cf. graphique 28). Cependant, leur part demeure également importante dans les quartiers centraux. Dans cette zone, les établissements équipés de latrines représentent 77,2% de l'offre scolaire qui y est implantée. Dans les quartiers de la première couronne périphérique, ils représentent 61,4% de l'offre; tandis que ces derniers représentent 63,2% dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique.

Graphique 28: Nombre de collèges et lycées à Ouagadougou selon la disponibilité de latrines en 2014



L'arrondissement 3 situé dans la première couronne périphérique se caractérise par la forte concentration des établissements ne disposant pas de latrines (cf. carte 48). Outre cette zone, ces établissements sont situés dans les quartiers non lotis et les anciens villages périphériques intégrés dans la ville, mais non encore lotis.

Carte 48 : Disponibilité de latrines dans les collèges et lycées de Ouagadougou en 2014



Outre l'existence des latrines dans les établissements, appréciée à partir de la base de données, nous avons observé certaines lors de nos passages dans les établissements. Une diversité de situations se présente et s'apprécie à partir de leur fonctionnalité, de l'hygiène et des matériaux de construction, etc. Dans certains établissements, les latrines existent et bénéficient d'un entretien régulier assuré par des agents payés par les établissements ou par la commune. C'est le cas des lycées municipaux; en particulier le lycée municipal de Sig-Noghin où la mairie a recruté des agents en charge d'assurer l'hygiène. Dans d'autres, il n'existe pas de dispositifs permettant d'assurer le nettoyage de ces lieux qui se trouvent alors dans des situations insalubres comme l'indique la photo 20.

Photo 20: Images de cas de latrines mal entretenues dans un établissement public de Ouagadougou

Photo : Juin, 2017 *Ces images illustrent la situation des latrines dans certains établissements aussi bien public que privé. Cela indique les limites des statistiques qui ne renseignent pas sur la fonctionnalité.*

Au regard de ce type de situations, certains responsables d'établissements préfèrent déclarer que l'établissement ne dispose pas de latrine, car, ces installations demandent de nombreux travaux pour leur réhabilitation.

Pour se concentrer en classe, un élève doit satisfaire les besoins vitaux; sinon il n'est pas à 100% disponible en classe. Au regard de la photo 20, ces latrines posent des problèmes de sécurité, car les fosses septiques qui devraient être couvertes de dalles (encerclé rouge sur photo) sont ouvertes. Ainsi, les élèves qui s'y aventurent peuvent tomber dans la fosse. Aussi, elles posent un problème d'hygiène, car ouvertes, elles exposent les élèves qui s'y rendent à des risques de maladies diarrhéiques et de peaux, etc. Lorsque les latrines sont insalubres ou n'existent pas dans l'établissement, certains élèves ont recours aux concessions voisines. Cela nécessite alors des déplacements plus ou moins longs en dehors de l'établissement. Il existe également des élèves qui font les besoins à la belle étoile derrière les salles de classe ou dans les autres espaces à l'abri des regards au sein de l'établissement. Au regard de ces situations, il apparaît que l'école au lieu d'apprendre de bonnes manières aux élèves devient parfois un lieu où les mauvaises pratiques sont apprises.

Conclusion chapitre 5

La ville de Ouagadougou s'illustre par l'importance de son offre scolaire par rapport aux autres localités du pays. Avec 393 établissements post-primaires et secondaires, elle concentre une offre de formation initiale mieux diversifiée, car elle abrite des établissements publics, mais aussi privés laïcs et confessionnels (catholiques, musulmans et protestants), etc. Cette diversification concerne également le système d'enseignement et les filières qu'offrent les ESTP de la ville. Malgré cette importance de l'offre, la ville est très inégalitaire en matière d'éducation. La répartition spatiale de la population selon les secteurs et arrondissements puis les zones d'habitation constituent les supports pour comprendre ces inégalités. En effet, les zones les plus densément peuplées telles que les quartiers non lotis s'illustrent par une faible offre et la présence d'établissements scolaires de qualités peu satisfaisantes.

Les analyses spatiales et la cartographie réalisées permettent de mettre en relief ces inégalités. Celles observées se présentent selon le statut des établissements, le système d'enseignement, la capacité d'accueil des établissements et les normes telles que la superficie des établissements ainsi que l'équipement en eau potable, électricité et latrine. Les analyses effectuées permettent de mettre en relief les dimensions spatiales de ces inégalités.

Globalement, les établissements publics sont très peu nombreux dans la ville, car ils représentent moins de 10% de l'offre. Les quartiers centraux sont les mieux dotés en établissements publics. Ils y sont plus nombreux et présentent les plus grandes capacités d'accueil. Dans les quartiers périphériques en revanche, il s'agit d'établissements de faibles capacités avec très souvent des collèges de 4 classes comme le CEG de Bassinko. Par ailleurs, ces établissements sont quasi absents des quartiers non lotis où l'État refuse de les construire. Cette répartition a des répercussions sur celles des ESTP, car les établissements publics et de grandes capacités d'accueil sont également implantés dans les quartiers centraux au détriment des quartiers de la première et la deuxième couronne périphérique.

Au regard de cette répartition spatiale très inégalitaire de l'offre publique, l'offre privée s'est développée dans la ville. Dans ce lot, les établissements privés confessionnels essaient de suppléer les insuffisances du public, mais n'y parviennent pas. Ainsi, les acteurs privés laïcs occupent une place déterminante; surtout dans les quartiers périphériques et les non lotis. Ces établissements se caractérisent par une diversité de situations au regard de la diversité des promoteurs. Dans une logique de rentabilité financière, ces établissements semblent adapter les conditions d'apprentissage aux caractéristiques socio-économiques des populations desservies. Dans les quartiers de la première et la deuxième couronne périphérique, de nombreux établissements ne respectent pas les normes de superficies et d'équipement.

Il s'agit d'établissements qui occupent parfois des parcelles d'habitation. Du fait du faible niveau d'aménagement des quartiers d'implantation de ces établissements, une bonne part ne dispose pas d'électricité et d'eau potable. Cette situation s'observe paradoxalement avec des établissements sans eau et électricité dans les quartiers centraux mieux aménagés.

Quoiqu'essentiellement basé sur des données quantitatives, ce chapitre a quelquefois fait recours aux données qualitatives comme c'est le cas avec la question de l'hygiène des latrines. Au regard, de ces informations tirées des entretiens et observations de terrain, la démarche qualitative prend un intérêt particulier pour mieux comprendre et analyser les informations de la base de données. Ils permettent non seulement de connaître les déterminants majeurs des inégalités jusque-là mises en relief, mais aussi de recueillir des informations sur leurs conséquences, en termes de pratiques de choix des écoles par les familles et élèves. En outre, ces collectes de données ont permis de mieux mettre en relief certaines inégalités spatiales qui ne sont pas prises en compte dans la base de données. Il s'agit par exemple des matériaux utilisés pour la construction des salles de classe, de la disponibilité des séries (littéraire, scientifiques) et des cycles secondaires dans certains lycées. Le chapitre 6 s'intéresse donc à ces éléments dont l'objet est dans un premier temps de montrer comment les mécanismes et pratiques de gouvernance et d'aménagement du territoire ont contribué à produire des inégalités. Par ailleurs, il constitue un relais entre les chapitres 5 et 7. Ce chapitre met également en relief des inégalités spatiales dans l'offre scolaire non prises en compte au chapitre 5. Enfin, le chapitre 6 fournit des informations qui permettent d'analyser le chapitre 7 consacré aux pratiques de choix des écoles par les usagers.

Chapitre 6- Des mécanismes de gouvernance et d'aménagement du territoire à l'origine des inégalités spatiales d'éducation

À la suite du chapitre 5 qui décrit les inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou, il est plus que nécessaire de leur donner des explications. Objectivement, l'analyse des faits d'éducation exige une démarche qui prenne en compte plusieurs facteurs. C'est pourquoi il est nécessaire d'affirmer que les mécanismes de gouvernance et d'aménagement du territoire n'expliquent pas seuls ces inégalités. Notre propos est de montrer comment ces facteurs jouent un rôle important dans leur construction ainsi que leur renforcement. Fondé sur les données qualitatives, le présent chapitre met donc en relation les pratiques de gouvernance et d'aménagement du territoire avec les inégalités spatiales. Les informations nécessaires ont été collectées à partir d'entretiens qualitatifs réalisés auprès des différents acteurs concernés par le sujet. Au total 66 entretiens individuels et 2 focus-groupes ont été réalisés. L'un des focus-groups a été réalisé avec les agents du service de la scolarité de la direction régionale de l'enseignement secondaire (région du centre). Le second a regroupé des élèves de différents établissements habitants le quartier Bissighin. Les entretiens individuels ont concerné 21 élèves, 5 agents travaillant dans des services de l'aménagement du territoire et de l'urbanisme, 2 de l'administration territoriale, 12 parents d'élèves, 7 professeurs, 9 proviseurs et fondateurs d'établissements, 4 représentants d'associations et 6 agents du ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. Outre ces acteurs rencontrés dans le cadre des enquêtes, nous avons parfois eu des échanges fructueux avec des fondateurs et responsables d'établissements puis des élèves pendant la période de géo-référencement. Ces derniers n'ont pas été comptabilisés, mais le contenu des échanges capitalisé.

La démarche d'analyse des informations collectées s'inspire fortement de la littérature scientifique sur la gouvernance. Ainsi, les différents points développés émanent de la sphère des axes généralement retenus lorsque l'on aborde ce sujet. Ceux-ci s'intéressent aussi bien au champ de l'éducation que de l'aménagement du territoire ou de l'administration dans un champ plus général. Il s'agit de la diversité des acteurs, la coordination puis les écarts entre pratiques d'acteurs et règles établies; c'est-à-dire les fameuses normes théoriques et pratiques, etc. Les outils de recherche et d'analyse utilisés émanent essentiellement de la géographie, plus spécifiquement de l'aménagement du territoire.

6.1- La diversité des acteurs : implications dans les inégalités spatiales d'éducation

Les Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) mis en œuvre à partir des années 1990 au Burkina Faso, ont engendré un important accroissement du nombre des acteurs de l'éducation

dans le pays; à Ouagadougou en particulier. Cette diversité des acteurs née des PAS, a fait l'objet de quelques travaux de recherche (Baumann, 1998). Cependant, les aspects liés aux inégalités spatiales d'éducation n'ont pas été étudiés. La rareté des travaux de géographes sur ce sujet s'explique essentiellement par le fait qu'ils se sont peu intéressés à la question de la gouvernance. Au cours de la décennie 1990-2000 durant laquelle ce sujet a pris du poids dans les pays en développement, ces derniers ont plutôt investigué d'autres questions de recherche. Il s'agit des thématiques telles que le développement durable et des changements climatiques par exemple. Pourtant, le géographe trouve bien sa place dans ce sujet. En effet, la prise de dispositions et règles pour l'implantation des infrastructures dans le cadre de l'aménagement du territoire entre également en compte dans la gouvernance. Ainsi, la gouvernance urbaine permet d'élaborer et mettre en œuvre des dispositifs d'aménagement du territoire. C'est pourquoi nous montrons ici comment la diversité des acteurs participe à l'entremêlement des actions et favorise la mise en œuvre de différents projets éducatifs du fait des différences d'agenda qu'ont les acteurs.

6.1.1- Une diversité d'acteurs et un entremêlement des actions

Les entretiens conduits révèlent que la ville de Ouagadougou connaît une diversité d'acteurs dont les actions et activités influent directement ou indirectement sur les inégalités spatiales d'éducation. Ces derniers émanent de divers domaines tels que l'éducation, l'aménagement du territoire, l'urbanisme, la décentralisation, l'administration territoriale, la religion (catholique, musulmane, protestante), les fondations, ONG et associations, etc. Lorsque l'on considère le profil des promoteurs des établissements privés, cette liste s'allonge, car ces derniers émanent de presque tous les domaines de la vie socio-économique du pays. En effet, il existe des fondateurs d'établissements qui sont des professeurs ou autres acteurs de la chaîne administrative de l'éducation. Il y en a également parmi les commerçants, parents d'élèves et autres fonctionnaires de l'État tels que les douaniers, etc. Cela s'explique par le fait que la libéralisation de ce secteur n'ait pas prévu des exigences particulières pour le profil des promoteurs d'établissements. Selon un agent de l'Union Nationale des Etablissements d'Enseignement Privés Laïcs (UNEEPL), « *dans les textes, tout le monde peut ouvrir un établissement. C'est une faiblesse. Si on exigeait des professionnels du domaine, cela éviterait certains problèmes* ». Ce manque de restriction serait lié au doute de l'État quant à la capacité des seuls acteurs de l'éducation à construire suffisamment d'établissements privés pour satisfaire une demande sans cesse croissante. Pourtant, cette restriction existe bien dans le domaine de la santé dont le mode de fonctionnement est proche de l'éducation. En effet,

l'ouverture d'un établissement de santé est conditionnée par l'appartenance de son promoteur au corps des agents de la santé.

Ces différents acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation peuvent être regroupés en deux catégories en référence aux travaux de Jaglin (1991) qui identifie les acteurs officiels et les non officiels. Les premiers sont ceux reconnus administrativement et dont la relation entre leurs activités et le secteur de l'éducation à Ouagadougou est clairement établie. Il s'agit dans un premier temps, de la direction régionale et provinciale de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. Ces derniers sont les premiers responsables de la question de l'éducation à Ouagadougou. Ils coordonnent l'ensemble des activités en lien avec la planification de l'offre scolaire (infrastructures, équipements, personnels, etc.), la carte scolaire, l'encadrement pédagogique des enseignants, le suivi et le contrôle de l'offre, l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives au plan local, etc. Ils sont également en charge de la coordination des travaux de production des statistiques sur l'éducation ainsi que les activités d'affectation des élèves admis aux examens d'entrée en 6e et de 2nde. Aussi, la direction régionale délivre-t-elle les autorisations de création et d'ouverture des établissements puis veille au respect des normes éducatives, etc. Aux côtés de ces acteurs étatiques, il existe les agents des services de l'éducation de la mairie; en charge du primaire, du post-primaire et du secondaire. Ces derniers proposent également une planification de l'offre des établissements publics et appuient certains établissements municipaux en ressources humaines, pédagogiques et en matériels, etc. De façon générale, l'action de ces différents acteurs concerne le contrôle de la conformité des établissements vis-à-vis des règles de l'Etat, la supervision et la coordination de l'offre scolaire. Les activités de supervision et de coordination concernent par exemple la collecte des statistiques scolaires, l'organisation des examens scolaires, etc.

À leurs côtés, il existe les promoteurs des établissements privés qui représentent plus de 90% des établissements de la ville. Leurs actions et pratiques sont alors très déterminantes dans la répartition spatiale des établissements dans la ville. Hormis certains établissements privés confessionnels appartenant à des associations ou structures religieuses tels que le collège St. Jean Baptiste de la Salle appartenant à l'Archidiocèse de Ouagadougou et du collège privé Adventiste de Ouagadougou appartenant à l'association des églises adventiste du septième jour, la plupart appartiennent à des particuliers ayant des ressources, pratiques et rapports assez différenciés à l'école. Très souvent, ces derniers sont guidés par le bénéfice de sorte que les coûts de la scolarité fluctuent en fonction de la demande. « *Au début quand ils ouvrent, les promoteurs fixent des prix moins chers, mais quand les gens commencent à venir, ils*

augmentent » (Monsieur S.D, parent d'élève à l'arrondissement 3). Aussi, ils sont très peu préoccupés par la qualité de l'enseignement ou des conditions d'apprentissage. Ainsi, il existe de nombreuses classes à effectifs pléthoriques. Une bonne partie de ces acteurs sont classés parmi les acteurs non officiels. Ces derniers influent directement ou indirectement sur l'offre scolaire à travers par exemple la construction des établissements qui ne tiennent nullement compte des prévisions de la direction régionale. Cependant, ils ne sont pas toujours répertoriés, connus ou reconnus administrativement. Outre ces particuliers, les projets, programmes, associations, ONG et entreprises, etc., intervenant dans le domaine de l'éducation, de l'aménagement du territoire ou plus globalement dans le développement urbain sont également influents. Certains sont nationaux et d'autres internationaux. Leurs modes d'intervention sont très souvent différents. L'Organisation Catholique pour le Développement Economique et Social (OCADES) par exemple, joue un rôle d'intermédiaire en mettant la direction de l'enseignement catholique en relation avec des partenaires extérieurs pour des financements éducatifs. L'Agence Française de Développement (AFD) finance la construction des établissements par le biais de la mairie de Ouagadougou. Certaines ONG situées dans les pays du Moyen-Orient ; à l'instar de la « Fondation de solidarité et d'entraide au peuple africain » ; une organisation turque, financent des particuliers ou des associations islamiques pour la construction d'établissements franco-arabes. C'est également dans ce cadre que le Groupe scolaire Saint-Viateur ; un établissement catholique a été construit par les clercs de Saint-Viateur (une communauté chrétienne venue du Canada). Dans le cadre de ce type de collaboration, plusieurs établissements ont été construits par des fondations (photo 21).

Photo 21: Un établissement post-primaire et secondaire construit par la fondation Katia Van Well

Photo : Novembre, 2015

De même que ces ONG et associations, certaines entreprises nationales telles que la société Diamond Cement Burkina (DCB) et la loterie nationale burkinabè (LONABE) participent à l'offre scolaire à travers la construction des établissements. En effet, la première a construit le Lycée Municipal de Nabigtenga tandis que le second a financé la construction du CEG de Bassinko. Tous ces 2 établissements sont situés dans le même arrondissement 8, dans la partie ouest de Ouagadougou.

Très souvent, ces différents acteurs ; notamment les ONG, fondations et sociétés d'État interviennent en toute ignorance de la politique éducative ou de la réalité scolaire de la ville de Ouagadougou. Cependant, leurs actions influent sur l'offre scolaire et ont un impact considérable sur les activités de coordination du ministère. En effet une implication des services du Ministère aurait permis de mieux cibler les arrondissements où implanter les établissements, selon l'urgence et les besoins et en tenant compte des déséquilibres existants. Hormis ces acteurs intervenant directement dans le domaine de l'éducation, il existe également des agences de développement (projets, ONG et programmes de développement) dont les actions concernent la politique de la ville. Cela a cependant des répercussions sur la dynamique de l'offre et la

demande scolaire dans la ville. C'est le cas par exemple de l'ONU-Habitat qui soutient la ville dans le cadre du projet de restructuration des quartiers non lotis.

Photo 22 : Siège du comité de quartier de Bissighin

Photo : Octobre, 2017 *Ce bâtiment a été construit par ONU-Habitat dans le quartier non loti de Bissighin concerné par la restructuration*

Ce projet a pour objectif d'améliorer les conditions de vie dans les quartiers non lotis en procédant à des aménagements sommaires sans pour autant les lotir. Ainsi, ces quartiers devraient bénéficier d'ouverture des voies d'accès et de l'installation de certains services sociaux de base tels que l'eau potable. Si cela permet de résoudre certains problèmes, sa mise en œuvre pourrait en créer d'autres. En effet, certains de ces quartiers créés depuis plusieurs décennies ne disposent pas d'espaces suffisants pour accueillir des établissements publics. Cela pose alors la question de la viabilité de ce projet dans la mesure où elle contribuerait à gripper l'espoir des populations de bénéficier d'établissements publics après leur hypothétique lotissement. De même, il réduit considérablement leurs chances d'accueillir des établissements privés de meilleures qualités. Tant que ces quartiers ne sont pas lotis, ils restent stigmatisés et habités essentiellement par des ménages pauvres. De ce fait, l'offre scolaire y est généralement de qualité moins satisfaisante, car les familles qui y résident n'ont pas les ressources financières nécessaires pour payer une école de qualité ou respectant au moins certaines normes de qualité. C'est le cas par exemple du lycée N.S dans le non loti de Bissighin (secteur 35; arrondissement 8). Plusieurs éléments permettent d'affirmer le faible niveau de cet établissement comme le témoigne les propos de Monsieur A.E, professeur de mathématiques dans ledit établissement.

« *L'établissement ne dispose pas de l'équipement nécessaire. Il n'existe même pas de règle entière pour les cours de math. Il n'y a pas de compas. Même pas le programme officiel. Cela fait qu'un enseignant peut être là à enseigner un programme dépassé sans que le directeur des études ne le sache* ». Il poursuit en affirmant que « *Les élèves ont de faibles niveaux. Finalement, on n'évalue plus les élèves selon le programme officiel, mais on se trouve à les évaluer avec des sous-objectifs afin de permettre au maximum de passer en classe supérieure* ».

Ces questions liées à l'aménagement du territoire et à son administration sont gérées par une autre catégorie d'acteurs à savoir le gouvernorat et le conseil régional du centre, le haut-commissariat de la province du Kadiogo, la mairie centrale de Ouagadougou et ses 12 mairies d'arrondissements, etc. Ces derniers interviennent également dans le champ de l'éducation. Appuyé par le conseil régional et le gouvernorat du Centre, ils veillent à la qualité de l'éducation et interpellent, en cas de nécessité les établissements non reconnus ou clandestins à s'inscrire dans la légalité. Pour ce qui concerne l'organisation territoriale de la ville, les services de l'aménagement du territoire participent aux concertations pour définir les normes de superficies des établissements ou les extensions de lotissements dans la ville, etc. Enfin, l'on a les acteurs associatifs (Association des Parents d'Elèves-APE, syndicats, etc.) qui interviennent à plusieurs niveaux tels que la planification et la réalisation des infrastructures scolaires, la coordination, l'accompagnement des élèves et des établissements, etc. Le tableau 10 fait le récapitulatif de ces différents acteurs et la synthèse de leurs domaines d'attribution.

Tableau 10 : Synthèse des acteurs de l'éducation et de l'aménagement du territoire

Directions	**Activités et domaines d'intervention**
Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation	
Direction Générale de l'Enseignement Secondaire Général (DGESG)	Détermine le nombre d'établissements à réaliser chaque année, notamment les établissements publics
Direction Générale de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel (DGESTP)	Supervise les enseignements dans les ESTP privés et publics.
Direction de l'Enseignement Secondaire Général Privé (DESGPr)	Coordonne les actions de l'enseignement privé Examine les dossiers de demande d'autorisation de création et d'ouverture d'établissements Suit le fonctionnement des établissements privés

Directions	Activités et domaines d'intervention
	Contrôle la conformité des établissements vis-à-vis des règles de l'État Supervise et coordonne l'offre scolaire
Direction de la formulation des politiques éducatives	Coordonne et suit la mise en œuvre des politiques éducatives
Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectoriels (DGESS)	Collecte des statistiques scolaires Coordonne les activités de développement de l'offre scolaire
Direction régionale de l'enseignement secondaire / centre	Collecte les statistiques scolaires, Produit les statistiques sur l'éducation Organise les examens scolaires Contrôle et assure le suivi des établissements Procède aux choix des sites d'implantation des établissements publics Procède à l'affectation des élèves dans les établissements
Ministère de l'administration territoriale	
Mairie centrale de Ouagadougou	Aménagement du territoire Administration du territoire Participe à l'offre scolaire Participe au financement des établissements municipaux
Mairies des 12 arrondissements de Ouagadougou	Choix des sites d'implantation des établissements Appuient des établissements communaux Affectent certains élèves (peu nombreux) Elabore des plans communaux de développement (réalisation des infrastructures, projets de lotissements)
Haut-commissariat de la province du Kadiogo	Aménagement du territoire Administration du territoire

Directions	Activités et domaines d'intervention
	Interpelle en cas de nécessité les établissements non reconnus ou clandestins
Gouvernorat de la région du centre	Aménagement du territoire Administration du territoire Interpelle en cas de nécessité les établissements non reconnus ou clandestins
Ministre de l'économie et des finances	
Direction générale de l'aménagement du territoire	Participe à la définition des normes de superficies des établissements Participe aux décisions pour les extensions de lotissements dans la ville Définit la politique d'aménagement du territoire
Projets, programmes, ONG et associations	Financements de l'éducation Influencent les politiques éducatives mises en œuvre à Ouagadougou Planification et réalisation des infrastructures scolaires Coordination des activités scolaires Accompagnement des élèves et des établissements
Ministère de l'habitat et de l'urbanisme	
Direction générale de l'architecture, de l'habitat et de la construction	Suivi et contrôle des travaux de construction des bâtiments scolaires Visite de bâtiments pédagogiques, administratifs et des toilettes Contrôle le respect des normes Contrôle des branchements (ONEA et SONABEL)
Direction générale de l'urbanisme, de la viabilisation et de la topographie/Direction de l'aménagement et de l'urbanisme opérationnel	Aménagement urbain au Burkina Faso Elaboration et examen de plans de lotissements Elaboration de plan d'urbanisme
Particuliers	

Directions	Activités et domaines d'intervention
Entreprises (Diamond Cement Burkina (DCB) et Loterie nationale burkinabè (LONABE)	Construction de quelques établissements dans leurs politiques d'œuvre sociale ou de responsabilité sociale des entreprises (RSE)
Service de l'éducation de la mairie de Ouagadougou	Coordonne les activités scolaires Elabore et met en œuvre la politique éducative de Ouagadougou Propose une planification de l'offre des établissements publics Appuie certains établissements municipaux en ressources humaines, pédagogiques et matériels, etc.
Direction de l'enseignement catholique	Coordonne les activités du réseau des établissements catholiques Décide de l'implantation de nouveaux établissements Recherche les financements Collecte des données statistiques scolaires Finance le fonctionnement des établissements catholiques Construit des établissements catholiques
Association des Sunnites, Tidianites, de Tihad Islamiya	Chaque association coordonne les activités des établissements membres (examens, diplômes, etc.) Construction des établissements franco-arabes
UNEEPL	Coordonne les activités des établissements privés laïcs membres de l'union Conduit des actions de plaidoyer en faveur des établissements privés laïcs Participe à la formation des agents travaillant dans les établissements membres Appui les établissements à l'obtention des autorisations de création et d'ouverture

Source : Synthèse des données de terrain

La prise en compte de ces différents acteurs indique que le statut de Ouagadougou en tant que capitale du Burkina Faso favorise une superposition d'acteurs. En effet, l'on y rencontre

également plusieurs ministères et services techniques qui interviennent dans le domaine de l'éducation et de l'aménagement du territoire. Il s'agit par exemple du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) ainsi que ses services techniques, le Ministère de l'administration territoriale, le Ministre de l'économie et des finances, le Ministère de l'habitat et de l'urbanisme, etc. La présence de ces structures à Ouagadougou entraine parfois des amalgames. Comme l'indique Madame L.H (agente à la Direction Générale de l'Urbanisme, de la Viabilisation et de la Topographie), « *Avant la grille des équipements urbains adoptée en janvier 2015, notre direction, c'est-à-dire la Direction de l'aménagement et de l'urbanisme opérationnelle et le MESS n'avions pas les mêmes normes de superficie pour les établissements. L'aménagement avait 4 hectares mais avec la nouvelle grille on a les mêmes normes. Cette grille permet de prendre en compte les constructions en étage pour diminuer les superficies nécessaires*». Il est souvent observé la participation de certains services centraux aux activités de coordination de l'offre scolaire de la ville alors que cela devrait être de la prérogative des directions provinciales ou régionales. Si cette diversité d'acteurs comporte des aspects positifs dans la mesure où chacun apporte sa contribution au développement du secteur de l'éducation, cela présente également des contraintes. En effet, ces acteurs n'ont pas toujours les mêmes objectifs dans la délivrance du service éducatif. Pour certains promoteurs, l'objectif lors de l'ouverture de l'établissement est de se faire de l'argent tandis que d'autres pensent que cela constitue leur participation au développement de la commune. Dans cette logique, Monsieur Z.J (directeur d'un lycée privé laïc dans le non loti de Bissighin; secteur 35 arrondissement 8), affirme qu'« *Etant de la zone, le fondateur a construit l'établissement pour aider ses proches* ».

Au regard de ces différentes préoccupations, il apparaît que les acteurs de l'éducation à Ouagadougou ont différents agendas dans l'ouverture des établissements. La question qui se pose alors est celle relative à la relation entre leurs objectifs et la politique éducative. L'équité dans l'accès à l'éducation suppose un accès pour tous aux structures éducatives dans des conditions similaires. Cela est un objectif clé poursuivi par les acteurs étatiques et communaux intervenant dans le dispositif d'implantation des établissements à Ouagadougou. Pour les acteurs privés cependant, il serait secondaire. Leurs objectifs dans la délivrance du service éducatif est tout autre. Ces derniers restent fortement attachés à la rentabilité de leurs investissements. Laquelle, est généralement financière pour les promoteurs des établissements privés laïcs. Pour les promoteurs d'établissements privés confessionnels, la rentabilité financière est très souvent accompagnée par bien d'autres buts tels que la promotion d'une idéologie (démembrement des religions) ou tout simplement la religion. Comme l'indique

Monsieur L.B (enseignant et agent de l'administration à la Médersa centrale), parmi les établissements franco-arabes, on a des établissements relevant de la branche sunnite, de la Tidianiya, de l'Itihad Islamiya, etc. Du côté du christianisme, il existe des établissements catholiques, protestants et apostoliques, etc. Ces agendas assez différenciés ont un lien important avec les pratiques de choix des sites d'implantation des établissements, leur équipement et fonctionnement. Ainsi, contribuent-ils aux inégalités spatiales précédemment mises en relief. Cela justifie d'ailleurs l'intérêt d'analyser les objectifs des acteurs publics, privés confessionnels et laïcs pris individuellement.

6.1.2- La tentation du rattrapage des acteurs publics : une mission impossible ?

Selon les acteurs publics notamment les services de l'éducation, de l'administration territoriale et de l'aménagement du territoire, la dynamique d'implantation des établissements dans la ville de Ouagadougou n'a pas suivi l'évolution spatiale (croissance du bâti) et démographique de la ville. À la suite d'une époque coloniale et postcoloniale marquée par la construction d'établissements publics de grandes capacités d'accueil dans les quartiers centraux, la ville de Ouagadougou a connu une grève de la construction d'établissements publics. Cet arrêt a été surtout observé au cours des deux décennies de 1990 à 2009. Après cette période de ralentissement des investissements dans la construction des établissements post-primaires et secondaires, l'État et les collectivités essaient depuis l'année 2010 de se rattraper. Ainsi, leur objectif premier serait aujourd'hui la meilleure répartition spatiale des établissements publics impliquant l'ouverture de nombreux collèges et lycées dans les quartiers périphériques. Mais se serait aussi, l'accroissement global de l'offre scolaire. Cela devrait *« améliorer l'accès pour tous à une éducation publique, moins coûteuse et de qualité »* (Monsieur C.K, agent au service des statistiques du ministère de l'éducation). Cet acteur indique qu'à cet effet, les activités de planification sont guidées par des principes tels que la réduction des distances entre les lieux d'habitation des élèves et les établissements fréquentés. Aussi, ont-ils le souci d'accroître les capacités d'accueil des établissements et le nombre d'établissements dans les différents secteurs et arrondissements pour accueillir l'ensemble de la population scolarisable. Dans leur principe de planification, le maillage du territoire est envisagé en tenant compte également du système d'enseignement (technique ou général) et des séries (scientifique ou littéraire), etc. Aussi, l'offre scolaire ainsi envisagée par les services publics se veut financièrement accessible aux différentes catégories socioéconomiques de la ville. *« Au privé, les coûts sont élevés donc il y a une forte demande au public. Pour les nouveaux élèves, la scolarité est de 30 000 francs. Selon les textes, la scolarité est de 2 500 mais l'établissement doit prendre en charge des coûts*

tels que l'impression des devoirs, les déplacements, la prise en charge des professeurs principaux, l'achat de craie, la paie des professeurs vacataires, etc. Pour cela, on demandait aux élèves de payer 12 500 mais ça n'arrivait pas à couvrir les besoins. On s'est inspiré de l'expérience des grandes écoles de Ouaga tels que le Nelson et le Zinda et on est passé à 30 000 francs » (Monsieur C.D, directeur de situé au secteur 36, arrondissement 8).

Pour atteindre ces objectifs, la carte scolaire est un outil de planification indispensable. Cependant, le manque de ressources financières n'a pas permis la réalisation de celle de la ville de Ouagadougou. Le seul outil existant et pouvant orienter les implantations des établissements est le document de politique éducative de la ville de Ouagadougou. Selon son axe stratégique 1 visant l'accroissement de l'offre éducative post-primaire et secondaire, « *l'accent sera mis sur la construction d'un CEG par secteur et d'un lycée par arrondissement* » (Commune de Ouagadougou, 2012, page 27). Cette approche reste assez théorique car l'on aura au total 55 établissements publics dans la ville. Cette norme administrative est bien objective, mais apparaît peu efficace car les secteurs ne sont pas logés à la même enseigne en termes d'effectifs scolarisables, d'offre actuelle et même de superficies. L'arrondissement 3 par exemple compte 280 792 habitants tandis que le 12 n'a que 61 253. Sur le plan de l'offre scolaire publique, l'arrondissement 2 situé dans les quartiers centraux est mieux équipé avec 8 établissements alors que l'arrondissement 8 situé dans la partie ouest de la deuxième couronne périphérique est très faiblement équipé avec 3 établissements ; soit 1 établissement dans chacun de ses 3 secteurs. Il s'agit du CEG de Bassinko (4 salles de classe) au secteur 36, du lycée Municipal de Nabigtenga (4 classes) au secteur 35 et du CEG de Zagtouli (4 classes) au secteur 34. Pourtant, cet arrondissement est 1,7 fois (35,521 km^2) plus grand que l'arrondissement 2 qui couvre 20,979 km^2.

Malgré ces difficultés, l'analyse de la répartition spatiale actuelle des établissements publics révèle la volonté d'un maillage du territoire par l'administration. Ainsi, l'on a au moins 1 établissement public dans les différents axes nord-sud-est et ouest de la ville. Au cours des 5 dernières années, quelques établissements publics ont été érigés dans ces différentes zones. Cependant, il reste de vastes territoires non encore desservis. Le cas le plus criard est celui des quartiers non lotis où le nombre d'établissements publics reste très faible pour une demande aujourd'hui élevée et susceptible de s'accroître. Aussi, ce maillage ne concerne que l'implantation physique des établissements. Comme montré au chapitre 5, ces structures se caractérisent par des inégalités abyssales en matière de capacité d'accueil. Contrairement aux quartiers centraux où sont construits des établissements publics de grandes capacités d'accueil,

ceux de la première et de la deuxième couronne périphériques sont de très faibles capacités. Il s'agit assez souvent d'établissements de 4 classes comme c'est le cas avec le Lycée Municipal de Kilwin (LMK) dans la première couronne périphérique (arrondissement 3) et du CEG de Bassinko dans la deuxième couronne (arrondissement 8). En tant que lycée, l'établissement devrait disposer d'au moins 7 à 12[56] classes couvrant les niveaux allant de la 6e à la terminale. De même, le Lycée de Sigh-Noghin et le Lycée Municipal de Sigh-Noghin tous situés dans la première couronne périphérique (arrondissement 3) ne disposent pas suffisamment de classes. Bien que le second ait plus de 10 salles de classes, la demande au post-primaire fait que l'établissement ne dispose pas de salles pour le secondaire (2nde –Tle). Dans cet établissement, le magasin, la bibliothèque et la salle informatique[57] ont été transformés en salles de classes pour accueillir des élèves. Confronté au manque de classe, l'établissement a été enclin à n'ouvrir qu'une seule série; à savoir la seconde C, la première et la terminale D. Dans ce contexte, les élèves ayant des difficultés dans les matières scientifiques ou voulant poursuivre leurs études dans une série littéraire sont alors obligés d'envisager une affectation dans un établissement public, plus éloigné ou de se payer une place dans un établissement privé de proximité. Cette difficulté existe également dans le choix de la filière d'enseignement. En effet, les quartiers périphériques et non lotis ne disposent que de très peu d'ESTP publics. Cette situation a été attribuée au coût élevé de la réalisation de ces établissements. Ces conditions font que les établissements publics de la première et la deuxième couronne périphérique se caractérisent par de gros effectifs par classe. Dans ces zones les classes de 6e dépassent presque toujours 100 élèves alors que dans les quartiers centraux les effectifs sont en deçà de la norme de 70. Les entretiens avec un proviseur de lycée au secteur 10 (arrondissement 2) le montrent.

Dans l'ensemble, les difficultés que rencontre l'offre scolaire publique dans la ville sont surtout liées à l'insuffisance des financements publics. Dans un contexte national marqué par l'insuffisance de ressources financières, l'État semble privilégier les zones rurales où les enjeux de la scolarisation lui semblent plus importants. Au regard de cette situation, les objectifs que se fixent les planificateurs de l'offre publique d'éducation apparaissent comme une mission impossible. Leurs efforts sont relayés par des acteurs confessionnels qui théoriquement ne sont pas guidés par les bénéfices pécuniaires. De ce fait, certains de ces établissements apparaissent

[56] En prenant en compte la duplication des classes du secondaire du fait des séries littéraires et scientifiques (A, C et D).

[57] La présence de salle informatique constitue un cas rare car généralement les établissements n'en disposent pas. L'école a été construite dans le cadre d'une collaboration avec l'Agence Française de Développement (AFD).

relativement moins coûteux et financièrement accessibles, en comparaison avec les frais de scolarité exigés dans les établissements privés laïcs.

6.1.3- Les établissements privés confessionnels: le religieux d'abord !

De façon générale, les établissements privés confessionnels ont un caractère religieux. Comme ceux publics, ils sont soumis aux règles et normes de fonctionnement des établissements du pays. L'enseignement s'y fait conformément au programme officiel de l'État. Cependant, ils ont la possibilité d'ajouter des aspects religieux. C'est dans ce sens qu'un agent de l'enseignement catholique de l'archidiocèse de Ouagadougou soutient que « *L'appellation l'enseignement catholique n'est pas exacte; il s'agit de l'éducation catholique* ». Dans la pratique, il ressort que dans certains établissements scolaires, la dimension religieuse prend le dessus. Généralement, c'est le cas avec les établissements privés franco-arabes et quelques fois, ceux protestants. Dans l'enseignement catholique, deux situations existent. Il y a d'une part, les établissements à enseignement exclusivement laïc et d'autre part les établissements vocationnels qui forment des personnes qui ont des vocations religieuses (prêtres et sœurs). Le fonctionnement des établissements privés protestants s'apparente à celui des établissements privés catholiques non vocationnels et qui sont concernés par ces analyses. Le programme officiel de l'État y est enseigné. Dans ces établissements, l'animation religieuse protestante reste cependant importante avec les prières et autres activités religieuses.

De façon générale, les objectifs qui ont prévalu à l'ouverture de ces établissements durant la période coloniale restent encore prégnants en dépit des évolutions observées. Ainsi, restent-ils fortement attachés à leurs objectifs de départ à savoir user de l'école pour avoir une assise dans la société. L'école est alors utilisée comme un canal pour promouvoir la religion ou l'idéologie (développée par les démembrements de chaque religion) selon le point de vue adopté. De ce fait, les établissements privés confessionnels se caractérisent très souvent par leurs objectifs sociaux, religieux et idéologiques. Ainsi, leurs ouvertures par les associations confessionnelles répondent plus à un objectif de marquage territorial qu'à une volonté d'améliorer l'accès à l'éducation pour une population donnée.

Selon les associations intervenant dans la promotion des établissements franco-arabes, leurs structures sont d'envergure nationale. Aussi, interviennent-elles dans plusieurs secteurs du développement à savoir la santé, l'eau potable, la construction de lieux de culte, etc. Ces associations bénéficient des appuis de la part d'autres organisations internationales, implantées dans les pays du nord ou arabes. Ces bailleurs ou intermédiaires ont assez souvent un penchant

plus important pour les populations rurales plus pauvres. De ce fait, leurs interventions y sont assez souvent orientées. Ces différentes situations font que les associations bien que représentées à Ouagadougou n'ont pas toujours la possibilité d'influer sur la réalisation des écoles dans la ville. Cela justifie en partie leur faible niveau d'implantation dans le domaine de l'éducation à Ouagadougou. Des entretiens, il apparaît que ces associations ont bien le souci d'ouvrir des établissements dans la majorité des quartiers de la ville mais le manque de ressources ne le permet pas.

