

10.

L'ÉDUCATION PRIVÉE CONFESIONNELLE
AU BURKINA FASO

*Issa Cissé, Maxime Compaoré
& Marc Pilon*

C'est une évidence, toute religion contient une dimension éducative. Mais, contrairement aux religions dites traditionnelles, au Burkina Faso comme dans la plupart des autres pays africains, les religions venues d'ailleurs, que sont l'islam, le catholicisme et le protestantisme, ont été parties prenantes du développement d'une offre scolaire héritée des pays occidentaux et mise en place via la colonisation. Elles vont ainsi constituer ce que l'on dénomme le secteur privé confessionnel.

L'évolution de la contribution de ces religions au développement de l'éducation et de la formation (au sens scolaire), les raisons pour lesquelles elles investissent ce champ, la manière dont elles le font, et les conséquences de cette implication sont autant de questions importantes que la recherche en sciences sociales se doit d'aborder. C'est ce à quoi invitent les deux parties de ce chapitre, en s'inscrivant dans une perspective historique portant respectivement sur les enseignements catholique et musulman au Burkina Faso.

Cette introduction se propose, à partir des travaux existants et des données statistiques disponibles, de fournir quelques données de cadrage sur l'évolution globale du secteur privé confessionnel, et en le resituant dans l'ensemble du secteur éducatif privé.

De manière globale, sur un plan chronologique, les écoles catholiques furent les premières à faire leur apparition, à la faveur de la colonisation. Elles furent créées par les Pères Blancs dès 1900, dans une double attente de formation et d'évangélisation : former d'une part des futurs chefs et des agents pour l'administration coloniale, et d'autre part des catéchistes. Les premières écoles protestantes, quant à elles, ne vont voir le jour qu'en 1948 avec le pasteur Pierre Dupret, missionnaire

français et fondateur de la mission française des Assemblées de Dieu au Burkina Faso.

Du point de vue de l'histoire des religions, l'islam est implanté au Burkina Faso bien avant le christianisme, se diffusant notamment via les écoles coraniques, qui ont offert dès leurs débuts un cadre privilégié d'initiation et de formation, mais à vocation uniquement religieuse via l'apprentissage du Coran. L'avènement de la colonisation et des religions chrétiennes, qui se traduit par le développement progressif d'écoles primaires publiques, catholiques et protestantes pousse les responsables religieux musulmans à s'adapter à ce nouveau contexte, avec la création d'écoles appelées *medersas* (la première fut selon certaines sources créée en 1955–56 à Bobo-Dioulasso ¹) offrant, outre l'apprentissage du Coran, l'enseignement de matières scolaires « officielles » (histoire, géographie, sciences naturelles, calcul), mais en langue arabe ; leur développement va vraiment s'enclencher à la fin des années 1950. À partir des années 1980, une partie de ces *medersas* va évoluer vers une nouvelle formule, les écoles franco-arabes, qui incluent l'enseignement du français. De son côté :

« Le secteur privé laïc ne va faire son apparition que dans les années 1970, suite à la nationalisation des écoles [primaires] catholiques en 1969 et à une pression sociale grandissante, avec un décret promulgué en 1974 qui autorise les personnes physiques et morales à ouvrir des établissements privés (Sanou 1987 ; Pilon 2004) » (Compaoré & Pilon 2017 : 279).

Ce très bref historique de l'offre scolaire confessionnelle au Burkina Faso se réfère uniquement à l'enseignement primaire. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, la création des premiers établissements catholiques remonte à 1925 avec le Petit séminaire de Pabré, à 1948 avec la création du collège protestant à Tanghin pour les protestants et à 1966 pour le privé musulman, avec le groupe scolaire franco-arabe Salam à Bobo-Dioulasso ². L'offre privée confessionnelle de niveau supérieur n'a quant à elle fait son apparition que très récemment : l'Université catholique Saint Thomas d'Aquin a ouvert ses portes en 2004 à Saaba (Ouagadougou), de même que le Centre universitaire polyvalent du Burkina à Ouagadougou, créé par le Cheikh Doukouré et proposant une filière en études islamiques ³.

En regard de ce panorama d'ensemble, qu'en est-il réellement de l'importance respective de ces offres scolaires catholique, protestante et musulmane et de leur fréquentation, sur la base des statistiques scolaires disponibles ?

Si la collecte des informations auprès des écoles primaires et établissements secondaires et supérieurs s'est assurément améliorée au fil des années, des interrogations demeurent quant au degré de complétude et

de fiabilité des données scolaires, et particulièrement en ce qui concerne le secteur privé. Outre les questions du renvoi et du remplissage des questionnaires par les établissements les ayant reçus, se pose le problème des écoles dites « non reconnues » : il s'agit des écoles privées, accueillant des enfants, mais qui, pour des raisons diverses, ne sont pas officiellement reconnues par le ministère ; une situation qui semble surtout concerner le privé musulman (*op cit* : 280). On peut ainsi raisonnablement penser que la part du secteur privé s'avère sous-estimée par les statistiques scolaires officielles, mais dans une proportion difficile à quantifier.

Sur la base de ces données, selon un travail récent sur l'évolution du secteur privé de l'enseignement primaire, au cours des années 2000 et 2010 :

« L'évolution de l'offre scolaire privée depuis 2000 révèle une modification sensible de ses composantes, avec une réelle montée en puissance du privé musulman (lequel souffre en outre le plus du problème de reconnaissance), qui fait désormais « jeu égal » avec le privé laïc (en pourcentage du nombre de classes comme du nombre d'élèves), tandis que les privés catholique et protestant oscillent l'un et l'autre autour de 10 %. Si dans tous les cas, on observe une expansion de l'offre scolaire privée se faisant en faveur du milieu rural, c'est surtout le fait du privé musulman, qui couvre en 2013-14 la plupart (70 %) des 351 départements du pays, avec au moins une école » (*op cit* : 300).

Par ailleurs, selon ces mêmes données, il apparaît que les écoles musulmanes demeurent très majoritairement implantées en milieu rural (77 % en 2013/14), tandis que les écoles catholiques et protestantes sont avant tout situées en milieu urbain (respectivement 59 % et 63 % en 2013/14).

D'après les données de 2016–2017, une école primaire sur quatre relève du secteur privé et une sur six (17 %) du privé confessionnel (13 % du total des salles de classes). En termes d'effectifs d'élèves, le secteur privé accueille 20 % des élèves dont la majorité (60 %) fréquente des écoles confessionnelles et pour les deux-tiers (65 %) des écoles musulmanes.

Un travail similaire n'a pas été réalisé pour les autres niveaux d'enseignement. Mais, selon le dernier annuaire de 2016–2017, relatif à l'enseignement postprimaire et secondaire, en ce qui concerne l'enseignement général, l'ensemble du secteur privé comptabilise 42 % du total des 3 164 établissements recensés ; un secteur privé largement dominé, à 81 %, par le privé laïc, le reste se partageant entre 9 % pour les établissements catholiques, 8 % pour les protestants et seulement 2 % de musulmans. Pour l'enseignement technique et professionnel, sur seulement 157 établissements à l'échelle nationale, 82 % relèvent

également du secteur privé, dont à peine 16 % pour les catholiques et protestants (à part égale), et aucun de type musulman.

Enfin, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, historiquement dominé par le secteur public, à travers l'ex-Université de Ouagadougou ⁴, on assiste depuis les années 2000 à une forte croissance de l'offre privée : en nombre d'établissements : sa part est ainsi passée de 58 % en 2005/2006 à 72 % en 2015/2016 ; au niveau des effectifs d'étudiants, le pourcentage des inscrits dans le privé est passé de 15 % à 25 % ⁵.

De ces quelques données statistiques, il ressort que le privé confessionnel demeure essentiellement investi au niveau de l'enseignement primaire, largement dominé par le privé musulman. Les deux parties qui suivent permettent de comprendre comment ont évolué les enseignements catholique et musulman depuis leur apparition, notamment leurs rapports à l'État, dans un champ éducatif en forte expansion et devenu de plus en plus concurrentiel ⁶.

L'ENSEIGNEMENT CONFESIONNEL MUSULMAN AU BURKINA FASO ⁷

L'école coranique et la *medersa* constituent les deux pôles de l'enseignement musulman au Burkina Faso. La première, essentiellement dédiée à l'enseignement religieux, longtemps demeurée le principal cadre d'initiation et de diffusion de l'islam, a connu un rayonnement pendant la période précoloniale. La seconde, sorte d'adaptation à la « modernité » imposée par la colonisation, s'est développée dans les années 1950 au Burkina Faso. Elle devait relever le défi de la concurrence de l'école occidentale et ouvrir l'enseignement aux curricula de l'éducation nationale. Nous proposons de dessiner dans cette partie les contours de cet enseignement confessionnel musulman au Burkina Faso de la période de l'indépendance jusqu'à aujourd'hui, en présentant tout d'abord ses développements. Ensuite, nous analyserons le processus d'implication de l'État burkinabè dans la gestion de l'enseignement.

De l'école coranique à la *medersa*

L'enseignement confessionnel islamique au début de l'indépendance

L'école coranique a été un important cadre de formation en islam depuis le début du processus d'islamisation de l'Afrique subsaharienne. Comme son nom l'indique, le Coran est au cœur des préoccupations pédagogiques ⁸. Cet apprentissage du Coran, associé à celui des préceptes de l'islam en général, comporte deux grandes phases. Une première consiste à mémoriser les sourates sans connaître leur signification et

la seconde est réservée à l'exégèse du Coran. Au cours de cette phase d'approfondissement, l'élève est en mesure de comprendre ce qu'il avait déjà mémorisé.

