



HAL
open science

Education aux médias au Burkina Faso : enjeux et perspectives pour une éducation à la citoyenneté

Emile Pierre Bazyomo

► **To cite this version:**

Emile Pierre Bazyomo. Education aux médias au Burkina Faso : enjeux et perspectives pour une éducation à la citoyenneté. Education. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009. Français. NNT : 2009PA030123 . tel-00955866

HAL Id: tel-00955866

<https://theses.hal.science/tel-00955866>

Submitted on 5 Mar 2014

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.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE-PARIS 3

Ecole doctorale 267 – Arts et médias

**THESE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'INFORMATION
ET DE LA COMMUNICATION**

Auteur:

BAZYOMO Emile Pierre

**EDUCATION AUX MEDIAS AU BURKINA
FASO :
ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR UNE EDUCATION A
LA CITOYENNETE**

Thèse dirigée par :

M.PALMER Michael

Soutenue le 19 novembre 2009

JURY :

M. LOCHARD Guy, Professeur Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3

M. PALMER Michael, Professeur, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3

M. SOULAGES Jean-Claude, Professeur, Université de Lyon 2

M. TÉTU Jean-François, Professeur émérite, Université de Lyon 2

UNITE DE RECHERCHE DE RATTACHEMENT

**Centre d'Histoire du récit et de l'information des Médias-Réseaux en
Europe (CHRIME)
EA 1484 – Communication, information, médias (CIM)**

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

1, Rue Censier 75005 Paris

Tel.: 01 45 87 79 50

DEDICACE



Prince Landry Yiki,

Davy Junior Yisso,

Steeve, mes trois fils pour qu'ils en fassent mieux et entreprennent tôt le parricide nécessaire à leur épanouissement ;

La mémoire de Marguerite Marie Kantiono, ma mère à qui je n'ai pas suffisamment montré toute l'étendue de mon amour pour elle ;

Alphonse Bazyomo, mon père, qui a autant à cœur que moi de voir le couronnement de ce travail ;

Mon épouse, Diéneba Nouna Han Lamien qui sait rester aux côtés de cet éternel étudiant d'époux.

REMERCIEMENTS

Je renouvelle mes gratitudee à tous ceux qui ont apporté une contribution de quelle que nature que ce soit à ce travail de recherche.

Un merci particulier à :

- ❖ Mon Directeur de thèse, le Pr. M. Palmer qui a accepté prendre le relais du Pr. Jacques Gonnet après l'admission à la retraite de ce dernier.
- ❖ Jacques Gonnet, mon premier directeur de thèse qui m'a inoculé le « virus » de l'éducation aux médias.
- ❖ Co-doctorants et étudiants de master de l'école doctorale ASSI C dont les critiques m'ont fortement aidé.
- ❖ A Mélégué Traoré, ce père spirituel.
- ❖ Pr. Laya Sawadogo sans lequel mon aventure de troisième cycle n'aurait pas eu lieu.
- ❖ Mme Awa Thiombiano.
- ❖ Pr. Joseph Paré, pour son appui inestimable désintéressé.
- ❖ Hedwige Nikiéma et Abdoulaye Ki pour leur précieuse contribution.
- ❖ Justin Somé et son épouse.
- ❖ Vincent Triendrebeogo.
- ❖ Pr. Serge Théophile Balima, mon modèle professionnel.
- ❖ Alphonse Bazyomo, mon père, pour la relecture du document.
- ❖ Mme Bazyomo née Dieneba Lamien pour son soutien moral.
- ❖ Anthyme Sylvestre Bazyomo, mon aîné pour la relecture.

TABLE DES MATIERES

UNITE DE RECHERCHE DE RATTACHEMENT	2
DEDICACE	3
REMERCIEMENTS	4
TABLE DES MATIERES.....	5
LISTE DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX	7
LISTE DES ANNEXES.....	9
LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES.....	10
RESUME	12
ABSTRACT	13
INTRODUCTION	14
1. Les prémices d’une étude	15
2 – Intérêt du sujet	18
3 – Circonscription du sujet.....	21
4 - Problématique.....	22
5 – Hypothèses.....	24
6 – Méthodologie et Corpus	24
6.1 L’enquête de terrain.....	25
6.2 Le choix des deux villes	26
6.3 Les entretiens.....	27
6.4 Le traitement informatique des données	27
6.5 Analyse documentaire	28
7- Les difficultés rencontrées.....	28
PREMIERE PARTIE/ LE BURKINA FASO DANS L’ESPACE ET LE TEMPS.....	30
CHAPITRE I : APERÇU SOCIO- GEOGRAPHIQUE ET ECONOMIQUE.....	31
I – 1 Ethnies, langues et religions	33
I – 2 Population	36
I – 3 L’urbanisation.....	39
I – 4 Les divisions administratives.....	42
II - 5 L’état du développement économique et ses principales contraintes.....	44
CHAPITRE II : APERÇU HISTORIQUE	48
II – 1 La période impériale.....	49
II – 2 La période coloniale	50
II – 3 En attendant l’indépendance.....	51
II – 4 De l’indépendance à nos jours.....	52
II - 4 -1 La première République	52
II – 4 – 2- Les années Lamizana (1966 – 1980)	52
II-4-3- Le règne du comité militaire de redressement pour le progrès national (1980 – 1982)....	57
II – 4 – 4-Le Conseil du salut du peuple (1982 – 1983)	58
II – 4 – 5-L’ère révolutionnaire : (4 août 1983 – 15 octobre 1987).....	58
II – 4 – 6- Le Régime de la Rectification (15 octobre 1987-2juin 1991)	61
II – 4 – 7-Le retour à la démocratie (2 juin 1991 à nos jours) et ses conséquences	62
CHAPITRE III : LE SYSTEME DE L’EDUCATION TRADITIONNELLE AU BURKINA FASO	65
III – 1 Les fondamentaux de l’éducation traditionnelle : l’exemple des mossi	66
III – 2 La philosophie de l’éducation traditionnelle moaga	71
III – 3 La pédagogie moaga de l’éducation.....	73

DEUXIEME PARTIE / L'ECOLE ET LES MEDIAS AU BURKINA FASO.....	78
CHAPITRE IV : LE SYSTEME EDUCATIF MODERNE BURKINABE.....	80
IV - 1 Une histoire à coups de réformes.....	81
IV - 2 Aperçu du nouveau système éducatif.....	87
IV – 3 L'éducation de base n'a pas d'âge.....	89
IV – 3- 1 L'éducation formelle.....	89
IV – 3- 2 L'enseignement secondaire en quelques chiffres.....	91
IV – 3- 3 L'éducation non formelle.....	95
IV - 4 Démarche d'introduction de nouvelles disciplines d'enseignement.....	96
CHAPITRE V : LE PAYSAGE MEDIATIQUE BURKINABE.....	100
V – 1 La presse.....	100
V – 2 La radiodiffusion.....	107
V – 3 La télévision.....	121
V – 4 Internet.....	129
CHAPITRE VI : L'ECOLE ET LES MEDIAS AU BURKINA FASO, UNE HISTOIRE DE « JE T'AIME, MOI NON PLUS ».....	133
VI – 1 Les raisons d'une mise à distance.....	133
VI – 2 Une identité poreuse, cause de schizophrénie culturelle.....	138
VI – 3 Les médias comme outils didactiques.....	142
CHAPITRE VII : ANALYSE DES PROGRAMMES SCOLAIRES SOUS LE PRISME DE L'EDUCATION AUX MEDIAS.....	147
VII – 1 L'analyse des programmes scolaires.....	147
VII – 2 Les « dix « bonnes raisons » de ne rien faire ».....	155
TROISIEME PARTIE/ EDUCATION AUX MEDIAS ET DEMOCRATIE : DES CONSIDERATIONS THEORIQUES GENERALES AUX PERSPECTIVES BURKINABE .	161
CHAPITRE VIII : LES THEORIES DES EFFETS DES MEDIAS.....	163
VIII – 1 L'influence des médias.....	163
VIII – 2 Les orientations de la recherche sur les effets des médias sur les enfants.....	167
VIII – 3 La Théorie des effets limités.....	169
CHAPITRE IX : L'EDUCATION AUX MEDIAS, UNE HISTOIRE CONTRASTEE, DES VISIONS POLYSEMIQUES.....	172
IX – 1 Des histoires de l'éducation aux médias.....	172
IX – 2 Les trois approches éducatives des médias.....	174
IX – 3 l'introduction des médias à l'école est un projet politique.....	178
IX – 4 L'exemple français du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI).....	185
CHAPITRE X : LE RAPPORT AUX MEDIAS DES ELEVES ET DES PARENTS DANS LES VILLES DE OUAGADOUGOU ET DE BOBO DIOLASSO DU BURKINA FASO.....	189
X – 1 Place des médias dans la vie quotidienne de l'élève.....	189
X – 2 Etudes de la consommation des médias par les élèves.....	204
X – 3 Perception des parents du rapport des enfants aux médias.....	213
X – 3-1 Gestion de l'environnement médiatique de l'enfant par les adultes (parents et éducateurs).....	217
X – 3-2 Valeurs éducatives des médias selon les parents.....	223
CHAPITRE XI - LA SIGNALÉTIQUE JEUNESSE COMME FORME D'EDUCATION AUX MEDIAS.....	229
XI-1 De la schizophrénie culturelle à la résistance : l'adoption de la signalétique jeunesse au Burkina Faso.....	230
XI - 2 Traditions et modernités dans la signalétique.....	235
CONCLUSION.....	250
INDEX DES NOMS PROPRES.....	257
BIBLIOGRAPHIE.....	260
ANNEXES.....	267

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

CARTE N°1 : SITUATION GEOGRAPHIQUE DES ETHNIES DU BURKINA FASO	34
GRAPHIQUE N°1 : PYRAMIDE DES AGES	37
CARTE N° 2 : DENSITE DE LA POPULATION DU BURKINA FASO EN 1996.....	38
TABLEAU N°1 : REPARTITION DE LA POPULATION DES DIX PRINCIPALES VILLES DU PAYS	41
GRAPHIQUE N° 2 : EVOLUTION DE LA POPULATION	42
CARTE N°3 : LA DIVISION ADMINISTRATIVE DU BURKINA FASO.	44
FIGURE N° 1 : SCHEMA DE L’AUTORITE MOAGA ET SON EXERCICE	70
TABLEAU N°2 : DES INDICATEURS CLES DE L’ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	92
TABLEAU N°3 : TIRAGES ET DIFFUSIONS DECLARES, PRIX DE VENTE DES PRINCIPAUX JOURNAUX BURKINABE	104
TABLEAU N°4 : PORTEE, VOLUME D’EMISSION ET LANGUES DES RADIOS EN 1999	108
TABLEAU N°5 : PAYSAGE SYNOPTIQUE DES RADIOS PRIVEES AU BURKINA FASO	115
TABLEAU N°6: LA CONSOMMATION TELEVISUELLE SELON LES LOCALITES ET LES SEXES	127
TABLEAU N°7 : TARIFS DE CONNEXION DANS QUELQUES CYBERCAFES DE OUAGADOUGOU ET DE BOBO DIOULASSO EN 2008	131
CARTE N°4 : PANORAMA DE L’AFRIQUE DE L’OUEST	139
FIGURE N°2 : LE CONTEXTE DE LA RELATION ECOLE-MEDIAS	180
GRAPHIQUE N°3 : CONSOMMATION DES MEDIAS PAR LES ELEVES AU BURKINA FASO	191
GRAPHIQUE N°4: FREQUENCE DE CONSOMMATION DES MEDIAS PAR LES ELEVES .	194
GRAPHIQUE N°5 : LES RAISONS DE NON CONSOMMATION DES MEDIAS (A, B, C)	195
TABLEAU N°8 : LA CONSOMMATION DES MEDIAS : SEULS OU AVEC D’AUTRES	199
TABLEAU N°9 : CENSURE PARENTALE DE CERTAINS PRODUCTIONS OU PASSAGES .	205

TABLEAU N°10 : MOMENTS D'APPRENTISSAGE SCOLAIRES A LA MAISON ET MEDIAS	206
TABLEAU N°11 : REPRESENTATIONS DES ELEVES DU RAPPORT DES MEDIAS A LA VERITE OU A LA REALITE	208
GRAPHIQUE N°6 : LA RELATION DES PARENTS A INTERNET	216
TABLEAU N°12 : CONTROLE PARENTAL ET TELEVISION	217
TABLEAU N°13 : REACTIONS DES PARENTS DEVANT DES CONTENUS MEDIATIQUES JUGES « NUISIBLES » POUR LEURS ENFANTS	222
TABLEAU N°14 : CONTROLE PARENTAL ET INTERNET	222
GRAPHIQUE N°7 : VALEUR EDUCATIVE ACCORDEE AUX MEDIAS PAR LES PARENTS	224
FIGURE N°4 : PICTOGRAMMES DU CSC	235
IMAGE N° 1 : EXTRAIT DE L'EPISODE DU FEUILLETON « AU CŒUR DU PECHE » DIFFUSE LE 21 DECEMBRE 2007 A 19H38 SUR LA TELEVISION NATIONALE DU BURKINA (TNB)	240

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : PROTOCOLE D'ENQUETE SUR L'UTILISATION DES MEDIAS PAR LES ELEVES DES VILLES DE OUAGADOUGOU ET DE BOBO DIOULASSO	267
ANNEXE 2 : PROTOCOLE D'ENQUETE A L'ATTENTION DES PARENTS ET DES EDUCATEURS SUR L'UTILISATION DES MEDIAS PAR LES ENFANTS	274
ANNEXE 3 : LECTURE DES PROGRAMMES SCOLAIRES SOUS L'ANGLE DE L'EDUCATION AUX MEDIAS	282
ANNEXE 4 : ENTRETIEN AVEC MME BERNADETTE DAO EPOUSE SANOU, DIRECTRICE DE LA RECHERCHE ET DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE DU MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE DU BURKINA FASO	300
ANNEXE 5 : ENTRETIEN AVEC LE PR. SERGE THEOPHILE BALIMA, PROFESSEUR TITULAIRE EN SCIENCES ET TECHNIQUES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION A L'UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU	303
ANNEXE 6 : ENTRETIEN AVEC M. BOUREIMA YODA, CHEF DU SERVICE DES PROGRAMMES, DE LA DOCUMENTATION ET DES ARCHIVES DE LA TELEVISION NATIONALE DU BURKINA	306
ANNEXE 7 : ENTRETIEN AVEC MME FATI OUEDRAOGO NEE ZIZIEN, MEMBRE DU CONSEIL SUPERIEUR DE LA COMMUNICATION	311
ANNEXE 8 : INTERVIEW DU DR. VICTOR SANOU, PRESIDENT DE LA COMMISSION ETHIQUE ET DEONTOLOGIE CHARGEE DE LA PUBLICITE	314
ANNEXE 9 : ENTRETIEN AVEC LUC ADOLPHE TIAO, PRESIDENT DU CONSEIL SUPERIEUR DE LA COMMUNICATION DU BURKINA FASO	318
ANNEXE 10 : ENTRETIEN REALISE AVEC EMMA KABORE, DIRECTEUR GENERAL DU CYBERCAFE AFRICANET	321
ANNEXE 11 : ENTRETIEN AVEC JACQUES GONNET, PROFESSEUR HONORAIRE A L'UNIVERSITE PARIS III, SORBONNE NOUVELLE, ANCIEN DIRECTEUR DU CLEMI, EXPERT EN EDUCATION AUX MEDIAS.	325
ANNEXE 12 : GRILLE DES PROGRAMMES DE LA TELEVISION « CANAL 3 »	334
ANNEXE 13 : GRILLE DES PROGRAMMES DE LA TELEVISION NATIONALE DU BURKINA	337
ANNEXE 14 : COUPURE DE PRESSE D'UN COURRIER DES LECTEURS S'INSURGEANT CONTRE LA DIFFUSION DES TELENVELAS	344
ANNEXE 15 : RESULTATS BRUTS DE L'ENQUETE SUR L'UTILISATION DES MEDIAS PAR LES ELEVES DES VILLES DE OUAGADOUGOU ET DE BOBO DIOULASSO TELS QUE TRAITES PAR SPSS.	345
ANNEXE 16 : RESULTATS BRUTS DE L'ENQUETE A L'ATTENTION DES PARENTS ET DES EDUCATEURS SUR L'UTILISATION DES MEDIAS PAR LES ENFANTS TELS QUE TRAITES PAR SPSS.	363

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

ADSL	: Asymetric digital suscribe lan
AMJ	: Association mondiale des journaux
AOF	: Afrique occidentale française
ARTEL	: Autorité de régulation des télécommunications
BBC	: British brocoasting corporation
BECEAO	: Banque centrale des Etats de l'Afrique de l'ouest
CDR	: Comité de défense de la révolution
CE	: Cours élémentaire
CENATRIN	: Centre national de traitement de l'information
CFA	: Communauté financière africaine
CFI	: Canal France internationale
CLEMI	: Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information
CM	: Cours moyen
CNR	: Conseil national pour la révolution
CP	: Cours primaire
CSA	: Conseil supérieur de l'audiovisuel
CSC	: Conseil supérieur de la communication
DHD	: Développement humain durable
DRDP	: Direction de la recherche et du développement pédagogique
DVD	: Digital versatile disc
EMP	: Education en matière de population
EPA	: Etablissement public à caractère administratif
EPST	: Etablissement public à caractère scientifique et technique
FM	: Frequency modulation
FNUAP	: Fonds des Nations Unies pour la population
IDEM	: Institut pour la démocratie et l'éducation aux médias
IDH	: Indice de développement humain
IPAO	: Institut Panos Afrique de l'ouest
LTO	: Lycée technique de Ouagadougou
NONIC	: Nouvel ordre mondial de l'information et de la communication
NTIC	: Nouvelles technologies de l'information et de la communication
ODP/MT	: Organisation pour la démocratie populaire/Mouvement du travail
ONATEL	: Office national des télécommunications
ONG	: Organisation non gouvernementale
ONU	: Organisation des Nations Unies
ORSTOM	: Office de la recherche scientifique et technique d'Outre-Mer
ORTB	: Office des radios et télévisions du Burkina
PIB	: Produit brut intérieur
PNB	: Produit national brut
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le développement

PRA	: Parti démocratique africain
PVD	: Pays en voie de développement
RDB	: Révolution démocratique et populaire
RFI	: Radio France internationale
RIO	: Réseau intertropical d'ordinateurs
RNB	: Radio nationale du Burkina
RTC	: Réseau téléphonique commuté
SMTV	: Sports et musiques télévision
TAP	: Taux d'achèvement du primaire
TBA	: Taux brut d'admission
TBS	: Taux brut de scolarisation
TNB	: Télévision nationale du Burkina
UDV-RDA	: Union démocratique voltaïque- rassemblement démocratique africain
UHF	: Ultra haute fréquence
UIT	: Union internationale des télécommunications
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNDD	: Union nationale pour la défense de la démocratie
VCD	: Video compact disc
VHF	: Very high frequency

RESUME

La mondialisation de l'information et de la communication fait apparaître un choc plus ou moins violent entre cultures et visions du monde. La réduction des distances physiques n'a fait en réalité et de façon paradoxale qu'accroître les distances culturelles. En Afrique, une angoisse terrifiante : comment éduquer ses enfants ? Comment négocier la distance entre « l'enfant qui est de son temps » et les valeurs culturelles, morales, traditionnelles ? Comment, en effet, s'ouvrir à la modernité, symbole d'europanisation tout en préservant son identité culturelle ?

Cette thèse qui dresse le rapport des élèves aux médias au Burkina Faso s'efforce de décrire l'univers référentiel de ses parents et éducateurs qui se heurte au quotidien des enfants envahis par les médias. L'éducation aux médias qui s'impose n'a par conséquent pas pour cible que les enfants. Au Burkina Faso, si l'adoption de la signalétique jeunesse est en soi une des réponses à cette problématique violente, son application quotidienne est une gymnastique. Comment par exemple affirmer qu'une scène est indécente, et pour qui ? Comment concilier les désirs de liberté des jeunes assouvis par la consommation des productions médiatiques généralement venues d'ailleurs et la nécessité de les protéger de contenus inadaptés ? Le contemporain est certes une réalité temporelle. Il est aussi et surtout spatial. En d'autres termes, ce qui est autorisé, admissible, permis ou tolérable au jourd'hui et qui ne l'était pas hier, peut être, dans le même temps et sous d'autres cieux, impensable, inadmissible, intolérable et condamnable. La lecture analytique de ses programmes scolaires du pays a montré l'urgence que l'école burkinabè a à prendre en charge la problématique des médias dans un contexte où, d'une part la rivalité entre les deux institutions reste une réalité, et d'autre part la démocratie est en construction.

Mots-clés

Education aux médias – Culture – Démocratie – Mondialisation – Ecole – Contemporanéité

ABSTRACT

The globalization of information and communication leads to a relatively violent shock between domestic cultures and world visions. The reduction of physical distances has increased cultural distances. In the head of Africa, people are troubled by the questions: how to educate their children? How to negotiate the distance between the child who is of his time and traditional cultural values? How to be both to the modern world, itself a symbol of Europeanisation, while preserving one's cultural identity?

This thesis studies the relation of students and the media in Burkina Faso; it strives to describe the mentality and values of parents and educators who daily face of media-saturated children. To avoid the latent generational conflict, media education does not target only the children. In Burkina Faso, while the adoption of signs icons targeting the young is itself a response to this major problem, its application is a daily exercise. How, for example can one assert that a scene is indecent, violates morality and for whom? How to reconcile the desire for freedom of young people saturated by the media mostly produced and broadcast from elsewhere and the need to protect them from exposure to content inappropriate? In other words, what is allowed, permissible, permitted or tolerated today was not so yesterday, may and indeed has been elsewhere, unthinkable, unacceptable, intolerable and reprehensible. An analysis of the curricula of the Burkina Faso shows that the burkinabé education system must urgently face the issue of the media in a context where, on one hand the rivalry between the media and the school systems remains a reality, and where on other hand democracy is still "work-in-progress".

Keywords

Media Education - Culture - Democracy - Globalization - School - Modernity

INTRODUCTION

« On danse le tango argentin à Paris, le bikutsi camerounais à Dakar, la salsa cubaine à Los Angeles. McDonald sert ses hamburgers à Pékin, et Canton sa cuisine à Soho. [...] L'expression de la mondialisation de la culture désigne cette circulation des produits culturels à l'échelle du globe. Elle suscite des réactions contrastées. Les uns y déchiffrent les promesses d'une planète démocratique unifiée par une culture universelle – une planète réduite par les médias aux dimensions d'un village global, comme le disait Marshall McLuhan. D'autres y voient la cause d'une inéluctable perte d'identité qu'ils déplorent. D'autres enfin militent pour affirmer leurs particularismes jusqu'à faire usage de la violence. »¹ Warnier résume ici les préoccupations actuelles des populations du Sud qui se sentent marginalisées par la déferlante mondialisante qui les confine dans la tribune des spectateurs. Pour la plupart d'entre elles en effet, la mondialisation et la globalisation dont les médias constituent les principaux vecteurs de propagation, entrent chez elles sans effraction et inhibent leur identité culturelle. Cet état de fait est d'autant plus préoccupant qu'il concerne au premier chef les enfants à l'âge où ils sont le plus sensibles.

« Les médias alimentent, animent et influencent sans arrêt la vie intellectuelle, affective et sociale des enfants. Les enfants aiment la télévision et tous les autres médias comme ils aiment l'ordinateur et les technologies issues de l'informatique où ils retrouvent des éléments de plaisir, d'instantanéité, de rapidité et d'efficacité. Les médias plongent les enfants dans la négociation constante de l'imaginaire avec le réel; de l'émotion, de l'affectivité et de l'intuition avec la rationalité. [...] L'enfant y puise nombre de ingrédients avec lesquels il se construit son identité personnelle et sa vision du monde, ses modèles de santé, de bien-être et de comportement socio-relationnel, une représentation de l'environnement physique, de l'univers du travail, de la consommation, de la vie collective et de la citoyenneté. Les médias exercent

¹ WARNIER, Jean Pierre, *La mondialisation de la culture*, Paris, Editions, La découverte, 2003, p. 3.

également une influence sur son rapport avec la connaissance, les apprentissages et la motivation scolaires.»¹

Si en Europe et en Amérique, il s'élève de moins en moins de voix pour nier de tels effets des médias sur le devenir de l'enfant, en Afrique, du fait de son histoire et de la dépendance des programmes médiatiques envers les productions étrangères, les risques se complexifient.

1. Les prémices d'une étude

A l'ère de la modernité globalisante, une angoisse terrifiante : comment éduquer ses enfants ? Comment réussir leur éducation dans un contexte où l'école et la famille n'ont plus le monopole de la socialisation ? Comment penser l'aujourd'hui de l'éducation au moment où les moyens de communication de masse livrent une concurrence acharnée aux traditionnels dispositifs éducationnels ? Comment négocier la distance épistémologique entre « l'enfant qui est de son temps » et les valeurs culturelles, morales traditionnelles ? Ce sont là autant de questions qui se posent à nos contemporains, avec plus ou moins d'acuité selon l'aire géographique à laquelle ils appartiennent.

Aux processus et contenus éducationnels classiques fondés sur l'héritage culturel traditionnel se heurtent aux influences culturelles propagées par les médias de masse. Ce sont ces modèles culturels souvent opposés aux nôtres qui compliquent l'éducation de l'enfant du Sud aujourd'hui. Comment, en effet, s'ouvrir à la contemporanéité synonyme de modernité, elle-même symbole d'occidentalité, tout en préservant son identité culturelle ? Voilà un problème nouveau qui hante éducateurs et spécialistes des médias du Sud. Dans cette mondialisation qui inhibe le pluralisme et la diversité culturels, les populations du Sud craignent d'y laisser leur « âme ». Ahuries par le modernisme, déstabilisées par la quantité de savoirs de leurs propres enfants, égarées par les possibilités qu'offre leur temps (qu'ils ont peine à reconnaître comme étant aussi le leur), mystifiées par les médias, les populations du Sud ne savent plus à

¹ Ministère de l'éducation nationale, Direction de la formation générale des jeunes. Le Programme des programmes « Médias », Bulletin « Le virage du succès », Québec, Automne 1999.

quel saint se vouer. Ayant pris la mesure de l'inefficacité de la censure et de l'interdiction, prenant acte de l'impossible isolationnisme, elles zappent entre résignation et scepticisme dans le secret espoir de juguler les conséquences néfastes des médias. Un peu partout dans le monde, et depuis un passé relativement récent, des voix s'élèvent revendiquant que l'on donne aux jeunes une éducation à même de leur permettre de comprendre les médias et d'en décrypter les messages.

C'est en 1984 que l'UNESCO se saisit de cette préoccupation nouvelle qu'il tenta de délimiter pour la saisir. Pour l'organisation scientifique et culturelle mondiale, [par éducation aux médias, il convient d'entendre] « toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux [...] et en toutes circonstances l'histoire, la création, l'utilisation et l'évaluation des médias en tant qu'arts plastiques et techniques, ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, les implications de la communauté médiatisée, la participation, la modification du mode de perception qu'ils engendrent, le rôle du travail créateur et l'accès aux médias. »¹

Cette tentative de circonscription ne réussit pas à éviter les controverses tant le phénomène à saisir est fuyant et vaste. Le concept d'éducation aux médias est polysémique : il est entendu à la fois comme éducation avec ou par les médias et étude des médias. Une polysémie sémantique qui a donné lieu à différentes pratiques qui, parfois, s'excluent. Certains auteurs estiment que l'utilisation didactique des extraits du journal télévisé en classe, par exemple, ne saurait être de l'éducation aux médias parce qu'on est toujours dans une situation de dépendance au média. Au moins que, concèdent-ils, l'enseignant prenne le soin d'expliquer le mécanisme de fonctionnement du document qu'il utilise. Pour eux, il convient de privilégier la fonction critique de l'éducation aux médias qui invite à mettre l'accent sur le développement du jugement critique du jeune esprit. C'est le terme critique auquel est associé l'objectif que viserait l'éducation aux médias qui est aussi source de polémiques voire de méfiance ou de rejet. Il renvoie à la fois à l'idée de désapprobation et de distanciation. On est bien là

¹ L'éducation aux médias, Unesco, Paris, 1984, p.8.

dans la problématique du doute systématique par lequel tout est systématiquement, non pas mis en question, mais plutôt rejeté, et du doute méthodique grâce auquel on suspend son jugement le temps de penser par soi-même.

L'éducation aux médias telle qu'admise de nos jours n'invite pas à rejeter les médias, à les dévaluer, à vivre coupé de l'univers médiatique sous le prétexte de se mettre ainsi à l'abri de leurs nuisances. Au contraire elle apprend à mieux connaître les médias et leur mode de fonctionnement afin d'en faire le meilleur usage.

A bien des égards, le projet que porte l'éducation aux médias est fondamentalement citoyen. C'est en connaissant les médias, leur fonctionnement et leur fonction au sein d'une société démocratique, que l'enfant apprend à être citoyen. Dans un univers où tout est déterminé par les choix que l'on fait inconsciemment ou en toute connaissance de cause, savoir choisir apparaît la pierre angulaire de toute éducation. C'est par eux qu'il prend réellement conscience de son appartenance à une société organisée, policée, qu'il se construit une représentation de l'autre et du reste du monde, des règles du jeu et de leur importance. Il a aussi besoin d'être accompagné dans la compréhension du fonctionnement des institutions de la République, de la complexité de la démocratie, des notions de bien public ou de service public, des droits et devoirs, etc.

L'éducation à la citoyenneté que porte l'éducation aux médias a été pendant longtemps l'apanage de l'école classique. En effet, l'enseignement à l'école a pour mission générale de construire des savoirs et des comportements nécessaires à la socialisation des élèves et de leur intégration dans le monde. Si, a priori, cette mission n'empêche pas une prise en charge de nouvelles réalités telle l'environnement médiatique, l'école hésite à s'ouvrir aux influences extérieures. Le système éducatif de façon générale ne peut pourtant pas durablement faire abstraction de cet environnement. L'actualité, en s'invitant dans les classes, oblige à former à la compréhension des principes et valeurs, au fonctionnement de la société, au discernement et au jugement.

Si de façon globale, ces préoccupations sont mondiales, au Sud elles ont des résonances particulières qui s'expliquent par le fait de l'histoire des différents pays qui le composent et par le retard technologique et économique qu'il connaît. C'est du reste ce qui sous-tend la revendication d'un nouvel ordre mondial de l'information et de la communication (NOMIC) dont les premières bases ont été établies à Belgrade au cours de la 21^{ème} Conférence de l'UNESCO en octobre 1980. Des onze (11) principes de la Résolution adoptée presque à l'unanimité (exception faite des Etats-Unis), le neuvième est digne d'intérêt pour la problématique de notre travail. Il prescrit en effet, « le respect de l'identité culturelle et du droit de chaque nation d'informer l'opinion publique mondiale de ses intérêts, de ses aspirations et de ses valeurs sociales et culturelles. » Si une seconde résolution adoptée en décembre 1990 par la 45^{ème} session de l'Assemblée générale de l'ONU garde l'esprit de la prescription dans son introduction, elle supprime la lettre en gommant toute référence au respect de l'identité culturelle.

Visiblement, la parade contre la déferlante médiatique et ses fortes charges d'uniformisme culturel et de pensée unique ne se décrète pas. Ici, comme ailleurs, la seule qui vaille, est et demeure l'éducation aux médias afin que chaque citoyen pense, juge et décide par lui-même. C'est aussi pourquoi, au regard de l'expérience démocratique en cours au Burkina Faso, il paraît pertinent de pister la problématique du rapport des enfants aux médias pour en dégager les perspectives qui s'y adaptent.

2 – Intérêt du sujet

Au départ de cette recherche se trouvent deux attitudes contradictoires qui nous ont laissé perplexis : face à l'omniprésence et même à l'envahissement des médias, certains parents d'enfants qui avouent leur impuissance, laissent faire ; d'autres, complètement désabusés et souvent choqués exercent la censure en interdisant totalement ou partiellement le contact avec les médias.

Chaque élément de cette bipolarisation est loin d'être homogène parce que les arguments que les parents développent pour justifier leur comportement individuel diffèrent le plus souvent. Tous ne sont plus à s'interroger sur la forte influence des médias sur leurs enfants ; non ! Les questions qui les tenaillent et auxquelles ils donnent des réponses provisoires sont : « Peuvent-ils faire quelque chose ? », « Que faire ? », « Y a-t-il quelque chose à faire ? », « Comment le faire ? ».

Ces interrogations peuvent surprendre le regard extérieur tant certains chercheurs et pas des moindres estiment que les préoccupations des africains en matière d'éducation se trouvent ailleurs, notamment dans l'accès à l'instruction et à l'alphabétisation. La qualité de l'éducation se présenterait comme un luxe dont ne peuvent se permettre en ce moment les africains. Cette observation n'est pas dénuée de tout sens. Au Burkina Faso par exemple, le taux brut de scolarisation était estimé en 2006/2007 à 66,6% et le taux d'alphabétisation de la population de plus de 15 ans et plus était de 28,3% en 2006. Le pays est classé parmi ceux à faible niveau de scolarisation et d'alphabétisation de la sous-région de l'Afrique de l'ouest. Les priorités de l'Etat en matière d'éducation de base sont entre autres de porter le taux de scolarisation à 70% en 2010 avec un effort particulier en faveur des filles et des zones rurales les plus défavorisées, le taux d'alphabétisation à 40% à la même période, de diversifier les actions de post-alphabétisation en langues nationales et en français en vue de mieux assurer la formation/information des alphabétisés. Dans cette logique légitime d'accroissement de l'offre d'éducation de base et de réduction des disparités (genre, sexe, situations socioéconomiques, géographie), il peut apparaître, a priori, « luxueux » de parler d'éducation aux médias.

Pourtant, pour des raisons diverses, notamment celles liées à la démocratisation et à la libéralisation du pays et à l'élargissement de la couverture télévisuelle, la réception et la consommation des messages médiatiques ont explosé depuis plus d'une décennie. Le pays de treize millions d'habitants compte à ce jour quatre quotidiens, une dizaine d'hebdomadaires, deux bimensuels, plusieurs mensuels et magazines d'informations générales et spécialisées. Il compte aussi une télévision publique qui

émet à partir du satellite et qui couvre presque tout le territoire en ondes hertziennes, quatre chaînes privées de télévision et soixante dix stations de radiodiffusion dont la plupart émettent en FM. Internet, grâce aux nombreux cybercafés, est accessible au grand nombre. Dans une enquête¹ menée en 1999, 35% des 641 personnes enquêtées étaient des lecteurs déclarés. 76% d'entre elles écoutent la radio et 69% regardent la télévision. Cette enquête, qui a été publiée en 2000, a peu pris en compte les enfants puisque les personnes enquêtées ont entre 15 ans et plus.

Les médias figurent donc dans le quotidien des burkinabés et même les envahissent. Au-delà de la réception directe, il faut se rendre à l'évidence que les habitudes sociales en Afrique et la tradition de l'oralité qui y sévit donnent une portée exponentielle des messages reçus. Il n'y a qu'à observer la ferveur avec laquelle ils discutent à longueur de journée des telenovelas qu'ils ont regardés la veille. S'il y a bien une chose qui effraie les africains dans la mondialisation, c'est bien la perte pour de bon et pour de vrai de leur identité culturelle. C'est pourquoi, ils mettent à l'index les médias qui sont les vecteurs de cette « hybridation ».

Alors que les acteurs de l'éducation s'efforcent à augmenter l'offre, les enfants entrent en classe avec les médias sans que les éducateurs ne soient préparés à cela. Parce que les enfants acquièrent des savoirs en dehors de l'école et de la famille, parce qu'ils forgent leur personnalité et leur jugement au contact presque intime qu'ils ont avec les médias, les former à s'approprier les mécanismes de fonctionnement de ceux-ci et, ainsi, être à mesure de s'en distancier, s'impose comme une préoccupation nouvelle et impérative de l'école. N'est-ce pas en réalité une préoccupation nouvelle pour la société entière qui ambitionne d'instaurer durablement en son sein une culture démocratique?

L'éducation, si elle est d'inspiration démocratique, vise à donner au futur citoyen les rudiments nécessaires à une vie sociale épanouie. L'école est investie d'une

¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, *Médias et communications sociales au Burkina Faso, approche socioéconomique de la circulation de l'information*, Paris, l'Harmattan, 2003.

double mission qui l'oblige : intégrer les jeunes dans un univers socioculturel préexistant et favoriser la formation de sujets autonomes capables d'apporter leur contribution à l'édification et l'invention d'un monde nouveau. Cette double mission est prise en charge par l'éducation civique : pendant qu'elle enseigne l'adoption de pratiques démocratiques adéquates aux jeunes, qu'elle leur inculque les valeurs de la démocratie, elle se doit de développer leur esprit critique qui les contraint à l'exercice d'un doute méthodique.

En choisissant de pousser un peu plus la réflexion sur les enjeux de l'éducation aux médias au Burkina Faso, nous voulons susciter l'intérêt des acteurs du système éducatif sur un aspect de l'éducation qu'ils omettent : le rapport des enfants et de l'école aux médias dans un contexte de démocratisation des institutions, des pratiques sociales et des mentalités. Nous caressons l'espoir que cette esquisse soit le point de départ de débats et d'actions sur l'éducation aux médias adaptée au contexte burkinabé.

3 – Circonscription du sujet

« Education aux médias au Burkina Faso : enjeux et perspectives pour une éducation à la citoyenneté ». Ainsi libellé, le sujet circonscrit notre champ d'investigation. Si bien des théoriciens ne résistent pas à la tentation de penser quasi-systématiquement les phénomènes se rapportant au continent africain comme s'ils étaient partout semblables, et donc généralisables à souhait, c'est bien souvent plus à cause de l'ignorance que du facteur historique, culturel et économique qu'ils invoquent. Si la colonisation, son héritage, le syncrétisme religieux et culturel, l'analphabétisme, la précarité sont des dénominateurs que partagent plusieurs pays d'Afrique, il est hasardeux, à partir de ces considérations de déduire par syllogisme ce qui de vrait être l'état du phénomène dans tous les pays africains. Il l'est déjà davantage si l'on essaie de transposer toutes les théories sur la problématique des rapports des jeunes aux médias aux réalités africaines, et pour être précis, à celles du Burkina Faso. C'est bien parce qu'on ne défonce pas une porte déjà ouverte que nous

nous servons des outils déjà inventés pour défricher un terrain sur lequel les populations sont plus consommatrices que productrices de messages médiatiques ; un contexte dans lequel, a priori, on peut légitimement penser que l'éducation aux médias est un pur luxe pour un pays où l'on pense que seul l'accès au système scolaire est prioritaire. Nous nous lançons certes sur la piste de toute trace d'éducation aux médias dans la polysémie du concept, mais notre recherche porte davantage sur les enfants scolarisés des deux plus grandes villes du pays que sont Ouagadougou (la capitale politique) et Bobo Dioulasso (la capitale économique). Les deux plus grands centres urbains du pays que nous présentons dans la première partie de notre travail.

4 - Problématique

Après une longue période de régimes d'exceptions imposée par une demi-douzaine de coups d'Etat militaires, le Burkina Faso, depuis 1991, vit une gouvernance démocratique ininterrompue. Cependant, bien de crises politiques et des remises en question de certains acquis, montrent que la longévité démocratique, dont il peut se prévaloir et s'enorgueillir, compte tenu de son passé et de son voisinage immédiat, n'est qu'institutionnelle. Gouvernants et gouvernés sont loin d'avoir assimilé les principes et valeurs de cette gouvernance. « Pour que la démocratie fonctionne, [...] , les citoyens des Etats démocratiques doivent oublier les racines instrumentales de leurs valeurs, et développer une certaine fierté « thymotique » irrationnelle à l'égard de leur système politique et de leur mode de vie. Ils doivent arriver à aimer la démocratie non pas parce qu'elle est nécessairement meilleure que les solutions alternatives, mais parce qu'elle est à eux. [...] Le développement de ce genre de fierté dans la démocratie, ou l'assimilation des valeurs démocratiques dans la conscience personnelle de chaque citoyen, est ce que l'on entend par la création d'une « culture démocratique » ou « civique »¹. Cette conviction est le point de départ de la présente aventure scientifique. En effet, la population burkinabé forte de ces soixante-trois (63) ethnies et d'une cinquantaine d'années de vie commune aspire toujours à devenir une nation au sens « renanien ». La nation se définit comme une population

¹ FUKUYAMA, Francis, *La fin de l'Histoire et le dernier homme*, Paris, Flammarion, 1992, p. 249.

acceptant un passé commun, convaincue de la solidarité présente entre ses membres, désireuse de perpétuer sa cohésion dans l'avenir.¹ L'Etat issu du dépeçage de l'Afrique à Berlin en 1884 dispose de frontières arbitraires qui n'épousent guère le vouloir-vivre ensemble des soixante trois ethnies. A ces facteurs endogènes² qui compliquent la construction et l'affirmation d'une identité nationale propre, s'ajoutent des causes exogènes véhiculées par les médias de masse. Si les premières causes sont de moindre importance puisque les différents peuples semblent s'être enrichis les uns des autres, qu'en est-il des secondes dans une perspective de formation des burkinabé de demain ? Pour être plus précis, quels sont les enjeux réels d'une éducation des enfants au bon usage des médias avec lesquels ils naissent, grandissent et vivent à longueur de journée ? Pour répondre avec pertinence à cette interrogation centrale qui fonde cette recherche, les questions spécifiques suivantes vont nous aider : quel est le rapport des burkinabé aux médias (parents d'élèves, éducateurs, élèves, politiques) ? Qu'est-ce que les élèves pensent de ce qu'ils regardent, écoutent ou lisent ? Que pensent les parents et les éducateurs d'une introduction des médias à l'école ou de la formation au jugement critique vis-à-vis des messages médiatiques ? Y a-t-il un lien entre éducation aux médias et formation d'une culture démocratique ? Certaines de ces questions nous aideront à appréhender l'enjeu et à dégager des perspectives de l'éducation aux médias au Burkina. Il nous faudra, avant, dresser un état des lieux de la problématique de cette approche au Burkina Faso. Qu'est-ce qui est pensé, dit ou fait à propos du rapport entre les médias et l'école ? Un état des lieux qui nous permettra de vérifier l'idée de Evelyne Bevort³ selon laquelle l'éducation aux médias en Afrique est plutôt conçue pour les adultes et organisée par des mouvements politiques et religieux ou des associations de la presse.

¹ LEROY, Paul, *Les régimes politiques du monde contemporain : introduction générale, les régimes politiques des Etats libéraux*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1992, p. 20.

³ BEVORT, Evelyne, « Esquisse d'un panorama de l'éducation aux médias », *Médiaspouvoirs*, 1994, n°35, p. 79.

5 – Hypothèses

Si de façon générale, éducateurs et parents s'émouvent à longueur de journée sur les dérives et les effets des médias sur les enfants, ces réactions sporadiques et épidermiques n'ont jamais donné lieu à quelque chose de plus formalisé et de plus systématique. Plusieurs raisons à cela : la conviction profonde qu'il n'y a rien à faire, l'illusion de l'efficacité de la censure parentale comme seule parade contre les nuisances médiatiques et l'absence de volonté politique elle-même sous-tendue ou soutenue par un éclairage technique ou scientifique inexistant.

Cette absence d'action ou de réaction des pouvoirs publics nous inspire une deuxième hypothèse de travail : si l'accès à l'éducation est considérée comme une priorité des priorités des pouvoirs publics burkinabé qui viennent d'en déclarer sa gratuité de 6 à 16 ans, l'éducation aux médias, qui intervient davantage au niveau qualitatif, est perçue comme un luxe que le Burkina Faso ne peut pas se permettre au regard de ses ressources. Pis, ce n'est pas un thème privilégié de campagne électorale d'autant plus que la majorité de la population n'a pas accès aux médias dont il est question.

6 – Méthodologie et Corpus

La transversalité de l'éducation aux médias et des sciences de l'information et de la communication nous invite à trouver des méthodes transdisciplinaires pour aborder la problématique du rapport des enfants aux médias dans le contexte de crise identitaire que celui que nous abordons. L'approche utilisée est à la fois historique et sociologique. Nous privilégions l'enquête par questionnaire, l'entretien et l'analyse documentaire. « Comme elle a pour objectif de produire de la connaissance, l'enquête par questionnaire ne se situe pas à un niveau exclusivement empirique. Elle engage un point de vue théorique, une vision du monde selon laquelle le social est déterminé socialement. [...] L'entretien est un instrument privilégié pour la compréhension de s

comportements, le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite»¹.

6.1 L'enquête de terrain

Dans le but d'appréhender les usages des acteurs de l'éducation des médias, nous avons conçu et conduit deux enquêtes à la fois qualitatives et quantitatives. La première concerne les élèves de 10 à 16 ans et la seconde prend en compte indifféremment les parents d'élèves et les enseignants. Le questionnaire est constitué pour l'essentiel de questions fermées dans le but de faciliter son appropriation. Les enquêtés devaient se contenter de choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Toutefois, nous avons usé de quelques questions ouvertes dans lesquelles les personnes interrogées étaient libres de répondre comme elles désiraient. Nous avons ainsi adopté le compromis de François de Singly : « Lors de la rédaction d'un questionnaire, le mieux est d'adopter un compromis entre questions ouvertes et questions fermées, le primat étant accordé aux dernières, avant tout, pour des raisons d'économie. Seront autorisées des questions ouvertes d'une part sur le thème central de l'enquête et d'autre part lorsque ce sont les catégories (les mots) de personnes interrogées qui intéressent le chercheur plus que les informations proprement dites. »²

L'enquête est précédée de la conception d'un guide de questionnaire que nous avons corrigé à l'issue de la pré-enquête que nous nous sommes imposé. Devant les difficultés liées au temps mis par chaque élève pour répondre au questionnaire de 6 pages et à la diversité de compréhension qu'ils peuvent avoir sur une même question, nous avons pris l'option de nous adjoindre les services de sept enquêteurs. Une séance de travail avec ceux-ci nous a permis d'avoir la même compréhension des questions qu'il y avait à poser aux enquêtés. Ils ont eu pour consigne majeure d'éviter d'influencer les enquêtés, de reproduire les réponses qui étaient données telles quelles. Sans que cela ne soit formalisé avec exactitude, ils avaient eu pour consigne expresse de toucher toutes les catégories socioprofessionnelles de façon équitable. Ainsi,

¹ DE SINGLY, François, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, 2001, p. 22-25.

²Idem, p. 68.

chaque enquêteur se devait de respecter la parité en genre, en établissements privés/publics, établissements privés aux frais de scolarité moyens/chers, parents aisés et non. Les enquêtés ont été interviewés dans les écoles, lycées, centres culturels pour les élèves. Le porte-à-porte qui permet un entretien plus prolongé a été le mode d'accès aux parents d'élèves. L'enquête conduite en mars 2006 a pour cadre géographique Ouagadougou, la capitale et Bobo Dioulasso, la deuxième ville, encore appelée capitale économique. Elle concerne un échantillon global de 458 élèves et 261 parents d'élèves ou d'éducateurs. Cet échantillon se répartit en 241 élèves et 199 parents à Ouagadougou contre 217 élèves et 62 parents à Bobo Dioulasso.

6.2 Le choix des deux villes

Estimée à plus de treize millions d'habitants, la population burkinabé est inégalement répartie. On note un fort exode des populations vers les plus grands centres urbains où elles espèrent trouver un meilleur mieux-être. Les villes de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso accueillent respectivement 1 181 702 et 435 545 habitants. Ouagadougou, la capitale politique et administrative et Bobo Dioulasso, la 2^{ème} ville et capitale économique ont été choisis parce que les régions qui les abritent accueillent à elles deux plus de 25% des élèves de l'enseignement de base. Sur une population scolaire estimée en 2006 à 1 561 258, la région du Centre dans laquelle se trouve Ouagadougou comptait 218 604 élèves du primaire tandis que la région des Hauts Bassins dont Bobo Dioulasso est le chef lieu abritait 172 063. Pour la même période, sur les 352 712 élèves qui ont fréquenté les lycées et collèges, les régions du Centre et des Hauts Bassins en comptaient 159 343 soit plus de 45% de l'effectif total. Dans les deux villes, l'accès aux médias par les populations et leur fréquence de contact sont plus importants qu'ailleurs du fait des disparités socioéconomiques des populations burkinabé. La prolifération des radios FM n'a pas encore réussi à combler le fossé en terme d'accessibilité entre les deux plus grandes villes et le reste du pays. « L'analyse des données par localité indique une consommation particulièrement importante à Ouahigouya (89% d'écoutée répétée) et Ouagadougou (86%). Par contre, elle diminue sensiblement à Pouytenga (58%), ville commerçante dont la vie est entièrement tournée vers les activités de son marché et où il n'existe pas de station en

FM, ce qui joue fortement sur le confort d'écoute [...]. A Bobo Dioulasso, hommes et femmes sont plus nombreux encore qu'à Ouagadougou à écouter la radio en permanence. »¹ La consommation télévisuelle est marquée par les mêmes disparités au profit des deux plus grandes villes du pays. Ces villes ont été aussi choisies parce qu'elles jouent le rôle de modèle de modernité pour le reste du pays. De la même manière que les jeunes de ces villes ont tendance à imiter des héros des films ou de telenovelas, les jeunes des villes et des campagnes agissent par mimétisme contagieux. Les jeunes citadins scolarisés et « branchés » apparaissent des puissants vecteurs de propagations de nouveaux modes et styles de vie.

6.3 Les entretiens

Quelques points de la recherche ont été approfondis à partir d'interviews réalisées avec des personnes ressources. « Conçu pour apporter une information biographique, à la demande de A et au bénéfice de la recherche (et de son représentant B), l'entretien de recherche se caractérise enfin par opposition au questionnaire dans la mesure où, visant la production d'un discours linéaire sur un thème donné, il implique que l'on s'abstienne de poser des questions prérédigées. »² Il permet une exploration. Avec ces personnalités du monde des médias et celui de l'éducation, nous avons abordé la problématique du rapport des enfants aux médias ou à l'école, la question épineuse de la « signalétique jeunesse » et la question transversale de la problématique culturelle face à la réception des productions médiatiques étrangères.

6.4 Le traitement informatique des données

Au terme de la collecte de ces différentes opérations, nous avons soumis les données de l'enquête de terrain à un traitement informatisé grâce au logiciel SPSS. Le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) est utilisé pour les analyses statistiques en sciences sociales. Les autres caractéristiques du logiciel, outre les analyses statistiques, sont la gestion des données, la documentation des données et des

¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, *Médias et communications sociales au Burkina Faso*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 174.

² BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, 2001, p. 19-20.

fichiers. Afin de faciliter la programmation, il impose des contraintes à la structure interne qui se présente en tableau à deux dimensions où les rangées représentent typiquement les cas (tels en famille, chez des amis, à l'école) et où les colonnes représentent les mesures. Les nombres ou les chaînes de caractères sont les deux types définis de données. C'est de façon séquentielle que se déroulent les traitements les uns après les autres dans l'ordre du fichier. Toutefois, les fichiers peuvent être comparés un à un. Les résultats à considérer sont dans la colonne dénommée « valid percent ». Nous vous proposons les résultats bruts tels que traités par le logiciel en annexe N°13. Un deuxième volet du logiciel permet également de faire des croisements entre deux variables afin d'avoir un traitement statistique des données en fonction par exemple du sexe, de l'âge... Cette agilité du logiciel permet de prendre en compte la particularité et l'option plus qualitative des données en science sociale.

6.5 Analyse documentaire

Elle consiste en une analyse quantitative de contenu des programmes scolaires sous le prisme de l'éducation aux médias. C'est une analyse manuelle. En outre, nous avons interrogé plusieurs documents sur l'histoire politique du pays, celle de l'éducation, de l'école et des médias.

7- Les difficultés rencontrées

A l'image de tout accouchement, celui-là a été douloureux. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, en dehors des réactions sporadiques des parents, l'éducation aux médias n'a pas encore fait l'objet de réflexions structurées, formalisées. Nous avons été surpris de travailler sur un terrain presque vierge. La principale difficulté de ce travail a été rencontrée dès l'étape de l'investigation documentaire qui a révélé une quasi absence de documents écrits sur le rapport des enfants aux médias au Burkina Faso. Pourtant les différents entretiens que nous avons eus nous ont mis sur la piste de quelques expériences d'éducation par ou avec les médias. Malheureusement, les quelques techniciens que nous avons pu rencontrer ne disposaient d'aucun document écrit qui justifiait l'expérience. Par exemple, la Radio nationale, la Radio rurale, la

Direction de la recherche et du développement pédagogiques qui abrite la radio scolaire, ne disposent pas d'archives écrites sur l'expérience. Il en est de même pour les expériences menées dans ce domaine sous la forme de projets de développement financés par la coopération allemande. La modestie de nos moyens financiers nous a contraint à limiter notre terrain de recherche aux deux plus grandes villes du pays. Même si ces dernières sont assez symptomatiques des usages que les enfants scolarisés font des médias dans le pays, la comparaison avec les usages semi urbains ou ruraux aurait été intéressante.

La longue distance entre notre université (Paris III) et notre terrain de recherche (Burkina Faso) est une autre difficulté qu'il a fallu surmonter. Elle a eu pour conséquence d'augmenter notre budget de recherche et d'allonger le temps consacré. Nos responsabilités de chef de famille n'ont pas non plus facilité cette recherche même si au bout du compte, par le fait de ces obstacles, conduire cette recherche à terme est devenu pour nous un défi à relever.

Transcendant ces difficultés, le résultat de notre douloureux mais exaltant enfantement est soumis à l'attention critique du lecteur. S'il en fait une lecture linéaire, il découvrira qu'il comprend trois principales stations : du fait de l'approche systémique que nous avons privilégiée, et qui veut qu'on ne puisse pas comprendre un élément sans connaître le contexte dans lequel il interagit, nous avons pris le soin dès le premier abord de présenter le Burkina Faso dans son rapport au temps et à l'espace. Une première partie qui met aussi en évidence, et à titre illustratif, les grands ressorts du système éducatif traditionnel moaga (une des ethnies du pays). La seconde partie est consacrée aux relations qu'entretiennent l'école et les médias dans ce pays. Le lecteur pourra y trouver aussi des panoramas de ces deux acteurs dans leurs composantes actuelles. Une vue d'ensemble qui permet de se faire une idée des enjeux de l'éducation aux médias. Pour approfondir la présente réflexion, nous sommes partis des considérations théoriques générales sur le sujet de l'éducation aux médias pour envisager des perspectives adaptées au contexte burkinabé. Cette troisième partie rend compte des résultats des enquêtes que nous avons menées.

**PREMIERE PARTIE/
LE BURKINA FASO DANS L'ESPACE ET LE TEMPS**

CHAPITRE I : APERÇU SOCIO- GEOGRAPHIQUE ET ECONOMIQUE

Au cœur de l’Afrique de l’ouest, dans la boucle du fleuve Niger, le Burkina Faso (autrefois Haute Volta) s’étend sur 274 000 km². Il est limité à l’est par le Niger, au nord-ouest par le Mali, au sud par la Côte d’Ivoire, le Togo, le Bénin et le Ghana. Dépourvu de littoral, il se trouve à 500 Km des côtes du golfe de Guinée. Le Burkina Faso « est aussi étendu que l’Italie, grand comme les trois quarts de la France, et plus vaste que le Royaume Uni. A l’échelon du continent africain, il reste cependant un Etat de moyennes dimensions. En effet, les distances extrêmes sont de 480 Km du nord au sud et de 820 Km de l’est à l’ouest. »¹

Du fait de l’enclavement, l’économie du pays dépend en grande partie de ses importations et de ses exportations. Les marchandises sont pour l’essentiel acheminées par voie maritime. Il utilise pour ce faire les ports de ses voisins. La capitale Ouagadougou se trouve, à vol d’oiseau, à 810 Km de Cotonou (Bénin) et Lomé (Togo), 830 Km d’Abidjan (Côte d’Ivoire), Tema (Ghana). Les ports de Dakar, de Paris et de New York sont respectivement à 1800 Km, 4057 Km, 7625 Km.

Le Burkina Faso possède un climat tropical de type soudano-sahélien. Trois principales zones climatiques traversent le pays :

- Au nord, prédomine le climat sahélien avec la steppe et les épineux. On y enregistre en moyenne 600 mm d’eau par an.
- A l’est et au centre, on retrouve le climat soudanien un peu plus arrosé (une moyenne annuelle d’eau de 800 mm).
- L’ouest et le sud sont marqués, eux, par le climat soudano-guinéen avec la grande forêt tropicale. C’est une zone fortement arrosée, plus d’un mètre d’eau par an.

Le climat du pays est ensoleillé, chaud et sec, et marqué par trois principales saisons : la saison sèche et fraîche qui s’étend de novembre à février, la saison sèche et chaude

¹ BALIMA, Salfou-Albert, op. cit., p.23.

de mars à mai et la saison pluvieuse (hivernale) de juin à octobre. La saison sèche et fraîche est caractérisée par l'harmattan, ce vent sec, poussiéreux et violent provenant du nord. Par contre, c'est un vent humide, chaud et chargé d'orages qui souffle en saison pluvieuse. La rareté et la mauvaise répartition des pluies sont à l'origine de fortes migrations de populations du nord et du centre vers les villes, le sud-ouest du Burkina et les pays côtiers.

Le pays devait son ancien nom de « Haute-Volta » aux trois cours d'eau qui le traversent : le Mouhoun (anciennement la Volta noire), le Nakambé (Volta blanche) et le Nazinon (Volta rouge). Les bassins du fleuve Volta long de 1600 Km recouvrent les deux tiers du pays.¹ On note la présence au nord-ouest du Burkina Faso, d'autres cours qui sont la Comoué, le Yénon, et la Léraba. Au nord-est, le bassin du Niger est drainé par le Béli, la Sirba et la Tapoa.

Toutefois, seul le Mouhoun (Volta noire) qui a un bassin versant de 92 000 km² est permanent ; la saison sèche a souvent eu raison des autres cours d'eau qui se transforment en mares. Les températures varient entre 16 et 45 de degrés Celsius. Malheureusement, l'évaporation annuelle est importante puisqu'on l'estime à 3 000 mm tandis que la recharge annuelle de la nappe souterraine est de 40 mm. Le sol latéritique ne retient pas l'eau réduisant ainsi les possibilités d'irrigation. 11% du territoire sont cultivés et 37% sont couverts de pâturage.

Le sous-sol offre des possibilités : autrefois, le pays était réputé pour ses petits gisements d'or et le labour de ses forgerons. Il possède aussi de gisements de manganèse, de cuivre, de fer, de cassitérite (minerai d'étain) et de phosphates.

Après cette description sommaire de la dimension spatiale, indiquons quels hommes et quels groupes d'hommes y vivent.

¹ Ces dénominations ont été données en raison de la couleur des eaux au moment des fortes crues. En 1984, à la célébration du 1^{er} anniversaire de la Révolution démocratique et populaire, à l'instar du nom du pays qui devint Burkina Faso, les trois branches du fleuve Volta reçurent des noms africains.

I – 1 Ethnies, langues et religions

La situation géographique du pays fait de lui un véritable carrefour de peuples. Ce qui est appelé la nation burkinabé est complexe et cosmopolite ; elle est composée d'une soixantaine d'ethnies numériquement très inégales se retrouvant dans plusieurs localités à la fois. L'absence de frontières étanches entre les ethnies et le découpage colonial arbitraire des anciennes colonies et le nomadisme des Moosé, des dioulas et des peulhs, expliquent une telle répartition géographique.