Cette contrainte concerne également la promotion des établissements privés catholiques. Selon Monsieur Z.N.K.S, agent de la direction de l'enseignement catholique de l'archidiocèse de Ouagadougou, cette situation serait liée aux évolutions observées dans les objectifs de l'enseignement catholique. Pour lui, le but de l'éducation catholique dès la venue des pères blancs (missionnaires) en Haute-Volta en 1901 était de former des auxiliaires comprenant le français et l'œuvre d'évangélisation afin de les accompagner dans leurs missions. Aussi, « *Ces cadres formés devraient participer à l'administration et au développement des régions qu'ils habitaient. C'est ce qui explique le fait que les premières écoles soient nées dans les paroisses* » (Monsieur Z.N.K.S, agent à la direction de l'enseignement catholique de Ouagadougou). Ce mode d'implantation a évolué jusqu'en 1968, date à laquelle les écoles de la mission ont été remises à l'État pour gestion. Par la suite, l'église a construit des écoles congréganistes qui n'étaient pas implantés dans les paroisses mais dans les congrégations. Alors « *Ces établissements devaient recruter des enseignants et du personnel et leur payer des salaires. Cela nous a donc conduits à réviser la démarche d'ouverture des établissements privés catholiques* » (Monsieur Z.N.K.S). En effet, le volet financier est dès lors intégré afin de faire face aux charges financières générées. Ainsi, la prise en compte de la capacité financière des familles riveraines des établissements catholiques à implanter; est importante dans la décision d'ouverture de ces écoles. Aussi, à la place des circonscriptions administratives considérées pour l'implantation des établissements publics, ces derniers considèrent plutôt les congrégations religieuses.

Malgré ces difficultés, la situation se caractérise par une plus grande capacité d'investissement des acteurs catholiques. Cela favorise non seulement leur représentativité dans la ville mais aussi la coordination de l'offre privée catholique. Ainsi, des établissements privés catholiques tel que le collège St. Jean-Baptiste de la Salle ont une plus grande notoriété. Ces établissements appliquent intégralement le programme officiel de l'État avec même plus de rigueur. Ce qui est tout à fait différent pour les établissements privés franco-arabes qui ne disposent pas de

programme officiel homologué par l'État. Les enseignements y restent fortement influencés par les ambitions religieuses avec une large part du programme enseigné en langue arabe. Même si ces établissements intègrent les enseignements tels que les sciences, la littérature, etc., leurs objectifs restent la possibilité de donner un enseignement respectant les normes et règles de la religion musulmane. L'ouverture de ces établissements et leur coordination se fait par différentes associations islamiques telles que la Fédération des Associations Islamiques du Burkina (FAIB) et la Fédération des associations des établissements franco-arabes (FAEFA). Chacun a son objectif et ses principes de fonctionnement. Ces considérations influent sur les pratiques de choix de leurs zones d'implantation. Globalement, les établissements confessionnels sont libres de s'installer où ils le souhaitent, à la seule condition de respecter les normes ministérielles (tableau 8) qui s'appliquent à toutes les écoles de la ville.

Leur posture sociale a parfois pour conséquence une implantation dans les quartiers non lotis ainsi que les quartiers périphériques. Toutefois, la prise en compte de l'importance des adeptes de la religion à proximité est un facteur important dans le choix du site. De façon générale, une bonne répartition spatiale sur l'ensemble de l'espace de la ville constitue un défi majeur pour atteindre leurs objectifs. Selon Monsieur L.B (enseignant et agent de l'administration à la Médersa centrale), « *Certains parents nous disent qu'ils auraient voulu inscrire leurs enfants dans des établissements franco-arabes. Comme il n'y en a pas à côté, ils les envoient ailleurs dans les établissements catholiques et protestants qui sont à côté* ». Il en est de même pour les établissements privés catholiques. Cette incapacité des établissements privés confessionnels à occuper l'espace, combinée avec une faible offre publique a pour conséquence de laisser de vastes territoires aux acteurs privés laïcs.

6.1.4- Les établissements privés laïcs : l'école vue comme un business

Des échanges avec différentes catégories d'acteurs à savoir les promoteurs des établissements ainsi que leurs agents (professeurs et administratifs), les parents d'élèves et les services techniques de l'éducation, il ressort que les établissements privés laïcs sont considérés comme des entreprises. Monsieur Q.H.Q (agent à la direction de l'enseignement secondaire général privé) affirme que « *C'est l'entreprise privée, ce qui leur donne une certaine liberté. Ils peuvent donc ouvrir seulement les classes qu'ils veulent; c'est-à-dire là où il y a des effectifs* ». Monsieur L.C (agent à direction de la formulation des politiques éducatives), renchéri en ces termes, « *Les gens viennent dedans*[58] *pour chercher l'argent* ». À ce titre, leur objectif principal

[58] C'est-dire- dans le domaine de l'enseignement privé en tant que promoteur

est de générer des bénéfices. Cela se perçoit négativement par une catégorie d'acteurs à savoir les parents d'élèves qui critiquent les pratiques mercantilistes qui sont observées dans les établissements. Pour les promoteurs d'établissements en revanche, la réalisation de bénéfices est une condition sine-qua-non de leur existence et de leur fonctionnement. Cette vision des choses se confirme bien avec le thème du 13e congrès de l'UNEEPL tenu du 28 au 30 juillet 2016 à Ouagadougou: « *Entreprendre dans le secteur privé de l'éducation au Burkina Faso : défis et perspectives* ». De cette rencontre, il ressort « *… que l'enseignement privé présente des opportunités dues à l'insuffisance de l'offre étatique d'éducation et de formation dans le secteur* » (UNEEPL, 2017, page 10). Cela indique bien clairement que l'objectif des promoteurs des établissements privés laïcs est la rentabilité économique de leurs investissements.

Cette vision qu'ont les promoteurs d'établissements privés laïcs a des répercussions, non seulement sur la répartition spatiale de ces établissements mais aussi sur la qualité de l'enseignement. Aussi bien dans les quartiers centraux que périphériques, l'on remarque une bonne représentativité de ces établissements. Partout où la demande existe, ces derniers s'y implantent. Ainsi, contribuent-ils considérablement à réduire les distances physiques entre les populations et l'école. Cependant, ces établissements restent inaccessibles pour de nombreuses populations; eu égard aux coûts de la scolarité. Comme le témoigne P.Q.H, élève au lycée privé la verdure (Basssinko), « *Au lycée la verdure, la scolarité est de 75 000 francs. C'est même moins cher car à Buud Nooma, c'est 85 000. Généralement, les établissements coûtent cher ici. C'est à Wend Bénédo ça va, car la terminale ne vaut pas 100 000. Ils sont moins chers parce qu'ils ont ouvert il y a 2 ans ; donc ils cherchent la clientèle* ». Conscients des difficultés financières qu'éprouvent certaines catégories socio-économiques, les promoteurs ont tendance à adapter la qualité de l'offre scolaire aux capacités financières des populations desservies ou ciblées. En effet, la tendance globale qui se dégage est la répartition des établissements selon les conditions socio-économiques environnantes. Ainsi, les établissements offrant de meilleures conditions d'apprentissage sont généralement implantés dans les quartiers centraux, dans la périphérie urbanisée et dans une moindre mesure dans les quartiers de la première couronne périphérique.

Ces établissements qui présentent les meilleures cadres d'études coûtent généralement cher. Ils disposent des commodités de base (électricité, eau potable, latrines) ainsi que du matériel didactique nécessaire. Aussi, ils ont pour coutume de payer la vacation à des taux horaires plus élevés que la norme de l'État qui est d'au moins 2 500 FCFA.heure^{-1} car ces derniers paient parfois 5 000 FCFA l'heure. Ainsi, les enseignants y sont généralement de qualité. Il s'agit

assez souvent de professeurs ayant une forte expérience dans l'enseignement ou un niveau universitaire élevé car certains doctorants de l'université de Ouagadougou y enseignent. Ces conditions font que leurs résultats scolaires sont globalement satisfaisants.

À l'opposé de ces établissements privés laïcs de meilleure qualité, les quartiers périphériques et surtout les quartiers non lotis abritent généralement des établissements dont les conditions d'apprentissage sont de qualité peu satisfaisante. Les matériaux précaires utilisés pour la construction de ces établissements en sont des indicateurs. Selon Monsieur S.T, agent à la Direction Générale de l'architecture, de l'habitat et de de la construction, « *Jusqu'à présent, le service fait l'état des lieux. La logique voudrait que chaque classe atteigne 60 à 64 m^2, ait des ouvertures à la française qui peuvent être ouvertes grandement pour que les élèves s'échappent en cas de danger. Le ministère de l'enseignement a des normes mais ces normes ne sont pas arrivées à notre niveau. Cela fait que notre service regarde si les normes techniques sont respectées, c'est-à-dire les fissures, les poteaux, les portes*». Au regard des bâtiments dans la ville, il apparaît que ces normes qui lui semblent basiques ne sont pas respectées (photo 23). Il poursuit en ces termes « *Les normes de dimensions et autres sont en réalité des feuilles de route du ministère des enseignements que nous devons intégrer. Pour le moment, nous fonctionnons avec nos connaissances en architecture* ».

Photo 23 : Établissement privé laïc situé dans un quartier non loti (Nagrin) de Ouagadougou

Photo : février, 2016

Cette école construite avec du banco (terre crue) offre des conditions d'apprentissage assez difficiles. Le bâtiment ne respecte aucune des normes de superficies et d'aération. Il n'y existe

ni eau potable, ni électricité. Aussi, les classes ne disposent pas de plafond. Les fenêtres sont de petites tailles ou mal orientées; ce qui perturbe la vue des élèves à certaines heures de la journée. Aussi, en période de chaleur, il est difficile d'y tenir car il n'y a pas de brasseur. Par ailleurs, il ne dispose pas de terrain de sport. Ces différentes conditions caractérisent généralement les établissements clandestins. Cependant, ils concernent aussi des établissements qui disposent de l'ensemble des autorisations nécessaires à leur fonctionnement. Monsieur S.T, agent à la Direction Générale de l'architecture, de l'habitat et de la construction explique cette situation par le fait qu' « *On n'est pas impliqué dans la délivrance de l'autorisation de création. Pourtant, dans la construction des écoles, les normes architecturales demandent que les fenêtres et portes soient orientées nord-sud. Sur le terrain, cela n'est pas souvent respecté parce que souvent la position du terrain ne le permet pas* ».

Dans les établissements ayant les caractéristiques que présente la photo 23, les coûts de la scolarité sont réduits (environ 35 000 à 50 000) du fait du faible pouvoir d'achat des familles dont les élèves les fréquentent. Pour donc assurer leur fonctionnement, les promoteurs de ces établissements ont des pratiques telles que le rabattement des volumes horaires statutaires des différentes matières. Au Lycée N.U, situé à Tampouy dans l'arrondissement 3 par exemple, Madame T.I (Professeure) témoigne qu'il est administré 3 heures de cours d'histoire et géographie par semaine alors que la norme officielle est de 4 heures. Aussi, le taux horaire de la vacation n'est pas observé dans cet établissement qui proposait la somme de 1 300 FCFA l'heure en 2014 au lieu d'une norme minimale de 2 500 FCFA établie par le ministère. Cette situation s'observe également au Lycée N.S dans le non loti de Bissighin (arrondissement 3) où Monsieur A.E (professeur) soutient que « *Les volumes horaires ne sont pas respectés. En 6e, le programme de français est de 7 heures par semaine et 5 heures pour l'anglais. Mais ici, on fait 5 heures en français et 3 heures en anglais. En math et physi-chimie, les volumes sont respectés*». Cela fait que les enseignants sont généralement sans expérience et parfois sans le diplôme requis; à savoir le diplôme d'études universitaires générales (DEUG 2) pour le collège et la Licence pour le lycée. Aussi, le matériel et les équipements didactiques manquent dans ce type d'établissement. De telles conditions d'apprentissage offrent des résultats peu satisfaisants lors des examens scolaires. Pour la rentabilité *« les classes ont toujours de la place tant qu'il y a de la demande »*, affirme Monsieur L.T (habitant le quartier Rimkietta, arrondissement 3). Ainsi, les normes d'effectifs ne sont pas respectées. Dans les non lotis où les salles de classe sont généralement de tailles réduites, les classes sont généralement surchargées.

Ces conditions montrent que malgré la présence des établissements privés laïcs dans les différentes zones de la ville, ils contribuent néanmoins à renforcer les inégalités spatiales d'éducation dans la ville; surtout sur le plan de la qualité et des conditions financières d'accès. Cette situation serait favorisée par l'absence d'exigences ou de motivation de la part de l'État ou de l'UNEEPL tendant à encourager les promoteurs d'établissements de qualité à s'installer dans les zones fortement déficitaires. Exhortés par le gouvernement à pallier l'insuffisance de l'offre scolaire, ces acteurs sont guidés par la liberté d'entreprise. Ainsi, les promoteurs tiennent surtout compte du potentiel de marché et de la capacité financière des populations pour s'installer. Cette approche est d'ailleurs soutenue par Monsieur O.T, agent de l'UNEEPL qui affirme que « *Chaque établissement est libre de s'installer où il pense avoir le maximum d'élèves* ». Si cette liberté de s'implanter peut être consacrée, elle nécessite cependant des actions de coordination pour l'atteinte des objectifs d'éducation envisagés par les gouvernants.

6.2- La coordination : un chaînon manquant dans l'offre scolaire

L'un des défis majeurs de la diversité des acteurs, sinon la principale reste la coordination des actions. Même si les analystes de la gouvernance critiquent parfois les aspects normatifs, il reste que le fonctionnement du secteur de l'éducation impose le respect d'un certain nombre de normes pour en assurer la qualité. Dans ce sens, Lamara (2009) soutient que la coordination des acteurs (tableau 10) est une condition indispensable pour qu'un territoire émerge et se construise. Malgré la libéralisation du secteur de l'éducation dans les années postindépendance et renforcée à partir de 1991 avec les PAS, l'État a toujours affiché son droit de regard sur ce qui s'y passe. Cela s'observe avec la mise en place des dispositifs institutionnels réglementant l'ouverture et le fonctionnement des établissements privés. Au regard des inégalités spatiales que présentent l'offre scolaire dans la ville cependant, il est possible d'affirmer que la coordination a été jusque-là insuffisante. Plusieurs facteurs pourraient justifier cela dont les analyses précédentes montrant les discordances des acteurs dans leurs modes de fonctionnement et surtout leurs objectifs poursuivis dans l'ouverture des établissements. Par ailleurs, le manque de moyens pour assurer les activités de coordination apparaît comme une difficulté commune à tous les acteurs rencontrés. La synthèse des entretiens permet de dégager différentes causes et expressions de cette insuffisance dont l'inefficacité des bureaucraties, les difficultés d'une coordination par les paires, la diversité des pratiques de coordination par les acteurs associatifs, etc.

6.2.1- L'école rend compte de l'inefficacité des bureaucraties

Comme l'indique Riggs (1979), le concept de bureaucratie est un terme péjoratif utilisé pour exprimer la lourdeur dans les procédures, la complication de celles-ci, la rigidité, la routine et l'indifférence. Comme la gouvernance, ce concept renferme donc plusieurs définitions qui ont par ailleurs évolué au cours du temps. Ce concept est ici utilisé pour montrer les défaillances des agents et des structures de l'Etat en charge de la coordination. La recherche d'une offre scolaire de qualité et bien répartie dans l'espace de la ville impose une large concertation et la symbiose des acteurs qui y interviennent. De ce fait, la coordination nécessite l'association des différents acteurs précédemment recensés. Cela impose donc une démarche qui se veut suffisamment décloisonnée. Du fait de la sensibilité de la question éducative et des risques liés à la dégradation de la qualité de l'enseignement, il s'impose aussi des activités de supervision et de contrôle. C'est d'ailleurs à cet égard que les normes éducatives ont été adoptées. Le pilotage d'une telle mission relève de la prérogative des services de l'État ; notamment la direction de l'enseignement secondaire général privé, la direction régionale de l'enseignement secondaire (région du centre), la direction générale de l'enseignement secondaire technique et professionnel (DGESTP), etc. Dans une moindre mesure, les services techniques de la mairie de Ouagadougou doivent y participer, notamment la direction de l'éducation. Sur le plan administratif, ces services ont été créés et devraient travailler avec les autres acteurs. Leurs modes d'intervention statutaires sont la concertation, la sensibilisation et l'accompagnement avant d'en venir à la répression en cas de nécessité.

Pour éviter par exemple les pratiques de contournement des normes, il existe la DESGPr. Cette direction a entre autres missions la coordination des actions de l'enseignement privé, l'examen des dossiers de demande d'autorisation de création et d'ouverture, le suivi du fonctionnement des établissements privés, etc. Au regard de ces différentes missions assignées à sa direction, Monsieur Q.H.Q, affirme que « *L'intention est là et des textes existent pour suivre le travail des acteurs privés. Seulement, nous n'avons pas les moyens* ». Le dispositif de contrôle de l'action des acteurs du privé est constitué par le cahier de charge. La principale difficulté serait cependant le manque de moyens en ressources humaines, financières et logistiques pour accomplir ces missions. «*La direction fait surtout des sorties ciblées car il n'y a pas de moyens financiers. Dans la nomenclature budgétaire, il y a le volet suivi mais il n'y a pas d'argent pour le faire. En cas de nécessité nous faisons recours au ministère »* (Monsieur Q.H.Q, agent à la DESGPr). Des échanges avec Monsieur L.C, agent au service de la formulation des politiques éducatives, il ressort qu'en principe les agents du ministère devraient superviser les

enseignements dans les établissements privés et publics. Cependant, cela n'est pas fait par manque de moyens financiers. Pourtant cet exercice aurait permis de vérifier le niveau de respect des cahiers des charges des établissements. Selon un agent du service de la DESGPr, « *Ces sorties sont capitales dans la mesure où elles peuvent être dissuasives pour les responsables des établissements* ». En effet, cela permet de contrôler l'existence des autorisations d'ouverture mais aussi la possession des autorisations d'enseigner, de diriger des établissements ou de surveiller par les professeurs; car n'importe qui ne peut pas assurer ces fonctions. En l'absence de ce contrôle, les établissements recrutent les personnes qu'ils désirent. Dans la ville de Ouagadougou, il est observé le recrutement massif de jeunes originaires de pays voisins comme le Togo et le Bénin. Cela n'est pas interdit mais la possession ou l'authenticité des diplômes dont ils disposent ne sont pas toujours vérifiées.

Selon Monsieur Q.H.Q, agent à la DESGPr, les textes prévoient des avertissements à l'endroit des établissements privés ne respectant pas les normes. Lorsque ces derniers persistent, l'administration doit passer à la fermeture de l'établissement. Cependant, il poursuit, « *L'école est une œuvre sociale ; donc la sanction n'est pas utilisée* ». Pour lui, « *Dans les quartiers périphériques, surtout les non lotis, il y a beaucoup d'établissements qui ne respectent pas les normes. Mais face à une situation où il n'y a aucun établissement public, on est obligé de laisser l'établissement continuer* ». Abordant dans le même sens, Monsieur P.J (agent au service des statistiques du MENA/direction régionale du centre), affirme qu' « *Il est impossible de fermer ces établissements sinon on aura les élèves et leurs parents sur notre dos* ». Au plan national, le ministre en charge de l'enseignement secondaire a demandé aux gouverneurs de région de procéder à la fermeture des établissements irréguliers lors de la rentrée scolaire 2015-2016. Cette décision n'a pas été mise à exécution du fait de la réalité du terrain caractérisé par un manque criard d'établissements publics. L'administration a alors fait marche arrière en organisant des rencontres avec les promoteurs des établissements concernés pour des sensibilisations à s'inscrire dans la légalité.

Outre ces aspects, les insuffisances dans la collecte des données statistiques sont également des éléments qui indiquent toute la difficulté que rencontrent les services publics dans la coordination de l'offre scolaire. En effet, ces derniers manquent de moyens adéquats pour conduire cette activité d'importance capitale pour le pilotage du secteur éducatif. La principale contrainte concerne le dispositif de collecte des informations à intégrer dans la base de données. En effet, la fiche école devant être renseignée par chaque établissement et acheminée aux services statistiques de la Direction Régionale du Centre est déposée dans le casier de chaque

établissement au sein de la direction. Chaque établissement doit passer la récupérer pour la renseigner et la ramener à ce niveau. Contrairement aux services statistiques en charge de l'enseignement primaire qui disposent de ressources nécessaires (personnel, moyens de déplacements et carburant) leur permettant de se rendre dans tous les établissements pour déposer les fiches et repasser pour les récupérer une fois remplies, les services du secondaire ne sont pas logés à la même enseigne. De plus, seuls les établissements reconnus disposent de casiers à la direction régionale de l'enseignement secondaire du Centre. Les conséquences de cette méthode de collecte sont multiples car certains établissements reconnus ne récupèrent pas ces fiches du fait de leur éloignement à la direction régionale. Ce service est situé dans la première couronne périphérique (arrondissement 3). Ces établissements qui en sont éloignés restent plusieurs mois sans s'y rendre. Aussi, le remplissage de ces fiches apparaît-il comme un travail fastidieux ou contraignant pour d'autres. Enfin, une bonne partie des établissements non reconnus ne disposant pas de casier ne remplissent pas lesdites fiches compte-tenu du fait qu'ils fonctionnent dans la clandestinité. Pourtant, toutes ces difficultés auraient bien pu être évitées avec la mise en place d'un dispositif informatique performant ou tout simplement des envois par le courriel.

Au cours de la saisie des données contenues sur les fiches dans le logiciel, il existe également des défaillances. En effet, pour une année donnée A, lorsqu'un établissement n'a pas déposé sa fiche statistique, les opérateurs trouvent des astuces pour ne pas perdre ces éventuelles informations. L'une des méthodes utilisées étant de reproduire les données de l'année antérieure (A-1). Le problème est que l'établissement peut avoir fermé ou changé de nom sans le signaler au ministère, ce qui est fréquent. Ces différents mécanismes du système statistique montrent que les données disponibles ne sont pas très fiables, mais il est difficile de savoir si celles-ci sont surestimées ou au contraire sous-estimées. Pourtant, celles-ci sont utilisées pour le pilotage du système éducatif.

À l'issue des opérations de géo-référencement des établissements et des enquêtes de terrain, il est aujourd'hui possible de dire que personne ne connait la situation exacte de l'offre scolaire dans la ville de Ouagadougou. Plus, les informations disponibles telles que le nombre d'établissements, les effectifs scolaires, etc. sont parfois lacunaires. Cela pose de nombreux problèmes dont la coordination des activités scolaires. Aussi, cette situation est de nature à maintenir les inégalités spatiales ou même de les renforcer. Cette conviction s'inspire de

l'assertion de l'un des responsables du ministre qui affirme que « ... *même le DR*[59] *du centre qui est à la base n'a pas la situation exacte des écoles* » (Monsieur Q.H.Q, agent à la DESGPr). L'opération de géo-référencement des établissements permet de confirmer cette affirmation car il existe en effet des écoles figurant dans le répertoire des établissements du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) mais ne fonctionnant plus dans la réalité. A titre d'exemple, le Collège Technique d'Enseignement Commercial, le Collège Privé de Formation en Technique Tertiaire (CPFTT) et le Lycée Saint Henri ne représentent qu'un seul établissement effectivement fonctionnel. Or, tous ces 3 établissements figurent dans le répertoire du ministère. Le premier a fermé ses portes et a loué ses bâtiments au deuxième qui a par la suite fermé. Au moment du géo-référencement les locaux étaient occupés par le Lycée Saint Henri. Ces cas de figure sont fréquents dans la ville et prennent plusieurs formes. Dans ce sens, l'on a rencontré des situations où les locaux autrefois utilisés comme établissements ont été transformés en des magasins ou commerces pour la vente de marchandises dits « France au revoir ». La photo 24 illustre un autre cas de figure où un lycée a arrêté de fonctionner mais est toujours considéré dans la base de données du ministère.

Photo 24 : Un établissement ayant fermé ses portes mais comptabilisé dans la base du Ministère

Photo : Novembre, 2014 *Cet établissement fermé est répertorié dans les statistiques du ministère*

[59] Directeur Régional

À l'opposé de ces cas de figure, il existe aussi des établissements qui fonctionnent dans la clandestinité. Ces derniers échappent alors aux statistiques du ministère. Ils sont généralement implantés dans les quartiers non lotis et ceux de la deuxième couronne périphérique; loin des regards. Ces différents cas de figure témoignent des insuffisances en matière de coordination du service éducatif qui est de la responsabilité première des services techniques de l'éducation; en particulier la direction régionale de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. Elle ne peut que réaliser des sorties de contrôle ciblées ; c'est-à-dire lorsqu'il y a un problème ; par manque de moyens. *« Lorsqu'il y a un problème sur le terrain et que nous sommes interpellés, nous montons le dossier pour les frais relatifs à la mission. Il n'y a pas de moyens alloués chaque année pour cette activité* », témoigne un agent du ministère de l'éducation. Pourtant, ce type de sortie devrait être systématisé du fait de son importance. Selon Madame P.T (agente à la DGESTP), *« L'année passée, il y a eu des sorties dans les régions pour le suivi dans le public et nous avons profité pour passer dans les établissements privés qui y sont implantés. Dans ces zones, il y a moins d'établissements techniques et c'est plus simple. À Ouaga, il y a beaucoup d'établissements donc c'est compliqué. Et puis on se dit qu'ils sont à Ouaga, donc ils peuvent avoir les informations sur certains aspects tels que les programmes. Il y a des situations où des écoles appliquent des programmes qui ne sont plus actuels et il y a beaucoup d'échecs aux examens »*. Même si ces situations sont surtout répandues dans les autres villes du pays, il en existe également à Ouagadougou. Lors des enquêtes dans le Lycée N. S. situé dans un quartier non loti de l'arrondissement 3, Monsieur A.E (professeur) affirme que « *L'établissement n'a même pas le programme officiel. Cela fait que le professeur peut être là à enseigner un programme dépassé. C'est parfois une question de volonté car avec 5 000 francs, on peut faire la copie du programme pour chaque classe. Aussi, le directeur des études lui-même doit maitriser le programme pour pouvoir suivre l'évolution de chaque prof* ». Cela montre que le responsable administratif ; notamment le chargé d'études ne contrôle pas la conformité des enseignements dispensés par les professeurs. Ces établissements restent cependant sereins du fait de la quasi absence de contrôle de la part des services publics. Pour pallier ces insuffisances et dans l'optique d'améliorer l'image qu'ont les populations des établissements privés, des associations confessionnelles et laïques telles que l'UNEEPL s'investissent dans la coordination mais celles-ci restent peu efficaces. Aussi, ces dernières interviennent assez souvent pour des besoins qui leurs sont propres; ce qui n'est pas toujours en phase avec les objectifs de l'État ou les aspirations des populations. Pour l'UNEEPL par exemple, il s'agit de l'accompagnement de l'Etat en termes de financements, de mise en place de fonds de garantis

permettant à leurs membres d'obtenir des prêts en banque pour développer les activités dans les établissements, etc.

6.2.2- La coordination par les associations religieuses: entre efficacité et désordre

Du fait de la légitimité qu'ont les associations confessionnelles vis-à-vis de leurs membres, leurs contributions à la coordination des activités dans le domaine de l'éducation est d'une importance capitale. Ainsi, une meilleure articulation de leurs activités avec les objectifs du Ministère aurait bien permis de faciliter la tâche aux services étatiques. La coordination des établissements privés catholiques par la Direction de l'Enseignement Catholique de Ouagadougou en est illustrative.

Photo 25: Siège de la Direction de l'Enseignement Catholique de Ouagadougou (arrondissement 3)

Photo : Juin, 2017

Cette direction coordonne l'ensemble des activités en lien avec l'enseignement catholique à Ouagadougou. Selon Monsieur Z.N.K.S, agent de la structure, « *Le premier principe des établissements catholiques est le respect des règles de fonctionnement édictées par le ministère de l'éducation nationale. Chaque année, nous fournissons à la DR, la liste de tous nos établissements et les statistiques demandées. Nous demandons toujours l'autorisation de création et d'ouverture quand nous voulons ouvrir un établissement* ». Cela lui permet de disposer des informations assez fiables et à jour sur ces établissements. C'est aussi cette

direction qui attribue le statut d'établissement catholique à toute école qui le désire. En effet, il est possible qu'un établissement privé laïc introduise une demande auprès de cette structure pour avoir le statut d'établissement privé catholique. Cette dernière devrait dans ce cas respecter les règles de fonctionnement des établissements privés catholiques définis dans la loi canonique. Malgré l'engouement qu'ont les populations pour ces établissements et les avantages que cela offre aux promoteurs privés laïcs, ces derniers refusent d'y adhérer du fait de l'intransigeance de la direction de l'enseignement catholique dans l'observation des règles établies. Jusqu'à présent un seul établissement post-primaire et secondaire privé laïc a adhéré au réseau des établissements d'enseignement catholique dans la ville de Ouagadougou.

La direction apparaît comme la cheville ouvrière pour assurer la qualité de l'éducation dans ces établissements. Grâce à cette bonne organisation et à la rigueur exigée, ils font généralement de très bonnes performances aux examens scolaires du BEPC et du BAC. Plusieurs établissements catholiques réalisent des taux de réussite de 100% aux examens du BEPC. La demande de places par les élèves et les parents d'élèves se voit croître considérablement. Face à cet engouement, de nombreux fondateurs d'établissements privés laïcs trompent la vigilance de la population. Leurs pratiques consistent à donner des noms (d'établissements) à consonance religieuse sans pour autant être des établissements catholiques.

Malgré cette forte demande, la direction de l'enseignement catholique reste hésitante dans la construction des écoles du fait des charges financières qui en découlent. Des entretiens, il ressort que le montant de la scolarité ainsi que les effectifs scolaires réduits par classe soit environ 50 à 60 élèves, ne leur permettent pas d'assurer le fonctionnement correct des établissements. Chaque année, la direction a donc recours aux subventions afin de compléter le manque à gagner. Cette difficulté financière dissuade également la direction à accroître le nombre d'ESTP privé catholique. Aussi, ne leur permettent-elles pas de s'implanter dans les quartiers nouvellement lotis; en particulier ceux de la périphérie. C'est au regard de cette organisation et de ce dynamisme que l'organisation de l'enseignement catholique est très souvent citée comme un modèle à suivre par les autres établissements privés confessionnels. Si cette organisation s'applique au domaine de l'éducation, elle tire cependant ses origines de l'organisation globale de l'église catholique au Burkina Faso et même à travers le monde. Comme le souligne Monsieur Q.H.Q, agent de DESGPr, « *Dans tous les domaines, l'église catholique est très organisée* ». Aussi, son expérience dans la gestion des écoles est lointaine. En effet, les premières écoles du pays ont été ouvertes par les missionnaires catholiques en 1901. À l'opposé

de ces derniers, l'ouverture des établissements post-primaires et secondaires franco-arabes est assez récente et reste peu organisée.

Ces établissements appartiennent à différentes associations selon la branche de l'islam les finançant. Ainsi, l'on a des établissements franco-arabes de l'association des Sunnites, Tidianites, de Tihad Islamiya, etc. Outre les établissements ouverts par ces associations, l'on a des établissements franco-arabes appartenant à des particuliers. Ces derniers adhèrent à l'association islamique voulue selon les aspirations du fondateur. Globalement, la coordination des établissements franco-arabes reste insuffisante. Cela se lit à travers la différence dans les programmes enseignés par chaque lycée et collège. *« Jusqu'à présent, l'État n'a pas proposé un programme officiel aux établissements franco-arabes. Cela ne permet pas de participer pleinement aux activités de l'État »* (Monsieur L.B, professeur de mathématiques en langue arabe). Aussi, l'organisation des examens scolaires ne se fait pas conformément au programme de l'État mais plutôt par chaque association. De ce fait, il existe des différences dans les sujets administrés et même dans les diplômes délivrés. Par ailleurs, chaque association est sensée coordonner les activités de ses membres. Ce suivi est très peu assuré à telle enseigne que les établissements fonctionnent selon leurs propres normes.

Contrairement à ce mode de fonctionnement global des établissements franco-arabes, il en existe tels que le Lycée Madina Garçon, le Lycée Madina Fille et le Lycée Ben Sina qui appliquent le programme intégral de l'État en plus de l'éducation musulmane (civique, morale et religieuse) qu'ils enseignent. Cette chaîne d'établissements financée par une fondation musulmane Turque entreprend d'ailleurs des démarches pour la création d'un autre statut d'«établissement privé musulman » à l'image des établissements privés catholiques jouissant d'une meilleure renommée.

Photo 26: Vue intérieure du lycée privé Madina Garçon (Ouaga 2000/arrondissement 12)

Photo: Juin, 2018 *Établissement privé confessionnel offrant de bonnes conditions d'apprentissage. Il dispose de l'ensemble de l'équipement nécessaire et abrite un internat.*

Ce mode de fonctionnement des établissements franco-arabes est de nature à favoriser le désordre. Pour y pallier, différents acteurs de l'enseignement privé franco-arabe ont entrepris la mise en place d'une faitière des différentes associations islamiques intervenant dans le domaine de la scolarisation. En fin de compte, l'on s'est retrouvé avec plusieurs faitières telles la Fédération des associations des établissements franco-arabes (FAEFA), l'AFEFAM et la Fédération des Associations Islamiques du Burkina (FAIB). Cette situation serait liée à l'attachement de chaque association à une vision ou branche de l'islam. La FAEFA et l'AFEFAM n'ont pas eu l'adhésion escomptée. Finalement, la FAIB apparaît comme la faitière et elle est le garant des établissements franco-arabes devant le ministère de l'éducation. La collaboration entre ces structures et les services de l'État est encore faible et concerne essentiellement l'affectation de professeurs et d'élèves dans les établissements conventionnés. Ainsi, il apparaît que la contribution de ces associations à la coordination de l'offre scolaire privée franco-arabe à Ouagadougou reste faible. Ils ne participent ni à la collecte des données statistiques, ni à l'organisation de leurs membres pour assurer une éducation de qualité. De ce fait chaque acteur dans ce réseau apparaît suffisamment libre de s'implanter où il le souhaite

dans la ville. Aussi, il n'est soumis à aucune contrainte liée à la recherche de la qualité envisagée par le gouvernement.

À côté de ces associations éligibles dans la catégorie des Organisations de la Société Civile (OSC), il existe aussi les syndicats tels que la Fédération des Syndicats Nationaux des Travailleurs de l'Éducation et de la Recherche (F-SYNTER), le Syndicat National des Enseignants du Secondaire et du Supérieur (SNESS), le Syndicat des personnels d'administration et de gestion de l'éducation et de la recherche (SYNAPAGER), le Syndicat National des Enseignants Africains du Burkina (SNEA-B), et le STAGE, etc. Bien qu'ayant des revendications à l'échelle nationale, la présence de leur siège à Ouagadougou favorise le développement d'actions d'envergure pour la ville. Cependant, leurs actions sont essentiellement orientées vers l'amélioration des conditions de vie et de travail de leurs membres, la gouvernance administrative du secteur de l'éducation, etc. La gouvernance administrative concerne par exemple la transparence dans la gestion des établissements et des effectifs scolaires au public, etc. Au cours des entretiens, cet aspect a été évoqué par un directeur de CEG dans l'arrondissement périphérique 8; où ce dernier avait un litige avec des "enseignants syndiqués" qui avaient confisqués les notes des élèves, se plaignant des pléthores dans les classes. Aussi, l'amélioration de l'offre scolaire constitue-t-elle une préoccupation pour elles. Selon Monsieur J.Z (professeur d'anglais dans un ESTP du secteur 22, arrondissement 5), « *très souvent les enseignants ne peuvent pas se plaindre des effectifs dans les établissements à cause de leurs compromissions*». Il soutient que ces derniers sont acteurs de ces pléthores, car ils font recruter leurs « protégés ». Comme développé au chapitre 7, les enseignants et autres personnels des établissements post-primaire et secondaire ont droit à faire recruter leurs enfants ou des enfants qui sont sous leur tutelle dans les établissements publics où ils interviennent. Ces derniers trouveraient toujours des moyens pour occuper ces places.

D'autres professeurs plutôt se mettent en association et participent ainsi à l'offre scolaire de la ville à travers la mise en place de cours du soir. Ces cours ont généralement lieu entre 18 heures et 21 heures et concernent très souvent les catégories sociales défavorisées, les élèves ayant accumulé des échecs dans les cours du jour. Les élèves de familles n'ayant pas suffisamment de ressources financières pour payer les cours du jour et les travailleurs désirant continuer les études composent aussi ce public. En dépit de cet intérêt pour les catégories sociales pauvres, ces établissements participent également à renforcer les inégalités spatiales dans la mesure où ils ne peuvent pas fonctionner dans les quartiers périphériques et les non lotis où il n'existe pas d'électricité ; les cours étant donnés la nuit.

Ces différentes situations montrent qu'en dépit des initiatives mises en œuvre par les acteurs associatifs et confessionnels, la coordination n'arrive pas à assurer une occupation rationnelle du territoire. Ils auraient voulu avoir des représentations dans les différentes zones de la ville, mais leurs moyens financiers ne le permettent. Ainsi, de vastes surfaces en périphérie (première et deuxième couronne) restent non couvertes par ces derniers. Dans les quartiers non lotis et les périphéries, la qualité de l'offre reste moins satisfaisante. Plusieurs facteurs expliquent cela, dont la taille de l'offre scolaire que fournissent ces derniers, mais aussi la spécificité de certaines zones qui ne favorisent pas l'implantation des écoles. Les acteurs privés laïcs bénéficiant de la liberté d'entreprendre et de s'installer essaient donc d'occuper ces espaces. Comme précédemment montré, ces derniers s'investissent sur l'ensemble de la ville, mais en adaptant la qualité de l'offre aux capacités financières des populations. Pour briser l'individualité de leurs actions, ces derniers ont mis en place un dispositif qui se veut d'autorégulation.

6.2.3- Acteurs privés laïcs et difficultés d'une coordination par les pairs

Le plus grand défi de la coordination de l'offre scolaire dans la ville de Ouagadougou concerne surtout les établissements privés laïcs. Cela tient non seulement au nombre élevé de ces établissements, mais aussi à la diversité des profils de leurs promoteurs. Ces derniers sont libres dans le choix de leurs sites d'implantation pourvu qu'ils respectent les normes du ministère; en termes de caractéristiques physiques du terrain, de voisinage avec d'autres infrastructures, etc. Celles-ci n'intègrent donc pas les distances minimales entre établissements. Ce qui favorise la concentration des établissements dans certaines zones par rapport à d'autres. Aussi, ces derniers profitent de l'inefficacité des bureaucraties pour fonctionner sur des bases peu recommandables. En effet, les établissements clandestins n'étant pas répertoriés par le ministère, ils échappent à certaines charges financières, notamment les taxes et impôts, etc. Pourtant, elles sont prélevées dans les établissements répertoriés et reconnus. Par ailleurs, ces établissements par le biais de la réduction des volumes horaires hebdomadaires et le non-respect des coûts de la vacation arrivent à appliquer des frais de scolarité moins élevés que leurs pairs respectant la réglementation. Par ces mécanismes, ils attirent une clientèle scolaire plus nombreuse. Cela constituerait une concurrence déloyale vis-à-vis des établissements respectant les règles et payant les taxes et impôts, etc. C'est d'ailleurs entre autres à cet égard que les établissements privés laïcs ont mis en place une association; notamment l'UNEEPL.

Photo 27: Siège de l'UNEEPL à Ouaga 2000 dans la périphérie urbanisée (arrondissement 12)

Photo : Mai, 2017

Du fait des difficultés que connaissent les établissements privés laïcs, l'UNEEPL a engagé des actions de plaidoyer auprès des services de l'éducation pour la fermeture des établissements ne respectant pas les normes et dont les actions sont de nature à entacher l'image des établissements privés laïcs. Ainsi, a-t-elle proposé au ministère d'élaborer un label à fixer devant l'entrée des établissements dans l'optique de permettre aux populations de faire la distinction entre les établissements reconnus et ceux non reconnus. Toutes ces initiatives sont cependant restées sans un écho favorable.