Le Burkina Faso à l'instar de bien d'autres pays de l'Afrique occidentale, a connu le développement de ces écoles coraniques dans ses régions islamisées⁹. Ainsi, des régions comme celle de Bobo-Dioulasso, à l'islamisation très ancienne, ont très tôt connu leurs premières écoles coraniques, tenues par des marabouts réputés. D'importants centres d'éducation islamique étaient également situés en pays marka, à Lanfiéra et à Safané, dès la période précoloniale. Dans les régions septentrionales plus proches du Mali, les écoles coraniques se développent également parmi les populations peuls et mossi. Pendant la colonisation, le nombre d'élèves s'est multiplié, passant à Ouahigouya de 30 élèves en 1910 à 1 500 en 1954, et dans le cercle de Ouagadougou de 258 élèves en 1924 à 1 323 en 1941 (Cissé 1989).

Avec le choc colonial, les écoles coraniques se sont cependant retrouvées dans une situation de concurrence avec l'école occidentale française. L'école coranique, il faut le souligner, avait des moyens didactiques et pédagogiques rudimentaires, comme le signifie Bintou Sanankoua dans le cas particulier du Mali :

« il y a une ardoise (il s'agit de l'école coranique) appelée *Walan* que les élèves doivent posséder. Ensuite on a un encrier fait à l'aide d'une petitealebasse de la grosseur d'un point (...). L'encre est obtenue par un mélange d'eau et du noir de fumée détaché des marmites ou du charbon. On y ajoute parfois de la gomme (...). La plume (*Kalimu*) est taillée en pointe dans le roseau ou dans une tige de mil » (Sanankoua 1985 : 362-363).

Compte tenu des conditions de ce type d'enseignement, centré uniquement sur le Coran, certains promoteurs de l'enseignement musulman ont préféré s'adapter au contexte colonial en innovant. Ce fut l'émergence des *medersas*. Dorénavant, l'accent est mis sur une intégration des matières « profanes », telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles (aujourd'hui appelée sciences de la vie et de la terre), le calcul (mathématiques). La *medersa* devait ainsi permettre à l'enfant d'acquérir un enseignement proche de celui de l'école publique. L'Union culturelle musulmane (UCM), une structure ouest-africaine de regroupement des musulmans créée en 1953, a été un cadre important de promotion des *medersas*. Sa section burkinabè, à l'instar des autres pays membres, a développé ces établissements au Burkina Faso à la fin des années 1950. La communauté musulmane de Haute-Volta (CMHV) créée en 1962 a ensuite pris la relève de l'UCM concernant leur développement. Au début de l'indépendance, la vulgarisation des *medersas* au Burkina Faso était non seulement un moyen de moderniser l'enseignement islamique,

mais aussi une action importante de lutte contre la mendicité. L'école coranique a été perçue, bien que cela ne soit pas tout à fait exact, comme un cadre presque exclusif de développement de ce phénomène. Les musulmans, souffrant de voir l'association entre mendicité et école coranique, se sont assignés le devoir d'apporter leur contribution à la lutte contre la mendicité. Signalons que dans cet élan du développement des *medersas* au Burkina, des initiatives individuelles de fondations d'écoles ont été également enregistrées en dehors du cadre de la communauté musulmane (Cissé 1989 : 26–8).

Les localités de Bobo-Dioulasso, Nouna, Tougan, Ouahigouya et Ouagadougou ont été des zones de promotions des *medersas* au début de l'indépendance. Elles correspondent aux anciennes sections de l'UCM ou à des localités qui connaissent la présence d'éléments réformistes musulmans actifs au sein de la Communauté musulmane nouvellement créée. Tout comme les écoles coraniques, les premières *medersas* ont été ouvertes dans les régions proches du Mali actuel, suite à des initiatives individuelles. Leurs fondateurs avaient pour la plupart été formés au Mali par Saada Touré, fondateur de la *medersa* de Ségou en 1947, et ont été inspirés par l'influence réformiste de l'UCM. Après la création en 1955–1956 de la première *medersa* à Bobo-Dioulasso par Ibrahim Diénopo, une autre fut fondée en 1958 dans la même ville par Sanogo Mahamoud. En 1958, l'UCM a en elle-même ouvert une à Bobo-Dioulasso, puis à Tougan en 1959 et une autre à Nouna en 1961. Après sa création en 1962, la CMHV ouvre une *medersa* à Ouagadougou en 1962 et une autre à Ouahigouya en 1965.

Certains obstacles ont néanmoins marqué le développement des *medersas*. Le premier est l'omniprésence de l'Église catholique qui entendait influencer les affaires de l'État, comme en a témoigné la lettre pastorale des évêques en 1959 (Lettre pastorale des évêques de Haute-Volta, 1959). Ce contexte a, entre autres, incité Toumani Triandé, instituteur et ensuite élément réformiste dynamique de la Communauté musulmane à créer l'Association voltaïque des œuvres laïques. Le quotidien *L'Observateur*, faisant le portrait de Toumani Triandé, le cite : « j'ai créé la ligue voltaïque des œuvres laïques pour rétablir l'équité entre l'école publique et la confessionnelle catholique qui prenait des proportions énormes et injustes »¹⁰. Toumani Triandé évoque ici l'école publique pour attirer l'attention sur l'influence de l'Église catholique par rapport au problème de laïcité. Sa conviction religieuse islamique, manifestée par un rôle joué peu de temps après dans la mise en place de la Communauté musulmane dont il est devenu le secrétaire général, constitue une source de motivation importante pour cette initiative de mise sur pied de l'Association voltaïque des œuvres laïques.

L'insuffisance de ressources humaines qualifiées et le manque de moyens matériels (infrastructures, documentations) pour le développement des *medersas* au cours des années 1960 ont constitué le second obstacle ¹¹. L'état des infrastructures n'était pas à la hauteur des ambitions de la Communauté musulmane et de ses objectifs de vulgarisation des *medersas*. Il a fallu l'ouverture du Burkina Faso au monde arabo-islamique dans les années 1970 pour assister à une métamorphose significative de l'enseignement confessionnel musulman.

L'aide arabe et la mutation des *medersas*

Les années 1970 ont constitué un tournant important dans les relations arabo-africaines en général et avec le Burkina Faso en particulier (Samb 1983 ; Zarour 1989). Au Burkina Faso, les *medersas* ont bénéficié d'un appui significatif des pays arabo-islamiques ¹² en forme de construction d'infrastructures scolaires, équipements et dotations en documents, prise en charge des salaires de certains enseignants nationaux, envoi de missionnaires enseignants expatriés dans les *medersas* burkinabè.

À la faveur de ces appuis, l'organisation des *medersas* s'est considérablement améliorée avec des infrastructures adéquates et une meilleure structuration des enseignements. En outre, une possibilité a été offerte aux élèves, grâce aux bourses extérieures, d'aller poursuivre leurs études dans les pays arabo-islamiques. Certains responsables d'écoles coraniques ont préféré transformer leurs établissements en *medersas*, malgré des insuffisances organisationnelles, dans l'intention de bénéficier de l'aide arabe. En outre, les élèves formés dans ces *medersas*, au Burkina Faso comme à l'étranger, ont été confrontés pour la plupart à un problème d'emploi ¹³. La stratégie empruntée par ces diplômés arabophones, et ne maîtrisant généralement pas le français, a alors souvent consisté à se faire employer comme enseignants dans les *medersas* ou à créer leur propre établissement scolaire.

Les *medersas* burkinabè ont donc subi une mutation importante tant du point de vue qualitatif que quantitatif grâce à des interventions extérieures, après l'ouverture du pays au monde arabo-islamique. Au point qu'au cours des années 1980, l'augmentation du nombre de ces établissements a nécessité une approche particulière de l'État au niveau de ce type d'enseignement.

L'État et la gestion de l'enseignement confessionnel islamique

Deux grandes phases concernant les relations entre l'État burkinabè et l'enseignement confessionnel islamique se distinguent : l'une a cours au lendemain de l'indépendance du pays, en 1960, jusqu'à la fin des années 1980. La seconde débute avec les années 1990, qui voient de

nouvelles réformes dans l'éducation et la création d'un service de suivi de l'enseignement arabe au sein du ministère de l'Éducation.

L'État et l'enseignement confessionnel islamique jusqu'à la fin des années 1980

Au début des années 1960, la préoccupation majeure de l'État burkinabè a été la réforme de son système éducatif et son adaptation aux réalités du pays. La réforme n'a pas expressément tenu compte de l'enseignement confessionnel islamique. L'école coranique était toujours régie par l'arrêté n° 2541/AP du 20 août 1945 du gouverneur général de l'Afrique occidentale française, maintenu comme condition d'ouverture, et elle relevait du ministère de l'Intérieur. La *medersa*, théoriquement, relevait du ministère de l'Éducation nationale, mais elle était logée à la même enseigne que l'école coranique dans l'esprit des autorités politiques. Aucun contrôle, aucune visite de classe par les encadreurs pédagogiques n'était orientée vers ces *medersas*. Elles n'avaient, dans l'entendement de ces dirigeants, qu'une seule finalité, la diffusion de l'islam. De ce fait, au nom du principe de laïcité, il n'était pas possible pour l'État de s'immiscer dans les affaires de cet enseignement confessionnel.