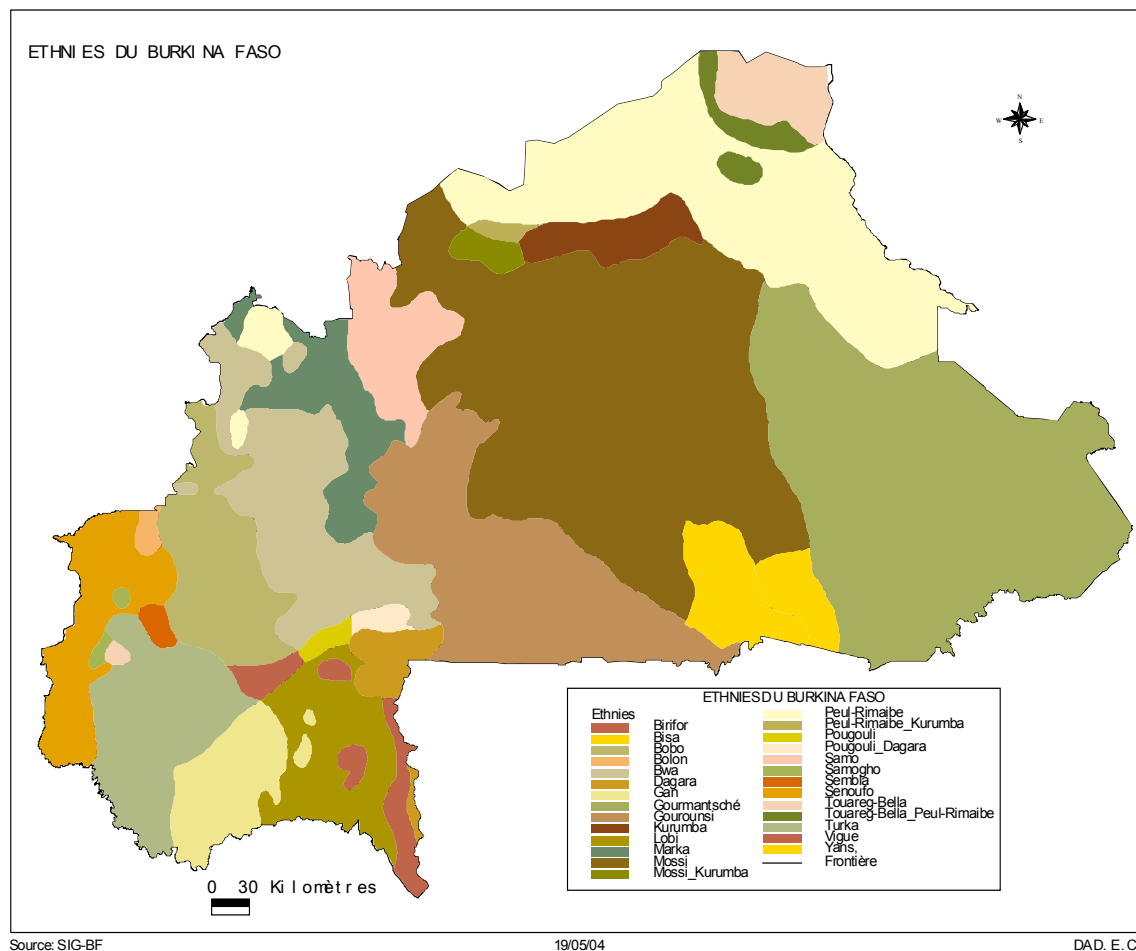
Toutefois, les soixante-trois (63) ethnies répertoriées peuvent se répartir sur huit (8) régions¹.

1. Région Mossi qui regroupe : Mossi, Sillimi-Mossi, Yansi, Zaoce, Koussasse , Bissa.
2. Région Gourounsi : Kassena, Koenjula, Iela, Nankana, Nunuma, Pukuli, Sissala, Dagari-Dioula
3. Région Gourmantche : Gourmantche, Moba, Berba, Haoussa, Djerma
4. Région Sahel : Peulh, Rimabe, Touareg, Bella, Sonrhai, Maranse, Silanse, Dogon, Kurumba
5. Région Lobi-Dagara : Dagara, Birifor, Dyan, Lobi, Gan, Vigué, Doghosié, Padoro, Thouni, Komono.
6. Région Bobo-Samo : Bobo, Zara, Bwa, Sambla, Marka, Samo, Kalemsé, Pana.
7. Région Ouest : Bolon, Karaboro, Turka, Gouin, Tiefo, Toussian, Blé, Wara, Siamou, Dioula, Notioro, Numu, Samogho.
8. Région Senoufo : Bambargué, Sipiré, Senari, Tagba.

La carte suivante propose une vue panoramique de la diversité ethnique dont est riche le Burkina Faso.

¹ BALIMA, Salfó-Albert, op. cit., p. 33-34.

Carte N°1 : Situation géographique des ethnies du Burkina Faso



A chacune de ces soixante-trois ethnies correspond une langue ou son dialecte. Trois langues ont été retenues comme langues nationales : le Mooré de l'ethnie majoritaire, le Jula et le Fulfuldé. La langue officielle, le français, est parlée par 24 à 26% de la population. L'arabe n'est pratiqué que comme langue religieuse. Dans la plupart des Etats africains, toutes les langues ou un certain nombre d'entre elles ont été déclarées langues nationales à côté de la langue officielle. Quatre principales raisons expliquent cette prudence politique qui consiste à prendre la langue du colonisateur comme langue officielle malgré la Révolution que le pays a connue :

- « le français est une langue internationale et de ce fait elle permet aux différents pays qui la parlent de participer au concert des nations ;
- Le français est la langue du savoir scientifique ;

- Le français permet et d'entretenir une unité nationale. Etant la langue d'aucune ethnie, personne ne pourrait la revendiquer, ni se sentir brimé ; d'où son rôle de ciment de l'unité nationale ;
- Le français, parce qu'aux indépendances, aucune langue africaine n'était ni préparée ni assez représentative pour jouer le rôle du français.»¹

De peur de provoquer un irrédentisme linguistique et des oppositions ethniques dans un contexte de construction de l'Etat, puis de la nation, les politiques, depuis les indépendances ont préféré garder la langue du colonisateur comme langue officielle. En dépit de son histoire récente, l'étatisation du pays est solide au regard de sa stabilité ethnique remarquable. L'existence des 63 ethnies n'empêche pas pour autant l'unité nationale. Il faut noter que la population burkinabé est issue d'un brassage millénaire entre deux familles principales : la famille voltaïque et la famille mandé. Dans la famille voltaïque, « les plus importants sont les mossi entrés selon certaines sources en Haute Volta au début du XI^e siècle. Ils ont fondé les royaumes de Ouagadougou, du Yatenga et de Fada N'Gourma. A près eux, les Gourmantché, les Yarsé, les Gourounsi, les Bobo et les Lobi constituent les ethnies les plus importantes. Au sein de la famille mandé, on compte principalement les Samo, les Marka et les Dioula. En dehors de ces deux groupes principaux, on trouve les Peulhs qui sont des descendants de Touaregs venus du Nord-Est ».²

Cette diversité et cette pluralité ethniques que connaît le pays annulent de fait les tendances hégémoniques qu'auraient pu nourrir les mossi du fait de leur prépondérance numérique. Bien au contraire, selon de nombreux observateurs, cette prépondérance numérique a déteint positivement sur l'ensemble de la communauté au point où on estime qu'elle est, avec la centralité géographique de la société moaga, les deux principaux facteurs de stabilité ethnique que connaît le Burkina Faso. « La société moaga, du fait de son organisation en royaumes, est en effet avant tout, une « société pour l'Etat », donnant à cet appareil de domination particulier une historicité

¹ BATIANA, André, « La question générale des langues nationales », Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1993 à Ouagadougou sur les langues nationales dans le système éducatif au Burkina Faso : état des lieux et perspectives, p. 16.

² BARRAT, Jacques, ZEIN, El Derek, LAMBERT, Nicolas, Géopolitique du Burkina Faso, Paris, Presses de Louis Jean, Août 2008, p.38.

plus longue, un caractère moins artificiel. [...] L'Etat n'a jamais été l'objet de contestation vigoureuse au Burkina, les forces sociales se mobilisant plutôt contre certains régimes politiques ou certains dirigeants sans fondamentalement remettre en cause l'autorité dans son principe »¹.

Même s'il convient de reconnaître que l'Etat moderne du Burkina contemporain est toujours en construction, il demeure fort à l'abri d'une ethnicisation des conflits et des différends susceptibles de déboucher sur des guerres ethniques ou des génocides. Cette culture de la tolérance a été toujours entretenue par les classes et dirigeants politiques qui se succèdent à la tête de l'Etat. La composition des équipes gouvernantes a toujours tenu compte de cette donnée ethnique pour éviter qu'une région ou une ethnie se sente particulièrement et volontairement lésée.

Cela dit, le réflexe identitaire et la tentation du repli régionaliste demeurent : c'est leur exploitation politique qui est contenue et sévèrement punie à la fois par les textes et l'opinion publique.

Le pays est marqué par un syncrétisme religieux qui fait cohabiter harmonieusement « l'animisme », religion traditionnelle, et les deux religions révélées que sont l'islam et le christianisme. L'islam domine avec 52,4% de la population qui se reconnaissent adeptes. 25,9% des burkinabés pratiquent les religions traditionnelles tandis que 20,6% se disent chrétiens.

I – 2 Population

Selon le rapport préliminaire² du recensement général de la population et de l'habitation de 2006, ainsi que le montre la carte suivante, la population du Burkina Faso est estimée à 13 730 258 habitants. Les femmes représentent 51,7% de la population contre 48,3% d'hommes. La grande majorité de cette population (79,7%) vit en milieu rural soit 4 personnes sur 5. Pourtant la Haute Volta à sa création

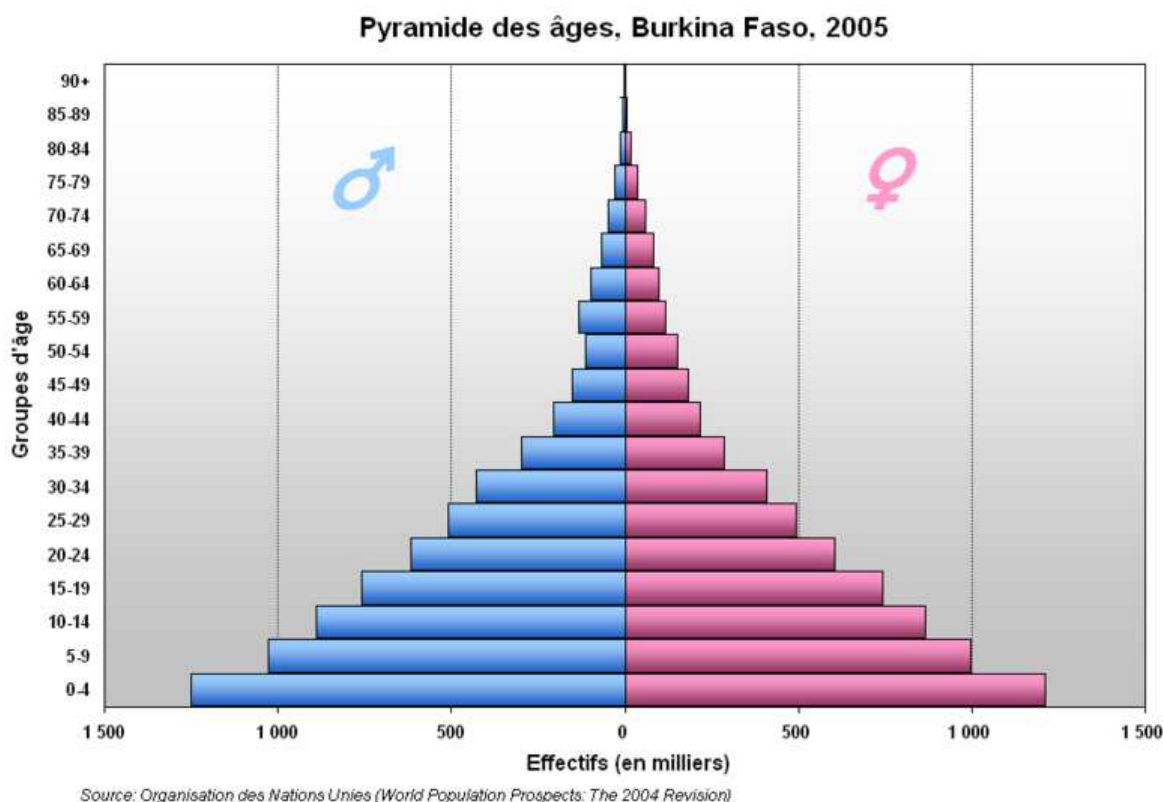
¹ MEUNIER, Emmanuelle, « Construction d'un ordre politique, culture politique et changement social en Afrique noire : le cas du Burkina Faso », 791 p., Thèse pour le Doctorat en sciences politiques mention « études africaines », Université Bordeaux IV, Institut d'études politiques, 2001, p. 43.

² Les résultats définitifs du recensement général de la population ont été présentés à la presse en novembre 2008 au moment où nous procédions aux dernières corrections du présent travail. Malheureusement, jusqu'à cette date, ces résultats définitifs n'avaient pas été publiés sous forme de document. Seules quelques données ont été rendues publiques. Nous avons dans ces conditions pris l'option de maintenir les données des résultats provisoires que nous avons exploités.

comptait environ trois millions d'âmes. Sa population représentait près du tiers de la population de l'Afrique occidentale française. Ce qui a expliqué le rôle de réservoir de main d'œuvre que lui fit jouer l'administration coloniale.

Lorsqu'on observe la pyramide des âges qui suit, on note que un peu moins de la moitié la population burkinabé (47,3%) a moins de 15 ans. Les 15-64 ans représentent 49,8% tandis que les 65 ans et plus ne sont que 2,9%.

Graphique N°1 : Pyramide des âges



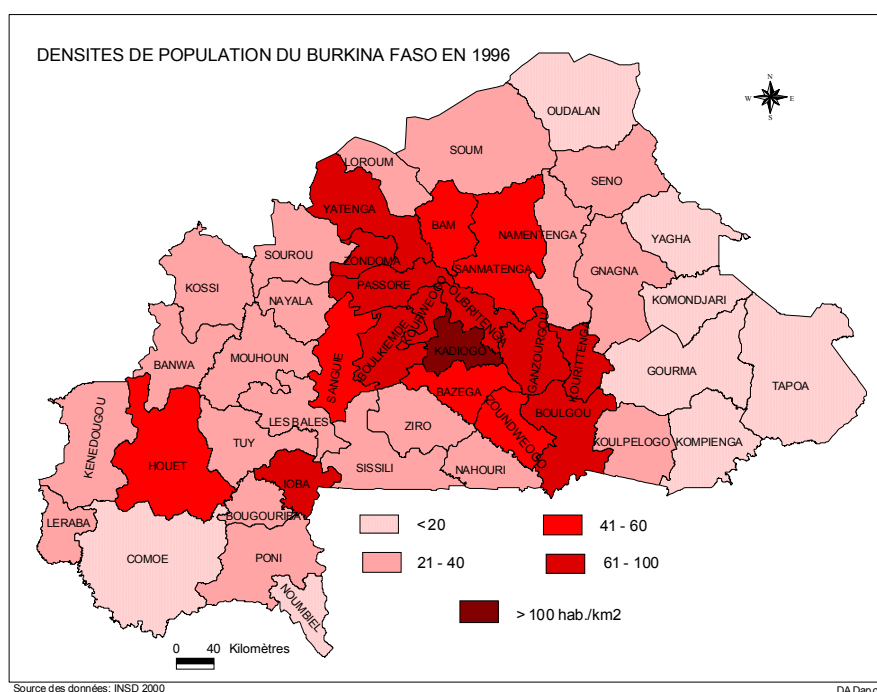
Au recensement de 1996, on notait un taux d'accroissement naturel de 3,4 % contre 14,8% pour la mortalité.³ La densité moyenne de la population, (se référer à la carte suivante), est passée de 21 habitants au km² en 1975, à 29 en 1985 et 38,1 en 1996. Des disparités existent cependant entre provinces. Le rapport de densités de la population sur les conditions naturelles de développement, explique en grande partie les mouvements de population. Des exodes de population s'organisent des zones surpeuplées ou arides vers des régions plus fertiles et hospitalières. Ces exodes ne s'effectuent pas uniquement à l'intérieur du pays. Depuis plusieurs années, on relève

³ L'espérance vie à la naissance en 1996 était de 53,8 ans.

un départ important des cerveaux, des mains habiles, des bras valides en direction du Ghana et de la Côte-d'Ivoire. La crise sociopolitique que ce dernier pays a traversée et qui a connu une exacerbation de la xénophobie a entraîné des retours massifs de ses résidents burkinabé. 80% des sortants vers l'extérieur du pays proviennent des milieux ruraux.

A cette émigration s'ajoute le dépeuplement des campagnes au bénéfice des grands centres urbains (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso). Ce fort exode rural s'explique par la faible décentralisation économique qui crée une disparité entre les deux plus grandes villes (Ouagadougou, la capitale économique et Bobo Dioulasso, la capitale économique) et les villes secondaires. On enregistre souvent des migrations spontanées induites par la recherche de meilleures conditions de vie. D'autres mouvements de population sont organisés sous le contrôle de l'Etat en vue d'exploiter des zones aménagées (lac de Bagré, vallée de Sourou). Les grandes migrations internes vont généralement du plateau central vers les régions de l'ouest, du nord-ouest, du sud-est et en direction des deux plus grandes villes (46,9% des migrants) et de Bobo Dioulasso (13%).

Carte N° 2 : Densité de la population du Burkina Faso en 1996



En observant la structure par population, on remarque une relative prédominance des femmes. Elles représentent 51,7% de la population globale soit 94 hommes pour 100 femmes selon les résultats préliminaires du recensement de 2006. Cette supériorité numérique des femmes est une constante. Elles représentaient plus de la moitié de la population aux recensements de 1985 et de 1996 soit respectivement 51,9% et 51,8% de la population totale. La population burkinabé est essentiellement jeune. 48% de la population avaient moins de 15 ans en 1996. La tendance au rajeunissement de la population s'explique en partie par la baisse de la mortalité des enfants. Les 65 ans et plus ne représentent que 3,7% des habitants. Plus de 40,8% de la population urbaine ont moins de 15 ans contre 49,2% en milieu rural.

I – 3 L'urbanisation

On fait remonter la première génération des villes du pays à l'époque précoloniale. Les différents royaumes prennent l'habitude de s'organiser autour du centre pour diverses raisons. Les différents royaumes Mossi le faisaient de Tenkodogo, Ouagadougou, Ouahigouya et Fada principalement. C'est à partir de Dori et Djibo que les royaumes Peulh étaient gérés. Le royaume du Gwiriko utilisait Bobo Dioulasso comme plaque tournante de leurs transactions de cola, d'étoffes, d'or, de sel. Ouagadougou se présentait quant à elle comme le trait d'union entre le royaume Ashanti, la Boucle du Niger, Dori-Djibo, Ouahigouya, Fada et Tenkodogo.

La colonisation ne tient cependant pas forcément compte de ce semis urbain puisqu'elle impose une réorganisation administrative qui favorise l'émergence d'autres villes et l'extinction de certaines déjà importantes. Elle le fait ainsi pour les besoins de son administration et non pas en tenant compte des réalités socioculturelles locales. La plupart des centres cités plus haut sont toutefois retenus soit comme capitale du territoire colonial tandis que les autres (Bobo, Ouahigouya, Dori, Tenkodogo, Fada) comme capitales régionales. Ce sont ces différents centres auxquels il convient

d'ajouter quelques de ux ou trois autres qui reçoivent les équipements, les services administratifs et judiciaires. Le centre de Bobo Dioulasso qui devient assez rapidement un poste militaire important en Afrique de l'ouest est plutôt choyé. Le chemin de fer atteint Bobo dès 1933, puis Ouagadougou en 1954. C'est lorsqu'il est reconnu à Ouagadougou sa fonction de capitale (grâce aussi à l'insistance des autorités traditionnelles) qu'elle bénéficie de nouveaux investissements pour son développement. Dès lors apparaît une nouvelle organisation administrative comprenant une capitale et des chefs lieux de cantons.

Si l'on reconnaît que l'urbanisation du pays est en retard comparativement aux pays voisins, il faut aussi noter que la décennie 1975/1985 a enregistré un doublement du taux d'urbanisation en le faisant passer de 6,4% à 12,7, puis à 15,5% en 1996. On appelle population urbaine, celle qui réside en villes. Selon le ministère de l'administration territoriale et de la décentralisation, est considérée comme ville les 45 chefs lieux de province et les 4 villes moyennes que sont Bitou, Niangoloko, Garango et Pouytenga. Au début du 21^{ème} siècle, on estimait la population urbaine du pays à 27% de la population totale. Celles de la Côte d'Ivoire et du Sénégal (des pays d'Afrique de l'ouest francophone) étaient à la même période respectivement de 50% et de 47%.

Le recensement général effectué de 2006 indique que 20% de la population burkinabé est établie en milieu urbain soit 2 766 383 personnes. Ce sont 21% des hommes contre 19,5% des femmes qui vivent en milieu urbain. 4 personnes sur 5 résident en milieu rural. La région du Centre affiche le plus fort taux d'urbanisation (77,5%), suivie de celle des Hauts Bassins (dans laquelle se trouve Bobo Dioulasso) qui accueille 34,7% des urbains. Les zones dont le taux d'urbanisation est faible sont les régions du Sahel et de l'Est avec respectivement 6,5% et 6,3%. Le tableau N°1 donne un aperçu de la répartition de la population sur les dix villes du pays.

Tableau N°1 : Répartition de la population des dix principales villes du pays

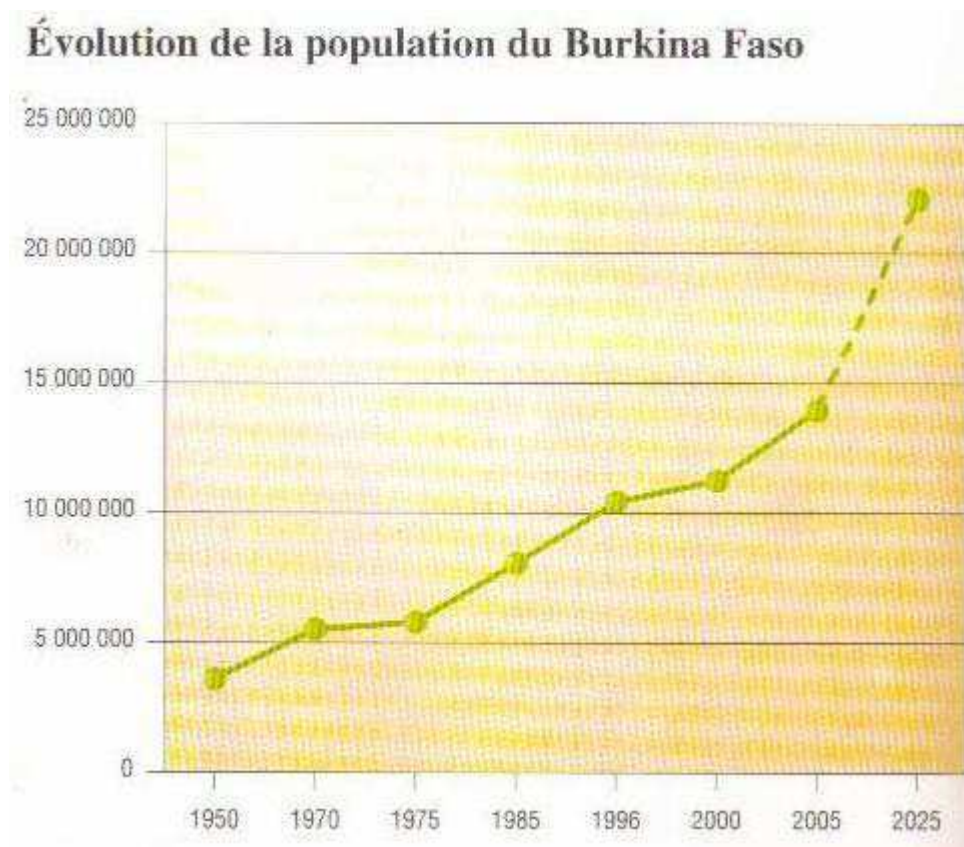
Ville	Sexe		
	Masculin	Féminin	Ensemble
Ouagadougou	596 396	585 306	1 181 702
Bobo-Dioulasso	215 968	219 575	435 543
Koudougou	40 229	42 491	82 720
Banfora	36 392	35 752	72 144
Ouahigouya	35 017	35 940	70 957
Kaya	25 898	25 880	51 778
Tenkodogo	20 093	20 756	40 839
Fada N’gourma	20 796	20 019	40 815
Dédougou	18 778	19 015	37 793
Houndé	17 418	17 251	34 669

Source : Institut national de la statistique et de la démographie, RGPH 2006

Le pays a enregistré ces derniers temps une évolution sensible de sa population. L'évolution de la population est entendue comme la variation de celle-ci dans le temps. De 5 638 203 habitants recensés en 1975, la population est passée à 7 964 705 en 1985, puis à 10 312 609 en 1996 pour atteindre 13 720 258 habitants en 2006. Il en résulte un accroissement d'environ 341 765 personnes sur la période de 1996/2006. Avant cette période, et comme l'indique le graphique suivant, l'évolution n'a jamais été aussi importante. De 1975 à 1985, elle était de 232 650 personnes en moyenne par an contre 213 446 en 1985. « Dans le même temps, la part de la population de la capitale dans la population totale est passée de 3,1% en 1975 à 7,7% en 2000 et à plus de 10% en 2004. De fait, si près de 2 urbains sur 5 vivaient à Ouagadougou entre 1975 et 1985, on peut aujourd'hui estimer ce chiffre à près de un sur deux. En 1975, il y avait 5 centres urbains ; leur nombre est passé à 18 en 1985, pour atteindre 26 en 1996 (Recensement général, 1996). Seules 26 provinces sur 45 possèdent un centre urbain. En 1996, les provinces du Kadiogo et du Houet regroupaient à elles seules près de

64% de la population urbaine qui s'élevait alors à un peu plus de 2 millions de personnes (44,3% et 19,4% respectivement)»¹

Graphique N° 2 : Evolution de la population



Source : Atlas de l'Afrique, Burkina Faso, les éditions J. A., Paris 2005 – 1^{re} édition, p. 80

I – 4 Les divisions administratives

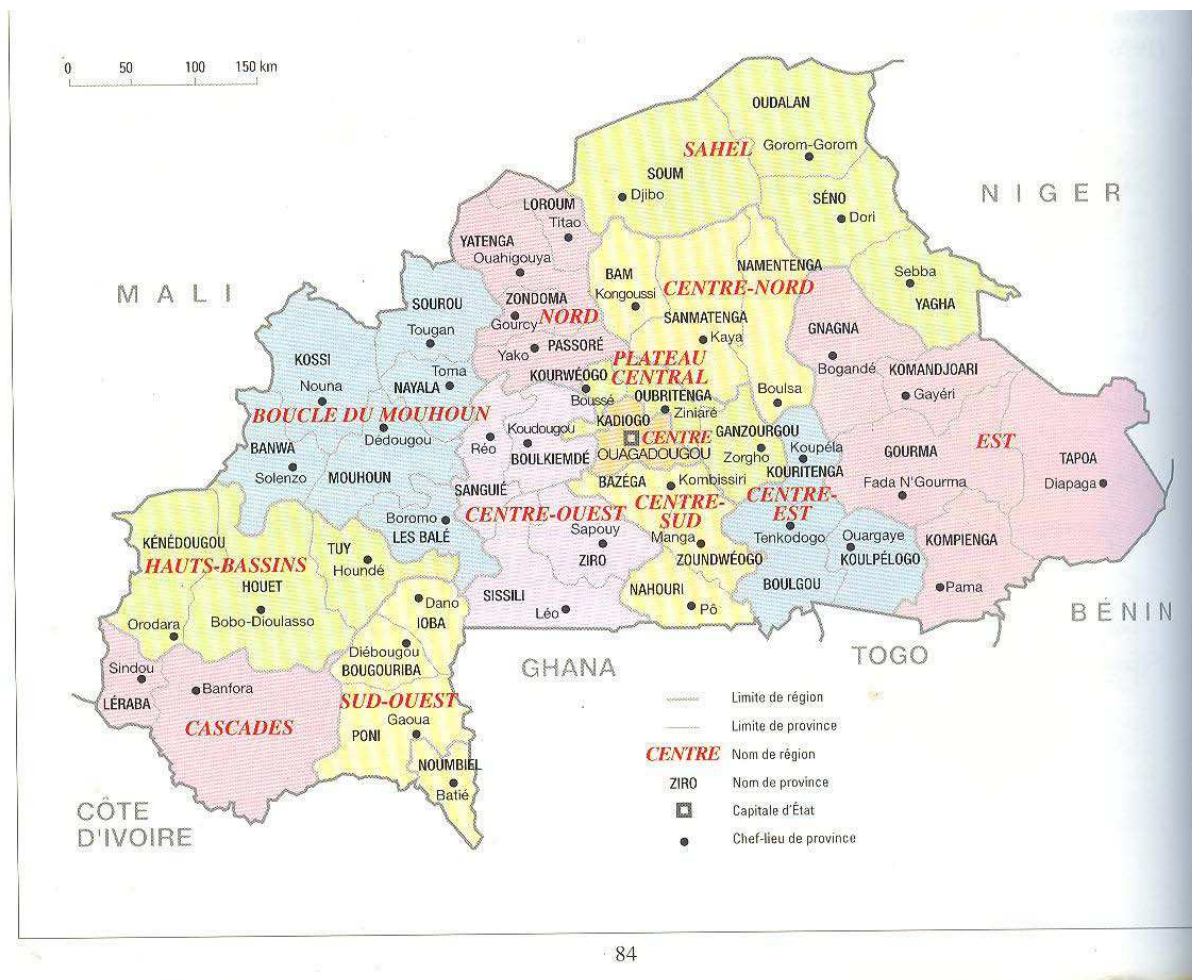
Le rappel historique que nous proposons dans le chapitre suivant nous permet de voir que le pays a été souvent marqué par des remises en question politiques au sommet de l'Etat qui ont forcément déteint sur l'organisation administrative du pays. C'est ainsi par exemple que la Révolution démocratique et populaire (RD P) en changeant le nom du pays en 1984 (de la Haute Volta en Burkina Faso) institue un nouveau découpage du territoire en 30 provinces. En 1994, il est reconnu à la province du Kadiogo qui abrite la capitale, aux communes de Ouagadougou et de Bobo

¹ Atlas de l'Afrique, Burkina Faso, les éditions J. A. Paris 2005 – 1^{re} édition, p. 86

Dioulasso des statuts particuliers. Le 24 avr il 1996 le nom bre de provinces passe à 45 avec la ferme ambition de procéder concrète ment et réellement à une décentralisation et une déconcentration des leviers de l'Etat jusque-là concentrés exclusivement dans la capitale. La nouvelle législation en vigu eur reconnaît deux types de collectivités locales : la province et la commune avec cette distincti on entre com mune urbaine et commune rurale. « Les communes urbaines sont définies en fonct ion d'un cr itère de population (10 000 ha bitants au moins) et d'un critère b udgétaire qui doit être d'au moins 15 millions de francs CFA. Les chefs- lieux de provinces devi ennent des communes urbaines. »¹ Depuis quel que temps, la ré gionalisation adm inistrative du pays est effective. Le Burk ina compte 13 régions. La région est une entité politique, géographique et économ ique dirigée par un gouver neur qui est le déposit aire de l'autorité de l'Etat dans sa circonscri ption. C haque région regroupe plusieurs provinces placées sous la responsab ilité des Hauts commissaires. Les 351 départements sont adm inistrés par des préfets qui rende nt com pte aux Hauts commissaires. L'orga nigramme adm inistratif du pays est complété par les 33 communes de plein e xercice et les arrondis sements dirigés par des m aires élus, les 8 317 villages et les secteurs.

¹ Idem, p. 84.

Carte N°3 : la division administrative du Burkina Faso.



Source : Atlas de l'Afrique : Burkina Faso, les éditions J. A. 2005- 1^{re} édition.

II - 5 L'état du développement économique et ses principales contraintes

Pays sahélien en voie de développement sans littoral, le Burkina Faso dispose de très peu de ressources naturelles. Les principales activités économiques sont liées à l'agriculture, à l'élevage, la pêche, le commerce, le tourisme, les télécommunications, l'industrie. L'agriculture et l'élevage sont les plus importantes pourvoyeuses de revenus pour les populations. L'agriculture représente plus de 32% du produit intérieur brut (PIB) et occupe 80% de la population active. Dominée par le coton, dont le pays est le premier producteur en Afrique avec 700 000 tonnes en 2006, l'économie résiste avec peine à la chute des cours mondiaux.

Les politiques publiques de développement dépendent largement de l'aide extérieure qui contribue pour une grande part à l'activité économique du pays. A la fin de 2005, l'encours de la dette publique s'élevait en tout à 1 068 milliards 978 millions de francs CFA dont 94,3% de dette extérieure (hors annulation partielle).

Ce tableau peu reluisant est davantage assombri par la détérioration des termes de l'échange, des fortes poussées inflationnistes consécutives à la baisse des productions agricoles ces dernières années, la hausse des prix des produits pétroliers. Le chômage endémique qui sévit est cause de la forte émigration : trois millions de burkinabé vivent en Côte d'Ivoire. A en croire la Banque centrale des Etats de l'Afrique de l'ouest (BECEAO), les migrants rapatrient par an des dizaines de milliards de francs CFA. Consécutivement à la crise que traverse ce pays depuis 2002, on a noté le retour ponctuel de 300 000 migrants. En dépit de l'expulsion des migrants burkinabé du Ghana en 1967, on note une présence d'une communauté forte de deux à trois millions de ressortissants burkinabé dans ce pays.

➤ **Quelques données sur l'économie à retenir**

- *Produit Intérieur Brut (PIB) par habitant : \$ 1 600 (2006)*
- *Produit National Brut (PNB) : \$ 16 660 000 000 (2006)*
- *Produit Intérieur Brut (PIB) - Taux de croissance réelle : 3, 50% (2006)*
- *Taux d'inflation (indice des prix à la consommation) : 6, 40% (2006)*
- *Exportations : \$ 395 millions (2006)*
- *Importations : \$ 992 millions (2006)*

Selon le rapport mondial sur le développement humain durable (DHD) 2007/2008 du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), le Burkina Faso est classé 176^{ème} sur 177 pays dans l'indice de développement humain (IDH). Ce dernier est une mesure synthétique du chemin parcouru par un pays pour atteindre les normes internationales retenues. Il comporte plusieurs composantes : santé (avec comme indicateur l'espérance de vie), éducation (moyenne pondérée du taux de scolarisation

global dans le primaire, le secondaire et le supérieur (1/3) et du taux d'alphabétisation des adultes de plus de 15 ans (2/3), revenu (produit intérieur brut par habitant).

La publication de ce rapport a été mal perçue par les gouvernants qui s'employaient jusque là à vanter les progrès réalisés par le pays. Nicolas Ponty, spécialiste du PNUD et un des présentateurs de ce rapport a dû expliquer que la présente analyse porte sur des statistiques de 2005 pour le Burkina alors que les autres pays étaient arrivés à actualiser les leurs. Les statistiques de 2006 montrent, a-t-il précisé, que le Burkina a enregistré de grands progrès importants dans les domaines suivants : le taux brut de scolarisation a atteint en 2006 plus de 60% contre 37,7% en 1996 ; la mortalité infantile est passée de 219, 1 pour 1000 en 1998 à 184 en 2003.

Lorsqu'on observe le classement par composante, on prend la mesure exacte des efforts à fournir. Au capital humain, le pays se retrouve 139^{ème}/139, à l'espérance de vie il est 155^{ème}/177, à l'alphabétisation 169^{ème}/172, au revenu 154^{ème} sur 174 pays. En 1998, 45, 3% de burkinabés étaient considérés comme pauvres, en majorité des femmes et des ruraux, avec cependant une progression rapide en milieu urbain. Le seuil de pauvreté est fixé à 41 099 francs CFA par an et par adulte soit environ 62 euros. En 2005/2006, le gouvernement a annoncé un recul de l'indice de pauvreté avec 41% de pauvres. C'est un chiffre contesté par la société civile qui l'estime en dessous de la réalité. Les agriculteurs des cultures vivrières sont le plus frappés par cette pauvreté (75% de la population pauvre du Burkina). Cette situation entraîne une avalanche de difficultés liées notamment à l'accès à l'éducation, à la santé et à l'eau qu'elle soit potable ou pas.

Contrairement aux bonnes performances macro-économiques (5,6% de croissance) les indicateurs socioéconomiques sont très faibles. La population se paupérise davantage. Le développement économique est aussi gangrené par la montée en puissance de la corruption qui fausse les règles du jeu et alimente la crise de confiance entre gouvernants et gouvernés. Le Groupe national de réflexion sur le développement durable a conduit une enquête qualitative auprès de la population en

vue de cerner et analyser le phénomène de la corruption au Burkina Faso. Les résultats de cette enquête montrent que la situation est beaucoup plus grave que l'on ne pense : « Jadis réputé pour son intégrité, la droiture morale et la modestie de ses hommes, le Burkina Faso connaît aujourd'hui un développement de la corruption qui prend la forme d'une course à l'enrichissement illégitime, avec pour conséquence la perte des valeurs morales. Ainsi, la remise d'un billet en échange du service rendu dans un cadre strictement professionnel tend à devenir un comportement habituel, peu connu des générations précédentes. L'ampleur du phénomène serait telle que certains observateurs de la société burkinabé ont pu dire que si certains pays sont assis sur des poudrières identitaires, le Burkina Faso est assis sur une poudrière sociale dont la mèche est la corruption. »¹

La corruption dans ce pays, n'est pas que monétaire ou matérielle ; elle est plus pernicieuse que cela : elle est aussi morale et culturelle. Le débat sur l'antériorité de l'une par rapport à l'autre est à bien des égards semblable à la problématique de l'œuf et de la poule. Cependant, on peut légitimement penser que l'individualisme qu'entraîne le libéralisme économique et politique est une cause majeure de la crise des valeurs en Afrique. Comment éduquer donc ses enfants lorsque, quotidiennement à la télé et dans les quartiers, des exemples contraires remettent en cause les enseignements théoriques que parents et éducateurs professent en toute bonne foi ?

Si les maux du Burkina Faso sont en partie dus à sa situation géographique (enclavement, relative pauvreté du sous-sol et du sol, pluviométrie capricieuse), l'histoire tumultueuse du pays faite d'instabilité permanente n'a pas permis la sérénité nécessaire à toute planification et à toute projection dans le temps.

¹ Rapport sur le développement humain 2003 : corruption et développement humain au Burkina Faso, téléchargé sur le site web du PNUD/Burkina (www.pnud.bf).

CHAPITRE II : APERÇU HISTORIQUE

L'histoire précoloniale reste nébuleuse parce que les spécialistes ne disposent que de données parcellaires et rares. L'absence de preuves écrites complique leur tâche. Ils ont néanmoins pu la circonscrire. A la fin de la colonisation, l'ancienne Haute Volta est intégrée au groupe de possessions de la France dénommée colonie du Soudan français créée le 18 août 1890. La fédération d'Afrique occidentale française (AOF) pensée depuis 1895¹ est achevée en 1904. Etendue sur une superficie de 4 634 000 km² avec une population de dix neuf (19) millions d'habitants en 1957, l'AOF a regroupé huit (8) territoires. C'est en 1947 que l'AOF obtient cette structure définitive.

En créant ce vaste ensemble, l'autorité coloniale a répondu à la nécessité de coordination administrative et économique. La centralisation sous l'autorité d'un gouverneur préconisée par certains rivalisait avec l'autonomie des colonies qu'exigeaient d'autres. Une autonomie qui a eu des répercussions négatives en Afrique de l'ouest au regard des conflits des frontières qu'elle a entraînés. Cette concurrence entre gouverneurs s'est poursuivie après l'institution du gouvernement général de l'AOF. Le territoire de la Haute Volta a été créé le 1^{er} mars 1919 après la division du Haut-Sénégal-Niger. A l'origine, le Dahomey ne faisait pas partie de l'AOF ; la Côte d'Ivoire et la Guinée deviennent autonomes en 1896. C'est devant le constat de la pagaille, l'autorité coloniale revient à la centralisation en 1904. Des cinq colonies de l'AOF originelle (Sénégal, Guinée, Côte d'Ivoire, Dahomey et le Haut Sénégal-Niger) viennent s'ajouter le Niger puis la Haute Volta, tous deux détachés du Sénégal-Niger. Elle a donc été créée en 1919, supprimée en 1932, et reconstituée en 1947. L'histoire post-coloniale est aussi tumultueuse que celle qui l'a précédée et qui a duré 65 ans.

¹ L'AOF a été officiellement créée le 16 juin 1895. Elle ne sera effective qu'après 6 décrets.

II – 1 La période impériale

Peu de choses sont connues au sujet de l'histoire ancienne de la Haute Volta¹, actuel Burkina Faso. Pour nous en tenir à l'essentiel, et comme elle a été contée que racontée, disons qu'elle est la somme des histoires des soixante trois (63) ethnies que l'on retrouve au Burkina Faso².

Les témoignages se rapportant à la chronologie du royaume mossi (une des ethnies du pays) sont les seuls qui existent à propos de la période impériale. Les populations autochtones mènent une vie tranquille au regard de la civilisation néolithique observée faite de pierres taillées, des motifs gravés, de la poterie au premier millénaire avant Jésus Christ, lorsque arrivent des cavaliers qui y greffent une aristocratie militaire. Ces cavaliers mossi passent des accords avec les autochtones dans lesquels ils se confèrent le pouvoir politique et militaire tout en évitant d'exproprier les populations locales. L'intégration des mossi entre le XIème et XIVème siècles aux populations locales crée 4 royaumes dont celui du Yatenga qui résiste pendant longtemps à l'islamisation. D'autres populations locales font les frais de l'invasion mossi. Ce sont les gourmantché, les bwa, les sénoufo, les gans, les bambaras, les touareg, les peulh, les songhaï, et les djerma.

Avant la pénétration coloniale, les européens ont eu peu de contact avec « le pays mossi ». C'est Louis-Gustave Binger (1856-1936) qui en donne un aperçu dans le récit de sa rencontre en juin 1888 avec Boukary qui devient quelques temps le

¹ Le Burkina Faso doit son ancien nom au colonisateur qui l'a baptisé « Haute-Volta » en référence aux trois cours d'eau qui le traversent : la Volta noire, la Volta blanche et la Volta rouge. Les trois couleurs de son drapeau y faisaient référence. Au premier anniversaire de la Révolution démocratique et populaire du capitaine Thomas SAN KARA le 4 août 1984, le pays et les cours d'eau changent de noms. L'hymne national dit « l'hymne voltaïque » devient le ditanyè. Le drapeau est formé de deux bandes horizontales : la rouge au-dessus symbolisant le sang versé hier, aujourd'hui et demain par les martyrs ; la verte au-dessous symbolisant les richesses diverses et les abondances. Au milieu du drapeau se trouve une étoile à cinq branches représentant la lumière qui guide la révolution.

² Le nom actuel du pays (Burkina Faso) a été donné le 4 août 1984 sous la « Révolution démocratique et populaire ». Il est composé de deux mots choisis dans deux langues locales : *burkina* signifiant « intègre » en langue nationale mooré et *faso* traduisant « patrie » en langue nationale dioula. Cette dernière langue est parlée dans tout l'ouest-africain dont la partie ouest du pays tandis que le mooré est, lui, la langue des Mossi, l'ethnie majoritaire du pays. La combinaison des deux mots signifie « la patrie des hommes intègres ». *Burkinabè* qui désigne l'habitant (homme ou femme) est en langue nationale fofoulédé, une langue parlée par les Peulhs, des peuples d'éleveurs nomades que l'on retrouve dans de nombreux pays d'Afrique de l'ouest. On utilise indifféremment Burkina ou Burkina Faso dans les usages courants, mais Burkina Faso dans les usages officiels. Dans la mesure où « faso » signifie « patrie » ou « république », ce serait une tautologie que de dire par exemple « République du Burkina Faso ». Le Président de la République est dit Président du Faso.

Mogho Na aba¹ Wobgho. Le nom de ce dernier marque l'histoire à cause de sa résistance rudimentaire mais farouche contre l'invasion coloniale.

II – 2 La période coloniale

Le capitaine Binger, en 1888, donne le coup d'envoi des expéditions françaises dans cette partie de l'Afrique occidentale. Quelques deux ans après lui, c'est au tour du docteur Craozat de traverser le pays en passant par Bobo Dioulasso où il est reçu par la princesse Guimbi Ouattara pour se rendre à Ouagadougou où Naaba Wobgho le reçoit. L'hospitalité sera refusée au capitaine Monteil et son expédition. D'autres missions suivent et les troupes françaises entrent à Ouagadougou en 1894. Deux ans après, le Mogho Naaba accepte d'être placé sous protectorat français suivi par les autres royaumes mossi. La conquête de la majeure partie de la région qui correspond à l'ancienne Haute Volta est achevée en 1898. Les territoires mossi sont rattachés en 1904 à la « colonie du Haut-Sénégal-Niger ».

C'est en 1919 qu'est constituée la « Colonie de Haute Volta » avec presque les frontières actuelles du pays. Le 1^{er} mars 1919, Edouard Hesling devient le 1^{er} gouverneur de la colonie de Haute Volta.

La colonie de Haute Volta comprend sept cercles qui sont Gaoua, Bobo Dioulasso, Dédougou, Ouagadougou, Say et Fada N'Gourma. Cependant, l'autonomie de cette colonie pose problème : ce réservoir de main d'œuvre est convoitée par les colonies voisines, elle n'a pas d'accès à la mer et le poids des frais de fonctionnement pèse dans l'économie de l'administration coloniale. C'est fort de toutes ces raisons qu'après la Conférence de Berlin² qui consacre le partage de l'Afrique entre les pays

¹ Appellation consacrée du roi des mossi et voulant signifier étymologiquement « roi de l'empire moaga ».

² Débutée le 15 novembre 1884 à Berlin sous l'instigation de Bismarck et ayant réuni 13 pays colonisateurs, la conférence a connu la participation des Etats-Unis. Elle avait pour objectif, selon l'« Acte général de la Conférence », de régler, dans un esprit de bonne entente mutuelle, les conditions favorables au développement du commerce et de la civilisation dans certaines régions d'Afrique et d'assurer la libre navigation sur les deux principaux fleuves africains (le Niger et le Congo) qui se déversent dans l'océan Atlantique. Par ailleurs, en l'initiant, les puissances colonisatrices désiraient prévenir les contestations liées aux prises de possession nouvelles et trouver les moyens d'accroître le bien-être moral et matériel des populations indigènes. Même si la conférence qui se termina le 26 février 1885 n'a pas concrètement partagé l'Afrique entre les puissances colonisatrices, elle en a défini les règles.

colonisateurs, la Haute Volta est dépecée le 5 septembre 1932 et intégrée institutionnellement aux colonies du Soudan (l'actuel Mali), de la Côte d'Ivoire et du Niger. Un morcellement que n'a jamais digéré le Mogho Naaba Kom qui s'en ouvrit par écrit au Président de la République d'alors Vincent Auriol (16 janvier 1947-16 janvier 1954). Mais c'est pour services rendus que la Haute Volta est reconstituée le 4 septembre 1947.

II – 3 En attendant l'indépendance

Les autochtones sont peu associés à la gestion du territoire. Une gestion quelque peu participative voit apparaître les premiers représentants élus des conseils municipaux, de l'Assemblée territoriale et du Parlement métropolitain, de l'Assemblée de l'Union française et du grand Conseil de l'AOF (Afrique occidentale française). Le 31 mars 1957, l'exercice du suffrage universel permet de désigner les membres de l'Assemblée territoriale et du gouvernement. Daniel Ouezzin Coulibaly est élu Vice-président puis Président du gouvernement. Malheureusement, il meurt le 7 septembre 1958. L'appartenance à la communauté française proposée par référendum le 28 septembre 1958 est votée par 99,5% des votants et 75% des inscrits. Le 11 décembre 1958, la Haute Volta devient une République membre de la communauté francophone africaine. Un an après, elle est autonome et se retire du projet de Fédération du Mali. La première Constitution est élaborée par l'Assemblée Constituante et adoptée par référendum le 15 mars 1958. Les premières élections législatives ont lieu le 19 avril 1959 et consacrent la suprématie du « Rassemblement démocratique africain » avec 70% des suffrages et 65 des 75 sièges de l'Assemblée nationale. Le sénateur Koné Begnon en devient le 1^{er} Président et Maurice Yaméogo qui succède à Ouezzin Coulibaly devient le 1^{er} Président de la République de Haute Volta. La Haute Volta proclame son indépendance le 5 août 1960.

II – 4 De l'indépendance à nos jours

L'histoire mouvementée de ce pays d'Afrique de l'ouest n'est pas pour autant terminée avec son accession à l'indépendance. Après une expérience démocratique somme toute éphémère, l'histoire de la Haute Volta est surtout marquée par une succession de régimes militaires.

II - 4 -1 La première République

Le 30 décembre 1959, pour renforcer son autorité, Maurice Yaméogo se fait élire Président du plus grand parti du pays, l'« Union démocratique voltaïque/Rassemblement démocratique africain » (UDV-RDA). Il tente sans succès d'imposer l'UDV-RDA comme parti unique à l'image de ce qui se passe dans la plupart des pays de la sous-région. A défaut, l'UDV-RDA est le seul parti autorisé et le seul à présenter des candidats aux présidentielles, aux législatives et aux municipales. Il est ainsi réélu le 3 octobre 1965 Président de la République avec 99,98 % des voix. Après avoir supprimé le droit de grève et restreint les libertés syndicales, le Président Maurice Yaméogo, face aux problèmes économiques, publie un budget d'austérité le 28 décembre 1965. Ce budget décrète le rabaissement de 20% de tous les salaires. C'est l'étincelle qui met le feu aux poudres. Le 1^{er} janvier 1966, un comité intersyndical déclenche le soulèvement populaire. Le même jour l'état d'urgence est décrété par le chef de l'Etat. L'armée chargée de maintenir l'ordre public refuse de tirer sur la foule. Le 3 janvier 1966, le Président Maurice Yaméogo annonce sa démission. L'armée avec à sa tête le chef d'état-major, le lieutenant-colonel Sangoulé Lamizana, prend le pouvoir.

II – 4 – 2- Les années Lamizana (1966 – 1980)

Durant 15 années, Sangoulé Lamizana ne fait que se succéder à lui-même dans différents types de régimes politiques allant jusqu'à se faire lui-même un coup d'Etat militaire. Il traverse à lui seul deux républiques.

➤ **Le 1^{er} Coup d'Etat militaire** (3 janvier 1966 – 8 février 1974)

Président de la République malgré lui ¹, le lieutenant-colonel Lamizana le reste 15 ans durant du 3 janvier 1966 au 25 novembre 1980. Dès sa prise de pouvoir, le tout nouveau président dissout la 1^{re} République, instaure un régime militaire autoritaire de dix membres dans lequel il concentre entre ses mains les ministères de la défense, des affaires étrangères, de l'information, de la jeunesse et des sports ; il suspend la Constitution du 30 novembre 1960, dissout l'Assemblée nationale et interdit les activités des partis politiques le 21 septembre 1966. Le 12 février 1969, il décrète la laïcisation des écoles privées catholiques en les nationalisant.

« Le 17 février (1966), il annonce un budget d'austérité plus sévère que celui que proposait Monsieur Yaméogo. L'intendant militaire Marc Tiémoko Garango, ministre des finances et du commerce, propose et fait adopter de telles mesures drastiques. Le néologisme « garangose » fut inventé dans le vocabulaire politique voltaïque pour résumer les nouvelles actions qui doivent, en quatre ou cinq ans, restaurer (ou plutôt recréer) l'équilibre budgétaire et, en conséquence, le crédit et le prestige de l'Etat. Unanimes, fonctionnaires et salariés acceptent sans rechigner les sacrifices exigés parce que les exemples de sérieux venaient d'en haut. »²

Peu à peu, le régime prend confiance et s'assouplit. Le 29 mai 1969, il lève l'interdiction des activités des partis politiques. A l'occasion du huitième anniversaire de l'indépendance, il annonce en novembre 1970 le retour à la démocratie. Si ce retour annoncé à la démocratie est accueilli avec enthousiasme par les nombreux partis politiques qui sortent de la clandestinité, certaines dispositions transitoires de la future Constitution intriguent :

« Art. 108 – Pendant une période de quatre ans, les dispositions suivantes seront appliquées :

¹ C'est à la suite du soulèvement populaire du 3 janvier 1966, et après la démission de Maurice Yaméogo alors Président de la République, que le lieutenant-colonel Sangoulé Lamizana, alors Chef d'Etat major de l'armée voltaïque prend le pouvoir.

² BALIMA, Salfó-Albert, *Légendes et Histoire des peuples du Burkina Faso*, Paris, Presses de l'imprimerie de l'Indépendant, 1996, p. 314.

1. Les charges et prérogatives du président de la République seront assumées par la personnalité militaire la plus ancienne dans le grade le plus élevé ;
2. Le gouvernement comprendra des personnalités militaires dans la proportion de un tiers (1/3) de ses membres ;

Les conditions de participation de ces personnalités seront déterminées par une loi organique. »

Malgré ce timide retour des civils aux affaires, la Constitution soumise au référendum le 15 juin 1970 est approuvée par 98,41% des voix. Le référendum est suivi d'élections législatives le 20 décembre 1970. L'UDV-RDA obtient 37 des 57 députés élus. Gérard Kango Ouédraogo, son leader, est nommé Premier ministre. Il entre en fonction le 13 février 1971. Une dyarchie s'installe : les fonctions de Président et de Chef de gouvernement sont distinctes. La seconde République est née. Selon de nombreux observateurs de l'époque la dyarchie imposée par la Constitution se présente comme une porte ouverte au conflit de compétences et même à l'anarchie. Ce sont les luttes intestines propres au parti majoritaire qui finissent par emporter la seconde République. Le 8 février 1974, un coup d'Etat militaire conduit par le Président de la République en exercice lui-même y met un terme.

➤ **Lamizana II** (8 février 1974 - 9 février 1976)

Face aux querelles d'intérêt entre civils qui freinent considérablement l'action de l'Etat, le général Sangoulé Lamizana suspend la Constitution, dissout l'Assemblée nationale, interdit les partis politiques et nomme un nouveau gouvernement composé pour l'essentiel de militaires. Il militarise tous les pouvoirs décentralisés. Pour installer son nouveau pouvoir, il encourage et finance des manifestations publiques de soutien qui débouchent sur la création d'un nouveau parti, le Mouvement voltaïque pour le renouveau national. Dans la réalité, la grève monte et les syndicats déclenchent une grève de 48 heures les 17 et 18 décembre 1975. La grève est massivement suivie. Le clergé désapprouve aussi le régime. Le 1^{er} janvier 1976, le cardinal Paul Zoungrana prononce à l'occasion de la grande messe du 1^{er} jour de l'an, une homélie contre toute

dictature militaire. La messe est dite. Le général se voit contraint le 29 janvier 1976 de dissoudre son gouvernement de renouveau national qui laisse place à un gouvernement d'union nationale.

➤ **Lamizana III : le gouvernement d'union nationale** (février 1976 – 1978)

Après l'installation du gouvernement d'union nationale le 9 février 1976, le Président de la République met en place une commission chargée de préparer l'avènement de la troisième République. Elle propose la limitation du nombre des partis politiques à trois. Cette initiative reprend une des idées de Léopold Sédar Senghor : « La réduction du nombre de partis à trois était une référence et un coup de chapeau aux idées et aux initiatives mises en pratique par le Président Léopold Sédar Senghor : de nos jours, avait soutenu le prestigieux professeur, trois tendances politiques se partagent la direction des affaires du monde : la gauche, la droite et le centre ; tous ceux qui se veulent d'ailleurs ont tort, ou plutôt sont mus par leurs ambitions personnelles. La solution pour l'ordre et donc le développement pacifique de la démocratie, c'est d'obliger tous à choisir, et l'obligation sera imposée par les textes mêmes de la Constitution. »¹ La dyarchie disparaît dans ce projet qui est soumis à référendum le 30 novembre 1977. Il est approuvé à 92,70%.

➤ **Lamizana IV : la 3^{ème} République** (Juin 1978 au 25 novembre 1980)

Les élections législatives du 30 avril 1978 donnent à l'UDV-RDA vingt huit (28) élus, à l'Union nationale pour la défense de la démocratie (derrière laquelle on sentait la main de l'ancien Président de la République) treize (13) élus, l'Union progressiste voltaïque neuf (9) élus, le PRA six (6) élus, l'Union nationale des indépendants un (1) député. Après d'âpres palabres, Gérard Kango Ouédraogo est élu Président de l'Assemblée nationale.

Les élections présidentielles donnent lieu à un fait inattendu : Le Conseil suprême des forces armées se prononce contre tout soutien de l'armée à la candidature de leur chef,

¹ BALIMA, Salfó-Albert, *op. cit.*, p. 326.

le général Président Lamizana. Cette position inédite révèle le niveau élevé de civisme et de maturité politique des jeunes officiers de l'époque.

Le général est soutenu néanmoins par cinq partis politiques. Il a comme adversaire Joseph Ouédraogo du Front de refus RDA, Macaire Ouédraogo de l'UNDD et Joseph Ki-Zerbo de l'UPV. Les élections présidentielles se tiennent le 14 mai 1978 et Macaire Ouédraogo réussit à mettre en ballottage le général président au pouvoir pour le contraindre à un second tour. Il réussit cependant à l'emporter le 28 mai avec 711 722 voix, contre 552 756 à Macaire Ouédraogo.

Un fait majeur marque la campagne électorale de second tour et est symptomatique des mentalités voltaïques (et même burkinabé) dans leur rapport à la démocratie. Joseph Ouédraogo, au cours des joutes électorales, va jusqu'à insulter l'empereur des mossi, le Möro Nāba Kougri, à qui il reproche de soutenir le candidat d'une autre ethnie c'est-à-dire Lamizana qui est d'ethnie Samono. Ce qui est remarquable, c'est à la fois l'engagement du chef suprême des mossi auprès d'un candidat alors qu'on attend de lui une neutralité, et la témérité d'un fils mossi qui l'amène à insulter publiquement son empereur. Du reste comme un héritage, l'engagement politique partisan des chefs traditionnels se poursuit de nos jours avec tout ce qu'il comporte comme risques.

A l'issue de son élection, le général Lamizana nomme Issouf Conombo 1^{er} ministre. Ce dernier forme son gouvernement le 16 juillet 1978 auquel une partie de l'Opposition refuse de participer. Cette dernière période de règne de Lamizana est marquée par un laxisme exacerbé, un népotisme rampant et la corruption. La seconde force réelle du pays après l'armée, c'est-à-dire les syndicats, s'élève de la situation. Les syndicats des enseignants déclenchent une grève qui dure deux mois de septembre à octobre 1980. Le 25 novembre 1980, un coup d'Etat militaire conduit par le colonel Saye Zerbo renverse la 3^{ème} République et met un terme final aux années Lamizana.

II-4-3- Le règne du comité militaire de redressement pour le progrès national (1980 – 1982)

Saye Zerbo a été le ministre des affaires étrangères du Président Lamizana pendant deux ans de février 1974 à février 1976. Il est à la tête des jeunes officiers qui refusent de soutenir le général lorsque ce dernier candidate en 1978. À la tête du Comité militaire de redressement pour le progrès national (CMRPN), il invoque comme prétexte au coup d'Etat qu'il vient de perpétrer, un imminent et sanglant complot que préparaient les dirigeants du RDA au pouvoir. D'après les putschistes, des fortes personnalités dont le cardinal archevêque de Ouagadougou devaient être tués. On comprend pour quoi, selon certains témoins, que le prélat déclare à propos du coup d'Etat qu'il « est béni de Dieu ». La Haute Volta qui est secouée encore par des grèves accueille positivement le renversement du régime de Sangoulé Lamizana. Le colonel Saye Zerbo entreprend une vaste et longue tournée à travers le pays pour soutenir les masses paysannes souvent délaissées. Une tournée qui a eu un écho favorable auprès des populations. Outre ce populisme, le nouveau régime militaire prend des mesures contre l'absentéisme dans l'administration, l'utilisation abusive et illégale des biens publics. Il institue désormais une autorisation préalable à l'émigration. La Côte d'Ivoire qui est la première destination d'émigration des voltaïques se sent visé.

Saye Zerbo, qui a pourtant profité de la grève des syndicats pour perpétrer son coup d'Etat, abolit le 1^{er} novembre 1981 le droit de grève et dissout la toute puissante Confédération syndicale voltaïque (CSV) le 24 décembre 1981. L'épreuve de force avec les syndicats est ainsi ouverte. Ce qui n'arrange pas les affaires du régime du colonel, c'est l'indiscipline qu'il a lui-même introduite dans l'armée. Cette indiscipline est aussi à l'origine de la fragmentation du corps des officiers partagé entre les anciens fidèles au général Lamizana, les redresseurs du colonel Zerbo et les jeunes officiers de gauche qui prennent les armes un certain 7 novembre 1982.