Ce type de démarche s'intègre bien dans les objectifs de l'UNEEPL qui sont entre autres de conduire des actions de plaidoyer auprès de l'État pour un accompagnement des acteurs privés engagés dans la fourniture de services éducatifs privés. Ces plaidoyers concernent surtout la suppression des droits de douane et taxes lors de l'importation du matériel pour la construction, l'équipement et le fonctionnement des établissements privés laïcs. Aussi, mène-t-elle des actions de plaidoyer auprès des autorités en vue de bénéficier de leurs appuis pour la promotion des établissements privés laïcs. C'est à ce titre que l'union participe régulièrement à la rencontre « Gouvernement- secteur privé ». Enfin, elle accompagne ses membres sur divers chantiers tels que la formation des agents travaillant dans ses établissements membres, l'appui à l'obtention des autorisations de création et d'ouverture, etc. À ce titre, elle apparaît comme le porte-parole des établissements privés laïcs auprès de l'administration.

Selon Monsieur O.T, agent de l'UNEEPL, « *Ces activités concernent seulement les établissements qui nous sont affiliés*». Donc il s'agit essentiellement des établissements reconnus. Ceux non reconnus généralement implantés dans les quartiers périphériques et non lotis puis dans une moindre mesure les quartiers de la première couronne périphérique échappent donc à leurs actions.

Cette union rencontre de nombreuses difficultés dans la coordination de l'offre scolaire privée laïque. En effet, l'attachement de leurs promoteurs à la liberté de s'installer ne favorise pas des actions de la part de l'UNEEPL pour une meilleure répartition spatiale des établissements. Ainsi, elle ne peut influer sur le choix du quartier ou du site d'implantation des établissements. Ces contraintes sont surtout renforcées par le statut de l'union qui ne lui permet pas d'engager des contrôles ou de sanctionner des établissements. En effet, l'union ne dispose d'aucun moyen pour contraindre les établissements à respecter la réglementation. En principe, les services publics de l'éducation sont les principaux responsables du contrôle de ces pratiques et sont les seuls ayant les instruments juridiques nécessaires pour obliger les établissements hors normes à respecter la réglementation. Cette situation fait que les établissements ne respectent pas les normes ; les quartiers périphériques et non lotis constituent un terreau favorable à leur existence.

Face à ces limites que présentent les prérogatives de l'union, elle met alors l'accent sur la sensibilisation des promoteurs d'établissements au respect de l'ensemble des conditions requises pour obtenir les autorisations de création et d'ouverture d'établissement. Aussi, les conseille-t-elle sur les démarches pour l'obtention de certains avantages ou dérogations. Certains établissements fonctionnels n'ayant pas les superficies requises pour bénéficier des autorisations d'ouverture ont été ainsi accompagnés pour l'obtention desdites autorisations. La démarche a consisté à mettre en œuvre des textes existants dans ce sens, mais peu connus des acteurs. Il s'agit de mécanismes permettant aux promoteurs d'établissements ne respectant pas les normes de superficies de s'engager à adapter les effectifs par classe à la superficie des salles; indépendamment de la norme de 70 élèves édictée par les textes. Ces formes de régularisation par l'accompagnement de l'UNEEPL n'ont jusque-là concerné que des établissements implantés dans la première couronne périphérique. Dans ces zones, les établissements seraient en mesure de limiter les effectifs; quitte à augmenter les coûts de la scolarité. Certains ménages sont en mesure d'y scolariser leurs enfants. Dans les quartiers non lotis et dans de nombreux établissements de la deuxième couronne périphérique, cela est quasiment impossible du fait des

faibles revenus de la majorité des ménages. Ces difficultés indiquent que les outils de l'aménagement du territoire ont été insuffisamment utilisés dans la planification de l'éducation. L'ensemble de ces difficultés que rencontrent aussi bien les acteurs étatiques qu'associatifs a un lien important avec l'organisation du territoire scolaire de Ouagadougou. En effet, les outils d'aménagement du territoire ainsi que la carte scolaire sont faiblement associés dans la coordination de l'offre scolaire.

6.2.4- L'aménagement du territoire absent de la coordination de l'offre scolaire

Dans un contexte de forte croissance démographique et spatiale de la ville, l'aménagement du territoire devrait jouer un rôle déterminant dans la coordination de l'offre scolaire de la ville. Cependant, les préoccupations d'aménagement du territoire n'ont commencé à intégrer ce domaine que très récemment à partir des années 2000. Selon Monsieur P.N, agent de la direction générale de l'aménagement du territoire, cette situation est tributaire de l'histoire de l'aménagement du territoire au Burkina Faso. En effet, il a longtemps concerné la réalisation des périmètres agricoles et des voiries. Plus tard, il s'est intéressé à l'aménagement urbain avec la conduite des opérations de lotissement, la réalisation des routes et des caniveaux, etc. Cela s'expliquerait par le peu d'intérêt qui a été accordé à ce secteur; en témoigne le faible niveau d'aménagement de la ville de Ouagadougou. Ainsi, la ville se caractérise par d'importantes inégalités entre quartiers lotis et non lotis puis entre quartiers centraux et périphériques. Ces écarts constituent d'ailleurs le support des inégalités observées en matière de scolarisation.

La nouvelle démarche des acteurs publics consistant à implanter les établissements publics dans les périphéries pourrait s'expliquer par le regain d'intérêt de l'État pour l'aménagement du territoire au Burkina Faso. En témoigne le recrutement de sociologues et géographes qui ont été formés pendant 2 années à l'aménagement du territoire avant d'être affectés dans les services des ministères de l'économie et de l'urbanisme en 2007 (Monsieur P.N, agent à la direction générale de l'aménagement du territoire). Aussi, ces agents sont de plus en plus conviés à des instances de prise de décision sur le secteur de l'éducation. C'est le cas par exemple des concertations organisées pour la relecture des normes éducatives de superficies des parcelles des établissements et des salles de classe. Selon Madame L.H (agente à la Direction Générale de l'Urbanisme, de la Viabilisation et de la Topographie) « *Dans le processus de délivrance des autorisations de création et d'ouverture des établissements, les services de l'urbanisme s'occupent des aspects liés à la sécurité des bâtiments* ». Cela devrait permettre d'avoir des bâtiments répondant aux normes de sécurité pour abriter un nombre élevé d'enfants. La photo 28 indique que cet aspect constitue également un défi pour l'offre scolaire de la ville.

Photo 28: Mur de salle de classe tombé suite à une pluie dans la zone limitrophe entre le non loti de Bissighin *et le quartier Bassinko*

Photo : Juin 2016

Malgré l'implication des services d'aménagement du territoire et d'urbanisme dans l'organisation du territoire scolaire, leurs activités prennent très peu en compte la répartition spatiale de l'offre ainsi que les défis d'accessibilité que cela pose. Or, ils sont les mieux placés pour articuler l'offre scolaire à la demande. La vision qu'ont ces services de l'évolution spatiale et démographique future de la ville aurait bien pu faciliter cette tâche. Cette préoccupation est seulement prise en compte par le service des aménagements urbains situé à la direction de l'aménagement du territoire et de l'urbanisme opérationnel. Cette direction travaille à l'échelle nationale et a entre autres activités l'élaboration et l'examen des plans de lotissement puis l'examen des documents d'urbanisme tels que les SDAU et POS. Lors de l'élaboration des plans de lotissements, elle prévoit la construction d'établissements publics et identifie des réserves foncières dont l'usage futur reste à préciser. Ces prévisions de réalisation d'établissements connaissent généralement d'importants retards après les lotissements et parfois ne voient pas le jour. Cela expliquerait d'ailleurs le fait que de nombreux lotissements aient été réalisés dans les quartiers périphériques sans qu'il n'y ait une implantation d'établissements scolaires.

Pour éviter ces cas de figure, le service des statistiques du ministère de l'éducation a envisagé une opération de géo-référencement des établissements et des sites futurs des établissements,

dans l'optique de mettre en place une base de données géo-référencées. Cependant, le manque de moyens ne permet pas de réaliser cette activité. Pour ce faire, la base de données du projet ASPENO sera mise à leur disposition. Une concertation est en cours entre le ministère et les membres de l'équipe ASPENO en vue de partager les difficultés rencontrées lors du géo-référencement et de la mise en place de la base de données. Ce dispositif permettra à termes de faciliter sa mise à jour régulière. Il pourrait également être mis à profit pour la réalisation de la carte scolaire de la ville.

6.2.5- La carte scolaire absente de la coordination de l'offre scolaire

La carte scolaire est un instrument de coordination de l'offre scolaire. Elle permet d'anticiper et de planifier les besoins en éducation au niveau local. Ces besoins s'expriment en termes d'infrastructures scolaires, d'équipements et de personnels, etc. Selon un agent du service de la formulation des politiques éducatives, « *Normalement c'est la carte scolaire qui détermine le site d'implantation des écoles. Depuis 2012, il est entrepris le projet d'élaboration de cartes scolaires au plan national. Seule la région des Hauts Bassins a une carte; seulement la formation des agents qui devraient y participer a été faite pour le centre*». Le manque de moyens financiers n'a pas permis aux structures en charge de cette activité de la conduire. Au niveau de la région du centre, la ville ne dispose donc pas de carte planifiant la réalisation future des infrastructures. Le seul outil existant est le document de politique d'éducation de la ville de Ouagadougou.

Encadré 6 : Extrait du contexte et la justification du document de Politique Municipale en matière d'éducation

« *Ainsi, l'éducation est devenue un enjeu majeur pour la commune de Ouagadougou. Elle se doit de relever les défis en matière d'éducation, de prendre en compte toutes les préoccupations de ce domaine. C'est à travers l'éducation qu'elle va contribuer à valoriser le capital humain. Aussi, pour le développement et la promotion de l'éducation, il faut un cadre, un schéma directeur, en somme une politique éducative* ».

Source : Commune de Ouagadougou, 2012, page 10

Dans ce dernier, la ville se fixe un objectif de réalisation d'un collège par secteur et un lycée par arrondissement. Théoriquement cette projection permettrait à la ville de disposer de 55 collèges et 12 lycées. Ces prévisions apparaissent insuffisantes au regard du nombre d'établissements privés dans les différents secteurs de la ville et qui sont une expression de la demande théorique d'éducation.

Dans la pratique cependant, certains sites prévus pour accueillir des établissements sont détournés de leurs objectifs et utilisés pour accueillir d'autres types d'infrastructures ou sont morcelés en parcelles d'habitation pour être revendus. Outre cette difficulté, certaines réserves foncières qui devraient accueillir des établissements ont fait l'objet de réaffectation ou ont été détournées de leurs objectifs. L'ampleur de ce type de problèmes fonciers a conduit à la réalisation d'une enquête parlementaire en 2016. Parmi, les irrégularités observées à Ouagadougou, l'on a des faits de *« Changement de destination de terrains sans autorisation préalable* » (Assemblée nationale, 2016, page 40).

Outre les insuffisances liées à l'absence de carte scolaire pour la ville de Ouagadougou, ces principes présentent quelques insuffisances. En effet, elle ne concerne que les établissements publics dans ses prévisions. Ainsi, ne prend-elle pas en compte l'offre privée. Comme l'indique Monsieur Q.H.Q, agent à DESGPr, « *il n'y a pas de politique en matière de distribution spatiale des établissements privés* ». Ainsi cet aspect n'est pas pris en compte dans le processus d'octroi des autorisations d'ouverture. Selon lui, le ministère de l'éducation considère les établissements privés comme des entreprises. Au nom de la liberté d'entreprise, les promoteurs sont libres d'installer leurs établissements où ils veulent pourvu que les normes d'état physique, d'accessibilité, de superficie et de voisinage soient respectées. Pourtant, la prise en compte des acteurs privés dans cette carte aurait bien pu orienter ces entrepreneurs dans les zones déficitaires telles que les parties nord et ouest de la deuxième couronne périphérique. Certains promoteurs d'établissements évoquent la nécessité pour l'État de proposer des mesures incitatives qui pourraient favoriser l'implantation des établissements privés dans certains quartiers périphériques. Pour Monsieur E.S (co-fondateur d'un lycée privé laïc au secteur 36, arrondissement 8), « *l'accompagnement de l'État est indispensable, car certains établissements privés fonctionnent à perte du fait du nombre élevé d'établissements privés dans les quartiers périphériques comme Bassinko* ». Ces zones périphériques nouvellement loties présentent des perspectives en termes de demande scolaire. Pour le moment cependant, le nombre d'établissements privés semble élevé par rapport à la demande effective. En 2016-2017 par exemple, les effectifs totaux du lycée privé le Bourgeon étaient de 197 élèves pour 4 classes. Cela correspond à une moyenne de 49 élèves par classe, alors que la norme est de 70. En l'absence d'aménagement conséquent de ce quartier caractérisé par un manque d'infrastructures publiques de base, de route et d'électricité, de nombreuses parcelles d'habitations restent inoccupées par leurs propriétaires.

Au regard de ces difficultés de coordination, il s'impose une réglementation de ce secteur par l'État. La difficulté cependant, est qu'il se développe de nombreuses normes pratiques à côté de celles théoriques existantes.

6.3- Normes théoriques, normes pratiques : des écarts importants

Malgré les insuffisances des acteurs étatiques dans la coordination de l'offre scolaire, il existe des outils qui réglementent la création, l'ouverture et le fonctionnement des établissements. Ces normes concernent par exemple les conditions d'apprentissage; à savoir la qualité des équipements et des infrastructures, les effectifs et les aspects pédagogiques, etc. Il s'agit globalement des règles qui visent la qualité de l'éducation pour tous. L'existence de ces normes montre que l'éducation est un secteur formel et bien structuré. Si le respect de ces normes de coordination ne garantit pas un maillage du territoire, cela aurait au moins permis de garantir la qualité de l'offre sur l'ensemble du territoire. Malheureusement, cette structuration n'est que sur « papier »; ce qui en fait des normes théoriques. Les promoteurs des établissements privés autant que les chefs d'établissements publics et l'administration scolaire (ministère et directions techniques) sont parfois confrontés à des difficultés qui les conduisent à adopter des stratégies de contournement de ces règles. D'autres en revanche ont des référents et considérations différents des objectifs de l'État. Cela les conduit à adopter des normes pratiques qui sont parfois en totale contradiction avec celles prescrites. L'analyse spatiale de ces pratiques est ici envisagée à travers les pratiques de choix des sites d'implantation des établissements, le fonctionnement informel de l'école puis la débrouillardise pour combler les insuffisances d'équipement, etc.

6.3.1- Le fonctionnement informel de l'école à Ouagadougou

Le fonctionnement du secteur de l'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou s'apparente à un secteur informel. En effet, plusieurs pratiques illustrent cette situation parmi lesquels l'ouverture et la fermeture des écoles sans l'avis du ministère, les effectifs pléthoriques et le manque d'équipements dans les classes, etc. Une bonne partie de ces sujets a été déjà évoquée dans les analyses précédentes. Il est ici mis l'accent sur les pratiques informelles autour de l'ouverture et de la fermeture des établissements.

L'ouverture d'un établissement est assujettie à un ensemble de démarches administratives permettant au promoteur de disposer d'une autorisation de création puis d'ouverture. L'obtention de ces autorisations confirme que l'établissement respecte l'essentiel des règles et normes édictées par le ministère pour l'ouvrir. Les différentes activités ayant conduit à

l'élaboration de la base de données révèlent cependant qu'un nombre élevé d'établissements ne dispose pas de ces documents administratifs. Ils sont donc appelés «établissements clandestins » et fonctionnent pourtant sur le terrain. C'est le cas par exemple du collège Q.F dans l'arrondissement 8 et du lycée Q.B (arrondissement 3). Ces établissements sont surtout répandus dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique et les non lotis puis dans une moindre mesure dans les quartiers de la première couronne périphérique. Comme l'indique Monsieur Z.J (directeur d'un lycée privé dans le non loti de Bissighin; secteur 35; arrondissement 8), ces établissements échappent aux impôts dans la mesure où ils ne sont pas comptabilisés par le ministère. De ce fait, leurs promoteurs sont en mesure de réduire considérablement les coûts de la scolarité. Il s'explique en ces termes, « *Les établissements sans autorisation ne paient pas les impôts, en plus d'être dans l'illégalité. Or, nous dans la légalité, on paie les impôts. Les gens des impôts ont la liste des établissements reconnus. C'est là-bas qu'ils vont prélever un certain pourcentage sur les frais de scolarité de chaque élève. Ainsi, cette année, nous devons payer environ deux millions aux impôts* ».

Hormis ces aspects liés aux autorisations de création et d'ouverture, la plupart de ces établissements ne respectent pas d'autres normes telles que la superficie des parcelles devant les abriter, la disponibilité d'un terrain de sport et la taille des classes, etc. C'est d'ailleurs ces éléments; en particulier la superficie de la parcelle qui justifie assez souvent le contournement de la démarche officielle d'ouverture. En effet, les contraintes de superficies du site, des caractéristiques des bâtiments (dimensions des salles de classes et matériaux de construction) et de la disponibilité de terrain de sport conduisent bon nombre d'établissements à fonctionner dans la clandestinité. De ce fait, il existe des établissements construits en banco en lieu et place du ciment plus solide et recommandé. D'autres en revanche ne disposant pas de terrain de sport ont recours aux terrains de sport d'établissements voisins ou font les cours d'EPS sur les réserves foncières à proximité. Ainsi, les établissements comme le lycée E. et le lycée C.O (arrondissement 3) font les activités d'EPS sur une réserve foncière de la commune. Ce terrain est un espace non clôturé où la circulation des motos et des voitures est fréquente. Cela expose les élèves à la poussière et surtout aux risques d'accident. Après quelques années de fonctionnement, les promoteurs de ce type d'établissements mettent l'administration devant le fait accompli. C'est alors que se crée parfois une situation favorisant les pratiques de corruption pour l'obtention des autorisations nécessaires.

Dans les quartiers périphériques (première et deuxième couronnes), les établissements ouvrent et referment sans aviser les services du ministère de l'éducation. Cela constitue un véritable

problème pour les services en charge des statistiques scolaires. Cette fluctuation des établissements est surtout liée aux problèmes de rentabilité, du fait du nombre élevé d'établissements dans certains arrondissements. Le cas de l'arrondissement 3 abritant le quartier Tampouy est très illustratif. Le développement de ce quartier s'est opéré à un moment où l'État avait arrêté la construction des établissements publics. De ce fait, de nombreux établissements privés ont été ouverts. En l'absence d'une coordination et d'études de marché de la part de ces entrepreneurs, la zone a connu un accroissement de l'offre privée laïque; à telle enseigne que certains ne sont pas rentables. Ainsi, assiste-t-on à plusieurs fermetures d'établissements chaque année. Du fait de l'existence des infrastructures scolaires, ces derniers sont parfois repris en location par d'autres promoteurs, mais ils s'investissent dans le domaine comme *« des aventuriers »*. Au cours des premières années, ils ne se déclareraient pas au niveau du ministère du fait des implications financières et administratives que cela engendre. Cette pratique de la clandestinité est également fréquente dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique ainsi que les non lotis. Généralement, ces promoteurs fonctionnent dans la clandestinité pendant quelques années, juste le temps d'apprécier la clientèle et la rentabilité de l'activité; confie Monsieur L.C, agent à la direction de la formulation des politiques éducatives. Lorsqu'ils sont satisfaits, ces derniers entreprennent alors les démarches administratives pour reconnaissance administrative. Dans le cas contraire, ils restent dans la clandestinité pour échapper aux impôts; ce qui leur permet de réduire les coûts de la scolarité. Ces cas de figure sont nombreux, car étant en location du bâtiment, les promoteurs ont parfois peur d'être chassés du site suite à un conflit ou une mésentente avec le propriétaire des installations. D'autres en revanche ferment l'établissement, le mettent en location ou transforment les locaux pour d'autres types d'activités.

Généralement, les établissements non reconnus ne peuvent pas présenter des candidats aux examens du BEPC et du BAC. Alors, ils les présentent comme des candidats libres[60] ou sous la bannière d'autres établissements reconnus. Ce qui fait que les taux de réussite observés par certains parents et élèves pour le choix des écoles ne sont pas le reflet de la réalité. Tout compte fait, la majorité des parents n'accepteraient pas que leurs enfants soient présentés en tant que candidats libres s'ils en étaient informés ou s'ils en connaissaient les conséquences. En effet, les élèves candidats libres n'ont pas la possibilité de se faire orienter dans un établissement public pour la classe de seconde, quelle que soit la moyenne obtenue à l'examen. Ces différentes

[60] Est candidat libre à un examen, le candidat qui n'est pas régulièrement et officiellement inscrit dans un établissement au cours de l'année scolaire de l'examen.

pratiques informelles observées dans le champ de l'éducation sont nombreuses et sont à l'origine de stratégies plurielles de débrouillardise pour atténuer leurs effets néfastes.

6.3.2- La débrouillardise généralisée pour combler les insuffisances de l'offre scolaire !

Les pratiques de débrouillardise au sein des établissements scolaires sont de plus en plus importantes dans la ville de Ouagadougou. Elles sont le reflet des inégalités spatiales d'éducation observées. Les caractéristiques de l'offre et de la demande scolaire dans les quartiers centraux nécessitent moins de pratiques de débrouillardise par rapport aux quartiers périphériques. Dans les normes, les bâtiments devant abriter les élèves doivent subir des tests pour attester de leur solidité. De ce fait, ils sont construits avec des matériaux définitifs; en particulier le ciment. Dans les quartiers centraux et dans une moindre mesure la première couronne périphérique, les établissements sont construits avec ces matériaux. Dans les quartiers de la deuxième couronne périphérique et les non lotis en particulier, de multiples « solutions de rechange » sont observées avec des bâtiments construits en banco par exemple. Outre le matériel de construction, les parcelles utilisées pour la construction d'établissements relèvent parfois de la débrouillardise. En effet, les nouvelles normes sensibles à l'absence d'espace à Ouagadougou voudraient que les établissements aient au moins une superficie de 5 000 m^2. Cependant, certaines parcelles d'habitation; donc de superficies très réduites (204 à 500 m^2) sont utilisées. Dans ces établissements, les salles de classe sont de superficies réduites et il est impossible de disposer d'une cour d'école. Les élèves sont donc à l'étroit. Même dans les établissements respectant les normes de superficies, ces contraintes existent, car la surcharge des classes est un phénomène assez généralisé dans la ville. Ce phénomène est observé aussi bien dans les établissements privés que ceux publics.

Photo 29 : Salle de classe de 6e avec 112 élèves dans un établissement public de la 2e couronne périphérique

Photo : Avril, 2017 *Dans cette classe, les élèves sont assis à 3 ou 4 par table-banc. Ces tables-bancs sont disposés jusque devant la table du professeur. Ainsi, les élèves assis aux extrémités ne peuvent pas voir tout le contenu du tableau.*

Si globalement, il y a de grands effectifs dans les établissements publics des quartiers centraux, le nombre élevé de salles de classe leur permet de respecter la norme du ministère qui est d'un effectif maximum de 70 élèves par classe au post-primaire et 60 au secondaire. Comme le témoigne Madame Z.K (agent au Lycée N. L, arrondissement 3), certains établissements situés dans les quartiers centraux sont en sous-effectifs. Ainsi elle affirme que « *Lors d'une réunion à la direction régionale, un proviseur de lycée situé au centre-ville nous a dit qu'il était disposé à accueillir des enfants, car il est en sous-effectif* ». Le problème de cet établissement se situe dans le fait de son éloignement par rapport aux zones demandeuses. En outre, l'inefficacité du transport en commun par le bus ne favorise pas le déplacement des élèves. Les établissements concentrent alors 100 élèves, voire plus de 120 par classe. Cette massification est constante, car nous l'avons observé chaque année depuis l'année scolaire 2014-2015. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, une classe de 6e au lycée S., un établissement public de la deuxième couronne comptait 141 élèves.

Ces pléthores dans les classes sont de nature à réduire considérablement la qualité de l'enseignement comme en témoigne les enseignants enquêtés. Selon Madame T.K., professeure de SVT dans un établissement public de de la première couronne périphérique (arrondissement 3), « *les sureffectifs font qu'on est obligé dans certaines classes, de coller des rangées afin d'avoir le maximum de tables-bancs* ». Dans d'autres, les élèves sont assis à 4 par tables-bancs

alors qu'il n'y a que 2 places selon les normes. Ainsi, la circulation des professeurs entre les rangées est impossible. Or, cela est indispensable pour mieux suivre le travail des élèves; notamment le contrôle des schémas qu'ils doivent réaliser en SVT, physique-chimie et Histoire-Géographie par exemple. Selon les professeurs, ces effectifs ne leur permettent pas de réaliser convenablement les contrôles du fait du nombre élevé de copies à corriger. Ainsi, l'une des alternatives pour eux consiste à réduire le nombre d'évaluations. Les sureffectifs obligent d'autres professeurs à adapter le système d'évaluation. Au lieu des sujets classiques d'évaluation demandant plus de temps de lecture de la part du correcteur, ils procèdent par des *« Questions à choix multiples (QCM)»,* par des questions lacunaires ou des appariements, etc. De l'avis des professeurs, toutes ces pratiques sont de nature à baisser le rendement des élèves. Cependant, *« à l'impossible, nul n'est tenu !»*. Comme en témoignent certains élèves, la surcharge des classes a pour conséquence l'indiscipline des élèves (bavardage et tricherie, etc.). Madame L.D, professeure d'anglais et français dans un collège public de la deuxième couronne périphérique soutient cela en ces termes « *La réglementation n'est pas respectée. On a 112 élèves en 6e. La 6e est la classe la plus indisciplinée, car il y a des élèves de 17 à 18 ans en 6e pendant que les autres n'ont que 12 ans. Leurs réactions et leurs comportements ne sont pas les mêmes. La discipline est un vrai problème »*. Cette dame qui affirme avoir une fois pleuré du fait des comportements des élèves renchérit qu' « *il existe des cas d'indiscipline caractériels. On dit à l'enfant de sortir de la classe pour ne pas perturber les autres et il dit qu'il ne sort pas* ». Au lycée privé le réveil, situé à la limite entre les secteurs centraux et la première couronne périphérique par contre, Monsieur A.E.D (professeur) affirme que les effectifs sont réduits, car « *Les classes n'atteignent pas les 70 et ceux qui ont trop d'élèves sont à 76-77 élèves »*. Cette situation permet de mieux suivre les élèves ; en particulier ceux ayant de mauvais résultats. Il soutient qu'il arrive même que les parents de ces derniers soient convoqués pour discuter du niveau de leurs enfants.

Hormis ces problèmes d'effectifs, ces établissements sont également sous-équipés. Bon nombre ne disposent pas du matériel nécessaire pour réaliser les cours. Le cas du Lycée N. S. dans la périphérie nord-ouest de Ouagadougou en est illustratif. Cet établissement situé dans le quartier non loti de Bissighin ne dispose *« … même pas d'une règle entière pour les cours de mathématiques »* (Monsieur A.E, professeur de mathématique). Les règles autrefois utilisées par le professeur sont brisées et ce dernier doit se débrouiller avec les morceaux restants. De même, l'établissement ne dispose pas de compas. Au regard de ces difficultés, les enseignants se débrouillent comme ils le peuvent; confient-ils.

Comme montré au chapitre 5, une part élevée des établissements ne dispose pas d'eau potable, d'électricité et de latrines. Lorsque ces équipements existent, ils sont généralement mal entretenus et de ce fait abandonnés. En l'absence d'installations d'eau potable, les élèves sont obligés d'en acheter ou d'en demander dans les concessions voisines des établissements. Pour ce qui concerne les latrines, deux cas de figure se présentent. Dans certains établissements, il en existe, mais ne sont plus fonctionnels tandis qu'il existe des endroits où elles sont fonctionnelles, mais insalubres (cf. photo 20). Cette insalubrité serait le fait d'une absence de système de nettoyage régulier. Globalement, les établissements présentant ces caractéristiques sont très souvent implantés dans les zones périphériques et les non lotis. L'analyse des pratiques de choix des sites permettra de comprendre comment arrive-t-on à une concentration de ces établissements présentant des difficultés dans certaines zones particulières de la ville.

6.3.3- Quels référentiels pour le choix des sites d'implantation des écoles

Parmi les facteurs à l'origine des inégalités dans la répartition spatiale des établissements, les pratiques de choix des sites d'implantation jouent un rôle important. Pour ces choix, des règles relatives à la superficie (au moins 0,5 hectare), à l'état physique du site (zone non inondable) puis aux caractéristiques de l'environnement immédiat (voisinage de marché, débit de boisson, décharge publique, grande voie de circulation, nuisances sonores, etc.), sont édictées par le Ministère. En effet, le site devant abriter l'établissement doit atteindre une superficie minimum de 5 000 m^2. Il ne devrait pas être inondable ou submersible et ne devrait pas être à proximité de certains lieux tels que les marchés, débits de boisson, etc. Outre ces aspects qui concernent à la fois les établissements publics et privés, la distance entre les établissements intervient, mais ne concerne que les établissements publics. Il s'agit d'un rayon d'action théorique de 5 kilomètres. De plus en plus, ce critère est remplacé par des aspects administratifs. Cela se lit à travers l'objectif de « *La politique municipale en matière d'éducation* » dans la ville de Ouagadougou qui envisage « *La construction d'un CEG par secteur et d'un lycée par arrondissement* » (Commune de Ouagadougou[61], 2012, page 36).

Dans les pratiques de choix des sites, ces règles apparaissent très souvent occultées par les acteurs tant publics que privés; chacun ayant d'autres référentiels. Pour ce qui concerne les établissements publics, le nombre d'établissements à réaliser chaque année est déterminé au niveau de la Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectoriels (DGESS) du ministère. La direction régionale du MENA-région du centre, à travers son service des statistiques et de

[61] Commune de Ouagadougou (2012), « *Politique municipale en matière d'éducation* », 36 pages.

la carte scolaire, en concertation avec la direction de la promotion de l'éducation de la mairie de Ouagadougou procède alors au choix des sites d'implantation des établissements. Selon ces acteurs, le choix du site est effectué en tenant compte de l'existence d'une école à proximité ainsi que de l'importance de la demande. Toutefois, ces critères ne s'appliquent pas aux quartiers non lotis où l'État n'implante pas d'établissements post-primaire et secondaire, malgré une très forte demande aussi bien théorique qu'effective. Selon un responsable du ministère de l'éducation, « *Ces zones étant illégales, l'administration se sent dans un dilemme, car construire des établissements dans ces zones viendrait à les légitimer* ». Leurs zones d'implantation sont alors les quartiers périphériques lotis ; car les quartiers centraux disposent déjà d'une offre supérieure à la demande locale. Théoriquement, ce mécanisme d'implantation permet de réduire les inégalités entre quartiers centraux et périphériques. Cependant, il comporte des insuffisances majeures. La première est liée au refus d'implanter des établissements publics dans les quartiers non lotis. En effet, ces zones sont les plus demandeuses de ces infrastructures, car elles n'en disposent pas. Aussi, elles abritent des populations pauvres et incapables de se payer des places au privé. Par ailleurs, la demande y est élevée du fait de l'importance des jeunes dans ces quartiers.

Ce contexte favorise l'implantation des acteurs privés dans ces quartiers. Cela indique déjà que ces 2 catégories d'acteurs n'ont pas les mêmes pratiques et référents en matière de choix des sites d'implantation des établissements. À l'opposé de ces acteurs publics dont les pratiques de choix des sites apparaissent assez simples, pour ceux privés, les référents et pratiques sont multiples. Cela peut s'expliquer par la liberté dont ils jouissent de s'installer où ils le souhaitent dès lors que ces acteurs respectent les règles liées aux caractéristiques des sites. Parmi les facteurs qui déterminent leurs pratiques de choix de sites, la rentabilité économique et la disponibilité d'un espace suffisamment vaste sont les plus importantes. Selon Monsieur E.S (co-fondateur d'un lycée privé laïc au secteur 36, arrondissement 8), « *Il faut s'assurer qu'on a la superficie nécessaire pouvant abriter les bâtiments et un terrain de sport* ». Comme l'indique Monsieur Q.H.Q (agent à la DESGPr), « *Parmi les éléments qui contribuent généralement au refus de l'agrément, il y a la superficie. Au moins 1,5 hectare. À Ouaga, cela est difficile; donc à Ouaga et à Bobo on a revu ces normes qui ont été négociées avec les acteurs de l'urbanisme pour ramener Ouaga à 5 000 m*^{2} ». Mais cela apparaît de plus en plus difficile à obtenir.

Dans les quartiers centraux, la cherté des parcelles ainsi que les difficultés à y obtenir des parcelles de superficies suffisamment grandes pour ériger des établissements font que très peu

d'acteurs s'y installent. En effet, certaines parcelles de moins de 1 000 m² y sont vendues à plus de 35 millions de FCFA ; soit environ 53 435 euros alors qu'il est demandé des parcelles d'au moins 5 000 m² pour ériger des établissements. Un tel investissement apparaît donc peu rentable. Cette situation a d'ailleurs conduit les clercs de Saint Viateur; fondateurs du groupe scolaire Saint-Viateur à abandonner le projet d'implantation d'un lycée à Tampouy (arrondissement 3). Monsieur C.T, agent du groupe scolaire Saint-Viateur l'explique ainsi, « *On avait envisagé un établissement à Tampouy mais, les parcelles coûtent excessivement cher. Quand on a vu que c'était difficile à Ouaga, on s'est déporté à Banfora* ».

Dans la pratique, les promoteurs des établissements privés installés dans les quartiers centraux ont anticipé sur la croissance spatiale de la ville pour s'installer bien avant que ces zones ne soient assez urbanisées. Il en est de même pour ceux implantés dans les quartiers non lotis. Comme en témoigne le fondateur du lycée privé Relwendé, « *Nous avons pris cette parcelle quand c'était encore un village. Actuellement, ce n'est plus possible d'avoir un espace qui a cette superficie ici*». Ces pratiques sont toujours en cours, car de nombreux promoteurs d'établissements dans les quartiers de la première et la deuxième couronne périphérique ont acquis leurs parcelles dans les années 1980 à 1990 quand les parcelles étaient disponibles et moins coûteuses. Cela permet certes de disposer de la superficie nécessaire, mais ne prend pas souvent en compte certains critères pour l'implantation des établissements. Par ailleurs, cette façon de procéder ne permet pas d'avoir une meilleure répartition spatiale des établissements, car elle ne prend nullement en compte les perspectives d'implantation d'établissements par l'État ou d'autres acteurs privés.

Le souci de respecter ces normes de superficies concerne surtout les acteurs désirant obtenir des autorisations de création et d'ouverture. Pour les autres, des pratiques de contournement et de corruption sont signalées. En effet, un responsable du ministère affirme qu'« *Il y a des situations où la demande d'autorisation de création est rejetée, mais au finish, l'intéressé à ses papiers au complet* ». Il existe aussi des cas où le site indiqué aux services techniques lors de la vérification des caractéristiques n'est pas celui qui accueille l'établissement à terme. Cela est bien possible, car la demande d'autorisation de création ne mentionne pas les coordonnées de la parcelle devant accueillir l'établissement, mais seulement le numéro du secteur et de l'arrondissement.

Ces différents cas de figure ne concernent que les promoteurs installés sur leurs propres parcelles. Il en existe qui sont en location. Ces derniers n'ont véritablement pas eu à choisir le site. Ils se sont assez souvent jetés sur une opportunité. En effet, certains promoteurs ont ouvert

leurs établissements suite à la fermeture d'autres. Ainsi, ces derniers louent le bâtiment et les équipements pour une exploitation. Au lycée Q.S (arrondissement 3), la location du bâtiment à étage se justifie surtout par la disponibilité de plusieurs salles pouvant être utilisées comme des salles de cours.

Si ces critères sont importants, la rentabilité des investissements apparaît encore plus déterminante. Ainsi, de nombreux promoteurs d'établissements se rassurent qu'il existe un potentiel de client, c'est-à-dire de ménages pouvant scolariser leurs enfants au post-primaire et au secondaire avant d'implanter leur établissement dans un lieu donné. Ce référent financier est considéré aussi bien par les privés laïcs que confessionnels comme l'indique les critères d'implantation des établissements privés catholiques. « *Quand on sent le besoin, on ouvre le collège. Le premier critère est le besoin de la population, mais il y a leur capacité financière que nous regardons, car il faut payer les enseignants* » (Monsieur Z.N.K.S, agent de la direction de l'enseignement catholique de l'archidiocèse de Ouagadougou). Cette logique de rentabilité a guidé la démarche de Monsieur E.S (co-fondateur d'un lycée privé laïc au secteur 36, arrondissement 8) qui affirme qu'« *Avant d'entreprendre les démarches pour les autorisations, nous avons commandité une étude de faisabilité pour l'implantation de l'école. Elle était concluante, car la demande était forte. Le lycée privé la verdure était le seul établissement à côté, mais depuis 2014, il y a plusieurs ouvertures d'établissements* ». Ces établissements ouvrent et fonctionnent sans parfois certains minimums comme l'électricité.

6.3.4- La disponibilité d'électricité comme préalable à l'installation des ESTP

Si la plupart des fondateurs évoquent des critères pratiques de superficie de parcelles, de rentabilité économique ou de philanthropie, d'autres choix de sites sont plutôt stratégiques. C'est le cas pour les ESTP. Non seulement les équipements nécessaires pour leur fonctionnement coûtent cher, mais aussi ils doivent fonctionner à partir d'électricité de grands ampérages. De ce fait, les promoteurs de ces établissements les implantent généralement dans les zones disposant de l'électricité. Cela indique que la plupart des quartiers périphériques et non lotis ne peuvent pas accueillir ces établissements; n'étant pas encore connectés au réseau de la SONABEL. Parmi ces établissements, il en existe qui ne disposent pas de l'équipement nécessaire. Ces derniers tiennent donc compte de l'existence d'un ESTP public, d'envergure ou d'une université, à proximité. Cela permettrait aux acteurs privés d'avoir recours aux enseignants qui y interviennent pour assurer les cours en tant que professeurs vacataires, mais aussi d'utiliser certains équipements qui y sont disponibles pour les travaux pratiques et les travaux dirigés. Dans ce cas, un accord est établi entre l'établissement disposant des

équipements et celui qui en demande. Aussi, Monsieur H.I (agent du lycée Saint Henri, secteur 22; arrondissement 5) affirme que la proximité avec un ESTP public permet de recruter les élèves qui en sont renvoyés pour insuffisance de résultats ou pour d'autres raisons. Selon lui, *« Nous avons choisi ce site du fait de la proximité du LTO où nous louons leur labo pour les travaux pratiques »*. Ces stratégies ont pour conséquence d'entraîner une concentration des ESTP dans une sorte de conglomérat dans les quartiers centraux et tout autour. Dans l'ensemble, les ESTP sont essentiellement concentrés au centre-ville.

À l'opposé de ces quartiers centraux et de la première couronne périphérique présentant des contextes attractifs pour l'implantation des meilleures écoles, les quartiers non lotis présentent une situation plutôt répulsive. Les établissements privés de meilleure qualité hésitent à s'y installer du fait des capacités financières assez réduites des ménages qui y vivent. Cela a pour conséquence, une faible représentation de l'enseignement technique dans les quartiers périphériques. Ce manque d'établissements techniques pourrait s'expliquer par les exigences en la matière en termes de normes d'équipements et d'infrastructures. À titre d'exemple, la viabilisation du site impliquant la connexion au réseau de l'ONEA ou l'existence de forage positif, la connexion au réseau d'électricité de la SONABEL puis à une ligne téléphonique sont exigées. Cela exclut d'office l'implantation de ces infrastructures dans les zones non loties ou même les quartiers périphériques qui même étant lotis ne disposent pas assez souvent de ces commodités urbanistiques.

Au-delà de ces considérations générales, le choix de chaque site à sa propre histoire et répond à certaines considérations qu'ont les promoteurs. Le directeur du collège C.O situé dans le non loti de Bissighin (arrondissement 3) évoque par exemple l'appartenance du fondateur à la communauté locale. Étant originaire du village de Bissighin, il lui a été facile d'y avoir la superficie nécessaire pour la construction de l'établissement. Aussi, les relations existant entre le promoteur de l'établissement et la population l'ont motivé à s'y installer, car cette population constitue une clientèle potentielle pour l'école.