Signalons cependant que l'application de ce principe de laïcité n'a pas été tout à fait effective du côté des relations de l'État avec l'Église catholique. Nous avons déjà fait allusion à la protestation de l'instituteur Toumani Triandé. Ajoutons également que l'enseignement confessionnel catholique était subventionné par l'État au début de l'indépendance. En outre des propos de Maurice Yaméogo, premier président du pays, faisant de « la Haute-Volta la fille aînée de l'Église en Afrique » et s'étant lui-même proclamé « créature de l'Église » (Nicola 1998), donnaient une position prépondérante à l'Église catholique à l'époque au Burkina Faso. Mais il faut aussi reconnaître que, dans l'esprit de certains dirigeants de la Communauté musulmane, la *medersa*, tout comme l'école coranique, devait uniquement préparer l'enfant à être un bon musulman. Ce discours est plus ou moins ressorti dans le rapport du Deuxième Congrès de la communauté musulmane tenu en 1964¹⁴.

La grande liberté accordée à l'enseignement confessionnel musulman au nom du principe de laïcité qui s'apparentait à une indifférence, voire à une certaine sous-estimation de ce type d'enseignement, a favorisé le développement des *medersas*, en particulier après l'ouverture du Burkina Faso au monde arabo-islamique. Le manque de contrôle a permis aux détenteurs d'autorisations d'ouverture d'écoles coraniques de créer des *medersas*, avec des titulaires de certificats d'études primaires qui étaient employés comme enseignants, contrairement à la réglementation du ministère de l'Éducation nationale concernant l'enseignement du 1er degré. Des fondateurs de *medersas* ont pu forger leurs programmes

d'enseignement à leur guise, organiser leurs examens, confectionner leurs diplômes et les attribuer comme ils le voulaient. La Communauté musulmane, unique structure associative en 1962, a quant à elle connu des scissions : en 1973, le Mouvement sunnite, un cadre de regroupement des wahhabiyya, a été créé, puis en 1979, les hamallistes ont à leur tour mis en place l'Association islamique des tidjanes du Burkina. Le contrôle de la gestion administrative et pédagogique a également échappé à ces associations musulmanes.

La dynamique du développement des *medersas* a ainsi fait émerger les problèmes suivants : la reconnaissance des *medersas* par l'État, la reconnaissance des diplômés des « arabisants », c'est-à-dire des élèves formés dans les *medersas* au pays ou à l'étranger et, en conséquence, l'intégration sociale des « arabisants » et leur droit à l'emploi. Face à une telle dynamique, des débats se sont engagés parmi les musulmans, notamment lors des Congrès de 1977 et de 1982. L'État a été interpellé au Congrès en 1977 et de nouveau en 1982, pour une plus grande intégration de l'enseignement islamique dans l'éducation nationale ¹⁵.

La révolution sankariste, déclenchée en août 1983, a offert un nouveau cadre d'expression aux problèmes des *medersas*. Le régime révolutionnaire entendait opérer un grand bouleversement social et politique : par conséquent, il s'est montré attentif aux *medersas* qui prenaient progressivement l'allure d'un véritable problème de société, exprimé de plus en plus par une élite arabisante marginalisée dans un contexte francophone. Dans le but d'atténuer ce problème d'intégration sociale, cette situation a d'ailleurs obligé certains fondateurs à insérer l'enseignement du français dans leur *medersa* pour la nommer désormais « école franco-arabe ». Pour le pouvoir, résoudre le problème des *medersas* constituait alors une source éventuelle de légitimité. Ensuite, pour les besoins de la politique étrangère, l'intérêt pour les *medersas* a paru rentable et comme une opération de charme aux yeux du monde arabo-islamique. Le CNR, au regard de son orientation progressiste et anti-impérialiste, allait compromettre certaines sources d'aide publique au développement. Le renforcement des relations avec les pays arabo-islamiques constitue alors une stratégie de politique étrangère, un canal indiqué pour avoir une aide moins contraignante dans l'esprit des révolutionnaires, comparativement à celle de l'Occident.

Suite au rapport sur la situation des *medersas* de Mahamoud Tiemtoré, arabisant, directeur de la *medersa* centrale de Ouagadougou, une procédure a été établie permettant la reconnaissance des *medersas* jugées respectueuses des conditions exigées pour l'ouverture d'un établissement d'enseignement primaire ¹⁶. En 1986, douze ont pu être reconnues ¹⁷ et les dossiers de vingt-huit autres étaient à l'étude ¹⁸.

Ces premiers pas de l'État, quoique non négligeables, sont demeurés timides jusqu'à la fin des années 1980. Mais la création en 1990 d'un service de suivi de l'enseignement arabe au ministère de l'Enseignement de base a donné une autre dimension à la prise en charge des *medersas* par l'État.

L'enseignement confessionnel islamique, un enjeu important dans le système éducatif à partir des années 1990

À sa création, le service de suivi de l'enseignement arabe a été confié à Ibrahim Diallo, lui-même arabisant. Dans les archives du ministère, on relève les orientations suivantes :

« élaborer des statuts réglementant l'enseignement arabe, unifier les programmes d'enseignement, formuler des critères nationaux de sélection des maîtres, assurer l'encadrement et le suivi pédagogique de ces maîtres, uniformiser et officialiser les diplômes, renforcer le niveau de Français enseigné, élaborer une politique nationale cohérente pour la gestion des *medersas* »¹⁹.

En juillet 1991, un arrêté conjoint du ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) et du ministère des Enseignements secondaire et supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS) a mis en place une « commission nationale des statuts et programmes de l'enseignement arabe »²⁰. Elle est composée des personnels du MEBA et du MESSRS, des représentants d'Associations islamiques, ainsi que de *medersas* des deux grandes villes du pays, Ouagadougou et Bobo-Dioulasso. L'exigence d'un arrêté conjoint signifie que les *medersas* ne se limitaient plus au premier degré. Effectivement, au cours des années 1980, certaines avaient ouvert des classes du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le contenu de ce rapport²¹ montre de façon évidente le renforcement progressif de l'implication de l'État dans la gestion des *medersas*²². Le souci de voir croître le taux de scolarisation est devenu une préoccupation importante de l'État burkinabè, surtout au cours des années 2000, quand il s'est vu classé avant-dernier par le PNUD, à cause de l'appréciation faite sur son indice de développement humain. Les *medersas* ont ainsi permis à l'État d'augmenter le taux de scolarisation afin d'améliorer l'indice de développement humain.

En 1991, on dénombrait 65 *medersas* reconnues sur 300, qui scolarisaient environ 25 000 élèves²³. Le ministère de l'Enseignement de base, dans le but de favoriser davantage le processus d'intégration des *medersas* dans le système éducatif officiel, a organisé un atelier national en juin 1999²⁴.

En 2002, un plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) a été lancé. Il prévoyait une subvention aux fondateurs de *medersas* et ouvrait les portes de l'École nationale des enseignants du primaire (ENEP) de Ouahigouya aux futurs maîtres des *medersas* pour leur formation. Pour sa part, l'École nationale supérieure de Koudougou (ENSK) devait aussi accueillir des arabisants destinés à encadrer les *medersas* pour une formation en inspectorat de l'enseignement du 1er degré. Ce dernier volet est une des recommandations de l'atelier de 1999. Parmi ces mesures du PDDEB en faveur de l'enseignement confessionnel islamique, seul le volet relatif à la formation des encadreurs pédagogiques a connu une application effective par le PDDEB, qui a dans l'ensemble connu des difficultés de gestion dans ses différents volets ²⁵.

À la fin des années 1980, et surtout durant les années 1990, la distinction entre *medersa* et école franco-arabe s'est davantage précisée. Elle réside dans l'apprentissage du français, très peu enseigné à la *medersa* mais dans une proportion au contraire significative dans les écoles franco-arabes. Ces distinctions ressortent clairement dans les statistiques fournies par la direction de l'enseignement de base privé en 2004–2005 : les écoles franco-arabes étaient alors au nombre de 395, les *medersas* 199, soit 504 établissements confessionnels musulmans reconnus. En revanche, 329 écoles franco-arabes et 347 *medersas*, soit 676 établissements confessionnels islamiques, n'étaient pas reconnus ²⁶. Ces chiffres montrent cependant un progrès sensible comparativement aux statistiques de 1984 qui étaient de 12 *medersas* reconnues et 27 en attente d'une étude pour une éventuelle reconnaissance. Ces données statistiques de 2004–2005 indiquent une répartition de *medersas* et écoles franco-arabes dans toutes les régions du Burkina Faso, mais avec une concentration au centre à l'ouest et au nord. Selon la direction de l'enseignement de base privé, 5 % des élèves de l'enseignement du 1er degré sont scolarisés dans les *medersas* et écoles franco arabes en 2004–2005. Le cumul des *medersas* et écoles franco arabes reconnues et non reconnues en 2004–2005 était de 1 180 établissements confessionnels ; cinq ans plus tard notamment durant l'année scolaire 2009/2010, ce cumul était de 1 679 établissements sur l'ensemble des 13 régions du territoire national.

Ce développement remarquable de l'enseignement confessionnel musulman est une résultante du dynamisme de l'islam et de sa plus grande visibilité dans l'espace public ces dernières décennies au Burkina Faso en général. La vitalité de l'islam a aussi incité l'État à s'intéresser aux écoles coraniques dans le cadre des actions d'alphabétisation (Diallo 2006). Le recensement des écoles coraniques et leur amélioration permettent d'accroître les statistiques des populations alphabétisées, ce qui constitue une autre piste pour l'État burkinabè afin d'améliorer ses

indicateurs qui doivent favoriser une bonne appréciation de son indice de développement humain auprès du PNUD et espérer un meilleur classement.