II – 4 – 4-Le Conseil du salut du peuple (1982 – 1983)

Pour nombre d'historiens, le médecin commandant Jean Baptiste Ouédraogo n'y est pour rien dans le renversement du colonel Saye Zerbo. « On donne la paternité du soubresaut à deux soldats que tout différencie et oppose : le colonel Gabriel Yorian Somé et le capitaine Thomas Sankara. »¹ Si le premier ne reconnaît pas cette implication au sommet dans le putsch, le second qui ne s'en plaint pas, préfère attendre de retrouver ses galons perdus à cause d'une sanction sous le CM RPN avant de s'afficher ouvertement. Le 11 janvier 1983, il est nommé Premier ministre. Jean Baptiste Ouédraogo, devenu Président de la République par défaut et par procuration, est isolé au fil du temps. Son Premier ministre lui fait ombre. Le Président subit même des affronts publics. Le chef d'Etat major des armées fait arrêter le Premier ministre Sankara qu'il met en résidence surveillée à Dori puis à Ouahigouya. Le capitaine Blaise Compaoré échappe à son arrestation et se replie à Pô où il organise la résistance contre l'arrestation de Thomas Sankara et ses camarades. A la suite de ces arrestations du 17 mai 1983, des milliers de personnes descendent dans la rue pour réclamer la libération de Sankara. Ils sont libérés et mis en résidence surveillée le 30 mai 1983. Les jeunes officiers peaufinent leur entrée en scène grâce en partie à la Libye et au Ghana voisin. Le 4 août 1983, Blaise Compaoré qui s'est retranché au Centre national d'entraînement commando (CNEC) de Pô marche sur Ouagadougou avec 250 de ses hommes. Il renverse le régime du commandant Jean Baptiste Ouédraogo et place le capitaine Thomas Sankara à la tête du Conseil national de la révolution (CNR) et de l'Etat.

II – 4 – 5-L'ère révolutionnaire : (4 août 1983 – 15 octobre 1987)

Le coup d'Etat militaire qui institue la Révolution du 4 août 1983 est le résultat de la politisation de l'armée et du conflit de génération qui y sévit. La déclaration prononcée le 4 août par le capitaine Thomas Sankara, devenu président du « Conseil national de la révolution » et Chef de l'Etat, rend compte de l'intrusion répétée de l'armée dans la

¹BALIMA, Salfo-Albert, op. cit., p. 339

gestion des affaires de l'Etat : « peuple de Haute Volta, aujourd'hui encore, les soldats, sous-officiers et officiers de l'Armée nationale et des forces paramilitaires se sont vus obligés d'intervenir dans la conduite des affaires de l'Etat, pour rendre à notre pays son indépendance et sa liberté et à notre peuple sa dignité. »

A propos de cette époque, Blaise Compaoré un des principaux acteurs, écrit en substance dans son livre « **Les voies de l'espérance** »¹ la révolution d'août est le fruit du combat des forces patriotiques civiles et militaires pour imposer au pays des transformations socio-économiques radicales afin de sortir les populations burkinabé, notamment celles du monde rural, du Moyen-âge dans lequel elles vivaient. Le CNR opte pour un régime de type progressiste. Il est composé d'une centaine de membres, de plusieurs groupuscules d'obédience communiste. Il a à sa tête les quatre « chefs historiques de la Révolution » que sont les capitaines Thomas Sankara, Blaise Compaoré, Henri Zongo et le commandant Jean Baptiste Lingani.

Cette révolution qui est l'une des résultantes d'un conflit générationnel dans l'armée étend celui-ci à l'ensemble de la société. Avec la Révolution apparaît une bipolarisation de la société burkinabé : d'un côté les révolutionnaires organisés en comité de défense de la révolution (CDR) qui gèrent et inspirent le pouvoir d'Etat sous la forme du centralisme démocratique ; en face d'eux se trouvent ce qu'ils appellent les « réactionnaires » c'est-à-dire tous ceux qui n'épousent pas les idées et les actes de la « Révolution d'août ». Les CDR sont chargés d'imposer le changement, de débusquer les ennemis et d'éveiller les consciences. Ils sont omniprésents et omnipotents. On assiste à une véritable chasse aux sorcières pour dénicher et punir les réactionnaires : des centaines de fonctionnaires sont délogés « c'est-à-dire licenciés », d'autres mis à la retraite d'office. Le licenciement massif de plus de 1400 instituteurs pour fait de grève le 9 décembre 1984 constitue le point culminant des dérapages de la révolution.

¹COMPAORE, Blaise, *Les voies de l'espérance*, Grande imprimerie du Burkina, Ouagadougou 1998.

L'armée connaît une vaste épuration qui entraîne la mise en retraite d'office des officiers supérieurs. Elle s'attaque aussi aux symboles du pouvoir traditionnel : par décret, le Président du Faso abroge tous les textes organisant la chefferie traditionnelle et lui accordant des privilèges.

La Révolution engage en même temps plusieurs réformes sur plusieurs fronts : selon son Président, « tout ce qui sort de l'imagination de l'homme est réalisable par l'homme ». Parmi les nombreuses et profondes transformations entreprises au cours de cette période et qui ont marqué les habitudes et les esprits, on retient :

- Le changement du nom du pays de Haute-Volta à Burkina Faso
- Le changement de l'hymne national, du drapeau et de la devise du pays
- Le redécoupage administratif en provinces et départements
- La gratuité du logement pendant une année
- Le port obligatoire des habits confectionnés avec le coton du pays
- L'émancipation des femmes
- La réforme de l'éducation
- La pratique obligatoire du sport
- La nationalisation du sol et du sous-sol
- Le projet de remplacement des écoles existantes (coloniales) par des écoles révolutionnaires
- La bataille du rail qui devait amener le chemin de fer de Ouagadougou à Tambao riche en manganèse
- L'autosuffisance alimentaire
- La construction des cités révolutionnaires
- Le développement du transport en commun avec l'instauration des bus X9
- La réforme agraire et foncière
- Le programme populaire de développement (PPD) et l'effort populaire d'investissement (EPI) dont les ressources proviennent des retenues obligatoires opérées sur les salaires.

Si toutes ces réformes sont inspirées de la volonté de bien faire pour l'intérêt général, leur mise en œuvre ne fait pas que des heureux. Le mécontentement s'amplifie. Ce

n'est pourtant pas lui qui met un terme à la Révolution d'août ; c'est plutôt la rivalité entre les chefs historiques qui connaît un dénouement tragique. Au cours d'une fusillade le 15 octobre 1987, le Président du CNR et Chef de l'Etat trouve la mort.

II – 4 – 6- Le Régime de la Rectification (15 octobre 1987-2juin 1991)

Auparavant, le Burkina a connu une succession de coups d'Etat militaire sans que cela ne se termine par l'extermination physique du Chef de l'Etat. Tenter de retracer les différentes péripéties qui ont conduit à cette solution finale est ardue voire impossible. Les rapports entre Thomas Sankara et Blaise Compaoré, les deux chefs historiques de la Révolution démocratique, étaient tels que le vainqueur de l'affrontement serait à coup sûr le premier à dégainer.

En arrivant à la tête de l'Etat, après avoir été à deux ou trois fois « faiseur de roi », Blaise Compaoré maintient le principe de la Révolution mais veut jouer le rassembleur. Il crée le Front populaire, l'organe dirigeant du régime de la « rectification ». Il se fixe pour objectif de rectifier et de corriger les fautes et les erreurs de la défunte « Révolution démocratique et populaire » tout en gardant le cap. Le symbole de ce timide virage est la transformation des « comités de défense de la révolution » en « comités révolutionnaires ». Il libère les prisonniers politiques, rappelle le millier d'enseignants licenciés, renoue des rapports normaux avec la chefferie traditionnelle, coutumière et religieuse. En politique étrangère, il normalise ses relations avec la France, rompt avec Pékin au profit de Taïwan, retire sa reconnaissance à la « République arabe sahraouie ».

La « rectification » instituée pour pérenniser la « révolution » balise plutôt le terrain pour le retour du multipartisme et de la démocratie bourgeoise. S'étant persuadé que l'Etat de droit est le seul rempart face à l'instabilité politique dans laquelle s'est durablement installé le pays, Blaise Compaoré, dans un discours à la nation prononcé le 31 décembre 1989, annonce son intention de doter le pays d'une Constitution. Intention confirmée au congrès du Front populaire en mars 1990. Deux mois après, la Commission constitutionnelle est installée. Le projet de Constitution est

examiné par des Assises nationales en décembre 1990. En janvier 1991, il autorise la création des partis politiques. Une vingtaine d'entre eux est aussitôt reconnue. La nouvelle constitution est adoptée le 2 juin 1991 et promulguée le 11 juin.

II – 4 – 7-Le retour à la démocratie (2 juin 1991 à nos jours) et ses conséquences

L'année 2007 a été marquée par la commémoration d'un double anniversaire. Chacun, en fonction de sa sensibilité donne le sens qu'il veut à des événements qui ont marqué l'histoire assez récente du Burkina Faso. Pour certains, il y a 20 ans exactement mourrait assassiné Thomas Sankara, le père de la « Révolution démocratique et populaire ». Les « sankaristes », par différentes activités, sont revenus sur les grands progrès enregistrés par le pays sous la direction clairvoyante de feu le Président Thomas Sankara. Pratiquement au même moment, les partisans de Blaise Compaoré, le Président actuel, célébraient, eux, les 20 ans de Renaissance démocratique. Pour eux, l'expérience démocratique actuelle, le fonctionnement quasi normal et ininterrompu des institutions de la République, l'organisation régulières dans le temps des élections, les libertés individuelles et collectives et les progrès économiques, n'ont été possibles que grâce à Blaise Compaoré qui a mis très tôt en 1987 le cap vers la démocratisation intégrale du pays.

En janvier 1991, le multipartisme est reconnu officiellement. Le 1^{er} mars 1991, l'« Organisation pour la démocratie populaire/Mouvement du travail » (ODP/MT), le parti du Président Compaoré, abandonne le marxisme-léninisme pour la social-démocratie et l'économie de marché. Le 2 juin 1991, une nouvelle Constitution est adoptée par référendum. Le 1^{er} décembre 1991, Blaise Compaoré, candidat finalement unique, gagne l'élection présidentielle avec un taux d'abstention de 74%. Les législatives se tiennent le 24 mai 1992 et enregistrent une victoire de l'ODP/MT du Président avec 78 sièges sur 107 à pourvoir.

Depuis ce retour à la démocratie, les instances dirigeantes de l'exécutif et du législatif se renforcent. Si l'efficacité de la démocratie s'évaluait à l'aune du dispositif

institutionnel, on pourrait alors déduire que le pays vit une gouvernance accomplie. La quasi-totalité des institutions républicaines sont installées : le parlement, les différentes composantes du pouvoir judiciaire (Conseil constitutionnel, Cour des comptes, Cour de cassation, Haute cour de la justice), le Conseil économique et social, le Conseil supérieur de la communication. Cet édifice institutionnel est soutenu par de nombreuses instances consultatives ou spécifiques : Médiateur du Faso, Commission électorale indépendante, Haute autorité de lutte contre la corruption, Secrétariat exécutif de la bonne gouvernance, etc. Le processus de décentralisation entamé en 1995 promeut la démocratie locale et incite les citoyens à participer à la gestion des affaires de leur cité.

Il y a manifestement là une volonté politique affichée de créer les conditions d'une gouvernance démocratique. Malheureusement, force est de constater que le dispositif institutionnel contraste avec les pratiques a-démocratiques ou anti-démocratiques des gouvernants et des gouvernés : corruption, gabegie, clientélisme, détournements de biens publics, incivisme, vandalisme, non qualité dans les prestations de service de l'Etat, sont la liste non exhaustive des maux qui minent la démocratie burkinabé. On peut même se risquer à parler de crise de l'Etat dont la manifestation la plus symptomatique est le manque de confiance entre le citoyen usager et les services et institutions de l'Etat. Les valeurs que recouvrent les notions de biens publics et de services publics peinent à se répandre. Le citoyen ne s'identifie pas à l'Etat. L'institution judiciaire, qui est en principe son dernier rempart contre l'arbitraire et la loi du plus fort, n'inspire plus confiance.

La marche vers la démocratisation du pays est parsemée de nombreux obstacles et difficultés qui conduisent hâtivement au pessimisme ou au fatalisme. « On entend dire beaucoup fréquemment qu'un pays donné ne peut se démocratiser parce qu'il n'a pas de tradition démocratique préexistante. Si cette dernière condition était vraiment nécessaire, alors aucun pays n'aurait pu devenir une démocratie, puisqu'il en existe aucun (y compris en Europe occidentale) qui n'ait connu préalablement une forte tradition autoritaire. L'absence de régime démocratique n'a pas empêché l'Allemagne,

le Japon ou l'Espagne de réussir leur passage à la démocratie. En fait, l'idée même qu'un peuple donné ne puisse se démocratiser pour de s raisons culturelles profondes devient par elle-même un obstacle non négligeable à la démocratisation »¹ Si l'on transcende ce type d'obstacle, plutôt épistémologique, on peut légitimement déclarer que la démocratie fait son petit bonhomme de chemin au Burkina Faso, riche aussi bien des acquis qu'elle engrange chaque jour que des remises en question observées.

Après ce survol de l'histoire ancienne et contemporaine du pays qui donne quelques clés pour comprendre la démocratie sans laquelle aucune éducation aux médias au sens critique du concept n'est possible, il nous faut tenter de saisir le fonctionnement du système de l'éducation traditionnelle au Burkina Faso afin de mieux expliquer pourquoi la greffe de la culture moderne peut poser des problèmes.

¹ FUKUYAMA, Francis, op. cit., p. 257.

CHAPITRE III : LE SYSTEME DE L'EDUCATION TRADITIONNELLE AU BURKINA FASO

Un jour, Diogène, un philosophe grec, est surpris dans la rue en pleine nuit avec une lanterne dans les mains. On s'inquiète auprès de lui : « je cherche l'homme » répond-il tout en poursuivant sa quête. Rousseau explique que Diogène n'arrivait pas à trouver l'homme « parce qu'il cherchait parmi les contemporains l'homme d'un temps qui n'était plus. »¹ Ainsi peut-on synthétiser la problématique de l'éducation dans notre pays. Deux questions centrales en fixent les enjeux : comment transmettre avec efficacité à l'enfant qui est de son temps les valeurs culturelles traditionnelles ? Comment penser l'aujourd'hui de l'éducation dans un contexte où les médias et la rue dessinent aux enfants un univers plus « réaliste » et plus actuel ?

La réflexion sur le système de l'éducation en Afrique se fonde sur l'a priori de la virginité des valeurs culturelles et morales traditionnelles. On oppose à cette virginité symbole d'authenticité, la dépravation des repères moraux et sociaux de l'Occident. Jean Jacques Rousseau avait déjà prévenu que le développement des sciences et des arts s'accompagne toujours d'une corruption des valeurs, une dépravation des mœurs. C'est ce que reprend en échos Laurent Bado en citant L. Schaeffer : « l'on découvrira que toute progression n'est pas progrès, et que la progression matérielle déshumanise l'homme, tue les valeurs morales, exaspère l'individualisme égoïste et supprime la solidarité et la cohésion du groupe, transforme la société humaine et laisse l'homme désorienté, perdu dans la masse ». ² Dès lors on commence à rêver à un supplément d'âme qui proviendrait de nos cultures africaines et qui serait sa contribution à la civilisation de l'universel. C'est une approche qu'il convient de relativiser au regard de la progression matérielle sensible des sociétés africaines et de leur rapport avec le reste du monde. Dans cette mondialisation

¹ ROUSSEAU, Jean Jacques, *De l'inégalité parmi les hommes*, GF Flammarion, 1973, p.387

² BADO, Laurent, *Quel modèle de démocratie pour l'Afrique noire ?*, Burkina Faso, Edition Presses africaines, 1991, p.8-9.

croissante, croire à des cultures authentiquement traditionnelles est une pure vue de l'esprit.

C'est pour quoi l'éducation des jeunes esprits, tout en se fondant sur les principes catégoriques des valeurs morales et culturelles traditionnelles, prend en compte de nouveaux paramètres induits par le modernisme. Pour saisir le système éducatif moderne, nous nous proposons de présenter l'éducation telle qu'elle se pratiquait dans le Burkina Traditionnel. En examinant la philosophie et la pédagogie de l'éducation traditionnelle, nous nous ferons une idée du système éducatif actuel, des enjeux d'une éducation aux médias. Le Burkina Faso compte 63 ethnies qui ont chacune de ses valeurs socioculturelles propres. Toutefois, les spécialistes relèvent un certain nombre de similitudes qui permettent cette co-existence harmonieuse jamais mise en mal. Fondamentalement, rien ne les oppose sur le plan culturel. Pour des raisons pratiques, nous choisissons d'illustrer notre propos sur l'éducation traditionnelle au Burkina Faso par l'exemple de l'ethnie moaga¹.

III – 1 Les fondamentaux de l'éducation traditionnelle : l'exemple des mossi

Au-delà des spécificités ethniques, on peut relever des grands traits généraux de l'éducation traditionnelle en Afrique noire. La société traditionnelle est conservatrice de nature parce qu'elle tient au maintien de l'ordre et des traditions, à la pérennisation de ses structures et de ses valeurs à travers les générations. Elle « tient davantage au conformisme des conduites des uns et de ses autres qu'au culte de leurs différences. Comme le note Sawadogo R. J. (1982-1983), pour qu'il en soit ainsi, la société traditionnelle a un modèle d'éducation fondé sur un pouvoir gérontocratique, les plus vieux ayant un droit de regard et de critique sur la conduite des plus jeunes. Puisqu'il s'agit de doter la communauté d'hommes et de femmes capables de la servir et de la conserver, on fera en sorte que les habitudes, les connaissances, les techniques de

¹ « Mossi » est utilisé ici comme adjectif qualificatif pour désigner la plus forte communauté ethnique du pays. Pour désigner les habitants des territoires mossi (au pluriel) on utilisera soit le même terme « mossi » soit « mosse ». Le substantif « moaga » en est le singulier. Pour parler d'un seul habitant, on dira un « moaga ». Les « mossi » parlent le « mooré ».

métier se transmettent de générations en générations presque sans changement. »¹ Le concept de « cité éducative » a été inventé pour traduire la fonction collective d'éducation qu'assume chaque membre de la société vis-à-vis des plus jeunes. L'éducation ainsi donnée est physique, sociale, morale, religieuse et professionnelle. Si pour les garçons, elle vise à les rendre polyvalents excepté pour les tâches domestiques, pour les filles, cette polyvalence est accentuée par leur formation au métier de femme. Pour arriver à ses fins, l'éducation traditionnelle utilise une méthode intégrale globale pour laquelle toutes les occasions sont favorables à la socialisation de l'individu. Qualifiée de coercitive et autoritaire, la méthode donne cependant de nombreuses occasions d'interactions et de solidarité intergénérationnelle. « L'apprentissage par essais et erreurs [trial-and-error learning] obéit plutôt davantage à une logique où la créativité, l'esprit d'initiative, d'innovations sont valorisés et intervient dans des contextes où les enjeux économiques et sociaux de l'apprentissage sont limités. Egalement, dans le cadre de jeux, les enfants procèdent généralement par essais et erreurs, contrairement qu'ils sont de fabriquer leurs propres jouets en se servant de modèles existants et de matériels locaux »². La preuve est ainsi faite que l'éducation traditionnelle n'annihile pas complètement l'initiative, l'innovation et le progrès même si elle les circonscrit. Après ce portrait général de l'éducation traditionnelle, il nous a paru utile d'en donner un exemple illustratif.

En reprenant l'histoire des moosé, on s'aperçoit qu'ils connaissent un métissage culturel dès l'origine. Ce sont des négro-soudanais d'origine mandée venue de Gambaga (Nord du Ghana actuel). C'est après des guerres de conquête qu'ils ont envahi la région qu'ils occupent actuellement chassant ainsi les « Dogons » et assimilant les Nioniosé et les Kurumba. Les Moosé seraient donc une « superposition de peuples différents », un « brassage séculaire considérable » (Joseph Ki-Zerbo) réalisé entre les conquérants et les peuples autochtones. A l'opposé de la thèse selon laquelle l'ethnie moaga serait d'origine unitaire, les mythes fondateurs et les légendes

¹ PARE-KABORE, Afsata, « De l'éducation traditionnelle à la scolarisation : changements de perspectives pédagogiques et problèmes d'adaptation de l'école au Burkina Faso », Paris, éditions Karthala, 2003, p. 1820-1830. (Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1885-1995, Actes du premier colloque international sur l'histoire du Burkina, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996).

² Idem, p. 1823.

retiennent plutôt le peuplement par brassage. Contrairement aux habitudes, ce sont les conquérants et surtout leurs descendants, les Nakomcé (singulier : nakom bga) qui adoptent les pratiques et les habitudes des autochtones teng-bisi : ils se sédentarisent en devenant des agriculteurs et abandonnent leurs pratiques de guerriers nomades. Lorsqu'on observe les pratiques culturelles en vigueur chez les moosé, on y trouve à la fois des éléments de la société à lignage fondée sur le principe égalitaire mais à organisation stratifiée et des éléments de la société soudanaise basée sur un pouvoir politique centralisé et une classification sociale.

C'est une stratification sociale que l'on va retrouver dans l'organisation sociale et politique : le pouvoir politique de type féodal revient aux « Nakomcé » (les conquérants), le pouvoir religieux reste entre les mains des Tengbisi (enfants de la terre ou qui sont en fait les autochtones) et le reste de la population c'est-à-dire les hommes libres appelés « Talsé ou Zimba » soumis aux autres à qui ils doivent verser une partie du fruit de leur travail. Cette stratification sociale des moosé comprend aussi un sous-groupe social composé de la caste des forgerons. Parce qu'ils entretiennent des rapports assez privilégiés avec les deux pouvoirs grâce à leur maîtrise du feu et du fer, les forgerons (Sanba) sont des intermédiaires, des médiateurs adulés et craints. Ils sont à la fois méprisés et recherchés parce qu'ils fabriquent la houe et les armes, ont des pouvoirs surnaturels. Plus que dans les autres classes sociales, on naît forgeron, on ne peut guère le devenir.

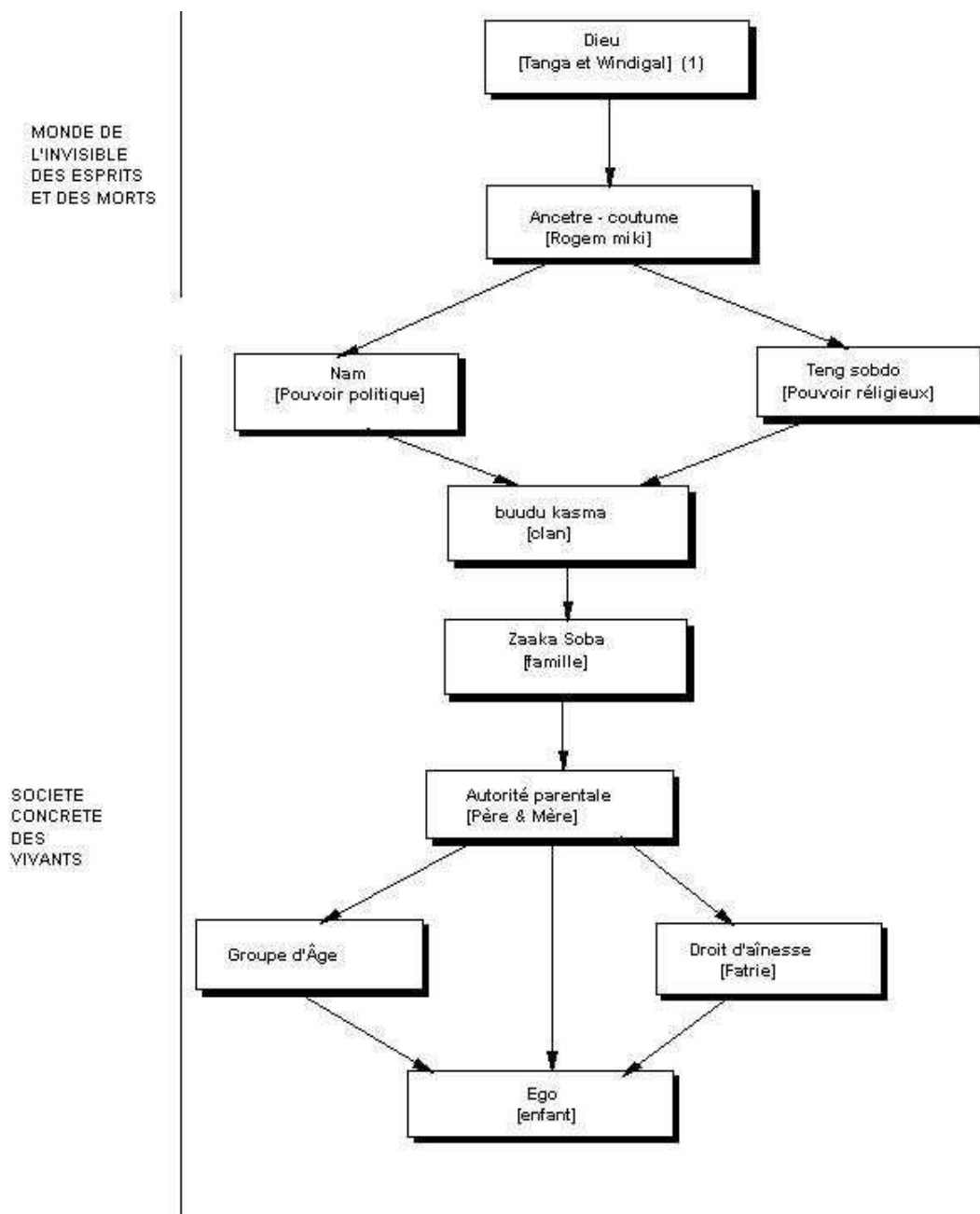
Avec cette diversité originelle de la société moaga, on peut logiquement comprendre qu'il existe des variations plus ou moins significatives du système éducatif traditionnel. Toutefois, chez les moosé, « l'initiation pubertaire ne reconnaît pas le fils de chef ». « Devant l'initiation pubertaire consacrant l'acquisition de l'éducation de base, caractéristique de la société, les rangs et statuts sociaux s'estompent dans une unité culturelle fondamentale : une seule et même langue : le mooré, un seul et même territoire : le mogho, les mêmes valeurs humaines et sociales : le bur kidlem, une seule et même référence fondamentale à laquelle individus et

groupes sont également soumis : le rogem miki (la tradition). »¹ La seule distinction qui est admise est celle liée au sexe. Les filles reçoivent une éducation propre appelée « bango » (initiation).

Comme dans toutes les cultures traditionnelles africaines, la famille nucléaire (père, fils et enfants directs) n'est pas l'unité de base de la société moaga. Son unité de base est la famille étendue qui comprend les descendants du même patriarche et les ancêtres morts qui sont toujours présents. Seule la filiation agnatique est considérée, l'individu relevant socialement du clan du père. Cependant, la famille originelle de la mère a une place prépondérante dans la vie et la formation de l'enfant. En fonction des circonstances, l'autorité est exercée par le père sur ses enfants et sa femme, le buudu kasma (patriarche) sur la grande famille, l'aîné sur les cadets, l'initié sur les profanes. L'autorité ainsi déployée suppose une hiérarchisation, le respect de cette hiérarchie, des lois, règles, interdits et sanctions. Le schéma ci-après, proposé par Amadé Badini, donne une vue panoramique de cette autorité et de son exercice.

¹ BADINI, Amadé, *Naître et grandir chez les Moosé traditionnels*, Paris-Ouagadougou, Sefhia-ADDB, 1994, p. 19

Figure N° 1 : Schéma de l'autorité moaga et son exercice



(1) « Chez les moosé, « Le roi (pouvoir politique) régit et la coutume gouverne » » (E. SHINNER, Les Moosé de Haute-Volta, éd. Nouveaux horizons).

Source : Amadé Badini, *Naître et grandir chez les Moosé traditionnels*, Sephia-ADDB, Paris-Ouagadougou, 1994, p.108.

La tradition moaga est fixée une fois pour toutes dans les mythes, légendes, proverbes, contes et dans la pratique sociale. Le système éducatif en place a pour but de permettre son assimilation et sa perpétuation à travers les générations.

III – 2 La philosophie de l'éducation traditionnelle moaga

L'éducation est entendue par Emile Durkheim comme l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle vise à susciter et à développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux qu'exigent la société et le milieu auquel il est destiné. C'est donc bien la société qui met du contenu à l'éducation et met en place un système pour atteindre des objectifs précis. La tradition de l'oralité qui est celle de la société moaga complique toute tentative de définition du ou des concept(s) d'éducation. Chez les moosé, il existe plusieurs concepts pour désigner l'éducation. L'apparente synonymie de ces concepts traduit, en réalité, le désir de prendre en compte tous les aspects de la question. Du concept de *wuubi* renvoyant à « l'élevage, à l'engraissement, à l'idée de prendre soin », en passant par celui de « *gulgo* » qui renforce l'idée de protection sanitaire, ou de « *Kibligu* » qui prend en charge l'enfant sevré qui devrait commencer à pratiquer les valeurs de sa société.

L'étape du « *kibligu* » permet de lutter contre l'apparition des tendances déviantes ou mauvaises. Pour nombre de spécialistes c'est plutôt ce concept qui est davantage l'équivalent de « éducation » dans son acception sociale. Il se distingue du « *wuubri* » et du « *gulgo* » par son caractère moral, moralisateur et prescriptif.

Fondamentalement chez les moosé plus qu'ailleurs, « l'homme ne naît pas homme, il le devient ». Toutes les pratiques observées pendant la grossesse, à la naissance de l'enfant et pendant sa période de « *wuubri* » montrent que l'être qui vient de naître n'est qu'un être différent des hommes, plus proche des esprits. C'est pour quoi, il est choyé par la mère et même lorsqu'il pleure sans raison apparente, il faut s'empresser de chercher les causes parce qu'il y a toujours une raison. Il y a comme une sorte de dictature de l'enfant sur ses parents, notamment la mère, semblable à celle qu'imposent les enfants occidentaux de tous âges à leurs parents. Ainsi donc, au commencement du processus d'éducation, les parents doivent se mettre pendant des années à l'écoute attentive de cet étranger (*saana*=étranger en mooré). A cette étape, il faut convenir que c'est ce bébé étranger qui éduque la mère et non l'inverse. Il n'y a

véritablement pas encore d'éducation tant que le bébé ne quitte pas son statut d'esprit pour celui d'homme.

Le sevrage est en effet une étape importante dans le processus de socialisation de l'enfant. Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, il n'a pas aussi lieu violemment. Il survient au moment où l'alimentation se diversifie pour l'enfant, lorsqu'il commence à marcher et donc à élargir son champ de références. En ce moment, le groupe relaie la mère pour le maternage. Les moosé sont convaincus qu'un sevrage qui survient tard conduit à des déficiences intellectuelles chez l'enfant. Avec le sevrage, il perd ses liens avec le monde invisible, celui des ancêtres pour être dans celui des hommes. Le langage, les dents, la position debout sont des symboles de son entrée dans le monde des hommes.

A la fin du sevrage, l'éducation commence à se durcir. Pour cette ethnie majoritaire du Burkina, « on ne redresse le morceau de bois que pendant qu'il est encore frais, frêle et humide ». C'est ce qui explique en partie la rigueur de son système éducatif. Une éducation qui commence avec la maîtrise du langage et de la propreté exigée vers la fin de sa deuxième année d'existence terrestre. Finie la période où tous étaient à ses petits soins pour éviter qu'il s'en aille avec les esprits. Les cris et pleurs d'un enfant n'émeuvent guère si on veut faire de lui un vrai homme. Le savoir-faire du dresseur doit l'amener à modeler le « morceau de bois frais » pour lui donner les formes qu'il souhaite pour le bonheur de la société. Il faut alors obtenir très tôt de l'enfant à éduquer une obéissance passive avant qu'il atteigne l'âge de la raison.

Trois contraintes principales sont utilisées comme moyen d'éducation chez les moosé : les conseils-prescriptions, la moquerie et le sentiment de la honte, les sanctions corporelles et verbales.

L'éducation moosi est fonctionnelle ; c'est pourquoi le garçonnet et la fillette sont vite accoutumés à exercer leur part de travail dans la société. Le garçonnet apprendra à conduire des bêtes dans la brousse et la fillette aidera sa mère à la cuisine ou à garder le bébé. L'éducation dès la fin du sevrage prend en compte l'apprentissage des différents métiers dévolus à chaque sexe. L'œil extérieur non averti s'empresse de

parler de travail des enfants confondant cette éducation ou cet apprentissage à l'exploitation éhontée des mineurs à des fins pécuniaires. La division sociale est sexuelle et définitive : l'enfant est amené à distinguer très tôt et strictement les « choses des hommes et les choses des femmes ». Point de mélange de genre qui serait assimilé à une déviance grave...

Loin de nous la prétention d'avoir décrit tous les éléments de la philosophie moaga de l'éducation. Par ce bref aperçu que nous venons de proposer, nous voulons juste donner la mesure des enjeux du phénomène éducatif au Burkina ; un système éducatif où se côtoient traditions et modernités, non souvent sans frictions. C'est seulement de cette façon qu'il est possible de saisir les systèmes d'éducation d'une société. « Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles. »¹

Pour les observateurs avertis, l'école coloniale s'est élaborée à contre-courant de la culture, des règles, des normes des sociétés articulées à leur milieu. Pour mieux saisir les différents mécanismes de l'éducation moderne, il faut avoir la précaution de comprendre le mode de fonctionnement de celle qu'elle vient supplanter. A près nous être juste fait une idée approximative de comment le moaga est « forgé », il apparaît utile de préciser les principes pédagogiques qui le sous-tendent.

III – 3 La pédagogie moaga de l'éducation

Si la pédagogie est la manière dont l'enseignant va organiser les différents processus cognitifs naturels (apprentissage, mémoire, traitement, ...) pour les rendre optimaux, on comprend qu'elle se conçoit en fonction du niveau de maturité des

¹DURKHEIM, Emile, « l'éducation morale » (cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903), version numérique par J. M. Tremblay, <http://pages.infinit.net/sociojmt> ou http://www.uquebec.ca/zone30/classiques_des_sciences_sociales/index.html.

enfants auxquels elle s'applique. L'éducation étant un processus de modelage d'un être doué de raison, son exercice peut rencontrer des facteurs favorables ou franchement hostiles. Dans tous les cas, la pédagogie que l'éducateur moaga utilise pour arriver à ses fins se fonde sur l'autorité, la volonté et l'effort. L'autorité est de loin le pilier central du système éducatif en tant qu'elle est entendue comme le pouvoir de se faire obéir. Le *rogemmiki* (prescriptions des ancêtres) s'impose à tous et ne tolère aucun manquement. Il tire sa toute puissance de la philosophie moaga qui accorde plus d'importance à ce qui a été qu'à ce qui est, à ce que leurs ancêtres ont pensé plutôt que de chercher à penser par eux-mêmes. Dans cette place prépondérante du passé dans la vie des moosé, l'autorité est d'origine divine et s'impose à tous et à chacun selon son rang. Cette origine étant inaccessible, l'éducateur temporel se trouve souvent dans des situations où il ne peut pas donner des explications à certaines prescriptions imposées à l'éduqué. La notion d'interdit apparaît, sans aucune forme de procès, à l'opposé de ce qui est permis.

Chez les moosé, pour désigner l'autorité, on emploie les termes de « *naam* » et de « *panga* » signifiant « pouvoir » et « force ». À côté de l'autorité paternelle à laquelle est naturellement et directement soumise l'enfant, co-existe celle des aînés, de la mère, de la famille, des chefs politiques et coutumiers, des ancêtres. L'exercice de l'autorité permet au système éducatif traditionnel moaga de rompre avec l'attitude permissive qui entoure le nourrisson jusqu'au sevrage. C'est par la mère que l'autorité du père est gravée dans l'esprit de l'enfant. Par certaines évocations, elle installe une image autoritaire du père. Il n'est cependant pas juste de penser que la pédagogie de l'éducation moaga exclut tout amour. Le châtiment qui est le plus souvent utilisé n'a pour but que de faire de l'enfant un homme digne dont les parents seront fiers demain. Ne dit-on pas que « qui aime bien châtie bien » ?

Le *rogemmiki* (prescriptions des ancêtres) prévoit qu'un père jugé injuste, méchant, soit rappelé à l'ordre par ses pairs ou même déchu de son autorité s'il ne change pas. Il est convaincu que trop de coups finissent par rendre l'enfant insensible et rebelle. Le père débonnaire est aussi exposé aux critiques. Par conséquent le reproche de rigidité et d'austérité fait à la pédagogie moaga de l'éducation n'est pas

exact. En vérité, fait observer Am adé Badini, « si la discipline demeure le fondement de la pédagogie et le moyen privilégié d'installer l'autorité, elle s'exercera sous des formes diverses, à travers un judicieux mélange d'affection et de répression graduée.»¹ Pour que le principe d'autorité qui marque la pédagogie moaga de l'éducation ait un succès, il prend appui sur celui de l'effort et de la volonté. La rigueur de l'enseignement doit être acceptée et endurée par l'éduqué. Il doit cultiver l'esprit de sacrifice, la pugnacité et répugner le gain facile. Les rites de l'initiation ont pour objectif de cultiver ses qualités physiques, intellectuelles et morales. Le goût de l'effort, surtout physique, est cultivé très tôt chez l'enfant. Il est précocement initié au travail considéré comme le moyen d'éducation le plus achevé. L'effort déployé n'est pas celui du jeu qui serait sans finalité. Le travail qu'il apprend à faire est immédiatement utilitaire. Il n'y a pas de frontière étanche entre le jeu et le travail chez l'enfant, et l'intérêt qu'il en tire est sa participation à l'œuvre de production collective. En clair, les enfants n'ont pas d'intérêts propres distincts de ceux des adultes et par conséquent ne sauraient disposer de cadres propices pour leur expression. Les moosé n'opposent pas le jeu au travail. Le travail à l'apprentissage duquel sont soumis précocement les enfants est une « pédagogie pratique pour laquelle la société est un laboratoire vivant.»

Pour l'essentiel, « il s'agit d'un long processus de formation polyvalente qui semble ignorer la libre initiative tant de l'enfant que de l'adulte éducateur, d'ailleurs. La discipline qui en est le corollaire logique, ne peut être rigoureuse, contraignante, autoritaire. Essentiellement négative, c'est en termes de prescription et d'interdits qu'elle s'exprime en tirant sa substance et sa légitimité d'une force omniprésente qui s'impose à tous et indique la voie invariable à suivre : le *rogemmiki*. En la matière, celui-ci fonctionne comme un véritable manuel d'éducation, pour peu qu'on puisse concevoir l'existence d'un tel document ! »²

¹ BADINI, Amadé, op.cit. p. 115

² Idem, p. 120

A ce stade de notre réflexion, il est difficile de soutenir l'idée que l'éducation moaga forme à une pensée autonome. Dès le sevrage, l'enfant est plutôt formé à obéir très souvent sans discussion et sans esprit critique puisque l'éducateur lui-même n'est pas à mesure de tout expliquer. C'est à partir de l'âge de la raison, lorsqu'il acquiert un bout de sagesse que l'enfant devenu adulte peut oser penser par lui-même et ce, dans des conditions et sur des questions bien définies. Ce modèle d'éducation ou plus précisément d'enseignement est très proche de la pédagogie traditionnelle longtemps appliquée dans l'école moderne. Pour cette pédagogie aussi, « enseigner, c'est transmettre de l'information, c'est structurer et communiquer un contenu. Dans cette perspective, on mesure la compréhension des élèves en fonction de leur capacité à répéter l'information transmise... »¹ Il n'y a véritablement pas de discussion entre apprenant et formateur et l'intérêt de l'apprenant ne peut être que collectif.

De cet exemple de l'éducation traditionnelle au Burkina Faso, nous retenons quatre (4) principales constantes qui reviennent de façon globale dans le processus de formation de l'homme africain traditionnel :

1. l'éducation de l'enfant est du ressort de l'ensemble du groupe. « Après la mise au monde, il reste l'éducation. Vivre c'est persévérer dans son être. Et pour une société donnée, c'est par l'éducation qu'elle se perpétue dans son être physique et social. Il s'agit d'un accouchement collectif qui prolonge l'enfantement biologique individuel. »²
2. L'éducation est globale et intégrée. Elle est à la fois instruction et enseignement menant très tôt l'enfant dans le circuit de production.
3. L'éducation traditionnelle est active et populaire. L'esprit de soumission qui a cours n'exclut pas la participation active puisqu'il n'y est pas observé un cloisonnement entre théorie et pratique. Elle est donnée gratuitement et tous ceux qui survivent aux épreuves de initiations sont déclarés admis.
4. L'éducation traditionnelle fait la promotion du groupe et bannit l'individualisme. Elle apprend à chacun à se situer par rapport au groupe social

¹ CHRISTENSEN, C. Roland, GARVIN, A. David, SWEET, Ann, *Former à une pensée autonome*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1994, p.X.

² KI-ZERBO, Joseph, *Eduquer ou périr*, Paris, Unicef-Unesco, 1995, p.15

auquel il appartient. L'épanouissement personnel, dans le cas où il est envisagé, vient longtemps après celui du groupe.

De façon générale, l'innovation est difficilement admise par la société traditionnelle qui craint de heurter ou d'irriter le sacré. Le regard est le plus souvent tourné vers le passé et la gestion du quotidien. Les projections dans le futur qui existent accordent beaucoup de place à la fatalité et au bon vouloir des dieux. C'est une cosmogonie que l'on retrouve depuis des siècles dans les contenus éducatifs africains. L'éducation traditionnelle a connu son âge d'or avant l'introduction des religions révélées et le contact avec l'Occident. L'école nouvelle imposée est venue se greffer sans management sur le système éducatif traditionnel. La nouvelle école est fortement tributaire de son passé colonial. A son origine, elle a eu pour objectif l'assimilation des populations locales et la rentabilité économique de l'entreprise coloniale. Elle se veut une école élitiste qui s'institue à l'encontre des langues et des cultures locales, bref des systèmes éducatifs traditionnels. On soupçonne désormais les médias, cet autre puissant vecteur de propagation et de domination culturelle, de prolonger cette mission assimilatrice et civilisatrice qu'assure avec efficacité l'école en Afrique.

DEUXIEME PARTIE / L'ECOLE ET LES MEDIAS AU BURKINA FASO

Le rapport entre l'institution scolaire et les médias en tant que support d'information préconise une description historique de ces deux institutions au Burkina Faso. Ensuite il nous serait possible d'établir les liens entre elles. Ce rappel historique est d'autant plus nécessaire que nous venons de montrer qu'originellement, les différentes ethnies qui composent la nation burkinabé, à l'image des moosé, disposent de systèmes éducatifs propres qui leur permettent de former l'homme en fonction de la place qui est la sienne dans la société.

CHAPITRE IV : LE SYSTEME EDUCATIF MODERNE BURKINABE

Le contexte sociohistorique et culturel montre que le pays est pluriethnique et multiculturel. Un état de fait qui n'a pas compromis la coexistence pacifique entre des cultures et des ethnies parfois différentes. Les éducations traditionnelles, notamment la parenté à plaisanterie, n'y sont pas opposées. La parenté à plaisanterie et plus précisément « l'alliance à plaisanterie » est une pratique sociale que l'on observe au Burkina Faso et dans toute l'Afrique de l'ouest. Elle autorise ou oblige même des membres d'une même famille (co-usins éloignés par exemple) ou des membres d'ethnies différentes de s'insulter, de se railler, de se bousculer à l'envie sans craindre des représailles. Il est même interdit de se vexer. Chacune des 63 ethnies du pays se trouve liée à une ou plusieurs ethnies. Plus qu'un simple jeu rituel, les railleries entre parents à plaisanterie sont un moyen efficace pour faire baisser les tensions entre ethnies voisines ou entre clans. Marcel Griaule parle, lui, d'« alliance cathartique avec fonction purificatrice » reposant au commencement sur un serment qui scellait un pacte de fraternisation¹. Pour Marcel Mauss², le premier à employer ce terme, l'objectif visé et souvent atteint d'une telle pratique est de créer un relâchement, une détente qui permet aux individus de jouer avec leurs différences plutôt que de s'opposer.

« ...L'éducation moderne de l'Etat burkinabé devrait s'en inspirer non seulement pour continuer à garantir la paix nationale mais aussi contribuer à consolider la démocratie, la défense et la sauvegarde des droits de l'homme et à l'insertion positive du pays dans le concert des Etats modernes. »³ Si l'éducation est définie comme l'action exercée par la vieille génération sur la génération plus jeune pour lui faire acquérir les savoirs et comportements utiles pour son intégration sociale et le développement de la société, alors elle est aussi bien une question politique que

¹ GRIAULE, Marcel, « L'alliance cathartique », *Africa*, 1948, XVIII/4.

² MAUSS, Marcel, « Parentés à plaisanterie », *Annuaire de l'Ecole pratique des hautes études, section des sciences religieuses*, Paris, 1928, version numérique par Jean-Marie TRÉMBLAY, http://classiques.Uqac.ca/classiques/mauss_marcel/essais_de_socio/t6_parentes_plaisanteries.html, p. 1-13.

³ Actes des Etats généraux de l'éducation, Premier Ministère du Burkina Faso, Ouagadougou, 5-10 septembre 1994, p. 12.

technique. Politique, parce que s'inspirant d'une philosophie de la vie, de l'homme et du monde (du reste le rappel historique que nous proposons montre les liens étroits entre le type de régime politique à la tête de l'Etat et le type d'homme à former pour demain). C'est donc à l'autorité politique de définir le type de société et d'homme d'une part, et par ailleurs les orientations générales et les moyens.

L'éducation est aussi une question technique parce qu'il s'agit en aval de rendre concret cette philosophie sociale. Pour satisfaire les attentes de l'individu et du groupe auquel il appartient, il convient de ne pas réduire l'éducation à sa seule dimension « scolarisante ». La scolarisation n'est qu'un moyen technique en vue de la formation de l'homme intégral. Dans ce but global, chaque sous-système (éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle), chaque niveau de l'éducation formelle (éducation préscolaire, éducation de base, enseignement secondaire, enseignement supérieur), poursuit des objectifs spécifiques. L'histoire du système éducatif dont nous proposons un aperçu à présent ne concerne que le sous-système formel.

IV - 1 Une histoire à coups de réformes

L'histoire du système éducatif burkinabé est celle des nombreuses réformes qui la jalonnent. Au commencement était l'école coloniale qui fait son apparition pratiquement au même moment que l'invasion de l'ex-Haute Volta par la France. L'institution scolaire coloniale dans les pays d'Afrique de l'ouest francophone a eu pour objectif l'assimilation et la rentabilité de l'entreprise coloniale. Elle vise à enseigner et propager la langue et la culture françaises. A partir des années 1900, les colons passent par elle pour former des auxiliaires indigènes compétents capables de communiquer avec les cadres supérieurs français. Les premiers élèves sont recrutés parmi les fils des notables ou prétendus tels. Il s'agit pour les dominateurs de l'époque d'assimiler et d'appivoiser une minorité issue de l'élite locale afin d'en faire des

collaborateurs défendant les intérêts de la France. La circulaire du Gouverneur général, E. Chaudié¹ de l'époque, est on ne peut plus claire :

*« L'école est, en effet, le moyen d'action le plus sûr qu'une mission civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. L'école est en un mot, l'élément de progrès par excellence. C'est aussi l'élément de propagande de la cause et de la langue française le plus certain dont le gouvernement puisse disposer. Ce ne sont pas, en effet, les vieillards imbus des préjugés anciens, ce ne sont même pas les hommes faits, pliés déjà à d'autres coutumes, que nous pouvons espérer convertir à nos principes de morale, à nos règles de droit, à nos usages nationaux. Pour accomplir avec succès cette œuvre de transformation, c'est aux jeunes qu'il faut s'adresser, c'est l'esprit de la jeunesse qu'il faut pénétrer et c'est par l'école, l'école seule que nous y arriverons ».*²

Par la promotion sociale garantie au bout de la chaîne de formation de ces privilégiés, les envahisseurs obtiennent des alliés qu'ils aident à soumettre le reste de la population. C'est en 1898 qu'apparaît à Bobo Dioulasso, la première école ouverte précipitamment par les militaires dans l'attente des premiers enseignants. Les besoins d'interprétation, de communication urgeaient. Les missionnaires venus apporter « la bonne nouvelle » fondent à Koupéla une école et prennent en charge toutes les écoles de postes. Ils introduisent cependant l'enseignement des langues nationales en vue d'accélérer l'évangélisation de masse. Devant l'engouement des populations locales pour le français, engouement dû à la promotion sociale que cette langue permet d'avoir, les missionnaires se ravisent et privilégient dans leurs écoles l'enseignement en français.

¹ Jean-Baptiste Emile Louis Barthélemy CHAUDIE est le premier gouverneur général de l'Afrique occidentale française. Il reste à ce poste du 16 juin 1895 au 1^{er} novembre 1900.

² D., TURCOTTE, « Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langages en Afrique occidentale française (1826-1959) », P. U Laval, Presses universitaires, 1983.

Tel qu'on le voit, le système éducatif mis en place est très pauvre. Sur le plan structurel, il est composé d'un enseignement préscolaire quasi-inexistant, d'un enseignement du premier degré comportant trois cours de deux ans chacun, d'un enseignement secondaire à deux cycles sanctionnés par le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) et le baccalauréat, d'un enseignement secondaire technique préparant au Certificat d'aptitudes professionnelles (CAP), d'un enseignement normal pour la formation des instituteurs du premier degré. Pour accéder à l'enseignement supérieur, les rares téméraires ne peuvent le faire qu'à l'étranger. Les programmes et les objectifs de ce système n'étaient pas adaptés aux réalités socioéconomiques et culturelles du pays. Ce qui explique les tentatives de refondation dans la décennie 1960-1970.

A l'avènement des indépendances, souffle un vent fort de démocratisation de l'éducation. Dans la perspective de la scolarisation universelle fixée pour l'horizon 1980, la Haute Volta de l'époque fait des efforts pour augmenter l'offre éducative. On parle même de ruralisation de l'école en 1967. En 1979 débute une importante réforme qui vise trois objectifs majeurs : la démocratisation du savoir avec la coexistence de la scolarisation et de l'alphabétisation, la liaison éducation-production et la revalorisation du patrimoine culturel. Ce dernier objectif permet d'introduire les langues nationales dans l'enseignement, le développement d'une culture nationale authentique. Cette réforme a pour nom « éducation pour le développement communautaire rural ». Soixante et une (61) écoles expérimentent la réforme dans son volet enseignement de base et trois villages mettent en application les centres d'éducation préscolaire. Cette expérience est arrêtée le 14 septembre 1984 avec l'arrivée au pouvoir d'Etat du Conseil national pour la révolution (CNR).

Ce nouveau pouvoir de type révolutionnaire ne tarde pas à concevoir et à vouloir mettre en œuvre sa propre réforme du système éducatif. C'est le pouvoir politique qui propose une orientation et des contours de cette nouvelle école aux experts pour qu'ils en trouvent les moyens techniques de la mise en œuvre. Cette réforme reproche à l'école coloniale son contenu d'asservissement et d'exploitation de l'homme par l'homme conçu pour exalter la supériorité de la culture française et pour

former des cadres subalternes locaux en vue de perpétuer l'ordre colonial. Pour elle, l'école néo-coloniale garde pour l'essentiel les tares de l'école coloniale dont elle est l'héritière.

La nouvelle école (le projet de réforme a eu pour nom de baptême « l'école nouvelle ») doit devenir un instrument au service de la Révolution. Les diplômés qui en sortiront devront être non au service de leurs propres intérêts et des classes exploiteuses, mais plutôt au service des masses populaires ; l'éducation révolutionnaire qui sera dispensée doit inculquer à chacun une idéologie, une personnalité...qui débarrasse l'individu de tout mimétisme¹. Le portrait robot du citoyen nouveau que cette école veut former est tracé : des citoyens sains, équilibrés, actifs, conscients de leur responsabilité sociale, techniquement compétents, ayant le sens civique, celui de la solidarité nationale et internationale. Il sera ouvert d'esprit, capable de s'adapter aisément à toutes les situations nouvelles, plein d'initiative et apte à agir sur son milieu en vue de le transformer.

Il faut rappeler qu'en prenant le pouvoir le 4 août 1983 par un coup d'Etat militaire, le Conseil national de la révolution a pour ambition d'édifier une société nouvelle. L'école devrait donc former le type d'homme exigé pour cette société. Elle doit donc être nationale, réaliste, populaire, ouverte, démocratique, productive et révolutionnaire. Après avoir été discuté largement par les structures et instances de la Révolution, le projet de la réforme est rejeté. De nombreux griefs ont été formulés contre le projet parmi lesquels on peut citer le coût de la réforme (7-8 milliards) jugé, à l'époque et dans le contexte, exorbitant, la suppression des diplômes, la promotion automatique, la diminution de la durée des cycles. C'est une réforme tuée dans l'œuf par les révolutionnaires eux-mêmes avant même l'avènement du régime de « Rectification » qui succède le 15 octobre 1997 à la Révolution. Il faut attendre 1994 pour voir germer l'idée d'une nouvelle réforme de l'éducation.

¹ « Discours d'orientation politique » (D. O. P) prononcé le 2 octobre 1987 par le capitaine Thomas SANKARA, alors Président du Burkina Faso, p. 38.

C'est par une démarche participative intégrale cette fois qu'une nouvelle mouture du système éducatif est conçue. Des Etats généraux de l'éducation et de la formation se tiennent du 5 au 10 septembre 1994 sur le thème « consensus national pour une éducation efficiente ». Les travaux de cette large concertation inspirent la « Loi d'orientation scolaire » adoptée le 9 mai 1996. Avec cette réforme chaque niveau d'enseignement est terminal et se suffit à lui-même. Une priorité est accordée à l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire est renforcé avec un accent particulier mis sur les filières techniques. La promotion des langues nationales se poursuit avec le soutien de la recherche scientifique. Finalement, affirment Bê Didier Kam et Ouri Sanou, « en lieu et place d'une réforme du système éducatif qui s'avérait très onéreuse, l'introduction graduelle d'innovations et de rénovations dans le système éducatif est préconisé. Ainsi, la réforme de l'éducation n'est plus synonyme de bouleversement immédiat des structures et des contenus, mais le résultat d'un ensemble de mesures pour répondre aux insuffisances constatées au niveau du système éducatif »¹

Le constat de Kam et de Sanou, deux inspecteurs pédagogiques de l'enseignement du 1^{er} degré est accablant : le taux de scolarisation est bas (environ 41% en 1999), le taux d'alphabétisation l'est également (26% en 1997), le taux d'admission au certificat d'études primaires est faible alors que celui de redoublement et d'abandon élevé. Le système enregistre un taux de scolarisation et d'assiduité des filles plus bas que celui des garçons et de grandes disparités géographiques assez importantes. Recommandé par les « Etats généraux de l'éducation et de la formation », le plan décennal de développement de l'éducation au Burkina (PDDEB) est adopté en juillet 1999 par le gouvernement pour la période 2001-2010. Il est présenté comme un instrument de réformes et de promotion du sous-système de l'enseignement de base. Ce plan comprend quatre grands programmes :

- Expansion, amélioration de la qualité et de la pertinence ;
- Intensification et amélioration de la qualité des actions d'alphabétisation ;
- Amélioration des capacités de planification ;

¹KAM, Bê Didier, et SANOU, Ouri, « Refondations et processus de développement curriculaires au Burkina Faso », www.ibe.unesco.org.

- Amélioration des capacités de gestion du système.

Le PDDEB s'inscrit dans le cadre global de lutte contre la pauvreté en formant des ressources humaines adéquates. La « Loi d'orientation de l'éducation » fait de l'éducation de base une priorité. Elle introduit les langues nationales et de nouvelles disciplines dans les programmes scolaires.

Au niveau du sous-système enseignement secondaire, outre le caractère terminal de chaque niveau, les innovations à introduire graduellement portent sur :

1. l'introduction de nouvelles disciplines dans l'enseignement (éducation en matière de population, éducation civique, éducation technologique) ;
2. la réforme ou la rénovation des curricula pour les rendre conformes aux grandes orientations ;
3. la mise au point de nouveaux outils d'évaluation et de nouvelles approches pédagogiques

Huit (8) ans après la tenue des Etats généraux de l'éducation et de la formation, le gouvernement burkinabé organise en avril 2002 les Assises nationales de l'éducation. Si l'enseignement préscolaire reste peu développé, le développement quantitatif de l'enseignement primaire entraîne au niveau du secondaire des goulots d'étranglement. L'enseignement secondaire général et technique n'est plus à même de satisfaire la forte demande. L'enseignement supérieur subit à son tour les conséquences de ce développement quantitatif du primaire. L'Université de Ouagadougou par exemple passe de 9 000 étudiants en 1994 à 25 000 en 2005. Pourtant toutes ces incidences du primaire sur les autres cycles de formation et d'enseignement étaient prévisibles. Malheureusement, l'Etat sous le diktat des bailleurs de fonds internationaux (dont le Fonds monétaire international et la Banque mondiale) n'a pas pris tôt les mesures capables d'absorber les flux importants qui s'annonçaient. Ces flux se transforment, faute d'alternative appropriée, en déperditions ou déchets scolaires¹.

¹ Sont considérés comme « déchets scolaires » les élèves qui ont abandonné l'école et qui vivent un processus de désapprentissage.

Les « reformettes » qui ont concerné certains sous-systèmes de l'éducation ayant montré leurs limites au plan global, l'Etat se lance à nouveau dans une énième réforme du système éducatif. A écouter ses promoteurs, moins qu'une réforme, ce dont il s'agit est la traduction en termes concrets et visibles des intentions contenues dans les actes et textes émanant des Etats généraux de l'éducation, des Assises nationales et autres concertations nationales ou locales. Que retenir alors de ce nouveau système éducatif ?

IV- 2 Aperçu du nouveau système éducatif

La Loi n° 013/96/ADP du 9 mai 1996, dite Loi d'orientation de l'éducation, affirme : « l'éducation est une priorité nationale. Tout citoyen a droit à l'éducation sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion. L'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans. Aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant ses 16 ans révolus ». Ce qui est nouveau dans cette disposition, c'est le concept d'obligation scolaire qui rend contraignante l'inscription des enfants à l'école. De nos jours, il existe toujours des parents qui ne voient pas l'intérêt d'y envoyer leurs enfants. Les filles sont les principales victimes de ce refus de la scolarisation. Le système éducatif vise à former des burkinabés capables de se prendre en charge tout en œuvrant pour le développement socio-économique et culturel de leur milieu. L'atteinte de cet objectif passe par une conscientisation, c'est-à-dire un processus éducatif qui amène individus et groupes à avoir une conscience critique du monde historique et culturel dans lequel ils vivent, à assumer leurs responsabilités et à transformer utilement leur milieu. Selon l'article 6 de cette loi,

« Le système éducatif a pour finalité :

- de permettre au jeune burkinabé d'assimiler les valeurs spirituelles, civiques, morales, culturelles, intellectuelles et physiques de la société ainsi que les valeurs universelles, fondements de l'éducation au Burkina Faso ;
- d'assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu ;

- de créer et de stimuler l'esprit d'initiative et d'entreprise ;
- d'assurer sa formation afin qu'il soit utile à sa société et capable de l'aimer, de la défendre et de la développer ;
- d'enseigner au citoyen le sens de la démocratie et de l'unité nationale.

Il a pour buts de :

- faire acquérir des connaissances, des attitudes et développer des aptitudes pour faire face aux problèmes de la vie ;
- dispenser une formation adaptée dans son contenu et ses méthodes aux exigences de l'évolution économique, technologique, sociale et culturelle ; elle tient compte des aspirations et des systèmes de valeurs en vigueur au Burkina Faso, en Afrique et dans le monde »¹

Le nouveau système veut opérationnaliser le principe de l'obligation scolaire, intégrer de manière harmonieuse tous les ordres d'enseignement, réduire le taux de déperdition et accroître celui du succès, développer l'enseignement technique et professionnel, établir des passerelles entre les sous-systèmes formels et non formels, entre l'enseignement général et les différentes offres de formation possibles, professionnaliser les filières d'apprentissage et de formation. Sur le plan structurel, tout en demeurant une entité unique et cohérente, le système éducatif a pour principe de base les cycles terminaux. Chaque cycle et chaque niveau d'enseignement et de formation doivent être conçus, organisés et gérés de sorte que dans une large autonomie, il propose aux élèves et aux apprenants une formation spécifique complète. Le système formel est placé sous la tutelle technique de trois ministères : le ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale pour l'éducation préscolaire, le ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation pour le primaire, et enfin le ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique pour le secondaire, le supérieur et l'enseignement technique et professionnel.