Conclusion chapitre 6

Les analyses menées indiquent que la ville de Ouagadougou se caractérise par une diversité d'acteurs dont les activités sont en relation avec les inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire de la ville. Ils se recensent dans les domaines tels que l'éducation, l'aménagement du territoire, l'urbanisme, la décentralisation, l'administration territoriale, la religion (catholique, musulmane, protestante), les fondations, ONG et associations, les particuliers, la mairie de Ouagadougou, etc. Leurs actions concernent divers aspects tels que la coordination des activités en lien avec la planification de l'offre scolaire, la carte scolaire, l'encadrement pédagogique des enseignants, le suivi et le contrôle de l'offre, l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives au plan local, la coordination des travaux de production des statistiques sur l'éducation ainsi les affectations des élèves admis en 6e et en 2nde, la délivrance des autorisations de création et d'ouverture des établissements, le contrôle des normes éducatives, etc. Outre ces acteurs, intervenant dans le domaine de l'éducation, certains d'entre eux interviennent dans le domaine de l'aménagement du territoire ou plus globalement dans le développement urbain. Leurs actions concernent les activités de lotissement et de réalisation des infrastructures urbanistiques de base (eau courante, électricité et routes, etc.). Ils ont un rôle déterminant dans la croissance spatiale et démographique de Ouagadougou.

Cette diversité d'acteurs comporte de nombreux aspects positifs, mais également des contraintes. Leur nombre élevé ainsi que leurs missions font qu'il y a parfois des entremêlements dans les actions. Aussi, ces acteurs n'ont pas toujours les mêmes agendas que l'État dans la délivrance du service éducatif ; à savoir une amélioration de l'offre scolaire pour permettre un accès équitable à tous, à une éducation de qualité.

Pendant au moins 2 décennies (1990-2009), la ville de Ouagadougou a bénéficié de peu d'investissements en matière de réalisation d'infrastructures scolaires au profit des zones rurales. À partir de 2010, des efforts sont faits pour réduire ces inégalités entre quartiers centraux et périphériques, mais ces efforts sont en deçà de la demande dans les périphéries. Contrairement aux quartiers centraux où les établissements publics réalisés ont de grandes capacités d'accueil et sont diversifiés en termes de système d'enseignement, dans les quartiers périphériques, il s'agit d'ESG de faibles capacités d'accueil, en l'occurrence des CEG de 4 classes.

Les efforts ainsi déployés par les acteurs publics sont relayés par les établissements confessionnels, mais ces derniers sont confrontés à un manque de financements qui ne leur

permettent pas d'assurer le maillage du territoire. Les acteurs privés laïcs occupent alors l'espace en s'implantant partout où il y a la demande scolaire. Cela permet de réduire la fracture scolaire, mais leurs pratiques sont à l'origine des inégalités dans la qualité des établissements ; en défaveur des quartiers périphériques et les non lotis. Ces acteurs semblent considérer le domaine de l'éducation comme un lieu pour faire des affaires. Ils sont donc attachés à la rentabilité financière de leurs investissements.

Ces insuffisances que présentent les différents acteurs sont surtout liées à une insuffisance de la coordination par l'État, en l'occurrence ses bureaucraties qui se distinguent par un manque criard de moyens humains et financiers. À côté des structures de l'état, il existe des structures de coordination créées par les acteurs non étatiques tels que les confessionnels et les privés laïcs. Globalement, la meilleure répartition spatiale de l'offre scolaire n'est pas leurs préoccupations. Cependant certains d'entre eux tels que les acteurs privés catholiques s'investissent pour la qualité de l'enseignement quel que soit le lieu d'implantation. Ces insuffisances sont surtout liées à la faible prise en compte des objectifs d'aménagement du territoire et le recours aux outils de la carte scolaire dans la politique d'implantation des établissements tant publics que privés. Aussi, la politique d'aménagement du territoire mise en œuvre a eu pour conséquence un important accroissement spatial de la ville dans un contexte de faible niveau d'équipement en infrastructures urbanistiques de base telles que l'eau courante et l'électricité. Cela a pour effet, un faible niveau d'équipement des établissements des quartiers périphériques. Dans ces périphéries, il se dégage un fonctionnement informel de l'école, car des normes pratiques sont substituées aux normes théoriques édictées par les structures de l'État.

Chapitre 7- Inégalités spatiales d'éducation et pratiques de choix des écoles par les élèves et les familles

Les investissements des familles dans les services éducatifs font que l'éducation peut être considérée comme un bien de consommation assez important pour les ménages à Ouagadougou. En rapport avec l'offre scolaire disponible, les élèves et leurs familles que nous désignons ici par le terme «usagers[62] de l'école », ont de multiples pratiques de choix des établissements. Celles-ci portent aussi bien sur le parcours de formation des élèves que l'établissement à fréquenter par ces derniers. Aussi, ces pratiques sont assez différenciées d'un quartier à l'autre du fait des inégalités spatiales de l'offre scolaire, mais aussi des conditions économiques des ménages qui y vivent. Malgré l'importance et la diversité de ces pratiques, l'intérêt des chercheurs pour ce sujet est récent; au regard des travaux sur le thème global de l'éducation. En effet, Choukri Ben Ayed (2011), situe l'intérêt des chercheurs pour l'analyse des pratiques de choix des écoles dans les milieux des années quatre-vingt. Au Burkina Faso, ce sujet a très peu intéressé les chercheurs et les gouvernants. Parmi les travaux relatifs à cette question, nous pouvons évoquer ceux de Thiombiano (2009) qui ont porté sur le choix des enfants à scolariser dans la fratrie. Ce qui apparaît un sujet différent même s'il existe des liens en la matière comme développé plus bas. Pourtant, ces choix ont des conséquences importantes sur le parcours et le devenir scolaire des élèves. Dans l'analyse de cette thématique, il nous a cependant fallu avancer avec prudence. En effet toutes les situations de scolarisation ne sont pas les suites d'un libre choix, mais sont parfois le produit d'une situation subie. Certains élèves fréquentent des établissements où ils ont été affectés par l'administration alors qu'ils n'ont jamais exprimé le désir d'y être. La subtilité nécessaire pour ce type d'analyse est évoquée par Delvaux (2006, page 66) quand il affirme que «*La pratique du choix d'école est un phénomène complexe à observer*». Ouagadougou, plus que les autres villes du Burkina Faso, constitue un terrain assez propice pour ce type d'analyse, du fait de l'abondance et de la diversification de son offre scolaire par rapport aux autres villes du pays. La ville s'y prête également en raison de l'importance des inégalités spatiales que comporte cette offre scolaire comme on l'a vu.

Le profil des populations indique qu'en matière de pratique de choix d'établissements, trois catégories se dégagent. Il s'agit dans un premier temps de ceux conscients de l'importance du choix de scolarisation. Ces derniers y accordent un intérêt particulier. Ainsi, développent-ils de multiples stratégies et efforts pour accéder à l'école souhaitée. Le deuxième groupe concerne

[62] Nous empruntons cette appellation de Vincent Vendenberghe: L'enseignement en communauté française de Belgique: un quasi-marché.

ceux qui accordent peu d'intérêt au choix de l'école. Ces derniers ne développent donc aucune initiative en la matière. Enfin, le troisième groupe est celui des usagers subissant l'affectation. Ils peuvent ou non être conscients de son importance, mais leur choix de scolarisation ne sont pas respectés et ils n'ont d'autre alternative que de l'accepter. Comme les sites d'implantation des écoles déterminés selon les normes théoriques et celles pratiques, les choix des établissements se font selon ces 2 registres. Pour les comprendre, il est important de tenir compte des micros contextes locaux de la ville et de leurs caractéristiques scolaires. Il s'agit d'espaces de superficies réduites (quartiers) à l'intérieur des arrondissements et secteurs présentant des caractéristiques socio-économiques plus ou moins homogènes. Ces caractéristiques concernent par exemple le niveau économique des ménages, leurs niveaux globaux d'instruction, l'offre scolaire, etc.

L'objet du présent chapitre est d'établir le lien existant entre ces différentes pratiques de choix ou de non-choix développées par les usagers de l'école avec les contextes scolaires existants. Pour mieux appréhender la question, la prise en compte des mécanismes d'affectation des élèves par le ministère s'impose. Il en est de même pour les pratiques d'évitement d'écoles; car certains élèves ou familles mettent tout en œuvre pour ne pas fréquenter certaines structures scolaires. Cela renvoie aux travaux de Flitner (2004) qui montre que le choix de l'école par les familles répond aussi bien à des critères conscients et explicites qu'à d'autres implicites « ... *liés au statut éducatif et social des parents, à la signification sociale et culturelle de la réussite scolaire dans une société donnée, à la structure du système éducatif et à des conditions locales* » (Flitner, 2004, page 33). C'est pourquoi il est important de proposer un focus sur les perceptions et considérations des populations sur les différents paramètres constituant l'offre scolaire. En effet, les familles ont globalement, différentes considérations telles que la distance à l'école, la qualité de l'enseignement, le coût de la scolarité, le statut de l'établissement, les résultats scolaires, les comportements des élèves qui en sortent, etc. qui guident leurs choix. Ces considérations tiennent compte non seulement des caractéristiques intrinsèques à chaque établissement, mais aussi de celles socio-économiques des élèves qui les fréquentent. Pour comprendre ces différentes interactions et particulièrement les pratiques de choix des écoles par les élèves et leurs familles, le chapitre est structuré en 3 parties. Dans un premier temps, il analyse les règles et pratiques d'affectation des élèves dans les établissements par les structures étatiques. En deuxième lieu, il analyse les pratiques de choix des écoles par les usagers de l'école puis enfin analyse les situations de non-choix.

7.1- Possibilités de choix d'écoles et pratiques d'affectation : du travail pour les familles et l'administration scolaire

La structure de l'offre scolaire de la ville et sa répartition spatiale donnent chaque année du fil à retordre aux acteurs de l'éducation en charge des affectations des élèves, mais aussi aux parents dans le choix des établissements. Ces difficultés sont surtout liées à l'insuffisance de l'offre par rapport à la demande, mais aussi à sa répartition spatiale. Ainsi, différentes pratiques sont développées par les structures étatiques afin de donner la possibilité à la majorité des élèves respectant les critères d'affectation de bénéficier d'une place dans un établissement. Ces efforts les conduisent parfois à violer les règles qu'ils se sont eux-mêmes fixées. Ainsi, les normes d'effectifs ainsi que les choix des élèves ou de leurs familles ne sont pas assez souvent respectés. L'analyse des possibilités de choix des établissements selon la zone d'habitation permet en partie de comprendre cette situation.

7.1.1- Analyse des possibilités de choix d'établissements à fréquenter

Comme montré au chapitre 5, l'offre scolaire de la ville est territorialement inégalitaire. Cela se répercute sur les possibilités de choix des établissements par les usagers de l'école. Les quartiers centraux se caractérisent par une situation de meilleure offre. C'est le lieu où les ménages ont les plus grandes facilités et possibilités de choix. À l'opposé de cette zone se trouvent les quartiers de la deuxième couronne périphérique et les non lotis. La périphérie urbanisée de Ouaga 2000, au sud de la ville se singularise par une diversité de l'offre selon le système d'enseignement (technique et général). Cependant, les établissements y sont tous privés. Bien qu'il s'agisse du privé de qualité, cela pose des difficultés à certains ménages. En effet, S.N (élève au Lycée Saint Joseph de Ouagadougou et habitant l'arrondissement 12) soutient que « *S'il y avait un établissement public à côté de chez moi, j'aurai préféré fréquenter là-bas. C'est vrai qu'ils ont des problèmes, mais ils ont de bons professeurs* ». Par ailleurs, toutes les familles vivant dans cette zone ne sont pas "riches" car certains domestiques (gardiens, manœuvre, cuisiniers, etc.) y habitent ou logent à proximité et n'ont pas les moyens de scolariser leurs enfants dans les établissements coûteux.

À l'exception des habitants des quartiers centraux bénéficiant d'une offre scolaire abondante et diversifiée, dans les autres quartiers les possibilités de choix des écoles sont généralement limitées. Les populations sont plus favorables aux établissements publics alors que dans les quartiers périphériques et les non lotis, la plus grande part des établissements est privée. Aussi, sont-elles peu favorables aux longues distances entre lieux d'habitation des élèves et leurs écoles. Cette situation est surtout observée dans les quartiers de la deuxième couronne

périphérique et dans les quartiers non lotis où parfois il n'existe aucun établissement dans lequel des élèves peuvent être affectés par l'État. Dans les quartiers centraux en revanche, il y a une forte concentration des établissements pouvant accueillir les élèves affectés. Cela s'explique globalement par le fait que l'offre scolaire y est plus diversifiée en termes de séries (A, D, C, etc.) et de système d'enseignement. En effet les établissements disposant de classes de première et terminale C sont essentiellement concentrés dans cette zone. Pourtant, cette série présente de grandes opportunités pour leurs détenteurs. Dans le cadre de sa politique de promotion des filières scientifiques, le gouvernement octroie systématiquement des bourses d'études aux admis au Baccalauréat série C, dans le cadre de leurs études universitaires. Comme ces établissements, les ESTP sont convoités par de nombreux élèves et familles. Cependant, les possibilités de choix de ces établissements sont réduites pour les populations des zones périphériques. En effet, ces établissements ayant le statut public sont rares dans les quartiers périphériques et quasi absents des non lotis. Cela fait que les possibilités de choix de ces établissements restent très limitées pour les élèves habitant les quartiers périphériques et les non lotis.

Outre l'existence matérielle des établissements ainsi que leurs caractéristiques telles que le statut, le système d'enseignement puis la disponibilité des différentes séries, la capacité d'accueil indique une limitation drastique des possibilités de choix d'écoles pour les populations habitant les quartiers périphériques et les non lotis. Les situations assez contrastées entre le lycée Zinda situé dans le centre-ville et le CEG de Bassinko à la périphérie en sont illustratives. Tandis que le premier ouvre plus de 15 classes de 6e chaque année, le second n'a qu'une seule classe. Par ailleurs, le CEG n'accueille que des élèves du post-primaire alors que le Zinda a toutes les classes du post-primaire et du secondaire. En 2013-2014, cet établissement comptait au total 77 classes. De cette situation globale, il se dégage des possibilités de choix scolaires territorialement différenciées.

En l'absence d'une sectorisation, les ménages ont la possibilité de demander des affectations dans les zones autres que celles qu'ils habitent. Cependant, ils préfèrent généralement scolariser les enfants dans les établissements situés à proximité pour plusieurs raisons, dont les risques élevés d'accident, les coûts du transport, l'inefficacité du transport en commun, etc. P.C est en classe de terminale au lycée Philipe Zinda Kaboré et ce, depuis la classe de 6e. Au cours de son cursus, il a dû braver ces difficultés, car ses parents ne disposent pas de moyens financiers pour lui payer un établissement privé à proximité de son quartier d'habitation ; le non loti de Bissighin (arrondissement 3). Cet élève est issu d'une famille monogame de 5 enfants (4

garçons et 1 fille). Tous ont été inscrits à l'école, mais l'aîné a abandonné dès le primaire. La fille est mariée à un orpailleur, mais continue les études ; en classe de 3e. Il confie que « *J'ai fait un accident en 5e et un autre en 4e depuis que je suis au Zinda* ». Pour lui le bus est cher, car la carte mensuelle coûte 5 000 FCFA (environ 8 euros). Aussi, le terminus du bus est loin de son habitation. En outre, le bus arrive très souvent en retard du fait des embouteillages qui ne lui permettent pas de circuler rapidement.

Ces différentes situations indiquent que les familles n'ont pas les mêmes possibilités de choix. Cela est évoqué dans les discours entretenus par certains enquêtés lors des entretiens. Ainsi, Monsieur U.L, habitant le non loti de Bissighin (arrondissement 3) affirme qu'« *Ici, il y a peu d'établissements. L'État refuse de construire. Les publics les plus proches du quartier sont le CEG de Bassinko et le lycée municipal de Sigh-Noghin* ». Du fait de la forte demande, il est difficile d'y obtenir de la place, car ces établissements ne disposent chacun que d'une classe de 6e. Monsieur U.J quant à lui évoque le fait que ces établissements ne disposent pas de classes pour le second cycle. Généralement, les établissements à proximité sont des privés alors que ces pères de famille auraient souhaité scolariser leurs enfants dans des établissements publics. Face à ces difficultés, les services publics procèdent par différentes stratégies pour avoir de la place pour le maximum d'élèves lors des affectations.

7.1.2- Mécanismes d'affectation des élèves par les structures étatiques

Au Burkina Faso, l'affectation au collège ou au lycée n'est pas systématique après l'obtention du CEP ou du BEPC, selon le cas. Pour en bénéficier, les élèves doivent remplir des conditions d'âge et de moyenne à ces examens. À l'issue des études primaires sanctionnées par l'obtention du CEP et de l'entrée en 6e, ou des études post-primaires par l'obtention du BEPC et de l'entrée en seconde, les élèves sont affectés dans des établissements publics. Théoriquement, ces affectations se font sur la base de 3 choix d'établissements opérés par les élèves et leurs familles avant les examens. Plusieurs facteurs sont pris en compte par ces derniers dans leurs choix, mais aussi par les structures administratives en charge des affectations. Nous reviendrons plus en détail sur les pratiques de choix des familles. Mais avant, les analyses s'intéressent aux mécanismes d'affectation par l'administration.

Selon les règles établies et les pratiques observées, les élèves ainsi que leurs familles sont libres de choisir les établissements dans une liste qui leur est fournie par les services du ministère. Cette dernière comporte essentiellement des établissements publics, mais aussi des privés conventionnés qui peuvent être confessionnels ou laïcs. Généralement, les coûts de scolarité les

plus bas sont observés dans les publics. Dans les privés conventionnés, les élèves affectés par les structures de l'État bénéficient d'une subvention qui prend en charge une partie du coût de la scolarité. Il s'agit généralement de la moitié des frais de scolarité de l'établissement. Toutefois, il demeure que les montants supportés par ces élèves sont plus élevés que ceux payés par leurs pairs affectés au public. Pour les établissements privés de hauts standings, ces frais apparaissent exorbitants pour les ménages "pauvres". Selon Madame P.N « *C'est une fuite de responsabilité de la part de l'État. Même quand c'est subventionné, ça reste plus cher que le public. Personnellement je préfère qu'on l'envoie au public*». Ainsi, affirme-t-elle ne pas souhaiter que son enfant fréquente ces établissements même s'il advenait que ce denier y soit affecté. Cependant, le mode d'affectation tient parfois très peu compte de ces aspirations.

Les mécanismes d'affectation utilisés par les services administratifs sont assez similaires à ceux mis en œuvre en France depuis 2007-2008 dans le cadre de l'assouplissement de la carte scolaire. Ainsi, les élèves sont libres de choisir des établissements de leurs secteurs d'habitation ou en dehors. Selon les services en charge de l'orientation des élèves, l'objectif est de maintenir les élèves dans leurs secteurs de vie en vue de réduire les distances qu'ils doivent parcourir entre l'école et le lieu d'habitation. Le secteur constitue à Ouagadougou une subdivision administrative; et la ville en compte 55. Cependant, le contexte de Ouagadougou ne permet pas cette sectorisation de l'affectation, mise en œuvre en France entre 1963 et 2007 pour plusieurs raisons. Les principales raisons sont l'absence d'une carte scolaire, mais surtout la faiblesse de l'offre scolaire publique pour accueillir toute la demande. Du fait de l'inégale répartition spatiale des établissements et des élèves, de nombreux élèves sont affectés de gré ou de force en dehors de leurs secteurs et arrondissements d'habitation.

Ces affectations se font selon différents mécanismes qui sont parfois obligés de substituer les normes théoriques à celles pratiques. Globalement, le processus peut être synthétisé en 3 grandes étapes. À la suite de la proclamation des résultats des examens scolaires, une commission en charge des affectations est mise en place. Dans un premier temps, cette dernière classe les dossiers des candidats par ordre de mérite. Dans un deuxième temps, les élèves sont affectés en respectant leurs premiers, deuxièmes ou troisièmes choix d'établissement. Cela se fait en fonction de la moyenne obtenue par chaque candidat, mais aussi de la disponibilité des places dans les établissements choisis. Le premier niveau de saturation concerne l'établissement. Lorsqu'il n'est plus possible d'y affecter un élève du fait de la saturation, il est alors affecté dans le deuxième ou troisième établissement choisi selon la disponibilité de places. Après avoir couvert les places disponibles dans l'ensemble des établissements d'un

arrondissement donné; conformément aux normes d'effectifs en vigueur, il est alors difficile de respecter les limites administratives (arrondissement). Dans ce cas, les élèves sont affectés dans les établissements situés dans les arrondissements à proximité. Pourtant, « *Dans les arrondissements situés dans les périphéries, les effectifs sont vites dépassés lorsqu'on tient compte de la norme de 70 élèves par classe au post-primaire et 60 au secondaire*» (Monsieur C.G, agent au service de la scolarité à la direction régionale de l'enseignement secondaire/Centre). Lorsque ces établissements ont atteint les effectifs réglementaires, l'administration va au-delà en atteignant parfois 80 élèves par classe. Outre ces élèves qui sont ainsi nouvellement affectés dans les classes de 6e ou de seconde, il en existe devant redoubler leur classe.

Selon Madame Z.K (agent dans un établissement public de l'arrondissement 3), « *En 2016, on avait 30 redoublants et 35 exclus. Généralement, les affectés de l'État ont le niveau, mais les autres, c'est des enfants qui ont eu le CEP sans entrée en 6e. Dans le cadre du continuum, avec le CEP, on va en 6e; pourtant beaucoup n'ont pas le niveau. Aussi, les grands effectifs ne permettent pas de les suivre correctement* ». Beaucoup de ces enfants exclus vont s'inscrire dans le privé. Ces derniers constituent d'ailleurs une importante clientèle de ces établissements. Suite aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du continuum, ce mécanisme d'affectation a été abandonné à la rentrée 2017-2018 pour retourner à l'ancien système exigeant le CEP et l'entrée en 6e. Cela n'est toutefois pas exigé dans le privé. Avec le CEP, les parents peuvent inscrire leurs enfants en 6e.

En plus des élèves affectés et des redoublants, le fonctionnement du système éducatif donne droit dans les établissements publics à chaque travailleur (professeurs, agents administratifs, manœuvre, etc.) de disposer de 2 places afin de scolariser leurs enfants ou des enfants qu'ils ont à charge. Tandis que certains agents en profitent pour scolariser leurs enfants, d'autres vendent ces places aux parents des élèves non affectés en 6e ou 2nde. Selon Madame C.O (agent à la mairie de l'arrondissement 3), le prix de ces places serait passé de 50 000 FCFA à 75 000 FCFA en 2017. Différents témoignages indiquent que ces pratiques participent fortement à l'accroissement des effectifs par classe. En effet, dans les grands établissements où le personnel est assez étoffé cela apparaît même contraignant. Au LTN-ASL-Ex. LTO par exemple, le personnel est estimé à plus de 250 personnes; ce qui reviendrait à obtenir de la place pour au moins 500 enfants. Face à cette situation, le personnel de cet établissement a instauré un test d'entrée pour ces recrutements "parallèles". Pour les filières peu demandées telles que la

comptabilité et la gestion, ces tests ne sont pas exigés. Cependant, il est obligatoire pour les filières telles que la topographie et le génie civil.

En plus de ces effectifs, la mairie centrale de Ouagadougou affecte certains élèves dans les établissements. Madame Z.K (agent dans un établissement public de la première couronne périphérique) indique qu' «*En plus de la direction de l'éducation de la mairie centrale, le service de l'action sociale à l'arrondissement 3 envoie aussi des élèves nécessiteux au prétexte que l'établissement est implanté sur leur territoire* ». Cette question a été vérifiée auprès de Madame C.O, (agent à la mairie de l'arrondissement 3). Elle affirme qu'il s'agit le plus souvent des enfants présentant des difficultés particulières: orphelins, familles démunies, ménages monoparentaux, etc. Aussi, l'agent affirme qu'il est très difficile d'obtenir de la place dans les établissements publics à telle enseigne que certains acteurs privés leur paraissent plus accueillants. Ainsi, elle affirme que «*Ce qui est bizarre, c'est que les privés collaborent mieux que ceux du public. Cela est lié au fait que certains enseignants vendent les places* ». Elle illustre ses propos avec quelques établissements privés tels que le lycée privé international Barack Obama et le lycée privé la colombe. « *Avec les établissements privés, on a plusieurs formules telles que la réduction des coûts. Par exemple, le lycée international Barack Obama a réduit de 50%. Le lycée la Colombe a fixé un forfait de 50 000 francs pour nos cas sociaux au lieu de 96 000. Cette année, le lycée municipal de Sig-noghin a accepté jusqu'à 6 élèves* ». Les frais générés par la scolarité de ces enfants sont pris en charge par l'arrondissement 3 qui ne dispose que de 500 000 FCFA par an pour ces dépenses. Ce qui ne permet d'appuyer que généralement 10 à 12 élèves chaque année. Pourtant, la demande est très importante comme l'indique le registre des enfants demandeurs. Dans le cadre du jumelage[63] entre la ville de Loudun et Ouagadougou, la ville bénéficie de son partenaire français d'un appui à travers la prise en charge de 950 élèves aussi bien au primaire qu'au post-primaire et secondaire à travers une subvention de 40 500 FCFA pour les élèves du primaire et 78 000 FCFA pour ceux du collège et lycée. Dans le cadre de cet appui, l'arrondissement 3 bénéficie d'un accompagnement pour 15 enfants (primaire, post-primaire et secondaire compris). Selon elle, « *Cette impossibilité à caser ces enfants en difficulté est surtout liée aux textes qui permettent à chaque agent travaillant dans les établissements d'avoir 2 places chaque année et d'en faire ce qu'il veut*». Pour elle, il s'agit de règles à revoir, car ces places sont vendues et coûtent de plus en

[63] *Ce jumelage est né d'une volonté politique, celle de René Monory, alors Maire de Loudun. En 1967, il signe le premier jumelage de coopération entre une ville française et une ville d'Afrique noire*. Lu le 04-12-2017 sur http://www.ville-loudun.fr/decouvrir-loudun-1/les-jumelages/les-villes-jumelees

plus cher. En effet, cela permet aux familles d'avoir une place à côté du lieu d'habitation et donc d'économiser en termes d'achat de moyens de déplacement. Aussi, les années suivantes, l'enfant ne paie que les frais de scolarité et la cotisation des Association des Parents d'Élèves (APE); à l'instar de ses pairs qui ont été affectés selon la voie officielle.

Ces différentes pratiques font qu'il est fréquent de rencontrer des classes de 6e comptant plus de 120 élèves; surtout dans les établissements publics des quartiers périphériques (première et seconde couronne). C'est le cas par exemple du Lycée S. dans la périphérie est abritant une classe de 140 élèves ou d'un CEG de l'arrondissement 8 qui en abritait 112 en 2016-2017. Madame Z.K (agent dans un établissement public de l'arrondissement 3) explique les effectifs de 138 élèves en ces termes « *Parmi les 138, nous avons 65 affectés par l'État, 30 sont des redoublants de l'année passée. Ils étaient 135 l'année dernière. Nous sommes plus proches de la Direction régionale du centre et leurs agents envoient des candidats. L'établissement a un effectif de plus de 20 agents et chacun a droit à 2 places*».

À l'issue de ces processus entraînant un dépassement des effectifs conformément aux choix des élèves, la dernière étape consiste à reverser ceux n'ayant pas été affectés dans les établissements plus éloignés, notamment ceux du centre-ville. Ces derniers sont non seulement dotés de grandes capacités d'accueil, mais aussi sont très peu demandés du fait de la distance entre le centre-ville et les autres quartiers. Ce mode d'affectation subi que Delvaux (2006) désigne par l'affectation contrainte a pour conséquence d'envoyer certains élèves à plus de 15 kilomètres du lieu d'habitation; soit au moins 1 heure à 1 heure 30 de parcours à moto. Cela constitue une contrainte majeure pour ces derniers ainsi que leurs familles, car le transport en commun demeure peu développé. Aussi, la ville dispose de peu de voies bitumées, ce qui rend le déplacement assez fastidieux pour les élèves; surtout lorsqu'ils sont assez jeunes. En effet, les élèves des classes de 6e sont de la tranche d'âge de 11 à 12 ans et plus; tandis que ceux de la seconde en ont au moins 15 et plus. P.B a été victime de cette affectation subie, car il a été affecté au Lycée Philippe Zinda Kaboré (arrondissement 2), situé à environ 15 kilomètres de son lieu d'habitation, alors qu'il n'avait pas choisi cet établissement. L'élève affirme cependant qu'il n'avait d'autres choix que d'y aller.

Une analyse approfondie de ces mécanismes montre que les élèves des quartiers périphériques; en particulier ceux les plus défavorisés dans les quartiers non lotis sont pénalisés par les mécanismes d'affectation. En effet, ces élèves sont issus de contextes familiaux et scolaires qui ne leur permettent pas d'avoir les meilleures performances scolaires pour obtenir de bonnes moyennes au CEP et au BEPC. D'une part, ils fréquentent des établissements primaires de

moindre qualité avec de petites performances lors des examens. D'autre part, ces derniers n'ont ni accès à l'électricité à domicile pour réviser les cours ni la capacité de se payer les services d'un répétiteur pour les enseigner à domicile. Ainsi, après les examens, ces derniers se retrouvent face à deux situations. Le premier cas concerne les élèves ayant réussi aux examens sans obtenir la moyenne requise pour être affectés au public. Le second cas concerne ceux ayant obtenu une moyenne d'affectation faible. Les premiers sont obligés de s'inscrire dans des établissements privés, les cours du soir ou d'abandonner les études. Les seconds sont généralement affectés dans les établissements situés dans les quartiers centraux plus éloignés de leurs lieux d'habitation. Contrairement à ces élèves habitant la périphérie, ceux des quartiers centraux ont des situations meilleures dans la mesure où ils sont facilement affectés dans les établissements situés dans les quartiers centraux du fait de la disponibilité de l'offre. Aussi, les classes sont moins pléthoriques. Face à ces difficultés liées à l'offre et aux pratiques d'affectation, les élèves et leurs familles s'adaptent en développant différentes pratiques de choix des écoles.

7.2- Mécanismes de choix des écoles par les élèves et les familles

Les analyses précédentes indiquent que la fréquentation d'un établissement donné, dépend de plusieurs facteurs dont principalement les possibilités de choix de l'école ainsi que les mécanismes d'affectation des élèves par l'administration. Ces facteurs sont défavorables à une importante frange de la population pour réellement fréquenter l'établissement souhaité. Eu égard à ces difficultés, les élèves et leurs familles font recours à différentes stratégies et méthodes pour choisir leurs établissements. Ces choix sont effectués sur la base des informations dont ils disposent ou sont l'émanation des multiples critères de choix des établissements dont ils disposent. Une liste assez fournie de facteurs constitue le répertoire des critères de choix des écoles par les usagers (tableau 11).

Tableau 11 : Synthèse des éléments pris en compte dans les pratiques de choix des établissements

Éléments d'appréciations	Idées soutenant les choix
Distance entre l'école et le lieu d'habitation	La proximité entre établissements et lieux d'habitation est très recherchée. Cela permet d'éviter les dépenses pour le déplacement (achat de motos et vélos, carburant et entretien des engins), les retards, la fatigue et les accidents.

Éléments d'appréciations	Idées soutenant les choix
Système d'enseignement (ESG et ESTP)	Les ESG sont les plus nombreux, surtout dans les quartiers périphériques. Les ESTP sont recherchés, mais coûtent cher. Ils sont surtout implantés dans les quartiers centraux.
Accessibilité (financière) de l'école / Coût de la scolarité	L'accessibilité financière prime souvent sur la distance lorsque les familles sont pauvres. Elles préfèrent braver la distance et les risques d'accident. Les établissements privés coûteux sont surtout concentrés dans les quartiers centraux. Dans les périphéries, la qualité de l'offre s'adapte aux capacités financières des ménages.
Qualité de l'enseignement	La qualité de l'enseignement est un critère déterminant, car c'est cet élément qui détermine les résultats aux examens ainsi que les connaissances acquises par les élèves.
Rigueur vis-à-vis des élèves	Face à l'indiscipline grandissante, la rigueur est un élément très déterminant dans les choix. Certains établissements sont reconnus pour les mauvais comportements des élèves.
Résultats aux examens scolaires	Lorsque les parents ont les moyens financiers ou sont informés sur l'éducation, ils tiennent compte des résultats scolaires dans le choix des établissements. Cela fait que certaines personnes dans les quartiers périphériques se déplacent dans les quartiers centraux pour la scolarisation.
Statut de l'établissement (public-privé)	Les établissements publics ont les meilleurs enseignants. Ils respectent le programme, mais ils ont souvent de grands effectifs. Le statut prend en compte l'aspect religieux.
Risques d'accident dans le parcours	Compte tenu de leurs jeunes âges, la distance accroît les risques d'accident. « *Parfois, les élèves dorment et quand ils se lèvent en retard, ils font de la vitesse* » (C.T, agent au groupe scolaire Saint-Viateur).
Niveau général des élèves de l'établissement	Lorsqu'un élève performant se trouve dans une classe où le niveau est bas, cela contribue à baisser son niveau. Dans les

Éléments d'appréciations	Idées soutenant les choix
	établissements privés des non lotis, les niveaux sont généralement bas.
Relations sociales avec le promoteur de l'établissement	Dans les quartiers périphériques, les relations sociales sont plus fortes. Cela permet des facilités dans le paiement de la scolarité.

Source : éléments d'entretiens sur le terrain

Pour certains parents ou élèves, le choix est lié à un principal facteur. Pour d'autres, il est l'imbrication de plusieurs facteurs. Parmi les éléments considérés par les élèves et les familles, l'on retient essentiellement la distance entre l'école et le lieu d'habitation, le système d'enseignement, l'accessibilité de l'école, la qualité de l'enseignement, la rigueur appliquée au sein de l'établissement, les résultats aux examens scolaires, le statut de l'établissement, les coûts de la scolarité, les risques d'accident dans le parcours, etc. Ce registre apparaît plus long lorsque l'on éclate le statut qui met en jeux les aspects religieux. Parmi tous ces critères, il est clair cependant, qu'«*À l'exception du critère de proximité géographique entre le domicile et l'école, les critères les plus fréquemment cités par les parents interviewés ont ceci en commun qu'ils ne sont pas vérifiables d'avance*» (Flitner, 2004, page 39). Cependant, leurs récurrences lors des enquêtes ainsi que l'insistance des enquêtés sur ces sujets montrent l'intérêt qu'ils y accordent dans leurs choix. En effet plusieurs discours évoquent par exemple des aspects liés à la prise en compte du coût de la scolarité et des éléments en lien avec le statut de l'établissement. Ainsi, Monsieur U.L (parent d'élève habitant le non loti de Bissighin, arrondissement 3) affirme que « *Bien sûr que je ne suis pas content pour cette école, car c'est cher. Si c'était le Zinda ou le Marien, c'est mieux. Ils sont moins chers et l'enseignement est bon* ». « *Hormis la distance, je préfère le Zinda car l'enseignement est aussi de qualité* » (Mademoiselle D.J; élève au Lycée Philipe Zinda Kaboré, arrondissement 2). « *À côté de chez moi, on a la verdure, le Bourgeon et Buud-Nooma. Je préfère le CEG de Bassinko car c'est une école publique. On enseigne bien et c'est moins cher. J'ai des amis au privé qui restent à la maison et disent qu'ils n'ont pas cours*» (Mademoiselle C.G, élève au CEG de Bassinko, arrondissement 8). Aussi, l'analyse de certaines données permet de soutenir leurs discours. C'est le cas par exemple des stratégies de choix des écoles en fonction du sexe des enfants.

Malgré la supériorité des filles par rapport aux garçons dans les effectifs scolaires de la ville, les statistiques indiquent que les jeunes garçons sont majoritaires dans les établissements des quartiers centraux. À la périphérie en revanche, elles sont plus représentées que les garçons. Cela pourrait par exemple s'expliquer par la tendance des parents à retirer les jeunes filles dans les établissements éloignés pour les scolariser à proximité alors que les jeunes garçons y sont très souvent maintenus lorsqu'ils y sont affectés. A priori, l'on pourrait se dire que les parents préfèrent scolariser les jeunes filles à proximité des lieux d'habitation tandis que les jeunes garçons sont autorisés à fréquenter les établissements même éloignés. C'est le cas de Mademoiselle T.O (élève au lycée les Craks dans l'arrondissement 3). Précédemment élève au Lycée Marien N'Gouaby au centre-ville, ses parents l'ont envoyé au Lycée les Craks dans l'arrondissement 3. Ce transfert serait lié à l'éloignement, mais surtout aux présupposés risques de grossesse auxquelles les jeunes filles sont confrontées lorsqu'elles restent à l'école à midi. Ce type de situation indique que le choix de l'école relève de stratégies plurielles et assez imbriquées. Cependant, nous les analysons de façon isolée dans le but d'éviter une vision réductrice de la question. Compte tenu du nombre élevé de ces critères et des différences dans leurs degrés d'importance au regard des discours des enquêtés, les analyses s'intéressent particulièrement aux facteurs financiers, au statut des établissements, au système d'enseignement et à la distance entre les établissements et les lieux d'habitation, etc.

7.2.1- Différentes sources d'information guident les choix d'écoles pour les parents

Officiellement, le Centre national de l'information, de l'orientation scolaire et professionnelle et des bourses (CIOSPB) est la seule structure en charge de l'orientation des élèves dans leurs choix des filières, d'études ou de formation professionnelle. Cette dernière passe généralement dans les classes de 3e et de terminale pour informer les élèves sur les éléments à prendre en compte dans leurs choix d'études après le BEPC et le BAC; ce qui ne prend pas forcément en compte le choix de l'établissement. Généralement, les agents de ce centre passent chaque année dans quelques établissements publics et dans certains établissements privés « renommés » qui font appel à eux. Hormis le CIOSPB, il existe des campagnes d'informations sur le choix des établissements, mais celles-ci sont en réalité des activités publicitaires. Elles utilisent différents canaux d'informations, dont les masses médias (télévisions et poste radio), les pancartes, les affiches et les dépliants, etc.

Photo 30 : Panneaux publicitaires de 3 établissements (secteur 18- arrondissement 4)

Photo : novembre, 2015

Ces publicités sont organisées par les établissements privés pour attirer le maximum de clients. Les pancartes sont les plus utilisées, car elles sont implantées de façon permanente et utilisées par toutes les catégories d'établissements. En revanche, les autres sont utilisées par les établissements privés ayant un niveau d'organisation ou des capacités financières plus élevés. Les publicités à la télévision ou dans les radios sont le plus souvent faites par les établissements "renommés" ayant de grandes capacités financières. Ces publicités ciblent généralement les élèves issus de familles aisées. Sur les affiches, dépliants ou dans les médias, les conditions d'apprentissage, l'équipement et les performances aux différents examens constituent les arguments de vente.

Les informations ainsi véhiculées par les établissements et dont les populations ne disposent pas assez souvent de moyens de vérification constituent une importante source d'informations pour les usagers de l'école. Cependant, il en existe bien d'autres qui apparaissent plus informelles telle que le "bouche-à-oreille". Bien que ce procédé soit informel, il a un impact énorme dans les pratiques de choix. Il s'agit par exemple des opinions qu'ont certains parents et élèves sur des établissements qu'ils connaissent pour y avoir fréquenté par exemple. Il s'agit donc des expériences du voisinage, des amis et collègues, etc. sur les établissements. Ainsi, mesdemoiselles O.P et O.T (habitants Bassinko, secteur 35, arrondissement 8) ont été inscrites au Lycée privé le bourgeon par leurs parents qui ont des amis dont les enfants fréquentent déjà l'établissement. Après que leurs parents les aient informés du choix de cet établissement, ces

élèves se sont également renseignés auprès de leurs camarades qui fréquentaient déjà l'établissement avant de donner leurs accords aux parents. Contrairement à ces dernières qui ont procédé par des renseignements, il existe des cas où le choix de l'établissement est laissé aux soins de tierces personnes. Ainsi, il arrive que des amis de la famille ou un proche parent du père ou de la mère, etc. soit chargé du choix de l'établissement du fait de leurs supposées connaissances sur les établissements ou le système éducatif de façon générale. P.B, un lycéen habitant le quartier non loti de Bissighin (arrondissement 3) affirme qu'il n'a pas été suffisamment informé lors des choix de collèges pour l'affectation en 6e. Son instituteur aurait écrit une liste de cinq établissements parmi lesquels chaque élève devrait identifier trois. Les cinq établissements constituent le lot d'établissements où les élèves peuvent être affectés par le ministère. Parmi ces derniers, chaque élève avait le droit de faire trois choix d'établissements. Pourtant, cet élève était très jeune et ne disposait d'aucune information sur ces établissements listés. Aussi, il n'a pas eu le temps de soumettre la liste à ses parents ou d'autres personnes plus avisées.