Retenons ici que l'engagement de l'État dans la gestion des *medersas* dénote la faiblesse organisationnelle des musulmans : ces derniers n'ont en effet pas su bien orienter l'enseignement confessionnel islamique, en particulier après l'ouverture du Burkina Faso au monde arabo-islamique. Malgré les efforts organisationnels de l'État, les *medersas* et écoles franco arabes montrent toujours des insuffisances :

- l'harmonisation des programmes d'enseignement et diplômes n'est pas effective ;
- l'adoption des programmes officiels dans les *medersas* rencontre des difficultés au regard du faible niveau de certains enseignants ;
- le personnel d'encadrement capable de bien suivre cet enseignement confessionnel islamique est en nombre très insuffisant ;
- certains fondateurs ne coopèrent pas franchement avec les structures de l'État ;
- l'objectif du bilinguisme (français-arabe) visé par l'État à travers la réorganisation des *medersas* n'est pas bien atteint, car le niveau d'enseignement du français est toujours faible dans bon nombre d'établissements ;
- l'établissement d'une équivalence de diplôme pour les arabisants qui ont fait des études supérieures à l'étranger n'est pas une réalité.

Ce sont là des difficultés importantes, toujours rencontrées par l'enseignement confessionnel islamique, en l'occurrence les *medersas*. Pourtant, leur nombre ne cesse de croître et l'insertion sociale des élèves formés en leur sein demeure une préoccupation non résolue.

L'ÉGLISE CATHOLIQUE ET L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ AU BURKINA FASO

Les débuts de l'enseignement catholique en Haute-Volta (actuel Burkina Faso) remontent aux premières heures de l'installation des missions des Pères Blancs ²⁷, soit au début du XXe siècle. La première mission a été implantée le 22 janvier 1900 à Koupéla, localité située à 140 kilomètres à l'est de Ouagadougou. Dès leur installation, l'enseignement a figuré parmi leurs premières activités, car il était considéré comme un des moyens de contact les plus efficaces avec les populations locales.

De toute évidence, l'expansion du christianisme ne saurait être dissociée de la colonisation française en Haute-Volta. Dans ce territoire comme dans la plupart des colonies d'Afrique occidentale, les militaires ont précédé les missionnaires. Les premiers ont préparé le terrain pour les seconds, et il semblait normal que les uns et les autres unissent leurs efforts pour la mise en place des institutions coloniales. C'est dans cette logique qu'il faut inscrire le recours aux missionnaires arrivant à Ouagadougou en 1901, pour la formation des premiers auxiliaires de ce poste.

Pour traiter de l'œuvre éducative développée par les missionnaires en Haute-Volta dans cette partie, nous avons essentiellement utilisé des sources bibliographiques, des sources d'archives et orales réunies lors de nos travaux de recherche (Compaoré 1995, 2003). L'activité scolaire des missionnaires est abordée ici à travers quatre points essentiels : les premières initiatives orientées vers la formation d'un personnel missionnaire, l'ouverture vers les écoles de paroisse et les écoles primaires, l'élargissement de l'activité scolaire à l'enseignement secondaire, et enfin l'évolution de l'enseignement catholique après 1960.

Un enseignement privé à orientation cléricale

En AOF, la première organisation de l'enseignement de 1903 ne s'était intéressée qu'au secteur public. Pourtant, les initiatives privées, notamment celles des missionnaires, étaient déjà présentes dans plusieurs colonies et faisaient l'objet d'un contrôle de l'administration. Il faudra attendre le décret présidentiel du 14 février 1922 pour voir une réglementation de l'enseignement privé dans les Territoires d'Outre-Mer, précisant la nature et le fonctionnement des écoles, ainsi que les conditions pour leur ouverture.

À Koupéla, les Pères Blancs ont ouvert une école dès leur installation en 1900 (Harding 1971 : 114). Dans le poste missionnaire de Ouagadougou créé en 1901, les Pères Blancs ont été sollicités par l'administration pour prendre en main la petite école qui fonctionnait sous la direction des militaires. Les différents rapports sur l'activité des postes missionnaires sont unanimes à reconnaître que l'école de Ouagadougou a été la plus importante parmi celles ouvertes par les Pères Blancs au Soudan français au début du siècle (Harding, 1971 : 110). Ces premières écoles visaient des objectifs très diversifiés, allant de la formation des futurs chefs et des agents pour l'administration, à la formation de catéchistes pour assurer la diffusion du message chrétien. Selon les rapports annuels du Vicariat du Soudan français, l'école des Pères Blancs à Koupéla réunissait 40 élèves en 1902, 70 en 1903, 140 en 1904, 30 en 1906, et 25 en 1909²⁸.

La collaboration entre l'administration et la mission catholique a été d'une courte durée, les grands débats menés en métropole autour de la laïcité aboutissant en 1904 à l'adoption, par la chambre des députés, de lois consacrant la séparation des pouvoirs de l'Église et de l'État²⁹. Ces événements circonscrits à la métropole, ont alors commencé à se manifester dans certains territoires de l'AOF. C'est ainsi que l'administration coloniale a créé l'école régionale de Ouagadougou en 1904 avec les élèves auparavant confiés aux Pères Blancs. Ceux-ci ont continué à faire fonctionner l'école de la mission, malgré les difficultés rencontrées dans le recrutement et le fonctionnement (Harding 1971 : 110). L'école de la mission n'a cependant pas résisté à la concurrence de l'école publique et a fermé ses portes en 1906. De son côté, l'école de Koupéla a mis fin à ses activités en 1910, suite aux mêmes difficultés de fonctionnement.

Ainsi a pris fin la première expérience d'enseignement privé en Haute-Volta. La baisse de régime des écoles catholiques et la tension régnant entre l'administration et la mission avaient conduit le vicaire apostolique à inviter ses missionnaires à arrêter temporairement l'enseignement en français, cela pour éviter que la situation se dégrade davantage. En réalité, les missionnaires ont continué à entretenir des écoles dans lesquelles la principale langue d'enseignement était le *mooré* (langue nationale). Elles étaient appelées la plupart du temps « écoles de catéchistes ». C'est ainsi que dans la rubrique « écoles » des rapports annuels des postes de Ouagadougou et de Koupéla, on retrouve des effectifs scolaires entre 1910 et 1921. Ces écoles dites de catéchisme, que l'on rencontrait dans presque tous les postes missionnaires, avaient pour but premier de préparer des catéchumènes à recevoir le baptême, et de susciter parmi eux des vocations de catéchiste. Parmi les meilleurs éléments des écoles de catéchisme, certains ont plus tard été appelés à continuer leurs études dans les écoles cléricales officiellement reconnues en 1923. Avec les jeunes élèves des écoles cléricales, ils ont constitué les premières promotions admises au petit séminaire de Pabré, créé en 1925.

Dans les faits, la période de tension entre l'administration coloniale et les missions catholiques a duré jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale. Le rapprochement entre l'Église catholique et l'État a été favorisé par la guerre, permettant ainsi aux missionnaires de se repositionner dans le secteur de l'éducation. C'est ainsi que les écoles cléricales de Ouagadougou, de Koupéla et de Toma ont été officiellement reconnues en 1923. À partir de la réglementation de l'enseignement privé en 1922, l'activité scolaire s'est intensifiée dans les postes missionnaires catholiques. Les missionnaires vont intégrer l'école dans leurs activités pour répondre, entre autres, à un besoin pressant, celui de la formation d'un clergé local. L'accroissement du nombre des écoles privées a ainsi

intensifié la collaboration entre les missions et l'administration coloniale sur la question scolaire.

À la suite des accords de Saint-Germain-en-Laye, conclus le 10 septembre 1919³⁰, le décret de 1922 est venu réglementer l'enseignement privé en AOF. Sans distinction de nationalité, toutes les congrégations religieuses pouvaient désormais entreprendre des activités allant dans le sens de la recherche du bien-être des populations colonisées. Conformément aux clauses de ce protocole de Saint-Germain, les missionnaires ont alors recouvré le droit d'ouvrir des écoles. À partir de cette réglementation, l'enseignement privé catholique s'est organisé en Haute-Volta à travers un nombre très réduit d'écoles. Cette situation s'expliquait par le peu de moyens et d'enseignants qualifiés dont disposaient les missions. Les Pères Blancs et les Sœurs Blanches³¹, à l'origine de l'évangélisation de la Haute-Volta, n'étaient pas des spécialistes de l'enseignement. Ils avaient donc intégré l'école dans leurs activités pour répondre, entre autres, à un besoin pressant, celui de la formation d'un clergé local.

En Haute-Volta, l'œuvre missionnaire a pris un essor considérable avec la création du vicariat apostolique de Ouagadougou le 2 juillet 1921³² Mgr Johanny Thévenoud³³, qui fut nommé à sa tête était un homme d'action, profondément attaché au développement économique et social de la Haute-Volta. Sous son impulsion, les postes missionnaires se sont multipliés dans le vicariat, consacrant ainsi l'élargissement du champ d'intervention de la mission. Une autorisation d'ouverture est accordée le 26 septembre 1923 aux écoles cléricales de Koupéla et de Ouagadougou, à titre d'écoles primaires, grâce aux religieuses Sœurs Blanches, titulaires du brevet. Les écoles cléricales avaient pour objectif de former de futurs agents pastoraux³⁴. Elles suivaient le cycle officiel du cours préparatoire au cours moyen et les programmes s'efforçaient de donner le contenu de l'enseignement primaire élémentaire. Du côté de Koupéla, l'école a réellement commencé à fonctionner en 1923.