¹ Loi N°013/96/ADP/ portant Loi d'orientation de l'éducation adoptée par l'Assemblée des députés du peuple le 9 mai 1996.

Dans l'attente que ce nouveau système produise les résultats attendus, nous proposons une synthèse de données statistiques de l'éducation de base dans le pays. De façon générale, le Burkina Faso a consacré au système éducatif en 2006/2007 un budget annuel de 159 987 millions de francs CFA soit 17% du budget total de l'Etat. L'éducation de base absorbe à elle seule 42% de ce budget. Le budget 2006/2007 du ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique s'élevait à 60 209 millions de francs CFA soit 7% du budget national.

IV – 3 L'éducation de base n'a pas d'âge

Les statistiques que nous allons présenter et commenter à présent ne concernent que l'éducation de base qui est loin d'être une affaire d'âge. Selon l'UNESCO « l'éducation de base est l'éducation dont l'objet est de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux ; il s'agit du premier niveau d'instruction ou niveau de base pour servir à des apprentissages plus poussés ; l'éducation de base fondamentale comprend l'éducation de la petite enfance et l'éducation primaire des enfants, ainsi que l'alphabétisation des adolescents et des adultes et l'acquisition par ceux-ci des connaissances générales et des compétences qui leur sont nécessaires dans la vie. » C'est en quelque sorte le processus par lequel il est dispensé à tout burkinabé un fond éducatif capable de permettre l'amélioration des conditions d'existence individuelle et collective. Elle comprend alors, l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'éducation non formelle et l'éducation informelle.

IV – 3- 1 L'éducation formelle

L'éducation préscolaire concerne les enfants de 3 à 6 ans. Elle concerne à ce jour moins de 1% de la population cible et ne couvre que très peu de provinces. Elle est présentée comme un luxe inaccessible aux populations qui ont des revenus précaires. Comprise à la fois comme un centre de garde de la petite enfance et d'éducation, elle tend à glisser dans les deux grandes villes vers une scolarisation précoce présentée comme nocive.

L'enseignement primaire s'adresse aux enfants de 7 à 15 ans. En 2006/2007, le taux brut de scolarisation¹ (TBS) était de 66,6%. Il était de 31,72% en 1992/1993. Les inégalités de genre se sont sensiblement réduites faisant passer le taux de scolarisation des filles de 25,20% en 1992/1993 à plus de 61% en 2006/2007. L'indice de parité² en cette dernière période était de 0,85%. L'indice de parité le plus faible (0,70) est enregistré dans la région du Nord. La place de la femme, et par conséquent de la petite fille dans les habitudes culturelles et sociales de ces régions explique qu'ils accordent peu d'intérêt à l'instruction des filles. On note une disparité importante entre villes et campagnes, et entre provinces. A titre d'exemple, on enregistre il y a 15 ans un taux de scolarisation de 80,21% au Kadiogo contre 08,98% dans la province de la Gnagna. En 2006, la région du Centre qui abrite la province du Kadiogo enregistrait un TBS de 99,7% contre moins de 50% pour les régions du Sahel et de l'Est (dans laquelle région se trouve la province de la Gnagna). Ce sont ces disparités de genre ou géographiques que vise en partie à corriger le Plan décennal de développement de l'éducation de base. Dans sa mise en œuvre par exemple, le PDDEB a identifié 20 provinces prioritaires³ dans lesquelles son action est plus accentuée.

Le taux brut d'admission (TBA) est le rapport entre le nombre d'élèves nouvellement admis en première année et le nombre d'enfants ayant l'âge légal d'admission à l'enseignement primaire qui est de 7 ans. Il était de 78,3% en 2006/2007 alors qu'il était de 44,3% en 2000/2001. On enregistre un accroissement du TBA plus élevé chez les filles (+ 8,3 points) que chez les garçons (+ 6,8).

Le taux d'achèvement du primaire (TAP) est le rapport entre les élèves nouvellement admis au Cours moyen deuxième année (CM2) et la population de 12 ans. En 2006/2007, il était de 36,4% correspondant à une hausse de 2,3 points par

¹Le taux brut de scolarisation est le rapport entre le nombre total d'élèves scolarisés dans le primaire et le nombre d'enfants ayant l'âge légal de scolarisation (de la tranche d'âge de 7 à 12 ans)

² L'indice de parité qui est le rapport entre le taux brut d'admission féminin (TBA) et le TBA masculin. Plus il se rapproche de 1, moins il y a de disparité entre les sexes.

³ Ont été considérées comme provinces prioritaires celles qui avaient un taux brut de scolarisation inférieur à la moyenne nationale à l'adoption du PDDEB qui était de 44,4%.

rapport à l'année précédente. Là aussi, les pesanteurs sociales expliquent les disparités entre régions. A cela il faut ajouter la précarité économique. Le TAP varie de 15% au Sahel à 66,4% au Centre.

En 2006/2007, le Burkina Faso comptait 8 182 écoles primaires dont 14,9% sont privées et 80,4% sont basées en milieu rural. Les 1 561 258 élèves de toutes ces écoles occupaient 28 925 salles de classe. 32 760 enseignants étaient chargés de leur encadrement. Le taux d'encadrement était de 54,1 élèves par enseignant au plan national. Ce taux est plus élevé en milieu urbain (60 élèves par enseignant) qu'en milieu rural (52 par enseignant). La même année le taux de promotion a atteint 87,5% au cours préparatoire (CP), 81,9% au cours élémentaire (CE), 75,3% au cours moyen première année (CM1). Le taux de promotion est la proportion d'élèves d'un niveau d'étude donnée qui s'inscrivent dans le niveau supérieur l'année suivante. La suppression des exclusions pour insuffisance de résultats dans les classes intermédiaires expliquent l'engorgement du cours moyen de deuxième année et les difficultés qu'éprouvent les élèves à obtenir leur diplôme de fin de cycle et leur passage au cycle secondaire. Ils sont 691 élèves sur 1000 entrés en 2006/2007 au CP1 qui parviendront au CM2 avec ou sans redoublement et 648 à réussir au certificat d'études primaires. Le taux de réussite en 2006 à ce premier diplôme était de 69,9% soit 73,5% pour les garçons et 65,5% pour les filles.

IV – 3- 2 L'enseignement secondaire en quelques chiffres

La mise en œuvre du plan décennal de développement de l'éducation de base a permis d'accroître de façon sensible le taux de scolarisation qui est passé de 44% en 2000/2001 à 67% en 2006/2007. Des résultats qui ont fait exploser la demande d'inscription au secondaire. En 2006, sur 104 000 élèves titulaires du Certificat d'études primaires, 36 000 n'ont pas pu accéder à l'enseignement secondaire, soit plus d'un élève sur trois. Cette situation n'est pas liée à la performance des élèves mais plutôt à l'insuffisance des capacités d'accueil. Une insuffisance qui a conduit à la mise en place d'un concours d'entrée en classe de sixième au public. Comme l'indique le

tableau des indicateurs qui suit, en 2006/2007, 280 712 enfants fréquentent le premier cycle de l'enseignement secondaire dont 42% de filles. 37% de ce total effectif étaient inscrits dans des établissements privés.

Tableau N°2 : Des indicateurs clés de l'enseignement secondaire

INDICATEURS	2004/2005	VARIATION	CIBLE 2008/2009
1. Effectif des élèves 1^{er} et 2nd cycles du secondaire	295 412	19,3%	
Pourcentage de filles	40,7%	0,9	45,0%
1a. Effectif des élèves au 1^{er} cycle	236 767	18,6%	
1a2. Pourcentage de filles	41,7%	0,9	
1b. Effectifs des élèves au 2nd cycle	58 645	22,2%	
1b2. Pourcentage de filles	36,9%	0,7	
2a. Taux brut d'admission (TBA) en 6^e (en %)	22,1	1,1	40,5
2a1. TBA Filles (en %)	18,8	1,3	
2b2. TBA 18 Provinces prioritaires (PP) (%)			
2b. Taux brut d'admission en 2nd (en %)	8,4	0,4	14,0
2b1. TBA Filles (en %)	6,3	0,2	
2b2. TBA 18 Provinces prioritaires (PP) (%)			
3a. Taux brut de scolarisation (TBS) 1^{er} cycle (en %)	20,3	2,6	33,6
3a1. TBS Filles (en %)	17,3	2,7	
3a2. TBS 18 Provinces prioritaires (en %)			
3b. Taux brut de scolarisation 2nd cycle	8,0	1,3	13,3
3b1. TBS Filles (en %)	5,6	1,0	
3b2. TBS 18 Provinces prioritaires (en %)			
4. Nombre de salles de classes	4 708	18,9%	
Premier cycle	3 514	16,9%	
Dont 18 Provinces prioritaires	428	22,2%	
Second cycle	1 194	24,8%	
Dont 18 Provinces prioritaires	88	20,5%	
7. Nombre d'enseignants permanents	4 629	27,6%	
% des titulaires de titre de capacités pédagogiques			
10. Taux de redoublement (en %)			
10a. Sixième			16
10b. Cinquième			16
10c. Quatrième			16

10e. Seconde			11
10f. Première			11
11. Taux d'abandon par sous cycle			
10a. Sixième (en %)		17,7	
10b. Cinquième (en %)		10,4	
10c. Quatrième (en %)		0,7	
12. Taux de survie	-		
Taux de survie de la troisième	45,0	6,2	55
Taux de survie de la Terminale	63,0	-8,8	73
13. Taux de réussite au BEPC (en %)	42,5 -4,5		
Dont filles	36,3		
14. Taux d'achèvement du premier cycle (en %)	11,3 2,	0	
Dont filles	9,3	1,6	
13. Taux de réussite au BAC (en %)	33,1		
Dont filles			
14. Taux d'achèvement du second cycle (en %)	4,7 1,	1	
Dont filles	1,7	0,4	

Source : tableau de bord des enseignements secondaire et supérieur, année scolaire 2006/2007, Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique, janvier 2008.

L'enseignement technique et professionnel qui est toujours embryonnaire ne reçoit que 3% de cet effectif. Entre 2003 et 2007, l'effectif des élèves à ce niveau de l'enseignement s'est accru de 84 218 élèves. La disparité régionale observée au primaire se poursuit au secondaire. Le plus fort taux d'admission en 6^{ème} est enregistré dans la Région du Centre (51%) tandis que le plus faible se retrouve dans la Région de l'Est avec 7,9%. L'accès au secondaire reste inéquitable entre filles et garçons. L'indice de parité est à 0,77 c'est-à-dire qu'il n'y a que 8 filles pour 10 garçons en classe de 6^{ème}.

Le taux brut de scolarisation (TBS) au premier cycle du secondaire est le rapport entre l'effectif des élèves inscrits au premier cycle du secondaire et la population âgée de 13 à 16 ans. Il donne à voir le niveau de participation des enfants dans le premier cycle. En 2006/2007, il était de 23%. Ce faible taux est sans doute une conséquence du faible taux d'achèvement du primaire et de ses contraintes d'accès à cet ordre d'enseignement. Le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire était de

13%. Ce qui signifie que seulement 13 enfants sur 100 accèdent en classe de 3^{ème}. Ce taux est en net désaccord avec l'engagement que le pays lui-même a pris de rendre l'école gratuite pour les enfants de 6 à 16 ans.

Le second cycle de l'enseignement secondaire a enregistré en 2006/2007 environ 72 000 élèves soit une progression de 9 000 élèves par rapport à l'année scolaire précédente. Les filles représentaient seulement 38% des effectifs. L'enseignement privé accueillait jusqu'à 45% de ces effectifs. Seulement un élève sur quatre était inscrit dans un établissement d'enseignement technique et professionnel. Si on note un rythme d'accroissement général timide (15%), il est plus élevé chez les filles même s'il ne permet pas de corriger les disparités. La Région du Centre accueille à elle seule 2 élèves sur 5 suivie de loin par celle des Hauts bassins qui accueille moins d'un élève sur 5.

Le taux d'admission au second cycle est très bas. Il était de 8,8% en 2006/2007. Alors qu'il était de 6,4% pour les filles, le taux brut d'admission des garçons au second cycle était de 11%. Le taux d'achèvement du second cycle du secondaire est aussi très faible. Il était à la même période de 6%. Les filles sont quatre fois moins nombreuses à achever leur cycle que les garçons. Le taux d'achèvement des filles était de 2% contre 8% pour les garçons. Les disparités régionales sont criardes dans le domaine. 1% dans la Région du Sahel à plus de 22% dans la Région du Centre abritant la capitale.

En 2006/2007, on dénombrait 437 établissements du premier cycle sur toute l'étendue du territoire national. 49% de ces établissements appartenaient à des promoteurs privés. L'enseignement technique et professionnel ne représentait que 4%. L'ensemble de ces établissements offraient 4109 salles de classe aux élèves soit un ratio de 68 élèves par classe au niveau national. L'enseignement public est au dessus de ce ratio avec 79 élèves, le privé en dessous avec 56 élèves par classe. Seulement 325 établissements à l'échelle nationale disposaient d'un second cycle. On note une forte présence du privé avec 59% des établissements. Tous les établissements du

second cycle disposaient de 1490 salles de cours. Ce qui donnait un ratio de 48 élèves par classe soit 53 au public contre 43 au privé.

La plupart de ces établissements du public ou du privé étaient mal équipés. 2 établissements sur 5 ne disposaient pas d'électricité, 3 sur 5 n'ont pas de bibliothèque, 4 sur 5 n'ont pas de salle informatique. Les 352 712 élèves de l'enseignement secondaire étaient encadrés par 5 906 enseignants. Ils sont seulement 19,2% à relever du secteur privé et 34% à être des professeurs de lycée c'est-à-dire possédant le CAPES (Certificat d'aptitudes au professorat de l'enseignement secondaire).

Les rendements internes de l'enseignement secondaire sont médiocres. Le taux de redoublement dépasse 20% à tous les niveaux. Le taux de survie d'un niveau à l'autre n'est pas non plus bon : sur 100 élèves entrés en 6^{ème}, 74 atteignent la 5^{ème}, 27 la seconde et moins de 15 atteignent la classe de terminale. Le taux de succès au Brevet d'études du premier cycle (BEP C) de l'enseignement secondaire était de 31,86% en 2007 contre 37,95 % l'année d'avant. Celui du Bac était de 32,12% en 2008 contre 41,86 % en 2007.

IV – 3- 3 L'éducation non formelle

L'éducation non formelle prend en compte toutes les activités d'éducation et de formation organisées dans un cadre non scolaire. De ces activités, on peut citer l'alphabétisation, la formation des jeunes agriculteurs, les cours du soir, et c. Les Etats généraux de l'éducation ont fixé les objectifs suivants à l'éducation de base non formelle :

- contribuer à l'éradication de l'analphabétisme par la maîtrise des connaissances instrumentales et la promotion des langues nationales ;
- donner une formation professionnelle dans les différents domaines d'activités des apprenants ;
- concourir à la réalisation de l'objectif « éducation de base pour tous » ;
- promouvoir l'émergence d'un type de société nouvelle.

En 2005/2006, on a dénombré 317 949 apprenants avec une forte proportion de femmes (envir on 59%) dans 12 159 Cent res permanents d'alpha bétisation et de formation (CPAF). Les programmes de formation sont à dominante fonctionnelle.

IV – 3- 4 L'éducation informelle

On appelle éducation informelle l'éducation qui se fait de façon fortuite dans la rue au hasard des rencontres. Le développement des médias et leur croissante accessibilité par les populations ont entraîné une importance sans précédente de l'éducation informelle. Elle apparaît désormais comme une concurrente de l'éducation formelle du fait de son « intrusion » dans le domaine de prédilection de l'éducation formelle. Son impact est d'autant plus puissant que les messages qu'elle véhicule sont divers et massifs. S'il est difficile d'établir des statistiques pour cet ordre du système d'éducation, on peut néanmoins parler de son mode de diffusion. Au nombre des canaux de diffusion ou d'information, on cite la radio, la télévision, les journaux, Internet, les affiches, le cinéma, le théâtre, la musique, les contes, les cérémonies d'initiation, les conférences, etc. La population concernée par l'éducation informelle est hétéroclite : elle touche à la fois « les enfants du préscolaire, du primaire, les alphabétisés du secteur non formel, les exclus de tous les systèmes, bref de façon variée tout individu vivant dans la société burkinabé. »¹

Pour atteindre les objectifs fixés, le nouveau système éducatif introduit des nouvelles disciplines dans l'enseignement et la formation. L'examen de la démarche d'introduction de ces nouvelles disciplines est édifiant.

IV - 4 Démarche d'introduction de nouvelles disciplines d'enseignement

Le nouveau système d'enseignement a permis l'introduction de trois nouvelles disciplines d'enseignement : « l'éducation en matière de population » (EMP), l'éducation civique et l'initiation technologique. La démarche d'introduction de l'EMP

¹ *Rapports du comité des experts pour les états généraux de l'éducation*, Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique/Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, 1994, p.100.

et de l'éducation civique dans les programmes d'enseignement permet de se faire une idée du chemin à parcourir et des efforts à déployer pour une éventuelle prise en compte de la problématique des médias par l'école formelle.

Le projet d'introduire la problématique de la population a été suscité et soutenu depuis 1976 par le FNUAP et l'UNESCO. Le système de l'éducation étant marqué par un conservatisme très prononcé, les pouvoirs publics et les organismes ont dû user de stratégie sur le long terme pour arriver à introduire l'EMP dans le système d'enseignement. Il a fallu sensibiliser les enseignants, les élèves, les parents, former les formateurs et les enseignants, élaborer les curricula et le matériel didactique, lancer une phase d'expérimentation et enfin généraliser la démarche. « Les objectifs visés par l'introduction de l'EMP sont de responsabiliser les individus et les collectivités en développant le sens de la responsabilité vis-à-vis des phénomènes de population, et en changeant les attitudes et les comportements. Plus spécifiquement, il s'agit d'améliorer la qualité de la vie dans le domaine de la santé, de l'habitat et de l'environnement, de promouvoir la vie familiale de la femme. »¹

Si les organismes internationaux tels que le FNUAP ont soutenu à bout de bras l'introduction de cette nouvelle discipline, ce sont les inspecteurs de l'enseignement, les professeurs des différentes disciplines formés à l'EMP et la Commission nationale des programmes de l'enseignement secondaire qui en ont été les principaux acteurs. Si une discipline d'enseignement est entendue comme un domaine particulier de la connaissance, alors l'EMP n'en est pas une. Au Burkina Faso, elle n'est pas considérée comme telle ce qui explique l'implication active des encadreurs et professeurs de différentes disciplines. Chacun en ce qui le concerne intègre dans sa discipline les contenus et méthodes qui s'y rapprochent. Les principales disciplines d'accueil sont le français, les langues vivantes, les sciences naturelles, les mathématiques, l'histoire et la géographie, la philosophie, etc. L'enseignement de l'EMP concerne tous les niveaux d'études du secondaire. La phase de généralisation qui est toujours en cours a lieu grâce à la formation de la quasi-totalité des professeurs en exercice. Elle est facilitée

¹KAM, Bê Didier et SANOU, Ouri, op. Cit., p. 33.

par l'introduction de l'EMP dans la formation initiale de ses élèves professeurs à l'École normale supérieure de l'Université de Koudougou.

Comme dans l'enseignement de l'EMP, c'est la méthode active qui est utilisée dans l'instruction civique. Cette méthode encore appelée méthode par la discussion permet l'activité et la recherche collective, la résolution des problèmes.

« L'enseignement par la discussion, tel que le définissent et le pratiquent les auteurs, est essentiellement un système méthodique visant à élaborer un contexte d'apprentissage s'appuyant sur les connaissances et l'expérience des élèves et non plus exclusivement sur les critères de base d'une discipline. »¹

La réintroduction de l'éducation morale et civique dans les programmes de l'enseignement secondaire a été remise au goût du jour en 1984 à la faveur de la Révolution. La tentative ne fait pas long feu puisqu'au même moment déjà, la formation idéologique des militants de la Révolution (des pionniers aux anciens) était systématisée. Le contenu de cette instruction civique étant idéologique, et donc sectaire, il n'y eut pas d'empressement à lui donner forme. Il faut attendre les événements de Sapouy de décembre 1998 consécutifs à l'assassinat du célèbre journaliste de « *L'indépendant* »², un hebdomadaire très critique du pouvoir politique en place, pour voir renaître un désir pressant d'instruction civique des jeunes. « Les jeunes scolaires, inspirés par des organisations de la société civile posèrent des actes dévoilant l'insuffisance de formation civique de la jeunesse burkinabé. Un conseil de cabinet réuni le 2 mars 1999 créa une commission interministérielle comprenant les ministères chargés des secteurs sociaux pour se pencher sur la question de l'introduction de l'instruction civique ».³ Cette nouvelle discipline vise les finalités suivantes :

¹ CHRISTENSEN, C. Roland, GARVIN, A. David, SWEET, Ann, op. cit., p.Xi.

² Norbert Zongo était journaliste et Directeur de publication de l'hebdomadaire burkinabé *L'indépendant*. Il a été assassiné en même temps que les trois personnes qui l'accompagnaient le 13 décembre 1998 à une centaine de kilomètres de Ouagadougou alors qu'il menait une enquête sur la mort mystérieuse de David Ouédraogo, le chauffeur de François Compaoré, le frère cadet du président burkinabé Blaise Compaoré. De nombreuses manifestations, parfois très violentes, ont eu lieu dans tout le pays pour exiger toute la vérité sur le quadruple assassinat. Les partisans du pouvoir se sont à leur tour organisés pour se livrer à une chasse aux manifestants dans plusieurs villes. A ce jour et après plusieurs péripéties judiciaires et sociales, les meurtriers n'ont pas encore été retrouvés.

³KAM, Bê Didier et SANOU, Ouri, op. cit., p. 10.

- développer chez les jeunes le sens de l'intérêt général, le respect de la loi et des valeurs et l'amour de la patrie ;
- faire des jeunes des citoyens éclairés sur leurs droits et devoirs fondamentaux garantis par la Constitution ;
- Faire comprendre aux jeunes : les règles de la vie démocratique et leurs fondements, les institutions et leurs racines historiques, le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, le refus de toute forme d'exclusion, la volonté de vivre ensemble, la culture de la paix, de la tolérance, de la solidarité et de la justice ;
- Promouvoir les valeurs traditionnelles positives et la protection de l'environnement ;
- Permettre aux jeunes de répondre à leur propre exigence de liberté et de justice, de respect de soi et des autres et de faire face de manière responsable aux problèmes et aux défis de notre temps.

Après la définition des finalités de l'éducation morale et civique, des programmes sont élaborés. La charge revient à la Direction des inspections et de la formation des personnels de l'éducation de son introduction concrète dans les programmes d'enseignement du secondaire. Contrairement à l'éducation en matière de population, l'éducation morale et civique est enseignée comme une discipline distincte. C'est à la rentrée 2000- 2001 que son introduction entre en vigueur au premier cycle du secondaire. A la différence des autres programmes, et surtout au cours préparatoire, il n'a pas été possible de prévoir le nombre exact de leçons par an. Il est laissé à chaque maître la latitude de choisir les sujets des leçons en tenant compte du milieu, de la situation du moment, de la conjoncture nationale et internationale. L'enseignement de l'éducation civique est soutenu par le Projet d'enseignement post-primaire (PEPP) dont les principaux bailleurs de fonds sont l'Etat, la Banque mondiale, le FMI, et les militaires bilatéraux. Son introduction a nécessité à peu de choses près la même démarche de formation que celle de l'EMP.

CHAPITRE V : LE PAYSAGE MEDIATIQUE BURKINABE

Le pays de treize millions d'habitants compte à ce jour quatre quotidiens, une dizaine d'hebdomadaires, plusieurs autres périodiques. Il compte aussi une télévision publique qui émet à partir du satellite et qui couvre presque tout le territoire en onde hertzienne, quatre chaînes de télévision privées et soixante treize stations de radiodiffusion dont la plupart émettent en FM. Les antennes paraboliques et le développement de l'abonnement par le câble font que les foyers relativement aisés ont un accès direct aux chaînes de télévision étrangères de leur choix. Internet, grâce aux nombreux cybercafés, est accessible au grand nombre. Dressons à présent un panorama socioéconomique des médias au Burkina Faso suivant leur ordre d'apparition dans le pays.

V – 1 La presse

L'histoire de la presse au Burkina est celle de la démocratie qu'elle accompagne comme son ombre : la presse notamment privée disparaissait lorsqu'apparaissait un régime d'exception autoritaire qui restreignait les libertés. Elle repoussait rapidement dès que les responsables politiques du moment lui laissaient une petite marge de manœuvre. Mais pour les historiens des médias, outre sa naissance exceptionnelle dans les années 1970, la presse privée a connu deux tournants décisifs qui, somme toute, l'ont définitivement ancrée dans les habitudes de consommation d'une frange importante de l'élite

« Contrairement aux pays voisins, qui n'ont expérimenté, après les indépendances, que le monopole étatique sur les médias, Sénégal excepté, le Burkina Faso a joui, à partir des années 1970 et jusqu'à la Révolution de 1983, d'une relative liberté de presse ayant permis l'éclosion de quelques titres privés d'information. »¹ Le premier journal privé d'information, *L'Observateur* a été créé le 28 mai 1973 par

¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie Soleil, *Médias et communications sociales au Burkina Faso, approche socioéconomique de la circulation de l'information*, Paris, l'Harmattan, 2003, p. 19.

Edouard Ouédraogo. Jusque là, le quotidien d'Etat *Carrefour africain* était la seule source d'information écrite disponible. Malheureusement cette aventure du quotidien privé « *L'observateur* » est écourtée en 1984, en pleine période révolutionnaire, par un incendie d'origine criminelle de ses locaux. A la faveur du vent de la démocratie qui soufflait sur le pays et sur la sous-région, dans les années 1990, on assiste à ce qu'on a appelé le printemps de la presse. En effet, lorsque le retour à la gouvernance démocratique fut annoncé publiquement par le Président du Faso, on a vu apparaître des dizaines de journaux aux périodicités et intentions éditoriales diverses. Toutefois, l'important taux de mortalité (74%) et de morbidité de ces titres témoigne de la précipitation avec laquelle les promoteurs de ces journaux avaient entrepris leur aventure. Si la plupart de ces journaux de ce printemps ont péri, les grands noms de la presse du pays doivent leur existence ou renaissance grâce à cette période : *L'Observateur* réapparaît le 15 février 1991 sous le nom de *L'Observateur paalga*, *Le pays* voit le jour en octobre 1991.

L'histoire des médias a aussi été marquée par un second printemps qui s'est manifesté aux lendemains de l'assassinat le 13 décembre 1998 du journaliste et directeur de publication de l'hebdomadaire *L'indépendant*. Son assassinat est intervenu alors qu'il enquêtait sur la disparition du chauffeur du frère cadet du chef de l'Etat. Il s'en est suivi un impressionnant mouvement de contestation sociale qui a permis la renaissance de certains titres qui avaient disparu tel *Bendré* et la création de bien d'autres tels *San finna*, *L'hebdomadaire du Burkina*. Seuls quelques uns de ces nombreux titres ont survécu à l'élan de contestation qui leur a permis de voir le jour ou de renaître.

Le destin du quotidien d'Etat *Carrefour africain* était intimement lié aux régimes politiques qui se sont succédés à la tête de l'Etat. En 1984, avec l'avènement de la Révolution démocratique et populaire naît le nouveau quotidien d'Etat au titre célèbre *Sidwaya* qui signifie en langue nationale mooré « la vérité est arrivée ». Organe de propagande révolutionnaire, il vécut une situation de monopole jusqu'en 1991. A la faveur de la concurrence que lui livrent les titres privés et de la désaffectation

du public, le quotidien gouvernemental puis d'Etat se métamorphose cherchant à devenir un journal de service public. La modification de sa ligne éditoriale lui a permis de regagner la confiance du lectorat.

« Le paysage actuel de la presse écrite se compose donc de journaux d'information généralistes (quotidiens) et de journaux spécialisés (généralement périodiques) : presse satirique, sportive, confessionnelle, culturelle, scientifique, institutionnelle, politique, économique ou d'opinion. En outre les titres en langues nationales existent dont certains ne se veulent pas exclusivement tournés vers l'information de développement rural ».¹ La plupart de ces titres sont édités dans la capitale à cause de l'accès aux moyens de production même dans le cas où leur lectorat ne s'y trouve pas.

L'entreprise de presse au Burkina, quand elle n'est pas étatique, est fortement personnalisée puis que dépendant économiquement et juridiquement du fondateur et directeur de publication du titre. C'est le cas de la plupart des deux grands quotidiens (*L'Observateur paalgaa*, *Le pays*), de ses hebdomadaires (*Journal du Jeudi*, *L'indépendant*) et de bien d'autres périodiques. Ce sont des entreprises individuelles. Toutefois, on note l'existence de « sociétés à responsabilité limitée » (SARL) qui sont propriétaires de certains titres : c'était le cas du *journal du soir* (un quotidien paraissant le soir) qui a cessé de paraître en 2001 ; c'est toujours le cas de l'hebdomadaire *l'Opinion*, de *L'hebdo du Burkina*, du bimensuel *L'évènement*, etc.

Sidwaya a connu, depuis sa création jusqu'en 2001, un statut qui n'a jamais cessé de changer. Il a commencé comme un démembrement du ministère de l'information pour évoluer depuis 2001 vers un statut qui lui accorde plus d'autonomie administrative et financière : il a aussi connu le statut juridique et institutionnel d'un office, puis d'un établissement public à caractère administratif (EPA). C'est à ce jour un établissement public à caractère scientifique et technique (EPST). Même si de récentes études le placent en tête des préférences de lecture des burkinabés avant les

¹ Idem, p. 20.

organes de presse privés, il a été pendant longtemps victime de son histoire et de sa ligne éditoriale inféodée au gouvernement en place. Ses efforts d'ouverture et de pluralisme d'opinion sont sans doute en train de produire les résultats attendus.

A côté des entreprises de presse personnelles, des sociétés à responsabilité limitée ou qui appartiennent à l'Etat, évoluent des journaux liés à des associations. Il existe par exemple une multitude de journaux qui sont des organes de propagande ou de liaison des syndicats, des projets ou associations de développement, etc. La plupart des titres en langues nationales sont liés à des projets.

L'existence même de la presse en Afrique est fortement handicapée par l'important taux d'analphabétisme, de la prégnance de la culture orale et de la précarité économique qui engendre des inégalités face à l'information. En effet le taux élevé d'analphabétisme (environ 85%) des adultes empêche le développement de la presse. La transmission de l'histoire, des nouvelles et des traditions se fait de bouche à oreille par l'entremise des adultes et des griots. Dans ces conditions, la rumeur est plus prégnante que l'information de presse que l'on a soi-même entendue ou lue. La faiblesse des revenus des ménages et des individus fait que l'achat d'un journal ne figure généralement pas parmi leurs priorités. Toutefois, on note un important taux de circulation d'un exemplaire de journal. A ces obstacles majeurs, il convient d'ajouter les difficultés de distribution que connaît la presse et qui sont liées à la précarité du système de transport et à l'inexistence d'entreprise de messagerie. Les tirages sont en général très faibles comme l'indique le tableau suivant :

Tableau N°3 : Tirages et diffusions déclarés, prix de vente des principaux journaux burkinabé

Organe Périodicité	Tirage de décembre 1998	Abonnement	Bouillon.	Lieux de diffusion
<i>Sidwaya</i> Prix : 200f	Quotidien 4 000		20%	Ouagadougou 45 chefs lieux des provinces 2 communes de plein exercice
<i>L'Observateur paalga</i> Prix: 200f	Quotidien 5 000-12 000	1000	10%	Ouagadougou : 85% Bobo : 400-500 (W. E. : 800) o. p. : 400
<i>Le Pays</i> Prix : 200f	Quotidien 8 000-13 000	300	2%	Ouagadougou : 85% Provinces : 15%
<i>L'express du Faso.</i> Prix : 200f (12 p.)	Quotidien 1 500	200	30%	Bobo : 1000 Ouaga : 300 Houndé et Boromo : 30 Banfora : 20 Orodara : 15 Ouahigouya et Yako :10
<i>Journal du Jeudi</i> : 250f (12 p.)	Hebdomadaire 10 000	300 pour l'étranger Ouaga 250	<5%	Ouaga : 6000 Bobo : 2500 Provinces : 1500
<i>L'Indépendant</i> prix : 250f (12p)	Hebdomadaire 5 000- 20 000		10-12%	Ouaga : 10 000 Bobo : 5 000 Koudougou : 500 Dori : 100 Fada : 70 Gorom-gorom : 60
<i>Libération</i> Prix : 250 f.	Hebdomadaire 800	11		Ouaga : 450 Bobo : 300 Banfora :50
<i>Soore</i> prix 150f (20p.)	3 500 (1997 : 6 000)	240	30%	-région de Ouahigouya - 70% est reparti entre les différents correspondants - 30% est distribué aux partenaires
<i>Laabaali</i> Prix : 60 f (16p)	5 500	500 Tin-Tua	1-22% -	pays gourmantché -Niger : 50 -Nord Bénin -Nord Togo

Ce tableau a été reconstitué et mis à jour à partir des données collectées par entretiens en juillet août 1999 et publiées dans « Médias et communications sociales au Burkina Faso¹ ». Nous avons actualisé alors les prix de vente des journaux et supprimé du tableau les titres qui ne paraissent plus.

¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie Soleil, idem, p. 38

Les données qui figurent dans le tableau ci-dessus sont acquises sur simple déclaration des promoteurs des journaux ; parce qu'elles sont considérées par ces derniers comme stratégiques, elles sont très peu fiables. Les statistiques liées aux tirages sont le plus souvent tripatouillées par les entreprises de presse afin de paraître plus importants qu'elles ne le sont dans la réalité. Elles rechignent par exemple à faire mentionner sur chaque exemplaire le tirage du numéro précédent comme l'exige l'article 17 du Code de l'information.

« L'habitude de lire les journaux n'est pas encore une pratique courante au Burkina Faso. Elle reste largement minoritaire en raison du taux élevé de l'analphabétisme qui frappe les populations rurales et urbaines. Ainsi 65% de la population enquêtée ne pratiquent jamais la lecture de presse. 10% disent lire le journal une fois par semaine et 11% le lisent au moins cinq fois par semaine. Ce taux de 35% de lecteurs déclarés, apparemment faible, est pourtant révélateur d'un réel accroissement de l'intérêt des publics pour la presse écrite. »¹ Selon la même étude, environ 70% des jeunes de 15 et 29 ans affirment ne pas lire les journaux contre 61% des adultes de 30 à 40 ans. Les adolescents et les jeunes disent en majorité être indifférents aux lieux de lecture même si 21% d'entre eux le font régulièrement à domicile. Selon la même enquête conduite en 1999, l'hebdomadaire *L'indépendant* figurait en tête des journaux favorisés. 25% des personnes interrogées de toutes les classes d'âge affirmaient aimer ce journal. Le quotidien *L'Observateur paalga* venait en seconde position des préférences ; il était suivi du quotidien *Le pays*, de l'hebdomadaire satirique le *journal du jeudi* (JJ) et du quotidien d'Etat *Sidwaya*.

Une enquête plus récente révèle un changement assez sensible dans les préférences de lecture des burkinabés. « Prenant en compte les différentes variables (lettrés/illettrés, homme/femme, riche/pauvre), on note que les titres les plus lus se présentent comme suit : *Sidwaya*, 3, 1% des personnes enquêtées, *l'Observateur Paalga* : 1,0%, *Le Pays* : 0,9%, *l'Indépendant* : 0,7% et *l'Evènement* : 0,2%. Le premier rang occupé aujourd'hui par *Sidwaya* pourrait s'expliquer par sa forte

¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie Soleil, op. cit, p. 163.

distribution dans les administrations et surtout par le recadrage de son contenu. La forme et le contenu de ce quotidien ont changé pour donner plus d'espaces aux différentes sensibilités politiques et sociales avec une tendance accentuée à la diversification de ses produits. Ces mutations ont donc entraîné la sympathie des lecteurs »¹.

Pourtant, les journaux ne sont pas choisis en fonction de l'engagement éditorial, de la présentation, ni à cause des titres. C'est du moins ce que les populations enquêtées ont affirmé à 96%. C'est ce paradoxe qui a conduit les auteurs de **Médias et communications sociales au Burkina Faso** à tirer la conclusion suivante: « on discerne ici le poids du sous-développement socioculturel dans le pays : le faible niveau d'instruction des populations, la fragile prise de conscience citoyenne des lecteurs, l'insuffisance de discernement des acteurs expliquent cette indifférence affichée vis-à-vis du contenu intrinsèque des publications. »² C'est un jugement plutôt sévère lorsqu'on considère la fluctuation des taux de bouillon journaliers. Tous les lecteurs ne sont pas indifférents aux contenus et à la ligne éditoriale des publications. Leur comportement de consommateur est dicté par les préjugés et les représentations qu'ils se font de tel ou tel titre ou par l'imétisme sans qu'ils ne puissent le conceptualiser et l'intégrer dans des catégories rigides.

Malgré son poids apparemment léger dans les habitudes de consommation des burkinabés, la presse écrite, ici comme ailleurs, contribue fortement à la formation des opinions particulières et collectives par l'entremise des discussions qu'elle stimule ou favorise. Si elle est plutôt élitiste dans nos contextes, la radiodiffusion, quant à elle, est de loin le média le plus populaire.

¹ BALIMA, Serge Théophile, SANOU, Victor, GOUBA, Firmin et al. « Les médias, l'information publique et la lutte contre la pauvreté au Burkina Faso », Ouagadougou, CA PES-CERAM-CSC-Ministère de l'information, novembre 2006, p. 24-25.

² BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie Soleil (2003), op. cit, p. 169.

V –2 La radiodiffusion

Pendant longtemps, le paysage radiophonique actuel a été dominé par la radio nationale et ses différents dédoublements. De nos jours, il est composé de 73 radios FM (2007) que le Conseil supérieur de la communication a réussi à intégrer dans la classification suivante : les radios publiques, commerciales, associatives, communautaires, confessionnelles, internationales. Cette diversité et cette multiplicité de radios s'expliquent par le fait que pendant longtemps, le vide juridique qui existait sur la question a profité à bien des promoteurs ; mieux, l'ouverture d'une station de radio ne nécessite pas un lourd investissement qui aurait pu décourager les promoteurs. C'est le média le plus populaire du fait de sa disponibilité (l'auditeur devrait juste s'octroyer un poste récepteur), de sa mobilité (transportable à souhait dans n'importe quel endroit) et de l'utilisation des différentes langues nationales comme moyen de communication. C'est devenu le fidèle compagnon en ville comme en campagne. Selon une étude portant sur l'information publique au Burkina, 95,8% des enquêtés possèdent un poste récepteur radio. Le taux d'accès de ces populations se présente comme suit : 44,1% pour les stations locales (radios FM), 7,5% pour la radio nationale et 1,5% pour les radios internationales (étrangères). »¹

Le tableau ci-après donne un aperçu du niveau de diffusion et de pénétration de quelques-unes des nombreuses stations de radio qui émettent au Burkina. Ce niveau dépend à la fois de la portée de l'antenne, des langues utilisées. Seule la radio nationale du Burkina (RNB) affirme officiellement couvrir 92% du territoire national. Mais après le passage des ondes moyennes en ondes courtes intervenu en 1997, de nombreux auditeurs ne sont pas parvenus à repérer ce dernier signal. Ils ont préféré la clarté d'écoute qu'offrent les stations locales qui émettent en FM. Ce qui explique aussi que la RNB se soit lancée dans l'installation de relais FM dans plusieurs villes. La portée des FM oscille entre 25 et 120km de rayon autour de l'antenne.

¹ BALIMA, Serge Théophile, SANOU, Victor, GOUBA, Firmin et al., op. cit, p. 25.

Tableau N°4 : Portée, volume d'émission et langues des radios en 1999

Station	Portée (en km)	Emetteur	Heures d'émission	Langues utilisées	Info**
<i>R.N.B</i>	80% du territoire	S.W. 1	8h30/jour 5h30-24h	Fr	-J.P. **
<i>Canal Arc en Ciel</i>	60 km	F.M. (1kw)	21h/jour 5h-2h	Fr	-J.P. **
<i>Radio Bobo</i>	100 km	F.M. (6kw)	17h/jour 6h-23h C.AC. : 8h-12h (lundi au jeudi)	Fr, Di Bo, Sé Ful,Mo	-J.P. **
<i>Radio Gaoua</i>	100 km relai à Diébougou	2x1000w Lu	-ve : 10h/jour Je : 11h/jour Sa-di : 17h/jour	Di, Lob, Da, Bir	-J.P. ** -le journal régional
<i>Radio Rurale</i>	80% du territoire	S.W. Em	issions insérées dans la grille R.N.B. (37%)	16 langues	-J.P. ** -le journal langues nationales
<i>Horizon F.M. -HFM Ouaga</i>	100 km	1000w		Fr, Mo	-flashes d'info
<i>-HFM Bobo</i>	40 km		21h/jour 5h-2h	Fr, Di, Bo Mo, Ful	
<i>-HFM Banfora</i>	45 km	100w	18h/jour 6h-24h	Fr, Di	
<i>-HFM Dori</i>	34 km	200w	18h/jour 6h-24h	Fr, Ful, Tam	-J.P. **
<i>-HFM Kaya</i>	25 km	100w	17h/jour di-ve : 6h-23h sa : 6h-24h	Fr, Mo	
<i>Radio Pulsar</i>	100 km	2x300w	19h/jour 6h-24h	Fr	-flashes d'info
<i>Radio Savane -Ouagadougou -yako</i>	45-60 km	500w 2000w	18h30/jour 5h30-0h	Fr, Mo, Di	-J.P. **
<i>Radio de l'Amitié -Zoodo</i>	45 km	250w	19h/jour di-ve : 5h-0h sa : 5h-2h	Fr, Mo, Di, Ful	-J.P. **
<i>Radio Salankoloto</i>	40-60 km	500w	17h30	Fr (40%)	-J.P. **

			5h30-23h Mo	(60%)	
<i>La voix du Paysan</i>	70-100 km	500w/1kw	18h/jour	Mo, Fr, Ful, Di, Fuls, Dog	-J.P. **
<i>Radio Venegré</i>	120 km	1000/2000w	10h/jour 6h-9h 12h-14h 17h-22h	Mo (80%) Ful (15%) Fr (5%)	-J.P. **
<i>R.E.D. Ouaga</i>	75-100 km	500w	18h30/jour 5h30-24h	Mo, Di, Ful, Bi, Fr, Lé, Ka, Sa	-J.P. **
<i>R.E.D Ouahigouya</i>	45-80 km	200w	10h/jour 12h-22h	-J.P	**
<i>Radio Maria</i>	50 km relais à -Koupela -Kaya		16h30/jour	-J.P	**
<i>L.V.D.</i>	90 km		17h/jour 6h-23h	Mo, Di, Fr	
<i>Alliance Chrétienne</i>	60 km	250w	Lundi -vendredi : 7h/jour Samedi : 9h/jour Dimanche : 5h	Fr, Bo, Di, Mo, Dj, Ba	
<i>R.E.S.O.</i>	100 km	1000w	9h/jour 8h-12h/17h-22h	Fr, Di, Lob,Bir, Da,Gan,dagos	
<i>Notre Dame du Sahel</i>	100 km	2500w	Lundi -vendredi: 5h/jour 6h-8h30 17h-22h30	Fr, Mo, Ful, di Ful	-J.P. **

Source : BALIMA, S. T., FRERE, Marie Soleil (2003), *op. cit.*, p. 101-102.

La mention J.P. ** signifie que la station opère un décrochage pour la retransmission du journal Parlé de 13h de la R.N.B. Normalement, la retransmission de ces J.P. doit faire l'objet d'une convention avec la R.N.B. et nécessite le paiement d'une somme forfaitaire de 1 50 000 f ;CFA par an. Toutefois, peu de radios ont effectivement signé cette convention. Langues : *Fr* (français), *Di* (dioulas), *Bo* (bobo), *Sé* (sénoufo), *Ful* (fulfuldé), *Mo* (mooré), *Lob* (lobiri), *Da* (dagara), *Tam* (tamacheq), *Dog* (dogon), *Lé* (lélé), *Ka* (kasséna), *Sa* (samo), *Dj* (djerma), *Ba* (bamou), *Gan* (gan), *Bir* (birifor), *Ful* (fulsé), *Dogos* (dogossi).

Les burkinabés sont devenus de grands consommateurs de messages radiophoniques. Si 95,8% d'entre eux disposent de postes récepteurs, ils sont jusqu'à 76% à avoir une écoute répétée dans la journée. La plupart du temps, l'écoute radiophonique est un comportement à dominante masculine surtout dans les campagnes et les villes moyennes. Le taux d'écoute atteint son pic entre 5 heures et 7 heures du matin. « Pendant l'adolescence et la jeunesse (15-29 ans), 65% des auditeurs écoutent la radio le matin, 49% à midi, 58% le soir (entre 17 et 20 heures. »¹ Le comportement du consommateur des messages radiophoniques est déterminé en priorité par la langue : si jusqu'à présent, le français est la langue d'écoute la plus répandue, selon des études de 1979 et de 1999-2000, il faut noter depuis quelque temps la forte progression sensible des langues nationales tel le mooré. La revue de presse en mooré et les émissions de variétés interactives expliquent sans doute le regain de vitalité des langues nationales à la radio.

Les jeunes écoutent majoritairement la radio en français. La multitude des langues dans certaines localités et le relèvement du taux de scolarisation expliquent toujours la dominance du français en radio. L'écoute radiophonique est individuelle ou familiale. Toutefois les adolescents écoutent souvent la radio chez des amis ou des voisins.

C'est l'arrêté N°98-14/CSI/CAB du 25 mai 1998 qui définit la typologie des médias audiovisuels au Burkina Faso. Il en a défini huit (8) qui sont :

- les radios privées commerciales ;
- les télévisions privées commerciales ;
- les radios associatives communautaires ;
- les radios confessionnelles
- les télévisions confessionnelles ;
- la radio nationale du Burkina ;
- la télévision nationale du Burkina.

Cette typologie, qui a le mérite de tenter de mettre de l'ordre dans ce qui commençait à manquer de visibilité, a cependant omis de prendre en compte la radio « canal arc-en-

¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie Soleil, op. cit, p.175.

ciel » qui est un démembrement de la radio nationale ; de même qu'elle n'a pas pris en charge les radios locales ouvertes sous la Révolution démocratique et populaire et qui ne dépendent pas en réalité de la radio nationale. Selon l'arrêté N°98 – 030/CSI/CAB portant cahiers des charges et des missions des sociétés de radiodiffusion sonores privées associatives ou communautaires, « seules les associations, groupements ou communautés peuvent exploiter une société de radio associative ou communautaire »¹. Ladite exploitation se fait à but non lucratif. Les ressources doivent provenir des cotisations des membres de l'association, des produits des émissions de sensibilisation, des messages et des communiqués d'ordre social ou d'intérêt collectif, des dons et legs. Elle se doit aussi de respecter des obligations relatives aux contenus des programmes qu'elle diffuse. L'article 29 du cahier des charges prescrit :

« Les programmes des sociétés de radio associatives ou communautaires doivent mettre l'accent sur les émissions de sensibilisation et d'éducation. Elles doivent par leurs programmes contribuer :

- à la mise en valeur du patrimoine culturel national et participer à son développement à travers les oeuvres radiophoniques qu'elle diffuse ;
- à l'information, à l'éducation et à la distraction du public. Dans leurs programmes de variétés musicales, les sociétés de radios associatives ou communautaires doivent accorder une place prépondérante à la chanson et à la musique locale. Elles doivent diffuser au moins soixante pour cent (60%) de musique et de chansons d'inspiration burkinabé ».

Cette disposition vaut pour tous les autres types de radios. A la différence essentielle des radios commerciales, les radios communautaires ne sont pas autorisées à exploiter la publicité commerciale. Elles sont pour tant accusées par les radios commerciales de concurrence déloyale. Les radios commerciales, conformément à leur objet, font de la publicité leur principale source de revenus. Le contenu de cette publicité est cependant balisé par l'article 39 des cahiers de charges. Le volume horaire qui lui est consacré fait l'objet d'une réglementation annuelle. Les messages

¹ Arrêté N°98 – 030/CSI/CAB du 20 octobre 1998 portant cahiers des charges et des missions des sociétés de radiodiffusion sonores privées associatives ou communautaires, article 4

publicitaires par exemple ne doivent contenir aucun élément qui choque ou qui exploite la crédulité des enfants et des adolescents. De même que ces derniers ne peuvent être acteurs principaux de messages que s'il existe un rapport direct entre eux et le produit ou service concerné.

Les radios confessionnelles quant à elles ne peuvent être exploitées que par des associations et communautés religieuses reconnues légalement. Leurs ressources ne doivent provenir aussi que de dons, de legs et de recettes de la diffusion de messages et communiqués d'intérêt général ou social. Il leur est fait obligation de produire et de diffuser environ 20% d'émissions non religieuses. Tout propos discriminatoire, intégriste qui promeut ou encourage l'exclusion y est proscrit. Les différents cahiers de charges et de missions interdisent à toutes les radiodiffusions sonores privées de recevoir toute aide quelle que soit sa nature provenant de partis politiques. La nature très sensible de la radiodiffusion sonore confessionnelle a obligé les rédacteurs des cahiers des charges à renforcer la vigilance : ainsi, il lui est interdit « de produire ou de concevoir des émissions pour tout mouvement ou organisation politique ou syndicale, et d'une manière générale de produire ou de diffuser toute émission susceptible de mettre en péril l'ordre public, l'unité de la nation et la paix sociale. »¹

Avant la mise en place de ce dispositif réglementaire, le paysage radiophonique burkinabé a été pendant longtemps dominé par la *Radio nationale du Burkina* (RNB). Créée en 1959, elle a toujours été placée sous le contrôle strict des différents régimes politiques qui se sont succédé à la tête de l'Etat. Elle a pris l'habitude de fonctionner comme une caisse de résonance de ces gouvernements. Elle a connu plusieurs formes juridiques : de simple direction du ministère de l'information, elle a vécu comme établissement à caractère administratif (EPA) et comme office (l'Office de radio télévision du Burkina (ORTB)). On distingue deux sortes de radios étatiques : d'une part la Radio nationale qui comprend la station nationale, *Canal Arc-en-ciel* créée en 1991 pour répondre à la concurrence des radios FM privées, les stations régionales

¹ Arrêté N°99-002/CSI/CAB du 6 mai 1998 portant cahier des charges et des missions des radiodiffusions sonores privées confessionnelles, article 31.

de Bobo et de Gaoua ; d'autre part les radios à vocation rurale et locale que sont la Radio rurale créée en 1969 et érigée en 1992 en direction générale et les radios locales communautaires de Gassan, Diapaga, Ormodara, Kongoussi, Pourra, Djibasso. Ces radios rurales communautaires « sont censées être animées et gérées par des associations locales (de paysans, de jeunes, de femmes, de fidèles, de groupements villageois) et sont placées sous la tutelle technique d'un service de suivi et de coordination des radios locales dépendant de la direction générale de la *Radio rurale*. En fait, elles évoluent sous l'autorité administrative de la région, dont les partenaires au développement, principaux pourvoyeurs de revenus de ces radios, souhaitent les voir se séparer. »¹

En marge des radios étatiques, des radios privées commerciales ont poussé comme des champignons à la faveur du retour du pays à la gouvernance démocratique. La première à voir le jour est la radio *Horizon FM*. C'était en décembre 1990. Son promoteur (et son seul actionnaire) est Moustapha Thiombiano. Le succès de cette entreprise individuelle à responsabilité limitée l'a conduit à créer presque une dizaine de stations FM jouissant d'une autonomie dans plusieurs villes du pays. Du reste après la prise de nouveaux textes par le Conseil supérieur de la communication, les stations de province de la chaîne de radio *Horizon FM* ont dû se constituer en sociétés indépendantes dans lesquelles Moustapha Thiombiano est le principal actionnaire avec 49% des parts. Il faut faire remarquer que ces différentes radios de province n'arrivaient jusque-là pas à vivre de leurs recettes. Ce n'est pas le cas des autres radios privées commerciales basées dans les villes de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso. *Savane FM* et *Radio Pulsar* par exemple arrivent à tirer leurs marrons du feu.

En principe, et comme le prescrivent les cahiers des charges, les radios privées associatives ou communautaires, les radios privées confessionnelles sont interdites de mener des activités lucratives et de passer de la publicité commerciale. La plupart des radios associatives ou communautaires se trouvent en province exception faite de radio

¹BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie Soleil, op. cit, p.78.

Salankoloto qui émet à partir de Ouagadougou. Cette dernière a évolué dans un premier temps comme une radio commerciale avant d'acquies son statut actuel de radio associative. *La Voix du paysan* qui émet à Ouahigouya depuis 1996 est la propriété de la « Fédération paysanne des groupements naam » que dirige Bernard Lédéa Ouédraogo.

Les radios privées confessionnelles sont essentiellement le fait des églises chrétiennes. On les retrouve à la fois en province et dans la capitale. L'association protestante « Jeunesse pour Christ » présidée par le pasteur Mamadou Karambiri a créé en juillet 1993 *Radio Evangile Développement*, puis trois autres radios à Ouahigouya, Léo et Bobo (fermée). *Radio Maria* créée aussi en 1993 est une initiative de feu le Cardinal Paul Zoungrana de l'Eglise catholique.

Le tableau N°5 ci-après présente un panorama du paysage de la radio privée au Burkina Faso en 2006 conformément à la typologie retenue par le Conseil supérieur de la communication. Ce paysage est constitué de dix-neuf (19) radios communautaires, vingt (20) radios commerciales, dix-huit (18) radios confessionnelles. La forte proportion des radios privées à but non lucratif, 68,42%, témoigne certes du besoin que ressentent les promoteurs de s'adresser plus particulièrement au public mais exprime aussi une certaine demande ressentie par ce dernier. La capitale Ouagadougou est arrosée par douze (12) radios privées auxquelles il convient d'ajouter la radio publique nationale et son FM *Canal Arc-en-Ciel*. Deux radios qui ont obtenu l'autorisation, étaient dans l'attente d'être ouvertes. La deuxième ville du pays Bobo Dioulasso (qui se trouve dans la Région des Hauts Bassins abritant 10,3% de la population au dernier recensement) compte 6 radios privées qui s'ajoutent à la station régionale de Bobo de la Radio nationale.

Tableau N°5 : Paysage synoptique des radios privées au Burkina Faso

Localités	Radios Communautaires		Radios commerciales		Radios confessionnelles		Observations
	Nombre	Désignation	Nombre	Désignation	Nombre	Désignation	
OUAGADOUGOU 03		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Salankoloto (1)</i> - <i>Gambidi</i> - <i>Canal Educatif Francophone</i> 	05	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Horizon FM</i> - <i>Pulsar</i> - <i>Savane FM</i> - <i>Ouaga FM</i> - <i>Nostalgie-Ouaga</i> 	04	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Maria</i> - <i>Evangile et Développement (RED)</i> - <i>Al Houda</i> 	Canal Educatif Francophone et Al Houda (non encore fonctionnelles)
BOBO-DIOULASSO	00		02	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Balafon (Horizon FM)</i> - <i>Media Star</i> 	04	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Alliance Chrétienne</i> - <i>Evangile et Développement Islamique Ahmadiyya</i> - <i>Al Mafaz</i> 	Al Mafaz non encore fonctionnelles
OUAHIGOUYA 01		<i>La Voix du Paysan</i>	01	<i>Zodo</i>	02	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Evangile et Développement</i> - <i>Notre Dame du Sahel</i> 	
KOUDOUGOU 01		<i>Palabre</i>	01	<i>Wiskamba (Horizon</i>	01	<i>Notre Dame de la</i>	

				<i>FM) Réconciliation</i>			
KAYA 01		<i>Manegda</i>	01	<i>Or FM (Sanematenga)</i>	00		
BANFORA 01		<i>Munyu</i>	01	<i>Cascades (Horizon FM)</i>	00		
DEDOUGOU 00			01	<i>Bankuy FM (Horizon FM)</i>	01	<i>CEDICOM</i>	Bankuy FM non fonctionnelle
DIEBOUGOU 0			00		01	<i>Unitas</i>	
DORI 01		<i>Daandé Sahel</i>	01	<i>Grand Nord (Horizon FM)</i>	00		Grand Nord non fonctionnelle
PO 01			01	<i>Djongo</i>	00		Djongo non fonctionnelle
YAKO 00			01	<i>La Voix du Passoré</i>	01	<i>Natigmeb Zanga</i>	
GAOUA 00			00		01	<i>Evangile du Sud-ouest</i>	
KOUELA			01	<i>Kourita</i>	00		
TENKODOGO 00			01	<i>Frontière (Horizon FM)</i>	00		
FADA N'GOURMA	00		00		00	<i>Taanba</i>	
SAPONE 01		<i>Vive le Paysan</i>	00		00		
LEO 00			0		01	<i>Evangile et Développement</i>	
CASSOU 01		<i>Nemaro FM</i>	00		00		Non encore fonctionnelle
ZINIARE 01		<i>Kako ad Yam Vénégré</i>	00		00		
REO 01		<i>Espoir</i>	00		00		

POUYTENGA 00			01	<i>Nabonswendé</i>	00		
BOULSA 00		<i>Nayiné</i>	00		00		
GOROM-GOROM 01		<i>Waldé EJEJ</i>	00				
SOLENZO 01		<i>Banwa (Voix des Cotonniers)</i>	01	<i>Lotamu FM</i>			
TANSILA 01		<i>Benkadi</i>	00		00		
MANGA 00			00		01	<i>Notre Dame de la Paix</i>	
ZORGHO 01		<i>Laafi</i>	00		00		
SABOU 01		<i>Pengwendé</i>	00		00		Non encore fonctionnelle
TOTAL 19			20		18		

Source : Conseil supérieur de la communication du Burkina Faso (2006)

TOTAL RADIOS PRIVEES	=	57
TOTAL RADIOS COMMUNAUTAIRES	=	19 soit 33, 33%
TOTAL RADIOS COMMERCIALES	=	20 soit 35, 09 %
TOTAL RADIOS CONFESSIONNELLES	=	18 soit 31, 58%

Le paysage radiophonique en Afrique de l'ouest serait incomplet si on omettait de citer la place de choix qu'occupent les radios internationales. La prépondérance de *Radio France internationale* et de la *BBC* est assez perceptible. « RFI et la BBC s'étendent désormais chacune sur ce qui avait été pendant des décennies leur domaine privilégié, francophone pour la première, anglophone pour la seconde, héritage des colonisations. »¹ Autrefois l'audience de ces radios avait été réduite du fait de la réception qui était conditionnée par la possession d'un récepteur à ondes courtes. Mais à présent, grâce au satellite et aux concessions de fréquence en FM, ces radios sont de plus en plus écoutées. La mainmise des gouvernants sur les radios nationales en situation de monopole a amplifié l'influence des radios étrangères sur la vie sociopolitique. Les populations locales leur accordant plus de crédibilité qu'aux radios nationales. « Le président du Club de la Presse Libre à Brazzaville, Bernard Mackiza, écrivait le 25 décembre 1997 dans *La semaine Africaine* : « Pour savoir ce qui se passe réellement dans le pays...il faut écouter les radios étrangères, lire la presse étrangère... »² Cet avis fait écho à une enquête menée en octobre 1996 à Ouagadougou, Douala, Abidjan, Brazzaville qui place les radios internationales en tête des médias préférés pour les informations qu'elles soient internationales ou panafricaines. A la faveur du multipartisme, elles sont devenues un enjeu important entre opposants et gouvernants en Afrique. « Gouvernements et médias africains sont persuadés de l'influence des émissions étrangères sur l'opinion et la vie politique de leur pays. Tenant compte de l'importance de la rumeur – appelé souvent radio-trottoir, désignation significative - l'audience ou non d'une radio en un lieu donné, est plus importante que la proportion d'auditeurs. »³ Les radios internationales ont permis le contournement des censures nationales au nom d'une prétendue souveraineté ou identité nationales. « L'ubiquité de ces médias, leur aptitude à déjouer les frontières érigées par les censeurs, peut leur permettre aussi, dans les régimes autoritaires de nous nourrir des « demandes démocratiques ». »⁴ La tradition de l'oralité faisant, les

¹ TUDESQ, André-Jean, *Les médias en Afrique*, Paris, Ellipses, 1999, p. 23.