Conformément à ces différentes méthodes de choix, la décision est le plus souvent prise par le père, mais il existe des cas où cette décision relève de la mère ou même de l'enfant qui choisit l'établissement qu'il souhaiterait fréquenter. Ces décisions se font parfois de façon concertée, mais assez souvent de manière unilatérale. En effet, les élèves ne sont pas toujours associés au choix de l'école. Ce cas concerne généralement les élèves habitants chez un tuteur. C'est le cas de P.G, élève en classe de BEP1 ACC (Administration Comptable et Commercial) au Lycée F. B situé dans l'arrondissement 3. Pourtant l'élève habite à Yagma dans la deuxième couronne périphérique. Ce dernier parcourt environ 16 kilomètres à vélo pour se rendre à l'école. Ainsi, quitte-t-il le domicile familial à 6 h 00 et arrive à l'école à 6 h 50. Selon l'élève, le pédalage du vélo lui donne des douleurs à la hanche. Le réveil tôt le matin fait qu'il a parfois sommeil en classe. De son avis, il aurait préféré fréquenter un établissement plus proche de son lieu d'habitation ; notamment le lycée technique Abbé Pierre de Yagma, situé à 2 kilomètres de son domicile. Cependant, le choix du lycée F. B a été fait par son frère aîné chez qui il réside. Cette procédure de choix de l'établissement est similaire à celle de mademoiselle T.S également élève dans le même établissement. Pour cette dernière, le choix du lycée a été fait par son beau-père. Ces exemples indiquent que les pratiques de choix des écoles sont multiples du fait des considérations des différents acteurs.

7.2.2- Les facteurs financiers réduisent les possibilités des élèves et des familles

Dans les pratiques de choix des établissements, le facteur financier occupe une place centrale. Il concerne non seulement le coût de la scolarité, mais aussi les autres frais tels que le coût du déplacement pour se rendre à l'école ainsi que les frais d'alimentation à midi lorsque l'élève reste à l'école. Le coût du déplacement concerne le paiement des tickets de bus, mais très souvent l'achat des engins de transport (vélo ou moto), les frais de carburant et l'entretien des moyens de déplacement. Le coût de la scolarité est particulièrement important pour les ménages pauvres au point qu'il est parfois le facteur principal guidant leurs choix d'écoles. Il est même la cause de nombreux cas d'abandons scolaires ou de changements d'établissements.

Du fait de l'importance des facteurs financiers dans le choix des écoles, ils sont utilisés par les populations comme éléments de catégorisation des établissements. Ainsi, les établissements publics sont considérés comme étant des écoles *« pour tout le monde »*, ceux coûteux appartiennent aux catégories aisées tandis que les moins coûteux en particulier les établissements des quartiers non lotis sont réservés aux familles pauvres. Cette catégorisation se reflète assez bien dans la composition socio-économique des classes. Si dans les quartiers lotis et ceux centraux l'on rencontre des élèves de catégories sociales mixtes, dans les non lotis en revanche, il s'agit généralement des élèves dont les parents sont des ouvriers (mécaniciens, menuisiers, maçons, vigiles, etc.). Aussi, une part importante de ces derniers est au chômage. Dans les quartiers périphériques nouvellement lotis par exemple, deux catégories de populations se côtoient. D'une part, l'on a des ménages ayant des revenus acceptables qui leur ont permis d'acheter des parcelles d'habitation où ils logent. D'autre part se trouve une large majorité de populations autochtones ; généralement pauvres. Ces dernières y vivaient de l'agriculture, mais ne peuvent plus mener cette activité du fait des lotissements qui y ont été réalisés. Ils sont donc au chômage. C'est le cas de Monsieur P.Y (père de P.C) qui habite le non loti de Bissighin et faisait l'agriculture à Bassinko (arrondissement 3) avant que ce village ne soit loti. De nos jours, ce monsieur est veilleur de nuit. Cette activité lui rapporte 20 000 FCFA par mois alors qu'il doit scolariser 3 de ses 5 enfants. Le tableau 12 montre que ces ménages sont donc confrontés à d'énormes difficultés pour payer les frais de scolarité surtout qu'ils se caractérisent par ailleurs par des nombres encore élevés d'enfants par ménage.

Tableau 12 : Estimation des coûts moyens de scolarité dans les établissements en 2017 (F.CFA)[64]

	ESTP		ESG	
	Coût Minimum	Coût Maximum	Coût Minimum	Coût Maximum
Public loti	35 000	100 000	25 000	35 000
Public non loti	ND	ND	25 000	35 000
Privé loti	90 000	1 000 000	70 000	1 000 000[65]
Privé non loti	80 000	125 000	50 000	85 000

Source : Synthèse des entretiens avec les parents et personnels des établissements

Comme l'indique le tableau, les coûts apparaissent assez élevés pour les ménages, surtout que certains scolarisent plus de 5 enfants. Pourtant, il ne s'agit que de ceux généralement appliqués pour les classes de 6e. Ils connaissent donc une augmentation au cours du cursus scolaire. Un groupe de parents d'élèves affirme que les frais de scolarité dépassent généralement 100 000 FCFA dans les ESG privés de qualité acceptable, implantés à Bassinko (arrondissement 8) et à Bissighin (arrondissement 3). Selon différents directeurs d'établissements, les difficultés liées aux coûts de la scolarité s'expriment à travers les retards dans le paiement, des difficultés à solder la scolarité jusqu'en fin d'année scolaire ou le paiement à tempérament comme le fait Madame T.A (habitante du quartier non loti de Bissinghin, arrondissement 3). Cette dernière a en charge la scolarité de son fils. Par manque de moyens, elle est incapable de payer la scolarité en 3 tranches conformément au mode de paiement fixé par l'établissement. De ce fait, elle paie entre 5 000 FCFA et 8 000 FCFA par tempérament chaque mois. Ainsi, se retrouve-t-elle à payer la scolarité même pendant les vacances.

Par ailleurs, il ressort que le tableau 12 est assez succinct, car il ne prend pas en compte les charges financières telles que les cotisations d'APE, l'achat des fournitures scolaires, les moyens de déplacement puis l'alimentation des élèves lorsqu'ils doivent rester à l'école à midi. En tenant compte de ces paramètres, certains usagers préfèrent la scolarisation à proximité. Cela leur permet de contourner les charges telles que l'achat d'une moto ou d'un vélo. Aussi, les enfants ont la possibilité de retourner à la maison pour manger à midi et revenir pour les cours de l'après-midi. Ainsi, des familles préfèrent envoyer leurs enfants dans certains établissements du fait du coût de la scolarité qui est à leur portée. Outre le coût de la scolarité, certaines facilités

[64] 1 euro = 655,9 F.CFA

[65] Dans certains établissements assez spécifiques tels que le Lycée Français Saint-Exupéry, la scolarité est de l'ordre de 2 000 000 F.CFA au post-primaire et 2 400 000 F.CFA au secondaire.

offertes par l'établissement en termes d'échéances ou de flexibilité dans le paiement de la scolarité constituent aussi le critère de choix pour certains usagers.

Au lycée privé S., un établissement situé dans un quartier non loti, un agent enquêté confie que certaines familles sont attachées à l'établissement du fait des facilités de paiement qui y sont offertes. « *La femme du fondateur est très connue par la communauté autour de l'établissement. Cela fait que les femmes de la zone non lotie de Bissighin et certains habitants de Bassinko préfèrent envoyer leurs enfants ici. Souvent, elles n'ont pas l'argent et viennent négocier* » (Monsieur C.D, agent du lycée S.). Ces dernières préfèrent y scolariser leurs enfants, car l'enfant serait accepté en classe; même sans être à jour des paiements des frais de scolarité. Ainsi, il existe des cas où des élèves ont fini leurs études avec des dettes de la scolarité et ne sont revenus les payer que quelques années plus tard après avoir obtenu un emploi. Ce mode de paiement flexible fait généralement intervenir les relations familiales ou sociales existantes entre le fondateur et les parents d'élèves. Il est courant dans les zones périphériques; les quartiers non lotis en particulier. Au Lycée Buud-Nooma situé dans le même quartier, cette relation est très forte; en témoigne le sens de Buud-nooma qui signifie littéralement « *la famille est bonne* ». Selon Monsieur Z.J (directeur d'un lycée privé dans le non loti de Bissighin; secteur 35; arrondissement 8) et par ailleurs professeur d'anglais et français dans un collège public du même arrondissement, « *Le propriétaire du collège est du village de Bissighin qui est devenu le non loti. C'est donc la famille qui entoure le collège. Pour les non payés par exemple on réfléchit bien avant de renvoyer l'enfant, car c'est certainement le cousin ou le neveu du fondateur* ». De ce fait, les familles dont les enfants ne sont pas affectés au public préfèrent y scolariser leurs enfants pour bénéficier des facilités de paiement. Bien sûr ces allègements ne sont pas possibles dans tous les établissements. Il est donc fréquent de rencontrer des renvois d'élèves de certaines écoles pour non-paiement des frais de scolarité. Monsieur L.T, père de L.N (élève au lycée privé M., arrondissement 2) soutient que « *lorsque tu ne paies pas, ils renvoient l'enfant. Eux aussi, ils ont besoin de ça pour payer les professeurs* ». Lors des examens du BAC 2017 par exemple, un candidat n'a pas pu accéder à sa salle de composition parce qu'il ne disposait pas de la convocation qui lui donne droit à accéder à sa salle. Laquelle convocation aurait été confisquée par le directeur de son établissement au prétexte que l'élève n'a pas soldé sa scolarité.

En dehors de ces cas qui se veulent spécifiques, généralement le coût de la scolarité de l'établissement est fortement considéré par les parents dans le choix de l'école. Ainsi, certains établissements bien qu'étant situés à proximité et répondant aux exigences des familles, sont

délaissés pour des écoles ne répondant pas totalement à leurs critères. Aussi, le facteur financier devient plus important lorsque la famille a plusieurs enfants à scolariser. Cela conduit donc certains usagers à braver d'autres obstacles qui s'avèrent surmontables par rapport aux questions financières. Mademoiselle T.P élève au Lycée professionnel Yennega, témoigne dans ce sens. « *Moi, je préfère me débrouiller au public. Même si c'est loin je paie 38 500 au lieu de 100 000 francs au CEFISE. Dans certains privés la formation vaut 300 000 francs par an* ». Monsieur U.L, parent d'élève habitant le non loti de Bissighin (arrondissement 3) a quant à lui inscrit ses deux enfants au Groupe scolaire Wend-denda du fait du coût de la scolarité qui y est relativement moins chère (65 000 FCFA); en comparaison avec la scolarité appliquée dans les autres établissements privés qui lui sont plus proches. Ces deux exemples témoignent d'une association du statut dans le choix de l'établissement.

7.2.3- Le statut de l'établissement : entre la qualité de l'enseignement et le religieux

Le statut de l'établissement est un élément important dans les critères de choix des établissements. Cela est lié aux représentations que se font les populations des différents statuts publics, privés laïcs et privés catholiques, franco-arabes ou protestants. Ces considérations prennent en compte des éléments tels que la qualité de l'enseignement, la religion de l'usager et le coût de l'éducation, etc. Elles sont par ailleurs influencées par des facteurs tels que le niveau d'instruction des parents, l'accès à l'information ou même les expériences vécues par les intéressés ou leurs proches. Aussi, les statuts des établissements à proximité des lieux d'habitation des usagers y jouent un rôle déterminant. De façon générale, la société a des stéréotypes qui peuvent être positifs ou négatifs sur chaque catégorie comme l'indique le tableau 13.

Tableau 13 : Synthèse de quelques stéréotypes sur les établissements scolaires selon le statut

Statut de l'établissement	Stéréotypes positifs	Stéréotypes négatifs
Public	Scolarité moins coûteuse Accessible à toutes les couches sociales Enseignants de qualité Respect du programme officiel Coûts de scolarité relativement faibles Professeurs ayant bénéficié de formation en pédagogie et ayant	Absentéisme des professeurs Fréquence des grèves Éloignement de ces établissements Surcharges de classes Manque d'équipement Bâtiments vétustes Dégradation de la qualité

Statut de l'établissement	Stéréotypes positifs	Stéréotypes négatifs
	les diplômes universitaires requis de BAC+2, licence et parfois plus (maitrise et master) Rigueur	
Privé laïc	Il existe des privés de qualité Fortement répandus Effectifs réduits Prise d'initiative pour la réussite des élèves aux examens Suivi de proximité	Enseignants moins rigoureux vis-à-vis des élèves Surcharges de classes, Recrutement de professeurs peu expérimentés et sans formation pédagogique Réduction des volumes horaires Existence de mauvais privés Non-respect du programme officiel Frais de scolarité élevés Résultats faibles aux examens Indiscipline fréquent Moins regardant sur les résultats des élèves Aspects financiers privilégiés.
Privé franco-arabe	Permet d'apprendre et pratiquer sa religion Frais de scolarité moins élevés que le privé laïc Rigueur et discipline	Prédominance de l'enseignement islamique sur les apprentissages académiques Établissements réservés aux musulmans Existence de dispositif de sélection Difficile d'avoir du travail avec leurs diplômes
Privé catholique	Enseignement de qualité Frais de scolarité acceptable (pas d'exagération ou spéculation) Meilleures performances aux examens Rigueur et discipline Dispositif de sélection	Système de recrutement trop sélectif Existence d'établissements à scolarité élevée

Statut de l'établissement	Stéréotypes positifs	Stéréotypes négatifs
	Effectif des élèves réduits en classe	
Privé protestant	Permet d'apprendre et pratiquer sa religion Frais de scolarité moyens Enseignement de qualité moyenne Rigueur et discipline	Pratique religieuse trop forte Dispositif de sélection

Source : synthèse des entretiens réalisés sur le terrain

Ces opinions ne sont pas tranchées et sont fonction des multiples facteurs évoqués. Tandis que certaines personnes sont favorables à une catégorie d'établissements, d'autres en revanche décrient leurs insuffisances. Mademoiselle H.E est issue d'une famille d'enseignants et fréquente un établissement public de l'arrondissement 3. Elle soutient que, « *Je suis heureuse d'être ici. Il y a la proximité et l'enseignement est bien, car j'ai la moyenne chaque année et j'ai réussi au BEPC avec l'orientation en seconde. Les gens pensent que c'est un établissement de pauvre alors que ce n'est pas le cas. C'est juste parce que c'est public que la scolarité est basse* ». Elle soutient que le coût de la scolarité y est certes inférieur aux coûts des établissements privés, mais la qualité y serait meilleure. Cette élève a été affectée au lycée municipal de Sig-Noghin après l'obtention du CEP et de l'entrée en 6e. Du fait de sa satisfaction de l'enseignement dans l'établissement, elle l'a désigné comme établissement de premier choix pour l'orientation en classe de seconde afin d'y continuer le cycle du secondaire. De même que cette dernière, Mademoiselle B.J, est favorable à l'enseignement public. Habitant le quartier Tampouy dans la première couronne périphérique (arrondissement 3), elle a choisi le Lycée Philipe Zinda Kaboré (arrondissement 2) lors des affectations en classe de 6e pour deux principales raisons. Non seulement il n'y avait pas d'établissement public à proximité de son lieu d'habitation, mais aussi parce que ses aînés et amies fréquentaient le Zinda. Elle a alors désigné cet établissement afin de faire chemin avec ces derniers pour se rendre à l'école. Lors des choix pour l'orientation en classe de seconde, elle a encore choisi cet établissement, car pense-t-elle que « *le Zinda est un établissement recherché à Ouaga car il forme des cadres* ». Ainsi, il apparaît qu'au-delà de la catégorie assez générale des établissements publics, certains sont particulièrement appréciés. C'est le cas par exemple du lycée Philipe Zinda Kaboré que

différents enquêtés apprécient pour la qualité de ses enseignements ainsi que les performances réalisées lors des examens. Cela expliquerait l'appellation *« Le noble Zinda »* par la population.

Une classification des établissements semble être faite par la population. Ainsi, P.B affirme qu' « *Après le Bogodogo, c'est le Zinda qui a les meilleurs résultats* ». D'autres catégories de défenseurs de l'enseignement public critiquent plutôt les insuffisances de l'enseignement privé. Ces derniers pensent qu'il s'agit de réceptacles d'élèves ayant des difficultés scolaires. Dans ces établissements, l'on rencontrerait assez souvent des élèves renvoyés des établissements publics pour insuffisances de résultats en classe ou ceux ayant essuyé plusieurs échecs aux examens puis les indisciplinés, etc. Les propos de Monsieur C.D (directeur des études dans un lycée en quartier non loti) permettent de soutenir ces opinions. En effet, il affirme que « *Parmi les élèves de 3e, sur les 90, seulement 7 sont issus de la classe de 4e dans notre établissement et 20 des redoublants de l'an passé. Les autres nous viennent d'ailleurs* ». Ces considérations font que le niveau général des élèves est parfois pris en compte dans le choix de l'école. C'est d'ailleurs dans ce sens que Mademoiselle T.S affirme ne pas être heureuse de fréquenter le lycée F.B (arrondissement 3). Pour elle, le niveau global y est très bas. Elle étaie ses propos par les résultats du BEPC blanc qui venaient d'être affichés lorsque nous faisions l'entretien. « *Sur plus de 200 élèves dans les deux classes, on a eu un seul admis au BEPC blanc* ». Pour elle, la fréquentation d'un établissement où les élèves ont un niveau élevé a pour effet d'emmener les moins performants à redoubler d'efforts.

À l'opposé de ces personnes, il en existe qui défendent la qualité de l'enseignement dans les établissements privés eu égard aux performances que certains réalisent aux différents examens du BEPC et du BAC. C'est d'ailleurs dans ce sens que certains acteurs disent qu' « *il y a privé et privé* » pour dire qu'il y a du « bon privé » et du « mauvais privé ». Ces derniers illustrent leurs propos par le cas des établissements privés catholiques. Ils sont généralement reconnus pour leur rigueur, la qualité de l'enseignement ainsi que la discipline, etc. Toutes choses qui semblent se traduire par de bonnes performances aux différents examens. En 2018 par exemple, « *… l'enseignement catholique s'est distingué lors des épreuves du Brevet avec des taux de réussite allant jusqu'à 100 % dans certains établissements*[66] ».

Au regard de ces opinions, il apparaît que la qualité de l'enseignement est un critère déterminant dans le choix des écoles. Parmi les conditions pour la qualité de l'éducation, les usagers

[66] https://africa.la-croix.com/au-burkina-faso-le-secret-du-succes-des-etablissements-catholiques-au-brevet/ Lu le 17/07/2018

accordent un intérêt particulier à l'effectif des élèves en classe. Ainsi, certains parents tiennent compte de la rigueur dans le respect des normes d'effectifs scolaires par classe dans le choix de l'école. Si dans les quartiers centraux, la disponibilité des salles de classe dans les établissements publics permet d'observer la norme ou même d'avoir des classes avec des effectifs en deçà des normes établies comme c'est le cas au Lycée Nelson Mandela, dans les périphéries, c'est le contraire. Ainsi, certains parents ayant la capacité financière de le faire retirent leurs enfants de certains établissements publics pour cause de sureffectifs en 6e et les inscrivent en privé. Selon Madame L.G, professeure de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Lycée S., chaque année, cet établissement situé dans la périphérie ouest accueille environ 140 élèves en classe de 6e. « *Lorsque les parents qui ont les moyens sont informés des effectifs, ils retirent leurs enfants pour les envoyer au privé* » (Madame L.G, professeure de Sciences de la Vie et de la Terre au Lycée S.).

Si la pléthore des élèves dans les classes dans les établissements publics est un facteur décrié par les personnes enquêtées, la qualité des enseignants qui y interviennent est plutôt valorisée dans le choix de ces établissements. En effet, l'on y rencontre généralement des professeurs ayant le niveau requis pour les enseignements donnés; ce qui n'est pas toujours le cas en privé. Ces derniers après leurs diplômes universitaires ont réussi des tests de recrutement de professeurs de lycées ou collèges. Parmi eux, une bonne partie a suivi deux années de formation à l'Université Norbert Zongo de Koudougou à l'issue de laquelle, ils ont été affectés dans les établissements publics de l'État. De plus en plus, la tendance est au recrutement de professeurs qui ne suivent pas ces 2 années de formation. Une fois admis au concours de recrutement de professeurs, ces derniers sont déployés dans les établissements publics. Ces deux méthodes de recrutement s'appliquent à l'ensemble du pays. Suivant ces procédures, le nombre de postes d'enseignants assignés chaque année à la ville de Ouagadougou est faible; l'accent étant mis sur les régions caractérisées par un manque chronique de professeurs. Cependant, il existe des affectations des professeurs désirant changer de lieux de travail. En tant que capitale, la ville de Ouagadougou est très convoitée lors de ces affectations. Ainsi, un contingent important des professeurs de la ville est issu de ce canal. Il s'agit alors de professeurs très expérimentés ayant fait leurs premiers pas d'enseignants dans les régions reculées du pays. Le problème cependant est que ces derniers sont majoritairement affectés dans les quartiers centraux où les établissements publics sont concentrés; à l'opposé des quartiers périphériques. C'est le cas par exemple de Monsieur J.Z qui bien qu'habitant le quartier Bassinko a été affecté au LTN-ASL-Ex. LTO. Ce dernier doit alors parcourir plus de 20 kilomètres à moto (1 heure 30 à 2 heures),

entre ces 2 lieux; soit 40 kilomètres en aller-retour. Exerçant dans les quartiers centraux ou juste à proximité, ils y sont également sollicités par les établissements privés proches pour la vacation. Dans les quartiers de la première et la deuxième couronne périphérique, ces enseignants expérimentés sont moins nombreux et cela est source d'inégalité en matière d'offre d'enseignants qualifiés entre quartiers centraux et périphériques.

Pour la majorité des personnes enquêtées dans les quartiers périphériques et les non lotis, la forte propension à fréquenter les établissements privés est liée à l'insuffisance d'établissements publics dans ces zones et à la non-affectation de nombreux enfants dans les structures de l'État. En effet, Messieurs S.J et U.L, habitants le non loti de Bissighin auraient préféré que leurs enfants fréquentent une structure publique. Mais l'absence d'établissement public à proximité de leurs lieux d'habitation les a obligés à les inscrire en privé. Il en est de même pour Madame L.Z; habitant le quartier Ouaga 2000. Cette dernière confie que *« Personnellement, j'aurai préféré l'envoyer au public, mais il n'y en a pas à côté. Sauf si on lui paie une moto, mais avec les risques d'accident, nous avons décidé de le garder à côté»*. Parlant de son fils, cette dame s'est vue obligée de l'envoyer dans un établissement privé du fait de l'absence d'un établissement public à proximité. Lorsque ces cas de figure se présentent, différentes stratégies sont développées selon les capacités financières ou d'autres critères tels que la religion qui sont mis en jeu pour choisir son école. Généralement, les ménages pauvres ont recours aux établissements privés de proximité et moins coûteux ou offrant des facilités de paiement comme nous l'avons précédemment montré. Il en existe qui allient à leurs choix, le facteur religieux en décidant d'envoyer leurs enfants dans des établissements privés catholique, protestant ou franco-arabe; selon leur religion. Comme l'indique Monsieur L.B (enseignant et agent de l'administration à la Médersa centrale), « *Le plus souvent, ce sont les musulmans qui acceptent d'inscrire leurs enfants dans les établissements franco-arabe alors que tout le monde est accepté* ». Cela s'expliquerait par le mode de fonctionnement de ces derniers qui accordent un intérêt particulier à l'enseignement de la langue arabe et de la religion musulmane. Par ailleurs, l'administration publique ne recrutait que très rarement les titulaires de diplômes issus des établissements franco-arabes. Ce n'est que depuis 2014 que quelques postes sont accordés aux diplômés des établissements franco-arabes lors du recrutement d'enseignants au primaire. Ces derniers sont formés dans les écoles de formation des enseignants et devront servir en tant qu'enseignants dans les établissements franco-arabes. Les responsables de l'enseignement privé franco-arabe lient ce changement aux exigences des pays arabes dans le cadre de la collaboration du Burkina Faso avec ces derniers. En effet, pour la mise en œuvre du PNDES,

le Burkina Faso bénéficie de plusieurs accords de financements de la Banque Arabe pour le Développement Economique de l'Afrique (BADEA), du Fonds Saoudien de Développement (FSD). Par exemple en 2017, le FSD a accordé un prêt d'un montant de 22,5 milliards F.CFA au gouvernement burkinabé et lui a fait un don de 3,3 milliards de F.CFA. La BADEA a quant à elle fait une promesse de financement du PNDES de l'ordre de 50 à 75 millions de dollars américains; en fonction des projets soumis par le pays (Burkina Faso, 2017).

Lorsque le facteur religieux est pris en compte dans le choix de l'école, les familles protestantes préfèrent envoyer leurs enfants dans des établissements protestants. Cependant, l'on dénombre de nombreux élèves musulmans et catholiques dans ces établissements protestants. Il en est de même pour les établissements privés catholiques où les élèves issus de familles musulmanes et protestantes sont également nombreux. Contrairement aux établissements privés protestants et franco-arabes dont la qualité de l'enseignement laisse parfois à désirer, l'opinion générale est favorable à l'enseignement dans les établissements privés catholiques. Ainsi, attirent-ils une masse importante de populations adeptes de toutes les religions. Cependant, les coûts de la scolarité, les longues distances pour accéder à ces établissements et surtout les tests d'entrée organisés par ces établissements dissuadent de nombreux usagers. En effet, les conditions d'accès à ces écoles sont très sélectives. La sélection est si rude que ce test s'apparente à un concours d'entrée. Ainsi, des acteurs privés s'organisent chaque année pour fournir des cours payants de préparation aux élèves désirant participer aux tests comme l'indique l'affiche ci-dessous.

Photo 31 : Banderole publicitaire de préparation au test d'entrée dans les établissements privés catholiques

Photo : Juillet, 2017

Hormis les établissements privés catholiques, il existe d'autres établissements qui organisent lesdits tests du fait parfois de leur spécificité. C'est le cas par exemple du Prytanée Militaire du Kadiogo (PMK), un établissement public intégrant la formation militaire. Cet établissement accueille généralement les meilleurs élèves du pays. Le Groupe Scolaire Madina International composé par 3 établissements humanitaires ; à savoir le Lycée Madina garçons, Lycée Madina filles puis le Lycée Ben Sina, organise également un test (photo 32).

Photo 32 : Exemple d'annonce de test d'entrée au Groupe scolaire Madina international

Photo : Juin 2017

En plus de ces tests d'entrée, le faible nombre d'établissements privés confessionnels entraînant de longues distances pour y accéder oblige certaines familles à y renoncer. Par exemple, Mademoiselle H.E, élève au Lycée Municipal de Sig-Noghin affirme que « *J'aurais aimé fréquenter le lycée Protestant, mais c'est loin de chez moi. Je suis protestante et là-bas, on respecte les règles de ma religion*». Outre l'éloignement qu'évoque cette enquêtée, certains usagers renoncent au projet de fréquenter l'établissement privé confessionnel de leur choix du fait des mauvaises performances de ceux à proximité de leurs lieux d'habitation. Contrairement à la catégorie d'élèves qui souhaitent fréquenter des établissements confessionnels du fait des pratiques religieuses ou de la rigueur, d'autres les quittent pour ces mêmes raisons. C'est le cas

de L.T et de P.B qui ont quitté le complexe scolaire apostolique du fait des exigences à observer les pratiques de la religion protestante alors qu'ils sont plutôt musulmans. Ces divergences de vues et de pratiques concernent également le système d'enseignement.

7.2.4- Le système d'enseignement comme critère de choix de l'école

De façon globale, l'enseignement général absorbe une large partie des élèves à Ouagadougou. Si cette situation est liée à une opinion favorable à ce système d'enseignement, elle s'explique surtout par sa disponibilité et son accessibilité. En effet, les ESTP sont non seulement éloignés des populations, mais aussi plus coûteux. Dans la deuxième couronne périphérique ainsi que les quartiers non lotis, l'offre en la matière est très marginale. Aussi, les filières y sont peu diversifiées. Pour les populations qui y vivent, la fréquentation de ces établissements nécessite des moyens pour braver de longues distances. Cette situation concerne Mesdemoiselles T.S et P.G (élèves au Lycée Espoir Afrique, un ESTP privé de l'arrondissement 3). Ces élèves sont respectivement à 15 et 16 kilomètres de l'établissement ; soit en moyenne 1 heure à 1 heure 30 à vélo. Cependant, elles sont contraints d'y aller, car leurs zones d'habitation; notamment le quartier périphérique de Yagma offre peu de possibilités en matière d'ESTP. Le seul ESTP qui leur est proche est le Lycée AVE Maria. Cet établissement coûte non seulement cher, mais est difficile d'accès du fait du test d'entrée qui y est organisé.

Outre les effets de distance, le nombre réduit d'ESTP est un facteur dissuasif pour les familles et les élèves. En effet, certains élèves affirment être disposés à braver la distance, mais il est difficile d'obtenir de la place dans les ESTP publics. Selon Mademoiselle T.T, sa famille a dû utiliser ses relations personnelles pour qu'elle puisse avoir une place au MOP, un ESTP public de la place. Cela leur a coûté la somme de 300 000 F.CFA du fait des intermédiaires qui y sont intervenus. Celle-ci affirme qu' *« en principe, pour avoir une place au MOP*[67]*, lorsqu'on n'est pas affecté, il faut payer 50 000 FCFA »*. En dehors de ces frais officieux pour l'obtention de la place, les élèves doivent payer chaque année les frais de scolarité ainsi que les autres frais tels que les cotisations APE. Aussi, l'équipement nécessaire pour les élèves de l'enseignement technique serait cher. Ces conditions d'accès font que de nombreux ménages se rabattent généralement sur les ESG. Selon P.S, le coût des équipements nécessaires pour les élèves dans les ESTP est également un facteur dissuasif pour les personnes avisées. Outre ces contraintes, les élèves et les parents affirment que l'État recrute très peu les produits de l'enseignement technique. Ainsi, les familles préfèrent l'enseignement général dont les diplômes du BEPC, du

[67] Le sigle a été modifié

BAC ou même l'attestation de la classe de terminale permettent d'avoir un emploi dans la fonction publique. Au cours de l'année 2017 par exemple, il a été lancé les concours de recrutement de 3 090 instituteurs de niveau BEPC et 200 infirmiers ayant le BEPC et le niveau de la classe de terminale. Ainsi, de nombreux élèves préféreraient fréquenter un établissement d'enseignement général, car les élèves de l'enseignement technique et professionnel seraient marginalisés lors de ces concours. Comme l'affirme P.T, élève en cuisine au lycée professionnel Yennega (quartiers centraux) *« Pour les concours de niveaux BEPC, nos diplômes de BEP sont refusés au prétexte que nous sommes des manœuvres »*.

Malgré ces difficultés d'accès aux ESTP, de nombreux élèves y vont pour plusieurs raisons. Selon Mademoiselle T.B (élève au Lycée professionnel Yennega, quartiers centraux), ces établissements sont mieux indiqués pour les élèves âgés. Madame T.H préfère l'enseignement technique car les élèves y apprendraient en plus des aspects académiques, des savoirs utiles pour leur vie quotidienne. Pour le choix de ces ESTP privés, les facteurs financiers, la distance sont également considérés. Cependant, le choix de la filière apparaît aussi déterminant. Comme l'indique un agent du ministère de l'éducation, le choix des ESTP par les élèves et leurs familles est fortement lié aux filières qui y sont enseignées. Ce critère supplante parfois les aspects financiers et les autres considérations précédemment évoquées. En effet, les filières les plus répandues sont les formations en informatique, secrétariat et gestion, etc. Pourtant, ces dernières sont de moins en moins porteuses. Les filières recherchées telles que le génie civil, la mécanique, l'énergie, la topographie, etc. sont peu répandues. La prise en compte de la distance conduit donc certains usagers à abandonner des ESTP moins coûteux et de meilleure qualité pour des établissements plus lointains. Selon T.B et P.T., inscrites pour des formations en cuisine au lycée professionnel Yennega, il est difficile d'avoir un stage pour renforcer ses connaissances et d'avoir un emploi au sortir de l'école. Ces dernières expliquent cette situation par le fait que le secteur de l'hôtellerie est encore embryonnaire à Ouagadougou mais aussi par la non-implication de l'école pour l'obtention des stages. Pour eux, « *Certains établissements privés ont de bonnes relations qui permettent à leurs élèves de décrocher facilement des stages et même des postes d'embauche* ».

Selon P.B, un parent d'élève habitant la zone de Ouaga 2000 (arrondissement 12), « *La disponibilité des appareils est le critère le plus important dans le choix d'un établissement technique* ». Pour lui, de nombreux établissements ne se contentent que des cours théoriques par manque des équipements ou de la matière d'œuvre nécessaires pour les travaux pratiques. Ce dernier illustre ses propos en évoquant la grève des élèves dans les établissements techniques

au cours de l'année 2015. En effet, cette année a connu des grèves soutenues des élèves dans ces établissements du fait du manque de la matière d'œuvre pour les manipulations lors des travaux pratiques. Aussi, les entretiens que nous avons eus avec Monsieur. H.I, directeur du lycée technique T.I confirment le manque d'équipements dans certaines écoles. Ces derniers ont recours aux équipements des établissements techniques voisins dans le cadre d'une relation de sous-traitance. De ce fait, ils s'implantent à proximité des ESTP mieux équipés. C'est d'ailleurs son cas comme il le témoigne en 6.3.4. Comme lui pour le choix du site, la distance est également importante pour les familles dans le choix des établissements.

7.2.5- La distance et les risques d'accident comme critère de choix de son école

La distance entre le lieu d'habitation et l'école est un critère assez important dans les pratiques de choix des écoles par les élèves et leurs familles. Ces derniers expliquent l'intérêt accordé à ce facteur par plusieurs raisons. Il s'agit par exemple des frais inhérents au transport ou au déplacement, mais aussi les risques d'accident dans le parcours. Mademoiselle T.T, élève au LTN-ASL-Ex. LTO et habitant l'arrondissement 3 en témoigne en ces termes « *Du lundi au samedi, je mets 500 francs de carburant par jour et à midi je reste à l'école et je mange 300 francs* ». Aussi, certains élèves telles que Mesdemoiselles T.S et P.G témoignent que la distance est à l'origine de la fatigue et des retards en classe. Elles soutiennent qu'en plus de la fatigue, elles sont très souvent en retard; surtout lorsque « le vélo est en panne ». Lorsque ces pannes interviennent tôt le matin, il leur est généralement difficile d'avoir un mécanicien pour réparer l'engin rapidement. Des entretiens avec Madame P.P habitante de l'arrondissement 3, il ressort que les effets de la distance vont au-delà de ces considérations; surtout pour les jeunes filles. Elle poursuit ainsi, « *Lorsqu'elles restent à l'école à midi, elles vont voir leurs petits copains et facilement une grossesse peut arriver* » .Tous ces effets de la distance sont de nature à influer négativement sur la réussite et les performances scolaires des élèves.

Selon le service de la scolarité à la direction régionale du MENA-Centre, principal responsable des affectations des élèves dans les établissements publics, « *Les candidats choisissent prioritairement les établissements proches de leurs lieux d'habitation* ». C'est-à-dire les établissements du secteur ou de l'arrondissement qu'ils habitent. Cela se confirme avec Mademoiselle H.E (habitante du quartier Tampouy dans la deuxième couronne) qui a renoncé à son projet de fréquenter le collège protestant du fait de l'éloignement pour un établissement plus proche. Cette dernière affirme d'ailleurs que la proximité de son école avec son lieu d'habitation a été son premier critère de choix. Pour elle, cela est très important dans la mesure où cette situation lui permet d'éviter les retards en classe et d'y arriver moins fatiguée. Ces

pratiques indiquent que la sectorisation de l'éducation décriée et abandonnée en France est une option convoitée au Burkina Faso. Tant que les conditions le permettent, les familles préfèrent que leurs enfants fréquentent les écoles proches de leurs lieux d'habitation. Malheureusement, l'importance de la demande scolaire par rapport à l'offre ne permet pas de maintenir les élèves dans leurs zones d'habitation. Ainsi, une masse encore importante d'enfants des quartiers périphériques et non lotis se trouve contrainte à parcourir chaque jour de longues distances pour se rendre à l'école. Selon leurs parents, cela est contre leur gré, car ils ne disposent pas des moyens financiers pour payer la scolarité au privé, plus proche. Les cas les plus récurrents concernent les élèves affectés dans les établissements publics implantés dans les quartiers centraux. Comme indiqué dans le processus d'affectation, une bonne partie de ces élèves est dans une situation d'affectation subie.

À l'issue des affectations, lorsque l'établissement de l'enfant satisfait aux aspirations, certains parents mettent tout en œuvre pour que ce dernier y fréquente. C'est le cas de Monsieur P.L, habitant l'arrondissement 3. Il a préféré maintenir son fils au Lycée Nelson du fait de la qualité de l'enseignement dans cet établissement. Pour que l'enfant s'y rende à l'heure, il lui a acheté un vélo à 55 000 FCFA. L'enfant se lève tôt le matin à 5 heures pour éviter les bouchons et arriver à l'heure en classe. Si le père affirme que « *ça marche bien, car il a la moyenne chaque année* » pour passer en classe supérieure, l'enfant évoque cependant la fatigue aux premières heures en classe et le soir de retour à la maison. Cette fatigue fait qu'il ne peut pas régulièrement réviser ses cours le soir et faire les exercices pour le jour suivant. Cela influerait sur ses performances scolaires comme le témoigne-t-il. Comme ce dernier, Mademoiselle S.T, se lève dès 5 h du matin pour se rendre à l'école. Elle y reste jusqu'à la fin des cours à 18 h, après quoi, elle y demeure pour faire ses devoirs et réviser les leçons avant de retourner à la maison, car habitant dans une zone non lotie, elle ne dispose pas d'électricité à la maison. En dehors de ces derniers qui bravent la distance pour accéder à des établissements publics considérés moins coûteux et de meilleure qualité, il existe aussi des parents qui sont disposés à envoyer leurs enfants dans des établissements privés plus éloignés. Ces derniers le font pour plusieurs raisons telles que la qualité de l'enseignement qui y est offerte ainsi que le système d'enseignement ou la filière. Dans ce sens, T.N habitant à Bassinko brave la distance entre son lieu d'habitation et le LTN-ASL-Ex. LTO.

Contrairement à ces derniers, il est fréquent de voir des abandons de places dans les établissements publics plus éloignés pour une inscription dans un établissement privé de proximité. P.Q.H, élève au lycée privé la verdure (Basssinko, arrondissement 8) en témoigne

en ces termes : « *J'ai dit à mon père que je voulais faire l'enseignement technique et il était d'accord. J'ai choisi un lycée technique (j'ai oublié le nom) et j'ai été affecté là-bas, mais après mon père a su que l'établissement était loin. Il a donc refusé que je fréquente là-bas. On a voulu m'inscrire à Abbé-Pierre qui est à Yagma mais, eux n'ont pas accepté mon dossier, car j'étais jeune, j'avais 11 ans. Mon père et moi sommes allés à la verdure pour que je poursuive dans l'enseignement général* ». Selon cet élève, le lycée la verdure lui plaît maintenant, car « *l'enseignement est bon et les absences des professeurs sont rares. J'arrive toujours à l'heure et je peux rentrer à midi pour manger et revenir* ». Monsieur U.K (habitant Bissighin, arrondissement 3) explique cette situation par l'importance relative de l'offre d'enseignement privé dans les quartiers périphériques. Pour lui, les établissements situés dans ces zones ne sont pas tous de mauvaise qualité. « *Pourvu qu'on soit disposé à payer cher, on peut avoir une bonne école pour son enfant* ». Ces choix d'inscrire les enfants dans les établissements de proximité sont parfois liés aux risques d'accident. En effet, certains parents préfèrent parfois scolariser leurs enfants à proximité de peur que l'enfant ne soit victime d'un accident dans le parcours pour l'école. Ainsi, la traversée ou le parcours d'une voie bitumée est une condition pour exclure une école des choix de certains parents. Pour les familles ne disposant pas de ressources suffisantes pour acheter un moyen de déplacement (moto ou vélo) afin que l'enfant se rende à l'école à l'heure, certains parents préfèrent inscrire leurs progénitures dans des établissements moins coûteux et plus proches. Ces derniers affirment être conscients du risque d'échec, mais n'auraient pas le choix.