Dans le développement de leurs activités, les Pères Blancs ont créé les petits séminaires de Pabré en 1925 et de Nasso en 1946 (vicariat apostolique de Bobo-Dioulasso) pour la formation du clergé autochtone en Haute-Volta. S'inspirant de l'organisation des petits séminaires métropolitains dont ils ont emprunté les programmes d'enseignement, ces établissements ont fonctionné comme de véritables collèges dans un contexte où l'administration coloniale se méfiait du développement qualitatif de l'enseignement.

Jusqu'en 1945, aucun diplôme ne sanctionnait les études faites dans les petits séminaires, ni à la fin de la classe de troisième, ni à l'issue de la rhétorique (classe de terminale). L'ouverture permettant aux petits séminaristes de préparer les examens scolaires officiels s'est progressivement

faite. Il a fallu procéder à une relecture des programmes d'enseignement, des horaires et du parcours scolaire. Dans l'ensemble de l'œuvre éducative privée, l'application des programmes officiels requérait la présence d'un personnel qualifié dans les établissements d'enseignement.

Des écoles paroissiales aux écoles primaires

Après l'autorisation d'ouverture accordée à l'école élémentaire de Toma en 1923, c'est en 1939 que de nouvelles autorisations officielles sont ensuite accordées à des établissements privés catholiques³⁵. En réalité, l'œuvre scolaire était bel et bien présente dans les différents postes missionnaires, mais ne remplissait pas les conditions exigées par la législation scolaire pour bénéficier d'une autorisation officielle. Les écoles annexées aux postes missionnaires, généralement appelées « écoles de la mission » ou « écoles paroissiales », véhiculaient un prosélytisme religieux et l'enseignement dispensé avait une orientation purement religieuse. De ce point de vue, il ne pouvait intéresser que des enfants de chrétiens ou ceux s'engageant à recevoir le baptême au cours de leur scolarité. Dans ces écoles, l'enseignement profane ne venait que pour consolider la formation religieuse et permettre aux jeunes chrétiens ainsi formés d'acquérir un minimum de connaissances relatives à la langue française. Pour attirer davantage les enfants à l'école, les missionnaires ont mis l'accent sur l'enseignement en français au détriment de celui en langues nationales. Ces écoles de paroisses se sont multipliées et ont représenté des lieux de rencontre très importants pour les enfants qui n'étaient pas reçus par les écoles officielles.

La stratégie des missionnaires a en effet consisté à créer des embryons d'écoles, à les faire grandir et, enfin, à formuler une demande d'autorisation d'ouverture pour officialiser leur existence. La régularisation de ces écoles de paroisse a tout d'abord passé par la présence d'un personnel qualifié et bien sûr par l'installation des élèves dans des infrastructures appropriées. Les écoles privées catholiques étaient loin de pouvoir répondre à ces exigences. Toutefois, la fidélité au régime de Vichy manifestée par les missionnaires français a eu pour conséquence la mise en place d'une politique plus favorable aux œuvres missionnaires. La tolérance vis-à-vis de cet enseignement non conventionnel s'est ainsi confirmée et les ouvertures d'écoles se sont faites de plus en plus nombreuses. Une nouvelle ère a alors débuté pour l'enseignement privé, appelé à jouer un rôle de plus en plus important dans la scolarisation des colonies françaises. Il fallait donner une nouvelle orientation à cet enseignement reconnu d'utilité publique.

Joseph-Roger de Benoist situe les débuts de changement d'attitude du colonisateur français avec l'arrivée au pouvoir du Front populaire en France (De Benoist 1988 : 81). En effet, dans la métropole,

l'anticléricalisme a connu un recul à partir de 1940 avec l'avènement du régime de Vichy et la loi du 3 septembre 1940 abrogeant l'interdiction d'enseigner faite aux congrégations par les lois de 1901 et 1904 ³⁶.

En janvier 1943, la rencontre des responsables des sociétés missionnaires catholiques présentes en AOF ³⁷ avec le gouverneur général a marqué un tournant dans l'organisation de l'enseignement catholique. Les responsables des sociétés missionnaires catholiques de l'AOF ont décidé, pour donner suite à leur rencontre avec le gouverneur général, de nommer un directeur général pour l'enseignement privé catholique en AOF avec résidence à Dakar et de nommer un directeur de l'enseignement par territoire pour le contrôle des écoles catholiques. Dans la même lancée, la conférence de Brazzaville qui se tient en 1944 a affirmé la nécessité de collaborer avec les missions pour atteindre le développement de la scolarisation dans les territoires. Les transformations politiques dans l'Empire français après la Seconde Guerre mondiale n'ont pas remis en cause l'alliance scolaire établie par Vichy. À la faveur des bonnes dispositions manifestées par l'administration coloniale à l'endroit des missions chrétiennes, des subventions ont été accordées à l'enseignement privé de l'AOF ³⁸, offrant à celui-ci une source supplémentaire de financement.

Toutes ces dispositions prises au niveau de l'AOF ont favorisé le développement de l'enseignement dans les différents territoires. Au niveau de la Haute-Volta, encore écartelée, on note la création des écoles primaires privées catholiques pour filles (1943) et pour garçons (1944) à Ouagadougou et à Koupéla (1944). Après s'être investies dans l'œuvre d'éducation dans les écoles cléricales, les religieuses Sœurs Blanches ont pris en main l'organisation de ces écoles primaires, répondant à l'esprit de la réglementation scolaire de 1945. Avec ces nouvelles créations, les écoles cléricales ont fermé progressivement leurs portes pour permettre aux écoles primaires d'accroître leurs capacités de recrutement ³⁹.

L'installation des Frères des Écoles chrétiennes à Ouagadougou a été réalisée le 8 septembre 1952. Dès octobre 1952, ils ont ainsi pris la relève des Sœurs Blanches et ont assuré la gestion de l'école primaire de garçons de Ouagadougou. Les Sœurs Blanches, depuis 1921, dirigeaient en effet l'école cléricale qui est devenue « école de la mission » en 1943. Ce changement de main a été marqué par un changement de nom de l'école, qu'ils baptisèrent du nom de leur fondateur : « École de la Salle ».

La collaboration entre l'administration coloniale et l'Église catholique était beaucoup plus visible dans la promotion de l'enseignement primaire. Ce développement de l'enseignement primaire confessionnel a aussi ouvert des perspectives pour la naissance et le développement d'un enseignement postprimaire confessionnel en Haute-Volta.

Les débuts d'un enseignement post primaire

La question de l'enseignement catholique, dans le contexte colonial, n'a pas seulement été religieuse mais aussi politique, idéologique et financière. Comme la Seconde Guerre mondiale avait favorisé en AOF le rapprochement entre l'administration coloniale et les missions religieuses, celles-ci ont été mises à contribution pour le développement de la scolarisation dans les territoires de la fédération, grâce à des subsides accordés par l'administration. La direction générale de l'enseignement en AOF a exigé, dès 1947, la transformation des écoles de moniteurs en collèges secondaires qui devaient préparer les élèves au brevet et au baccalauréat ⁴⁰. Dans ces établissements, les programmes et l'horaire étaient conformes à ceux des collèges modernes d'enseignement court de la métropole.

Pour donner une suite à cette mesure, le gouverneur de la Haute-Volta a signé un arrêté le 16 février 1948, transformant l'école de moniteurs de Toussiana en collège moderne d'enseignement privé. Cet arrêté a consacré la naissance du premier collège moderne privé de la Haute-Volta. Il est bon de rappeler qu'à sa fondation en 1944, l'école des moniteurs avait une vocation interterritoriale. Elle accueillait en effet des élèves venant du Soudan, de la Guinée et de la Haute-Volta. Le collège de Toussiana a conservé, jusqu'à 1957, son statut d'établissement intervicarial. Pour résoudre la question du personnel pédagogique, les chefs de missions, Pères Blancs, ont fait appel aux Frères des Écoles chrétiennes.

À travers la création des établissements d'enseignement postprimaire et secondaire, les missionnaires voulaient asseoir la religion chrétienne sur des bases solides, tout en s'investissant davantage dans la formation des futurs cadres de l'administration en Haute-Volta. Les premières initiatives dans ce domaine ont été appelées « cours complémentaires » et étaient généralement annexées à des écoles primaires. Le cours complémentaire de Tounouma a commencé à fonctionner à Bobo-Dioulasso en 1949, mais il n'a obtenu sa reconnaissance officielle qu'en 1953. À ses débuts, le cours complémentaire de filles était dirigé par la communauté des Sœurs Blanches et installé alors dans des locaux d'emprunt, à l'école de garçons de Tounouma. Autorisé à ouvrir ses portes comme un cours normal, l'établissement fonctionnait plutôt comme un collège moderne. En effet, l'anglais y était enseigné et les élèves y préparaient le BEPC (et non le brevet élémentaire). La plupart des élèves étaient hébergés dans un foyer tenu parallèlement par les Sœurs Blanches. La création de cet établissement entraine dans le développement de l'enseignement féminin dans la zone de Bobo-Dioulasso. Afin de faciliter la formation d'enseignantes pour l'enseignement catholique, le cours complémentaire

de Tounouma a été autorisé à fonctionner comme un cours normal de filles. Il est du même coup devenu le répondant du collège moderne de Toussiana qui formait les maîtres de l'enseignement privé catholique.

Le second cours complémentaire né de l'initiative des Sœurs Blanches a été implanté à Ouagadougou à partir d'octobre 1951. Il a été annexé à l'école primaire catholique des filles qui fonctionnait depuis 1943. Établi dans des locaux précaires, c'est finalement le 27 septembre 1952 que l'établissement a officiellement été reconnu et a alors pris le nom d' « école Sainte-Jeanne d'Arc ». Il comprenait le cycle normal des établissements, menant au BEPC avec, en plus, un enseignement ménager et familial. Avec l'ouverture du collège féminin privé en 1955 à Ouagadougou ses objectifs ont été revus pour ces établissements qui ont pris le nom d'« Institut Lavigerie » et se sont alors orientés vers l'enseignement technique.