² *Idem.*, p. 26.

³ *Idem.*, p. 26.

⁴ MATTELART, Tristan, *La mondialisation des médias contre la censure : tiers monde et audiovisuel sans frontières*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p.37.

leaders d'opinion sont les principaux vecteurs de répercussions des informations diffusées sur les radios étrangères.

L'Etat burkinabé a donné à trois radios internationales des autorisations leur permettant d'émettre en F M. Ce sont *Radio France internationale (RFI)*, la *British Broadcasting Corporation (BBC)* et *Africa N°1* qui a son siège social à Libreville au Gabon. Par les conventions que les différentes radios ont signées chacune en ce qui la concerne avec l'Etat, l'Etat concède au concessionnaire des services de radio diffusion sonore par voie hertzienne, en modulation de fréquence au Burkina Faso. Selon les dispositions de la Convention qui le lie à *RFI*, l'Etat « met des fréquences à la disposition du concessionnaire à titre onéreux, dans chaque localité du Burkina Faso choisie par le concessionnaire. L'exploitation des services est subordonnée au paiement « d'une contribution à la production audiovisuelle des médias locaux ». Cette contribution est de 10 000 000 (dix millions) de francs CFA pour la fréquence dans la ville de Ouagadougou et de 5 000 000 (cinq millions) de francs CFA quand la fréquence est exploitée dans une localité autre que Ouagadougou. » *RFI* est diffusée en FM dans les 5 villes au Burkina Faso qui sont Ouagadougou, Bobo Dioulasso, Banfora, Ouahigouya et Koudougou. Ces contributions financières sont à ajouter aux redevances exigées par l'Autorité de régulation des télécommunications (ARTEL) au titre de la concession des fréquences. Les contenus des programmes de ces radios étrangères sont soumis au strict respect de la personne humaine, à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la protection des enfants et des adolescents. Il est « interdit dans les émissions, des propos contraires aux lois, aux bonnes mœurs, à l'ordre public, à la sécurité du pays et à l'unité nationale du Burkina Faso. »¹

Après ce rapide aperçu du paysage radiophonique du Burkina, quatre remarques méritent d'être soulignées : les radios privées commerciales se plaignent de la concurrence déloyale que leur feraient les radios non commerciales que sont les radios communautaires et confessionnelles qui font, sans l'avouer, de la publicité

¹ Nous avons tiré ces extraits de copies authentiques mais non signées des conventions que ces radios ont signées avec l'Etat burkinabé.

commerciale. La deuxième remarque se rapporte à l'interdiction faite aux radios de servir de relais des radios internationales. C'était le cas pour Horizon FM qui servait de relais à la Voix de l'Amérique, de Radio Pulsar pour BBC, de la Voix du paysan pour RFI. L'article 20 de l'arrêté N°98-15/CSI/CAB interdit explicitement les décrochages sur des radios internationales pour des stations qui sont basées au Burkina. Enfin, cette nouvelle disposition oblige les radios à augmenter l'importance de leurs propres productions.

La dernière remarque porte sur la vocation de la radio rurale qui a pendant longtemps été celle de la radio scolaire. Du fait de l'oralité qui la caractérise, la radio a été considérée comme un prolongement du système de communication orale, d'où son succès en milieu rural. C'est en raison aussi de ce succès, que les gouvernants lui ont assigné très tôt les missions suivantes : éveiller les consciences, susciter l'adhésion aux programmes de développement, éduquer à la santé, etc. La radio a servi d'instrument et de symbole d'unification nationale de peuples rassemblés par le fait de l'histoire. L'intérêt stratégique de la radio « s'est trouvé agrandi avec la création de la radio rurale et de la radio scolaire, les deux voix du « progrès économique et social ». L'éducation est alors devenue le premier objectif assigné à la radio diffusion en raison du contexte socioculturel du Burkina : une population essentiellement rurale à 90 % et un taux d'alphabétisation qui gravite autour de 35%. Situation préoccupante, d'où l'ambition de combler ces insuffisances dans l'éducation des enfants et des adultes. »¹ La radio rurale a été créée essentiellement pour assurer la formation des populations rurales en vue d'élever leur niveau de vie. Cela passe par l'éducation civique, l'alphabétisation, l'éducation sanitaire l'élevage, la promotion des valeurs culturelles positives.

Si la radiodiffusion a connu un développement prodigieux et exponentiel dans le pays, ce ne sera pas le cas de la télévision dont les besoins en premier

¹ Actes de l'Atelier national – définition d'une politique nationale de communication pour le développement rural – Ouagadougou, 24 – 28 juillet 2000/2001.

investissement et en charges fixes ont vite fait de dissuader bien des entrepreneurs éventuels.

V – 3 La télévision

Le Burkina Faso s'est toujours enorgueilli d'avoir acquis ce média avant de nombreux Etats d'Afrique de l'ouest. C'est en effet le Président Maurice Yaméogo, qui en 1963, obtient de la France l'implantation et l'équipement d'une station de télévision. C'était à l'occasion du troisième anniversaire de l'accession du pays à l'indépendance célébrée le 5 août 1963 que la télévision voltaïque est inaugurée. Cependant, il faut attendre le 1^{er} octobre 1964 pour voir la *Voltavision* démarrer effectivement. Conscient de la puissance du média ainsi mis en service, le gouvernement décide d'exercer un contrôle sur le contenu des programmes. La précarité des revenus faisant, les autorités gouvernementales décident de doter gratuitement les hauts fonctionnaires de l'Etat de postes télévisuels. Une expérience qui sera de courte durée puisque à la suite du soulèvement populaire du 3 janvier 1966, le Général Lamizana fait suspendre les émissions télévisées et annule le décret portant fourniture des téléviseurs à certains fonctionnaires. Il a fallu attendre trois années après, c'est-à-dire en 1969, pour voir la *Voltavision* reprendre du service avec six heures d'émission par semaine. Ce temps d'antenne assez court s'explique par les difficultés de disposer de programmes suffisants en quantité et en qualité pour répondre aux besoins du public. Pendant longtemps, la télévision a été considérée comme un outil de prestige destiné plus à une élite qu'aux communautés de base.

C'est à partir des années 1980 qu'une nouvelle façon d'appréhender la télévision va apparaître avec la production et la diffusion d'émissions plus ouvertes même si l'usage quasi exclusif du français rend toujours la télévision hors de portée du plus grand nombre. Deux événements sportifs sont les principaux catalyseurs des bonds qualitatifs que la télévision a connus au cours de son évolution : la coupe du monde de football espagnole 82 et la coupe d'Afrique des nations qui s'est déroulée au Burkina en 1998. A la faveur de cette coupe, outre les moyens techniques obtenus pour permettre la retransmission en direct des matches, « des efforts importants ont été

mobilisés afin que la plupart des foyers burkinabés puissent accéder à la retransmission des matchs. Aujourd'hui, 80% de la population se trouvera dans des régions arrosées par les émissions, quoique cette couverture démographique soit supérieure à la couverture géographique, certaines zones de campagne peu peuplées étant toujours délaissées »¹.

Les coûts des investissements préalables à réaliser pour accéder aux programmes télévisés qui ont sensiblement baissé restent toujours exorbitants pour le commun des burkinabés. En effet, le prix d'un récepteur de télévision qui a connu une baisse sensible depuis l'ouverture du pays aux produits asiatiques n'est accessible qu'au citoyen moyen. Le poste téléviseur qui coûtait en moyenne 200 000 francs CFA (environ 300 euros) s'acquiert désormais à 40 000 francs CFA (soit 60 euros). Une chute des prix qui permet à de nombreux restaurants, bars et salons de coiffure des grands centres de disposer de postes téléviseurs que leurs clients peuvent regarder le temps de leur séjour.

Le coût d'accès à l'électricité, lorsque cela est possible, demeure élevé. C'est aussi pourquoi on estime que la télévision au Burkina, malgré l'augmentation de son accessibilité due au concours de plusieurs paramètres dont le coût d'achat du poste récepteur, la couverture télévisuelle du pays, la multiplication de l'offre due en partie aux nouvelles technologies satellitaires, demeure un média de classe moyenne. Les pratiques assez courantes de visionnage communautaire dans les ménages ou en dehors témoignent à la fois de l'intérêt qu'elle suscite mais aussi de sa difficulté d'accès.

A ce jour, la télévision nationale propose 120 heures de programmes par semaine (cf. grille hebdomadaire des programmes en annexe n°13) contre 78 heures en 1999-2000. Selon le Chef du service des programmes, « le volume des productions étrangères tous genres confondus dans notre programmation est évaluée à environ 30%. Les 70% restant représentant la part des productions nationales et africaines essentiellement. Les 30% de productions étrangères sont constitués de films long métrage, de feuilletons, de séries familiales, policières, les séries jeunes, etc. Il faut

¹ FRERE, Marie-Soleil, op. cit, p. 149.

ajouter également les documentaires à caractère exotique. »¹ Si autrefois, du temps où elle était la seule télévision regardée par les burkinabés, les desideratas du public restaient largement insatisfaits, de nos jours, du fait de la concurrence et du phénomène du zapping, la télévision nationale s'est ravivée. Les propos du chef des programmes en disent long sur la violence qu'il se fait pour satisfaire le public. « Si je devais avoir un point de vue en tant que téléspectateur, les telenovelas ce n'est pas mon fort surtout celles basées sur des histoires d'amour. Par contre, si j'ai un feuilleton ou une série basée sur les business où s'entrechoquent aussi les sentiments, les intrigues, je suis preneur parce que ça m'instruit. Une histoire d'amour linéairement contée ne m'accroche pas, moi, personnellement en tant que téléspectateur. Cela peut paraître contradictoire par rapport au boulot que je fais mais je ne travaille pas pour moi-même. Je travaille pour des millions de personnes qui suivent la télé et je cherche à faire plaisir ne serait-ce qu'au tiers de ces personnes. Si on constate un engouement pour les telenovelas, c'est qu'il y a un intérêt, et s'il y a un intérêt c'est qu'il y a des raisons à cela »². Les facteurs de succès de ces programmes venus de l'étranger « tiennent à l'engouement des publics pour la littérature du rêve que l'on trouve dans les feuilletons brésiliens, mexicains ou américains, ou dans la recherche frénétique de l'action avec les séries policières, les films d'horreur et les westerns. »³ Ce n'est pas l'intérêt du public seul qui explique que la télévision nationale soit contrainte de meubler ses programmes par des productions étrangères. En réalité, elle ne dispose pas de suffisamment de crédits pour produire ses propres émissions de télévision qui du reste suscitent peu d'intérêt pour les annonceurs. « A la RTB en 2007, pour des films long métrage diffusés les week-end, les coûts d'acquisition se situaient entre 200 000 et 250 000 F CFA⁴ pour une seule diffusion. Avec 52 week-end à couvrir dans l'année, la RTB doit déboursier 13 000 000 F CFA environ ; pour un film comme Santa Barbara, il a fallu déboursier 175 000 F CFA, soit pour 1 000 épisodes 175 000 000 F CFA ; il fallait payer 180 000 F avec possibilité de deux rediffusions pour le film chinois et 350 000 F si ce film est neuf ; le film africain coûtait en moyenne 3 000 000

¹ Entretien avec M. Boureima Yoda, Chef de service des programmes, de la documentation et des archives de la télévision nationale du Burkina, réalisé dans son bureau à Ouagadougou le 9 mai 2008.

² YODA, Boureima, *idem*.

³ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, *op. cit.*, p. 200.

⁴ 1 Franc CFA = 655, 957 euros.

F CF A pour un long métrage, 1 500 000 F CF A pour un court métrage. »¹
Parallèlement, seulement cent millions (100 000 000) de francs CFA étaient inscrits dans la rubrique destinée à l'achat de programmes du budget 2008 de la télévision nationale du Burkina. Il est facile de comprendre pour quoi les télévisions nationales diffusaient massivement des films donnés ou subventionnés par Canal+ ou d'autres partenaires.

En une année (2008), la TNB a diffusé 116 épisodes des feuilletons téléromans et 884 épisodes au niveau des séries. Comme la plupart des télévisions africaines, la TNB est pour une large part dépendante des productions acquises par le bartering ou la coopération. Les heures de diffusion des téléfilms acquis par le biais du bartering dépendent plus des exigences des annonceurs que de la télévision elle-même. Toute chose qui explique que les téléromans soient diffusés en prime time (19 h 25 en temps universel) malgré les plaintes de certains parents qui jugent leurs contenus inappropriés pour les enfants.

Les initiatives privées dans le secteur de la télévision sont rares. Le taux de mortalité y est élevé : en 2000, sur les trois initiatives enregistrées, deux n'ont pas survécu. Depuis cette période, de nombreuses fréquences ont été attribuées à des promoteurs sans que leurs projets ne prennent véritablement corps. La première télévision privée à voir effectivement le jour est *Multimédia* créée par Jacob Sou en mars 1994. L'octroi d'une fréquence UHF au lieu d'une VHF comme sollicitée nécessitait que les téléspectateurs se dotent d'une antenne différente que celle de la télévision nationale : un investissement supplémentaire onéreux qui a été l'une des causes principales de l'échec de cette première expérience. La seconde n'a pas connu un sort différent : *TV. Z* a été créée en 1995 par Moustapha Thiombiano qui est déjà promoteur de radios privées. Sans aucune autorisation préalable, *TV. Z* a émis en VHF pendant quelques jours seulement. Parmi les initiatives heureuses, on peut citer *SMTV* et *Canal 3*

¹ DAMIBA, Béatrice, « Les médias et la protection des droits des enfants : état des lieux », « Atelier sur les médias et la protection des droits des enfants », Ouagadougou les 7 et 8 juillet 2009.

Initiative privée, la chaîne de télévision Canal 3, créée le 20 mars 2000 à Ouagadougou et qui émet toujours, appartient au groupe Fadooul Afrique spécialiste des Travaux publics au Burkina Faso. Basée à Ouagadougou, elle émet depuis le 28 décembre 2002. Les téléspectateurs reçoivent gratuitement les émissions de Canal 3 sur la fréquence 627.25 du canal UHF à Ouagadougou et sur la fréquence 559.29 UHF à Bobo-Dioulasso. C'est une télévision qui joue la carte de la proximité comme l'atteste son slogan « la télévision qui nous ressemble ». C'est en effet un créneau porteur parce que laissé inoccupé par la télévision nationale qui se débat pour satisfaire globalement les burkinabés des quatre coins du pays. C'est pour quoi ces émissions tentent d'être le miroir de la vie quotidienne de ses téléspectateurs, c'est-à-dire du citoyen lambda de Ouagadougou ou de Bobo Dioulasso.

Selon ses statistiques, les productions locales comptent pour 60 % de sa programmation globale¹. Les programmes étrangers sont constitués de films, de feuilletons, de documentaires et de séries très prisées du public. En 2007, Canal 3 achetait les 240 épisodes d'une série américaine à 30 millions de francs CFA (45 731 euros) soit 125 000 F CFA (190 euros) l'épisode. Certains films américains lui revenaient à 250 000 F CFA (381 euros) lorsqu'ils sont vieux de plus de 27 ans à 350 000 F (533 euros) lorsqu'ils sont vieux de plus de 7 ans tandis que les moins vieux lui coûtaient environ 750 000 Francs CFA (1143 euros). Avec Canal France International (CFI), Canal 3 obtenait la même année 48 téléfilms par an à 6 millions de francs CFA soit 9 146 euros.

Cette chaîne de télévision tire essentiellement ses ressources de la publicité. Dès sa création le PDG du groupe a vait prévu le staff managérial de la chaîne et ses salariés que la télévision devra vivre que de ses propres ressources. Après six ans, si elle continue à émettre, sans doute réussit-il au moins à avoir des comptes équilibrés.

¹ Le Directeur général adjoint de chaîne de télévision Canal 3 qui a communiqué cette grille des programmes au Conseil supérieur de la communication a précisé qu'elle avait été conçue ainsi pour permettre au personnel de jouir de leurs congés annuels. On constate dans cette grille, dont une copie figure en annexe 11, un allègement sensible des productions propres à Canal 3. Dès la rentrée en septembre 2009 une nouvelle grille sera mise en application. De façon générale, les difficultés financières que connaissent les chaînes de télé expliquent pourquoi elles peinent à prévoir sur une période même courte (un mois), le contenu exact de leurs programmes. Seule la TNB met à la télévision du public une grille mensuelle de ses programmes. Canal 3, comme l'annexe 11 le montre, donne des indications vagues sur le type d'émission sans préciser le contenu. Les autres chaînes de télé n'ont pas été à mesure de nous proposer une grille de leurs programmes.

Le paysage télévisuel serait incomplet si à ces chaînes de télévisions locales on n'ajoute pas la multitude de télévisions étrangères reçues par le satellite en se dotant d'une antenne parabolique et par le câble (bouquets proposés par un intermédiaire dénommé Neerwaya multivision, de canalsat, etc.). Les réceptions des télévisions panafricaines telles « Africable », des télévisions internationales telles TV5 ou France 24 sont d'accès gratuit à condition de disposer d'une antenne spécifique dont le coût est modique. Les audiences des chaînes étrangères vont grandissant malgré les télévisions locales dans une situation de concurrence nécessairement défavorable. Se pose aussi le problème de l'impossible respect par ces télévisions de la législation en matière d'information et de publicité. Un problème complexe qui montre les limites de l'organe de régulation et celles des législations nationales.

L'augmentation de l'offre due à la création des chaînes privées et confessionnelles et la présence des chaînes étrangères grâce aux satellites ont contribué à accroître l'intérêt des publics pour ce média. Le développement de l'électrification rurale a permis à de nombreuses familles vivant en dehors des grandes villes d'avoir accès aux programmes de télévision. « Au niveau national, on note un taux de pénétration relativement important de la télévision dans les foyers burkinabé malgré la pauvreté avérée des populations citadines. Ainsi, 56% des personnes interrogées regardent la télévision au moins une fois par jour. On enregistre des chiffres éloquentes :

- 1% regardent la télévision en permanence ;
- 25% plusieurs fois par jour ;
- 30% une fois par jour ;
- 8% plusieurs fois par semaine ;
- 5% une fois par semaine ;
- 31% rarement ou jamais. »¹

Ces données qui datent de 1999/2000 donnent certes une idée générale mais ne correspondent pas aux réalités actuelles largement modifiées par l'augmentation du

¹BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, op. cit, p.192.

temps d'antenne quotidien et l'accessibilité de plus en plus importante des chaînes de télévisions étrangères. Selon les données précédemment citées, les femmes plus fidèles aux programmes télévisés que les hommes. Elles sont en effet 66% à regarder les émissions télévisées plusieurs fois par semaine, contre 64% des hommes. L'engouement pour les téléfilms doit être la principale raison de cette fidélité à toute épreuve. Par contre, si les proportions sont insignifiantes, c'est parce que regarder la télévision est une activité privée et familiale. Lorsqu'on observe la consommation télévisuelle par localité, on n'est pas étonné de constater que la télévision soit plus regardée dans les grandes villes qu'ailleurs. Le revenu des consommateurs et l'accessibilité des médias doivent en être les raisons principales. 75% des ouagalais contre 58% des bobolais et autant à Ouahigouya regardent la TV plusieurs fois par semaine comme l'indique le tableau ci-après.

Tableau N°6: la consommation télévisuelle selon les localités et les sexes

Localités	Sexe	Enq.	Fréquence de consommation des émissions télévisées						
			Perm	>1/j	1/j	>1/s	1/s	>1/m	1/m
Ouagadougou	F%	100	2	39	30	8	2	0	1
	M%	100	0	16	44	13	2	0	0
	T%		1	25	38	11	2	0	0
Bobo	F%	100	3	27	29	6	9	0	0
	M%	100	1	21	20	8	11	0	0
	T%		2	24	25	7	10	0	0
Gaoua	F%	100	0	28	21	5	10	0	0
	M%	100	2	31	26	5	2	0	2
	T%		1	30	23	5	6	0	1
Ouahigouya	F%	100	0	42	19	0	2	2	4
	M%	100	0	16	33	6	2	5	6
	T%		0	27	27	4	2	4	5
Pouytenga	F%	100	0	10	34	10	3	0	3
	M%	100	0	31	31	13	0	0	3
	T%		0	21	33	11	2	0	3

Source : BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, Op. cit. p. 192.

L'enquête que nous avons nous-même conduite en 2006 auprès des élèves (dans le cadre de la présente recherche) corrobore ces tendances nationales. 93,4 % des élèves affirment regarder la télévision, 76,4 % écoutent la radio, 61,8 % lisent le journal et 64,3 % utilisent Internet. Ainsi, dans les deux plus grandes villes du pays, la télévision est de loin le média le plus populaire auprès de la population jeune.

Un fait majeur est digne d'intérêt. Les programmes de télévision sont diffusés majoritairement en français et dans 12 langues nationales qui sont : mooré, jula, fulfuldé, bissa, dagara, gulamancéma, lobiri, san, lyélé, bwamu, bobo, dafing. Le français est de loin la langue par laquelle les contenus sont suivis pour plusieurs raisons : il s'impose aux téléspectateurs du fait du poids des productions étrangères (30% ou plus) dans les grilles des télévisions locales ; c'est aussi la langue officielle utilisée par l'administration et l'éducation scolaire ; c'est une langue de médiation dans un pays où cohabitent plus de 60 ethnies parlant autant de langues. C'est pour toutes ces raisons et d'autres encore qu'ils sont plus de 60% des personnes interviewées à déclarer suivre la télé exclusivement en français contre 2% qui la suivent exclusivement en langues nationales.

Parmi les programmes préférés des téléspectateurs, il a été surprenant de constater que le journal télévisé emporte les suffrages de 50% des personnes interrogées. Une observation empirique de l'affluence devant les petits écrans pendant la diffusion des téléfilms et autres telenovelas avait laissé penser qu'ils seront de loin plébiscités par une forte majorité de téléspectateurs. Ce type de programme vient plutôt en seconde position suivie du magazine des sports. Pour les auteurs de cette étude « Cet attrait du journal s'explique par la force de l'image d'actualité. Avec sa faculté de montrer du doigt les réalités vécues dans le pays et ailleurs, le journal télévisé véhicule le mythe de la vérité à travers le concret ou la visualisation des faits. »¹

La fascination des publics burkinabé pour la télévision s'est accrue au fil du temps à cause de l'offre de divertissement qu'elle propose au public. Même si elle

¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, op. cit, p.199.

reste un symbole de réussite sociale, elle gagne de plus en plus en popularité. Ce qui est loin d'être le cas de l'Internet même si le volume croissant des cybercafés et la baisse considérable des coûts de connexion tendent à vulgariser ce média au Burkina Faso.

V – 4 Internet

Dès 1970, le Burkina Faso prend conscience de l'enjeu de l'informatique par la création du Centre national du traitement de l'information (CENATRIN). Le CENATRIN a été la cheville ouvrière d'une multitude de plans nationaux ayant pour objectif d'accroître le niveau d'informatisation du pays. Le plan quinquennal directeur informatique national a permis de faire passer par exemple le parc informatique de 1990 à 1995 de 1000 ordinateurs à 2700 ordinateurs. En 1989, grâce à un serveur UNIX, des chercheurs de l'ORSTOM mettent en réseau 5 ordinateurs connectés par réseau TCP/IP au réseau mondial par l'entrée d'un modem. Puis naît par la suite le Réseau intertropical d'ordinateurs (RIO) que l'on considère comme l'ancêtre de l'Internet africain.

Après ces premiers pas assez timides, le Burkina Faso ouvre véritablement l'Internet au grand public à partir de 1997. Afin de relier l'Office national des télécommunications (ONATEL) au reste du réseau mondial, il loue les services de « téléglobe », un opérateur canadien. Finalement, le nœud Internet du pays passe de 64 Kbps à 256 puis à 1 Mbps. Même si le niveau d'informatisation actuelle du pays est jugé très moyen, il faut reconnaître qu'il n'a cessé d'accroître depuis 1990. A la faveur du recensement intervenu dans le cadre du « plan national d'action pour la résolution du fameux bug de l'an 2000 », on a pu constater que le parc informatique atteignait 10 000 ordinateurs à la fin des années 1990 révélant ainsi un taux de croissance annuelle de 35% entre 1995 et 2000. La crainte des conséquences du bug annoncées a poussé les entreprises et les institutions à procéder au renouvellement de leur parc. L'apparition des filières de vente de matériels informatiques d'occasion a donné un sensible coup de pouce aux petites entreprises et aux particuliers.

Selon l'Union internationale des télécommunications (UIT), en 2002, le Burkina Faso comptait :

- ✓ 0,21 téléphones portables pour 100 habitants,
- ✓ 8,38 internautes pour 10 000 habitants,
- ✓ 0,1 PC pour 100 habitants.

Il existait en 2002, six fournisseurs d'accès Internet dans le pays. Le monopole dont la nationale des télécommunications a bénéficié pendant plusieurs années lui a permis de conforter sa position dominante sur les autres. En 2002, elle déclarait avoir plus de 4000 abonnés par RTC, louer une centaine de lignes spécialisées de 32 à 128 kbps, gérer environ 8000 adresses emails et héberger une centaine de sites en BF. Les points d'accès à Internet se sont multipliés au fil du temps. Cependant les accès à domicile restent peu fréquents malgré la réduction sensible du coût de la connexion consentie par l'Etat. Pour donner un aperçu du coût actuel de connexion à Internet par le biais de Fasonet, une direction de l'Office national de télécommunication (ONATEL), qui, même s'il vit plus une situation de monopole, reste le principal fournisseur Internet du pays, disons que la connexion à domicile par liaison spécialisée est facturée mensuellement à 19 900 francs CFA en TTC soit à peu 30 euros en 2008.

Il existe une disparité importante en matière d'accès à Internet entre Ouagadougou et les autres villes du pays. Seule Bobo Dioulasso, la capitale économique, bénéficie d'une qualité de service proche. Les cybercafés ont donné un coup de fouet à la vulgarisation d'Internet. Les services qu'ils rendent se sont bonifiés au fil du temps. La connexion est relativement rapide. Les coûts de la connexion dans ces cybercafés sont passés de 800 F CFA à l'heure en 2002 à 300 F en 2008. La multiplication des lignes spécialisées et l'augmentation des ordinateurs connectés par salle ont permis aux gérants des cybercafés de minimiser leurs charges et augmenter ainsi les profits. Toutes choses qui expliquent la réduction assez sensible du prix de la connexion qu'ils affichent. Le coût de la redevance de ces cybers à Internet via Fasonet qui était de 1 000 000 francs CFA en 2002 (environ 1524 euros) est passé à

150 000 francs, une réduction très sensible. La plupart de ces promoteurs de ces cyber-espaces qui utilisaient la « Liaison spécialisée » ont désormais opté pour l'ADSL (Asymmetric digital subscriber line) qui est beaucoup plus fluide en terme de navigation grâce à son haut débit.

Le tableau ci-après nous donne un aperçu de quelques prix pratiqués dans les cybercafés dans les deux villes objet de notre étude selon un relevé que nous avons nous même fait. Ainsi qu'on peut le remarquer, la concurrence entre les cybercafés a contribué à faire baisser de façon sensible les tarifs. A Bobo, les coûts de la connexion sont largement inférieurs à ceux de Ouagadougou. Pour faire face à la concurrence du courrier électronique, la Société nationale des postes s'est mis à proposer des services via Internet. Elle ouvre des cybercafés qui portent son nom mais les tarifs de la connexion sont supérieurs à ceux pratiqués dans les autres endroits de connexion.

Tableau N°7 : Tarifs de connexion dans quelques cybercafés de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso en 2008

Ouagadougou			
Nom du cybercentre	Quartier	Tarif d'une heure	Tarif d'une ½ heure
Africanet	1200 Logements	250f CFA	150 f CFA
Yame's service	ZAD	400 f CFA	200 f CFA
Bring com	Zogona	300 f CFA	200 f CFA
Café Selma	Patte d'Oie	200 f cfa	100 f CFA
Cyberposte	Rond point des Nations		
	Unies	500 f CFA	300 f CFA
Bobo Dioulasso			
Cyber moderne de la paix	Cikassocira	200 f CFA	100 f CFA
Globalnet	Secteur 25	200 f CFA	100 f CFA
Cyber Sky Gate	St Etienne	200 f CFA	100 f CFA

En l'absence d'études sur les usages d'Internet dans le pays, malgré nos efforts de recherche auprès du ministère en charge des télécommunications et dans les centres de documentation, une observation empirique et les entretiens que nous avons eus avec

les opérateurs des cybercafés montrent que Internet est utilisé le plus souvent par les jeunes pour l'envoi et la réception de courrier, les recherches d'amitiés à travers le monde, la collecte d'information dans le cadre de travaux scolaires. Les jeux vidéo, les dessins animés sont d'autres centres d'intérêt pour les jeunes. Le tchat n'est pas un phénomène répandu comme en occident de même que l'usage du messenger. Les usagers plus âgés sont des professionnels comme les chercheurs, les universitaires et les hommes d'affaires qui ont des partenaires à l'extérieur et qui passent de grosses heures devant l'ordinateur pour des demandes de cotations par exemple. Les entreprises publiques et privées sont dans la même dynamique d'usage d'Internet. Pour la plupart, la création et la gestion de sites Internet sont apparues comme un besoin même si certaines le font plus par mimétisme. La mise à jour de ces sites laisse le plus souvent à désirer. Les médias écrits comme audiovisuels ne sont pas en reste eux qui vivent aussi la concurrence du Net même si le phénomène des blogs et des journalistes nouveaux ne les atteint pas encore. Ils ont pour la plupart résilié leur abonnement aux agences de presse internationale qui leur donnaient accès à l'actualité internationale dans la mesure où ils puisent directement et gratuitement ce dont ils ont besoin sur la toile mondiale d'informations. Pour accroître leurs audiences, ils mettent en ligne, pour la presse écrite, des éditions qui ne sont que des reproductions des supports papiers. Quelques uns, depuis peu, ajoutent des éditions Internet ou des forums interactifs qui permettent aux internautes de réagir directement aux articles qu'ils viennent de lire. C'est une expérience toute nouvelle qui fait des émules mais qui pose des problèmes déontologiques et éthiques importants.

Après ce survol des paysages éducatifs et médiatiques du pays, il nous est plus aisé d'établir les différents rapports qu'entretiennent les deux institutions, qui ont comme dénominateur commun l'éducation des citoyens de demain.

CHAPITRE VI : L'ÉCOLE ET LES MÉDIAS AU BURKINA FASO, UNE HISTOIRE DE « JE T'AIME, MOI NON PLUS »

A peu de choses près, le sort qui a été réservé pendant longtemps aux médias par l'école au Sud est le même qu'en Occident. La forte hostilité de l'école vis-à-vis des médias est contemporaine à l'apparition de la télévision. Avant elle, l'école et la famille n'avaient pas craint de perdre leur influence et leur autorité avec la naissance de la presse et bien après la radio. Par contre, la télévision à son arrivée n'a pas tardé à les défier occupant allègrement l'espace laissé par la perte d'influence et de prestige de la famille. Depuis lors, entre médias et écoles subsistent des suspensions réciproques, voire de l'excommunication réciproque.

La rivalité qui oppose souvent l'école et les médias trouve sa justification dans le désir de chacune des deux institutions de vivre une situation de monopole exclusif dans le « pouvoir d'informer ». C'est du moins ainsi que chacune conçoit l'existence et la prospérité de l'autre. Alors que l'école voue aux géométries les médias, ces derniers l'accusent de se « ghettoïser », de vivre coupée de la réalité.

VI – 1 Les raisons d'une mise à distance

Dans la liste des reproches ou griefs que le « vieux » monde de l'éducation fait aux médias, figurent en bonne place de nombreux arguments fondés sur des préjugés nés des avatars et dérives de ceux-ci. « Il est vrai que les médias donnent souvent l'illusion de la connaissance : la fréquentation assidue des journaux ou de la télévision favorise à coup sûr la naissance de ce que Louis Poc her appelle « un savoir en miettes », savoir qui n'est nullement conforme aux canons de la rigueur et de la connaissance scientifiques. Il est vrai également que la culture offerte par les médias ressemble à un manteau d'Arlequin, culture morcelée, rapiécée, « culture mosaïque » pour reprendre l'expression d'Abraham Moles, culture qui inverse la filière de la connaissance, habituée à aller du général au particulier. De même, les médias seraient

les vecteurs d'une civilisation vouée à la production et à la consommation de masse consacrant ainsi la victoire des objets. Enfin, ils propageraient une culture de masse, chaque jour plus triomphante devant la culture classique.»¹ C'est dans les années 1940-1960 que les interrogations sur les effets des médias vont se déplacer pour s'appliquer au champ culturel. A partir de 1947 l'élite commence à se préoccuper de la « culture médiatique » que propage le système médiatique. L'élite considère en effet la culture de masse comme de la « mauvaise culture » ; celle de droite l'estimant, en particulier, comme un divertissement d'ilotes et une barbarie plébéienne ; celle de gauche comme un barbiturique (le nouveau opium du peuple), une mystification délibérée. »² Tous unanimes donc pour rejeter la culture de masse surtout parce qu'ils n'ont aucune emprise sur elle la préférant de loin à la culture cultivée dont ils sont les dépositaires. Cette nouvelle culture bouleverse les hiérarchies sociales pour imposer de nouvelles normes qui échappent au contrôle des élites. Les raisons des critiques des intellectuels sont ainsi exposées par Edgar Morin : « les intellectuels rejettent la culture de masse dans les enfers infra-culturels (...). Cette culture, ce ne sont pas les intellectuels qui l'ont faite ; les premiers auteurs de films étaient des forains, des amuseurs de baraques ; les journaux se sont développés hors des sphères glorieuses de la création littéraire ; radio et télévision ont été le refuge des journalistes ou comédiens ratés...L'intelligentsia littéraire est dépossédée par l'avènement d'un monde culturel où la création est désacralisée, disloquée. Elle proteste d'autant plus contre l'industrialisation de l'esprit qu'elle participe partiellement, en petite employée, à cette industrialisation.»³

L'école de Francfort, qui remet en cause la culture de masse créée par les médias, stigmatise et radicalise les critiques adressées à cette culture considérée comme dégradée et dégradante. Dans les raisons invoquées qui militent en faveur d'une mise à distance des médias de l'école se trouve le changement de rapport dans la classe que son introduction est susceptible d'induire. L'instituteur est appelé par ses « disciples », par don, par ses élèves « maître ». La symbolique de ces deux images

¹ BALLE, Francis, *Médias et sociétés*, Paris, Montchrestien, 11^{ème} édition, 2003, p.754-755.

² SACRISTE, Valérie, *Communication et médias, sociologie de l'espace médiatique*, Foucher, 2007, p. 304.

³ MORIN, Edgar, *L'esprit du temps*, Grasset, 1962, p. 18-21.

explique pourquoi l'école qui vit comme un royaume défend ses frontières contre les assauts du puissant ennemi médiatique. Maintenant plus que jamais, les enseignants prennent la pleine mesure de la place que la télévision, par exemple, occupe dans la vie de leurs élèves. Cette prise de conscience ne les pousse pas pour autant à prendre les médias en charge dans les salles de classe. Pour nombre d'entre eux l'école devrait plutôt s'employer à combattre les idées fausses et l'inculture véhiculées par les médias. Ils estiment qu'il convient aussi de développer ou d'accroître chez l'enfant la culture de l'écrit que l'audiovisuel tend à éroser. Comme les résultats de l'enquête que nous avons menée auprès des éducateurs l'indiqueront, ils sont une forte majorité à estimer que les médias éroseront l'intérêt de ces élèves pour la lecture. Dans l'acte d'accusation qui est dressé contre les médias, il est clairement mis en évidence les risques d'acculturation que la consommation massive de programmes étrangers implique.

Parlant de la télévision en Afrique, Tudesq dit qu'elle fut (et même reste dans bien de cas) une prothèse occidentale appliquée au cerveau africain. Les équipements, leur maintenance, les organismes, les émissions sont importés. Dans ce dernier domaine, la dépendance est beaucoup plus marquée. Les nouvelles internationales présentées dans les journaux télévisés sont illustrées par des images de BBC worldnet, CNN, Deutsche Welle, CFI, etc. L'audiovisuel est devenu pour beaucoup de pays développés un puissant instrument de politique extérieure. Canal France International (CFI) depuis 1997 est une banque de programmes accessibles par satellites. « Dans les pays francophones, en moyenne 66 heures de diffusion étaient des reprises de CFI chaque mois en 1997, et pour 26,1% des programmes avec des différences sensibles ; les diffusions des émissions de CFI représentaient 39,7% des programmes des télévisions nationales au TOGO, 34,2% au Tchad, 38,3% en Centrafrique, 33% au Bénin et au Burkina Faso, 32,5% à Madagascar mais 17,2% en Mauritanie, 17,9% et 19,7% sur les deux chaînes publiques du Gabon. Films et téléfilms représentaient 30% des reprises, les magazines 37%, le sport 11%. »¹ La dépendance technologique est d'autant plus lourde qu'elle atteint la possibilité de ces chaînes de télévisions et des

¹ TUDESQ, André-Jean, *Les médias en Afrique*, Paris, Ellipses, 1999, p.62.

structures privées de produire les contenus médiatiques à diffuser. Alors qu'elles prolongeaient les heures d'antenne, les télévisions nationales ne disposaient pas de crédits suffisants pour concevoir et produire leurs propres contenus. À côté de cette faiblesse de budget, bien de programmes étrangers leur sont proposés à vils prix.

Les publics africains n'ont pas seulement accès aux programmes étrangers par l'entremise des médias publics ou privés nationaux. Ils y accèdent désormais directement grâce aux nombreux satellites qui peuplent leur ciel. « Une vingtaine de satellites en 1996 couvrent l'Afrique subsaharienne transmettant plus de 50 programmes en majorité en anglais ou en arabe, puis en français, ensuite en portugais, en espagnol, en haoussa, en amharique, ... »¹. Dans un article intitulé « La bataille pour le contrôle des consciences » et publié en août 1993, *La Gazette du Golfe*, un journal béninois, faisait observer que « cette invasion de notre espace audiovisuel local est inquiétante pour notre sécurité culturelle nationale, déjà plus de 80% des programmes de notre chaîne nationale viennent de l'étranger ». Selon Jean Cazeneuve, la mission des mass media dans les pays du Sud répond plutôt au besoin d'expansion culturelle ou de rayonnement des puissances hautement industrialisées. Sans se préoccuper de promouvoir une culture endogène, ces médias ne font que diffuser les valeurs et normes des sociétés industrialisées qui n'épousent pas nécessairement les réalités du milieu. « « Impérialisme culturel », « impérialisme des médias », « impérialisme télévisuel » : ces concepts vont fournir une grille de lecture pour décrire la nature de la domination qu'exerce le « centre », à travers ses flux médiatiques unidirectionnels, sur la « périphérie » [...]. « L'impérialisme culturel » est la somme des processus par lesquels une société est introduite au sein du système moderne mondial et la manière dont sa couche dirigeante est amenée, par la fascination, la pression, la force ou la corruption, à modeler les institutions sociales pour qu'elles correspondent aux valeurs et aux structures du centre dominant du système ou à s'en faire le promoteur »². Dans l'esprit de Helbert Schiller qui pose comme nouveau paradigme l'occidentalisation du monde, le centre dominant est bien

¹ Idem, p.63.

² SCHILLER, I. Helbert, cité par MATTELART, Tristan, Op. Cit., p. 23.

entendu l'occident (les Etats-Unis d'Amérique notamment), et la périphérie, le reste du monde constitué essentiellement du tiers-monde.

C'est devant ces dangers et ces risques encourus par les populations du Sud qu'ont apparus en octobre 1980 les premières bases du concept de « Nouvel ordre mondial de l'information et de la communication (NOMIC) » au cours de la 21^{ème} conférence de l'UNESCO qui s'est tenue à Belgrade. Il avait observé en son temps que le sous-développement qui frappait la totalité des activités économiques des pays en voie de développement atteignait désormais le secteur de la communication et de l'information. Les pays en voie de développement sont réduits à des récepteurs passifs d'une information produite et diffusée par le Nord. Avec plus de 75% de la population mondiale, les PVD ne produisent que 20% des ouvrages et des produits culturels qui ne s'adaptent pas souvent aux réalités du pays et de ses besoins. C'est cette situation de déséquilibre et de circulation unidirectionnelle de l'information qui a conduit à la revendication du NOMIC.

Une trentaine d'années après cette résolution, la situation s'est aggravée avec la découverte de nouvelles technologies, la disparition des blocs et le renforcement de l'économie de marché. La télévision par satellite est perçue comme un facteur d'invasion, d'incursion ou d'impérialisme culturel qui défie les frontières et les dispositifs d'interdiction et de censure. « Du point de vue de l'Etat [iranien], les télévisions par satellite, qui transgressent les frontières nationales et échappent à tout contrôle, représentent un grave défi. En vulgarisant des modes de vie étrangers prohibés, en fournissant des éléments de comparaison, elles mettent en cause la prétention du régime à édifier une société parfaite et les moyens qu'il emploie pour l'atteindre. »¹ S'il est vrai que les médias étrangers véhiculent l'impérialisme culturel vers les pays du tiers monde par le biais du satellite, force est de reconnaître que cette occidentalisation est plus prégnante lorsqu'elle passe par le canal des chaînes locales dont l'essentiel des contenus proviennent du nord.

¹ MATTELART, Tristan, op. cit., p. 145-146.

La télévision nationale du Burkina (TNB) semble avoir réussi à renverser les tendances comme nous l'a déjà affirmé son chef des programmes.

Si la TNB a réduit significativement sa dépendance vis-à-vis des programmes européens et américains, les productions des autres pays d'Afrique continuent de peser lourd dans sa programmation. Dans la compréhension de la TNB, les programmes africains sont jugés plus appropriés aux contextes socioculturels du Burkina. Ce choix s'insère aussi dans le cadre global de la politique de promotion des productions africaines que poursuit le festival panafricain du cinéma et de la télévision de Ouagadougou (FESPACO) qui se tient au Burkina tous les deux ans. Le festival abrite le marché international du cinéma et de la télévision (MICA) dans lequel les diffuseurs africains viennent s'approvisionner.

Cette préférence africaine dans le choix de œuvres à diffuser ne résout pas entièrement le problème qui l'a induit. En effet, les burkinabé, sans doute plus que les autres, ont une admiration presque systématique pour l'Autre et de ses œuvres. Il existe comme un complexe d'infériorité qui fait que ce qui vient de l'extérieur est forcément meilleur aux productions locales. Il y a comme une prédisposition à s'ouvrir à l'Autre au risque d'accepter de perdre son identité première ; une sorte de négation de soi à laquelle sont plutôt enclin les jeunes qui sont plus au contact des autres par l'intermédiaire des médias. C'est un phénomène assez récent que les sociologues burkinabé n'ont pas encore réussi à expliquer. Les autorités politiques qui ont très vite pris la mesure des choses ont entrepris de corriger la tendance.

VI – 2 Une identité poreuse, cause de schizophrénie culturelle

« Le couper décaler » est un phénomène musical inspiré de la diaspora ivoirienne et congolaise en France ; il a connu un retentissant succès en Côte d'Ivoire et dans la sous-région ouest africaine. Après 2002 il a été interdit de diffusion sur les écrans de la télévision nationale du Burkina. Sans que cela ne soit officiel, la musique ivoirienne avait été bannie des écrans publics. Elle avait cependant eu le temps de

conquérir le cœur de nombreux mélomanes dans le pays malgré les injures anti-burkinabé qui étaient distillées. Certains chanteurs avaient réussi à en faire une musique engagée dans laquelle les burkinabé étaient traités d'assaillants. On se rappellera que la Côte d'Ivoire, pays voisin du Burkina Faso (Cf. carte N4 portant panorama de l'Afrique de l'Ouest) a connu une rébellion depuis 2002. Le Burkina avait été accusé d'apporter un soutien actif à ladite rébellion. La décision politique de proscrire le « couper décaler » des écrans publics avait un double objectif : réduire l'« impérialisme musical ivoirien » sur le Burkina et éviter de donner un écho supplémentaire à la propagande des autorités ivoiriennes. À côté de la censure, le ministère de la culture burkinabé apporte un soutien technique et financier aux artistes musiciens du pays qui ont décidé de « burkinabéiser » le « couper décaler ». Désormais, les publics burkinabé peuvent voir sur les écrans de leur chaîne nationale du « couper décaler » made in Burkina. Ils peuvent danser sans aucun complexe au son du « couper décaler » burkinabé. Ce sentiment de patriotisme et de nationalisme retrouvé, les artistes burkinabé vont jusqu'à inventer le « tak borsé » qui est une réplique du « couper décaler » et qui connut un énorme succès.

Carte N°4 : Panorama de l'Afrique de l'ouest



Source : www.statistiques-mondiales.com/carte_afrique_ouest

¹ L'Afrique de l'Ouest est composée de : Bénin • Burkina Faso • Cap-Vert • Côte d'Ivoire • Gambie • Ghana • Guinée • Guinée-Bissau • Liberia • Mali • Niger • Nigeria • Sénégal • Sierra Leone • Togo

Les burkinabés sont très réceptifs aux programmes qui viennent de l'extérieur. Selon une étude¹ conduite en 1999-2000 sur l'audience des programmes télévisés, le journal télévisé vient largement en tête des émissions qui retiennent le suffrage des téléspectateurs avec plus de 50% des personnes interrogées qui affirment le regarder. « Après le journal télévisé, viennent les téléfilms et les films qui cumulent les suffrages de plus de 40% de la population sondée. Les facteurs de succès tiennent à l'engouement des publics pour la littérature du rêve que l'on trouve dans les feuilletons brésiliens, mexicains ou américains, ou dans la recherche frénétique de l'action avec les séries policières, les films d'horreur et les westerns. »²

La série télévisée ou les feuilletons sont des programmes qui retiennent l'attention du téléspectateur parce que ce dernier finit par partager la vie des personnages ; il s'identifie à l'un d'entre eux et partage ainsi ses joies et ses peines comme si c'était lui dans la vraie vie. Cette règle du « comme si » qui fonde l'art cinématographique se retrouve dans la promesse que suggère le feuilleton en cultivant un suspense interminable. « Au-delà de la question du genre et du suspense, ce programme brasse des thèmes qui interpellent profondément les adolescents : le recours à la violence, la question de la raison d'Etat, la morale sont autant de points qui s'articulent avec l'élaboration d'une conscience politique. Le rapport à un héros plus sombre qu'il n'y paraît explique aussi une réception complexe de la série chez les adolescents, qui dépasse la question de la simple identification. »³

L'accueil enthousiaste que les burkinabés et les africains de façon générale réservent aux feuilletons, aux séries venant d'ailleurs pousse certains à exiger la prise de mesures de type « protectionniste ». Le magazine *Voici* rend compte dans son numéro 503 des motifs qui ont poussé les responsables de la télévision burkinabé à retirer le sitcom « Hélène et les garçons » de leurs programmes : « *Hélène et les garçons* est un danger pour les jeunes burkinabés... Motif : cette « apologie du

¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, Op. cit.

² Idem, p. 200.

³ CORROY, Laurence, *Les jeunes et les médias, les raisons du succès*, Paris, Vuibert, 2008, p. 82.

libertinage » risquait de faire perdre la tête à la jeunesse. Ce site om a été remplacé par un autre programme français, *Des chiffres et des lettres* ». Ça pervertit moins, c'est sûr. » Ces positions radicales et autres censures n'ont pas réussi à aseptiser les écrans télévisuels burkinabè pour autant.

Les feuilletons et telenovelas sont de loin et de nos jours les programmes préférés des téléspectateurs burkinabè. C'est pourquoi, ils sont diffusés à des heures de forte audience en prime time. Ils structurent la vie de millions de personnes qui font leur agenda en fonction de ces feuilletons. Ils font l'objet de chaudes discussions le lendemain dans les salles de cours, les cours de récréation, les bureaux et les ateliers, les marchés et salons de coiffure. Ils inspirent les modèles d'habillement, les façons de voir et d'être, bref ils transforment de façon visible la société. De l'avis de nombreux parents et couturiers, les modèles de vêtements (les décolletés, les tailles basses, les pantalons moulants ou bas d'eph¹, les mini jupes) sont inspirés des films et feuilletons que les femmes et les filles regardent. C'est par le même biais qu'elles forgent leur caractère. La frivolité actuelle de ces filles, leur goût pour le gain facile, la trahison, l'immoralité que certains observent dans les villes et les campagnes burkinabè sont aussi les effets de la consommation des médias. Si cette transformation voir acculturation des jeunes se limitait à l'habillement, la musique et l'alimentation, on pourrait, comme l'anthropologue et ethnologue Duane Varan² le préconise ne pas s'inquiéter puisque cela est superficiel et passager ; c'est même une ouverture qui permettrait l'expérimentation et même l'adaptation entre cultures. Malheureusement, l'acculturation qui s'observe dans les pays africains, contrairement à celle des pays européens qu'a étudiés Varan, semble affecter des zones plus intimes des cultures telles les relations entre générations et les croyances. Il sera difficile que l'âge adulte réussisse à ramener à la « normale » culturelle des jeunes autant atteints.

Ce sont autant de raisons qui ont expliqué l'excommunication des médias. Cette mise à l'écart fait peu à peu place à une nouvelle ère des relations entre école et

¹ Bas d'eph est le diminutif de bas d'éléphants utilisé pour désigner les pantalons féminins dont les bas sont excessivement larges.

² DUANE Varan, « The Cultural Erosion Metaphor », *Journal of Communication*, 48, 2 (spring 1998), p. 58-85.

médias même s'il subsiste des survivances dans bien des esprits et des foyers. Au rejet systématique des médias et de leurs contenus a succédé une nouvelle approche qui ne les admet que comme supports didactiques pour les maîtres.

VI – 3 Les médias comme outils didactiques

Vers le milieu du XX^e siècle, les experts de l'UNESCO se sont « interrogés sur les moyens d'utiliser la communication de masse, notamment la télévision, à des fins éducatives. Leur problématique pourrait se résumer dans les termes suivants : pourquoi ne pas profiter des médias pour alphabétiser à grande échelle des populations privées de structures d'enseignement. »¹ L'éducation ou même l'alphabétisation par les médias venait de voir ainsi le jour. Les médias qui étaient mis à distance de l'école sont désormais utilisés comme des auxiliaires d'enseignement, des outils didactiques. Ils illustrent les disciplines classiques par leur puissance d'attraction. En 1962, un groupe de chercheurs américains regroupés au sein de l'Industrial Audiovisual Association démontrent que le processus d'apprentissage utilise nos sens comme des avenues donnant accès à notre cerveau. Selon ces chercheurs, chacun de nos sens occupe une importance particulière dans ce processus. Pour eux, nous apprenons:

- 1% par le goût
- 1,5% par le toucher
- 3,5% par l'odorat
- 11% par l'ouïe
- 83% par la vue

Nous nous souvenons de :

- 10% de ce que nous lisons
- 20% de ce que nous entendons
- 30% de ce que nous voyons
- 50% de ce que nous voyons et entendons
- 80% de ce que nous disons

¹ GONNET, Jacques, *Education aux médias : les controverses fécondes*, Paris, Hachette éducation, 2001, p. 9-10.

- 90% de ce que nous disons et faisons quelque chose.

Si l'on est d'accord avec eux que l'ouïe et la vue sont des sens supérieurs compte tenu de leur place dans le processus d'apprentissage, alors on n'est pas étonné non plus que les médias audiovisuels soient des puissants moyens de motivation chez l'apprenant.

En technologie de l'éducation, on entend par « médias », les modalités de transmission de messages, les moyens imprimés ou audiovisuels d'enseignement. Pour le psychopédagogue américain Jérôme Bruner, l'instruction devrait commencer par l'observation directe d'une expérience suivie d'une représentation iconique de celle-ci (images par exemple), pour atteindre une représentation symbolique (mots). L'apprentissage est efficace lorsque son contenu est d'abord vécu comme une réalité par l'apprenant, puis présenté sous la forme concrète pour aboutir à une représentation abstraite. Malheureusement ou heureusement, toutes les activités d'enseignement ne peuvent pas être soumises à cette procédure. Le temps à y consacrer, le danger encouru et le coût sont autant d'obstacles. C'est pourquoi les médias sont utilisés pour médiatiser, recréer, illustrer la relation entre l'expérience concrète et sa représentation symbolique. Un film documentaire par exemple peut aussi bien illustrer une lave volcanique qu'une expérience réelle.

L'utilisation des médias en classe change les rapports entre le maître et l'élève. « En acceptant d'utiliser les moyens audiovisuels dans sa classe, le maître ne se présente plus comme l'unique médiateur dans la transmission des connaissances. Les images et les sons transmettent de nombreuses informations, des représentations du réel qui s'imposent davantage que les messages purement verbaux. »¹ Parce que dans le système d'enseignement classique, l'enseignant se présente comme le centre d'attention, le seul détenteur et pourvoyeur du savoir, il se crée comme une dépendance des apprenants vis-à-vis de lui. L'utilisation des médias en classe transforme le maître en animateur-facilitateur de l'apprentissage. Au Burkina Faso, la radio a été souvent utilisée comme un outil d'alphabétisation des grandes masses.

¹ YAMEOGO, AlphONSE La moussa, « La problématique de l'utilisation des moyens audiovisuels dans l'enseignement primaire au Burkina Faso, (cas de la ville de Bobo Dioulasso) », Mémoire de fin de stage, Ecole des cadres d'animation et de contrôle pédagogique, Ouagadougou, 1996-1998, p. 30.

L'exemple de la radio scolaire rend compte de cette expérience inédite qui peine à être généralisée malgré le faible taux d'alphabétisation que le pays enregistre et la prolifération des stations de radios de proximité.

C'est à la méthode d'apprentissage du français que l'on doit la création de la radio scolaire du Burkina. La méthode d'apprentissage du français dite du « Bain sonore » a été étendue à une cinquantaine de classes de la ville de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso après le succès de l'expérimentation qui se faisait à l'aide de simples enregistrements écoutés. Après cette première généralisation qui a débuté en 1969/1970, l'Etat procède à la dotation de plus de 150 écoles de récepteurs radio permettant aux maîtres et aux élèves de suivre les émissions de la radio scolaire voltaïque. A sa naissance, le projet a reçu l'onction de l'Agence de coopération culturelle et technique qui venait de voir le jour à Niamey en 1970. La radio scolaire qui est placée sous l'autorité administrative du Centre de documentation et de perfectionnement pédagogique (CDPP) est vraiment opérationnelle à la rentrée 1974/1975. Elle visait les objectifs suivants à sa création : «

- apporter un appui pédagogique aux enseignants dans toutes les disciplines d'enseignement ;
- assurer leur formation continue et permanente dans la perspective d'un relèvement de leur niveau intellectuel et professionnel ;
- servir de soutien et de véhicule aux actions d'alphabétisation des adultes et à l'animation des activités para et post-scolaires ;
- servir à la généralisation de l'apprentissage avec l'appui sonore (Bain sonore). »

Ce dernier objectif qui était lié à la méthode d'apprentissage du français dite « pour parler français » a disparu en même temps que la méthode. La radio scolaire qui n'est en réalité que réalisatrice et productrice d'émissions utilise le canal de la radio nationale pour les diffuser. A ses débuts, elle produisait une dizaine d'émissions par semaine pour une masse horaire annuelle de 280 heures. On peut citer, « les éducateurs à l'écoute, information et culture, le club d'écoute pédagogique, les parents et l'école, parents et éducateurs à l'écoute, avenir jeunesse, le magazine des enfants, your english

time, le bain sonore ». Ces différentes émissions feront les frais des difficultés financières, matérielles, logistiques et du déficit en personnel qualifié aux tâches de production radiophonique. Les émissions suivantes ont pu survivre à ces contingences : « Les éducateurs à l'écoute, information et culture, fréquence-enfants ». Les disciplines qui font l'objet d'émissions sont la pédagogie générale, la pédagogie des disciplines, la psychologie, la culture générale, l'administration et la gestion du système scolaire, les problèmes d'alphabétisation. Au regard des sujets abordés dans ces émissions, les publics cibles ne peuvent être que les enseignants du 1^{er} degré, les parents d'élèves, les élèves du second cycle ou toute personne que les problèmes d'éducation intéressent. Les animateurs et responsables de la radio scolaire n'ont aucune idée de l'impact de ces émissions. Le seul retour qu'ils ont leur vient des lettres des auditeurs et les coups de téléphoniques qu'ils reçoivent. Toutefois, une enquête menée en 1998 par Alphonse Lamoussa Yaméogo indique que 30% des enseignants disaient avoir déjà exploité des émissions de la radio scolaire. « Pour certains, l'expérience s'est arrêtée avec celle du bain sonore mais pour beaucoup cette exploitation se fait sur la base du souvenir que les élèves ont des émissions diffusées par la radio. En effet, les émissions destinées aux enfants passent les jeudis entre 14 h 30 et 15 h donc en dehors des heures de classe. Cette situation prive les maîtres et les élèves de l'écoute collective des émissions et rend donc leurs exploitations pédagogiques difficiles. Pour remédier à cela, certains maîtres enregistrent les émissions avec leur propre appareil qu'ils amènent ensuite en classe. »¹ Pour les autres enseignants qui n'exploitent pas les émissions de la radio scolaire (ils sont 70 %), c'est parce que leur école ne dispose pas d'appareil.

De nos jours, la radio scolaire est placée sous la tutelle technique et financière de la Direction de la recherche et du développement pédagogiques (DRDP) du ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation. Malheureusement, dans cette direction aucun moyen financier n'est affecté à la production radiophonique. Les bandes magnétiques utilisées proviennent toutes d'une importante dotation des partenaires techniques et financiers du ministère. La DRDP n'offre que l'espace de service de la

¹ YAMEOGO, Alphonse Lamoussa, op.cit, p. 50.

radio. Le personnel chargé de produire les émissions est composé de 6 producteurs, réalisateurs et animateurs à la fois et un électronicien maintenancier faisant office d'opérateur d'antenne. Les instituteurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'enseignement du 1^{er} degré en service à la DRDP, à leur temps libre, apportent leur soutien à ce noyau de 7 personnes. Jusqu'à ce jour la radio scolaire ne diffuse qu'en français.

CHAPITRE VII : ANALYSE DES PROGRAMMES SCOLAIRES SOUS LE PRISME DE L'EDUCATION AUX MEDIAS

Dans le but de pister les différentes entrées possibles d'une éducation aux médias, nous avons entrepris une lecture des programmes scolaires en vigueur au Burkina Faso. Une lecture qui nous a révélé que les médias sont très peu présents ce qui nous a poussé à tenter de comprendre pour quoi le monde de l'éducation qui comprend à la fois les parents que les enseignants préféraient un tel immobilisme.

VII – 1 L'analyse des programmes scolaires

Nous nous sommes fixés quatre axes de lecture : par le premier, nous cherchons à repérer dans les contenus l'utilisation de médias comme supports pédagogiques et l'étude des médias pour eux-mêmes ; nous opposons pour mieux les distinguer éducation avec les médias et éducation aux médias. En scrutant les objectifs généraux et spécifiques, les formulations, les souhaits contenus dans les différents programmes, nous sommes à la recherche d'arguments qui puissent légitimer ou justifier une éducation aux médias.

Nous avons dans le tableau qui figure dans l'annexe 3 proposé quatre axes de lecture qui correspondent aux quatre entrées horizontales :

- Citoyenneté, compréhension du monde, ouvertures sur une éducation aux médias
- Lecture de l'image/visuel/optique
- Médias comme objets d'étude
- Médias comme documents ou supports pédagogiques

Les entrées verticales du tableau sont réservées aux différentes disciplines dont les programmes ont été étudiés. Le niveau concerné est mentionné en haut à gauche.

Le corpus des textes étudiés a été établi à partir de la dernière édition (Édition 1993) des « Programmes d'enseignement des écoles élémentaires de 1989-1999 » pour l'école primaire et des programmes officiels des différentes disciplines de l'enseignement secondaire. Ces derniers programmes nous sont prêtés par les chefs des services de chaque inspection concernée. Il n'existe aucun recueil de ces programmes édité à ce jour. N'ayant pas pu disposer de toutes les instructions et autres accompagnements des programmes, nous n'avons pris en compte dans notre analyse que les programmes stricto sensu.