Pour éviter les problèmes liés à l'éloignement, certains parents préfèrent scolariser l'enfant dans un établissement proche de leur lieu de travail ou sur le chemin les conduisant au travail. Ainsi, déposent-ils les enfants à moto ou à véhicule le matin et reviennent-ils les récupérer le soir au retour. À partir de l'année 2015, il a été instauré des innovations dans les horaires de travail au Burkina Faso. Il s'agit des journées continues de travail allant de 7 h 30 à 15 h 30. Cette dernière a été décriée par les parents du fait de la somnolence qu'elle entraîne chez les élèves à partir de 13 heures. À la rentrée 2017-2018, le gouvernement est revenu aux anciens horaires de cours à savoir de 7 h à 12 heures puis de 15 heures à 17 heures. Si cela permet de résoudre le problème de la somnolence, il en crée un autre. En effet, les parents arrêtent le travail à 15 heures 30 et sont obligés de rester au service jusqu'à 17 heures 30 afin de récupérer leurs enfants à l'école. Du fait de cette difficulté, le gouvernement a décidé au cours du mois d'octobre 2017, une loi révisant les horaires de travail afin de permettre aux parents de déposer les enfants et les récupérer l'après-midi. Ainsi, les horaires sont passés de 7 heures - 15 heures 30 à 8 heures -

16 heures; à partir de 2018. Ces aménagements n'arrivent pas à résoudre les problèmes de nombreux élèves qui n'ont pas de choix que de parcourir de longues distances chaque jour. C'est le cas de P.B.S (habitant le non loti de Bissighin, arrondissement 3), élève en classe de 2nde au lycée Bang-pooré (public). Il y a été affecté depuis la 6e et espérait changer d'établissements à la fin du cycle post-primaire. Il soutient que « *Pour la 2nde, j'ai choisi le lycée municipal de Yagma, le lycée municipal de Sigh-Noghin et le lycée municipal de Kilwin ; parce qu'ils sont plus proches de chez moi* ». Cependant, il a été maintenu dans son établissement. Il a alors demandé une réaffectation au lycée municipal de Yagma où il s'est rendu pour voir dans quelle mesure cela pouvait se faire. Les agents rencontrés lui ont rétorqué qu'ils ont reçu 187 affectés pour la seconde alors qu'ils n'ont que deux secondes à savoir la seconde A et C. Avec les redoublants, l'établissement aurait au moins 100 élèves par classe alors que la norme au secondaire est de 60 élèves par classe. Ce qui ne leur permet pas de recevoir d'autres élèves. Ainsi, P.B.S, s'est vu obligé de poursuivre son cursus au lycée Bang-pooré.

Conclusion chapitre 7

Au regard de l'abondance et de la diversification de l'offre scolaire et de ses acteurs à Ouagadougou, cette ville s'est avérée propice pour l'étude des pratiques de choix des établissements par les élèves et leurs familles. La répartition spatiale des établissements selon les différents aspects tels que le statut, le système d'enseignement, les coûts de la scolarité, la distance entre les lieux d'habitation et les établissements, la qualité de l'enseignement, etc. constituent d'une part les éléments pris en compte dans les pratiques de choix. D'autre part, ces choix sont fonction des caractéristiques socio-économiques des différentes zones de la ville. Toutefois, il apparaît que la fréquentation de certains établissements par des élèves n'est pas le produit de leurs choix, mais la conséquence de plusieurs éléments. Il s'agit par exemple de l'insuffisance de l'offre par rapport à la demande, sa répartition spatiale ainsi que la démarche d'affectation dans les établissements. En effet, les situations de non-choix sont très souvent la conséquence d'une affectation subie. Compte tenu du nombre réduit d'établissements publics par rapport à la demande, seulement les élèves les plus performants bénéficient des affectations respectant leurs premier, deuxième et troisième choix. Cela est également fonction de la note obtenue à l'examen et de la zone d'habitation.

Dans les quartiers centraux où le nombre d'établissements publics est élevé et ces derniers présentent de grandes capacités d'accueil, les choix des élèves sont très souvent respectés. Dans les quartiers périphériques par contre, ce n'est pas le cas. La démarche d'affectation fait que les élèves généralement les moins performants parmi ceux ayant réussi à leurs examens sont affectés dans les grands établissements situés dans les quartiers centraux.

Lorsque la fréquentation de l'établissement est le produit d'un choix effectué, ces choix sont effectués en fonction de différentes sources d'informations telles que les publicités dans les médias, le bouche-à-oreille, les voisins et proches, etc. Les éléments généralement pris en compte dans ces choix des établissements par les élèves et leurs parents sont la distance entre l'école et le lieu d'habitation, le système d'enseignement selon que l'établissement est technique ou général, les coûts de scolarité, la qualité de l'enseignement observée à partir des performances de l'établissement aux examens du BEPC et du BAC, la rigueur dans l'établissement et le statut, etc. Plusieurs stéréotypes positifs et négatifs existants sur les établissements sont également pris en compte par les usagers. C'est le cas par exemple des surcharges des classes et de la baisse de la qualité de l'éducation au public, la meilleure qualité de leurs enseignants, les meilleures performances des établissements privés catholiques, etc.

Malgré l'importance de ces facteurs, les coûts de scolarité surtout dans les zones périphériques constituent très souvent un facteur contraignant dans le choix de nombreuses familles et élèves. Ces coûts prennent en compte non seulement les frais de scolarité qui sont très variables à Ouagadougou (30 000 F.CFA au public général à plus d'un million au privé), mais aussi d'autres aspects tels que l'achat de moyens de déplacement (vélo et moto) et les frais de leurs entretiens, etc. Pour les familles ne disposant pas des moyens financiers, certains sont obligés de renoncer à des critères qui leurs paraissent pourtant importants tels que la distance entre le lieu d'habitation et l'école. Pourtant, ces derniers accordent un intérêt particulier à la distance du fait des risques d'accident entre établissements et lieu d'habitation, la fatigue qui influe négativement sur les performances scolaires des élèves, etc.

Conclusion de la partie 3

Au terme de cette troisième partie, nous pouvons conclure que la ville de Ouagadougou dispose d'une abondante offre scolaire post-primaire et secondaire. Cependant, elle présente de fortes inégalités d'accès à l'échelle des quartiers, des 12 arrondissements, des zones et des 55 secteurs. Dans un premier temps, la majorité des établissements soit plus de 90% sont privés. Or, le paiement des frais de scolarité dans ces derniers est beaucoup plus élevé que dans les établissements publics. En deuxième lieu, ces établissements privés sont implantés avec des logiques et des pratiques qui ne favorisent pas les groupes sociaux les plus vulnérables; en particulier les zones abritant les populations pauvres; à savoir les non lotis. En effet, lorsque ces derniers s'implantent dans les quartiers non lotis, ils ont tendance à réduire la qualité de leurs prestations dans l'optique de faire baisser les coûts de la scolarité pour les adapter aux possibilités financières de ces derniers.

De façon générale, les établissements publics sont concentrés dans les quartiers centraux au détriment de ceux périphériques. Ces derniers ont par ailleurs les plus grandes capacités d'accueil et sont fortement diversifiés, car il s'agit dans ces zones des ESTP et des ESG. À l'opposé, l'on a peu d'établissements publics dans les quartiers périphériques. Ils sont non seulement peu nombreux, mais présentent aussi de faibles capacités d'accueil. Par ailleurs, il s'agit essentiellement d'ESG. Dans les quartiers non lotis, l'offre est essentiellement constituée par les établissements privés de moindre qualité et l'on observe une quasi-absence de l'offre publique. Pourtant ces zones se caractérisent par une forte concentration de la population. Ces inégalités que présente l'offre scolaire sont très importantes et se maintiennent entre quartiers lotis et non lotis puis entre quartiers centraux et ceux de la première et la seconde couronne périphérique. Aussi, les variations d'échelle ont mis en relief des inégalités entre arrondissements et entre secteurs, etc.

Sur le plan de la répartition spatiale des établissements, il apparaît que les arrondissements 7-8 et 9 situés dans les zones périphériques apparaissent les moins dotés en infrastructures scolaires par rapport aux autres. Le zoom réalisé sur les arrondissements 3- 8 et 12 mettent également en relief d'autres formes d'inégalités et surtout permettent de les comprendre et d'apprécier les conséquences de ces inégalités sur les pratiques de choix des établissements. En effet, l'arrondissement 8 se caractérise par un faible niveau d'aménagement. De ce fait, une grande partie de son territoire ne dispose ni d'électricité ni d'eau courante. Cela s'observe dans une bonne partie des établissements de cet arrondissement. L'arrondissement 3 présente en revanche une situation intermédiaire en la matière; tandis que les quartiers centraux

apparaissent mieux aménagés. Toutefois, les pratiques des acteurs font que dans les quartiers centraux, le niveau d'équipement des établissements apparaît peu satisfaisant au regard du niveau général d'aménagement de la zone qui est entièrement connectée au réseau de la SONABEL et de l'ONEA.

Ces inégalités sont tributaires de plusieurs facteurs, dont les pratiques de gouvernance et d'aménagement du territoire sur lesquelles nous avons particulièrement conduit les investigations. La question de la gouvernance a permis d'identifier plusieurs causes à ces inégalités spatiales dont principalement l'incapacité des bureaucraties, la multiplicité des acteurs, la diversité et les divergences dans leurs agendas ainsi que leurs pratiques puis les importants écarts existants entre les normes théoriques établies par l'État et les normes pratiques développées par les acteurs de l'offre scolaire, etc.

Ces inégalités spatiales ainsi que les pratiques d'acteurs produisent différents contextes de scolarisation dans la ville de Ouagadougou. En réponse à l'offre locale, les élèves et leurs familles développent à leurs tours différentes pratiques de choix des établissements. Ils se réfèrent à différents facteurs tels que les déterminants financiers, le statut des établissements, le système d'enseignement, les performances des établissements, etc. Pour ces choix, ils se réfèrent aussi à différentes sources d'information, dont les médias, le voisinage, les dépliants, etc. Aussi, une bonne part de ces derniers se réfère à leurs expériences personnelles. Cependant, pour bon nombre d'élèves, la fréquentation des établissements est la résultante d'une affectation subie. Tout compte fait, ces différentes pratiques se traduisent dans la composition du territoire de la ville. Ainsi, les quartiers centraux apparaissent comme les zones où l'offre scolaire est abondante et diversifiée. Ainsi, ils offrent plus de facilité et de possibilités de choix aux populations qui y habitent. Pourtant la zone connaît une réduction considérable de sa population. À l'opposée, les quartiers périphériques sont moins dotés, en particulier les quartiers non lotis. Ces zones abritant les populations majoritairement pauvres accueillent généralement des établissements privés de qualité relativement médiocre.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

L'un des grands enjeux de recherche dans le cadre de cette thèse était d'avancer sur la question de l'éducation dans les pays au sud du Sahara; au Burkina Faso en particulier. Nous sommes donc partis du constat général selon lequel très peu de travaux ont été réalisés sur la question par des géographes alors que l'importance de plus en plus accordée à la dimension spatiale des phénomènes sociaux imposait cette démarche. À l'échelle du Burkina Faso et de Ouagadougou, plusieurs faits et situations justifient une telle recherche. Pour le pays, il s'agit par exemple du tâtonnement qui a longtemps caractérisé les politiques éducatives et qui continuent. Cela n'a pas favorisé la prise en compte des réalités locales qui imposaient des politiques adaptées pour faire émerger certaines régions des situations de faibles niveaux de scolarisation. Un autre point de départ a été le peu d'intérêt qui fut accordé au développement urbain. A contrario, le secteur de l'éducation a connu de nombreux investissements aussi bien financiers que scientifiques pour son développement. Cependant, le pays a de gré ou de force mis l'accent sur le développement du secteur primaire; avec pour conséquence une faiblesse des investissements pour le développement de l'enseignement post-primaire et secondaire. Ce processus de désengagement de l'État a été favorisé par le contexte des années 1990 marqué par une vague de libéralisation et de privatisation; le pays ayant réalisé son entrée dans cette dynamique en 1991.

Ces processus ont eu pour conséquence, un tassement de l'offre scolaire publique de façon générale; mais surtout au niveau de l'enseignement post-primaire et secondaire. Pour faire face à une demande de plus en plus croissante liée à un fort taux de croissance démographique, la politique de l'État a consisté à encourager le développement du secteur privé et associatif dans le secteur de l'éducation. De là est apparu un grand accroissement des acteurs privés dans le domaine. Si ces dynamiques ont été observées partout sur le territoire national, elles ont été les plus importantes dans les grands centres urbains; la capitale en particulier. C'est pourquoi nous avons décidé de travailler sur la ville de Ouagadougou. L'intérêt de travailler sur cette ville se justifie aussi, car cela apparaît stratégique dans la mesure où une telle démarche permet de nuancer les indicateurs statistiques qui semblent montrer que tout va bien à la capitale. Pour y parvenir, la tâche était énorme, car il fallait un angle d'analyse. De toutes les façons, les problèmes d'éducation à Ouagadougou sont nombreux. Cependant, la démarche voudrait que notre recherche soit en cohérence avec notre formation de géographe. Pour ce faire, la dimension spatiale s'imposait. Tout de même, la question de l'éducation pose des problèmes sociaux ou de société. À cet égard, nous avons choisi de nous intéresser à la dimension spatiale

de ces faits. L'observation empirique des importants flux journaliers effectués par les élèves entre les quartiers centraux et ceux périphériques ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent au cours de ces parcours nous ont été très utiles. En effet, cela montre que les quartiers et les différentes zones n'ont pas les mêmes problèmes d'éducation. Tout semble se passer comme s'il existe des zones pourvoyeuses d'offre scolaire et d'autres qui en sont des demandeuses. Cette observation empirique nous a alors insufflé l'idée qu'en dépit de l'importance de l'offre scolaire post-primaire et secondaire à Ouagadougou, il existe d'importantes inégalités spatiales d'éducation dans la ville.

Notre recherche s'est donc donnée pour mission dans un premier temps de savoir si ces inégalités sont importantes au point de constituer un problème de recherche et de les décrire. En deuxième lieu, il s'agissait de chercher à cerner les déterminants majeurs de ces inégalités puis enfin d'en saisir des conséquences. Ces questions sont surtout nées à la suite d'une revue de la littérature, d'échanges avec différents experts aussi bien lors de rencontres formelles que de façon informelle. De ces prospections, il nous est apparu que l'analyse de la gouvernance est un point clé pour expliquer les inégalités spatiales, mais aussi pour en saisir des conséquences.

Sur la base de ces éléments, nous avons décidé d'articuler la démarche de recherche autour de 3 axes à savoir collecter les données à même de montrer les inégalités spatiales en matière d'éducation post-primaire et secondaire. Ces travaux de terrain devraient également nous permettre de disposer d'informations sur les différents aspects à savoir les déterminants et conséquences des inégalités mises en relief. Il s'imposait alors une démarche mixte. Nous nous y sommes consacrés à travers une démarche quantitative qui a servi à localiser et à mettre en place une base de données géo-référencée de l'ensemble des établissements post-primaires et secondaires de la ville. Cette dernière a servi à l'analyse spatiale, à l'élaboration des cartes puis à la réalisation de tableaux et graphiques. Elle a été suivie par une démarche qualitative pour comprendre le fonctionnement du système éducatif. Cela nous a permis de réaliser des entretiens avec différentes catégories d'acteurs intervenant dans les domaines de la gestion du système éducatif, de l'aménagement et la gestion territoriale d'une part. D'autre part, ces entretiens ont concerné les acteurs de l'offre scolaire, les parents et les élèves.

Comme toute recherche, celle-ci a été confrontée à de nombreuses difficultés dont principalement les limites du système statistique du ministère. Cependant, les analyses réalisées ont permis de parvenir à de nombreux résultats. Le premier concerne l'existence et l'ampleur des inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou. Les analyses spatiales effectuées montrent que les inégalités existent en termes d'offre globale, mais aussi

en fonction du statut des établissements, le système d'enseignement, l'équipement, la capacité d'accueil et même les niveaux de respect des normes édictées par le ministère, etc. Le fait le plus important est que toutes ces inégalités ont une dimension spatiale. Cela a permis d'identifier des secteurs et quartiers assez différenciés selon l'offre et la demande scolaire. En effet, les quartiers centraux se démarquent par une offre globalement abondante, mais aussi suffisamment diversifiée. C'est la zone où se rencontrent la plupart des établissements publics de la ville. Ces derniers ont les plus grandes capacités d'accueil par rapport à la demande locale. Aussi, elle constitue la zone qui abrite la majorité des ESTP tant publics que privés. Cette situation permet d'avoir des classes moins pléthoriques dans cette zone. Pourtant la demande y est moins importante du fait de ses caractéristiques socio-économiques. Il s'agit du centre-ville occupé généralement par les services, l'administration et les commerces, etc. La population y est de moins en moins importante et est surtout vieillissante. Cela fait que la demande scolaire est moins élevée dans cette partie de la ville.

À l'opposé, il a été observé deux couronnes périphériques. La première présente une situation intermédiaire aussi bien sur le plan urbanistique que de l'offre scolaire. La population y est élevée pour une offre qui est moins importante par rapport aux quartiers centraux. L'offre y est abondamment privée et le type d'enseignement moins diversifié. Cependant, la situation y est encore meilleure que dans la deuxième couronne périphérique. Dans cette dernière se trouve une portion constituée par le quartier Ouaga 2000. Cette zone est aussi urbanisée que les quartiers centraux avec une diversification de l'offre sur le plan du système d'enseignement. Pour le reste de la deuxième couronne périphérique, l'offre scolaire est assez médiocre. En effet, les établissements publics sont peu nombreux et de faible capacité d'accueil. Cela a pour conséquences, une forte surcharge dans les salles de classe avec parfois des effectifs de plus de 120 élèves. Par ailleurs, ces établissements offrent généralement l'enseignement général. Ces conditions peu satisfaisantes sont particulièrement observées dans les quartiers non lotis qui existent à certains endroits de la première couronne périphérique, mais le plus souvent dans la deuxième. Dans ces zones caractérisées par une forte concentration de populations pauvres, il s'observe une importante demande du fait de la jeunesse de la population et de la fécondité qui reste encore élevée; même si la fécondité globale de la ville a connu une baisse (Bougma et *al.*, 2014). L'État refuse d'y implanter des établissements publics, car il n'existe que 4 ESG dans l'ensemble des non lotis de la ville.

Face à cette offre globalement insuffisante; surtout dans les quartiers déshérités tels que les non lotis, la première et la deuxième couronne périphérique et les villages devenus des secteurs urbains en 2009, le relais est alors assuré par des acteurs privés. Ces derniers ont tendance à

adapter la qualité de l'offre aux capacités financières des communautés ciblées. Ainsi dans ces zones périphériques, les non lotis en particulier, se trouvent des établissements de très mauvaise qualité aussi bien sur le plan des infrastructures que de la qualité des enseignements. Ces affirmations s'appuient sur les entretiens qualitatifs effectués. Lesquels ont permis d'avoir des informations sur les déterminants de ces inégalités.

Les enquêtes réalisées révèlent que plusieurs facteurs sont à l'origine de ces inégalités spatiales. En premier se trouve la diversité des acteurs et de leurs pratiques. En effet, l'offre scolaire ainsi que sa gestion est le fait de plusieurs acteurs aussi bien officiels que non officiels. Ils émanent du secteur de l'éducation, mais aussi de l'aménagement du territoire, l'urbanisme, la décentralisation, l'administration territoriale, la religion (catholique, musulmane, protestante), des fondations, ONG et associations, etc. Ces derniers n'ont pas toujours les mêmes objectifs ou agendas. Les acteurs étatiques sont de nos jours conscients des problèmes que présente l'offre scolaire dans la ville. De ce fait, ils ont la volonté d'investir dans ce secteur à travers la réduction des inégalités et l'accroissement de l'offre globale. Cependant, ils sont confrontés à une insuffisance de ressources financières. Aussi, le statut des quartiers non lotis ainsi que la politique de gestion de ces zones ne favorisent pas l'implantation des établissements dans ces parties de la ville. Le relais est alors assuré par les acteurs privés qui ont plutôt d'autres objectifs. Pendant que la majorité des promoteurs des établissements privés confessionnels ont des objectifs religieux de conquérir quelques adeptes par le créneau de l'école, ceux laïcs *« cherchent l'argent »*.

L'observation de leurs pratiques montre que chacun poursuit ses objectifs dans un contexte caractérisé par un manque de coordination. Cela s'observe à travers l'inefficacité des bureaucraties et des associations religieuses, les insuffisances de la coordination par les pairs laïcs, la faible prise en compte des outils de la carte scolaire et de l'aménagement du territoire dans la conduite de la politique éducative, etc. Les difficultés de la bureaucratie s'expliquent surtout par l'insuffisance des moyens pour les services publics, leur permettant de superviser les établissements afin de s'enquérir de leur fonctionnement et niveau de respect des règles établies par le ministère. Aussi, les associations religieuses ainsi que les acteurs privés laïcs n'ont pas les capacités organisationnelles nécessaires pour articuler leurs objectifs et missions avec ceux du gouvernement. De ce fait, leurs membres sont suffisamment libres dans leurs actions. Par ailleurs, les informations collectées montrent que les outils d'aménagement du territoire ont été insuffisamment associés dans la gestion et la planification de l'accroissement spatiale de la ville, mais aussi pour l'implantation des établissements. Pour preuve, la ville ne dispose pas de carte scolaire. Ainsi, chaque acteur implante son établissement où il le souhaite

pourvu qu'il respecte les normes liées aux caractéristiques physiques et de voisinage des sites d'implantation.

Sur ce dernier point, il existe aussi d'importants écarts entre les normes établies par le ministère et celles que se sont fixées les acteurs. Ainsi, le fonctionnement du secteur éducatif apparaît suffisamment informel. Dans les quartiers périphériques et les non lotis par exemple, il est fréquent que les effectifs par classe dépassent les normes prescrites. Au lieu de 70 élèves au post-primaire et 60 au secondaire, la tendance est à des effectifs de plus de 110 au post-primaire et 80 à 90 au secondaire. Certains établissements sont ouverts sans autorisation de création et d'ouverture et fonctionnent sans rendre compte au ministère. Ce qui fait que ces derniers ne sont pas pris en compte dans les statistiques scolaires. A contrario, certains établissements sont fermés, mais continuent à être comptabilisés dans ces statistiques. La débrouillardise caractérise donc le fonctionnement de ces établissements. Tandis que les établissements des quartiers centraux sont construits en matériaux solides et respectent les normes de sécurité, il est fréquent d'observer des établissements construits à partir de matériaux précaires, ce qui a pour conséquence de voir des bâtiments s'écrouler ou leurs toits arrachés suite à des pluies. Cette débrouillardise concerne également les systèmes d'évaluation que les enseignants adaptent aux effectifs pléthoriques. Ces insuffisances sont également observées au niveau des superficies des établissements. Contrairement à une norme de 5 000 m^2 il existe des établissements implantés sur des parcelles d'habitation de moins de 250 m^2.

Ces différentes inégalités ainsi observées ont des effets sur les pratiques de choix des établissements. Les entretiens réalisés montrent que les usagers de l'école; notamment, les élèves et leurs familles ont plusieurs pratiques et référents en matière de choix des établissements. Globalement, ces pratiques tiennent compte des possibilités de choix d'établissements qui leurs sont offertes. Cela fait que les habitants des quartiers centraux sont privilégiés par rapport à ceux des quartiers périphériques et les non lotis du fait des inégalités dans la répartition spatiale de l'offre. À cela s'ajoute le mécanisme d'affectation, car les élèves les moins performants ont de fortes chances de se trouver affectés dans des établissements éloignés de leurs lieux d'habitation. En effet, certains élèves sont affectés en fonction de la disponibilité de l'offre plutôt que leurs choix effectués.

Pour ceux qui ont la chance d'effectuer un choix, les critères sont entre autres les facteurs économiques tels que le coût de la scolarité et les frais additionnels à savoir le transport, le statut de l'établissement, le système d'enseignement et la distance qui apparaît comme une variable de contrôle. En effet, différents acteurs évoquent la distance entre l'école et le lieu d'habitation comme un facteur déterminant dans le choix et la fréquentation des établissements.

Les résultats montrent que l'importance accordée à ce facteur s'explique par l'inefficacité du système de transport urbain, des risques d'accident lors des déplacements à vélo ou à moto, du coût élevé des moyens de déplacement tels que les motos, etc. Au regard de toutes ces problématiques autour de la question éducative à Ouagadougou, il apparaît que les inégalités spatiales sont persistantes et résultent de causes multifactorielles. Aussi, les pratiques de gouvernance y sont pour une bonne part à l'origine de cette situation. De ce fait, les élèves et leurs familles développent différentes pratiques dans le choix de leurs établissements. Si la démarche qualitative a permis de cerner les opinions et décisions militant pour ces pratiques de choix, elle présente une limite; à savoir l'incapacité de ces résultats à faire des extrapolations ou inférences statistiques. A cet effet, il apparaît qu'une démarche quantitative pourrait permettre de combler ce manque.

À l'analyse des résultats de la recherche, il apparaît que le défi d'une éducation de qualité et équitablement accessible reste posé à Ouagadougou. Pour cause, les inégalités sont fortes, de même que les pratiques de gouvernance du secteur assez diversifiées. Pourtant ces enjeux semblent peu pris en compte par les gouvernants. L'un des grands défis de cette recherche était la mise en place de la base de données géo-référencées. Dans le cadre de la mise en œuvre du projet ASPENO, cela a pu être réalisé. La base comporte certes des insuffisances inhérentes à la qualité des données statistiques mises à disposition par le ministère. Cependant elle constitue un répertoire assez exhaustif de l'offre scolaire de la ville à un moment donné. Plusieurs défis s'imposent parmi lesquels sa mise à jour régulière et son amélioration. Cela passe inéluctablement par le renforcement du dispositif de collecte et de traitement des données statistiques par le ministère. En effet, la recherche a révélé de nombreuses insuffisances dans ce domaine qui ne permettent pas de certifier l'exactitude de certains indicateurs statistiques fournis. L'amélioration de ce système concerne aussi bien le dispositif de collecte des données que le traitement et l'édition. Aussi, la dimension spatiale doit être intégrée dans la base afin de mieux connaître la répartition spatiale des établissements. Cela permettra entre autres de mieux suivre l'action des différents acteurs de l'offre scolaire.

Outre ces aspects liés à la connaissance et la maîtrise de l'offre scolaire, la recherche révèle toute la nécessité d'envisager des améliorations dans les pratiques des acteurs intervenant dans le domaine. Pour ce faire, la concertation apparaît indispensable. En effet, nous estimons que l'insuffisance de la coordination est pour une bonne part liée au manque de concertation. Cela permettra aux différents acteurs de concilier la poursuite de leurs objectifs avec la politique du ministère en matière de qualité, mais aussi d'accessibilité de l'offre. Cela permettra d'améliorer la qualité de l'offre dans les zones déshéritées notamment les quartiers non lotis et les

périphéries de façon globale. Ces zones méritent un intérêt et un effort particulier dans la mesure où elles abritent une masse importante de la population. Cela pourrait être envisagé dans le cadre d'un plan spécifique à ces zones. C'est aussi dans ces zones qu'il sera observé l'accroissement de la population de Ouagadougou au cours des années à venir. La mise en œuvre des projets de 10 000 logements sociaux dans la zone de Bassinko (arrondissement 8) le montre. Au regard de ces défis, il apparaît qu'il s'agit de sujets sur lesquels nous pourrons approfondir la recherche. À cet égard, cinq thèmes pourront émerger sur différents sujets constituant le prolongement de la présente thèse. Il s'agit des problématiques liées aux classes pléthoriques dans les quartiers périphériques, du rôle des cours du soir à Ouagadougou, de la problématique de la gestion des établissements à grands effectifs, la cartographie des résultats des examens scolaires et du devenir des élèves renvoyés des collèges et lycées publics.

La question des classes pléthoriques devra concerner aussi bien le primaire que le post-primaire et le secondaire. Cette recherche permettra de cerner les effets des surcharges de classes sur le travail des enseignants et les apprentissages. Les cours du soir pourraient être analysés dans le cadre d'une recherche sur la persévérance scolaire à Ouagadougou. La recherche sur les établissements publics à grands effectifs concernera particulièrement ceux concentrés dans les quartiers centraux. La gestion de ces effectifs est problématique de même que tout le personnel qu'ils drainent chaque jour. Ainsi, la «zone des écoles» abritant environ 10 000 élèves pourrait faire l'objet d'une recherche portant sur les possibilités de réaffectation des établissements qui y sont implantés. La base de données mises en place dans le cadre du projet ASPENO pourrait constituer un support pour la cartographie et l'analyse des échecs scolaires lors des examens scolaires. Outre ces échecs, de nombreux élèves sont chaque année renvoyés des établissements publics de la ville. Une recherche permettrait de connaître leurs devenirs scolaires.

Au regard de ces résultats et des perspectives de recherche qu'offre l'approche géographique, il apparaît que la géographie sociale offre des outils assez intéressants pour analyser la question éducative. Ses approches permettraient de prendre en compte certains groupes marginaux qui ne pourraient trouver leurs comptes dans le cadre de politiques éducatives globales

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTIMOK, Nadir et Jean BOURDON (2012), « *Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation : Analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement*», A savoir n°16, *afd*, 179 p.

ANNE, Hertzog et Alexis SIERRA (2010), « *Penser la ville et l'urbain, les paradoxes de la géographie française* », EchoGéo, 12- 2010, mis en ligne le 31 mai 2010, consulté le 04 novembre 2013. URL : http://echogeo.revues.org/11898 ; DOI : 10.4000/echogeo.11898; 6 p.

ARREGHINI, Louis (2011), « *Formes et acteurs du changement territorial dans les périphéries du Monde : Dynamiques urbaines et mutations rurales en Bolivie », Thèse de géographie*, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse, 444 p.

ARYE, Hillman et Eva JENKNER (2004), « *L'éducation des enfants dans les pays pauvres* », In dossier économique N°33 du FMI, 22 p.

ASSELAIN, Jean-Charles et Christian MORRISSON (2005), « *Les origines de la croissance économique moderne : éducation et démographie en Angleterre (1650-1750)* », *Histoire, économie & société* 2005/2 (24e année), pp. 195-220. DOI 10.3917/hes.052.0195

Assemblée Nationale (2016), « *Commission d'enquête parlementaire sur le foncier urbain au Burkina Faso* », Rapport général, 158 p.

BAILLY, Antoine, Bernard GUESNIER, Jean H.P PALELINCK et Alain SALEZ (1995), « *Stratégies spatiales : comprendre et maitriser l'espace »*, RECLUS, 216 p.

BANZO, Mayté, Sophie BOUJU et Frédéric TESSON (2010), « *Introduction à la géographie* », Hachette, 190 p.

BARON, Catherine, Alain BONNASSIEUX et Abdou BONTIANTI (2016), « *Eau des villes, assainissement et précarités – des réalités contrastées à Ouagadougou (Burkina Faso) et Niamey (Niger) »*, Notes techniques, Eau et Assainissement (AFD) ; Division Recherche et Développement Division (AFD), 275 p.

BARON, Myriam, Patrice CARO, Cathy PERRET et Xavier AMET (2003), « *Mobilités géographiques étudiantes et qualifications des territoires : quelques disparités inter-régionales»*, Projet de recherche : Education et formation : disparités territoriales et régionales, premier rapport, 162 p.

BARRY, Haoua (2006), « *Etude de pratiques scolaires des Peuls en zone de migration : le cas du département de Boromo* », Mémoire de Maîtrise en Sociologie, Université de Ouagadougou, 90 p.

BATIONO, Jean-Claude (2007), « *La ville, objet de civilisation et de littérature en cours de français langue étrangère* », Questions de communication N°12, 2007, pp 245-258.

BAUMANN, Éveline (1998), « *L'ajustement structurel au service de la société civile? Réflexions à partir d'exemples sénégalais » ;* In : *Individualisations citadines et développement d'une société civile : Abidjan et Dakar*; rapport de recherche pour le compte du Ministère

délégué à la coopération et à la francophonie, Groupe d'études sur la société civile dans les villes africaines, pp 27-62.

BAUX, Stéphanie (2004), «*Les inégalités face à l'école au Burkina Faso : Analyse comparative des déterminants de la scolarisation en milieu urbain, semi- urbain et rural»*, in Colloque international du 9 au 12 mars 2004, Université de Ouagadougou, Burkina Faso : *le droit à l'éducation : quelle effectivité au sud et au nord ?*, Ouagadougou, 12 p.

BAUX, Stéphanie (2007), « *Les familles lobi et l'École : entre rejets mutuels et lentes acceptations. Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso»*, Thèse de doctorat en Sociologie, École des Hautes études en Sciences sociales, Tome 1 et 2, 572 p.

BAUX, Stéphanie et Marc PILON (2002), « *L'Offre et la demande d'éducation primaire à Ouagadougou: un état des lieux »*, UERD, Ouagadougou, 27 p.

BÊ, Didier Kam et Ouri SANOU (2003), « *Refondation et processus de développement curriculaires au Burkina Faso »*, In Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée N°125 : « Evolution du curriculum : perspective globale », pp. 39-51 en ligne sur http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001301/130194f.pdf consulté le 22/11/2009

BEAUCHAMPS, Margot (2012), «*Espace urbain et stratification sociale. Une lecture spatiale des inégalités sociales à l'heure d'internet»,* RESET, Numéro 1 : Des classes sociales 2.0 ?, pp 148-174.

BERTONCELLO, Brigitte (2010), « *Diaspora, développement et urbanisation : des Burkinabè de l'étranger acteurs des projets urbains de Zaca et Ouaga 2000 à Ouagadougou (Burkina Faso)* », Annales de géographie 2010/5 (n° 675), pp. 560-583.

BEUCHER, Benoît (2008), «*Une royauté africaine à l'heure de la mondialisation : le royaume de Ouagadougou et la question du développement au Burkina Faso»,* Sociétés politiques comparées, Numéro 6, juin 2008, 104 p.

BGB (2008), « *Formation ARC GIS niveau I des agents DRED et DGAT/DLR »*, Bureau Géographique du Burkina, 124 p.

BIEHLER, Alexandra (2010), « *Enjeux de la constitution des espaces publics à Ouagadougou (Burkina Faso) »*, Thèse de doctorat en géographie, Université Paris 1 Panthéon- Sorbonne, 637 p.

BIERSCHENK, Thomas (2007), « *L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global* ». In: *Une anthropologie entre rigueur et engagement*. Essais autour de l'œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan, éd. T. Bierschenk, G. Blundo, Y. Jaffré & M. Tidjani Alou. Paris: APAD Karthala, pp. 235-257.

BLANCHARD Marianne et Joanie CAYOUETTE-REMBLIERE (2011), « *Penser les choix scolaires* », Revue française de pédagogie, 175 | avril-juin 2011, pp 5-14

BOLY, Dramane (2017), « *Inégalités scolaires en milieu urbain. Le cas d'une capitale, Ouagadougou, dans les années 2000* », thèse de démographie, université Paris Descartes, 339 p.

BONNET, Emmanuel (2007), « *Analyse spatiale et développement »,* Communication au Colloque International de Statistique Appliquée pour le Développement en Afrique (Sada'07 nn, 1–2), 5 p.

BOUCHON, Magali, (2009), « *Collecte de données : méthodologies qualitatives »,* STAO, Médecins du monde, 61 p.

BOUGMA Moussa, Laure PASQUIER-DOUMER, Thomas K. LEGRAND et Jean-François KOBIANE (2014), « *Fécondité et scolarisation à Ouagadougou : le rôle des réseaux familiaux »,* Population 2014/3 (Vol. 69), p. 433-462. DOI 10.3917/popu.1403.0433

BOUGMA, Moussa (2014), « *Fécondité, réseaux familiaux et scolarisation des enfants en milieu urbain au Burkina Faso »,* Thèse de doctorat en démographie, Université de Montréal, 213 p.

BOUIS, Masson Antoine (2010), « *Le relogement des réfugiés climatiques, victimes des inondations du 1er septembre 2009 à Ouagadougou),* Mémoire de master en Urbanisme et Aménagement, Institut d'urbanisme de Paris, 60 p.

BOYER Florence et Eric LANOUE (2009), « *De retour de Côte d'Ivoire : migrants Burkinabè à Ouagadougou* », In : Boyer Florence (coord.), Delaunay Daniel (coord.). *«Peuplement de Ouagadougou et développement urbain »* ; pp 75-101.

BOYER, Florence, (2009), « *Morphologie urbaine : un mouvement sans fin d'extension spatiale?* », in *« Ouaga. 2009 » Peuplement de Ouagadougou et Développement urbain*, rapport provisoire, 2009, pp 31-40.

BRENNETOT, Arnaud, (2011), « *Les géographes et la justice spatiale : Généalogie d'une relation compliquée»,* Annales de géographie, 2011/2 n°678, pp. 115-134.

BRET, Bernard, (2006), « *Inégalité sociale et cohésion territoriale, pour une lecture rawlsienne du territoire brésilien* », Géocarrefour [En ligne], vol. 81/3 | 2006, pp 183-191, consulté le 27 juin 2014. URL : http://geocarrefour.revues.org/1931

BROCCOLICHI, Sylvain, Ben-Ayed CHOUKRI et Danièle TRANCART (2006), « *Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales »,* France : Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de la Recherche, DATAR, 469 p.

BROCCOLICHI, Sylvain, Ben-Ayed CHOUKRI, Mathey-Pierre CATHERINE et Daniel TRANCART (2007), « *Fragmentation territoriale et inégalités scolaires : les relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves* », In Education et formation N°74, Avril 2007, pp. 31-48.

BRUNET, Roger ; Robert FERRAS et Hervé THERY (1992), « *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*», Montpellier-Paris : Reclus- La Documentation française, 470 p.

Burkina Faso (2017), « *Conférence des partenaires du Burkina Faso pour le financement du plan national de développement économique et social (PNDES) 2016-2020 »,* Paris, les 7, 8 et 9 décembre 2016, Rapport général, 75 p.

CADOT, Emmanuelle et Maud HARANG (2006), « *Offre de soins et expansion urbaine, conséquences pour l'accès aux soins. L'exemple de Ouagadougou (Burkina Faso) »*, Espace populations sociétés [En ligne], 2006/2-3 | 2006, mis en ligne le 31 juillet 2009, consulté le 10 octobre 2012, pp 329-339

CAMBREZY, Luc (1993), *« Systèmes agraires et analyse spatiale : validité de l'information et systèmes d'information géographique : un rendez-vous à ne pas manquer »*. In : Floret C. (ed.), Colloques et Séminaires. La jachère en Afrique de l'Ouest, Paris: ORSTOM, 1993, pp. 207-217.

CARO, Patrice et Rémi ROUAULT (2010), « *Atlas des fractures scolaires en France : une école à plusieurs vitesses »*, 80 p.

CARO, Patrice, Emmanuel FAIVRE et Frédéric GROSJEAN (2006), « *La territorialisation des politiques scolaires : l'exemple des collèges du bassin de Gap* », Annales de géographie, 2006/4 n° 650, pp. 434-448. DOI : 10.3917/ag.650.0434

CARO, Patrice, Olivier DARD et Jean-Claude DAUMAS (2002), « *La politique d'aménagement du territoire : Racines, logiques et résultats », Collection Espaces et Territoires, Presse Universitaire de Rennes, 360* p.