Comme rappelé plus haut, dès leur installation à Ouagadougou en 1952, les Frères des Écoles chrétiennes ont pris en main l'école de garçons en lui donnant le nom de leur fondateur (École de la Salle). Une année après, ils ont récupéré dans une salle de classe les élèves qui n'avaient pas réussi à l'examen d'entrée en sixième pour renforcer leur niveau scolaire, et les rendre compétitifs dans leur recherche d'emploi. C'était en réalité le début du cours complémentaire de la Salle, qui, en 1955, totalisait un effectif de 70 élèves répartis en trois classes. Sous la conduite des Frères des Écoles chrétiennes, l'établissement a officiellement été reconnu dès 1952 et a été transformé en collège moderne en 1955.

Dans le paysage scolaire féminin voltaïque des années 1950, les missionnaires Sœurs Blanches ont occupé une place prépondérante en raison de leur présence dans les structures éducatives du territoire. À partir de 1952, la congrégation des Filles du Cœur de Marie arrive en Haute-Volta, suite à une demande de Mgr André Dupont. Elles se sont d'abord installées à Bobo-Dioulasso avant d'offrir leur service aux autres vicariats apostoliques. C'est ainsi que, suite à la demande de Mgr Émile Socquet ⁴¹, la congrégation a accepté de prendre en charge le cours complémentaire des jeunes filles à Ouagadougou en 1955. La reconnaissance officielle est intervenue au cours de la même année et le collège a ouvert officiellement ses portes en octobre 1955 avec 24 élèves inscrites. Dès son ouverture, l'établissement a changé de nom et a été baptisé « Institution Notre-Dame de Ouagadougou ». Tandis que le cours complémentaire de Ouagadougou s'était orienté vers l'enseignement ménager (Collège Lavigerie) et le cours complémentaire de Tounouma vers l'enseignement normal, la nouvelle institution faisait l'option de l'enseignement général pour les filles.

L'enseignement catholique depuis 1960

Avec l'indépendance du pays en 1960, la grande présence de l'Église catholique dans le domaine de l'enseignement s'est poursuivie, malgré les difficultés rencontrées. Sur le plan organisationnel, l'enseignement catholique a gardé sa structuration en directions diocésaines coordonnées par un secrétariat national. Dans ce dispositif, les évêques sont les propriétaires des locaux et les employeurs des enseignants du primaire. Dans le même temps, les enseignements postprimaire et secondaire restent essentiellement entre les mains des congrégations religieuses.

Depuis 1943, l'enseignement catholique, tout comme l'enseignement protestant, bénéficie des subventions du territoire, puis de l'État pour l'organisation des activités scolaires. Dès 1964, les difficultés financières amènent l'État voltaïque à réorganiser les textes accordant les subventions à l'enseignement privé. Le nouveau texte ⁴² insiste sur le fait que l'État accorde désormais les subventions en fonction de ses disponibilités financières ⁴³. Dans la pratique, le volume des subventions accordé à l'enseignement privé voltaïque a connu une réduction progressive, créant des difficultés de fonctionnement. Ainsi par exemple, le déficit enregistré par l'enseignement catholique a été de onze millions de francs CFA à la fin de l'année 1965. Entre 1964 et 1969, l'enseignement catholique a ainsi cumulé des dettes considérables dues à la diminution de la subvention et a éprouvé de sérieuses difficultés pour honorer les salaires de ses enseignants. Cette situation a également amené les enseignants à s'organiser pour exiger le paiement de leurs salaires. L'enseignement catholique est ainsi entré dans une période de crise qui a duré jusqu'en 1969.

Selon les statistiques de l'enseignement catholique, le secteur primaire scolarisait, en 1967, 29 635 élèves (11 585 filles et 18 050 garçons) dans 648 classes primaires regroupées dans 158 écoles. Pour la même année, l'enseignement primaire public comptait 65 332 enfants et l'enseignement primaire protestant 1 800. L'enseignement primaire catholique représentait donc presque un tiers des effectifs du primaire public.

Quant à l'enseignement secondaire catholique, il scolarisait en 1967, au premier cycle 1 933 élèves (807 filles et 1 126 garçons) et 310 élèves (73 filles et 237 garçons) au second cycle. Pour la même année, l'enseignement secondaire public avait un effectif de 5 015 élèves contre 457 pour le secondaire protestant. À ce niveau encore, les effectifs de l'enseignement catholique représentaient un peu plus du tiers des effectifs de l'enseignement secondaire général national (Compaoré 1995 : 310).

La persistance de la situation de crise amène les évêques à renoncer à la gestion des écoles primaires à travers une lettre confidentielle adressée au président de la République, suivie d'une circulaire publique le

12 février 1969. En réponse à cette démarche, une ordonnance présidentielle du 19 septembre 1969 a officialisé la « nationalisation » de l'enseignement primaire catholique. L'enseignement secondaire, tenu par des congrégations religieuses, résistait à la crise et continuait à fonctionner malgré les difficultés financières. Pour faire face à ces difficultés, les chefs d'établissements secondaires catholiques créent l'Union nationale des établissements catholiques (UNEC) en 1969. Au nombre des acquis de cette structure, on peut citer la signature de la convention permettant à l'État d'affecter des élèves dans les établissements catholiques, moyennant le paiement des frais de scolarité. Ainsi, depuis septembre 1969, la hiérarchie catholique n'avait plus de contacts officiels avec l'État au sujet de l'enseignement. Les nouveaux rapports établis entre ce qui restait de l'enseignement catholique (UNEC) et l'État ont été aléatoires du fait de l'absence d'un véritable cadre juridique.

À partir de 1994, l'Église catholique a reconsidéré sa position vis-à-vis de l'éducation et s'est lancée dans un grand projet de développement de son système éducatif. La réflexion engagée à ce sujet aboutira à l'organisation des Assises nationales de l'enseignement catholique en décembre 1996 ⁴⁴. La nouvelle organisation issue des assises nationales s'appuie sur une grande responsabilisation des chrétiens dans l'esprit de l'Église-famille de Dieu. Désormais, la création et l'organisation des écoles incombent plus aux communautés chrétiennes qui bénéficient de l'appui de la hiérarchie (Zongo Nana 2001 ; Kaboré 2002). Les assises nationales ayant défini l'enseignement primaire comme la priorité de l'Église catholique, ses recommandations invitaient chaque diocèse à mettre l'accent sur la relance de l'enseignement primaire. Cette option impliquait un certain nombre de réalisations : mise en place des structures de gouvernance, organisation de plans de formation continue pour les enseignants, les chefs d'établissements et les gestionnaires.

La relance de l'enseignement primaire catholique devait, à court terme, passer par l'ouverture de nouvelles écoles et la récupération des anciens établissements cédés à l'État en 1969. Ainsi, on note l'ouverture de huit écoles nouvellement construites sur financement de la Conférence épiscopale italienne, dès la rentrée scolaire 1999–2000. Dans le même temps, les négociations avec le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation au sujet des écoles cédées à l'État en 1969 ont abouti à la signature, le 13 juin 2000, d'un protocole d'accord entre l'épiscopat et le gouvernement pour la rétrocession progressive de 59 ex-écoles catholiques ⁴⁵.

De nos jours, l'enseignement catholique garde l'organisation préconisée par les Assises nationales de 1996. Un protocole d'accord régit les relations entre les ministères en charge de l'Éducation et l'Église catholique. Les enseignants catholiques sont formés au niveau du Centre

de formation pédagogique et pastorale (CFPP) et bénéficient également de formations périodiques continues. En plus des établissements d'enseignement secondaire général et technique, l'Église catholique dispose d'établissements d'enseignement supérieur dans les principales villes du pays ⁴⁶.

Malgré la diversification de l'enseignement catholique qui couvre tous les niveaux d'enseignement, les difficultés demeurent. Au nombre de celles-ci, on peut retenir l'insuffisance des ressources pour faire face aux salaires des enseignants, le non-respect des dispositions du protocole d'accord au sujet des subventions accordées par l'État et l'organisation d'un plan de carrière pour les enseignants. Dans l'enseignement primaire, la différence de salaire qui existe entre les enseignants du public et du privé catholique provoque des défections de ces derniers au profit du public. La relecture du protocole d'accord devrait permettre à l'Église catholique et à l'État burkinabè de réfléchir à nouveau sur leur partenariat pour mieux prendre en compte les nouveaux défis du secteur de l'éducation.

Pour conclure à propos de l'enseignement catholique, on peut retenir qu'en Afrique occidentale française (AOF), l'évolution de l'école privée catholique a connu trois grandes phases. Il y a eu d'abord le temps de l'hostilité à l'enseignement privé confessionnel, de 1904 à 1922, période dominée par le débat sur la laïcité. Vient ensuite le temps de la tolérance de cet enseignement, de 1922 à 1943, période influencée par les accords de Saint-Germain-en-Laye. Enfin, la période qui va de la fin de la Seconde Guerre mondiale à l'année 1960 marque le temps de la collaboration entre l'administration coloniale et l'Église au sujet de l'enseignement privé confessionnel.