Le moins que l'on puisse dire, c'est que dans l'ensemble, les programmes scolaires tiennent à l'écart les médias des salles des classes. Ces programmes (dont certains sont en relecture) accordent très peu de place à la problématique des médias. Il est étonnant de constater que même dans des disciplines qui auraient pu ou dû les utiliser comme support ou document pédagogique ne le font pas: en tout cas pas dans les contenus des programmes, ni dans les instructions ou notes qui les accompagnent généralement. Il nous paraît étonnant par exemple que des disciplines de langues comme l'anglais ne recommandent pas l'utilisation des supports audiovisuels (magnétophone, la radio, la vidéo) ou écrits comme les coupures des journaux en classe. Seuls les programmes d'expression écrite et orale en français conseillent l'utilisation de différents médias ou de leurs productions comme documents ou supports pédagogiques.

Il est aussi loisible de constater que les programmes scolaires n'autorisent presque aucune possibilité d'entrée de l'actualité à l'école. On peut même, sans se précipiter, dire que l'école est coupée du reste du monde, ou du monde réel dans la mesure où il nous est difficile de repérer des références à des documents qui auraient des attaches avec l'actualité. A moins que, comme la logique de la démarche centrée sur l'enseignant le voudrait, le maître reste pour les élèves, la seule référence qui compte. « Le modèle traditionnel repose sur l'idée qu'enseigner, c'est raconter. Il a pour principal objectif de transférer l'information entre le spécialiste (l'enseignant) et les novices (les élèves), la détermination des éléments importants, tels les programmes,

son déroulement, son rythme, son mode de présentation étant entièrement du ressort du spécialiste. »¹. C'est une bonne vieille méthode qui n'est efficace que lorsqu'il s'agit d'emmagasiner des connaissances ; et même là ! Des objections faites à cette méthode classique, on peut retenir trois axes : au plan cognitif, des études ont montré que « chaque fois que le cours magistral prédomine, les élèves oublient, en l'espace de quelques mois, jusqu'à 50% du contenu de leurs cours. Pour qu'il y ait véritablement apprentissage – ce que Whitehead désigne sous le nom de « maîtrise de la connaissance » ou « sagesse » - l'élève doit participer activement au processus pédagogique au lieu d'être un simple récepteur passif. Plus l'apprentissage est fermement ancré dans l'expérience et les centres d'intérêts de l'élève, plus la mémorisation est bonne. »² ; Au plan philosophique, on se rend compte que c'est sur les fins et non les moyens que le modèle classique est basé : il s'agit de transmettre des données, théories et modes d'analyse à l'apprenant. La connaissance est dans ce cas le seul objectif poursuivi. Dans ces conditions la méthode est efficace même si le taux de mémorisation des élèves reste bas. Dès lors que le cours magistral n'a pas que comme objectif le seul transfert des connaissances, alors on voit apparaître ses limites. « Il permet rarement à l'élève d'acquérir un sens critique, une sensibilité esthétique ou l'aptitude à porter un jugement objectif. »³. Dans la série des griefs que l'on oppose à la méthode centrée exclusivement sur le « maître », il y a enfin, l'argument pragmatique. Force est de constater que de nombreux élèves et étudiants éprouvent une désaffection pour l'école ou pour bien de cours. Leur manque d'intérêt pour les cours traditionnels est visible et grandissant.

En se demandant si l'école peut ignorer l'actualité, Jacques Gonnet, fait remarquer d'emblée que le rapport de l'école au temps est tout autre que dans les médias. Les médias ont un rapport au temps qui accorde une prépondérance au présent brûlant : mieux, selon la loi de proximité en vigueur dans le journalisme, même si le présent est prioritaire, il s'efface devant l'avenir. Le passé, lui, vient éclairer ou compléter la description de l'actualité. A l'école, le rapport au temps est opposé. Chez

¹ CRISTENSEN, C. Roland, et al., op. cit., p. 3.

² Idem, p. 4.

³ Idem, p. 4.

elle, tout, ou presque, est tourné vers le passé : théorèmes, lois, théories, événements historiques et découvertes, notions, exemples, etc. C'est ainsi qu'il faut comprendre le désintérêt des élèves qui estiment, à tort ou à raison, qu'on rabat leurs oreilles avec ce que les anciens ont fait, dit ou trouvé sans qu'ils ne voient le lien avec eux, et donc l'utilité de le savoir. Voilà qui explique le besoin d'ancrer les connaissances des élèves dans leur actualité, c'est-à-dire, dans le monde d'aujourd'hui ; il faut avoir à l'esprit qu'ils viennent en classe avec des questions, des préoccupations, nées de leur contact avec les médias, de leur monde. Il faut que maîtres et élèves trouvent l'occasion d'en débattre, en prenant bien entendu le soin d'établir le rapprochement avec les contenus des programmes.

C'est du reste l'une des formes possibles d'entrée de l'actualité en classe selon Jacques Gonnet¹. Il faut créer un espace de disponibilité « où se rencontrent l'imaginaire et la réalité du quotidien, un espace non seulement accepté par l'école mais valorisé comme un trait d'union entre l'espace privé de la famille et l'espace public de l'école. C'est le moment où l'on pose les questions, le moment où, à partir d'une notion floue, l'actualité, un enfant ou un adolescent apporte, d'une certaine façon sa pierre à l'édifice du savoir. »²

L'introduction de l'actualité en classe favorise par ailleurs une meilleure connaissance du système médiatique, du processus de production de l'information ou de toute autre production médiatique. Elle permet aux acteurs du cours de se familiariser avec les techniques de compréhension, d'organisation et de hiérarchisation en œuvre dans les médias. C'est une sorte d'alphabétisation aux médias qui passe nécessairement par des travaux et exercices pratiques. C'est aussi de cette façon que l'on cultive l'esprit critique, le réflexe de la distance qu'il y a à mettre dès lors que l'on connaît les ressorts de fonctionnement.

Aborder l'actualité à l'école, c'est prendre en charge l'actualité de l'enfant lui-même, ses préoccupations et interrogations relatives à son être au monde. C'est ce que confirme Jacques Gonnet dans l'entretien qu'il nous a accordé : « L'actualité, c'est à la

¹ GONNET, Jacques, *De l'actualité à l'école : pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin, 1995.

² *Idem*, p. 51.

fois l'actualité internationale, mais c'est aussi l'actualité de l'enfant qui a un problème dans sa famille, ses parents vont divorcer par exemple, etc. Il y a là une occasion de s'interroger sur l'actualité de l'enfant que l'école ne doit pas manquer »¹.

La lecture analytique des programmes sous le prisme de l'éducation aux médias indique que c'est l'axe « Citoyenneté, compréhension du monde, ouverture sur une éducation aux médias » qui dispose de plus d'entrées. Le chant, l'expression orale, l'histoire, l'éducation physique et sportive, la philosophie, l'éducation morale et civique sont les disciplines qui offrent ces possibilités. Si la philosophie et l'éducation physique paraissent a priori les champs naturels de cet axe, il est agréablement surprenant de constater que des disciplines comme l'expression écrite et orale en français et l'éducation physique prennent en charge la citoyenneté et la compréhension du monde. Morceaux choisis² : « *le professeur de français à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à ordonner les connaissances et les idées avec un souci constant de cohérence et de clarté, il éduque le jugement et l'esprit critique* ». L'éducation physique et sportive « *éduque à la citoyenneté à travers l'apprentissage du règlement en situation de jeu et dans la vie courante, l'importance de l'application du règlement ; elle éduque à la notion d'équipe en relation avec la vie en société* ».

L'apprentissage à la lecture de l'image (visuel ou optique) est l'un des parents pauvres des programmes scolaires au Burkina. C'est d'autant plus étonnant qu'on s'attendait à une utilisation plus importante des images aux cours préparatoires et moyens de l'enseignement primaire. C'est une insuffisance lorsqu'on considère qu'une forte majorité des enfants ne passent pas par le préscolaire où l'éducation par l'image est plus prononcée. C'est au cours moyen du primaire que l'on repère des entrées de cet axe. Il faut attendre la classe de 6^{ème} en sciences de la vie et de la terre pour voir une exploitation des images pour des dents cariées, d'accouplement, etc. Il est en effet étonnant de constater dans les programmes la faible présence d'une éducation de la

¹ Jacques Gonnet dans l'entretien qu'il nous accordé le 6 décembre 2008 et dont on peut retrouver l'intégralité en annexes.

² On peut retrouver ces extraits des programmes scolaires dans le tableau de la lecture analytique des programmes scolaires que nous avons effectué en Annexe 3

perception par le monde et les objets perçus¹. « L'environnement perçu est sans doute l'un des principaux éducateurs de la perception et ceci oblige (ou devrait obliger) les enseignants à s'intéresser à la culture perceptuelle des enfants pour l'enrichir, l'affiner, la rendre la plus apte à distinguer et à différencier. »² Si l'on convient avec la sémiotique que toute image est communicative, alors « les interrogations que propose Lasswell au sujet de la communication en général prennent donc ici une pertinence opératoire : qui dit quoi à qui comment dans quelles circonstances et avec quels effets ? » C'est bien pour cela qu'une éducation du jeune esprit à l'image, à la perception est partie intégrante des fondamentaux à lui inculquer. Lire une image, déclare Louis Porcher, ce n'est pas vaciller sur elle, c'est mettre en place des conduites rationnelles, réglées, non aléatoires, comparables en cela à celles que l'école déploie de puis longtemps pour l'apprentissage de la lecture (de texte). »³ Selon cet auteur, deux voies s'offrent à qui veut éduquer à la lecture d'images : la première consiste à avoir comme objet d'études les images déjà faites pour repérer leur système de fonctionnement, et analyser leurs composantes. Pour ce faire, il faut en voir beaucoup et en étudier d'autant plus cette étude ne nécessite pas de moyens particuliers que l'école n'aurait pas. La seconde voie propose que l'on mette les élèves à l'œuvre : ils doivent produire par eux-mêmes des images. C'est par ce moyen qu'ils acquièrent une expérience concrète aussi bien des réalités technologiques que psychosociologiques d'une communication iconique. Ils verront par exemple que le destinataire d'une image ne voit pas nécessairement la même chose que son producteur. Cette deuxième voie, même si elle est la plus efficace, est la plus difficile à suivre dans la mesure où elle est la plus coûteuse et la plus lourde pour des écoles et collèges qui se plaignent déjà de l'insuffisance des moyens matériels et financiers qui sont mis à leur disposition.

¹ MARIET, François, « Toute perception est une perception cultivée » in « L'audiovisuel et les médias à l'école élémentaire : pédagogie des médias et pédagogie par les médias », Cahiers de pédagogie moderne N°65, Paris, Armand Colin, 1981, p. 34.

² Idem, p. 34.

³ PORCHER, Louis, « A quoi sert la sémiologie des images », in « L'audiovisuel et les médias à l'école élémentaire : pédagogie des médias et pédagogie par les médias », Cahiers de pédagogie moderne N°65, Paris, Armand Colin, 1981, p. 42.

Nous n'avons pas été du tout surpris de constater que les programmes scolaires ne recommandent pas d'aborder les médias en classe comme des objets d'études à part entière. Au cours d'un entretien que nous avons eu avec elle le 4 mai 2005, la Directrice de la recherche et du développement pédagogiques du ministère de l'enseignement de base du Burkina Faso, dit : «Le rapport entre médias et école, nous, nous le voyons sous l'angle de l'éducation par les médias. Nous avons la radio scolaire qui permet de produire un certain nombre d'émissions telles l'émission « les éducateurs à l'écoute » qui s'occupe de la formation continue des enseignants et des encadreurs sur le terrain, l'émission destinée aux enfants... C'est donc là une éducation par les médias. Maintenant, en ce qui concerne l'éducation aux médias, j'avoue que c'est la première fois que j'entends parler de ce thème. On n'y réfléchit pas toujours mais il est très pertinent parce qu'aujourd'hui on a une prolifération d'informations qui viennent de partout ; avec Internet, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, on a plusieurs offres de médias sur nos chaînes ; les enfants y ont accès, et je pense qu'il est important qu'on puisse les éduquer à l'exploitation de toutes ces informations qui les envahissent. Quelque part, il faut reconnaître que les enseignants sont un peu déconnectés parce que les enfants sont plus informés et savent mieux utiliser ces médias que leurs enseignants. »¹

Cet aveu de cette personnalité du ministère en charge de l'éducation nationale montre que l'école burkinabé fait l'impasse de l'aspect critique de l'éducation aux médias. Pourtant, depuis les années quatre-vingt, « le mouvement pour l'enseignement de la pensée critique » est né aux Etats-Unis d'Amérique de plusieurs constats : en évaluant par une série d'enquêtes le potentiel intellectuel des élèves, on s'est aperçu que les capacités d'analyse et de raisonnement des élèves baissaient de plus en plus. S'ils répondaient « de manière satisfaisante aux questions faisant appel à des habiletés intellectuelles de base (lecture, mémorisation, opérations mathématiques élémentaires, etc.), leur performance déclinait de manière très importante lorsqu'on leur demandait de répondre à des questions destinées à mesurer, par exemple, leurs habiletés à faire

¹DAO, Bernadette épouse Sanou, Directrice de la recherche et du développement pédagogiques du ministère de l'enseignement de base du Burkina Faso, Entretien réalisé le 04 mai 2005 dans son bureau.

des analogies, à organiser des concepts de manière cohérente, à inférer, à évaluer, ou à justifier et à défendre des prises de positions personnelles. »¹ Le second constat incrimine la méthode classique qui consiste à demander aux apprenants de « réciter leurs leçons ». C'est une méthode qui annihile toute possibilité d'interactions entre enseignant et enseignés et qui à l'inconvénient de dispenser les enseignants de formuler des questions exigeant des élèves une certaine réflexion. L'enseignement de la pensée critique consacre l'échec de la conception de l'enseignement centrée sur l'acquisition des connaissances offertes par les disciplines scolaires traditionnelles. « Comme le soutiennent bon nombre de chercheurs, il est possible d'aller à l'école pendant plusieurs années, voire de terminer ses études collégiales et universitaires, sans pour autant jamais développer sa compétence à penser, et même sans avoir jamais besoin de penser de manière critique. »² De plus en plus, des voix s'élèvent pour dire que les élèves doivent apprendre à traiter l'information plutôt que de se contenter de la mémoriser. « Les chercheurs estiment que la mission de l'école n'est pas tant d'enseigner à l'élève une multitude de connaissances qui relèvent de domaines spécialisés (et qu'il s'empresse d'ailleurs d'oublier), elle doit surtout lui « apprendre à apprendre », c'est-à-dire faire en sorte qu'il en arrive à acquérir une autonomie intellectuelle, ce qui passe inévitablement selon eux par le développement d'une pensée critique autonome. »³ En attendant l'avènement d'un nouveau paradigme qui ne soit pas basé essentiellement sur l'acquisition des connaissances, l'introduction des médias à l'école, comme objet d'études par exemple, a le mérite de former le jugement critique de l'élève.

En reprenant à son compte la célèbre déclaration de Bachelard selon laquelle « il n'y a pas de vérités premières, il n'y a que des erreurs premières », Porcher⁴ veut que l'on cultive chez l'enfant, dans son rapport à la communication, un esprit critique qui l'amène à faire méthodiquement attention aux quatre « obstacles épistémologiques » suivants : le passé, la perception, le langage et les pré-notions.

¹ PIETTE, Jacques, *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 72-73.

² Idem, p. 75-76.

³ Idem, p. 76.

⁴ PORCHER, Louis, *Les médias entre éducation et communication*, Paris, Vuibert, 2006.

Pour lui, par exemple, « la perception [...], c'est-à-dire, le bon sens commun et évident, constitue un obstacle beaucoup plus redoutable : le savoir doit en effet s'établir en rompant avec la perception, c'est-à-dire l'évidence, c'est-à-dire encore le bon sens commun, et donc opter, aux yeux de la plupart des gens, pour l'extravagance. »¹ Les apparences, les évidences, sont des obstacles à la vérité. Ce n'est pas parce que « ça été vu à la télé, entendu à la radio ou lu dans les journaux ou sur le net » que c'est forcément vrai. Parce que le langage existait avant nous, il transporte des représentations dépassées qui ne correspondent plus aux réalités d'aujourd'hui. « Une éducation aux médias, et surtout une éducation à la communication, ont à élucider et concrètement montrer le fonctionnement de tels mécanismes aux élèves, afin que ceux-ci apprennent à examiner attentivement le langage qu'ils utilisent et les fausses conceptions qu'il entraîne. Il leur faut apprendre que le moyen qu'ils emploient le plus couramment est rempli de pièges et que, à le suivre, ils tomberont inéluctablement dans l'erreur. »² En le sachant, ils feront plus attention aux malentendus de communication présents dans les médias.

Malgré les avantages d'une étude des médias sous toutes les formes, l'école et son environnement au Burkina Faso ne l'ont pas intégrée dans les programmes d'enseignement. Dans la sous-section qui suit, nous présentons quelques raisons qui expliquent une telle situation.

VII – 2 Les « dix « bonnes raisons » de ne rien faire »³

Pas un jour ne passe sans qu'une tribune consacrée aux lecteurs ne s'émue des programmes des chaînes de télé et des horaires de diffusions de certains contenus jugés attentatoires à l'innocence et la vulnérabilité des enfants. Il eut par exemple de nombreuses réactions de désapprobation suite à la diffusion par la presse d'images de cadavres d'un accident d'autobus ayant fait sur le champ 66 morts le 15 novembre 2008. Le Conseil supérieur de la communication s'est vu obliger de lancer un appel

¹ Idem, p. 118.

² Idem, p. 121.

³ ROYAL, Ségolène, *Le ras-le-bol des bébés zappeurs. Télé massacre, l'overdose ?*, Paris, Robert Laffont, 1989, p.91.

aux médias du pays qui avaient tous publié ces images insoutenables de cadavres déchiquetés sans égard pour l'éthique et la déontologie. Le CSC dans son appel dit avoir constaté « qu'en dépit des recommandations du 23 août 2001 et du 22 janvier 2003, des organes de presse écrite et audiovisuelle aussi bien publics que privés continuent de publier des images insoutenables. Les derniers exemples en date sont la publication et la diffusion d'images choquantes du tragique accident de la route survenu dans la nuit du vendredi 14 au samedi 15 novembre 2008 aux environs de Boromo. »¹ Il les a par conséquent invités « à faire preuve d'une plus grande attention dans l'exploitation de ces images dans le traitement de l'actualité et aux respects de l'éthique et de la déontologie et de la vie privée »². Cette recommandation du CSC a donné lieu à des débats controversés sur l'équilibre entre droit à l'information et protection de l'enfance, entre information et images choquantes. Dans un commentaire de Z.K., le quotidien *L'observateur Paalga*, reconnaît le bien fondé de l'appel du CSC qui joue bien là sa fonction d'autorité de régulation au regard de la violence des images qui ont illustré les reportages. Toutefois, il requiert des circonstances atténuantes qui permettent de comprendre pour quoi les professionnels manquent de vigilance et de professionnalisme devant le « déroulement infernal de l'actualité ». Trois raisons selon lui peuvent l'expliquer :

«

► Il n'y a pas, dans les faits, une structure d'autorégulation susceptible de s'autosaisir des problèmes liés au respect de l'éthique et de la déontologie. Ce vide institutionnel a pour conséquence d'obliger le CSC aux rappels (que d'autres pourraient qualifier d'intempestifs) ;

► L'inexistence d'un code d'éthique et/ou d'un code déontologique acceptés par tous ajoute sa quote-part aux difficultés qui sont aujourd'hui celles des médias burkinabè dans le cadre du traitement de l'information ;

¹ Z. K., « Médias et drames sociaux : l'équilibre entre l'information et l'insoutenable à l'épreuve », le Journal *L'observateur paalga* N°7264 du 19 novembre 2008.

² Idem

▸ Les images horribles (parfois réelles) que diffusent Internet, les journaux télévisés des stations de télévision étrangères, certains journaux internationaux, les films... ont tendance à s'incruster dans notre inconscient sous forme de banalité sans que nous en ayons conscience.

Tant et si bien que face à des situations comme celles de l'accident, il n'est pas toujours évident qu'a priori, nous mesurons à sa juste valeur le degré de dangerosité de l'image à diffuser ou à publier. »¹

Dans sa chute, le commentateur du quotidien *L'observateur paalga* préconise la tenue de concertations en vue de trouver un modus vivendi en attendant que ce qu'il appelle le vide institutionnel soit comblé. Il s'agit, pour lui, de pouvoir déterminer l'inopportunité d'une information du fait de son caractère insoutenable. S'il est vrai que l'on n'a pas forcément besoin d'autorité d'autorégulation ou de textes supplémentaires pour répondre dans les faits à cette question, on peut se demander néanmoins pour quoi les journalistes qui n'ignorent pas ces règles déontologiques et éthiques en la matière ne les ont pas appliquées stricto sensu ? Pourquoi la protection des jeunes esprits des effets des médias n'est pas une préoccupation de ses acteurs publics et privés ?

Selon Ségolène Royal en 1989 « dix bonnes raisons » expliquerait cela ; raisons dont nous fournissons des illustrations burkinabé :

1. Les médias, notamment, la télévision ne seraient que le reflet de la vie, de la réalité, de ce qui s'est passé sans plus. Les médias n'inventent pas, en principe, l'évènement. « La réalité serait même plus brutale. Vision d'horreur du drame de Sheffield, des guerres, des accidents, des incendies, des faits divers... »². Certes, ce qui pose problème, c'est la concentration et la mise en scène de la violence par les médias. Son utilisation abusive est guidée par l'audimat : « Les médias de nos jours sont, pour la plupart, des entreprises de presse qui, de ce fait, doivent faire du bénéfice, il va de soi que face à des situations inattendues

¹ Idem.

² ROYAL, Ségolène, op. cit., p. 92.

ou extraordinaires, ils se ruent afin de ne pas être grillés par le concurrent de l'autre bout de la ville et de sorte que le public s'arrache leur édition ou se rabatte sur leur émission. »¹

2. Par la violence, les médias assument leur fonction cathartique : cette fonction permet de libérer, comme le pense Jean Stoetzel², par procuration des tendances agressives et antisociales que la vie en société oblige à refouler et qui sont comme « prises en charge » par ceux dont on relate les exploits. Il y aurait comme un transfert sur image qui permet de se libérer de ses frustrations et de ses angoisses, de s'oublier pour se projeter sur les autres.
3. Les enfants « aiment ça » : Issouf³ est un jeune commerçant qui vient de finir sa journée de travail vers 18 heures. Il prend sa motocyclette et se dirige vers la salle de cinéma du secteur 28. La séance de 18h 30 avait commencé. Devant le guichetier, il lance, en langue nationale mooré, à l'agent de vente : « *kudam ? Pa kud la ?* » Ce qui signifie : « *ça tue ? ça ne tue pas ?* ». Après la réponse négative de son interlocuteur, il s'en va déçu. Les enfants agissent ou se comportent le plus souvent par imitation des adultes. Ils zapperont pour trouver des programmes de dessins animés où il y a le maximum de violence. Ils adorent la violence.
4. C'est le rôle des parents de les surveiller : on renvoie le plus souvent les parents à leur responsabilité. C'est à eux de réglementer l'usage des médias par leurs petits et non pas aux autres. Dans un album resté célèbre et dont le titre est « où allons-nous » (1997), le musicien burkinabé « Zèdess » dénonce entre autres dérives, le fait que la télévision remplace les parents. « Les mères qui n'ont prévu personne pour compenser leur absence, faute de moyens, faute de possibilités ou faute d'y avoir pensé, se rassurent par la présence de la télévision. Devant celle-ci, l'enfant est censé ne pas bouger, hypnotisé qu'il

¹ Z. K., op. cit.

² STOETZEL, Jean, *Théorie des opinions*, Paris, PUF, 1943.

³ Issouf est un pseudonyme que nous donnons pour illustrer le comportement général et quasi systématique des cinéphiles burkinabés analphabètes. Le comportement de consommation de ceux-ci est le plus souvent déterminé par le niveau de violence du film. La violence attire les cinéphiles.

serait par le charme magique de l'écran. On sait où il est, ce qu'il fait. Avec bonne conscience. »¹

5. Il y a comme un rapport naturel de complémentarité entre l'école et les médias qui interdisent que l'on s'y penche vraiment. Toutes les institutions ont en commun l'éducation des enfants.
6. Sauf que selon une pratique de plus en plus répandue, les médias, notamment la télévision, contrairement à ses vocations originelles, ne seraient pas faits pour éduquer mais pour distraire. Des médias, toujours guidés par l'audimat et le maximum de profits qu'il peut créer, font plus du distrayant que de l'éducatif.
7. Une banalisation de la violence ferait penser qu'elle n'a pas d'effets nuisibles sur la petite enfance et l'adolescence. À force d'en voir, les images violentes n'auraient plus d'impact sur la personnalité de l'enfant.
8. Du reste jusqu'à ce jour, il n'existe aucune preuve de l'effet nocif de la violence. Les enquêtes en la matière se contredisent. Aux nombreuses études faites aux Etats-Unis, au Japon, au Canada, etc. établissant un lien de cause à effet entre consommation d'images violentes et comportements violents des enfants, ont répondu d'autres l'objectant ou le relativisant.
9. Plutôt que d'éduquer les enfants, il faut éduquer les adultes : ce sont en effet aux parents d'être conscients à la fois des effets, de la nécessité de protéger leurs progénitures par les moyens qu'ils jugent efficaces. C'est à eux d'inculquer à celles-ci leur morale, leur culture et non pas à des institutions externes à la famille.
10. On ne peut rien contre la déferlante mondialisée des médias : avec les satellites, le câble, Internet, les frontières ont disparu, les distances sont réduites et les cultures globalisées. C'est une réalité contre laquelle il n'y a rien à faire.

Voilà qui incite à la résignation, à l'immobilisme et à l'inaction. Il faut rappeler que le contexte du Burkina Faso dominé par l'analphabétisme pousse à considérer toute action en faveur d'une éducation aux médias comme un luxe que l'Etat et les communautés organisées ne sauraient se permettre au regard de la rareté des

¹ ROYAL, Ségolène, op.cit., p. 58.

ressources. Ce sont autant de préjugés plutôt épistémologiques que réels qui bloquent les actions malgré les appels du pied de ces acteurs et des enfants eux-mêmes. En rappelant au point 4 du premier chapitre de la présente partie de notre travail la démarche d'introduction de nouvelles disciplines dans les programmes d'enseignement, nous avons pour but de montrer que l'éducation aux médias peut entrer dans les écoles. L'éducation en matière de population et l'instruction (ou l'éducation) civique sont des exemples qui montrent en effet que tout en cherchant à massifier l'accès à l'école, on pourrait dans le même temps se pencher sur la qualité de cette école. En général, les politiques ne réagissent que lorsque leurs intérêts propres et immédiats se trouvent menacés. La réintroduction de l'éducation morale et civique dans les programmes en est un exemple concret. En effet, elle fait suite aux manifestations (faites de destruction de biens publics et privés) qui ont suivi l'assassinat le 13 décembre 1998 du journaliste Norbert Zongo. Le 2 mars 1999, une commission interministérielle se penchait sur le sujet. L'émotion qu'a suscitée en janvier et février la diffusion sur téléphones portables et sur Internet des images pornographiques d'élèves de la ville de Ouagadougou est aussi un autre exemple qui milite en faveur de la formalisation d'actions concertées pour prendre en charge les médias.

Après avoir examiné les relations que l'école et les médias entretiennent au Burkina Faso, le constat suivant s'impose : même si la majeure partie des acteurs ont conscience qu'il y a un problème, ils n'ont pas encore réussi à l'identifier avec précision pour ensuite imaginer les solutions idoines. En nous servant des fondements théoriques de l'éducation aux médias à présent, nous montrerons les représentations que les différents partenaires du système éducatif se font de leur rapport aux médias.

**TROISIEME PARTIE/
EDUCATION AUX MEDIAS ET DEMOCRATIE : DES
CONSIDERATIONS THEORIQUES GENERALES AUX
PERSPECTIVES BURKINABE**

Que de théories sont souvent contredites à propos des effets des médias sur les publics notamment jeunes ! De leur omnipotence à leurs effets limités, les théoriciens et commentateurs dissertent sur les enjeux sociopolitiques et culturels des médias. Les interrogations suivantes ont reçu des réponses assez diverses qui laissent presque intactes les angoisses qui les ont suscitées : quels sont les effets des médias, de la publicité et de la propagande sur les opinions ? Manipulent-ils ou informent-ils ? Sont-ils des facteurs d'émancipation ou d'aliénation ? Les consommateurs sont-ils passifs, actifs, naïfs ou critiques par rapport aux produits médiatiques ?

Contre Tchakhotine¹ et Orwell qui alarment le monde par rapport aux effets des médias sur les publics, les enquêtes empiristes démontrent qu'il n'y avait pas de quoi s'inquiéter puisque les effets sont en réalité limités et indirects. « On découvrit un jour, que le musée des horreurs relevait d'un malentendu. Les supposées victimes de la société de masse se portaient bien. Loin d'être catatoniques, elles étaient au contraire tout à fait alertes, et activement employées face à leur poste, à épinglez les ruses de l'idéologie. Nous pouvons tranquillement ranger nos mouchoirs. Les consommateurs passifs sont un épouvantail désuet. »²

Reste que dans les années 1940- 1960, la croyance des effets des médias sur le politique va se déplacer vers celle de leur pouvoir dans le domaine culturel. La notion d' « industrie culturelle » apparaît en 1947 sous les plumes de Max Horkheimer et Theodor Adorno (1903-1969) pour désigner l'ensemble des activités et techniques qui reproduisent massivement les œuvres culturelles selon les principes de rationalisation et de standardisation. Cette résurgence de la « culture de masse » inquiète l'élite qui accuse le système médiatique de « dépraver culturellement » la société.

¹ TCHAKHOTINE, Serge, *Le viol des foules par la propagande politique*, Paris, Gallimard, 1992.

² MORLEY D., « La réception des travaux sur la réception », *Hermès*, n°11-12, 1993, p.33.

CHAPITRE VIII : LES THEORIES DES EFFETS DES MEDIAS

A y observer de près, on s'aperçoit que « nous sommes plutôt en présence d'une croyance en l'effet des médias que d'une constatation scientifiquement fiable. » Les théoriciens qui admettent que les médias ont une influence sur les publics parlent d'effets directs (auxquels croient logiquement publicitaires et propagandistes) et d'effets indirects. Les premiers sont presque immédiats ou tout au moins observables dans le court terme tandis que les seconds visent une inculcation culturelle. C'est en cela qu'ils sont importants pour le pédagogue.

VIII – 1 L'influence des médias

Pour de nombreuses personnes, il n'y a plus de doute sur la capacité des médias à influencer les publics. Le concept de « culture de masse » qui fit son apparition en 1947 est le témoignage de la persistance de la croyance en une omnipotence des médias. L'école de Francfort fondée en 1923 par Max Horkheimer (1895-1973) et Friedrich Pollock (1894-1970) est la principale source d'inspiration et aussi le chef de file de la théorie critique contre le pouvoir idéologique des médias. Adossés au marxisme, les théoriciens de cette école attribuent aux médias des effets puissants et directs sur la société. Ils les considèrent comme des instruments de la domination capitaliste : « le film et la radio n'ont plus besoin de se faire passer pour de l'art. Ils ne sont plus que business : c'est leur vérité et leur idéologie qu'ils utilisent pour légitimer la camelote qu'ils produisent délibérément. Ils se définissent eux-mêmes comme une industrie et en publiant le montant des revenus de leurs directeurs généraux, ils font taire tous les doutes sur la nécessité sociale de leurs produits... »¹ Avec cette école apparaît la notion d'industrie culturelle qui se présente comme un système qui regroupe cinéma, radio, magazines, publicité et télévision. Ces nouveaux moyens de production et de transmission culturelle ne fournissent pas de la culture mais des

¹ ADORNO, W. Theodor, HORKHEIMER, Max, *La dialectique de la raison, Fragments philosophiques*, Paris, NRF, Gallimard, 1976, p. 130.

produits assujettis à la rentabilité commerciale : standardisés, uniformes, ces nouveaux biens culturels doivent plaire, séduire, distraire le plus grand nombre, la masse, et non pas les instruire.

Les contenus des médias seraient ainsi orientés volontairement vers le renforcement de l'ordre dominant. « Les mass média consistent aussi en diverses couches de signification superposées qui, toutes, contribuent, à leur effet [...] En tout état de cause, le message caché peut être plus important que le message manifeste, puisqu'il échappe au contrôle de la conscience, qu'il n'est pas « perçu », qu'on ne peut lui opposer une résistance argumentée, mais qu'il est susceptible de s'immiscer dans l'esprit du spectateur »¹.

Les médias ne sont pas des techniques neutres, puisqu'ils agissent sur la culture, l'ordre social. « Dans une culture comme la nôtre, habituée de longue date à tout fragmenter et à tout diviser pour dominer, il est sans doute surprenant de se faire rappeler qu'en réalité et en pratique, le vrai message, c'est médium lui-même, c'est-à-dire, tout simplement, que les effets d'un médium sur l'individu ou sur la société dépendent du changement d'échelle que produit chaque nouvelle technologie, chaque prolongement de nous-mêmes, dans notre vie. »² Issu d'un tout autre courant Marshall McLuhan répartit les médias en deux catégories : ceux qui mobilisent un seul sens comme la radio ou le cinéma, favorisant peu, de ce fait, la participation des destinataires, sont appelés « médias chauds » (hot). Ils sont « cool » (froids) lorsqu'ils sollicitent davantage la participation des publics ; ce sont dans ce cas des médias moins expressifs et plus suggestifs comme le téléphone et la télévision. L'actualité de la télévision remet en cause cette catégorisation.

L'emprise médiatique se manifeste aussi à travers les mille représentations du monde qu'elle propage. Les images les plus formatées que véhiculent les stéréotypes

¹ ADORNO, Theodor, « La télévision et les patterns de la culture de masse », in *Réseaux*, n°44-45, Paris, 1990, p. 50.

² MC LUHAN, Marshall, *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*, Paris, Editions du Seuil, 1964, p. 39-40.

les plus ancrés sont diffusées à longueur de journée. Sont appelées stéréotypes chez Zaks (1999) qui relate Lippmann les images qui s'interposent entre moi et le monde extérieur. Le stéréotype est une idée toute faite, une représentation collective au sujet de... Il prend la forme d'une opinion généralisée se rapportant souvent à un groupe d'individus. User de stéréotypes revient à économiser la réflexion. L'opinion que l'on se fait ainsi est basée sur des a priori et des poncifs. Les stéréotypes sont pour Walter Lippmann « une image ordonnée et plus ou moins cohérente du monde. C'est à eux que nos habitudes, nos goûts, nos capacités, nos comforts et nos espoirs se sont ajustés. Peut-être ne forment-ils pas une image complète du monde, mais ils sont l'image d'un monde possible auquel nous sommes adaptés. Dans ce monde, les gens et les choses ont leur place attribuée et font de choses qui sont attendues. »¹ Les stéréotypes les plus puissants sont ceux que les médias répandent sur les masses ; très souvent ces stéréotypes concernent des individus d'autres classes sociales que celles dont se revendique le média concerné. Ces concepts rudimentaires, enfouis dans beaucoup d'esprits peuvent soudainement resurgir dans un contexte de tension et ainsi catalyser l'agitation collective en l'amplifiant.

C'est parce que les médias cherchent obstinément à être en phase avec leur cible qu'ils doivent « lui offrir des produits en conformité avec ce que ce public attend : lui donner à lire, à entendre et à voir ce qu'on pense qu'il souhaite lire, entendre et voir. [...] La télévision généraliste, telle qu'on la connaît en France (TF1, France 2...) souhaite obtenir un maximum de parts de marché pour la vente de ses espaces publicitaires, et pratique donc la course à l'audience. Elle doit produire aux heures de grande écoute (20 heures – 22 heures 30 – Le prime time), le discours le plus consensuel possible. D'où l'obsession de l'intégration à tout prix de comportements, de propos, de valeurs pas trop minoritaires. »² C'est donc la logique du faire simple et celle de l'empathie qui sont à l'origine du stéréotypage médiatique.

La prise de conscience des effets des médias sur les publics a entraîné de nombreuses théories d'après lesquelles le récepteur est complètement passif au contact

¹ZASK, Joël, *L'opinion publique et son double*, Livre I : l'opinion sondée, Paris, l'Harmattan, 1999, p. 89.

² LOCHARD, Guy, BOYER, Henri, *La communication médiatique*, Paris, Seuil, 1998, p.25.

des médias. L'une d'entre elles pose que la puissance des médias fonctionne comme une « seringue hypodermique ». Selon Serge Tchakhotine, on peut affaiblir la faculté de résistance du système nerveux supérieur puis rendre l'individu « suggestible » en lui délivrant une parole impérative (matraquage de formules simples et concises capables de susciter des émotions, peur, espoir, désir...). Il ramène en cela au goût du jour les thèses de Pavlov prétendant ainsi qu'on peut réduire les gens en état « d'esclaves psychiques ». D'autres théories posent que les médias agissent par contagion, par suggestion, par imitation. Les médias auraient des effets massifs et directs sur les consommateurs.

Pendant longtemps, les théoriciens de l'omnipotence des médias avaient estimé que ce qui compte c'est le message qu'on les chargeait de véhiculer et de transmettre, l'usage que l'on en faisait sur l'opinion publique. Puis arrive un aphorisme qui ébranle le « somnambulisme courant » : « Le message c'est le médium ». Marshall McLuhan par cette déclaration attire l'attention sur les supports qui n'avaient pas été pris en compte dans les analyses des spécialistes. « Les médias ne sont pas des supports passifs de transmission mais des processus actifs qui transforment le message transmis. Autrement dit, le contenu d'un message change selon le médium utilisé »¹ Dans sa perception, les médias sont considérés comme des extensions techniques des facultés humaines psychiques ou physiques. Ainsi, chaque médium a une nature propre en fonction des sens qu'il développe. Les médias façonnent la culture d'une société sans que les hommes s'en rendent compte. Avec McLuhan on passe de l'aphorisme « le message est le médium » à l'aphorisme « le médium est le message »².

Les différents théoriciens des effets des médias sur les publics sont mis à profit pour analyser les influences (négatives ou positives) sur les populations jeunes. Dans la sous-section qui suit, nous revisitons la question sous l'angle du rapport des enfants aux médias.

¹ SACRISTE, Valérie, op.cit., p. 319.

² MACLUHAN, Marshall, *Message et message*, New York, Bantam Books, 1968.

VIII – 2 Les orientations de la recherche sur les effets des médias sur les enfants

Malgré l'apparition de nombreux moyens de communication, toutes les études sont unanimes pour reconnaître la place prépondérante qu'occupe la télévision auprès des enfants. De nombreuses statistiques confortent l'idée selon laquelle, mis à part le sommeil, les enfants passent une bonne partie de leur temps à suivre la télévision. L'enfant commence à regarder la télévision avant ses deux (2) ans. Au préscolaire déjà, on constate qu'il passe en moyenne plus de trois heures devant le petit écran. Une constante qu'il gardera jusqu'à l'adolescence où il commencera à relâcher au profit de la compagnie de ses camarades. « A 18 ans, un enfant aura été témoin en moyenne de plus de 10 000 meurtres à la télévision. »¹ A la télé, comme ailleurs, les enfants agissent le plus souvent par imitation de leurs parents. Ils deviennent de gros consommateurs de télé lorsque leurs parents en sont. L'imitation des parents s'observe aussi dans le choix de contenus à regarder. On a pu constater ainsi que dès l'école primaire, les programmes pour enfants ne sont pas les programmes préférés des enfants. Or s'il est vrai que certains de ces contenus sont enrichissants parce que favorisant par exemple la socialisation, d'autres par contre sont dangereux. « Beaucoup des scènes des programmes télévisés peuvent être préjudiciables à l'enfant. Les films mettant en scène des crimes peuvent enseigner que la violence est habituelle, efficace, et qu'elle est un moyen recevable de régler un conflit. Les sitcoms peuvent enseigner qu'il est plus amusant d'insulter les autres que de leur témoigner du respect. »² C'est aussi pourquoi les chercheurs vont orienter leurs réflexions sur les effets des médias.

Les chercheurs occidentaux surtout ont mis en évidence trois domaines dans lesquels les effets des médias sont perceptibles et nocifs : la violence, l'érotisme et la publicité. C'est depuis 1950 que les préoccupations liées à la violence à la télé et à ses conséquences sur les enfants et adolescents ont retenu l'attention des théoriciens. De nombreux groupes de recherche sont parvenus à la conclusion que la violence à la télévision a des effets néfastes sur les jeunes téléspectateurs. Elle développe chez eux

¹ C'est une donnée de COMSTOCK et al, cité par KUNKEL, Dale in « Les effets des médias sur les enfants : les orientations de la recherche aux Etats-Unis », Les jeunes et les médias, perspectives de la recherche dans le monde, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 144.

² KUNKEL, Dale, op. cit., p. 145-146.

des attitudes et des comportements agressifs, promeut la violence et suscite la peur d'être victime de violences. « Une étude, par exemple, a constaté que le fait d'être confronté à la violence télévisée dès l'âge de 8 ans augmentait la probabilité de comportements criminels sur des échantillons d'adultes. Regarder des cas répétés de personnages employant la violence peut conduire les enfants à apprendre des « scénarios d'agression ». Ces scénarios sont stockés dans leur mémoire et rappelés pour résoudre des problèmes dans des situations de frustration, augmentant le risque d'une agression au lieu d'une réaction maîtrisée. » Tous les publics jeunes ne réagissent pas de la même façon vis-à-vis des messages qu'ils consomment. Les plus vulnérables sont ceux qui vivent dans un environnement favorable et qui sont des gros consommateurs de médias.

Les chercheurs ont aussi mis à l'index la violence qui a cours dans bon nombre de dessins animés. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, les scènes les plus néfastes sont celles où l'auteur de la violence est sympathique, la violence justifiée et donc impunie puisque les conséquences sur la victime sont minimisées. Aux Etats-Unis, « sur un échantillon d'une semaine de télévision, une étude a constaté plus de 800 cas de ces scènes à haut risque dans les programmes pour enfants »¹.

Les scènes érotiques ont des répercussions sur la vie sentimentale et sexuelle des jeunes. Aux Etats-Unis, on dénombre chaque année un million de grossesses, plus de 300 000 avortements, trois millions de maladies sexuellement transmissibles impliquant des adolescents. Au Burkina Faso, 45% des filles et 34% des garçons de 15-19 ans ont eu des rapports sexuels.² Pour beaucoup d'observateurs, les images érotiques et les intrigues amoureuses diffusées par les médias sont en partie responsables de ces statistiques. Les adolescents sont curieux d'en savoir plus.

Les annonces publicitaires sont aussi au menu de ce que les enfants consomment à longueur de journée. Une bonne part (1/4) du temps qu'ils consacrent à la télévision, les enfants le passent à regarder des annonces publicitaires.

¹ Idem, p. 149.

² The Guttmacher Institute, [ressource électronique] Les adolescents au Burkina Faso, juin 2006. Disponible sur www.guttmacher.org.

Les médias n'ont pas que des effets négatifs sur les publics jeunes. Les jeunes peuvent tirer d'eux de nombreux bénéfices. Parmi ceux-ci, on cite l'apprentissage, l'alphabétisation ou l'éducation par le canal des mass médias suivant une pédagogie définie à l'avance ou selon un processus inconscient qui profite d'un programme de divertissement.

Certaines des théories des effets des médias sur les publics ont été surtout mises en relief par des analystes qui avaient commencé par mépriser les médias qu'ils accusaient d'être une véritable entreprise d'abêtissement. Ces théoriciens opposaient radicalement l'information à la culture. A l'opposé de ces théories, s'est peu à peu développée l'idée selon laquelle on exagérât le pouvoir des médias sur les publics auxquels on avait fini par enlever toute faculté de jugement.

VIII – 3 La Théorie des effets limités

A l'orée des années 1960-1970, il s'est produit comme un renouvellement des interrogations qui se focalisaient jusqu'ici sur l'émetteur et la production des messages. Désormais les recherches vont s'intéresser au public et à ses pratiques. C'est Paul Lazarsfeld (1901-1976) qui a, à la suite d'autres, mis un bémol à la thèse de l'omnipotence des médias. Selon lui, en effet, l'individu n'est guère solitaire et vulnérable dans la masse. Il est situé socialement et réagit aux influences qu'on exerce sur lui, en fonction de son environnement.¹ A la thèse de « la seringue hypodermique » succède celle du « two-step-flow of communication » qui parle des effets limités des médias. Les idées partent des médias vers les leaders d'opinion, des leaders d'opinion vers les segments les moins actifs de la population. Les leaders d'opinion sont des « garde-barrière actifs » qui peuvent repérer ou filtrer certains messages. L'effet « band wagon » est défini comme le fait que l'individu soit attiré par le « climat d'opinion » de son groupe. L'influence des médias sera aussi perçue sous le prisme du flux. On doit cette nouvelle approche à Harold Lasswell qui recommande de se poser la question suivante dans une situation de communication : « qui dit quoi à qui, par

¹ SACRISTE, Valérie, op. cit., p. 292.

quel canal, avec quel effet ? » Avec Norbert Wiener apparaît la notion de « feedback » qui met en évidence l'importance de l'information retour (réaction) provenant du récepteur.

A l'évidence, la théorie du consommateur passif avait montré ses limites et on pouvait tirer quelques conclusions :

1. pour atteindre les indécis, les contacts interpersonnels étaient plus efficaces que les médias ;
2. les médias sont impuissants à provoquer ou entraîner des changements de comportements ;
3. les médias ne renforcent et ne confortent que les opinions et les comportements déjà existants ;
4. ils activent ou réveillent des opinions et des attitudes qui existent déjà à l'état latent.

Il a été découvert par ailleurs que les récepteurs développent une certaine résistance face aux messages qui leur parviennent au point où ceux-ci ne sont pas forcément perçus comme l'émetteur le voudrait. Si en s'exprimant par exemple, un orateur dispose d'une mauvaise image de crédibilité, il perd ses chances de convaincre. La réputation sera un facteur déterminant dans les médias. On est par conséquent assez éloigné d'un public de masse vulnérable et passif. Depuis quel que temps la problématique du rapport du public aux médias connaît une évolution inattendue. Comme le suggère Halloran, « nous devons nous distancer de telle ou telle étude des effets de la télévision ou des effets de la lecture des journaux. En réalité, ce n'est pas la vraie question à se poser. La vraie question à se poser n'est pas de savoir ce que la télévision fait au public mais de savoir ce que telles catégories de gens, dans des situations différentes, avec des goûts, des mœurs et des prédispositions différentes, font des médias dans les différentes situations ». Il y a là un renversement de paradigme... ». Qu'est-ce que les gens font ou peuvent faire des médias ? Les individus seraient à la recherche de quelque chose, de bénéfices à tirer en établissant un contact avec les médias. Le concept d'utilisateur ou d'usagers des médias apparaît: les usagers des médias regardent la télé, écoutent la radio, lisent la presse, se

connectent à Internet, pour s'informer, se distraire, compenser un sentiment de solitude, pour se faire une idée, une opinion... C'est tout de même une vision fonctionnaliste qui a la faiblesse d'omettre les besoins d'intégration et d'ascension sociale qu'induit l'utilisation des médias. Cette dernière fonction associative des médias figure déjà dans *De la démocratie en Amérique* par Tocqueville (1830). « S'il n'y avait pas de journaux, il n'y aurait presque pas d'action commune [...] Il arrive souvent [...] qu'un grand nombre d'hommes qui ont le désir ou le besoin de s'associer ne peuvent le faire, parce qu'étant tous fort petits et perdus dans la foule, ils ne voient point et ne savent où se trouver. Survient un journal qui expose aux regards le sentiment ou l'idée qui s'était présentée simultanément, mais séparément, à chacun d'eux. Tous se dirigent aussitôt vers cette lumière, et ces esprits errants, qui se cherchaient depuis longtemps dans les ténèbres, se rencontrent enfin et s'unissent. »

A l'épreuve, mus par la course effrénée pour l'audimat, elle-même induite par la recherche de la rentabilité et du profit maximum que poursuit aussi ce type d'entreprise, les médias cherchent sans relâche à nous séduire. Ils déploient une diversité de procédés et de techniques pour nous accrocher, nous fidéliser, nous interpeller, nous intéresser. Dans le domaine de l'information comme dans celui de la fiction, la standardisation des produits qu'ils servent aux publics amène à penser qu'il existe comme une demande réelle de ces publics que les médias ne font que satisfaire par leurs programmes. La dictature du public sur les médias serait, dans ce cas, loin d'être une pure vue de l'esprit. En tout état de cause, au lieu de se morfondre sur les dangers et les risques qu'encourent les publics, au lieu de développer une censure systématique qui n'a que très peu d'effet, au-delà de l'indignation facile, peut-être faudra-t-il prendre la mesure des tensions, contradictions et contraintes en amont de la fabrication et étudier les codes et procédés de chaque média ? Faudra-t-il tout simplement chercher à vivre et même à bien vivre avec les médias ? C'est un peu le projet que porte l'éducation aux médias aujourd'hui même si son histoire tumultueuse ne laissait pas apparaître à l'origine une telle orientation.

CHAPITRE IX : L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, UNE HISTOIRE CONTRASTÉE, DES VISIONS POLYSEMQUES

IX – 1 Des histoires de l'éducation aux médias

On a souvent pensé et écrit que l'éducation aux médias dans sa fonction critique succède à l'approche de l'utilisation des médias comme supports d'éducation et d'alphabétisation. Pourtant, de nombreux témoignages indiquent que face à la prise de conscience des effets nocifs des médias sur les publics jeunes, des éducateurs ont entrepris assez tôt de doter ces jeunes d'armures appropriées : aux États-Unis d'Amérique un enseignant qui était un adepte convaincu de l'utilisation des médias en classe proposait à ses élèves de façon hebdomadaire une lecture comparée de plusieurs journaux pour les sensibiliser à la problématique d'une information rigoureuse dans une démocratie active. Ainsi qu'on le comprend, cet enseignant considérait les médias non pas comme des supports pédagogiques ou didactiques, mais plutôt comme des objets d'étude à part entière. C'était en 1880. Un demi-siècle après lui en France, c'est-à-dire en 1928, c'était autour d'un homme d'église de s'élever de façon retentissante contre les dangers de la presse. L'abbé Bethléem écrit : « La presse toxique règne sur l'homme. Or l'homme n'est pas éclairé et il s'empoisonne. Il faut faire son éducation. [...] Le journal a un pouvoir irrésistible, et, en quelque sorte, mécanique pour s'emparer de son lecteur. Il s'insinue dans ses bonnes grâces en l'amusant, en le distrayant [...] Il lui inocule petit à petit ses idées et ses passions, ses colères et ses antipathies, ses préférences et ses enthousiasmes. Il se substitue à son cerveau, il lui fait, selon le mot pittoresque de Drumont, un cerveau de papier ; il flatte la paresse de son esprit en le dispensant de penser et de réfléchir. Il se substitue à son libre arbitre, il flatte la paresse de sa volonté en le dispensant de vouloir et de choisir. Par exemple, en temps d'élection, il lui offre son candidat, il lui dit : prenez mon ours, et le bon électeur prend l'ours les yeux fermés et sans marchandiser, ours souvent

malfaisant mais non pas mal léché : léché, il l'est chaque matin maternellement, amoureusement par la presse qui le recommande ! »¹

Dès le 19^{ème} siècle, les effets des médias ont fait l'objet de préoccupations à l'école et dans toute la société. Outre les réactions d'indignation et de consternation, de nombreux projets éducatifs se sont développés cherchant tous à trouver le meilleur moyen de mieux utiliser les médias. L'avènement des médias audiovisuels et Internet ainsi que leur omniprésence vont obliger la communauté internationale à se saisir de la question. On enregistre deux étapes majeures dans cette prise de conscience internationale : à l'origine, on a pensé qu'il convenait d'utiliser la communication de masse pour alphabétiser à grande échelle les populations qui ne disposent pas en général de structures d'enseignement. En 1973, les experts du Conseil international du cinéma et de la télévision changent d'angle d'attaque : à l'éducation par les médias ou avec les médias va succéder une nouvelle approche qui tente de prendre en charge l'étude même des médias :

« Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissance tels que des mathématiques, de la science et de la géographie. » Cette dernière définition n'est pas pour autant satisfaisante pour l'UNESCO qui a l'impression de n'avoir pas réussi à embrasser tout le phénomène fuyant de l'éducation aux médias. Six (6) ans après, l'UNESCO tente par une nouvelle définition de le saisir. En 1979, un groupe d'experts précise : « par éducation aux médias, il convient d'entendre toutes les manières d'étudier, d'apprendre ou d'enseigner à tous les niveaux [...] et en toutes les circonstances l'histoire, la création et l'évaluation des médias en tant qu'arts pratiques et techniques ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, les implications de la communication médiatisée, la participation, la modification du mode de perception qu'ils engendrent, le rôle du travail créateur et l'accès aux médias »².

¹ BETHLEEM, L., *La Presse*, Editions de la Revue des lectures, 1928, p. 26-27.

² *L'éducation aux médias*, Paris, UNESCO, 1984, p. 8.

Ce qui intrigue de prime abord c'est la polysémie de la notion d'éducation aux médias entendue à la fois comme éducation avec ou par les médias et étude des médias. Ibrahim Sarr¹ la qualifie d'« expression caméléon » qui s'adapte au milieu et aux couleurs de son environnement. La difficulté à saisir ce nouveau concept est pourtant compréhensible : « accusateur des médias pour les uns, incitateur pour les autres à les utiliser sans retenue pour vivre un nouvel âge de la communication, son emploi si universel vient d'abord d'un imaginaire qui autorise chacun à l'investir dans le sens qu'il souhaite. »² Ce qui a donné naturellement lieu à des controverses assez importantes qui ont de moins en moins de résonance de nos jours. Certains auteurs estiment que l'utilisation didactique des extraits du journal télévisé par exemple ne saurait être de l'éducation aux médias parce qu'elle implique une situation de dépendance du média. Au moins que l'enseignant ne prenne le soin d'expliquer le mécanisme de fonctionnement du document qu'il utilise. Ces auteurs privilégient la fonction critique dans cette éducation qui invite à mettre l'accent sur le développement du jugement critique du jeune esprit.

En faisant le point des différents angles par lesquels le rapport des enfants aux médias a été abordé par les éducateurs, trois définitions correspondant à trois moments historiques retiennent l'attention.

IX – 2 Les trois approches éducatives des médias

Len Masterman³, dans l'analyse historique qu'il fait de la problématique de l'éducation aux médias dégage trois approches des différents projets éducatifs qui ont pris en charge le rapport des publics aux médias:

¹ SARR Ibrahim utilise cette expression dans sa thèse de doctorat intitulé « La démocratie en débats. L'élection présidentielle de l'an 2000 dans la presse quotidienne sénégalaise. Séméiologie d'une communication politique. Perspectives pour une éducation aux médias », thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Panthéon – Assas (Paris II), 2004.

² GONNET, Jacques, *Education aux médias : les controverses fécondes*, Paris, Hachette éducation, 2001, p. 11.

³ MASTERMAN, Len, MARIET F., *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Editions du Conseil de l'Europe, 1994, p. 21-63.

- une approche « vaccinatoire » caractérisée par une profonde méfiance envers les médias qui corrompent « insidieusement les goûts et les habitudes de la nouvelle génération ». En 1938 par exemple, bien avant la télévision, on pointait du doigt l'accent contagieux d'Hollywood. Cette critique acerbe à l'égard des médias est même apparue avant la naissance et la toute puissance de la télévision. Cette approche reste vivace dans les esprits à cause de la permanence des valeurs religieuses. Du reste, la publicité et ses effets vont remettre au goût du jour cette condamnation systématique et sans appel des médias. Cette approche n'est pas un moment historique qui serait révolu. C'est plutôt une attitude que bien de parents et éducateurs développent en vue de, selon eux, mettre les enfants à l'abri des dangereux moyens d'information et de communication. Les dérives journalistiques, les fautes professionnelles, les manquements vis-à-vis des règles d'éthique et de déontologie poussent de nombreuses personnes à ressasser leur haine des médias.

- la seconde approche qui considère les médias comme un art populaire prend pied dans les années soixante. L'approche « protectionniste » est seulement modifiée et élargie. On se sert du sens critique non plus contre les médias systématiquement mais plutôt contre leur contenu. Cette approche s'inspire de la réflexion sur le cinéma. Il s'agit désormais de se demander « quelle est exactement la valeur de cette œuvre, de cet article, de ce texte ? ». Selon Len Masterman, cette façon de voir les choses est certes un progrès mais pêche par son approche naïve du concept de « valeur ». La valeur que l'on rechercherait serait transcendante, transculturelle et transhistorique, ce qui serait dangereux.

- le troisième moment date des années soixante dix : on commence à s'intéresser à l'étude des médias en les fragmentant, télé, cinéma, musique populaire, publicité, etc. Quelque temps plus tard, vers les années quatre vingt, des enseignants commencent à introduire dans leurs réflexions des préoccupations de leur temps. L'éducation à l'actualité s'invite timidement à l'école. « Un cours typique sur les médias pouvait consister en un trimestre consacré au cinéma, un trimestre à la télévision, quelques cours consacrés à la musique populaire, quelques autres à la

publicité, etc., les élèves se penchant sur des questions et différentes approches critiques » Lentement, pourtant, au début des années 1980, les enseignants commencent à intégrer et à réunir dans leur enseignement un certain nombre des préoccupations intellectuelles des années 1970, ce qui leur permet d'avoir une appréhension conceptuelle plus cohérente du rôle et de la fonction des médias dans leur ensemble, et de la manière de les enseigner.»¹ Les médias sont abordés comme un domaine spécifique et autonome de connaissance sur lequel porte l'enseignement. Eduquer aux médias consiste à travailler sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leur origine et sur la manière dont elles sont construites, diffusées, consommées. C'est aussi « s'interroger sur les modalités de réception des différents médias et chercher à comprendre la nature de leurs effets en commentant et en se prononçant sur les idées, les valeurs et les points de vue qu'ils véhiculent. Convenir l'élève à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est l'amener à s'interroger sur la nature des relations que nous établissons avec les médias, tant sur le plan individuel que collectivement. »²

Len Masterman insiste sur la place prépondérante du travail de Roland Barthes dans l'éducation aux médias. « La notion de « naturel » en particulier, d'authenticité de l'image, la distinction fondamentale que fait la sémiotique entre le signifiant et le signifié, c'est-à-dire entre l'image et son référent, entre la représentation et la réalité, remettait en cause l'idée que les médias avaient d'eux-mêmes, leur rôle de « fenêtres ouvertes sur le monde » ou de miroirs fidèles de la réalité extérieure. Dans *Mythologies* publiée en 1952, traduit en anglais en 1972, Barthes montre tout au contraire que les médias sont fabriqués de toutes pièces, que leurs messages sont codés. Ce sont des systèmes de signes que l'on se doit de lire avec un esprit critique : il insistait surtout sur le concept de représentation, et introduisit dans les études sur les médias du monde entier un discours particulier dans lequel professeurs et élèves ne parlaient pas, disons, des femmes, de la pauvreté, des prisons, de l'Afrique ou des classes sociales, telles que les médias les leur révélaient ou les décrivaient, mais de la

¹ MASTERMAN, Len, op. cit., p.33.

² PIETTE, Jacques, « La démarche d'enseignement en éducation aux médias » in *Vie pédagogique*, Site Internet, n°140, Septembre-Octobre 2006

représentation de ces concepts. Ce concept central et unificateur est devenu en Angleterre une sorte de jeu de mots professionnel : « les médias ne présentent pas la réalité, ils la représentent ». »¹ C'est parce que les médias ne sont pas des fenêtres ouvertes sur la réalité qu'il y a intérêt à les étudier.