CEPED/UEPA/UNESCO, (1999), « *Guide d'exploitation des données de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation* », Paris, les documents et manuels du CEPED, n°9, 112p.

CHAUVEAU, Jean-Pierre, Marc Le PAPE, Jean-Pierre De Sardan OLIVIER (2001), « *La pluralité des normes et leurs dynamiques en Afrique : implications pour les politiques publiques »,* In : *Inégalités et politiques publiques en Afrique : pluralité des normes et jeux d'acteurs*, pp 145-162

CHAUVIRE, Christiane et Yvan CHAUVIRE, (1990), « *Des frontières invisibles dans la ville ?* », Strates N°5, 5 p., mis en ligne le 16 mars 2007, Consulté le 15 novembre 2013. URL : http://strates.revues.org/1351

CHIASSON, Guy, René BLAIS et Jacques BOUCHER, (2006) *« La forêt publique québécoise à l'épreuve de la gouvernance : le cas de l'Outaouais », Géocarrefour [En ligne], Vol. 81/2 | 2006,* pp 113-120, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 27 janvier 2015. URL : http://geocarrefour.revues.org/1837

CHOUKRI, Ben Ayed (2011) *« À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires »*. Revue Française de pédagogie, avril-juin 2011 : penser les choix scolaire, pp 39-58.

CLAVAL, Paul (1985), « *Quelques ouvrages de géographie sociale* ». In: Espace géographique, tome 14, n°2, 1985. pp. 156-158; https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1985_num_14_2_4020

CLAVAL, Paul (2001), « *Histoire de la géographie* », PUF, 3e édition, 127 p.

CLIGNET, Rémi (1994), « *La demande d'éducation : aspects sociologiques* », in : Hugon P., GAUD M., PENOUIL M. (éd.), « *Crises de l'éducation en Afrique* », Afrique Contemporaine, pp. 108-118

COHN-BENDIT, Gabriel (2001), *« La coopération dans le secteur de l'éducation de base avec les pays d'Afrique Subsaharienne* », Haut Conseil de la coopération internationale de la République Française, Rapport de travail, 32 p.

Commune de Ouagadougou (2012), « *Politique municipale en matière d'éducation* », Commune de Ouagadougou, 36 p.

Commune de Ouagadougou-PSRDO (2010), « *Réactualisation des données sur la problématique de la gestion des déchets dans la commune de Ouagadougou »*, Rapport d'étude, Janvier 2010, 55 p.

COMPAORE, Félix, Maxim COMPAORE, Jean-François KOBIANE, Marie-France LANGE et Marc PILON (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 »*, In : Atelier de Recherche sur l'Education au Burkina (AREB), Ouagadougou , INSS, IRD, UERD, 33 p.

COMPAORE, Georges et Idrissa KABORE (1997), « *Gestion urbaine et environnement : l'exemple de Ouagadougou (Burkina Faso) »*, In : *Villes du sud et environnement*, Travaux de la société d'Ecologie Humaine, pp 80-99.

COMPAORE, Maxime (1995), « *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970 »*, Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris 7, 586 p.

COMPAORE, N.D. Félix et Michel N. OUEDRAOGO (2004), « *L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso* », In : *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, sous la direction de Félix Compaoré, Maxime Compaoré, Marie-France Lange et Marc Pilon, pp 25-49.

DARDY, Clémentine (2008), « *La gouvernance urbaine : de la théorie aux projets : Analyse conceptuelle et lignes d'action pour l'AFD* », rapport d'étude pour l'AFD, 34 p.

DAUVERGNE, Sarah (2011), « *Les espaces urbains et périurbains à usage agricole dans les villes d'Afrique Subsaharienne (Yaoundé et Accra) : Une approche de l'intermédiation en géographie »*, Thèse de doctorat en géographie, ENS de Lyon, 390 p.

DEGORCE, Alice (2014), « *Mobilités et migrations dans les discours et la littérature orale moose (Burkina Faso)* », Cahiers d'études africaines [En ligne], 213-214 | 2014, pp. 289-308 URL:http://journals.openedition.org/etudesafricaines/17667;DOI:10.4000/ etudesafricaines.17667

DELAMARRE, Aliette, Claude LACOUR, Muriel THOIN (2013), « *50 ans d'aménagement du territoire »,* DATAR, 201 p.

DELVAUX, Bernard (2006), «*Compétition entre écoles et ségrégations des élèves dans six espaces locaux européens»,* Revue française de pédagogie, juillet-septembre 2006, pp 63-73.

DIABOUGA, Yombo Paul et Bagnikoué David BAZONGO (2014), « *Le financement de l'éducation au Burkina Faso : le défi de la scolarisation primaire universelle*», Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 65 | avril 2014, mis en ligne le 15 avril 2016, pp 111-120, consulté le 30 juin 2018, URL : http:// ries.revues.org/3698 ; DOI : 10.4000/ries.3698

DUBET, François (2000), « *L'école et l'exclusion* », In Education et Sociétés n°5/2000/I, Les inégalités d'éducation : un classique revisité ? pp 43-57

DUBRESSON, Alain et Sylvy JAGLIN (2005), « *Gouvernance, régulation et territorialisation des espaces urbanisés Approches et méthode »,* In : *Le territoire est mort. Vive les territoires !,* Benoît ANTHEAUME et Frédéric GIRAUT, IRD Editions, pp 337-352.

DUCHEMEIN, Jean-Paul (1982), « *Plaidoyer pour une ville indigène. Pour une politique urbaine dans les pays en développement. Quelques réflexions »,* Extrait de Les grandes villes africaines. Séminaire de Montpellier, Ministère de la Coopération et du Développement, numéro spécial du Bulletin de la Société Languedocienne de Géographie, tome 16, fascicule 1-2, 1982, pp. 215-222

DUPUIS, Blaise, Leu PIERRICK, Ola SÖDDERSSTRÖ et Alexandra BIEHLER (2010), « *La mondialisation des formes urbaines à Ouagadougou »,* Rapport de recherche, 3e partie, Fonds National Suisse de la Recherche scientifique, 297 p.

DURAND, Marie-Hélène (2006), « *Les enfants non scolarisés en milieu urbain : Une comparaison des déterminants intra familiaux, inter familiaux et des effets de voisinage dans sept capitales ouest africaines »,* DIAL, 41 p.

DURANTON, Gilles (2014), « *Growing throuth cities in developping countries »,* Policy Research Working Paper 6818, World Bank, 42 p.

DUREAU, Françoise (1990), « *Pour une approche non fonctionnaliste du milieu urbain africain »,* Communication présentée au Séminaire international de I'AIDELF, Rabat, 15-17 Mai 1990 : CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE ET URBANISATION, Politiques de peuplement et aménagement du territoire, Séance: Concept et définitions de l'urbain, 12 p.

DUREAU, Françoise (2004), «*Croissances et dynamiques urbaines dans les pays du sud*», In Ferry Benoît (ed.), Gautier Arlette (ed.), Samuel O. (ed.), Golaz V. (ed.), Hamelin Philippe (ed.). *La situation dans les pays du Sud : synthèse et ensemble des contributions de chercheurs*

des institutions de recherches partenaires, Session de la Commission de la Population et du Développement de l'ONU : Population et Développement : Le Caire + 10, 37, New York (USA), 2004/03/22-24, pp 203-225

DURU-BELLAT, Marie-Hélène (2003), « *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives»,* UNESCO, Paris, IIPE, 99 p., In www.unesco.org

FAFA, Rebouha (2010), *« Transport, mobilité, et accès aux services des populations défavorisées : Le cas des habitants des grandes périphéries d'Oran »,* Thèse de doctorat en Sciences, spécialité Architecture, option Urbanisme, Université des Sciences et de la Technologie d'Oran, 315 p.

FARAH, Jihad (2011), « *Différenciations socio spatiales et gouvernance municipale dans les banlieues de Beyrouth : à travers l'exemple du Sahel AlMatn AlJanoubi et des municipalités de Chiyah, Ghobeiri et Furn AlChebbaak »,* Thèse de doctorat en art de bâtir et urbanisme, 561 p.

FLITNER, Élisabeth (2004), « *Conditions culturelles et politiques du choix de l'école à Berlin* », In *Éducation et sociétés* 2004/2 (no°14), pp. 33-49.

FOURCHARD, Laurent (2004), « *État, Gouvernement local et acteurs privés : La gestion des espaces publics à Lagos et à Abidjan, 1952-2004* » In : *Gouverner les villes du sud, Défis pour la recherche et l'action*, Actes du colloque international du PRUD, Paris-UNESCO, 5-7 mai 2004, pp 98-102

FOURNET, Florence, Aude Meunier NIKIEMA et Gérard SALEM (2008), « *Ouagadougou 1850-2004 Une urbanisation différenciée*, Petit atlas urbain, 146 p.

FOURNIER Jean-Marc et Benoît RAOULX, (2003), « *La géographie sociale, géographie des inégalités »*, ESO N°20, pp 25-32.

FRANCOIS, Jean-Christophe et Catherine RHEIN (2007), « *Appareil scolaire et division sociale de l'espace francilien* », In Données Urbaines N°5, pp 161-169

FRIEDMANN, John (1971), « *Urbanisation et développement national : une étude comparative* ». In: Tiers-Monde. 1971, tome 12 n°45. La ville et l'organisation de l'espace dans les pays en voie de développement (sous la direction de Milton Santos) pp. 13-44.

FROMAGEOT, Audrey, Yves COPPIETERS, Florence PARENT et Raphaël LAGASSE, (2005), « *Epidémiologie et géographie : une interdisciplinarité à développer pour l'analyse des relations entre santé et environnement »* In Environnement, risque et santé, Vol 4, N°6, novembre-décembre 2005, pp 395-403.

FUSSEN, Denise, Benoît BIELER, Julien EGGENBERGER et Nicolas GASCHOUD, (2003), « *Impact de l'étalement urbain »*, Forum développement urbain durable, Mai, 2003, prof. Da Cunha & Von Ungern-Sternberg, 34 p.

GABRIELLE, Fack et Julien GRENET (2010), « *Que peut-on attendre de la réforme de la sectorisation en France ? Quelques enseignements des politiques de choix scolaire* », Revue d'économie politique 2010/5 (Vol. 120), pp. 709-737. DOI 10.3917/redp.205.0709

GERVAIS-LAMBONY, Philippe et Frédéric DUFAUX (2009), *« Justice... spatiale ! »*, *Annales de géographie* 2009/1 (n° 665-666), pp. 3-15.

GHORAYEB, Marlène (1993), *« La Banque Mondiale et les politiques de la pauvreté »* in *« La gestion sociale urbaine dans les pays en développement »*, rapport de fin de recherche, 1993, pp 7-30

GILLI, Frédéric (2000), « *Les modèles urbains en Economie et Géographie : Approche Comparée »* Mémoire de DEA de Géographie, Université de Paris 1, Panthéon-Sorbonne, 42 p.

GIRARDON, Jean (2006), « *Politiques d'aménagement du territoire »*, Ellipses, 2006, Collection « Mise au point », 237 p.

GODENIR, Anne (2014), « *L'école peut-elle sortir de la logique marchande ? »*, In Journal de l'alpha N°194, 3e trimestre 2014, pp 101-114.

GOUËSET, Vincent (2009), « *Développement urbain et mobilités à Ouagadougou : le rôle des politiques publiques* » In : Boyer Florence (coord.), Delaunay Daniel (coord.). Peuplement de Ouagadougou et développement urbain : rapport provisoire. Ouagadougou (BKF) ; Paris : IRD ; Université Paris 1, 2009, p. 136-167.

GOUËSET, Vincent et Raymonde SECHET (2017), « *La géographie sociale en débats* ». Presses Universitaires de Rennes. L'espace en partage. Approche interdisciplinaire de la dimension spatiale des rapports sociaux, 2017, Collection Géographie Sociale, 21 p.

Gouvernement du Québec, Ministère des Affaires, des Régions et de l'Occupation du Territoire (MAMROT), (2013), « *Plan d'action en occupation et en vitalité des territoires 2013-2016* », MAMROT, 40 p.

GUENGANT, Jean-Pierre (2009), « *Evolution passée et future de la ville de Ouagadougou »*, In Boyer Florence (coord.), Delaunay Daniel (coord.). *Peuplement de Ouagadougou et développement urbain : rapport provisoire, Ouagadougou (BKF)*, Paris : IRD, Université Paris 1, pp. 42-49.

GUILLOT, Fabien (2009), « *Les asymétries frontalières : Essai de géographie sociale et politique sur les pratiques sociales et les rapports sociaux »*, Thèse de Doctorat en géographie, Université de Caen Basse-Normandie, 497 p.

GUY, Nicolas (1978), « *L'enracinement ethnique de l'islam au sud du Sahara* », in cahiers d'études africaines vol 18, cahier 71, pp. 347-377.

HAJJAR, Habbib, Mathias RWEHERA, Boubacar CAMARA, Christine OUEDRAOGO et Véronique TIEMTORE (1988), « *Cours intensif sous régional de formation sur la micro planification et la carte scolaire* », Rapport, 321 p.

HALPERN, Charlotte et Julie POLLARD (2013), « *Les acteurs de marché font- ils la ville ?* », revue en ligne, EspacesTemps.net, Traverses, 10 p ; http://www.espacestemps.net/articles/les-acteurs-de-marche-font-ils-la-ville/ téléchargé le 17.06.2013

HENAFF, Nolwen (2007), « Introduction », In : *Recherche sur la qualité de l'éducation dans la province de Khan Hoa*, Viêt-Nam, pp 13-39.

HILGERS, Mathieu (2008), *« Politiques urbaines, contestation et décentralisation Lotissement et représentations sociales au Burkina Faso »*, Autrepart 3/2008 (n° 47), pp. 209-226
HUYNH, Niem Tu (2009), « *The Role of Geospatial Tinking and Geographic Skills in Efective Problem Solving with GIS: K-16 Education »,* Theses and Dissertations (Comprehensive). Paper 1078, 232 p.

HILLER, Victor et Olivier TERCIEUX (2014), « *Choix d'écoles en France. Une évaluation de la procédure Affelnet* », Revue économique 2014/3 (Vol. 65), pp. 619-656.

IIPE (2003), « *Planifier l'éducation dans les sociétés multiethniques et multiculturelles »,* IIPE, Lettre d'information Vol XXI, N°3, Juillet- Septembre 2003, 16 p.

ILBOUDO K. Ernest (1990), « *Extension urbaine et besoins de transport pour les élèves de l'enseignement secondaire : cas de Ouagadougou »*, Université de Ouagadougou, Série des résultats de recherches N°005, 76 p.

INSD (2015a), « *Tableau de bord démographique* », Institut National de la Statistique et de la Démographie, 60 p.

INSD (2015b), « *Profil de pauvreté et d'inégalité »,* Résultats du rapport multisectoriel continue (EMC) 2014 ; 90 p.

JACQUIER, Claude (2008), « *La gouvernance urbaine : Entre complications et complexités, comment s'orienter ? »,* Communication présentée pour le colloque « Vers une Nouvelle Gouvernance des Territoires » « Towards New Territorial Governance » Urban. logement, 15 septembre 2008 Reims, 10 p.

JAGLIN, Sylvy (1991), « *Pouvoirs urbains et gestion partagée à Ouagadougou : Equipements et services de proximité dans les périphéries »,* Tomes I-II et III, Thèse de doctorat en géographie, Université de Paris VIII, 1.169 p.

JAGLIN, Sylvy (1993), « *Gestion partagée des services urbains du rattrapage à la régulation ? »,* In *« La gestion sociale urbaine dans les pays en développement »*, rapport de fin de recherche, 1993, pp 23-37

JAGLIN, Sylvy (1995), « *Gestion urbaine partagée à Ouagadougou : pouvoirs et périphéries (1983-1991)»,* Karthala et ORSTOM, 670 p.

JAROUSSE, Jean- Pierre et Alain MINGAT (1993), « *L'école primaire en Afrique : Analyse pédagogique et économique (le cas du Togo)* », Harmattan, 319 p.

KABORE, Idrissa, Jean-François KOBIANE, Marc PILON, Fernand SANOU et Salimata SANOU (2001), *« Le Burkina Faso : Politiques éducatives et système éducatif actuel »,* In : Marc PILON et Yacouba YARO (éd.) *« La demande d'éducation en Afrique : État des connaissances et perspectives de recherche »,* Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, n°1 pp. 99-116.

KAMANO, J. Pierre, Ramahatra RAKOTOMALADA, Jean-Marc BERNARD, Guillaume HUSSON et Nicolas REUGE (2010), « *Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique »,* Document de travail de la Banque Mondiale N°196, Série : Le développement humain en Afrique, 206 p.

KAMBA, Karim et K. Ernest ILBOUDO (1993), « *Financement et dépenses privées de l'éducation de base au Burkina Faso »,* Burkina Faso, Ministère de l'enseignement de base et l'alphabétisation de masse, Analyse sectoriel de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse : phase I, 20 p.

KIHAL, Wahida (2011), *« Inégalités de santé, environnement de voisinage et impact sanitaire de la pollution atmosphérique : apports d'une analyse multidisciplinaire à fine échelle. Application à l'agglomération Strasbourgeoise* », Thèse de doctorat en géographie, Université de Strasbourg, 264 p.

KOBIANE, Jean-François (2006), «*Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*», Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant, 306 p.

KOBIANE, Jean-François (2009), «*La non-scolarisation des enfants issus de populations marginalisées au Burkina Faso : Ampleur, causes et initiatives des pouvoirs publics*», Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010 ; Atteindre les marginalisés, UNESCO, 36 p.

KOBIANE, Jean-François et Richard MARCOUX (2007), *«Analyse biographique des déterminants du travail et de la scolarisation des enfants au Burkina Faso et au Mali »,* Ouagadougou, ISSP, 46 p.

KOBIANE, Jean-François (1999), « *Mode de production et scolarisation des enfants en milieu rural au Burkina Faso »,* In : UEPA (éd.), « *La population africaine au 21è siècle, Actes de la troisième conférence africaine de population »,* Durban, 6-10 décembre, vol.3, pp. 563-586.

KOBIANE, Jean-François (2002), « *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire »,* Thèse de doctorat en démographie, Louvain, Université catholique de Louvain, 348 p.

LACROIX, Isabelle et Pier-Olivier St-ARNAUD (2012), « *La gouvernance : tenter une définition »,* in Cahiers de recherche en politique appliquée, Vol. IV, Numéro 3, pp 19-37.

LANGE, Marie France (1998), « *L'école au Togo : processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique* », Paris, Karthala, 337 p.

LANGE, Marie France (1999), « *L'évolution des politiques scolaires dans les pays du sud*», Contribution de la France à la 21ième session extraordinaire de l'assemblée générale de l'organisation des nations unies, New York, du 30 juin au 2 juillet 1999, pp 67-74.

LANGE, Marie France (2002), « *Politiques publiques d'éducation »,* In LEVY M. (DIR) : «*Comment réduire pauvreté et inégalité : pour une méthodologie des politiques publiques »,* Paris, Karthala, pp. 37-59.

LANGE, Marie France et Yacouba YARO (2003), « *L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne »,* Quatrième conférence africaine sur la population, UAPS/UEPA, Tunisie, 8-12 décembre 2003, 18 p.

LANGE, Marie France (2000), « *Le droit à l'éducation des filles en Afrique : les limites des indicateurs* », In: « *Les indicateurs du droit à l'éducation : évaluation systémique et mise en œuvre d'un droit culturel dans les stratégies de développement* », colloque de recherche, Fribourg, UNESCO (CHE), Université de Fribourg, pp. 165-179.

LARDOUX, Solène (2015), « *Les Africaines font beaucoup d'enfants* » In : *Des idées reçues en santé mondiale* [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp. 178-481 (généré le 08 novembre 2017). Disponible sur Internet : ISBN : 9782821895461. DOI : 10.4000/ books.pum.3692 Téléchargé le 15/05/2018

LAURENT, Eloi (2013), « *Vers l'égalité des territoires : Une introduction »,* In : *Vers l'égalité des territoires : Dynamiques, mesures, politiques*, pp 6-24.

LE BRIS, Emile (1996), « *L'Afrique Noire »,* In : *Le monde des villes, Panorama Urbain de la planète*, Sous la direction de Thierry Paquot, pp 141-168

LE BRIS, Emile (1998), « *Urbanisation et politiques urbaines dans les pays en développement »,* In : *Populations et développements : Une approche globale et systémique*, Louvain-la-Neuve/Paris. Academia-Bruylant, l'Harmattan, pp 297-356.

LE BRIS, Emile (2000), « *Ouagadougou »,* In : DUREAU Françoise, Véronique DUPONT, Éva LELIÈVRE, Jean-Pierre LEVY, Thierry LULLE, « *Métropoles en mouvement : Une comparaison internationale* », pp 581-589.

LE BRIS, Emile (2001), « *Croissance urbaine et gestion des villes »,* In : *Population et développement : Les principaux enjeux cinq ans après la Conférence du Caire*, coordonné par Alain LERY et Patrice VIMARD, pp 39-49

LE TOQUEUX, Jean-Luc (2007), « *Ségrégation ou mixité socio-spatiale : de quoi parle-t-on ?* » In : *Données Urbaines*, 2007, pp 141-148

LEFEBVRE, Félix ; Emmanuel BONNET et Florence BOYER (2017), « *Une méthode de cartographie participative des pratiques et représentations urbaines à Ouagadougou (Burkina Faso)* », EchoGéo [Online], 40 | 2017, Online since 30 June 2017, connection on 14 September 2017. URL : http:// echogeo.revues.org/14978 ; DOI : 10.4000/echogeo.14978

LEVY, Jacques (2013), « *Quelle justice pour l'espace français ?»,* In : *Vers l'égalité des territoires : Dynamiques, mesures, politiques*, pp 340-358.

L'HUISSIER, Alain MOREL A. (1997), « *L'eau, la ville et l'urbanisme, OUAGADOUGOU »,* CERGRENE/ENPC), 23 p.

MARIE, Alain (1988), « *État, politique urbaine et sociétés civiles. Le cas africain »* I :n Tiers monde, XXIX, N°116, pp 1147-1169.

MARIE, Le Guen (2013), « *De la ségrégation raciale à la ségrégation compétitive à Austin, Texas : les outils d'aménagement au service de politiques de peuplement ?* », In : Métropoles N°13, 19 p. (en ligne : consulté le 16 janvier 2014. http : métropoles. revues.org/4758).

MARTIN, Jean Yves (2003), « *Les écoles spontanées en Afrique Subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire*». Cahiers d'études africaines 2003/1-2, 169-170, pp. 19-40.

MEBA (2001a), « *Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (2000-2009)* », Ouagadougou, MEBA, 57 p.

MEBA (2001b), « *Lettre de politique éducative* », Burkina Faso, 16 p.

MEF (2008a), « *Proposition d'outils d'aménagement du territoire : méthodologie de la démarche planificatrice* », synthèse, 21 p.

MEF (2008b), « *Proposition d'outils d'aménagement du territoire : problématisation et préconisations* », Tome II, 253 p.

MEF (2009a), « *Recensement général de la population et de l'habitation de 2006 (RGPH'2006), Analyse des résultats définitifs, thème 8, Migrations* », Ministère de l'économie et des finances, 150 p.

MEF (2009b), « *Recensement général de la population et de l'habitation de 2006 (RGPH'2006), Analyse des résultats définitifs, thème 2, état et structure de la population* », Ministère de l'économie et des finances, 180 p.

MEF (2009c), « *Recensement général de la population et de l'habitation de 2006 (RGPH'2006), Analyse des résultats définitifs, Monographie de la commune urbaine de Ouagadougou*», Ministère de l'économie et des finances, 130 p.

MEF (2009d), « *Recensement général de la population et de l'habitation de 2006 (RGPH'2006), Analyse des résultats définitifs, Monographie de la de la région du centre*», Ministère de l'économie et des finances, 154 p.

MEF (2009e), « *Recensement général de la population et de l'habitation de 2006 (RGPH'2006), Analyse des résultats définitifs, thème 9,* " *Croissance urbaine*", » Ministère de l'économie et des finances, 118 p.

MEF (2015), « *Rapport d'étude sur la cohérence des politiques publiques* », 105 p.

MENA (2009), « *Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base au Burkina Faso* », Document de programme soumis au Partenariat Mondial pour l'Education pour la mise en œuvre du PDSEB, 77 p.

MERCIER, Lucie (1995), « *La pauvreté : phénomène complexe et multidimensionnel* », Service social, Volume 44, Numéro 3, 1995, pp. 7-27

MESS, « *Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique* 2010-2025 », Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, 63 p.

MEUNIER-NIKIÉMA, Aude (2008), « *Le système éducatif formel », In : Ouagadougou (1950-2004) : Une urbanisation différenciée »,* FOURNET Florence, Aude MEUNIER-NIKIEMA et Gérard Salem, 2008, pp 107-116.

MHU (2010a), « *Schéma Directeur d'Aménagement du Grand Ouaga : Horizon 2025* », Ministère de l'Habitat et de l'Urbanisme, 2010, Volume II, La stratégie d'aménagement, 100 p.

MHU (2010b), « *Schéma Directeur d'Aménagement du Grand Ouaga : Horizon 2025* », Ministère de l'Habitat et de l'Urbanisme, 2010, Volume I, le portrait du Grand Ouaga, 100 p.

MINGAT, Alain, Blandine LEDOUX et Ramahatra RAKOTOMALALA (2010), « *L'enseignement post-primaire en Afrique subsaharienne : Viabilité financière des différentes options de développement »,* Banque Mondiale, Série Développement humain de la région Afrique, 195 p.

MINVIELLE, Erwann et Sid-Ahmed SOUIAH (2003), « *L'analyse statistique et spatiale : Statistiques, cartographie, télédétection, SIG »,* Éditions du temps, 284 p.

MOGUEROU, Laure (1999), « *Stratégies de scolarisation des ménages Ouagalais »,* Paris, Institut d'Etudes Politiques, Mémoire de DEA Sciences Politiques, 68 p.

MOISAN, Catherine et Jacky SIMON (1997), « *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire »,* Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, France, 82 p.

MOISSET, Jean (1980), « *Les politiques d'intégration des systèmes économiques et scolaires dans les pays africains : le cas du Mali »,* Canadian Journnal of African studies, Vol N°13, pp. 461-469.

MONIQUE, Pinçon-Charlot et Paul RENDU (1982), « *Distance spatiale, distance sociale aux équipements collectifs en Ile-de-France : des conditions de la pratique aux pratiques »,* Revue française de sociologie, Vol.23 N°.4 pp. 667-696.

MONNET, Jérôme (2000), « *Centre et périphérie au Mexique : dialectiques et dynamiques géographiques à plusieurs échelles »,* Texte adapté d'une communication présentée au Colloque franco-mexicain sur " Les relations centre / périphérie dans les États modernes ", Toulouse, 16 et 17 décembre 1999 (Université des sciences sociales de Toulouse-1) et publié dans : ROUSSILLON, Henry (dir.), Les rapports centre-périphérie dans les démocraties modernes. Toulouse: Presses de l'Université Toulouse-1 Sciences sociales, 2002, 393 p., ISBN: 2-909628-68-X.

MORELLE, Marie et Fabrice RIPOLL (2009), « *Les chercheur-es face aux injustices : l'enquête de terrain comme épreuve éthique*», Annales de géographie 2009/1 (n° 665-666), pp. 157-168.

MOUMOULA, Issa A. et Rasmata BAKYONO/NABALOU, (2005), « *L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso* », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 38, pp 67-

75 | avril 2005, mis en ligne le 01 avril 2008, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://ries.revues.org/1514 ; DOI : 10.4000/ries.1514

NATIELSE, Kouléga Julien (2013), «*Le Burkina Faso de 1991 à nos jours : entre stabilité politique et illusionnisme démocratique», Thèse de doctorat en* Science politique, Université Montesquieu- Bordeaux IV, 435 p.

NATIONS UNIES (2010), « *Guide pratique pour la conception d'enquêtes sur les ménages* », Département des affaires économiques et sociales, études méthodologique, série n°98, 251 p.

NIKIEMA, Aude ; Emmanuel BONNET ; Salifou SIDBEGA et Valéry RIDDE (2017), « *Les accidents de la route à Ouagadougou, un révélateur de la gestion urbaine* », Lien social et Politiques 78 (2017), pp 89-111

OLIVIER, Jean-Pierre De Sardan (2003), « *L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants* », LASDEL, 2003, 59 p.

OLIVIER, Jean-Pierre De Sardan (2009), « *Les huit modes de gouvernance locale en Afrique de l'Ouest* », In : Etudes et travaux n°79, LASDEL, 52 p.

OLIVIER, Jean-Pierre De Sardan (2012), « *Gouvernance locale : La délivrance de quatre biens publics dans trois communes nigériennes (2)* », In : Etudes et travaux n°102, LASDEL, 29 p.

OLVERA, Diaz Lourdes et Didier PLAT (1996), « *Mobilités quotidiennes à Ouagadougou* », Cahier de sciences humaines N°32 (2) 96 ; pp. 293-309

OLVERA, Diaz Lourdes, Didier PLAT et Pascal POCHET (2010), « *A l' écart de l'école ? Pauvreté, accessibilité et scolarisation à Conakry* », Revue Tiers Monde, Armand Colin, 2010, pp 167-183.

ONU-HABITAT (2007a), « *Profil urbain national du Burkina Faso* », ONU-HABITAT, 27 p.

ONU-HABITAT (2007b), « *Profil urbain de Ouagadougou* », ONU-HABITAT, 37 p.

ONU-HABITAT (2010), « *L'état des villes africaines 2010 : Gouvernance, inégalités et marchés fonciers urbains* », ONU-HABITAT, 268 p.

OSMONT, Annik (1985), « *La Banque Mondiale et les politiques urbaines nationales* », in Barbier Jean-Claude (ed.), Le Bris Emile (ed.), Politique Africaine, 1985, (17) pp. 58-73

OSMONT, Annik, Charles GOLDBLUM et Isabel DIAZ (2000), « *Bilan et perspectives de la recherche urbaine pour le développement : Rapport de synthèse, éléments en vue d'une relance de la recherche pour le développement* », 29 p.

OUEDRAOGO, Hubert M.G. (2001), « *Politiques urbaines étatiques et stratégies populaires d'accès au foncier : Le problème de l'habitat spontané à Ouagadougou* », faculté de droit et de sciences politiques, Université de Ouagadougou, 10 p.

OUEDRAOGO, Issiaka (2007), « *Croissance démographique et satisfaction des besoins en éducation dans la province du Gourma »,* Ouagadougou, Université de Ouagadougou, Mémoire de Maîtrise en Géographie, 108 p.

OUEDRAOGO, Issiaka (2009), « *Analyse des inégalités spatiales d'éducation en Afrique subsaharienne »,* Ouagadougou, Université de Ouagadougou, Mémoire de Master-Recherche en Géographie, 91 p.

PALENFO, Akpèba Annabelle (2006), « *Stratégie de scolarisation et représentation de l'école chez les familles lobi et birifor vivant à Ouagadougou »,* Mémoire de maîtrise en sociologie, Université de Ouagadougou, 101 p.

PAN, Ké Shon Jean-Louis (2006), « *Mobilités internes différentielles en quartiers sensibles et ségrégation »,* INED, Documents de travail n°137, 42 p.

PDSEB (2012), « *Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB) 2012-2021* » Burkina Faso, 125 p.

PERRIN, Jean-Claude (1967), «*Le développement régional (schémas d'analyse de l'économiste)»,* Cahier de l'ORSTOM, sér. Sci. hum. IV, 2, 60 p.

PILON, Marc (1996), *« Genre et scolarisation des enfants en Afrique Sub-saharienne »,* In : LOCOH, Thérèse, Annie LABOURIE-RACAPE et Christine TICHIT, « *Genre et développement : des pistes à suivre* », CEPED, pp. 25-35.

PILON, Marc (2002), « *Public et Privé : Éducation et formation dans les pays du sud »,* Version provisoire, Colloque international ARES, 23-24 mai 2002, Université Marc Bloch, Strasbourg, 21 p.

PILON, Marc (2003), « *Confiage et scolarisation en Afrique de l'ouest : Un état des connaissances »,* Preparation of the 2003 EFA monitoring report of UNESCO, 32 p.

PILON, Marc (2004), « *L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation »,* In : cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs N°3, 2004, pp 143-165

PILON, Marc (2006), « *Défis du développement en Afrique : L'éducation en jeu »,* CEPED, Paris, 251 p.

PILON, Marc et Madeleine Wayack PAMBE (2004), « *Evolution de l'enseignement secondaire au Burkina Faso de 1960 à 1999 : Analyse des bulletins de statistiques scolaires »,* Les études et documents de l'UERD, N°8, mars 2004, 58 p.

PILON, Marc et Maxime COMPAORE (2009), « *Les* "*Cours du soir*" *au Burkina Faso* », Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010 : *Atteindre les marginalisés. 18 p.* PNUD, (1990), « *Rapport mondial sur le développement humain 1990 »,* PNUD, 1990, 203 p.

PILON, Marc et Yacouba YARO (2007), « *Le Burkina Faso à l'épreuve de l'éducation pour tous : Quel Bilan en ce début des années 2000 ?* », Communication présentée lors de la 5e conférence sur la population Africaine, du 10 au 14 décembre 2007 à Arusha, 15 p.

PLUYE, Pierre, Lucie NADEAU, Marie-Pierre GAGNON, Roland GRAD, Janique JOHNSON-LAFLEUR et Frances GRIFFITHS (2009), « *Les méthodes mixtes* », in : approches et pratiques en évaluation de programme, sous la direction de Valéry Ridde et Christian Dagenais, pp 123-141.

POUFFARY, Stéphane (2011), « *Les Villes, laboratoires du développement durable : Enjeux d'un Rio+20 urbain et social* », In : Energie-Francophonie Numéros 88 et 89, 2e trimestre 2011, 10 p.

POUYANNE, Guillaume (2008), « *Théorie économique de l'urbanisation discontinue* », GRATHA, 2008, 28 p.

PRAT, Alain (1996), « *Ouagadougou, capitale sahélienne : croissance urbaine et enjeu foncier* », Mappemonde 1/1996, pp 18-24

PROTEAU, Laurence (1995), « *Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables* », In : Cahier des Sciences humaines 31 (3) 1995 ; pp 635-653.

PSEF (2013) : « *Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF) 2012-2021* », Burkina Faso, 119 p.

PUMAIN, Denise et Thérèse SAINT-JULIEN (2010), « *L'analyse spatiale, tome 1 : Les localisations dans l'espace* », Armand Colin, collection « Cursus », 192 p.

QUENOT, Hélène (2010), « *La construction du champ politique local à Accra (Ghana) et Ouagadougou (Burkina Faso) : Le cas de la politique de gestion des déchets* », Thèse de doctorat en Science Politique, Université Montesquieu- Bordeaux IV, 461 p.

QUERRIEN, Anne (2000), « *La stratégie urbaine de la Banque Mondiale* », In : Villes en développement, Bulletin de la coopération française pour le développement urbain, l'habitat et l'aménagement spatial, N°48, Juin 2000, pp 4-5

RAYALEH, Hassan-Omar (2005), « *Une pénurie d'eau gérée par l'inégalité : le cas de la ville de Djibouti* », Géocarrefour [En ligne], vol. 80/4 | 2005, pp 319-323, consulté le 27 janvier 2015. URL : http://geocarrefour.revues.org/1288

RHEIN, Catherine et Bernard ELISSALDE (2004), « *La fragmentation sociale et urbaine en débats* » In: L'information géographique, volume 68, n°2, 2004. pp. 115-126.

RICARD, Anne (2002), « *L'invention d'une capitale coloniale : Ouagadougou de 1919 à 1932* », Centre d'Etude des Mondes Africains, Clio en Afrique N°7, 2002, 38 p.

RIVELOIS, Jean (1986), « *La dimension sociale de la planification urbaine* », Thèse de doctorat de l'école des hautes études en sciences sociales, 588 p.

ROBINEAU, Ophélie (2014), « *Les quartiers non lotis : espaces de l'entre deux dans la ville Burkinabé* », Carnets de géographes, n°7, 13 p.

ROSSIER, Clémentine, Abdramane SOURA et Bruno LANKOANDE (2013), « *Migration et santé à la périphérie de Ouagadougou : Une première analyse exploratoire »,* Revue QUETELET/ QUETELET JOURNAL, Vol. 1, n° 1, avril 2013, pp. 91-118

SANDERS, Lena (2001), « *Modèles en analyse spatiale : introduction* », In : Modèles en analyse spatiale, Hermes-Lavoisier, pp 17-29

SANZANA, Alvaro Gonzalez (2014), « *La modélisation du processus de choix d'études supérieures : apports et limites*», Les cahiers de recherche du Girsef N° 97, Mars, 2014, 45 p.

SAVADOGO, Boubakar (2013), « *Analyse critique des politiques éducative et de développement du Burkina Faso de 1960 à 2012, perspectives anté et post 2015 »*, Étude de cas sur la situation au Burkina Faso de l'agenda post 2015 des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et de l'éducation primaire pour tous (EPT) par rapport aux objectifs nationaux en éducation et formation, Octobre 2013, 51 p.

SCHEFFER, Olivier (2011), « *Villes émergentes, villes mutantes : la théorie des systèmes complexes et de l'évolution appliquée à la modélisation urbaine* », mémoire du Mastère Spécialisé Création et Technologie Contemporaine, ENSCI – Les Ateliers, Mai 2011– http://tinyurl.com/villes-emergentes, 61 p.

SEGRE-BRUN, Monique et Lucie TANGUY (1967), *« Quelle unité d'analyse retenir pour étudier les variations géographiques de la scolarisation ? »,* Revue française de sociologie, Vol. 8, pp. 117-139.

SHAPIRO, David et Antoine BOMMIER (1994), « *Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation »*, In *: « la demande d'éducation en Afrique : État des connaissances et perspectives de recherche* », 13 p.

SORY, Issa (2013), « *Ouaga la Belle ! Gestion des déchets solides à Ouagadougou : enjeux politiques, jeux d'acteurs et inégalités environnementales* », Thèse de doctorat en géographie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 355 p.

SOURA, Bassiahi Abdramane (2009), «*Disparités spatiales de mortalité infanto-juvénile à Ouagadougou : niveaux, tendances et «facteurs explicatifs»*», Espaces, Populations et Sociétés, 2009-1, pp 159-174.

TABUTIN, Dominique (2000), « *La ville et l'urbanisation dans les théories du changement démographique »,* document de travail n°6, 38 p.

TERRISSE, Bernard (2006), « *La scolarisation en milieu urbain socio économiquement faible : Recherches et interventions au Québec»,* 14 p.

THIOMBIANO, Gnoumou Bilampoa (2009), « *Effets des ruptures d'unions des parents sur la mortalité et la scolarisation des enfants au Burkina Faso* », XXVI Congrès International de la Population, Marrakech, Maroc, 27 septembre-2 octobre 2009 ; 25 p

UN- Habitat (2012), « *Gender issue guide: Urban planning and design* », 61 p.

UN- Habitat (2014), «*The state of African cities in 2014 : Re-imagining sustainable urban transitions* », United Nations Human Settlements Program, UN-Habitat, 273 p.

UNESCO (1962), « *Aspects sociologiques de l'urbanisation en Europe* », Cycles d'études sur la politique et la planification du développement urbain; Varsovie (Pologne) 18-29 Septembre, 1962 ; 13 p.

UNESCO (1990), « *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : Une vision pour les années 1990* », Document de référence, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous ; 5-9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande, Paris, WCFA, 174 p.

UNESCO (1996), « *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* », Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux ; 5-9 mars 1990, Paris, 3è édition, 42 p.

UNESCO (2000), « *Forum mondial sur l'éducation : rapport final* », Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000, 84 p.

UNESCO (2013), « *Principes du renforcement des capacités en planification et gestion des politiques éducatives et en gestion des ressources*», IIPE et OCDE-CELE, 226 p.

UNITED NATIONS (2015), « *World Urbanization Prospects: The 2014 revision*», United Nations, DESA, 493 p.