Par la suite, l'Église catholique a développé des écoles de paroisse pour prendre en compte les enfants et les jeunes qui ne pouvaient pas accéder aux écoles cléricales et voulaient une éducation chrétienne. Avec le contexte des années 1940 favorable à la collaboration entre l'Église et le pouvoir colonial, l'activité missionnaire s'est diversifiée au niveau de l'éducation. C'est ainsi que naissent les établissements d'enseignement postprimaires catholiques en Haute-Volta.

En s'appuyant sur les congrégations féminines, puis masculines, l'Église catholique a pu mettre en place des structures scolaires pour l'encadrement d'une élite pour la Haute-Volta. Avec toutes les créations d'écoles primaires et secondaires, l'enseignement privé catholique était fortement représenté dans le paysage scolaire voltaïque au moment de l'accession du pays à l'indépendance en 1960.

Depuis 1960, les différentes composantes de l'enseignement catholique traversent des crises essentiellement liées aux difficultés financières. Ainsi, la hiérarchie catholique finira par céder la gestion de

ses écoles primaires à l'État en 1969. Par la suite, la nouvelle vision proposée par les Assises nationales de 1996 permettra à l'enseignement catholique de se repositionner sur l'enseignement primaire.

CONCLUSION

Cette brève histoire de l'enseignement privé confessionnel au Burkina Faso, plus précisément des enseignements musulman et catholique, révèle à la fois des similarités et des spécificités. Dans les deux cas, un enseignement à vocation religieuse – écoles coraniques d'un côté et école paroissiales de l'autre – avait préexisté à l'implantation de l'école « classique » par l'administration coloniale. Si les écoles paroissiales se sont progressivement transformées, pour intégrer le système scolaire officiel, colonial puis étatique après l'indépendance en 1960, une partie seulement des écoles coraniques ont évolué vers les *medersas* (puis les écoles franco-arabes). Les écoles coraniques, à vocation uniquement religieuse, perdurent aujourd'hui, mais selon une ampleur difficile à appréhender faute de statistiques fiables.

Si pour le privé musulman comme pour le privé catholique, leur rapport au pouvoir, colonial puis étatique, a été souvent source de tensions, voire de conflits (avec notamment la nationalisation des écoles primaires catholiques en 1969), il reste que l'enseignement catholique, réputé de qualité et dispensé en français – la langue officielle d'enseignement –, a historiquement joué un rôle central dans la formation des élites politiques ; en revanche, le privé musulman est demeuré longtemps marginalisé, suscitant une certaine méfiance. Contrairement à l'enseignement catholique, très structuré à l'image de l'Église catholique, l'enseignement musulman reste insuffisamment structuré.

Selon les statistiques scolaires officielles, depuis le début des années 2000, le privé musulman est la composante de l'ensemble du secteur privé d'enseignement qui connaît la forte croissance, accompagnée d'une expansion territoriale très nette ; il est à forte dominante rurale, tandis que l'enseignement catholique demeure surtout situé dans les villes. Cette croissance du privé musulman accentue l'interrogation déjà formulée antérieurement quant au devenir, en termes d'insertion professionnelle, des sortants des écoles musulmanes, diplômés ou non, et ne maîtrisant souvent pas le français.

Alors qu'au Burkina Faso le secteur privé est devenu un acteur incontournable du système éducatif, occupant une place croissante, il demeure insuffisamment documenté, notamment le privé confessionnel. Parmi les nombreux aspects à mieux documenter, figurent entre autres une meilleure connaissance du privé protestant et, de manière générale, la question de l'origine des financements, le coût de la scolarité, les raisons

poussant des familles à opter pour tel ou tel type de privé confessionnel, le profil socio-économique et religieux (et son évolution) des familles scolarisant leurs enfants dans un établissement confessionnel (du primaire au supérieur), l'évolution de l'articulation entre les dimensions éducative et religieuse, leurs contributions respectives à la formation des élites et l'évolution de leurs rapports au pouvoir politique. Aux enjeux proprement éducatifs de l'évolution du secteur privé confessionnel, s'articulent des enjeux d'ordre sociétal et politique, qu'il conviendrait d'étudier davantage.

Bibliographie

- Audouin Jean, 1975, *L'évangélisation en Haute-Volta (aperçu socio-historique)*, Collection "Recherche pastorale", sl.
- de Benoist J.R., 1982, *L'Afrique occidentale française de la Conférence de Brazzaville (1944) à l'indépendance (1960)*, Dakar, Nouvelles éditions africaines, 617 p.
- de Benoist J.R., 1988, « Les écoles missionnaires au Soudan occidental de 1885 à 1945 », *Collection du CREDIC*, n°6 (Actes de la huitième session du CREDIC à Salamanque du 24 au 27 août 1987), Université Jean Moulin Lyon III, p.69–90.
- Cissé I., 1989, *Introduction à l'étude des medersas au Burkina Faso : des années 1960 à nos jours*, mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou.
- Cissé I., 1994, *Islam et État au Burkina, de 1960 à 1990*, thèse de doctorat nouveau régime, Paris VII.
- Compaoré F., Pilon M., 2017, « L'évolution de l'offre privée dans l'enseignement primaire au Burkina Faso depuis 2000 », in M. Compaoré, J.-F. Kobiané & F. Compaoré (dir.), *Dynamiques éducatives au Burkina Faso : bilan et perspectives*, Ouagadougou, L'Harmattan Burkina, p. 273–305.
- Compaoré M., 1988, *L'islamisation au Burkina Faso de l'époque coloniale jusqu'à nos jours : l'exemple du pays Bisa*, thèse de doctorat troisième cycle, Université de Dakar, Faculté des Lettres et Sciences humaines.
- Compaoré M., 1995, *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris VII, Tome I, 415p.
- Compaoré M., 2003, « La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso », *Cahiers d'études africaines*, 169–170, p. 87–98.
- Conférence épiscopale Burkina-Niger, 1997, *Projet éducatif national de l'enseignement catholique du Burkina Faso*, Ouagadougou.
- Coulon C., 1983, *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire*, Paris, Karthala.
- Diallo B., 1989, *L'islamisation du Jelgooji et la confrérie hamalliste de Hamdallahi (ou la vie et l'œuvre du cheikh Adoulaye Fodé Doukouré)*, mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou.
- Diallo H. (dir.), 2006, *Impact de l'Islam sur les politiques burkinabè en matière d'éducation, de santé et VIH/Sida et du genre*, rapport de recherche, 54 p.
- Diallo S., 1985, *L'évolution de l'islam à Bobo Dioulasso : des origines à la crise de la communauté musulmane de 1973*, Université de Ouagadougou.
- Harding L., 1971, « Écoles des pères blancs au Soudan français », *Cahiers d'études africaines*, 41, p. 101–28.

- Kaboré É., 2002, La spécificité de l'enseignement privé catholique au Burkina Faso : cas des écoles primaires de l'archidiocèse de Ouagadougou, mémoire de fin de formation des élèves inspecteurs de l'enseignement du premier degré, Ouagadougou, ENSK.
- Ki-Zerbo J., 1990, *Éduquer ou périr. "On ne naît pas tout fait"*, Paris, UNICEF-UNESCO/L'Harmattan.
- Larou B. E., 1985, Évolution de la société marka au contact de l'islam, des origines à 1815, le cas de Safané, mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou.
- Lettre pastorale des évêques de Haute-Volta, 1959, *Le chrétien dans la cité*, imprimerie de la Savane.
- Nicola G., 1981, *Dynamique de l'islam au sud du Sahara*, Publication orientaliste de France.
- Otayek R., 1993, « L'affirmation élitaire des arabisants au Burkina Faso : enjeux et contradictions », in René Otayek (dir.), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara. Dawa, arabisation et critique de l'Occident*, Paris, Karthala, p. 229–52.
- Ouédraogo A., 1985, Le mouvement islamique dans l'État mossi du Yatenga au nord de l'actuel Burkina Faso : de 1896 à 1950, mémoire de maîtrise, Université de Dakar.
- Paré I., 1990, Islamisation et colonisation dans le sud San de 1840 à 1961 : cas de la circonscription de Kouigny, mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou.
- Pilon M., 2004, « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, p. 143–65.
- Prost A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France, 1800–1967*, Paris, Armand Colin.
- Samb B., 1983, Les relations arabo-africaines de 1955 jusqu'aux années 1970, thèse de doctorat troisième cycle, Université Paris VIII.
- Sanankoua B.D., 1985, « Les écoles coraniques au Mali – Problèmes actuels », *Revue canadienne d'études africaines*, 19, 2, p. 362–3.
- Traoré B., 1985, Le processus d'islamisation de Bobo Dioulasso jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle : approche socio-historique, thèse de doctorat, Université de Ouagadougou.
- Zarour C., 1989, *La coopération arabo-africaine, bilan d'une décennie, 1975–1985*, Paris, L'Harmattan.
- Zongo Nana L., 2001, La contribution de l'Église catholique à la promotion de l'éducation de base au Burkina Faso: bilan et perspectives, mémoire de fin de cycle, Ouagadougou, section CASU, ENAM.
- Sources d'archives
- AEO, Dossier enseignement, chapitre 2
- AEO, Dossier enseignement, chapitre 2, Arrêté général du 26 mars 1922.
- AEO, Rapports annuels 1923–1924 et 1924–1925.
- APB, Paris, Rapports annuels 1923–1924.
- APB, Paris, Rapports annuels 1924–1925.
- ANS, O79 (31). Rapport sur les missions religieuses étrangères en Afrique Occidentale Française.