Selon la perspective critique, « l'éducation aux médias » doit principalement être centrée sur l'analyse du rôle et de l'influence des médias dans le maintien et la reproduction des inégalités sociales, par le biais de l'étude des dimensions économiques et politiques des médias. L'objectif principal est d'amener le jeune à réaliser que les médias véhiculent des idées et des valeurs qui servent avant tout les intérêts de certains groupes particuliers, soit ceux qui possèdent et contrôlent les médias». L'éducation aux médias vise à favoriser le développement de l'esprit critique à l'égard des médias. Mais le terme «critique » pose problème chez certains praticiens des médias et de l'éducation : il renvoie tantôt à l'idée de désapprobation, tantôt à celle de distanciation. La désapprobation mal comprise peut entraîner une sorte de dédain systématique vis-à-vis, non pas de certains contenus, mais plutôt des médias globalement considérés. C'est du reste les pratiques malheureuses de censure systématique qu'imposent certains parents au nom de la religion (pas de télévision, pas de radio encore moins le « satan des satans », Internet). « L'étude critique des médias ne doit toutefois pas être confondue avec une entreprise de dénigrement de ces derniers. L'école, encore tout empreinte de son attachement à une culture livresque qui a longtemps nié que la culture médiatique ait quelque valeur d'apprentissage, a parfois tendance, lorsqu'elle aborde l'étude des médias, à se livrer à une attitude de dénonciation et d'attaque en règle de cette culture. »²

Autrement, l'attitude de désapprobation est incluse dans le développement de l'esprit critique. Il s'agit ni plus ni moins de la culture du doute méthodique auquel Descartes nous invite, et qui permet la suspension provisoire du jugement. Une telle attitude permet de penser par soi-même, d'avoir son propre jugement sur les choses

¹ MASTERMAN, Len cité par GONNET, Jacques, *De l'actualité à l'école, pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 41.

² PIETTE, Jacques, *op. cit.*, p. 2.

comme l'a suggéré bien plus tard Kant. Il ne s'agit donc pas de dévaluer les médias, mais bien d'apprendre à les connaître pour mieux s'en servir à la fois comme récepteur et producteur. Le développement de l'autonomie critique des élèves n'a pas pour objectif de faire d'eux des spécialistes de médias: en le faisant, on forme des consommateurs avertis ou des citoyens éclairés à même de se faire eux-mêmes une idée plus juste qui justifie leurs choix. En organisant par exemple tous les ans la Semaine de la presse et des médias dans l'école, le ministère français de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche offre l'occasion aux jeunes d'apprendre à décrypter l'information, à développer leur jugement critique, à renforcer leur goût pour l'actualité et à forger leur identité de citoyen. Ce premier double objectif de l'éducation aux médias renseigne sur les enjeux qu'elle suscite dans les contextes de l'Afrique de l'ouest francophone. Dans cette partie de la mondialisation globalisante, il y a, en effet, plus de consommateurs que de producteurs y compris de biens culturels.

IX – 3 L'introduction des médias à l'école est un projet politique

Le projet d'introduire les médias comme objet d'études à l'école ne peut se penser et s'exécuter que dans un contexte démocratique. Sous un régime totalitaire, tyrannique, il ne peut avoir une pluralité et une diversité de médias qui donnent écho aux contradictions internes des citoyens. « Le fait même de travailler sur une presse pluraliste implique un certain imaginaire de l'autre, celui qui ne pense pas comme moi, qui a droit à la parole. Autrement dit, nous nous trouvons très exactement ici dans les pratiques démocratiques, dans le rôle que l'école doit jouer pour une promotion de la démocratie, pour une conscience du politique. »¹

L'éducation aux médias ou à l'actualité est un apprentissage au jugement et au savoir-vivre démocratiques en ce qu'elles développent l'esprit critique, le débat, la contestation et la tolérance qui l'autorise, le libre choix et la liberté qui le permet. Il n'y a que de cette façon que s'installe une culture démocratique sans laquelle aucune démocratie n'est longtemps viable. A l'instar des vieilles, les démocraties émergentes,

¹ GONNET, Jacques, op. cit., p. 23.

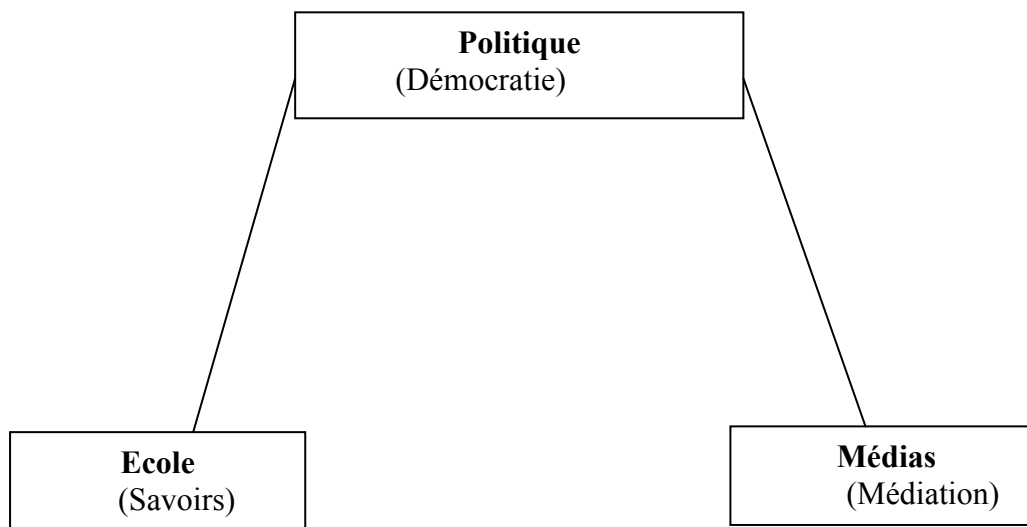
doivent avoir comme préoccupation l'éducation aux médias. En effet, cite Francis Fukuyama, «pour que la démocratie fonctionne, [...] , les citoyens des Etats démocratiques doivent oublier les racines instrumentales de leurs valeurs, et développer une certaine fierté « thymotique » irrationnelle à l'égard de leur système politique et de leur mode de vie. Ils doivent arriver à aimer la démocratie non pas parce qu'elle est nécessairement meilleure que les solutions alternatives, mais parce qu'elle est à eux. [...] Le développement de ce genre de fierté dans la démocratie, ou l'assimilation des valeurs démocratiques dans la conscience personnelle de chaque citoyen, est ce que l'on entend par la création d'une « culture démocratique » ou « civique »¹.

Pour David Buckingham, on a très souvent tendance à surestimer la place de l'éducation aux médias en politique. Avec elle, on se met à rêver d'une sorte de renouveau de l'école capable d'apporter des changements politiques aussi bien dans les programmes scolaires que dans les consciences des apprenants. Si pour de nombreux penseurs, éduquer au bon usage des médias, c'est éduquer à la citoyenneté et à la bonne gouvernance démocratique, d'autres rejettent un tel lien.

Jacques Goussier voit apparaître deux visions quelque peu antagonistes s'affrontant sur le sujet de l'approche politique de l'éducation aux médias. Il se propose de schématiser la relation qui fait débat.

¹ FUKUYAMA, Francis, *La fin de l'Histoire et le dernier homme*, Paris, Flammarion, 1992, p. 249.

Figure N°2 : Le contexte de la relation école-médias



Source : Gonnet, Jacques, Education aux médias : les controverses fécondes

Ainsi que laisse voir le schéma ci-dessus, la relation n'existe que dans un contexte politique de démocratie qui reconnaît la pluralité des opinions. C'est aux médias que revient la prérogative de traduire cette pluralité d'opinions et de servir de médiateur. A l'énormité et la complexité des affaires publiques sont venues s'ajouter la mondialisation et ses effets dominos qui ignorent les frontières et les distances. Pourtant, la théorie libérale fonde sa conception de l'exercice du pouvoir sur la participation de l'ensemble des citoyens appelés à se prononcer à propos de questions dont souvent ils ignorent tout. Parce que l'intelligence est très limitée et la vie trop courte, les hommes ne peuvent pas penser toutes choses par eux-mêmes ; ils doivent donc adopter des opinions « sur la foi » d'autrui. La presse existe pour suppléer ce défaut de connaissance. C'est l'instrument par lequel l'ignorance et l'éloignement sont supprimés ou tout au moins réduits. Dès lors apparaissent chez les enseignants deux attitudes possibles par rapport à l'étude des médias : ou l'enseignant invite les journalistes pour échanger avec eux sur l'éthique, les contraintes de leur métier, promouvant ainsi le dialogue, ou il effectue son travail de décryptage des médias en autarcie. Cette dernière est pratiquée surtout par ceux qui estiment que les médias sont un épiphénomène que l'école peut aborder sans plus : « Conscients, cependant, qu'il fallait malgré tout en parler dans nos classes, nous avons surtout fait des médias un

prétexte à discourir des valeurs devant les jeunes confinés au silence qui répétaient nos leçons. »¹ C'est cette posture que Michel Pichette souhaite que les enseignants abandonnent ; l'apprentissage actif du bon usage des médias est un apprentissage de la coopération, de la solidarité et de la participation de tous aux décisions, et donc un apprentissage pur et simple à la démocratie.

Il est difficile de le nier de nos jours : la vie politique ou démocratique passe par les médias. C'est dans les domiciles ou dans les lieux de travail que les hommes politiques, leurs discours et leurs options sont offerts aux citoyens. Les médias par leurs contenus ou leurs façons de présenter ces contenus influencent les choix des électeurs, font ou défont les opinions, orientent l'agenda politique. L'usage de plus en plus grandissant des sondages d'opinion dans les médias vient ajouter de l'ombre à ce qui était déjà assez flou pour les citoyens. « [...] L'éducation aux médias permet dans un premier temps de mieux appréhender ce que sont les médias, leurs fonctions sociales, leur rôle de filtre et d'écran entre les pouvoirs (quels qu'ils soient) et les individus. En prenant conscience du fonctionnement des moyens d'information, on comprend comment s'opèrent leurs choix et comment ils influencent la perception des faits, des hommes et des enjeux. Par suite, on peut s'interroger sur le rôle que jouent éventuellement les médias dans la formation de l'opinion. Dans un deuxième temps, l'éducation aux médias intègre un travail et une réflexion sur la diversité des points de vue. »² C'est une culture de la tolérance, de l'acceptation de l'autre, de sa connaissance et de sa reconnaissance, de la différence, qui se met en place ainsi. Ne pas être d'accord avec ce que l'autre dit mais se battre pour qu'il ait le droit de le dire est un principe et un comportement presque naturel qui se cultivent. En allumant et en conservant chez le jeune esprit la flamme de la participation citoyenne, l'étude des médias éduque à la démocratie dans un monde où les taux de participation aux élections s'effondrent, où l'intérêt pour les élections ou la démocratie elle-même s'effrite, où l'esprit civique, quand il existe, prend souvent des congés.

¹ PICHETTE, Michel, « Apprendre à vivre avec les médias, une urgence pour l'école et la démocratie », *L'école et les médias : pour une éducation à la citoyenneté*, Paris, Médias Pouvoirs Edition, 1995, p. 120

² BEVORT, Evelyne, « Eduquer aux médias pour éduquer à la démocratie à l'école », *L'école et les médias : pour une éducation à la citoyenneté*, Paris, Médias Pouvoirs Edition, 1995, p.160.

Il existe un autre intérêt à étudier les médias en classe ; cet intérêt est difficilement perçu au premier abord par les éducateurs. Pourtant, de plus en plus, il perturbe les habitudes, les quiétudes, la sérénité dans les classes. Il est souvent perceptible sous la forme d'un reproche : quand on prend la peine d'écouter les plaintes sourdes exprimant l'absence de motivation de nombreux élèves face à certains cours, on entend les élèves dire que les maîtres et les professeurs rabattent leurs oreilles avec le passé. Ils perçoivent à peine le rapport ou la relation de ce qu'ils sont censés savoir avec leur vie quotidienne, leur environnement, leur vécu. Les connaissances qu'on leur demande d'assimiler proviennent d'une exhumation de pensées et d'hommes témoignant une certaine vitalité d'un passé à jamais révolu, d'une nostalgie qui intéresse à peine les générations actuelles. Le rapport de l'école au temps est le plus souvent un rapport au passé. « L'école fonctionne, en quelque sorte, comme le porte-parole des ancêtres qui organisent la vie actuelle en fonction de leurs expériences passées. »¹ L'école est une courroie de transmission de valeurs traditionnelles, de reproduction sociale, de promotion sociale. C'est pour quoi on lui reproche d'être archaïque. Elle dispense une formation intemporelle. Dans ces conditions, sauf dans les quelques rares cas où la pédagogie active est expérimentée, l'actualité n'y est jamais abordée. « On comprend dès lors que, sans même savoir la réalité de ce qui va être abordé, certains parents rejettent violemment une telle hypothèse. En ce sens, la perspective de faire entrer un journal dans la classe peut paraître comme une véritable provocation. Dans l'imaginaire de certains, un journal est l'inverse d'un livre. »²

Qu'entend-on par « actualité », cette chose que les pédagogues traditionnels rechignent à laisser entrer en classe ? On renvoie le premier usage du mot à 1253 où il est un dérivé du latin médiéval *actualitas* qui signifie « exécution ». Il ne prend le sens d'« événement récent » qu'à partir de 1845 pour désigner les nouvelles. Désormais, et en référence aux médias, l'actualité se rapporte au présent pour parler de ce qui existe au moment où l'on parle.

¹ GONNET, Jacques, op.cit., p. 24.
Ibidem, p. 24.

L'introduction des actualités en classe est de prime abord confrontée à cette première difficulté que les éducateurs doivent s'employer à lever dans le cas où les autres obstacles auront été franchis. Le contenu des médias se présentera immédiatement comme une autre raison suffisante pour ne pas oser l'aventure. L'école s'est en effet donnée pour mission de mettre les élèves à l'abri des jeux cruels des adultes : de la violence, du sexe, des crimes, des dépravations, etc. Cette école protectrice est quelque peu déconnectée de la réalité du monde. Avec l'avènement des médias et leur omnipotence, ces mesures de protection sont, à l'analyse, complètement désuètes. Désormais, lorsque l'enfant arrive à l'école, il « vient avec son monde, ses images, ses questions, et qu'il ne peut pas les déposer aux vestiaires comme un habit d'emprunt pour renaître dans la classe... ». L'école ne peut plus se permettre d'ignorer cette réalité. Elle doit prendre en charge les questions qui touchent directement le vécu personnel, familial, le devenir des enfants, leurs angoisses, leurs états d'âmes. Il reste que l'actualité effraie aussi les maîtres qui sont souvent pris à contre-pied. Les savoirs informels des enfants sont souvent et largement au dessus de ceux des maîtres qui donnent souvent l'impression de tout savoir. Si parents et enseignants hésitent à introduire l'actualité en classe, c'est aussi parce qu'ils craignent que les élèves fassent de la politique. C'est une crainte légitime lorsqu'on observe les arènes politiques ou ce que de nombreux adultes font de la politique ou en son nom. Il convient de se souvenir de l'étymologie du concept de politique pour s'apercevoir que les craintes sont surfaites. Politique vient en effet du grec « politikos » signifiant « cité » ou « citoyen ». A la différence de bien de leçons et de cours qui ne souffrent pas de remise en question ou de discussion, l'introduction de l'actualité en classe est une école du doute. Ce n'est ni plus ni moins qu'un « apprentissage du jugement critique, une distanciation avec la réalité qui permet de se resituer sans être emporté par l'air du temps. Inlassablement, il faut apprendre à vérifier les sources, à contrôler, à comparer. Et, très vite, l'élève sent qu'il ne peut travailler seul.»¹

Il faut éduquer les enfants et les adolescents aux médias pour les protéger contre les effets néfastes de ceux-ci. Si on ne peut pas les empêcher d'être souvent en leur

¹ GONNET, Jacques, « Les médias à l'école, un apprentissage du jugement démocratique », *L'école et les médias : pour une éducation à la citoyenneté*, Paris, Médias pouvoirs Editions, 1995, p. 97.

compagnie, au moins qu'on leur apprenne à mieux s'en servir. Les médias alimentent, animent et influencent sans arrêt la vie intellectuelle, affective et sociale des enfants. Ils y trouvent plaisir, instantanéité, rapidité et efficacité. Par eux, les enfants jouent avec l'imaginaire et le réel au point souvent d'en ignorer les limites pourtant étanches; ils jouent avec l'affectivité et la rationalité. Contrairement aux idées reçues, ils déploient une activité intelligente qui les introduit à un volume aussi divers qu'impressionnant d'informations, de connaissances et d'expériences psychiques déterminantes. Une activité intellectuelle qui les contraint à effectuer des choix, à opérer des liens, à traiter l'information, à donner du sens. Les médias constituent un domaine d'expérience de vie. C'est par eux que les enfants font leur première expérience de la vie. A la maison, on est agréablement émerveillé par les premiers pas de danse que le nourrisson ou le bébé esquisse par imitation en regardant l'écran de télé ou en écoutant la radio FM. Pourtant, dès cet instant, il y puise nombre d'éléments qui forgeront son identité personnelle et sa vision du monde, ses modèles de santé, de bien-être et de comportement socio-relatif, une représentation de l'environnement physique, de l'univers du travail, de la consommation, de la vie collective et de la citoyenneté.

Il y a, à l'évidence, une éducation aux actualités à faire dans les classes. Reste maintenant à revoir la pédagogie traditionnelle qui est en cours dans bien d'écoles et qui fait du maître le centre du savoir. L'école n'est pas en effet une institution démocratique. Pourtant, on lui demande à présent de devenir un instrument de promotion des valeurs démocratiques. C'est un énorme défi qui se présente à l'école et qu'elle est obligée de relever si elle ne veut pas complètement perdre son aura auprès des enfants. Dans plusieurs pays en Europe et aux Etats-Unis, c'est une préoccupation qui est prise en charge sous diverses formes. La France par exemple a choisi depuis un peu plus de trois décennies de confier la coordination des réflexions et des actions en matière d'éducation aux médias à une institution : le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI).

IX – 4 L'exemple français du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI)

En lettre du 28 septembre 1976, René Haby, alors ministre de l'éducation de la République française écrit : « La volonté d'ouvrir l'école aux réalités du monde moderne implique d'adjoindre à l'utilisation des instruments pédagogiques traditionnels, celle de la presse, qu'elle se présente sous forme écrite ou qu'elle utilise les moyens audiovisuels [...] . Les instructions qui seront rédigées en vue de l'application des nouveaux programmes devront attirer de manière précise l'attention des professeurs sur l'intérêt que présente l'usage pédagogique de la presse dans les différentes disciplines [...] . On ne manquera pas à cette occasion d'encourager les professeurs à s'engager dans une exploitation plus grande des moyens qu'offre la presse pour répondre au désir des élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent »¹. C'est depuis cette date qu'officiellement les médias font leur entrée en classe. Non pas en tant que nouvelle discipline mais plutôt comme support pédagogique, nouvelle méthode à usage de toutes les disciplines. Comme on peut s'en douter, l'entrée de la presse en classe ne manque pas de susciter des inquiétudes dans les familles. La lettre du ministre français précise : « L'utilisation de la presse ne peut servir de prétexte à des développements partisans ou à la mise en valeur de ses convictions personnelles du maître. »² Ces risques de déviation peuvent être évités si les parents sont bien imprégnés des objectifs poursuivis.

Dans les faits, confie Jacques Gonnet, l'idée d'introduire les médias en classe a rencontré plusieurs obstacles : il y a « d'abord, l'obstacle des enseignants : s'il y avait une minorité d'enseignants qui était très favorable, mettons 30% à peu près, les autres nous ont dit que ce n'était pas leur travail. « Notre travail à nous enseignants, ont-ils précisé, c'est de transmettre des connaissances. Or vous nous demandez de transmettre quelque chose qui n'est pas de l'ordre de la connaissance parce que dans l'actualité on est en situation de ne pas savoir. » L'enseignant est très rassuré quand il a un

¹ HABY, René, Ministre français de l'éducation, B. O. n°38 du 21 octobre 1978.

² Ibidem

programme. »¹ Cet immobilisme des enseignants était conforté par les suspicions des parents. « Beaucoup de parents étaient contre pour de nombreuses raisons : la première raison, c'est qu'en 1982 quand le ministre m'a donné cette mission, la gauche venait d'arriver au pouvoir. En France, à l'époque, le clivage entre gauche et droite était particulièrement fort et violent. J'ai eu contre moi beaucoup de parents d'élèves de droite qui m'ont dit : « vous allez faire rentrer la politique à l'école. »² L'opposition des parents trouvait aussi son explication dans leur crainte de voir introduites en classe les horreurs, fureurs du monde. Il fallait l'éviter absolument pour protéger les enfants. Le projet du CLEMI a affronté un troisième groupe d'adversaires constitués essentiellement des hommes des médias. « [...] Beaucoup de quotidiens de régions étaient persuadés que derrière cela, il y avait le journal « Le monde » que l'on voulait faire rentrer dans les classes, les enseignants lisent en majorité ce journal... Ensuite, les journaux écrits se sont ligüés pour dire que l'opération du CLEMI ne concerne que la presse écrite, et donc il ne faut pas qu'il y ait la radio et la télévision. »³ L'initiateur du CLEMI a dû redoubler d'arguments pour convaincre sceptiques et opposants du projet.

L'autorité politique s'est aussi investie dans le projet à ses débuts puisqu'il était persuadé qu'on ne lui réclamerait pas des crédits supplémentaires pour l'introduction de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires. Selon le ministre, l'utilisation des médias en classe ne devrait pas avoir d'incidence financière puisque la majeure partie des exercices devrait être accomplis à l'aide de documents que les auditeurs fourniraient. Toutefois, admettait-il, les dépenses inévitables pouvaient se faire sur les crédits des lycées et collèges.

Créé en 1982, le « Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) a pour objectif d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias. Il a pour mission de promouvoir, tant au plan national que dans les académies, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par

¹ Ces propos sont de Jacques GONNET dans l'entretien que nous avons réalisé le 6 décembre 2008 à Paris et dont l'intégralité se trouve en annexe 11.

² Ibidem

³ Ibidem

les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique ». On peut regrouper son action en trois pôles principaux : en tant qu'opérateur de l'éducation aux médias en France, il s'occupe de la formation des enseignants à la connaissance du système des médias d'information, à leur bon usage pédagogique dans les classes et à l'analyse de leurs contenus ; le CLEMI est un trait d'union entre d'une part les professionnels des médias, et de l'autre, les élèves et les enseignants. « La semaine de la presse et des médias à l'école » qu'il organise chaque année est une activité phare qui regroupe 4 millions d'élèves, 330 000 enseignants et plus de 1000 médias autour de projets communs. Le troisième volet de l'action du CLEMI consiste à encourager et à accompagner l'expression des élèves au collège et au lycée. Par ces cadres d'expression (journaux lycéens), les élèves apprennent à connaître les processus de production des médias, à gérer la liberté d'expression et de presse ainsi que la responsabilité qui en est son corollaire intime. Le CLEMI possède et exploite le fonds des journaux scolaires et lycéens le plus important d'Europe (plus de 45 000 journaux) »¹. Enfin, il produit et diffuse différents documents pédagogiques pour susciter et développer la prise en charge de l'actualité.

Le Centre dispose de ressources humaines dans toutes les 30 académies de France qui travaillent en bonne intelligence avec les parents d'élèves, les enseignants, les professionnels des médias, les universitaires, les associations para-éducatives. Il a en son sein un centre documentaire qui réalise des panels de presse et des analyses sur des sujets d'actualité. Il dispose aussi d'un réseau international de correspondants sur le sujet et pilote des programmes européens tels « Educaunet » et « Média-educ. ». Avec le recul, et après plus d'une vingtaine d'années d'expérience, il était intéressant de savoir si l'éducation aux médias peut prétendre à la qualité de discipline au même rang que les autres. La réponse avisée de Gonnet à ce sujet reste toujours dubitative : « J'ai lutté pour que ça ne soit pas une discipline. Tout le monde était contre cette position, à commencer par les enseignants qui faisaient l'analyse, juste, suivante : si c'est une discipline, on aura des moyens. Si ce n'est pas une discipline, on n'aura rien. Ils ont raison. Mais en même temps, je crains terriblement que dès l'instant où ce sera

¹ Cette estimation est du CLEMI. On peut retrouver ces données sur son site Internet www.cleml.org.

une discipline avec ce que cela comprend de rigueur et de contraintes, qu'arrive une classe de professeurs de médias qui vont oublier une partie essentielle. J'ai très peur d'une instrumentalisation si on en fait une discipline, comme les mathématiques, la géographie, s'il n'y a pas des règles du jeu. Cela étant, sur le fond, connaissant les institutions, je suis à peu près sûr que ça deviendra un jour une discipline. Je voudrais simplement que dans cette discipline il y ait des règles du jeu. Et que ces règles du jeu ne soient pas les mêmes, c'est-à-dire que, par exemple, on peut bien avoir un professeur des médias qui vienne de n'importe quelle discipline et qui ait pour tâche de faire en sorte que toutes les disciplines éclairent le sujet... Il ne faut pas qu'elle soit enfermée dans une discipline au sens strict, mais que ce soit une discipline qui traverse les autres.

Le chemin à parcourir avant que l'éducation aux médias devienne une discipline consacrée de l'enseignement est grand : en analysant les programmes de plusieurs pays sous le prisme de leur fonction critique, Jacques Piette en est arrivé à cette conclusion : « la mise en commun des différentes observations que nous avons faites en ce qui concerne la manière dont chacun des programmes définit la pensée critique nous amène à constater que l'éducation aux médias n'est pas encore parvenue à proposer une définition précise de ce concept. Une lecture attentive des programmes révèle, au contraire, que nous sommes en présence d'un concept relativement flou, au point que pour les programmes d'éducation aux médias la pensée critique se confond avec les notions d'intelligence, de réflexion et d'analyse. »¹ Cette diversité de contenus ne doit pas pourtant étonner lorsqu'on considère le domaine qui est concerné : l'éducation. Les contextes culturels, socio-historiques, économiques, politiques et technologiques ont une influence sur les systèmes éducatifs et leurs contenus. C'est aussi pourquoi, il nous paraît à présent opportun de mettre en relief les comportements des jeunes consommateurs de médias au Burkina. A l'occasion nous verrons si ces habitudes de consommation impactent sur leur vie scolaire.

¹ PIETTE, Jacques, *Ibidem*, p. 265.

CHAPITRE X : LE RAPPORT AUX MEDIAS DES ELEVES ET DES PARENTS DANS LES VILLES DE OUAGADOUGOU ET DE BOBO DIOULASSO DU BURKINA FASO

Le rapport aux médias des élèves est de nos jours assez précoce. Ils naissent avec les médias pour ne jamais les quitter. Ce t attachement quasi ombilical est plus ou moins intime en fonction du type de médias et des productions qui sont proposées. Si ce constat est vrai pour les pays développés, il est intéressant de savoir s'il demeure tel dans les pays en voie de développement comme le Burkina Faso.

X-1 Place des médias dans la vie quotidienne de l'élève

En 2006/2007, le nombre total des élèves de l'enseignement de base était estimé à 1 561 258 élèves. La région du Centre et celle des Hauts Bassins dans lesquelles se trouvent les villes de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso distantes de 364 km et qui sont de loin les plus grandes villes du pays du fait de la disparité de l'urbanisation, abritaient 390 667 élèves soit 25% de la population scolaire de ce niveau. A la même période, 280 712 élèves ont fréquenté le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire. Plus de 41% de ces élèves étaient inscrits dans des lycées et collèges de ces deux régions qui nous concernent.

Ces deux régions sont les plus couvertes par les médias : outre les chaînes de télévisions, les stations de radios FM, les journaux nationaux, qui sont accessibles à qui le veut ou le peut, les habitants de ces régions ont la possibilité d'avoir accès à un nombre important de médias émis depuis l'étranger par le biais du satellite, du câble, des relais des radios internationales, etc. Cette pluralité et cette diversité de l'offre ont réussi à entraîner une sensible augmentation de la fréquentation des médias par les habitants de ces deux villes. Force est de constater cependant que tous les médias ne jouissent pas d'une audience identique. Nous avons déjà expliqué que la télévision malgré la pauvreté des populations connaît un taux de pénétration important. La radio

est de loin le média le plus populaire. La miniaturisation du poste récepteur et la prolifération des radios FM ont contribué à « démocratiser la radio » qui a l'avantage d'utiliser la langue de la région où elle est implantée. Dans l'ensemble, ces habitudes générales de consommation médiatique s'appliquent aussi aux publics jeunes. Parce qu'ils ne s'embarassent pas, par exemple, d'aller regarder chez autrui ou d'écouter la radio avec lui, les enfants et les adolescents sont des compagnons assidus des médias. La propriété ou l'absence du média chez soi n'est pas perçue par exemple comme un obstacle à la consommation des productions médiatiques.

Tandis que 93,4% de la population élève enquêtée affirment regarder la télévision, 76,4% écoutent la radio, 61,8% lisent le journal et 64,3% utilisent internet. C'est ce qui montre le graphique que ci-après relatif de la consommation des médias par cette frange de la population. Toutes proportions gardées, les jeunes scolarisés du Burkina nourrissent le même engouement pour les médias que leurs homologues du Nord. Au Québec par exemple, « la télévision demeure le plus populaire, quels que soient l'âge des enfants ou le milieu où ils vivent, 88,6% des 7-12 ans affirment regarder la télévision tous les jours [...] et les 41,0% sont des gros usagers (2 heures et plus par jour) »¹.

En 2007, « les contacts des Français avec la télévision, la radio, la presse écrite ou encore Internet ont augmenté de 5,8% par rapport à 2006. À en croire les relevés de Médiamétrie, les 15-24 ans sont encore plus « médiaphages » que leurs aînés. Cette tranche d'âge enregistre en moyenne 45,2 contacts quotidiens avec la presse, la télévision, la radio, mais aussi l'Internet, les jeux vidéo et autres écrans. Dans le détail, 9 Français sur 10 (89,4%), en moyenne, regardent la télévision chaque jour. De même, 8/10 écoutent quotidiennement la radio (82,5%) et lisent la presse écrite (78,3%) »².

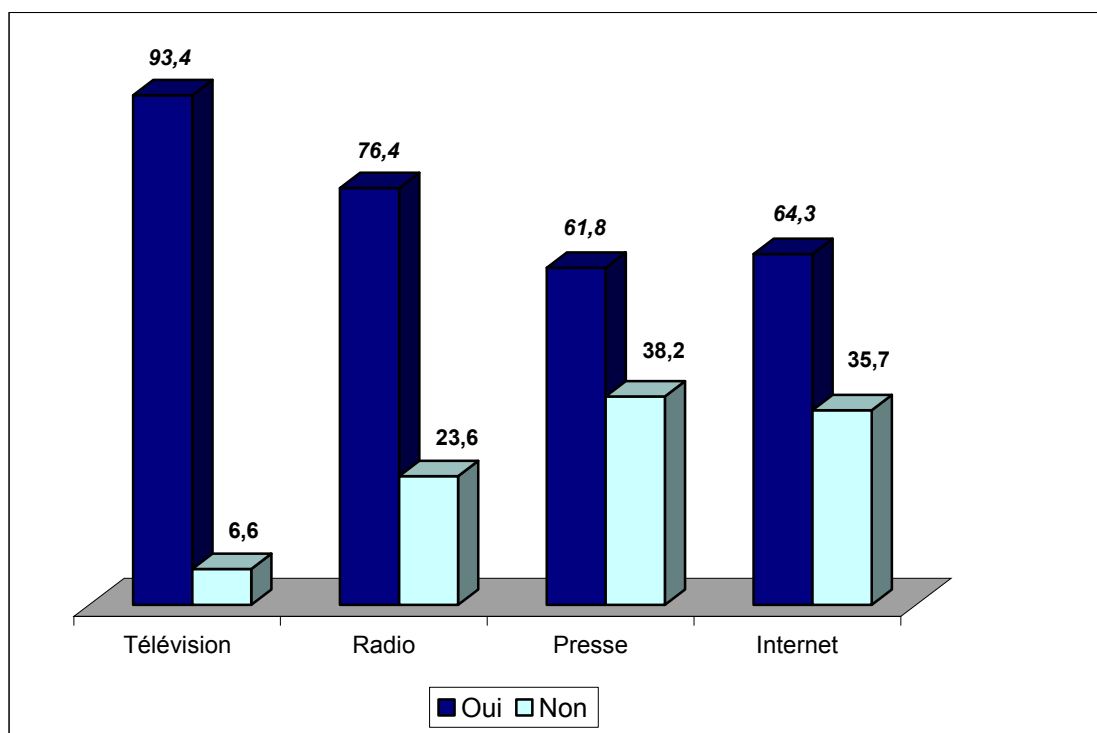
Ces données du Nord et du Sud montrent que l'engouement pour la consommation des produits médiatiques est presque partout le même nonobstant la disparité des avancées technologiques et des pouvoirs d'achat. Si au Nord, les

¹ BEAUCHESME, Claude, « Les jeunes québécois et les médias : quelques résultats de recherche », *Vie pédagogique* N°140, septembre-octobre 2006, p.41.

² DUTHEIL, Guy, « Télévision, presse écrite, radio et Internet de plus en plus présents dans la vie des français », *Le monde* du 1^{er} mars 2008.

nouveaux médias bouleversent les habitudes de consommation, au Sud, les médias traditionnels ne craignent pas encore la concurrence des autres « écrans » même si la menace du téléphone portable est de plus en plus prégnante.

Graphique N°3 : Consommation des médias par les élèves au Burkina Faso



Source : BAZYOMO, E., *Enquêtes de terrain, 2006, Annexe N°15.*

C'est sans surprise que nous avons constaté qu'une forte majorité de nos enquêtés étaient en contact permanent avec les quatre (4) médias de masse que sont la télévision, la radio, la presse et Internet. Tous les 458 enquêtés ont répondu à cette question. Comme le graphique ci-dessus l'indique, au Burkina Faso, la télévision reste le média le plus utilisé même si la radio, du fait de son accessibilité, est assez présente dans leur quotidien. « Tous les atouts renforcent la prépondérance de la radio : l'oralité et l'audience possible par les analphabètes, les postes transistors ne nécessitant pas l'électrification, leur coût modeste, (le réapprovisionnement en piles posant parfois problème), le faible coût des installations d'émission, la FM permettant de multiplier les émetteurs et d'émettre pour une communauté de quelques milliers de personnes et

dans les langues qui ont un nombre réduit de locuteurs. »¹ L'importation massive des produits fabriqués en Asie a contribué à faire baisser davantage les prix d'achat des transistors. La miniaturisation de ces postes, ajoutée à leur bas prix, explique pourquoi de nombreux élèves en disposent en propre. Pour de nombreux jeunes le poste récepteur de radio est un symbole d'émancipation, de liberté vis-à-vis du joug parental duquel on se soustrait pour écouter le programme de son choix sans craindre d'éventuelles réflexions. Ecoute individuelle et très intime, elle ne fait pas l'objet de la même attention ou surveillance que la télévision, un média plus familial. La modestie des revenus des parents ne leur permet pas de disposer d'un poste téléviseur à eux dans leur chambre par exemple. La radio apparaît dans ces conditions comme un refuge tranquille.

Par son jeu de fascination, de séduction, de persuasion et par la force des images qui confortent les dires, la télévision a depuis lors largement ravi la vedette à la radio même dans les contextes où son coût d'accès n'est pas à la portée du plus grand nombre. En interprétant les travaux de Maurice Debesse², on peut affirmer que l'adolescence est une cause essentielle de l'engouement des jeunes pour le petit écran. En pleine crise de la personnalité dominée par des conduites dites imaginaires, le rêve est un mode de pensée qu'il affectionne. La télévision lui donne dans ce cas entièrement satisfaction. L'augmentation récente de l'offre télévisuelle a fait apparaître au Burkina le phénomène du zapping. Sitôt revenus de l'école, les élèves sont les premiers à allumer le téléviseur pour effectuer immédiatement un bref zapping à la recherche d'un programme attrayant. Ceux d'entre eux qui redoutent les remontrances des parents attendent l'heure de leurs émissions favorites : clips vidéo, films d'action, séries américaines, telenovelas.

L'écoute télévisuelle ou radiophonique permet, selon eux, d'être au courant des nouveautés en matière de mode et de musique ; il faut être à la page. Pour la plupart des jeunes, après l'école et son stress, ils n'ont aucune envie de s'alourdir avec des contenus sérieux. C'est pour quoi ils recherchent tout de suite de quoi décrocher.

¹ TUDESQ, André-Jean, op. cit., p. 15.

² DEBESSE, Maurice, Les étapes de l'éducation, Paris, PUF, 1972.

Tout produit médiatique léger et facile à digérer est dans ce cas le bienvenu. Il faut que ce produit vise à divertir, à rendre le sourire et à donner de l'espoir, à faire rêver. Très émotifs, ils vouent de l'admiration pour des modèles pris en dehors du cercle familial par besoin de projection et d'identification. La ressemblance tant souhaitée se transforme dans bien de cas en imitation des comportements des acteurs. « L'adoption de certains modes vestimentaires, de coiffures particulières, d'un certain langage fréquemment observé à cet âge-là constitue parmi tant d'autres des exemples d'emprunts faits à des modèles types généralement véhiculés par les médias, surtout la télévision »¹.

Les médias ont un succès franc et de plus en plus marqué auprès des jeunes. Pour l'instant, au Burkina, les élèves n'en sont pas encore de sacrocs. Lors qu'on observe le graphique N° 2 des fréquences de consommation des médias par les enfants scolarisés du Burkina, on s'aperçoit qu'ils ne passent pas trop de temps devant la télé : ils sont 48,1 % à suivre la télé pendant au maximum une heure par jour. Seulement 14,4 % vont au delà de 3 heures. Ils ne sont pas plus nombreux (7,3 %) à passer plus de 3 heures à écouter la radio. La plupart des élèves (71,1%) restent à l'écoute de la radio pendant une heure au plus. La moitié des enquêtés affirme lire le journal de temps en temps tandis que de 17,4 % le lisent régulièrement. Une proportion assez curieuse quand on observe les tirages des journaux de la place. Contrairement à ce que des observations empiriques peuvent laisser croire, Internet est entré dans le quotidien des jeunes du pays : 64,3 % d'entre eux l'utilisent pour diverses raisons sur lesquelles nous reviendrons. Comme la plupart d'entre eux (63,3 %) passent seulement une heure au moins sur Internet, on imagine déjà ce qu'ils font. Ils sont seulement 7,8 % à se connecter pendant plus de 3 heures.

¹ SANFO, Absétou épouse Lamizana, « Télévision et scolarisation de l'enfant dans la ville de Ouagadougou : relais ou perturbation des mécanismes classiques de transmission des acquis culturels », 70 pages annexes non compris, mémoire de maîtrise de sociologie, Université de Ouagadougou au Burkina Faso, Avril 1995, p. 52.

Graphique N°4: Fréquence de consommation des médias par les élèves



Source : BAZYOMO E., *Enquêtes terrain, 2006, Annexe 15.*

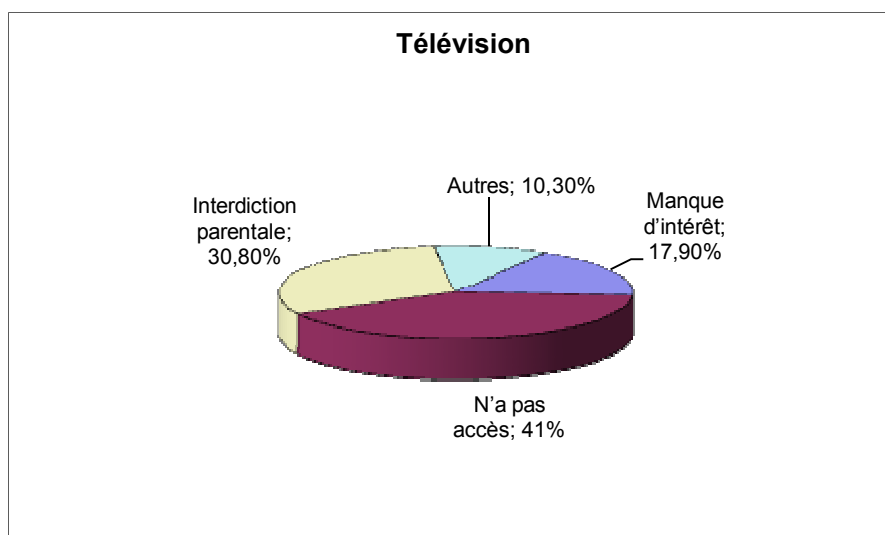
Un certain nombre d'élèves n'ont pas de contact avec les médias. Lorsqu'on prend en compte les jeunes scolarisés que les médias n'arrivent pas à atteindre jusqu'à présent, on s'aperçoit là encore que la télévision est très peu concernée. 6,6 % ne regardent pas la télé, 23,6 % n'écoutent pas la radio, 38,2 % ne lisent pas le journal et 39,7 % ne connaissent pas Internet. Malgré le système d'enseignement construit autour de l'écriture et de la lecture et qui aurait dû favoriser la lecture de presse, on s'aperçoit que cette dernière vient en tête des médias qui n'intéresse pas les scolaires. « L'avènement des médias audiovisuels annonçait, pour beaucoup, le déclin d'une forme traditionnelle de communication : l'écrit, et dans une perspective de communication de masse : la presse. L'écrit avait, à son heure, inquiété les détenteurs du pouvoir et de la connaissance, rappelons-nous les risques présumés de cette « drogue » qui allait pervertir les foules et irradier la mémoire des hommes [...]. Chaque nouveauté technologique, en matière de communication, inquiète et annonce la fin des moyens plus traditionnels de communication »¹. L'engouement médiatique des jeunes au Burkina Faso s'est déplacé de nos jours vers les médias audiovisuels.

¹ CORROY, Laurence, *Les jeunes et les médias : les raisons du succès*, Paris, Vuibert, 2008, p. 11.

Les deux grandes villes concernées par la présente étude sont arrosées par une telle multitude et une telle diversité de radios FM que l'on est surpris par la proportion des jeunes scolaires qui ne l'écoutent pas. Pourtant les programmes de ces FM sont la plupart du temps conçus pour accrocher ce type d'auditeurs qui intéresse les annonceurs : ces programmes sont constitués de musique à la mode, de jeux radiophoniques organisés en direct grâce au téléphone et au terme desquels les différents lauréats sont récompensés. Si la radio demeure peu attrayante pour certains d'entre eux, c'est parce qu'ils ont jeté leur dévolu sur la télévision. L'audience de la radio auprès des jeunes scolaires subit les effets de sa concurrence avec la télévision. Si l'on considère que la radio est de tous les médias celui qui est le plus accessible aux jeunes, on est étonné par le nombre d'élèves qui affirment ne pas l'écouter. Le graphique N° 5 donne un aperçu des raisons qui expliquent que certains élèves ne s'intéressent pas aux médias malgré les appels pressants de ces derniers. Pour des raisons pratiques de lisibilité le graphique a été décomposé en trois.

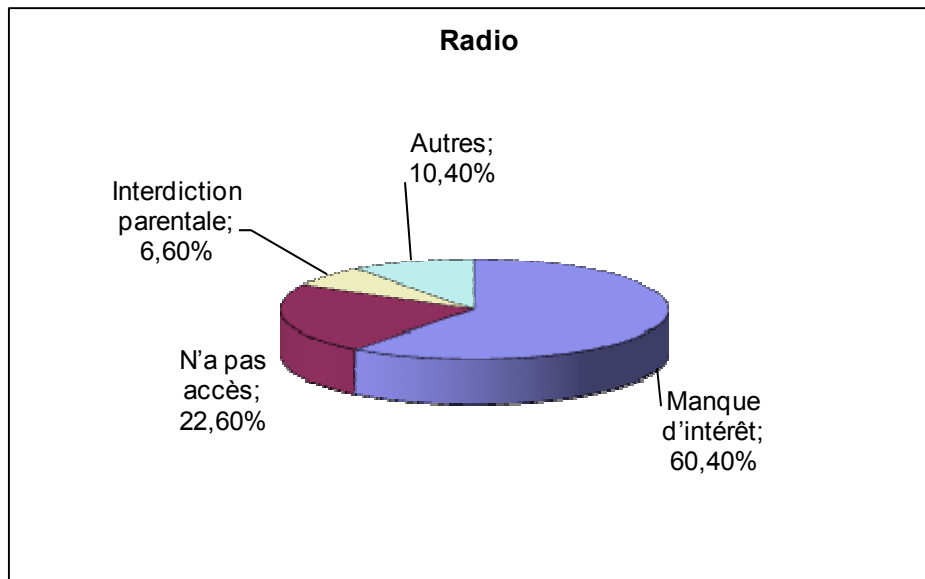
Graphique N°5 : Les raisons de non consommation des médias (a, b, c)

(a)



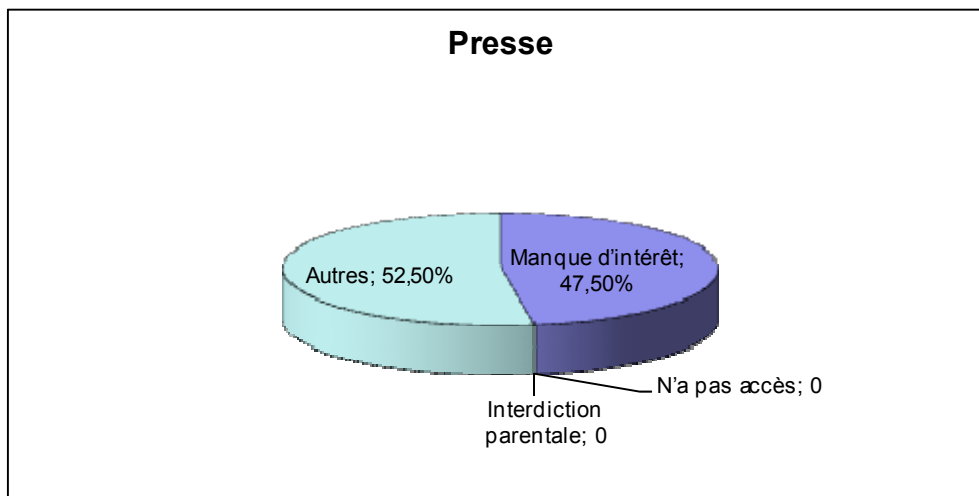
Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 15.

(b)



Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 15.

(c)



Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 15.

Ils sont 60,4 % à dire qu'ils n'écoutent pas la radio par manque d'intérêt. 22,6 % n'ont pas accès à une radio tandis que 6,6 % ne l'écoutent pas à cause d'une interdiction parentale. S'ils restent nombreux à dire qu'ils n'ont pas accès à la radio, c'est parce qu'ils en veulent en propre ou parce qu'ils ont du mal à acheter régulièrement les piles qui servent de source d'énergie à leur transistor. Sinon, il est

difficile de trouver un foyer dans ces deux grandes villes où il n'existe pas au moins un poste récepteur.

Avant les résultats de la présente enquête, il nous était difficile d'imaginer qu'en 2006, des parents puissent interdire à leurs enfants d'écouter la radio. Les élèves sont 6,6% à avouer qu'ils n'écoutent pas la radio à cause d'une interdiction parentale. Sans doute, cette interdiction n'est pas systématique. Elle s'applique peut-être à des programmes précis dont le contenu est jugé dépravant par les parents. Les motivations d'ordre religieux ne sauraient justifier une telle interdiction dans la mesure où presque toutes les confessions religieuses disposent de leur propre station de radio dans les deux villes concernées par l'enquête. L'interdiction serait-elle alors le fait de quelques parents qui « voient le diable partout et en tout » ?

Le manque d'intérêt est la première cause qui pousse les jeunes à ne pas lire les journaux ; 47,5 % d'entre eux l'invoquent et tandis que les autres expliquent ce désintérêt par d'autres raisons parmi lesquelles l'inaccessibilité des journaux. A force de jeter le discrédit sur les médias et de les considérer comme un phénomène marginal et incompatible avec la formation scolaire et académique des jeunes, ces derniers ne voient plus l'intérêt de lire les journaux. Parmi les élèves qui n'ont pas de contact avec les médias, la proportion de ceux qui ne lisent pas le journal (38,2%) a le mérite de révéler deux états de fait majeurs :

-les coupures des journaux ou les journaux eux-mêmes ne sont pas utilisées en classe comme supports pédagogiques, outils didactiques malgré les quelques recommandations des programmes des cours ;

-l'introduction de l'actualité en classe n'est pas une préoccupation des enseignants habitués à répéter presque mécaniquement ce qu'ils ont eux-mêmes reçu de leurs maîtres.

Si ces deux méthodes pédagogiques étaient prises en compte dans les classes et les cours, les élèves, ne serait-ce que par devoir, devraient nourrir plus d'intérêt pour la lecture des journaux qui se trouve du reste moins contraignant que la lecture des livres

au programme. Le prix d'achat des journaux apparaît comme un autre obstacle à l'accessibilité. Le quotidien coûte 200 francs CFA, l'hebdomadaire 250, le mensuel entre 300 et 500 (soit respectivement et à peu près 30, 38, 45 et 76 centimes d'euros). Ce qui représente une importante somme d'argent pour les élèves du Burkina. « L'accès au journal se fait soit par l'achat, soit par l'intermédiaire des abonnements de service ou encore l'emprunt, la photocopie ponctuelle, les échanges d'exemplaires. Autant de pratiques qui témoignent de l'existence d'un espace de la communication écrite au Burkina Faso. »¹ Les espaces collectifs de lecture sont assez limités dans la mesure où écoles, lycées, municipalités, bibliothèques, ne s'abonnent pas ou peu aux journaux.

A la décharge des élèves, il faut rappeler que la lecture des journaux n'est pas non plus une pratique courante chez les adultes au Burkina Faso. Les tirages moyens des journaux (cf. tableau N° 3) le confirment. Les quatre quotidiens du pays ont un tirage moyen général de moins de 20 000 exemplaires par jour pour une population estimée à 14 millions d'habitants. Même si le taux élevé de l'analphabétisme est la principale cause du peu d'intérêt pour les journaux, il faut admettre que la lecture de la presse n'est pas encore ancrée dans les habitudes culturelles dominées par l'oralité et « le bouche à oreilles ».

Trois raisons principales expliquent pourquoi certains élèves ne regardent pas la télévision : 41 % disent n'avoir pas accès à une télévision, 30,80 % subissent une interdiction parentale et 17,9 % n'en voient pas l'intérêt. Avec le développement du modernisme, l'individualisme est en train de prendre peu à peu pied dans des sociétés où la solidarité et l'ouverture sont des valeurs cardinales. L'insécurité qui a suivi cette modernité contraint les foyers à ne plus ouvrir à tout vent leurs portes. C'est pourquoi, on trouve toujours des enfants qui ne disposent pas d'endroit où regarder la télévision. Par contre, que près d'un (1) élève sur cinq (5) ne regarde pas la télévision parce qu'il n'en voit pas l'intérêt est surprenant. Ce qui l'est moins c'est la proportion de parents qui l'interdit à leurs enfants. La place assez importante de la religion et des valeurs morales et traditionnelles dans le pays laisse penser que les parents seraient plus

¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, op. cit., p. 171.

nombreux à interdire la télé à leurs protégés. Les réactions de désapprobation et d'indignation consécutives à la diffusion par la télévision de scènes de nudité, d'images ou de dialogues dits osés fondaient à penser que nombre d'entre eux réagiraient plus radicalement. Toutefois, une telle proportion (30,8%) est déjà trop élevée. L'interdiction parentale semble être la parade trouvée par certains pour faire face aux messages osés des médias. Ils choisissent de protéger leurs enfants de la télé en leur interdisant purement et simplement de la regarder.

De façon générale, le contact des élèves avec les médias a lieu en présence de personnes adultes. La télévision en Afrique au sud du Sahara « est un lien social parce qu'elle rassemble autour d'un même poste, voisins ou parents et qu'elle montre le même spectacle à des millions de téléspectateurs »¹. C'est en famille que la plupart du temps les enfants regardent la télévision ; c'est le cas de 58,5 % des enquêtés. Le panorama ci-après indique que l'usage des médias se fait généralement en présence d'autres personnes. Du fait de la spécificité de la presse et de l'Internet qui se consomment généralement seuls, nous n'avons pas cru bon de demander aux enquêtés de se prononcer.

Tableau N°8 : La consommation des médias : seuls ou avec d'autres

	Télévision	Radio
Votre famille	58,5%	38,4%
Vos amis	9,6%	13,2%
Votre famille, vos amis	6,3%	3,7%
Seul	3,5%	30,4%
Famille ou seul	2,8%	4,0%
Amis ou seul	0,5%	1,4%
Famille, amis ou seul	4,0%	2,6%
Les voisins	6,1%	2,3%

Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 15.

¹ TUDESQ, André-Jean, op. cit. p. 53.

Les résultats de l'enquête confirment que la télévision est le média le plus familial. C'est en présence d'autres personnes, des membres de la famille (58,5%), des amis : (9,6%), des voisins (6,1%) qu'ils regardent la télévision. Ils ne sont que 3,5% à la regarder seuls. Contrairement à toute attente, le caractère intime de l'écoute radiophonique est moins affirmé. L'écoute de la radio est aussi familiale ; 38,4% l'écoutent avec la famille, 13,2% seuls. L'accessibilité et la facile mobilité du poste récepteur n'ont pas apparemment suffi à permettre à une majorité des élèves de jouir de leur liberté. Peut-être que le contenu peu attractif des programmes et/ou l'achat des piles les en dissuadent.

La maison est le cadre le plus utilisé par les élèves pour lire le journal ; ils sont 59,3% à s'en procurer à la maison, 16,1% à l'emprunter pour le lire, 9,1% sont abonnés tandis que 11,6% l'achètent. Cette dernière statistique peut paraître surprenante pour des élèves. Toutefois, l'âge de la majorité des enquêtés (30,9% ont entre 15 et 16 ans) et leur niveau d'instruction (30,9% sont en 4^e ou 3^e) expliquent qu'ils puissent et veuillent acheter des journaux une fois en passant pour des besoins d'information. Ils les lisent généralement en famille (61,8%), à l'école, chez les amis et voisins. La lecture par les élèves de la presse est familiale : les élèves lisent, non pas des journaux spécialisés, mais ceux que lisent les autres membres de la famille qui l'achètent.

Le cybercafé est par excellence le lieu de connexion à Internet le plus fréquenté par les élèves. C'est dans cet espace que 74,2% des élèves enquêtés se connectent. Les plus privilégiés (12,2%) le font à la maison contre 6,3% au lycée. Ils vont le plus souvent sur Internet pour rechercher des correspondants; c'est du moins ce que font 35% d'entre eux. 16,8% y font des recherches d'informations et 11,8% l'utilisent pour envoyer et recevoir du courrier. Le tchat n'est pas encore un mode de communication répandu : seulement 5,5% l'utilisent. Pour Emma Kaboré, le directeur général d'un cybercafé, « les enfants, quand ils n'ont pas cours, viennent passer 3 à 4 heures sur

des sites qui remplacent en quelque sorte les romans que leurs aînés lisaient autrefois »¹.

Comme dans l'ensemble (exception faite de Internet), les élèves sont en contact avec les médias dans le cocon familial, on pourrait induire que mettre en œuvre l'éducation aux médias s'en trouverait facilité. Les parents ou les adultes qui suivent en même temps les mêmes programmes que les enfants auraient pu être les animateurs de cette éducation : soit en cultivant leur esprit critique vis-à-vis des programmes qu'ils suivent, soit en actionnant leur autorité parentale en déconseillant, à la vue des pictogrammes, certains contenus aux enfants. Malheureusement, force est de constater que la présence des personnes adultes n'est pas l'occasion de ce type d'échanges. Chaque téléspectateur est pris dans l'action du film ou du programme qu'il se préoccupe à peine du voisin faut-il son enfant. Du reste, nous fait observer Sanfo Absétou « regarder la télévision en famille, ne signifie pas automatiquement la regarder avec sa famille. Il ressort des réponses fournies par les parents des intéressés que bien des jeunes ne suivent pas les émissions avec les membres de leur famille, même si par ailleurs ils déclarent le faire »².

Par ailleurs, les parents ont peu conscience des effets nocifs de certains contenus sur leurs enfants. Dans le chapitre suivant de cette partie nous montrerons en quoi l'adoption et l'application de la signalétique est une entreprise d'éducation aux médias. L'absence de cette signalétique et d'une campagne d'information autour d'elle n'aide pas les parents à exercer pleinement leur autorité parentale.

Certains parents ont, depuis longtemps, démissionné de leur devoir de premier éducateur. La famille qui était la première instance de socialisation a perdu sa place à l'avènement de l'école. Désormais, c'est aux maîtres, et donc à l'école que les parents délèguent leur responsabilité d'éducateurs. Malheureusement les enseignants ne prennent pas en charge les médias. Face à ceux-ci les élèves sont laissés à eux-mêmes. C'est entre eux que les enfants discutent des contenus qu'ils ont vus, entendus ou lus.

¹ KABORE, Emma, Directeur général de « Africanet », un cybercafé situé sur l'avenue Babangida à Ouagadougou, la capitale burkinabé. Interview réalisée le 25 novembre 2008 à Ouagadougou, annexe 10.

² SANFO, Absétou épouse Lamizana, op. cit., p. 33.

Toutefois, on peut constater que la présence des adultes a un effet dissuasif : on voit souvent des enfants fuir de ne pas regarder lorsque apparaissent à l'écran des images dénudées ou érotiques.

C'est face à Internet que les enfants sont le plus franchement exposés. C'est un nouveau média de masse que parents et éducateurs maîtrisent peu pour prétendre en être des guides ou des donneurs de leçons pour les enfants. Même si la plupart des élèves l'utilisent dans des lieux publics tels que les cybercafés, cela n'empêche pas de surfer sur des sites aux contenus nocifs. Parce qu'ils sont libérés de la censure parentale lorsqu'ils sont sur Internet, parce qu'ils n'ont intériorisé des interdits y afférents, les enfants s'en donnent souvent à cœur joie. Les gérants de ces cybercafés sont plus intéressés par l'augmentation de leurs recettes que par un éventuel contrôle du contenu de ce que regardent leurs clients à qui ils garantissent un minimum de discrétion par l'installation de « tables-isoloirs ». Pourtant, les gérants et propriétaires des lieux publics de connexion à Internet jurent la main sur le cœur, à l'exemple de Emma Kaboré, qu'ils donnent comme consigne aux opérateurs d'interrompre la connexion des clients de moins de 16 ans qui surfent sur des sites pornographiques à défaut de réussir à les sensibiliser. D'autres opérateurs nous ont fait observer qu'il existe des logiciels qui pourraient bloquer les accès à ces sites de façon systématique. Dans ce cas, même les adultes ne pourront pas y avoir accès. C'est une option qui n'est pas envisageable et qui est donc installée sur chacun des ordinateurs des cybercafés que nous avons visités.

Face à Internet, les enfants jouissent d'une trop grande liberté qui frise le libertinage ; courant 2007, un scandale révélé au grand jour a montré à la communauté éducative burkinabé un indicateur des dangers des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les enfants. Ce chapeau du dossier qu'a publié « L'éveil-éducation », un mensuel d'information et de culture générale, en donne le ton : « Elles sont arrivées à trois. Il est 19 heures. La pénombre s'est installée il y a un moment du fait de l'harmonisation. Très jeunes, moins de la vingtaine, mais majeures, elles débordent d'enthousiasme et pétillent d'impatience. Elles meurent d'envie, elles sont excitées à l'idée. « Trente minutes » lui lancent-elles. Les deux plus

grandes s'installent sur les chaises et la dernière adopte la position debout penchée au dessus des autres. Elles fouillent. Un peu déçues après quinze minutes d'attente, elles demandent au gérant du cybercafé s'il connaîtrait l'adresse du site où elles peuvent voir la pornographie de « la fille du LTO » ? La réponse négative de ce dernier les énerve. Elles ont fouillé cette nuit, en public, quantité de sites porno à la recherche des débats sexuels de leur camarade. On est où là ! »¹ Cette indignation du journal fait suite à la découverte d'images pornographiques tournées par des élèves de deux établissements secondaires de la ville de Ouagadougou et diffusées sur Internet et sur les téléphones portables. La révélation du scandale a fait l'effet d'une bombe dans la société burkinabé. Les NTIC ont été utilisées à des fins immorales et amoraux.

Lorsqu'on fait attention aux usages que les élèves disent faire d'Internet, on s'aperçoit que la recherche d'amis avec qui correspondre est le principal motif de la connexion à Internet. En Occident, c'est par ce subterfuge que des personnes mal intentionnées (dont notamment les pédophiles) recrutent leurs proies ou victimes. En Afrique, le désir d'expatriation, d'aller vers « l'eldorado occidental » que présentent les médias de masse, est la première cause de ces recherches effrénées de correspondants auxquelles aiment s'adonner les jeunes. De nombreuses œuvres cinématographiques ont rendu compte de ce nouveau phénomène social. La pièce de théâtre des « guignols d'Abidjan » dénommée « les mariés du net » et réalisée par Alex Kassy montre comment une jeune fille qui recherchait un mari via Internet (de préférence un riche américain) s'est faite abusée par un escroc marié qui vivait dans la même ville qu'elle.