VALLEE Julie, Florence FOURNET, Pierre-Erwann MEYER, Maud HARANG, Françoise PIROT et Gérard SALEM (2006), « *Stratification de la ville de Ouagadougou (Burkina Faso) à partir d'une image panchromatique Spot 5 : Une première étape à la mise en place d'une enquête de santé* », In : Space populations societies n°2006/2-3 pp 393-401

VERGER, Philippe De (1994), « *La demande d'éducation : déterminants économiques* », In : Hugon P., GAUD M., PENOUIL M., « *Crises de l'éducation en Afrique* », Afrique Contemporaine, pp. 92-107.

WASMER, Etienne (2010), « *Théorie des jeux (1) : concepts fondamentaux* », Principes de microéconomie, Pearson Education France, pp 360-380

WAYACK Pambé Madeleine et Idrissa OUILI (2005), « *Les inégalités en matière de scolarisation à Ouagadougou : Comparaison entre quartiers lotis et non lotis*», Sixièmes Journées Scientifiques du Réseau Démographie de l'Agence universitaire de la Francophonie organisées en collaboration avec le Centre de Formation et de Recherche en matière de Population (CEFORP) de l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Villes du sud.

WULONG, Gu et Ambrose WONG (2012), « *Mesure de la production économique du secteur de l'éducation dans les comptes nationaux* », Document de recherche, série de documents de recherches sur l'analyse économique N°80, 43 p.

YARO, Yacouba K. (1990), « *Les disparités géo-culturelles de l'enseignement primaire au Burkina Faso: des origines à nos jours* », Paris, IDP, Mémoire de DEA en Démographie, Panthéon Sorbonne : Paris 1, 165 p.

TABLE DES ENCADRES

Encadré 1: Le programme jeunes pour l'éducation nationale pour résorber les besoins d'enseignants 40

Encadré 2 : Quelques illustrations des pratiques d'acteurs en rapport avec les normes théoriques 50

Encadré 3 : Une situation administrative favorisant la multiplicité des acteurs 55

Encadré 4 : Formule de calcul du taux brut de scolarisation et du taux net de scolarisation ... 72

Encadré 5 : Tractations politiques au palais du moogho Naaba ou survivance de la chefferie traditionnelle 156

Encadré 6 : Extrait du contexte et la justification du document de Politique Municipale en matière d'éducation 290

TABLE DES CARTES

Carte 1 : Provinces prioritaires en matière d'éducation primaire au Burkina Faso en 1998 32

Carte 2: Provinces prioritaires en matière d'éducation secondaire au Burkina Faso en 2004 . 33

Carte 3: Provinces prioritaires en matière d'éducation primaire et secondaire au Burkina Faso (1998 et 2004) 34

Carte 4: Localisation des 48 communes prioritaires en 2009 35

Carte 5: Localisation des 43 communes prioritaires en 2013 36

Carte 6: Taux de couverture des besoins de recrutement de 1500 professeurs 39

Carte 7: Risques d'inondation des établissements 52

Carte 8: Tendance de déplacement du centre-ville de Ouagadougou vers le quartier Ouaga 2000 90

Carte 9: Proposition de zonage de Ouagadougou 105

Carte 10: Échantillonnage spatial 111

Carte 11: Réseau de desserte de la SOTRACO 123

Carte 12: Localisation de Bassinko et du LTN-ASL- Ex. LTO 125

Carte 13: Évolution du poids démographique des 5 arrondissements de Ouagadougou entre 1985 et 2006 128

Carte 14: Localisation de l'actuelle ville de Ouagadougou dans le Moogho 129

Carte 15: Effectif de population par zone en 2012 144

Carte 16: Projet de ceinture verte de la ville de Ouagadougou (1974) 159

Carte 17: Espace concerné par le SABO 160

Carte 18: Situation administrative de Ouagadougou à partir de 1993 164

Carte 19: Délocalisation des populations de la ZACA à la trame d'accueil de Ouaga 2000 . 166

Carte 20: Situation des villages périphériques lotis dans le cadre du SDAGO de 1999 168

Carte 21: Carte administrative du Grand Ouaga selon le décret de 1999 170

Carte 22: Carte administrative de la commune de Ouagadougou depuis 2009 171

Carte 23: Effectifs de population par secteur en 2012 189

Carte 24 : Répartition spatiale des établissements scolaires à Ouagadougou en 2014 191

Carte 25 : Périodes d'ouverture des établissements post-primaires et secondaires à Ouagadougou 192

Carte 26 : Répartition des établissements scolaires de Ouagadougou par zone en 2014 196

Carte 27: Répartition spatiale des établissements scolaires dans l'arrondissement 3 en 2014 198

Carte 28: Répartition spatiale des établissements scolaires selon le statut en 2014 201

Carte 29: Localisation des établissements post-primaires et secondaires publics en 2014 à Ouagadougou 203

Carte 30: Répartition spatiale des établissements scolaires confessionnels en 2014 207

Carte 31: Nombre d'établissements privés laïcs par arrondissement en 2014 211

Carte 32: Niveau d'équipement des secteurs en établissements scolaires privés laïcs en 2014 212

Carte 33: Localisation des établissements privés laïcs dans l'arrondissement 3 en 2014 214

Carte 34: Répartition spatiale des établissements scolaires selon le système d'enseignement en 2014 216

Carte 35: Nombre de salles de classe par établissement scolaire en 2014 220

Carte 36 : Statut et effectifs des établissements scolaires en 2014 221

Carte 37 : Effectifs scolaires dans les ESTP de Ouagadougou en 2014 222

Carte 38 : Parcelles d'occupation et statut des établissements scolaires à Ouagadougou en 2014 226

Carte 39 : Niveau d'équipement global des établissements scolaires à Ouagadougou en 2014 231

Carte 40 : Répartition spatiale des ESTP à Ouagadougou selon le niveau d'équipement global en 2014 233

Carte 41 : Répartition spatiale des ESG selon le niveau d'équipement global 234

Carte 42 : Niveau d'équipement des établissements publics à Ouagadougou 237

Carte 43: Niveau d'équipement des établissements privés confessionnels à Ouagadougou en 2014 239

Carte 44 : Niveau d'équipement des établissements privés laïcs 240

Carte 45 : Niveau d'équipement des établissements privés laïcs dans les quartiers centraux en 2014 241

Carte 46 : Disponibilité d'eau potable dans les établissements à Ouagadougou en 2014 243

Carte 47 : Disponibilité d'électricité dans les établissements scolaires de Ouagadougou en 2014 245

Carte 48 : Disponibilité de latrines dans les collèges et lycées de Ouagadougou en 2014 ... 250

TABLE DES PHOTOS

Photo 1: Classe de CE1 de 163 élèves dans une école publique à proximité du non loti de Nagrin (Ouaga) 28

Photo 2 : Image illustrant le projet de réforme de l'éducation sous la révolution 30

Photo 3 : Exemple d'établissement appliquant le continuum au secteur 40 (village de Sakoula) 44

Photo 4 : École maternelle de Sakoula 44

Photo 5: Le village de Sakoula 45

Photo 6 : Capture d'écran du journal en ligne lefaso.net 53

Photo 7: Une rue dans le quartier Bassinko au secteur 35 de Ouagadougou 89

Photo 8: Chantier de construction de logements sociaux à Bassinko (mai 2017) 109

Photo 9: Localisation de deux établissements sur un même site (Arrondissement 4 et Secteur 18) 120

Photo 10: Parking de motos lors des examens du BAC au Lycée Philipe Zinda Kaboré..... 124

Photo 11 : Paysage illustrant l'opposition quartier loti et quartier non loti dans le quartier Tabtenga 133

Photo 12 : Paysage illustrant la composition bâtie d'un quartier loti de Ouagadougou (Gounghin) 134

Photo 13: Paysage illustrant la composition bâtie du centre-ville de Ouagadougou (secteur 4/ arrondissement 1) 135

Photo 14 : Une rue dans le quartier Tampouy (arrondissement 3) 135

Photo 15: Quartier non loti de Bissighin dans l'arrondissement 3 de Ouagadougou 136

Photo 16 : Une salle de classe dans le quartier non loti de Nagrin 140

Photo 17: Paysage d'un quartier non loti de Ouagadougou (Tabtenga) 142

Photo 18 : Illustration des bâtiments de la ZACA : la BSIC 167

Photo 19 : Salle de projection de film utilisée comme bâtiment d'emprunt pour les élèves du CEG de Bassinko (secteur 35, arrondissement 8) 238

Photo 20: Images de cas de latrines mal entretenues dans un établissement public de Ouagadougou 251

Photo 21: Un établissement post-primaire et secondaire construit par la fondation Katia Van Well..... 258

Photo 22 : Siège du comité de quartier de Bissighin 259

Photo 23 : Établissement privé laïc situé dans un quartier non loti (Nagrin) de Ouagadougou 272

Photo 24 : Un établissement ayant fermé ses portes mais comptabilisé dans la base du Ministère 278

Photo 25: Siège de la Direction de l'Enseignement Catholique de Ouagadougou (arrondissement 3)..... 280

Photo 26: Vue intérieure du lycée privé Madina Garçon (Ouaga 2000/arrondissement 12) 283

Photo 27: Siège de l'UNEEPL à Ouaga 2000 dans la périphérie urbanisée (arrondissement 12) 286

Photo 28: Mur de salle de classe tombé suite à une pluie dans la zone limitrophe entre le non loti de Bissighin *et le quartier Bassinko*..... 289

Photo 29 : Salle de classe de 6e avec 112 élèves dans un établissement public de la 2e couronne périphérique 296

Photo 30 : Panneaux publicitaires de 3 établissements (secteur 18- arrondissement 4) 318

Photo 31 : Banderole publicitaire de préparation au test d'entrée dans les établissements privés catholiques 329

Photo 32 : Exemple d'annonce de test d'entrée au Groupe scolaire Madina international. 330

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux d'accroissement annuel (%) de la population urbaine dans le monde, 1950-2015 20

Tableau 2 : Évolution de la part des populations de 0 à 19 ans entre 1975 et 2006 au Burkina Faso 22

Tableau 3 : Synthèse des éléments pris en compte pour apprécier la qualité de l'éducation... 75

Tableau 4 : Comparaison des ressources dans les quartiers lotis et non lotis de Ouagadougou 140

Tableau 5: Contribution (milliers de F.CFA) des partenaires du Burkina Faso au CAST entre 2011 et 2014 pour le financement de l'enseignement de base 173

Tableau 6 : Niveau d'équipement des arrondissements en établissements scolaires à Ouagadougou en 2014 195

Tableau 7 : Niveaux d'équipement des arrondissements en établissements privés laïcs en 2014 210

Tableau 8 : Synthèse du fichier des normes techniques pour les établissements post-primaires et secondaires 224

Tableau 9 : Exemple d'établissements selon le niveau d'équipement à Nagrin et en centre-ville 230

Tableau 10 : Synthèse des acteurs de l'éducation et de l'aménagement du territoire 260

Tableau 11 : Synthèse des éléments pris en compte dans les pratiques de choix des établissements..... 314

Tableau 12 : Estimation des coûts moyens de scolarité dans les établissements en 2017 (F.CFA) 321

Tableau 13 : Synthèse de quelques stéréotypes sur les établissements scolaires selon le statut 323

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Évolution de la population au Burkina Faso de 1975 à 2006 22

Graphique 2 : Évolution de la part de la population urbaine du Burkina Faso entre 1975 et 2020 23

Graphique 3 : Résultats des concours de reconversion de 1 000 enseignants du post-primaire et de recrutement de 1500 professeurs de lycées et collèges (2014) 38

Graphique 4 : Nombre d'établissements selon le statut dans la région du centre en 2013-2014 47

Graphique 5 : Nombre d'établissements selon le statut (non compris le privé laïc de Ouagadougou) dans la région du centre en 2013-2014 48

Graphique 6 : Nombre d'établissements selon le statut dans la commune de Ouagadougou en 2013-2014 48

Graphique 7 : Schéma de la méthodologie de recherche 103

Graphique 8 : Évolution de la population de Ouagadougou entre 1960 et 2016 137

Graphique 9: Frise chronologique de l'implantation des établissements à Ouagadougou jusqu'en 1974 146

Graphique 10: Effectifs de population par arrondissement en 2012 188

Graphique 11 : Répartition des établissements scolaires à Ouagadougou selon l'arrondissement en 2014 194

Graphique 12 : Nombre moyen d'établissements scolaires par hectare et par zone en 2014 197

Graphique 13 : Offre scolaire à Ouagadougou selon le statut en 2014 200

Graphique 14 : Nombre moyen d'établissements publics par hectare et par zone en 2014 204

Graphique 15 : Nombre moyen d'élèves par établissement public et par zone en 2014 205

Graphique 16: Pourcentage d'établissements scolaires privés laïcs selon les zones en 2014 209

Graphique 17 : Répartition des établissements scolaires privés laïcs par arrondissement en 2014 210

Graphique 18: Nombre d'établissements scolaires selon le système en 2014 215

Graphique 19: Répartition des établissements scolaires selon le système d'enseignement et l'arrondissement en 2014 217

Graphique 20 : Nombre d'établissements scolaires selon le nombre de salles de classe en 2014 219

Graphique 21: Nombre d'établissements scolaires selon leur superficie et leur statut (en m^2) en 2014 227

Graphique 22: Répartition des établissements scolaires selon le niveau d'équipement global en 2014 229

Graphique 23 : Nombre d'établissements selon le niveau d'équipement et statut en 2014 à Ouagadougou 236

Graphique 24: Disponibilité d'eau potable dans les établissements à Ouagadougou en 2014 242

Graphique 25: Nombre d'établissements connectés à l'électricité en 2014 à Ouagadougou 246

Graphique 26: Disponibilité d'électricité dans les établissements de la première couronne périphérique 247

Graphique 27: Nombre de collèges et lycées selon la disponibilité de latrines à Ouagadougou en 2014 248

Graphique 28: Nombre de collèges et lycées à Ouagadougou selon la disponibilité de latrines en 2014 249

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1: Page de garde de l'atlas numérique ASPENO 379

Annexe 2: Guides d'entretien auprès des différents acteurs 380

TABLES DES MATIERES

Dédicace 3

REMERCIEMENTS 4

SOMMAIRE 6

LISTE DES SIGLES 8

INTRODUCTION GÉNÉRALE 11

PARTIE 1- INEGALITES SPATIALES D'EDUCATION EN MILIEU URBAIN : PROBLEMATIQUE, CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL 17

Chapitre 1- Questionner les inégalités d'éducation en milieu urbain 18

1.1- L'éducation et l'urbanisation: deux domaines liés, mais différemment perçus au cours de l'histoire 18

1.2- L'éducation en Afrique au Sud du Sahara: une abondante littérature indiquant l'intérêt de la question 25

1.3- Cinquante ans de tâtonnement dans les réformes et politiques éducatives au Burkina Faso 29

1.4- Des mesures d'aménagement du territoire pour réduire les inégalités de scolarisation au Burkina Faso 41

1.5- Gouvernance et inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou 46

Conclusion chapitre 1 56

Chapitre 2- Cadre théorique de recherche pour comprendre les enjeux de gouvernance et d'aménagement du territoire dans la lecture des inégalités spatiales d'éducation 57

2.1- La politique publique pour comprendre comment les inégalités se sont historiquement construites 57

2.2- Aménagement du territoire et gouvernance: deux concepts fortement liés 65

2.3- Une recherche circonscrite à l'enseignement post-primaire et secondaire dans le vaste champ de l'éducation 70

2.4- La difficulté de calculer les taux de scolarisation à Ouagadougou 71

2.5- La difficile définition d'une offre scolaire de qualité 74

2.6- Demande scolaire: la nécessaire nuance avec la demande d'éducation 77

2.7- Accessibilité : quelle méthode pour l'apprécier ? 78

2.8- Marché scolaire : quelle pertinence pour une analyse sur Ouagadougou ? 79

2.9- Pratiques de choix des écoles ou la fréquentation sous contrainte 81

2.10- L'urbain et la ville : des enjeux de définition et d'appréciation *84*

2.11- L'analyse spatiale: une démarche efficace pour mettre en relief les inégalités d'éducation *87*

2.12- Une analyse des inégalités qui se positionne dans le courant de la géographie sociale *91*

Conclusion chapitre 2 97

Conclusion de la partie 1 98

PARTIE 2- CONTEXTE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 100

Chapitre 3- Une méthodologie articulant gouvernance et aménagement du territoire pour rendre compte des inégalités spatiales d'éducation 101

3.1- Un choix méthodologique combinant la démarche quantitative et qualitative ... *101*

3.2- Couverture géographique et échantillonnage spatial *104*

3.3- Les subtilités de la démarche mixte pour rendre compte des inégalités spatiales d'éducation *113*

3.3.1- La collecte des données secondaires : une étape de balisage et de préparation des travaux de terrain *113*

3.3.2- Le géo-référencement des établissements et les entretiens qualitatifs pour la collecte des données primaires *115*

3.3.3- Une combinaison d'outils pour répondre aux besoins de la démarche mixte .. *117*

3.3.4- Organiser et traiter les données pour rendre compte de la réalité du terrain . *117*

3.4- Le géo-référencement et la cartographie révèlent d'importants problèmes de gouvernance *118*

Conclusion chapitre 3 121

Chapitre 4- Cadre spatial et contexte de recherche 122

4.1- Plusieurs enjeux justifient la recherche sur l'éducation à Ouagadougou *122*

4.2- Histoire et évolution de la ville de Ouagadougou *128*

4.3- Ouagadougou : le prototype d'une urbanisation accélérée à la fin du XXe siècle *137*

4.4- Politiques urbaines et aménagement du territoire à Ouagadougou : quelle place pour l'éducation ? *145*

4.4.1- Pendant la colonisation : début de l'éducation et des inégalités *147*

4.4.2- De l'indépendance à la révolution de 1983 : crise économique et gel de construction des établissements secondaires *152*

4.4.3- De la période Sankara aux années 1990: une gouvernance en contexte de révolution et de "rectification" *155*

4.4.4- Une prolifération des acteurs de l'éducation et de la ville à Ouagadougou suite à la double libéralisation de 1991 ..... *162*

4.4.5- Le Grand Ouaga : les enjeux éducatifs d'un projet ambitieux de la ville *169*

4.5- Gouvernance urbaine et éducative dans un contexte de décentralisation *172*

Conclusion chapitre 4 178

Conclusion de la partie 2 179

PARTIE 3- INEGALITES SPATIALES D'ÉDUCATION : INTENSITES, DETERMINANTS ET REPONSES FAMILIALES 180

Chapitre 5- Ouagadougou: une ville très inégalitaire en matière d'éducation post-primaire et secondaire 181

5.1- Typologie des établissements à Ouagadougou *181*

5.1.1- Passage de l'enseignement secondaire au post-primaire et secondaire : témoignage de l'instabilité des ministères de l'éducation au Burkina Faso *182*

5.1.2- Différentes appréciations existent sur les établissements en fonction de leurs statuts publics et privés *183*

5.1.3- Établissements privés confessionnels : un rôle de relais *185*

5.1.4- Établissements privés associatifs : un type peu répandu *185*

5.1.5- Les établissements privés laïcs plus présents au centre et à la périphérie .. *185*

5.1.6- Les cours du soir ou l'école de la seconde chance *186*

5.1.7- Les établissements privés conventionnés *186*

5.1.8- Établissements reconnus et répertoriés *186*

5.1.9- Les établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel et les établissements d'enseignement secondaire général *187*

5.2- La répartition spatiale de la population de Ouagadougou : un élément déterminant dans l'analyse des inégalités spatiales d'éducation *187*

5.3- Une offre scolaire caractérisée par des inégalités *190*

5.4- Le statut des établissements: grand révélateur des inégalités spatiales d'éducation *199*

5.4.1- Une faible offre scolaire publique qui peine à assurer un maillage du territoire202

5.4.2- Une offre scolaire privée confessionnelle qui tente de suppléer l'offre publique 206

5.4.3- Une abondante offre privée laïque marqueur d'une demande scolaire non satisfaite 208

5.5- Des inégalités au prisme du système d'enseignement : des ESTP concentrés au centre 214

5.6- La capacité d'accueil des établissements scolaires renforce les inégalités entre quartiers centraux et périphéries 218

5.7- Les normes scolaires, reflets des inégalités spatiales à Ouagadougou 223

5.7.1- La superficie des établissements, une information manquante dans la base de données du ministère 225

5.7.2- Le niveau d'équipement global : un révélateur des difficiles conditions d'apprentissage 228

5.7.3- L'eau potable est une ressource rare dans de nombreux établissements périphériques 242

5.7.4- Les établissements des quartiers centraux disposent d'électricité 244

5.7.5- L'absence de latrines dans les établissements, un manque de volonté 248

Conclusion chapitre 5 252

Chapitre 6- Des mécanismes de gouvernance et d'aménagement du territoire à l'origine des inégalités spatiales d'éducation 254

6.1- La diversité des acteurs : implications dans les inégalités spatiales d'éducation 254

6.1.1- Une diversité d'acteurs et un entremêlement des actions 255

6.1.2- La tentation du rattrapage des acteurs publics : une mission impossible ?. 265

6.1.3- Les établissements privés confessionnels: le religieux d'abord !..... 268

6.1.4- Les établissements privés laïcs : l'école vue comme un business 270

6.2- La coordination : un chaînon manquant dans l'offre scolaire 274

6.2.1- L'école rend compte de l'inefficacité des bureaucraties 275

6.2.2- La coordination par les associations religieuses: entre efficacité et désordre 280

6.2.3- Acteurs privés laïcs et difficultés d'une coordination par les pairs 285

6.2.4- L'aménagement du territoire absent de la coordination de l'offre scolaire 288

6.2.5- La carte scolaire absente de la coordination de l'offre scolaire 290

6.3- Normes théoriques, normes pratiques : des écarts importants *292*

6.3.1- Le fonctionnement informel de l'école à Ouagadougou *292*

6.3.2- La débrouillardise généralisée pour combler les insuffisances de l'offre scolaire ! *295*

6.3.3- Quels référentiels pour le choix des sites d'implantation des écoles *298*

6.3.4- La disponibilité d'électricité comme préalable à l'installation des ESTP ... *301*

Conclusion chapitre 6 303

Chapitre 7- Inégalités spatiales d'éducation et pratiques de choix des écoles par les élèves et les familles 305

7.1- Possibilités de choix d'écoles et pratiques d'affectation : du travail pour les familles et l'administration scolaire *307*

7.1.1- Analyse des possibilités de choix d'établissements à fréquenter *307*

7.1.2- Mécanismes d'affectation des élèves par les structures étatiques *309*

7.2- Mécanismes de choix des écoles par les élèves et les familles *314*

7.2.1- Différentes sources d'information guident les choix d'écoles pour les parents 317

7.2.2- Les facteurs financiers réduisent les possibilités des élèves et des familles. *320*

7.2.3- Le statut de l'établissement : entre la qualité de l'enseignement et le religieux 323

7.2.4- Le système d'enseignement comme critère de choix de l'école *331*

7.2.5- La distance et les risques d'accident comme critère de choix de son école. *333*

Conclusion chapitre 7 337

Conclusion de la partie 3 339

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE 341

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 348

TABLE DES ENCADRES 366

TABLE DES CARTES 366

TABLE DES PHOTOS 368

TABLE DES TABLEAUX 370

TABLE DES GRAPHIQUES 371

TABLE DES ANNEXES 372

TABLES DES MATIERES..... 373
ANNEXES..... 379

ANNEXES

Annexe 1: Page de garde de l'atlas numérique ASPENO

Annexe 2: Guides d'entretien auprès des différents acteurs

Guide d'entretiens auprès des acteurs de l'administration de l'éducation (politique éducative, gouvernance, normes, coordination)

1. Quelles sont les instances/acteurs officiels qui coordonnent les activités de l'offre éducative à Ouagadougou? Quelles sont les acteurs non officiels qui y interfèrent? Pour chaque acteur ou structure dire les activités en relations avec la répartition spatiale des écoles, le choix du site d'implantation des écoles, les aspects liés à l'aménagement du territoire, à l'accessibilité des écoles et à la qualité.

2. Quelles sont les normes existantes en matière de choix des sites d'implantation des écoles (spécifiques à Ouagadougou). Ces normes sont-elles respectées par toutes les catégories d'acteurs? Quelles sont les pratiques autour de ces normes? Quelles stratégies de contournement existent autour de ces normes?

3. Existe-t-il des dispositifs de contrôle et de suivi du respect de ces normes? Quelles difficultés rencontrent les structures en charge du suivi et du contrôle s'il en existe?

4. Pour les établissements ne respectant pas ces normes qu'est ce qui est fait par l'administration?

5. Quels sont les déterminants du choix des sites d'implantation des établissements publics à Ouagadougou (ESG et ESTP)? Existe-t-il une politique de coordination/orientation des lieux prioritaires pour Ouagadougou?

6. Quelles sont les structures en charge de la politique éducative post-primaire et secondaire au Burkina Faso et en particulier à Ouagadougou? Rencontrent-elles des difficultés de fonctionnement et quelles stratégies développent-elles?

7. Existe-t-il un instrument de politique éducative à l'échelon de Ouaga? Débats autour de cette question et sur la difficulté à appliquer les politiques nationales à l'échelon de Ouaga?

8. Quelles relations existent entre les acteurs de l'éducation (promoteurs et administration) et ceux en charge de l'aménagement du territoire (relations de coopération existantes et nécessaires)?

9. Existe-t-il un service de la carte éducative de Ouagadougou? Qu'est-ce? Comment fonctionne-t -il et quelles sont ses objectifs et moyens? Quelles difficultés d'application de

la carte éducative? Quels objectifs et stratégies en matière de lutte contre les inégalités spatiales?

10. Quelle est la réglementation pour l'ouverture des écoles à Ouagadougou (textes existants, contrôle de l'État, pratiques des promoteurs, sanctions)?

11. Dans le contexte de décentralisation, comment les rôles entre acteurs de l'éducation post-primaires et secondaires ont été reparties et quelles enjeux?

12. Quelles appréciations faites-vous de la multiplicité des acteurs de l'offre éducative à Ouagadougou (avantages et inconvénients)? Surtout dans la construction des inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou.

13. Existe-t-il des aspects liés à l'aménagement du territoire dans le dispositif de délivrance de l'autorisation d'ouverture des écoles?

14. Quelles sont les instances officielles qui coordonnent les demandes éducatives à Ouagadougou (les affectations, construction des écoles)? Comment se fait l'orientation des enfants au post-primaire et au secondaire? Quelle place pour la distance dans ce processus?

15. Comment la distance est-elle prise en compte dans le processus d'affectation des élèves en 6e et seconde dans les établissements publics et non publics par le ministère? Les élèves ont-ils la possibilité de faire leur choix?

16. Comment se fait la coordination des statistiques scolaires de Ouagadougou (collecte, traitement et édition)? Le dispositif comporte-t-il des difficultés inhérentes à la répartition spatiale des établissements?

17. Les statistiques disponibles permettent-elles de connaître les inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou?

18. Existe-t-il des normes relatives aux aires de dessertes des établissements post-primaire et secondaire à Ouagadougou? Si Oui lesquelles?

19. Comment se décide le statut de l'établissement (protestant, catholique)

20. Quels rapports existent entre la carte scolaire de Ouagadougou et l'aménagement du territoire?

Guide d'entretiens auprès des acteurs de l'aménagement du territoire (normes, coordination)

1. Quelles sont les instances/acteurs officiels de l'aménagement du territoire intervenant dans la coordination des activités de l'offre éducative à Ouagadougou? Quelles sont les acteurs non officiels qui y interfèrent? Pour chaque acteur dire les activités en relations avec la répartition spatiale des écoles, le choix du site d'implantation des écoles, les aspects liés à l'aménagement du territoire, à l'accessibilité des écoles.

2. Quelles sont les normes d'aménagement du territoire existantes en matière de choix des sites d'implantation des écoles? Quelles sont les pratiques autour de ces normes? Quelles stratégies de contournement existent autour de ces normes?

3. Quelles relations existent entre les acteurs de l'éducation (promoteurs, carte éducative et administration) et ceux en charge de l'aménagement du territoire (relations de coopération existantes et nécessaires)?

4. Quelles appréciations faites-vous de la multiplicité des acteurs de l'offre éducative à Ouagadougou (avantages et inconvénients)? Surtout dans la construction des inégalités spatiales d'éducation à Ouagadougou.

5. Existe-t-il des instances et instruments d'aménagement du territoire à l'échelon de Ouagadougou? Quelles relations avec la répartition spatiale des faits scolaires de la ville? Le dispositif prend-il en compte des aspects liés à l'accès à l'éducation post-primaire et secondaire? Comment?

6. Quels rapports existent entre la carte scolaire de Ouagadougou et l'aménagement du territoire ?

7. La politique d'aménagement du territoire au Burkina Faso prend-elle en compte la question de l'accès à l'éducation? Expliquez.

8. Existe-t-il des aspects liés à l'aménagement du territoire dans le dispositif de délivrance de l'autorisation d'ouverture des écoles?

9. Des différents instruments d'aménagement du territoire à Ouagadougou, lequel s'intéresse ou est sensé s'intéresser aux inégalités spatiales d'éducation? Le fait-elle assez suffisamment? Quelle est sa contribution dans la recherche de l'accès à l'éducation de qualité pour tous?

10. Lire exploiter les documents suivants : Schéma Régional d'Aménagement du territoire (SRAT), du Schéma Provincial d'Aménagement du Territoire (SPAT), du Schéma Directeur d'Aménagement (SDA), du Schéma Directeur d'Aménagement et d'Urbanisme (SDAU) et du Plan d'occupation des Sols (POS), etc.

Guide d'entretiens auprès des acteurs de l'offre scolaire (directeurs d'écoles et/ou surveillants: modalités de choix des sites des écoles, pratiques, relations avec les normes, stratégies de rentabilités, stratégies de qualité)

1. Présentation du directeur de l'établissement (nom, activités principales et secondaires)
2. L'établissement est-il à son premier site? Si non quels sont les sites déjà occupés par l'établissement? Pourquoi les avez-vous quittés? Quels résultats avez-vous tiré de ces changements?
3. Qu'est ce qui a milité pour le choix du type d'enseignement (technique ou général)?
4. Quels sont les paramètres qui ont été considérés dans le choix du présent site pour accueillir l'école?
5. Existe-t-il des avantages ou difficultés particulières liées au site de l'école? Expliquez.
6. L'établissement est-il actuellement rentable? Si Oui, qu'est-ce qui vous permet de le rendre rentable? Si non, que faites-vous afin de continuer à fonctionner?
7. Connaissez-vous l'aire de recrutement de l'établissement? Si Oui, décrivez-le en donnant les distances. Qui sont les clients de l'établissement?
8. Qui sont les professeurs de l'établissement? Quelles difficultés?
9. Quel est le nombre moyen d'élèves par classe cette année?
10. Connaissez-vous les normes du ministère en matière d'éducation post-primaire et secondaire? Lesquelles respectez-vous?
11. Quelles sont celles que vous n'arrivez pas à respecter et pourquoi?
12. Quelles difficultés rencontre votre établissement dans son fonctionnement?
13. L'établissement dispose-t-il de mécanismes ou offre spécifiques (bibliothèque, cantine ou laboratoire) permettant d'améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves? Lesquels?
14. Comment appréciez-vous l'état des salles de classes face aux intempéries (vent, chaleur et poussière)? Que faites-vous pour permettre d'améliorer le cadre d'apprentissage?
15. L'établissement dispose-t-il d'eau courante? Si non comment ce besoin est-il comblé?
16. L'établissement dispose-t-il d'électricité? Si non comment ce besoin est-il comblé? Si oui quels usages?
17. L'établissement dispose-t-il de latrines? Si non comment ce besoin est-il comblé? Si oui quelles dispositions existent pour assurer l'hygiène?
18. Avez-vous observé des pratiques différenciées de scolarisation des enfants selon le sexe et la distance à l'établissement? Lesquels?

19. Une idée des distances parcourues par les élèves (part des élèves parcourant plus de 5 kilomètres).

20. L'établissement dispose-t-il d'un terrain de sport? Expliquez.

21. Quelle est la situation des infrastructures suivantes dans l'établissement (existence et pratique) : Eau potable, Latrine, électricité, cantine?

22. Quelle est la situation des matériels didactiques dans l'établissement

Guide d'entretiens auprès des acteurs de la demande scolaire (élèves du post-primaire et du secondaire, enfants ayant abandonné les études post-primaire et secondaire, enfants au public, privé de toutes les catégories (publics, privés laïcs, privés confessionnels)

1. Age, ethnies, religions pratiquées, activités des parents
2. Quels sont les établissements (types, statuts et noms) à proximité de votre lieu d'habitation?
3. Existe-t-il des établissements répondant à vos aspirations parmi ces derniers? Lesquels? Expliquez.
4. Quels établissements fréquentez-vous (nom de l'établissement fréquenté) ? Pourquoi avez-vous choisi cet établissement?
5. Êtes-vous heureux de fréquenter cette école? Justifiez votre réponse.
6. Quelles appréciations faites-vous des pratiques au sein de l'établissement en rapport avec la réglementation nationale?
7. Auriez-vous préféré fréquenter un autre (type) établissement?
8. Comment vous êtes-vous retrouvé dans cet établissement?
9. Avez-vous entrepris des démarches pour accéder à l'école souhaitée? Expliquez.
10. Avez-vous fréquenté d'autres établissements post-primaires et secondaires? Si oui, pourquoi avez-vous changé d'établissement?
11. Quels liens avez-vous ou vos proches (parents, voisins) ont avec le fondateur de l'établissement ou tout autre personnel de l'école fréquentée.
12. Quels sont les facteurs que vous avez considérés dans le choix de votre établissement? (absence d'offre publique, proximité géographique, considérations religieuses, qualité de l'enseignement, contenu de l'enseignement pour la technique, résultats de l'école, risques d'accidents, rigueur dans l'établissement, pratiques religieuses, confiance à l'établissement.
13. Quels sont les éléments qui vous sont importants dans le choix de l'établissement ? Le relancer au besoin sur les éléments suivants:
    - *Infrastructures et équipements*
    - *Les routes et pistes à traverser pour se rendre à l'école et les accidents de la route*
    - *Les déterminants financiers*
    - *Les couts d'écolages*
    - *La qualité des enseignements*
    - *Autres :*
14. Comment percevez-vous la qualité de l'éducation?
15. La présence de l'eau, l'électricité et les latrines a quelle importance pour vous? Expliquez.
16. Existe-t-il d'autres équipements ou infrastructures qui ont une importance particulière pour vous? Expliquez.

Guide d'entretiens auprès des parents d'élèves ayant des enfants scolarisés au post-primaires et/ou au secondaire, parents ayant des enfants ayant raccrochés à partir du post-primaire et secondaire, parents ayant des enfants au public, privé de toutes les catégories (publics, privés laïcs, privés confessionnels, cours du soir, associatifs, etc.)

1. Age, ethnies, religions pratiquées, activités, niveau d'instruction
2. Quels sont les établissements (types, statuts et noms) à proximités de votre lieu d'habitation?
3. Existe-t-il des établissements répondant à vos aspirations parmi ces derniers? Lesquels? Justifiez.
4. Quels établissements fréquentent vos enfants (noms des établissements fréquentés) ? Pourquoi avez-vous choisi ces établissements?
5. La fréquentation de ces établissements comporte-t-elle des contraintes pour vous ou vos enfants? Expliquez.
6. Avez-vous entrepris des démarches pour accéder à l'école souhaitée? Expliquez.
7. Êtes-vous heureux que vos enfants fréquentent ces écoles? Justifiez votre réponse.
8. Comment chaque enfant s'est-il retrouvé dans l'établissement actuellement fréquenté?
9. Quels liens de parenté avez-vous avec le fondateur de l'établissement ou autres personnels de l'école fréquentée (s'il ya lieu).
10. Quels sont les facteurs que vous avez considérés dans le choix de chaque établissement? (*Le relancer au besoin sur les points suivants :* absence d'offre publique, proximité géographique, considérations religieuses, qualité de l'enseignement, contenu de l'enseignement pour la technique, résultats de l'école, risques d'accidents, rigueur dans l'établissement, pratiques religieuses, confiance à l'établissement).
11. Avez-vous des considérations sur les points suivants dans le choix des établissements de vos enfants? Expliquez.
    - *Infrastructures et équipements*
    - *Les routes et pistes à traverser pour se rendre à l'école et les accidents de la route*
    - *Les déterminants financiers*
    - *Les couts d'écolages*
    - *La qualité des enseignements*
    - *Autres :*
12. Pensez-vous que la nature de l'offre éducative dans votre environnement immédiat à une influence sur les pratiques de choix d'écoles des élèves et leurs familles dans votre entourage? Expliquez.
13. Comment percevez-vous la qualité de l'éducation?
14. La présence de l'eau, l'électricité et les latrines a quelle importance pour vous? Expliquez.
15. Existe-t-il d'autres équipements ou infrastructures qui ont une importance particulière pour vous? Expliquez.

Guide d'entretiens auprès des acteurs de l'offre scolaire (fondateurs : modalités de choix des sites des écoles, pratiques, relations avec les normes, stratégies de rentabilités, stratégies de qualité)

1. Présentation du fondateur de l'établissement (nom, activités principales et secondaires, ethnies, religions).
2. Présentation de l'établissement (nom, statut, types d'enseignement, niveaux, années d'ouverture).
3. Que signifie le nom de l'établissement? Pourquoi avez-vous choisi ce nom? Le nom de l'établissement a-t-il déjà changé?
4. Quel est votre statut de propriété (propriétaire, location, cohabitation, etc.) sur le site de l'établissement? Si propriétaire dire la situation foncière. Si location dire les éléments loués (bâtiments, tables, etc.) et difficultés liées à la location.
5. L'établissement est-il à son premier site? Si non quels sont les sites déjà occupés par l'établissement? Pourquoi les avez-vous quittés?
6. Comptez-vous déménager du site actuel? Pourquoi?
7. Qu'est-ce qui vous a motivé à l'ouverture de l'établissement? Quelles appréciations des résultats?
8. Qu'est ce qui a milité pour le choix du type d'enseignement (technique ou général)?
9. Quels sont les paramètres que vous avez considérés pour le choix du présent site pour accueillir l'école?
10. Existe-t-il des avantages ou difficultés particulières liées au site de l'école? Expliquez.
11. Avez-vous tenu compte de l'offre déjà existante dans le choix du site d'implantation de l'établissement?
12. Comment a évolué le processus d'obtention de l'autorisation d'ouverture de l'établissement?
13. L'établissement est-il actuellement rentable? Si Oui, qu'est-ce qui vous permet de le rendre rentable? Si non, que faites-vous afin de continuer à fonctionner?
14. Connaissez-vous les normes du ministère en matière de l'éducation post-primaire et secondaire? Lesquelles respectez-vous?
15. Quelles sont celles que vous n'arrivez pas à respecter et pourquoi?
16. Quelles difficultés rencontre votre établissement dans son fonctionnement?

Guide d'entretiens auprès des acteurs de l'offre éducative (professeurs intervenant au public, privés laïcs, privés confessionnels, cours du soir, associatifs, etc.)

1. Présentation du professeur (nom, matières enseignées, niveau d'études, formation ENSK, activités principales et secondaires)
2. Comment avez-vous été recruté ou affecté dans l'établissement?
3. Quelles appréciations faites-vous de la localisation de l'établissement?
4. La localisation de l'établissement a-t-il des avantages ou inconvénients? Les décrire.
5. Disposez-vous des éléments indispensables pour assurer vos cours?
6. Quelles appréciations faites-vous de votre rémunération? (pour les enseignants vacataires), les coûts statutaires sont-ils respectés?
7. Quelles appréciations faites-vous des pratiques au sein de l'établissement en rapport avec la réglementation nationale?
8. Quelles difficultés particulières rencontrez-vous dans l'exercice de vos activités (y compris les aspects disciplinaires)?
9. Quelle est votre expérience dans l'enseignement?
10. Depuis combien d'années enseignez-vous dans cet établissement?
11. Quelles appréciations faites-vous des effectifs dans les salles de classe?
12. L'établissement dispose-t-il de mécanismes ou offre spécifiques (bibliothèque, cantine ou laboratoire) permettant d'améliorer l'apprentissage? Lesquels?
13. Comment appréciez-vous l'état des salles de classes face aux intempéries (vent, chaleur et poussière)?
14. Qu'est ce qui est fait pour améliorer le cadre d'apprentissage?