Notes

1. Voir notamment Cissé (1989).
2. La datation de ce groupe scolaire musulman a été établie grâce aux enquêtes de terrain du programme « état des lieux des connaissances sur le religieux au Burkina Faso ». Certains établissements recensés dans le cadre de ce programme (6 sur 25 pour ce qui concerne les écoles primaires, secondaires et les complexes éducatifs musulmans de dix villes du pays) n'ont cependant pas pu être datés.
3. En 2006, un autre établissement supérieur musulman est créé à Ouagadougou, l'institut supérieur Al Houda (Ex-Faculté Alimam Ibn Baz pour l'éducation et la science). En 2007, l'Université catholique d'Afrique de l'Ouest (UCAO) s'implante à Bobo-Dioulasso, suivie en 2011 de l'Institut Al Fourquan pour l'éducation et les études islamiques dans la même ville. Les établissements supérieurs protestants se sont implantés un peu plus tardivement : l'Université chrétienne Logos de Ouagadougou et l'Université évangélique du Kadiogo ouvrent ainsi en 2014.
4. Devenue en 2015 l'Université Ouaga 1 Professeur Joseph Ki-Zerbo.
5. Ces chiffres comprennent l'ensemble du secteur privé supérieur, y compris non confessionnel.
6. L'enseignement protestant n'est abordé ici, faute de recherche sur ce secteur éducatif.
7. Une version antérieure de cette partie a été publiée en 2012 dans le texte d'Issa Cissé, « Enseignement confessionnel musulman et laïcité au Burkina Faso », in Odile Goerg & Anna Pondopoulo (dir.), *Islam et sociétés en Afrique subsaharienne à l'épreuve de l'histoire. Un parcours en compagnie de Jean-Louis Triaud*, Paris, Karthala, p. 338–53.
8. En arabe, Coran signifie « la récitation ».
9. La situation des écoles coraniques la région de l'Ouest est traitée dans les travaux de Bakary Traoré et de Siaka Diallo pour Bobo Dioulasso (Traoré 1985, Diallo, 1985), de Larou Batoum Enestine pour Safané (1985), de Issouf Paré pour Koungny (1990). Au Nord, les travaux d'Ali Ouedraogo ont porté sur le Yatenga (1985), ceux de B. Diallo sur le Jelgooji (1989). À l'Est, la thèse de Mahamoud Compaoré évoque les écoles coraniques en pays Bisa (1988).
10. *L'Observateur* n° 2360 du 5 juin 1982, p.6.
11. L'assistance de ressortissants de pays voisins, tels que Baba Inoussa et Bamoin Tounkara, tous deux de nationalité malienne, premiers directeurs de la *medersa* de Ouagadougou, ou encore Diawar Ndiaye (sénégalais) et Hamed Tao (malien), respectivement directeurs des *medersas* de Bobo Dioulasso et de Ouahigouya, rend bien compte de ce manque de personnel qualifié burkinabè dans l'organisation de ces premières *medersas* au Burkina Faso (Cissé 1989 : 27).
12. L'Arabie Saoudite, la Libye, l'Égypte, le Koweït, la Syrie, l'Algérie, le Maroc ont apporté leur soutien aux *medersas* du Burkina Faso.
13. Sur la question de l'élite arabisante de façon générale, lire Otayek (1993).
14. Rapport du Congrès de la Communauté musulmane de 1964.
15. Voir l'intervention d'un ancien député, Modou Séré, lors du Congrès de la Communauté musulmane en 1977, ainsi que le Rapport de la commission d'enseignement au Congrès de la Communauté musulmane tenue en 1977 (documents aux archives de ladite communauté).

16. Données recueillies auprès de Mahamoud Tiemtoré en avril 1987 et recoupees avec les archives de la direction de l'enseignement du premier degré du ministère de l'Éducation nationale.
17. Les *medersas* reconnues se situaient dans les localités de Bobo Dioulasso, de Banfora, de Djibo, de Ouahigouya, de Yako, de Safané et de Tougan.
18. Archives de la direction de l'enseignement du premier degré du ministère de l'Éducation nationale.
19. Article destiné à la presse écrite pour une action de sensibilisation, Archives du ministère de l'Enseignement de base.
20. Arrêté interministériel n°91-112/MEBA/MESSRS du 16 juillet 1991, Archives du ministère de l'Enseignement de base.
21. Travaux de la commission nationale des statuts et programmes de l'enseignement arabe, Archives du ministère de l'Enseignement de base.
22. Cette forme d'implication révèle, à notre avis, le non-respect de la laïcité de l'État, car il est difficile de comprendre l'usage du capital d'autorité et la capacité organisationnelle de l'État en matière d'enseignement au service des *medersas*, dont le rôle majeur de promotion de l'islam est bien connu. La défaillance organisationnelle des associations islamiques et le contexte francophone constituent cependant des réalités pratiques, à mesure d'expliquer ce degré d'engagement de l'État aux côtés de l'enseignement confessionnel musulman. L'apparition de l'élite arabisante au début des années 1980 constitue également une autre réalité, au regard de sa contribution dans la pression exercée par les musulmans sur l'État. Soulignons que la vision de certains d'entre eux est que la laïcité est une notion occidentale qui contrarie l'islam.
23. Travaux de la commission nationale des statuts et programmes de l'enseignement arabe, Archives du ministère de l'Enseignement de base.
24. Rapport de synthèse de l'atelier sur l'encadrement des maîtres arabophones et les programmes d'enseignement en arabe. Archives du ministère de l'Enseignement de base.
25. Nous avons découvert les difficultés du PDDEB dans une étude commanditée par l'ambassade des Pays Bas au Burkina Faso. Lire H. Diallo (dir.), 2006.
26. Document de la direction de l'enseignement de base privé, Statistiques scolaires du privé 2004–2005, p.73–4.
27. L'appellation "Pères Blancs" désigne les membres de la Société des Missionnaires d'Afrique fondée en 1868 par le cardinal Lavigerie.
28. APB, Paris, Rapports annuels du vicariat du Soudan Français.
29. Il s'agit des lois du 7 juillet 1901 et du 7 juillet 1904, traitant des associations et de l'enseignement congréganiste.
30. ANS, O79 (31). Rapport sur les missions religieuses étrangères en Afrique Occidentale Française.
31. La congrégation des « Sœurs Blanches » ou plus exactement la congrégation des missionnaires de Notre Dame d'Afrique, a été créée par le cardinal Lavigerie, évêque d'Alger, en 1869, soit une année après la création de la Société des Pères blancs. Les huit premières religieuses Sœurs Blanches arrivent à Ouagadougou le 3 décembre 1912.
32. Avant cette date, les postes missionnaires créés en Haute-Volta dépendaient du vicariat apostolique du Sahara-Soudan.
33. Monseigneur Johanny Thévenoud est né le 14 mars 1878 à Serrières en Chautagne (France). Il fut ordonné prêtre le 28 juin 1903 et affecté

- immédiatement au Soudan Français, où il sera à la tête de la mission de Ouagadougou de 1921 jusqu'à sa mort le 16 septembre 1949.
34. Les élèves issus de ces écoles devaient alimenter le petit séminaire que Mgr Thévenoud projetait de créer à Pabré. Du fait de la guerre, l'activité missionnaire avait été paralysée dans plusieurs postes et les besoins en personnel se faisaient de plus en plus ressentir. La création du séminaire devait permettre de trouver une solution à cette pénurie de personnel, dans un avenir même lointain. Les écoles cléricales représentaient donc des pépinières de recrutement pour ce séminaire.
 35. Il s'agit des écoles élémentaires de garçons de Dissin et de Dano, autorisées à fonctionner par l'arrêté du 7 novembre 1939 (AEO, Dossier enseignement, chapitre 2).
 36. La loi du 7 juillet 1904, interdit l'enseignement à toute congrégation et prévoyait un délai de dix ans pour fermer les dernières écoles. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800–1967*, Paris, Armand Colin, p. 208.
 37. À cette conférence, Monseigneur Grimaud représentait les Pères spiritains, Monseigneur Thévenoud les Pères blancs, et le père Bertho les Missions africaines de Lyon.
 38. Arrêté général n° 3568 FI/A du 7 octobre 1943 et arrêté n° 2586/AP.IP du 7 juin 1948.
 39. L'école cléricale de Ouagadougou ferme ses portes en octobre 1946, avec le transfert de ses élèves à l'école de garçons de la paroisse cathédrale. Cette école prendra le nom d'École de la Salle à partir de 1952.
 40. La réglementation de l'enseignement privé prévue dans le décret du 14 février 1922 et l'arrêté général du 26 mars 1922, complété par l'arrêté du 20 mai 1947.
 41. En 1949, Mgr Émile Socquet succède à Mgr Johanny Thévenoud à la tête du vicariat apostolique de Ouagadougou.
 42. Décret n° 057/ PRES/ EN, du 25 janvier 1964, règlementant l'attribution des subventions aux établissements de l'enseignement privé.
 43. Article 2 du décret n° 057/ PRES/ EN, du 25 janvier 1964.
 44. Les Assises nationales ont été organisées du 16 au 20 décembre 1996 à Ouagadougou. Elles ont donné lieu à l'élaboration d'un document de synthèse (Actes des Assises) adopté par la Conférence épiscopale des évêques du Burkina le 10 mars 1997.
 45. Sur les 160 écoles cédées en 1969 à l'État, seules celles dont les locaux se trouvent sur le titre foncier des domaines paroissiaux ont été concernées par cette première rétrocession.
 46. Il s'agit de l'université Saint-Thomas d'Aquin (USTA) à Ouagadougou, de l'université catholique de l'Afrique de l'Ouest (UCAO) à Bobo-Dioulasso et de l'Institut supérieur de technologie à Kaya.