Si Internet commence à être intégré dans les habitudes des citoyens alphabétisés au Burkina, a contrario il est très peu présent dans le système d'enseignement. L'outil informatique reste toujours un luxe au Burkina Faso, une situation qui constitue un obstacle à l'utilisation de l'Internet dans l'enseignement. Seulement 16,8% des élèves qui l'utilisent le font pour des recherches d'informations en général pour compléter les cours ou pour leurs exposés en classe. A la question de savoir s'ils utilisaient les

¹ BÂ, Nékilbié, « Pornographie en milieu scolaire : grave ! », « L'éveil-éducation », N°100 du 30 janvier au 26 février 2008, Ouagadougou, p. 6-7.

moyens audiovisuels de façon intégrée dans le processus d'apprentissage des leçons, les maîtres ont répondu par la négative dans une forte majorité (83, 33%)¹. Après avoir tenté de mettre en évidence la place des médias auprès des élèves des deux plus grandes villes du pays, après avoir brièvement décrit le cadre de réception de ces médias, il nous faut étudier ce que les élèves font des médias.

X –2 Etudes de la consommation des médias par les élèves

En juillet et août 1999, une enquête menée dans cinq localités a cerné la fréquence de consommation de chaque média et les contenus les plus prisés. « Comme pour la radio, le journal télévisé vient largement en tête des émissions qui obtiennent le suffrage des téléspectateurs avec plus de 50% des personnes qui disent le regarder. Cet attrait du journal s'explique par la force de l'image d'actualité. Avec sa faculté de montrer du doigt les réalités vécues dans le pays et ailleurs, le journal télévisé véhicule le mythe de la vérité à travers le concret ou la visualisation des faits. »² Contrairement aux adultes dont les préférences ont été mises ainsi en évidence, les films et autres téléromans sont de loin les programmes télévisés que les scolaires de 10 à 16 ans préfèrent (13,5%). Suivent ensuite les variétés musicales (6,0%). Le journal télévisé vient en 3^{ème} position des préférences des élèves. Par contre, ils ne se bousculent pas pour voir les émissions éducatives à la télé (1,9%). Le journal parlé est en seconde position du hit parade des émissions préférées des élèves. Les variétés musicales lui ont volé la vedette avec 18,8% contre 12,4%. La popularité des radios FM tient aux programmes musicaux qu'ils proposent à leurs auditeurs. 46, 1% des élèves qui s'adonnent à la lecture de presse le font pour s'informer; les faits divers et les potins sur les artistes sont des contenus qu'ils affectionnent particulièrement.

Comme l'indique le tableau ci-dessous (N°9), les parents prennent de plus en plus conscience de la nocivité de certains contenus des médias même s'ils ne savent pas exactement ce qu'il sied de faire. Si les parents ne sont pas nombreux à interdire Internet à leurs enfants (14, %), les contenus de certains sites les préoccupent. C'est

¹ YAMEOGO, Lamoussa Alphonse, op. cit., p. 54.

² BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, op. cit., p. 199.

pourquoi la majorité des élèves enquêtés (54,2 %) affirme que leurs parents leur interdisent de visiter certains sites internet. Les autres jeunes qui ne subissent aucune interdiction ont le loisir de visiter les sites qui les tentent. Ils ne s'imposent du reste aucune autocensure.

L'interdiction comme moyen par lequel soustraire les enfants des contenus « dangereux » est aussi utilisé pour ce qui concerne la radio et la télévision. Pour la radio, 27,6 % des élèves subissent une interdiction par rapport à des émissions bien précises. Ils sont 73,8 % à la subir pour des émissions et films de télévision. Les autres jouissent d'une totale liberté.

Tableau N°9 : Censure parentale de certaines productions ou passages

	Télévision Radio		Internet
Oui	73,8%	27,6%	14,8%
Non	26,2%	72,4%	85,2%

Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 15.

Lorsque les élèves échappent à la censure, leur liberté est souvent restreinte pour diverses raisons. Si plus de la moitié de notre échantillon, (51,8%), peuvent écouter la radio à l'heure de leur choix, les autres ont obligation de l'éteindre à partir de certaines heures. Ils sont 57,8 % à devoir quitter la télé ou l'éteindre à partir de certaines heures imposées par les parents. Cette dernière interdiction est sans doute relative aux devoirs scolaires que se doivent d'accomplir les élèves la veille des cours. Les devoirs scolaires les obligent à moduler leur emploi de temps en fonction de l'heure de passage de leur émission préférée. 36 % des enquêtés apprennent leurs leçons avant leur émission préférée tandis que 44,1 % le font après. En termes plus clairs les élèves reconnaissent à demi-mot que les médias perturbent en partie leurs études à la maison. Orientée de plus en plus vers les loisirs sous toutes leurs formes, les médias, notamment la télévision, sont souvent accusés de perturber le travail scolaire en détournant l'élève de ses devoirs scolaires. Notre enquête tend à corroborer ces préjugés puisque plus de 80% (en faisant la somme de ceux qui apprennent après ou avant leur émission préférée) sont contraints de faire leurs devoirs en dehors de la durée de leurs émissions préférées. C'est en tout cas ce qui montre le tableau suivant :

Tableau N°10 : Moments d'apprentissage scolaires à la maison et médias

Moments d'apprentissage	Emission préférée
Avant votre émission préférée	36%
Pendant votre émission préférée	3,1%
Après votre émission préférée	14,0%

Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 15.

Il est même à craindre que ceux qui font leurs devoirs avant l'heure de leurs émissions le fassent hâtivement et donc les bâclent. Ceux qui font leurs devoirs après le font dans un laps de temps réduit préjudiciable aux résultats scolaires. Quant aux 3,1 % des enquêtés qui osent le faire pendant l'émission qu'ils « adorent », il faut reconnaître qu'ils sont tout naturellement distraits rien qu'à y penser. Pour les autres, peu importe le moment. Les élèves préfèrent étudier leurs leçons avant ou après l'émission préférée pour être libres de suivre en toute tranquillité (36,3 %), soit pour ne pas être perturbés dans leurs études (63,7 %). La perturbation peut être interne à l'élève qui se bat contre la tentation, ou externe c'est-à-dire provenant des réactions de ceux qui la suivent. Notre enquête a révélé que pour un nombre non négligeable d'élèves les médias ne leur permettent pas d'améliorer leurs connaissances: 2,4 % disent même que la télévision les embrouille, 18,2% accusent la radio du même tort, 8,9% en veulent au journal et 10,9% indexent Internet. Pis, près du tiers de nos interviewés (29,6 %) vont jusqu'à déclarer que la télévision les empêche d'étudier. C'est sans doute pourquoi la plupart d'entre eux sont contraints de quitter la télé à partir d'une certaine heure. L'écoute de la radio est aussi un obstacle aux études pour 21,6 % de ses élèves. Le journal (la presse) est toléré : seulement 11 % pensent qu'il empêche d'étudier. Internet est un obstacle aux études pour 15,8 % des élèves.

Notre conviction est ainsi faite que les médias peuvent être un obstacle au bon déroulement des études et influencer négativement sur les rendements scolaires quand on ne prend pas garde. Toutefois, ils n'ont pas qu'un impact négatif sur les activités scolaires. Bien au contraire ! C'est du moins ce qu'estiment les enquêtés.

Pour eux, les médias permettent d'améliorer les connaissances scolaires. Ils sont 89,3 % à penser que la télé les aide, 84 % à dire que le journal contribue à améliorer leurs connaissances, 83 % à le reconnaître à la radio et seulement 75,4 pour l'Internet. Aussi évident que cela puisse paraître, 92,1 % des élèves affirment que les médias leur permettent de découvrir des choses que l'école n'apprend pas. Parmi la panoplie des choses que les enquêtés ont citées, les informations liées à l'actualité sont venues fréquemment (33,1 %).

Il est important de savoir si les médias font l'objet de débats auprès des jeunes. Et si c'est le cas, quelles idées se font-ils de leurs prestations ? C'est avec leurs amis que 45,6% des élèves parlent des médias. 10,4 % discutent d'eux avec leurs parents tandis que seulement 6,2 % disent que les médias s'invitent en classe. Ces données n'étonnent guère puisque nous avons déjà indiqué que les parents avaient laissé le soin aux maîtres d'école de prendre en charge la question ; malheureusement, ces derniers qui ne sont pas non plus préparés, choisissent de l'ignorer purement et simplement. Il n'est donc pas étonnant de constater que 71,2 % déclarent n'avoir utilisé aucun média en classe. Parmi ceux qui ont eu ce privilège, 7,1 % reconnaissent avoir utilisé le journal, 6,4 % la télé, 4,2 % la radio. Même en tant que support pédagogique, les médias sont très peu exploités dans les salles de cours. C'est comme si l'école continuait à tenir les médias éloignés des salles malgré leur quasi omniprésence auprès des élèves. La lecture analytique des programmes scolaires sous le prisme de l'éducation aux médias que nous avons faite révèle qu'il y a très peu d'entrées qui incitent à l'usage des médias comme supports pédagogiques a fortiori comme objet d'études.

L'enquête nous permet aussi d'observer que 14,7 % des élèves ne trouvent aucune occasion pour parler des médias. Ils n'en parlent pas du tout que ce soit en classe ou en dehors. C'est une proportion quelque peu surprenante dans la mesure où il est de plus en plus difficile d'échapper aux discussions relatives aux feuilletons, aux sitcom, télénovelas vus la veille ; comment échapper aussi à la musique qui passe en boucle sur les FM, aux actualités dramatiques qui ouvrent les journaux, etc. ?

Si les professionnels des médias peuvent être ainsi rassurés, ce sont les éducateurs qui doivent se faire des soucis : la plupart des élèves interviewés sont persuadés que les médias disent la vérité ou reflètent la réalité. C'est du reste ce que montre le tableau N° 11 relatif aux représentations des enfants du rapport des médias à la vérité ou à la réalité : lorsque les élèves de 10 à 16 ans parlent des médias, c'est en bien la plupart du temps. C'est le cas de 91,8 % d'entre eux. Ils sont seulement 3,5 % qui en parlent en mal et 4,5 % à la fois en bien et en mal. Pour ces derniers, la condamnation n'est pas sans appel : tout dépend.

Tableau N°11 : Représentations des élèves du rapport des médias à la vérité ou à la réalité

	Les médias disent la vérité	Les médias mentent	Ce que les médias disent correspond à la réalité
Oui	89,3%	24,7%	81,1%
Non	10,7%	75,3%	18,9%

Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 15.

Comme l'indique l'annexe 1 qui présente le protocole d'enquête à l'adresse des élèves, nous avons consacré le chapitre III au rapport entre vérité et médias chez les élèves. De façon expresse et dans le but de mieux faire ressortir par les enquêtés ledit rapport, nous avons choisi, d'une part, de distinguer vérité et mensonge en formulant deux questions précises : « Pensez-vous que les médias disent la vérité ? » ; « Pensez-vous que les médias mentent ? ». On peut penser naturellement que « ne pas dire la vérité » ne soit pas forcément synonyme de « mentir » puisque dans le dernier cas l'auteur du mensonge choisit volontairement de cacher la vérité. A l'évidence, les différentes réponses des enquêtés nous donnent raison : 10,7% d'entre eux estiment que les médias ne disent pas la vérité tandis que 24,7% pensent qu'ils mentent (CF. Annexe 15). Selon Francis Balle qui insiste sur l'importance de la vérité dans le journalisme, le journaliste se doit de répondre à l'attente informulée d'objectivité et de vérité du public. Ce dernier attend qu'« il relate les faits d'actualité dans leur exactitude et leur véridicité, qu'il les interprète de façon argumentée et qu'il les commente le cas échéant, à la lumière de ses convictions clairement affichées : qu'en

d'autres termes certains faits importants de l'actualité, de cette histoire « écrite au présent », ne soient pas occultés ou édulcorés, et d'autres faits ne soient ni déformés ni grossis, par négligence ou bien au gré d'un parti pris gardé secret.»¹

Nous avons par ailleurs distingué « vérité » et « réalité ». Si les médias d'information sont souvent mis en accusation de nos jours, c'est en partie à cause de la télévision et de Internet. Les enquêteurs qui ont interrogé les élèves ont été sensibilisés à la subtilité de cette partie étant entendu que la notion de réalité a pour contraires illusion, fiction, mensonge, etc. Au cours de l'administration du questionnaire aux élèves et en cas de besoin, ils avaient la possibilité d'expliquer aux enquêtés la différence qui existe entre vérité et réalité dans notre entendement.

Dans l'ensemble, les élèves burkinabè ont une bonne perception des médias. L'idée qu'ils se font du rapport entre les médias et la vérité est positive : 89,3 % des jeunes élèves estiment que les médias disent la vérité. 24,7 % ont la nette conviction que les médias mentent. Ils sont aussi nombreux (81,1 %) à déclarer que ce qu'ils voient, lisent, entendent dans les médias correspond à la réalité. En clair, ils prennent pour parole d'évangile les messages médiatiques. Si ces chiffres donnent des motifs de satisfaction aux professionnels des médias, ils doivent inquiéter plus d'un éducateur. Ils sont le témoignage manifeste de la crédulité des élèves et des dangers qui s'en suivent. Ils n'ont pas conscience des possibilités de manipulation dont ils peuvent être l'objet ; ils ne savent pas que les informations sont le résultat d'une construction et qu'elles ne représentent rien d'autre qu'un point de vue sur la réalité. « Jamais les accusations portées contre les organes d'information [...] n'ont été aussi nombreuses, ni aussi graves, que depuis le début des années 90. L'affaire des faux charniers de Timisoara est la première d'une longue série d'événements similaires : le cormoran breton qui illustre les dévastations au Koweït ; la grève des fonctionnaires, en août 1990, relatée à l'aide d'images d'une autre grève [...] En janvier 1991, on « gonfle » à dessein le nombre des victimes du cyclone Mitch, pour rehausser le récit des envoyés spéciaux au Honduras »². Le vrai faux journal de la télévision belge présenté le 13

¹ BALLE, Francis, « communiquer : vérités et médias ? », Conférence prononcée le 11 mars 2007 à Notre-Dame de Paris, disponible sur www.m-r.fr/actualite.php?id=1466

² BALLE, Francis, *Les médias*, Paris, Dominos Flammarion, 2000, p. 99.

décembre 2006 qui annonçait l'indépendance de la Flandre. Au Burkina Faso, il est courant de voir des montages édulcorés d'images de reportage donnant l'illusion de la forte présence de militants et sympathisants au meeting électoral d'un candidat. Ce sont là quelques faits qui illustrent à satiété, que pour une raison ou une autre, ce que l'on voit, entend, lit, n'est pas forcément vrai. La passion et la fascination que les élèves ont pour les médias les empêchent de prendre en compte le principe de la « non transparence » des médias qui les oblige au doute. Les enquêtés ne font pas la différence entre la fiction souvent servie par les médias et la réalité, entre le réel et la représentation de celui-ci ; la plupart d'entre eux ne développent aucun jugement critique vis-à-vis du fonctionnement des médias, de ce qu'ils leur servent à longueur de journée.

De plus en plus, éducateurs et parents s'interrogent à haute voix à propos de l'influence de la violence vue à la télévision sur le comportement agressif des enfants et ce, malgré des théories contraires qui affirment qu'il n'existe pas de lien direct. Une préoccupation qui s'étend aux jeux vidéo et à Internet. Le quotidien *Le Monde* en France a fait part dans son numéro du 23 avril 1998 d'une étude américaine qui montre que les scènes de violence sur le petit écran peuvent avoir une incidence néfaste sur les enfants, en développant des comportements agressifs. La situation au Burkina Faso est d'autant plus grave que la plupart des enquêtés veulent ressembler à des personnages de la télévision. Ils sont 76,7 % de nos enquêtés qui nourrissent cette envie. C'est là un état de fait qui vient donner raison à ceux qui établissent un rapport de cause à effet direct entre la culture médiatique et l'acculturation. Dans une analyse du phénomène d'américanisation de la jeunesse française par le biais des médias, Divina Frau-Meigs et Sophie Jehel précisent leur projet : « notre contribution à l'analyse du phénomène de l'acculturation porte sur la spécificité de l'acculturation médiatique du fait de la colonisation immatérielle dont elle relève. Les cultures sont mises en contact par le biais de produits importés d'un pays, dont les institutions et les personnes restent à distance. De plus, cette acculturation est non seulement acceptée par le pays acculturé mais volontaire, bien qu'elle donne lieu, dans le cas des produits culturels américains à

des échanges commerciaux tout à fait inégalitaires»¹. La fréquentation intensive des contenus médiatiques par la jeunesse scolarisée du Burkina et l'identification de la majorité de ces élèves aux personnages de ses médias constituent les voies par lesquelles leur « hybridation » culturelle se réalise. Dans l'étude précitée, les jeunes français qui baignent dès leur jeune âge dans un environnement médiatique dominé par la culture américaine entretiennent une image favorable des Etats-Unis : « les deux tiers (60%) déclarent qu'ils aimeraient vivre aux Etats-Unis. [...] Ils perçoivent les Etats-Unis non comme un pays mais comme un îlot de richesse où se prélassent des stars sous un décor ensoleillé. ». C'est de cette façon que les médias construisent et entretiennent les stéréotypes.

Les stéréotypes les plus puissants sont ceux répandus par les médias sur les masses. Ces concepts rudimentaires, enfouis dans beaucoup d'esprits, sont susceptibles de réapparaître dans un contexte de tension et ainsi amplifier l'agitation collective. Le génocide au Rwanda favorisé en partie par les « médias de la haine » en témoignerait.

Le déséquilibre Nord-Sud dans la circulation de l'information est producteur de stéréotypes aux conséquences désastreuses. Dans ce jeu de l'identité/altérité Nord-Sud, l'image de l'Afrique projetée par les médias occidentaux est préoccupante. Pour de nombreux observateurs, la vision des médias occidentaux de l'Afrique est très souvent négative et/ou réductrice. La pensée réductrice pousse des médias du nord à ne parler par exemple que d'une seule Afrique : l'Afrique en état de crise permanente, une Afrique des fléaux, de la pauvreté, de l'instabilité, des famines, des maladies d'un autre âge. Le Président rwandais Paul Kagamé qui participait en mai 2005 à Nairobi au Congrès mondial de l'Institut international de presse s'insurgeait contre une couverture constamment négative des médias internationaux sur l'Afrique ; ce qui est mis en cause, c'est le traitement de l'actualité dominée par les stéréotypes qui conduisent à la dramatisation et à la schématisation. Ces images internalisées par les jeunes africains développent chez eux un afro-pessimisme qui les pousse à l'émigration. A côté de

¹ FRAU-MEIGS, Divina et JEHEL, Sophie, « Acculturation et américanisation des jeunes par les médias en France », *Jeunes et médias, éthique, socialisation et représentations*, Paris, L'harmattan, 2004, p. 259-260.

cette image bien triste de l'Afrique qui se meurt et où les jeunes estiment qu'il n'existe aucune perspective heureuse pour eux, les médias occidentaux, comme l'étude de Divina Frau-Meigs et Sophie Jehel l'a montré, propagent à travers le monde une image hollywoodienne très attractive, un eldorado occidental qui fait naturellement rêver. Il est par conséquent peu surprenant de voir des milliers de jeunes africains essayer, au péril le plus souvent de leur vie, de fuir leurs misères quitte à passer par des trains d'atterrissage des avions ou par des bateaux de fortunes.

C'est parce que les médias ont une telle puissance sur les publics en occurrence jeunes qu'il y a des raisons de s'inquiéter. En effet, constater que près de 90% d'entre eux sont persuadés que les médias disent la vérité, que plus de 75% répondent par la négative lorsqu'on leur demande s'ils pensent que les médias mentent, que 81,1% pensent que ce qu'ils voient, entendent et lisent dans les médias correspond à la réalité, c'est mettre à nu l'étendue du danger auquel les publics jeunes sont exposés au Burkina.

Alors que de plus en plus d'adultes et notamment les éducateurs se méfient des médias soupçonnés de pervertir la jeunesse, de la détourner du vrai savoir qui s'acquiert au prix de souffrances et d'efforts, la jeunesse reste fascinée au point de souhaiter ardemment que l'école étudie les médias : les élèves enquêtés, dans une large majorité (78,6 %), expriment le vœu d'étudier les médias à l'école. Cette requête est renforcée par le désir qu'ils éprouvent de voir leur école se doter d'un tel instrument ; presque tous (90,1 %) souhaitent que leur lycée se doter d'un journal. Permettre aux élèves d'animer eux-mêmes un journal participe de l'alphabétisation aux médias. Il s'agit comme dans toute alphabétisation de créer les conditions nécessaires pour que les élèves apprennent par eux-mêmes à lire et à écrire les médias. « Il s'agit d'apprendre à lire le monde, à apprendre à communiquer dans différents langages symboliques et à devenir des meilleurs lecteurs d'images » ou de tout autre contenu médiatique. [...] « Quand les jeunes participent eux-mêmes en tant qu'acteurs à la fabrication, ils parviennent mieux à comprendre, quelle que soit sa nature, que l'image

n'est pas le reflet de la réalité, mais une construction. »¹ Sans doute les jeunes qui souhaitent aborder les médias en classe ne visent pas le même objectif que l'éducateur : ce sera à ce dernier qui a conscience du mal nécessaire de ces « armes de distraction massive » d'amener les jeunes à en tirer le meilleur profit possible. Si les adultes occupent une place prépondérante dans cette nécessaire et urgente éducation aux médias au Burkina Faso, se faire une bonne idée des représentations qu'eux-mêmes se font du rapport de leurs enfants aux médias s'impose.

X – 3 Perception des parents du rapport des enfants aux médias

Lorsqu'on observe les courriers des lecteurs publié par la presse burkinabé à la suite de la diffusion d'images jugées « osées » à la télé, lorsqu'on écoute les commentaires qui s'en suivent dans les lieux publics ou dans les familles, on se fait une idée des perceptions des parents du rapport de leurs enfants aux médias. Par la présente enquête, nous avons cherché à prendre la mesure de ces réactions et des représentations qu'ils ont des relations de leurs enfants aux médias.

Cette enquête sur l'utilisation des médias par les enfants a été réalisée auprès de 261 parents (199 parents résidant à Ouagadougou et 62 à Bobo Dioulasso). 29,1 % d'entre eux ont moins de 30 ans, 58,6 % ont entre 30 et 50 ans, 12,3 % ont plus de 50 ans. L'échantillon est à 34 % féminin. 45,2 % des parents interrogés ont un niveau d'instruction universitaire, 38,2 % le niveau secondaire, 6,6 % ne sont pas scolarisés.

D'après les déclarations des enquêtés, une forte majorité des parents (86,1 %) disposent d'un poste téléviseur à la maison. La plupart d'entre eux le mettent en marche pour suivre les informations (67,1 %), tandis que 2,6 % en disposent pour les films, 6,8% pour se distraire, 1,7% pour faire plaisir à la famille et autant pour l'éveil des enfants ou la culture de la famille. On aurait pu penser que la sensible désaffection des salles de cinéma s'est faite au profit de la télévision ; visiblement, et si l'on considère les dires des parents interrogés, le film est loin d'être le produit télévisuel

¹ ERIKSEN-TERZIAN, Anna, « Les jeunes comme producteurs des médias. Pourquoi faire ? », *Les jeunes et les médias : perspectives de la recherche dans le monde* Paris, L'Harmattan, 2002, p. 66.

qu'ils plébiscitent. Pourtant, ils sont 6,8% à regarder la télévision dans le but de se distraire. Sans doute ceux des parents qui ne disposent pas de poste téléviseur souhaiteraient en avoir puisque aucun des parents n'a avoué que c'est par désintérêt. Les parents qui n'en ont pas disent qu'ils n'ont pas les moyens de s'en procurer (9%), qu'ils n'ont pas l'électricité (1,7%); d'autres (0,9%) expliquent l'absence de télévision chez eux par le fait que leur zone d'habitation n'est pas couverte par la télévision.

L'absence d'un téléviseur chez soi ne les empêche cependant pas de regarder la télévision. Les enquêtés regardent presque tous la télévision (97,7%) alors qu'ils sont 86,1% à en posséder. Les élèves sont 93,4% à avoir déclaré regarder la télévision. Une forte majorité d'entre eux (70,5%) le font en compagnie des membres de leur famille. Les autres la regardent aussi chez des amis (4%) ou chez des voisins (3,6%). On observe un taux de pénétration assez important de la télévision auprès des parents d'élèves. La consommation télévisuelle est régulière pour 47% des parents contre 24,9% chez les élèves tandis que 48,2% la regardent de temps en temps et 4,9% rarement (21,5% chez les élèves). Il n'y a pas de rapport de cause à effet systématique entre posséder un téléviseur et regarder la télévision. Ceux qui ne la regardent pas disent ne pas en voir l'intérêt (42,9%).

La plupart des parents d'élèves interviewés déclarent disposer d'un poste récepteur de radio (91,5%) pour écouter les informations (82,4%), écouter la musique (4,9%) ou parce que c'est simplement nécessaire (3,9%). Ceux qui ne l'ont pas disent n'avoir pas les moyens (2%) ou trouver que cela ne les intéresse pas (1%). Ils écoutent la radio pour s'informer (66,5%), se distraire (23,8%) et écouter la musique (1,8%). Ils l'écoutent seuls (46,9%), avec la famille (30,6%). Il leur arrive de l'écouter par moment seul et d'autres fois en compagnie de la famille ou des amis. Ces données confirment les observations de Marie Soleil Frère et Serge Théophile Balima : « on écoute la radio majoritairement de manière cumulée, au domicile et au travail, sans doute comme un fond sonore dans l'accomplissement des activités de travail et de détente. Par contre, on écoute désormais rarement la radio chez des voisins ou des

amis. L'écoute tend à être individuelle ou familiale, ce qui révèle assez bien l'évolution de l'usage de la radio dans la société burkinabé. Celle-ci tend vers le seuil de saturation pour consacrer finalement le mode d'écoute individualisé. »¹ On parle en effet de seuil de saturation lorsque le taux d'équipement dans les foyers atteint les 90%. L'écoute radiophonique est régulière pour 61,2 % contrairement à la consommation télévisuelle régulière qui est de 47%. Les autres parents écoutent la radio de temps en temps (34,3 %) ou rarement (4,5 %). C'est par pur manque d'intérêt (18,2 %) que certains n'écoutent pas la radio; d'autres ne le font pas parce que la radio, d'après eux, dépraverait les mœurs (36,4 %).

Les tirages des différents journaux du pays montrent que la lecture n'est pas une pratique courante du fait de l'analphabétisme principalement. Toutefois cet indicateur peut induire en erreur si l'on ne considère pas le taux de circulation estimée à plus 10 pers/ex. C'est dans cette optique qu'on peut comprendre les réponses des parents qui semblent remettre en question leur absence de goût constatée pour la lecture de presse. L'intérêt assez prononcé des parents pour la lecture des journaux trouve aussi sa justification dans le niveau d'instruction élevé des enquêtés. Le hasard a voulu que les parents non scolarisés représentent seulement 6,6% de notre échantillon tandis que ceux qui ont un niveau supérieur ou égal au secondaire représentent 83,4%. C'est sans doute pourquoi, ils sont jusqu'à 76,3% à déclarer lire le journal. Pour le lire, la plupart d'entre eux l'achètent (47,7 %) ou profitent au bureau de l'abonnement de leur service (24,9 %) ; ils sont quand même nombreux à emprunter le journal pour le lire (15,2 %). « L'audience des journaux est plus large que celle des seuls alphabétisés dans la langue du journal, principalement anglophones, francophones ou lusophones dans les anciennes colonies portugaises ; les caricatures, nombreuses, sont accessibles à tous. De plus la lecture en groupe, fréquente, élargit l'audience des journaux »².

La lecture des journaux est régulière pour 37,2 % des enquêtés et occasionnelle pour 42,2%. 65,6 % des parents lisent les quotidiens, 5,5 % n'ont pas de préférence absolue. Ils lisent généralement les journaux en famille. Ils le lisent régulièrement

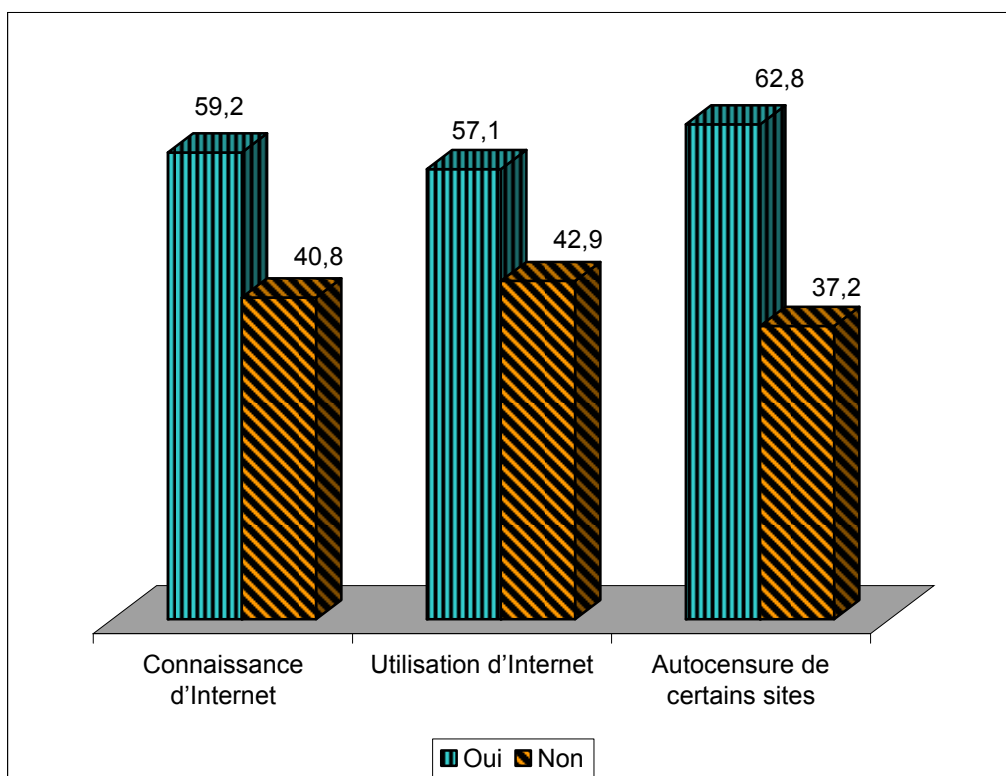
¹ BALIMA, Serge Théophile, FRERE, Marie-Soleil, op. cit., p. 178

² TUDESQ, André-Jean, op. cit., 49.

(42,2 %) ou de temps en temps (50,8 %). Ceux qui ne lisent pas n’y voient pas l’intérêt (37,5 %) ou n’ont pas les moyens de s’en procurer (31,3 %).

Internet n’est pas un média inconnu pour la majorité des parents d’élèves que nous avons rencontrés. Si, comme l’atteste le graphique N°4, 59,2 % d’entre eux affirment connaître Internet et 57,1 % l’utiliser, ils l’utilisent pour à la fois des recherches et le courrier électronique (32,5 %), pour seulement le courrier électronique (19,3 %), des recherches exclusivement (10,5 %). Pour avoir accès à Internet, la plupart des parents vont dans un cybercafé (64,3 %). Ils sont une minorité à être connectés à domicile à la toile mondiale (3,5 %). Les autres parents qui utilisent Internet se connectent dans d’autres lieux qu’ils n’ont pas spécifiés. Sans doute pensent-ils à leurs lieux de travail ?

Graphique N°6 : La relation des parents à Internet



Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 16.

Ils ont aussi déclaré pour la plupart ne pas visiter tous les sites. Ils pratiquent l'autocensure en s'interdisant de visiter certains sites (62,8 %). Ils veulent ainsi éviter de prendre des virus (2 %), de surfer sur des sites pornographiques (10,1 %), de visionner des choses malsaines (8,1 %) ou pour des raisons de pudeur (16,2 %). Les autres utilisateurs ne s'imposent aucune interdiction parce qu'ils veulent satisfaire toute leur curiosité (17,2 %) ou parce qu'ils savent ce qu'ils veulent (4 %).

Après nous être fait une idée de ce que les parents font des médias, il est à présent utile de savoir comment ils gèrent les relations de leurs enfants aux médias.

X – 3-1 Gestion de l'environnement médiatique de l'enfant par les adultes (parents et éducateurs)

La télévision, la radio, Internet, font partie intégrante de la vie et du monde des enfants de nos jours. Parents et éducateurs, soucieux du devenir des enfants dont ils ont la charge, ont-ils conscience des effets des médias sur leurs enfants? Sont-ils préoccupés par l'impact de ces messages et images sur la vie sociale et culturelle? Quels dispositifs ont-ils mis en place pour atténuer ces effets ou se laissent-ils gagner tout simplement par le défaitisme et la résignation? Ces questions ont été posées aux parents et éducateurs afin d'apprécier leurs attitudes face aux rapports de leurs enfants aux médias. A priori, pour les parents, comme l'indique le tableau suivant, seules les heures de visionnage tombent sous le coup de l'interdiction parentale.

Tableau N°12 : Contrôle parental et télévision

	Les enfants comprennent ce qu'ils regardent	Les enfants sont libres de regarder ce qu'ils veulent	Les enfants sont libres de regarder la télé aux heures de leur choix	Les enfants regardent la télé en même temps que vous
Oui 77,3%		47,4%	15,0%	77,8%
Non 22,7%		52,6%	85,0%	22,2%

Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 16.

Les résultats de l'enquête menée auprès des parents d'élèves et présentés dans l'annexe 13 montrent que pour la plupart des parents (77,8%), les enfants dont ils ont la charge regardent la télévision. Ils la regardent parce qu'ils sont en famille (37,9%), pour s'informer également (16,3%), pour suivre les feuilletons (1%). Les parents sont nombreux (77,3%) à penser que les enfants comprennent les émissions qu'ils regardent. C'est une donnée qui peut surprendre et qui demande plus d'éclaircissements. Pour 22,4% d'entre eux, les enfants comprennent les émissions qu'ils regardent parce qu'ils les comprennent sans plus, parce qu'ils sont grands (7,7%), parce qu'ils font des commentaires après (9,7%). Tous les parents ne partagent pas cet avis majoritaire : 11,2% d'entre eux estiment que les émissions dépassent leur niveau ; 4,1% des parents qui affirment que leurs enfants ne comprennent pas ce qu'ils voient à la télévision estiment qu'ils sont trop jeunes ; pour les autres parents (1%) la télévision n'est pas adaptée à leurs valeurs et coutumes.

S'ils sont nombreux à penser que les enfants comprennent les émissions qu'ils regardent c'est parce que ces émissions sont soumises au filtre parental. Les parents sont 52,6% à ne pas permettre aux enfants de regarder les émissions qu'ils désirent. Pour expliquer cela, ils invoquent plusieurs raisons: certaines émissions ne sont pas avantageuses pour eux (11,1%), ils apprennent des choses qui ne sont pas de leur âge (7,4%), ce n'est pas une bonne chose de les laisser tout regarder (5,3%), il y a des émissions qui dépassent leur niveau (5,8%) ; 2,1 % des parents interrogés interdisent le visionnage des films pornographiques tandis que 4,8% ne tolèrent que les programmes jeunesse.

Ils sont quand même 47,4% à déclarer que les enfants peuvent regarder les émissions qu'ils désirent. 10,6% de ceux qui n'exercent pas une censure auprès de leurs protégés estiment que tant que l'émission les intéresse, il n'y a pas de raison de les en priver. Plusieurs raisons expliquent que les enquêtés choisissent de ne rien interdire : leurs enfants sont majeurs (2,1%), les émissions « cultivent le centre d'intérêt (8,5%) des enfants », la « TNB (télévision nationale du Burkina) n'a pas d'émissions bizarres » ; ces parents semblent cependant oublier que le paysage

télévisuel du Burkina n'est pas fait que de la TNB ; cette dernière le partage désormais avec trois autres chaînes privées et les diffère ntes autres reçues par l'intermédiaire du satellite ou le câble.

Lorsque les enfants échappent à la sélection parentale des émissions qu'ils doivent regarder, ce n'est pas toujours le cas pour les horaires. 85% des parents déclarent que les enfants ne peuvent pas regarder la télévision à l'heure de leur choix. Plusieurs raisons justifient cette attitude des parents : pour eux, les enfants doivent se reposer et dormir (27,1%), étudier (23,6%), aller à l'école (8%) ; les heures tardives sont nuisibles (13,6%) et chaque chose a son temps (5%). Une minorité importante des parents (14,6%) n'exerce pas de censure sur les horaires.

Face à des émissions que les parents jugent supérieures au niveau de leurs protégés, le réflexe de l'interdiction contrairement à ce que l'on pourrait penser n'est pas la chose la mieux partagée. Une majorité se dégage pour leur donner des explications (34%), pour leur interdire de regarder (27,1%). Ils sont 9,7% à les laisser simplement suivre. Nous avons illustré le comportement des parents face aux émissions et images nuisibles pour leurs enfants dans le tableau N°13.

Le comportement des parents à l'égard du rapport de leurs enfants à la radio semble être différent de celui que nous venons de décrire. 65% d'entre eux affirment ne pas écouter la radio en même temps que leurs protégés parce que leurs horaires d'écoute sont différents (9,7%), leurs intérêts aussi (8,6%) : les élèves préfèrent plutôt la musique (4,9%), et les émissions des parents ne les intéressent pas (7%). Mieux, les parents écoutent la radio au salon (4,3%), en chambre (3,8%) ou se déplacent carrément avec la radio (1,6%). Du reste ils n'ont pas le même besoin d'information (2,7%). Les parents qui ne voient aucun inconvénient à écouter la radio en même temps que les enfants estiment que ces derniers doivent aussi s'informer (14,6%) et comme ils logent sous le même toit tant qu'à le faire ensemble (3,8%) et cela ne gêne pas du tout (2,2%)

Comme en atteste le tableau N°12, les parents sont persuadés dans leur grand ensemble (64,3%) que les enfants comprennent les émissions radiophoniques qu'ils écoutent parce qu'ils sont grands (6,9%), c'est intéressant (3,8%), ils expliquent (10,1%), le niveau des enfants leur permet de comprendre (8,2%) ; sinon, les enfants comprennent à leur manière (16,4%). Il y a quand même 35,7% des parents qui sont convaincus du contraire : les enfants ne comprennent pas les émissions qu'ils écoutent parce qu'ils ont un niveau inférieur (12,6%), ils n'écoutent même pas (3,8%) ; 1,9 des interrogés déclarent que s'ils demandent des explications, c'est qu'ils ne comprennent pas.

Contrairement à la télévision, une majorité des parents (61,2%) interrogés affirment que leurs protégés peuvent écouter les émissions qu'ils désirent parce qu'ils sont libres (15%), majeurs (2,4%) et c'est une source de formation de la personnalité de l'enfant. Ils peuvent écouter en toute liberté parce que la radio ne montre pas d'image (2,4%) et il y a des émissions assez saines (4,8%). Ils peuvent écouter seulement quand il y a des émissions de leur âge (3,6%). Ils ne doivent pas écouter les émissions malsaines (2,4%) pour éviter la dépravation (2,4%).

Les enfants, selon les déclarations de leurs parents, ne peuvent pas écouter la radio à l'heure de leur choix (78,2 %) parce qu'ils doivent se reposer (30,1 %) ; pour d'autres, les enfants doivent respecter les heures d'études (15,7 %) et chaque chose à son temps (6 %).

Face à des émissions supérieures à leur niveau, 35,8 % des parents préfèrent leur donner des explications, 27,4 % choisissent de leur interdire d'écouter, 21,2 % leur conseillent de ne pas écouter tandis que 15,5 % des parents d'élèves les laissent suivre. Comme pour la télévision, les parents, dans leur majorité, ne choisissent pas automatiquement l'interdiction.

Les enfants ne lisent pas les mêmes journaux que leurs parents ; c'est du moins ce que déclarent 74,1 % des personnes interrogées ; selon les parents, les enfants sont très jeunes (17,6 %) pour lire les mêmes journaux qu'eux ; d'autres estiment qu'ils n'ont pas les mêmes intérêts (6,5 %) ; les journaux qu'ils lisent n'intéressent pas leurs

enfants (15 %) qui ne sont pas à mesure de comprendre (1,3 %) ; c'est pourquoi, ils ne regardent que les images (2,6 %). Ils peuvent du reste lire les journaux pour enfants (1,3 %), les journaux pour jeunes (2,6 %), les journaux adaptés à leur niveau (1,3 %). Ceux qui ne voient pas d'inconvénients à lire les mêmes journaux que leurs protégés estiment que ces derniers doivent aussi s'informer.

Les parents d'élèves considèrent que les enfants comprennent ce qu'ils lisent (60,9 %). Ils le pensent d'autant plus que leurs protégés comprennent (18,9 %), ils sont grands (4,5%) ; le niveau de langue est élevé (15,9 %), celui de l'instruction le permet (9,1 %) également. Les enfants comprennent aussi parce qu'ils lisent des journaux de leur niveau (7,6 %), ils demandent des explications (3 %).

Toutefois, les parents ne baissent pas leur vigilance même lorsqu'il s'agit de la presse. Pour une majorité relative (58,8%) des enquêtés, les parents pensent que les enfants ne peuvent pas lire les journaux et les articles qu'ils désirent de crainte qu'ils lisent n'importe quoi (3 %). Il y a aussi, selon d'autres, des articles qui pervertissent (3,8 %), des journaux pornographiques (5,3 %), des journaux qui ne respectent pas leur âge mental (1,5 %). Les autres parents estiment que les enfants peuvent lire les journaux et les articles de leur choix parce qu'ils sont majeurs ; ces journaux leur permettent de s'informer (6 %), de se cultiver (9 %), de s'instruire (1,5 %). Il est bon de préciser que cette dernière réponse a été donnée sans égard pour l'âge de notre échantillon (10-16). Si les enfants de certains parents interrogés sont majeurs, les enfants qui intéressent notre problématique ne le sont pas.

Face aux émissions radio ou télé, une majorité des parents privilégie les explications (37,4 %) ; d'autres choisissent de conseiller leurs protégés de ne pas lire (28,4 %) tandis que (23,7%) préfèrent l'interdiction. Ils ne sont pas nombreux à les laisser simplement lire sans autre forme de morale (10,4 %). C'est entre autres ce que laisse voir le tableau N° 13 qui rend compte du comportement des parents face à des contenus médiatiques jugés inappropriés.

Tableau N°13 : Réactions des parents devant des contenus médiatiques jugés « nuisibles » pour leurs enfants

	Télévision	Radio	Presse	Internet
Vous leur interdisez de regarder, d'écouter, de lire	29,1%	27,4%	23,7%	31,5%
Vous les conseillez de ne pas regarder ou écouter	27,1%	21,2%	28,4%	37,6%
Vous leur donnez des explications	34,0%	35,8%	37,4%	19,4%
Vous les laissez simplement poursuivre	9,7%	15,5%	10,4%	11,5%

Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 16.

Internet reste un luxe pour la plupart des parents (62,6 %). Seulement 37,4 % des parents déclarent que leurs enfants ont accès au net. Les autres enfants n'arrivent pas à se connecter parce qu'ils vivent en milieu rural (3,9 %), par manque de moyens (20,4 %), ne maîtrisent pas l'informatique (21,1 %), n'ont pas l'âge (7,2 %) ou n'en voient pas l'intérêt (6,6 %). Ceux dont les enfants y ont accès pensent que ces derniers se connectent pour s'informer (10,5 %), pour rechercher des correspondants (5,9%), pour leur formation personnelle (5,3 %). Les réactions assez timides des parents vis-à-vis de Internet sont dues en partie au peu de choses qu'ils savent de ce nouveau média. Le Tableau 9 a montré que les parents tanguent entre confiance aveugle à leurs enfants et censure systématique même si ceux qui le pratiquent n'ont pas la certitude qu'ils seront obéis.

Le lieu de connexion le plus utilisé est le cybercafé (64,4 %). Ensuite suivent la maison (12,2 %), le lycée (8,9 %). Les parents pensent que les enfants comprennent ce qu'ils voient et entendent sur Internet (54,9 %) parce qu'ils y font des recherches (12,7 %), ils vont se cultiver (11,4 %). (Cf. tableau 14)

Tableau N°14 : Contrôle parental et Internet

	Les enfants comprennent ce qu'ils voient sur le Net	Les enfants visitent les sites de leur choix
Oui 54,9%		34,9%
Non 45,1%		65,1%

Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 16.

Face à Internet, les parents d'élèves restent dubitatifs quand ils ne sont pas convaincus de sa nocivité. C'est pourquoi nombre d'entre eux déclarent que les enfants ne peuvent pas visiter les sites de leurs choix (65,1 %). Ils affirment que s'ils retrouvaient leurs protégés entrain de consulter des sites aux contenus supérieurs à leur niveau, ils les conseilleraient de ne pas consulter (37,6 %), leur interdiraient de poursuivre (31,5 %), leur donneraient des explications (19,4 %). Ils sont 11,5 % à les laisser consulter sans mot dire (Cf. tableau 13).

A titre comparatif, en France où Internet est plus ancré dans les habitudes, les parents semblent avoir la même perception des dangers auxquels peuvent être exposés leurs enfants sur Internet. Ceux dont les enfants surfent sur la toile ne sont pas nombreux à penser que ceux-ci pourraient être confrontés à des contenus ou des propos inadaptés à leur âge ou traumatisants : **3%** estiment qu'ils peuvent l'être **souvent**, **20% parfois** et **29% rarement**.¹

L'absence de fermeté dans les réponses des parents burkinabé lorsqu'ils surprennent leurs enfants sur des sites inadaptés provient de leur méconnaissance de ce média et de ces supposés dangers. Quelles explications peuvent-ils donner si eux-mêmes n'en savent pas plus que leurs petits ? Sur la valeur éducative qu'ils accordent à ces écoles parallèles, les avis des parents semblent être les conséquences des effets mystificateurs des médias nouveaux comme traditionnels sur eux.

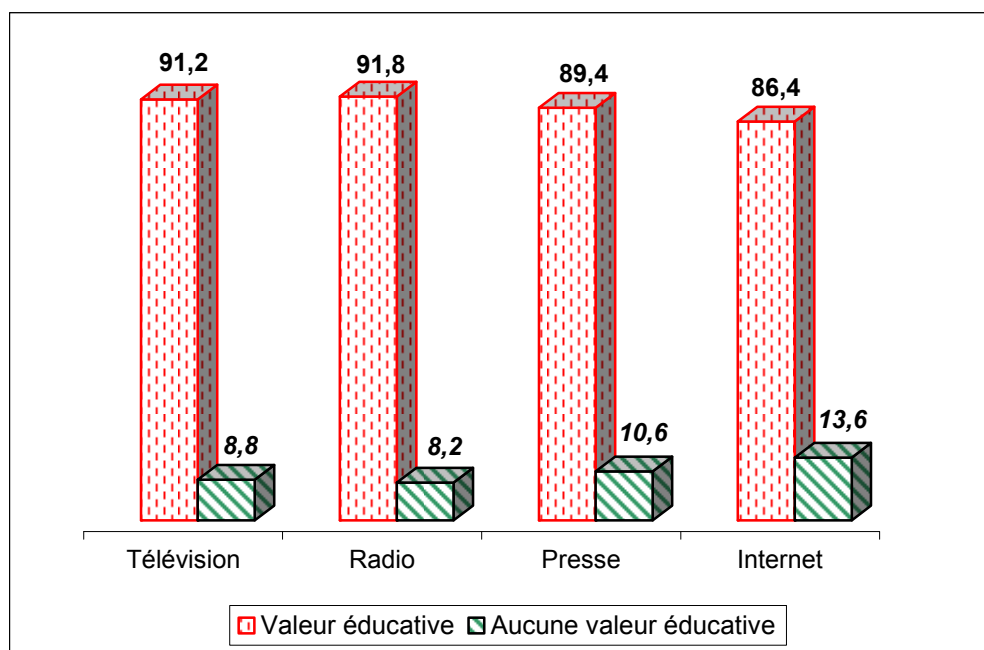
X – 3-2 Valeurs éducatives des médias selon les parents

Depuis l'avènement de nouveaux moyens de communication de masse, surtout après le constat de leur toute puissance et de leur omniprésence, les traditionnelles institutions en charge de l'éducation des enfants que sont la famille, l'école, la religion, sont partagées entre inquiétude et fascination. Au Burkina Faso, les parents

¹ IPSOS/DIF, Enquête sur « la perception des parents des risques encourus par leurs enfants sur Internet », 21 février 2008.

interrogés penchent plus pour la fascination. C'est la conclusion que l'on tire de la consultation des données que présente le graphique ci-après.

Graphique N°7 : Valeur éducative accordée aux médias par les parents



Source : BAZYOMO E., Enquêtes terrain, 2006, Annexe 16.

La majorité des parents interrogés (91,2 %) est persuadée que la télévision, par exemple, a une valeur éducative. Elle éduque grâce aux informations qu'elle diffuse (18,7 %), à la sensibilisation à laquelle elle se consacre (2,5 %), aux émissions des enfants (4,5 %), aux émissions qui permettent de se cultiver (9,6 %) ; elle développe le sens critique de l'enfant; c'est un facteur d'éveil (7,6 %) et le programme éducatif à la télévision est un canal de transmission des valeurs aux enfants (7,1 %). En avril 1995, Absétou Sanfo évaluant le rôle socialisateur de la télévision nationale du Burkina fait la remarque suivante : «l'éducation est prise ici dans son sens le plus large. En ce qui concerne le domaine scolaire, il n'existe pas d'émissions liées à des programmes d'enseignements. Cependant à travers ses documentaires (sciences, histoire, géographie) et ses magazines culturels on peut dire que la télévision contribue à élever le niveau de connaissances des téléphiles [...]. Ainsi en tant que moyen d'acquisition de notions diverses et lieu d'échanges d'idées, la télévision constitue nécessairement

un agent de socialisation. Sans compter que les différentes fonctions ne s'excluent pas mutuellement. Une émission divertissante peut avoir un côté instructif. Tout comme un document d'actualité peut revêtir un caractère socio-éducatif. »¹ Les autres fonctions de la TNB sont le divertissement et l'information. Comme les données collectées auprès de notre échantillon l'attestent, la télévision n'est pas trop mal perçue par une forte majorité des parents. Soit ils connaissent mal ses effets nocifs sur les enfants, soit ils sont satisfaits de déléguer une part de leur responsabilité de parents aux médias, notamment la télévision.

Seulement 8,8% des 261 parents interrogés pensent que la télévision n'a aucune valeur éducative parce que les images regardées sont dépréciées (4%), il y a plus de distraction que d'éducation (2%), les enfants imitent ce qu'ils voient (2%)... Ces déclarations rejoignent les griefs classiques que l'on fait à l'encontre des télévisions du Sud du Sahara. La TNB, comme d'autres chaînes de ses pays de l'Afrique de l'ouest francophone, est souvent accusée d'être un puissant vecteur d'acculturation des populations surtout jeunes. Pour des raisons liées à la faiblesse de son budget consacré à la production, la TNB est tributaire de ses programmes étrangers. « Ainsi, loin de promouvoir une culture endogène, les médias ne font que diffuser les valeurs et normes des sociétés industrialisées qui n'épousent pas nécessairement les réalités du milieu. Or aucun message, même en apparence anodin, n'est jamais neutre. »²

Les parents, dans une forte majorité, attribuent une valeur éducative à la radio (91,8%) pour les mêmes raisons que la télévision. Son accessibilité et sa portabilité font qu'elle est le média le plus utilisé au Burkina comme support pédagogique. C'est le cas de la « Radio scolaire », de la « Radio des écoles » et tous les programmes éducatifs conçus par des adultes le plus souvent (parfois par des enfants) pour les enfants. Le bain sonore ou linguistique permet par exemple aux maîtres, aux professeurs et aux élèves d'accompagner leur apprentissage du français ou de l'anglais. C'est aussi en quelque sorte l'un des objectifs que vise Radio France

¹ SANFO, Absétou épouse Lamizana, op. cit., p.34.

² Idem, p. 35.

Internationale (RFI) qui diffuse trois émissions quotidiennes en direct pour apprendre la langue française et/ou se perfectionner en français. La première, « les mots de l'actualité », est une chronique animée autour d'un mot, d'une expression ou d'une manière de dire destinée à mieux comprendre le langage des médias ; la seconde, « la danse des mots », donne l'occasion à des spécialistes et personnalités des arts et de la culture de raconter la façon dont ils participent à l'évolution du français ; la troisième, « le journal en français facile », est un vrai journal d'information qui explique chaque événement d'actualité avec son contexte, son histoire et ses personnages.

Contre toute attente, la presse ne suscite pas le même enthousiasme dans les réponses des parents. Il faut se souvenir, en effet, de certains griefs qui sont élevés à l'encontre de la télévision : « savoir en miettes, superficialité, appel à l'émotion plutôt qu'à la raison... la télévision semble détrôner l'écrit, de sorte que Marshall McLuhan peut annoncer la victoire de Marconi sur Gutenberg »¹ On aurait pensé que les journaux profitent de tels reproches faits à son concurrent le plus redoutable. Pourtant, les parents sont moins nombreux à trouver en la presse une valeur éducative qu'ils ne sont lorsqu'il s'agit de la télé ou la radio. Ils sont tout de même 89,4 % à estimer qu'elle a une valeur éducative du fait des informations qu'elle transmet (4,1 %), de la sensibilisation qu'elle renforce (10,7%), des consciences qu'elle éveille (10,2 %) ; elle aiguise aussi le goût de la lecture (4,5 %). 10,6% des enquêtés ne trouvent aucune valeur éducative à la presse parce que leurs enfants ne s'intéressent pas aux journaux (1,1 %) ou ne lisent pas (3,4 %).

Internet a une valeur éducative pour 86,4 % des parents à cause des mêmes raisons. Son potentiel éducatif, l'étendue de ses fonctions et son vaste réservoir de ressources documentaires semblent avoir réussi à faire oublier sa réputation de média dangereux. Le sous-développement informatique du pays agit comme un élément mystificateur et séducteur qui explique sans doute aussi ces chiffres. La promotion d'Internet à l'école est confrontée principalement à l'obstacle de la couverture électrique, au coût de l'électricité et de celui du matériel informatique. Même lorsque

¹ BALLE, Francis, *Les médias*, Paris, Flammarion, 2000, p. 83.

la zone est électrifiée, les budgets des écoles et lycées ne sont pas à mesure de supporter les charges y afférentes.

La plupart des parents interrogés sont d'avis que les médias diminuent les aptitudes intellectuelles de l'enfant. Ils émettent l'intérêt pour la lecture (43,2%), ne permettent pas un développement de l'esprit critique (6,1 %) et distraient l'enfant dans ses tâches scolaires (34,3 %). On comprend pourquoi médias et école et /ou éducation semblent ne pas faire bon ménage dans l'esprit de bien des parents et éducateurs. Seulement 16,4 % d'entre eux sont d'un avis tout à fait contraire.

« Le monde d'aujourd'hui a privilégié le développement dans sa dimension matérielle, sacrifiant souvent à l'autel du dieu du progrès matériel de nombreuses valeurs morales et spirituelles. Des données économiques, politiques, sociales, culturelles ou éducatives majeures ont évolué, voire changé, de sorte que notre vision du monde, nos valeurs, nos schémas dépassés ne nous permettent pas toujours d'adopter les solutions appropriées à des problématiques cruciales. En outre, nous n'avons pas toujours réussi à éviter la rupture entre d'un côté, nos valeurs et nos cultures et, de l'autre, l'économie globale, les règles du marché qui nous gouvernent et les technologies nouvelles qui, bien que fort utiles, nous envahissent. [...] Le péril qui nous guette aujourd'hui, ce n'est pas, comme le disent certains, le choc des civilisations, mais l'absence de certaines valeurs partagées. »¹

S'il est juste de reconnaître que depuis longtemps, les anciens crient au déclin des valeurs et de la morale, et à la baisse du niveau de l'enseignement, il reste vrai que la crise des valeurs au XXIe n'a jamais été aussi aiguë, selon une écrasante majorité de personnes interrogées dans l'enquête. 94,9 % d'elles déclarent qu'il y a une différence entre l'éducation qu'elles ont reçue et celle que les enfants reçoivent de nos jours. Elles disent que leurs enfants sont plus libres maintenant (11,4 %) qu'elles l'ont été eux ; ils ont tout à leur disposition (9,1 %) et manquent de respect envers les aînés (10

¹ BENNANI, Aziza, « Introduction », *Où vont les valeurs ? Entretiens du XXIe siècle*, Paris, Editions UNESCO, Albin Michel, Paris 2004, p. 13-14.

%) ; il y a de nos jours moins de rigueur dans leur éducation (10 %). Pour elles, les effets de la mauvaise éducation actuelle des enfants s'expliquent aussi par leur accès libre aux médias (6,4 %), ce qui n'était pas le cas par le passé (1,8 %). Certains reconnaissent que les habitudes morales et sociales ont changé (5 %). Il y a comme un air de nostalgie dans les propos des parents, qui pourtant, avouent que les enfants comprennent plus vite (4,1 %), eux qui ont accès à une multitude de sources d'informations (2,7 %).

L'absence de valeurs partagées dont fait écho Aziza Benanni est la trame du conflit de génération entre parents, éducateurs et enfants d'une part, et celle du choc des civilisations qui a cours du fait des masses médias entre autres. Les débats sur l'adoption d'une signalétique jeunesse au Burkina Faso rendent compte de cette problématique.

CHAPITRE XI - LA SIGNALÉTIQUE JEUNESSE COMME FORME D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

On raconte qu'il était une fois, un vieil universitaire avait été invité par une association de parents d'élèves pour donner une conférence sur « jeunes et morale ». La popularité du thème était telle que la salle eut du mal à contenir le public composé en majorité d'octogénaires. Deux heures durant le conférencier dit tout le mal qu'il pense des jeunes et de leurs comportements. Le public acquis à sa thèse entrecoupait ses diatribes par une salve d'applaudissements. Il conclut en professant que l'irresponsabilité et l'inconscience de la jeunesse conduiront inexorablement le monde vers une catastrophe. A la fin de son intervention, il reçoit un standing ovation. Lorsque le calme revient dans la salle, il reprit la parole et déclara à l'auditoire : « le texte que je viens de lire devant vous a été dit ici même il y a cinquante ans ».

Cette anecdote nous installe dans la problématique qui est celle du rapport entre traditions et modernité en Afrique. La mondialisation de l'information et de la communication fait apparaître un choc plus ou moins violent entre cultures et visions du monde. La réduction des distances physiques n'a fait, en réalité et paradoxalement, qu'accroître les distances culturelles. A présent, en Afrique, une préoccupation revient : comment éduquer ses enfants ? Comment négocier la distance entre « l'enfant qui est de son temps » et les valeurs culturelles, morales traditionnelles ? Comment, en effet, s'ouvrir à la contemporanéité synonyme de modernité, elle-même symbole d'occidentalité, tout en préservant son identité culturelle ?

Au Burkina Faso, l'adoption d'une signalétique jeunesse et le processus de classification des programmes sont le symbole du jeu d'équilibre entre préservation des valeurs culturelles et modernité auquel sont obligés désormais de se livrer parents et éducateurs. La mise en œuvre d'un tel avertisseur devient une gymnastique éthique permanente. Comment, par exemple, affirmer qu'une scène est indécente, porte atteinte aux bonnes mœurs et pour qui ?

Une entreprise complexe qui commande, pour en faire foi, de faire ressortir les craintes légitimes des éducateurs burkinabés dans un contexte dominé par des contenus médiatiques divers. Il nous sera ensuite possible d'indiquer en quoi la signalétique jeunesse rend compte de la problématique de la contemporanéité dans cette partie d'Afrique francophone où les censeurs se débattent pour baliser le champ du politiquement ou du culturellement correct.

XI-1 De la schizophrénie culturelle à la résistance : l'adoption de la signalétique jeunesse au Burkina Faso

A l'équidistance des théories des effets limités ou pas des médias, les populations et les techniciens de l'éducation vivent au quotidien les transformations sociales induites par la consommation des contenus médiatiques. La déférente médiatique est telle que les populations du sud sont surprises par la cohabitation qu'on leur impose. « La mondialisation de l'information, affirme Wolton, rend le monde tout petit, mais très dangereux. Chacun voit tout, sait tout, mais réalise aussi ce qui le sépare des autres, sans avoir forcément envie de s'en rapprocher. L'Autre, hier, était différent, mais éloigné. Aujourd'hui, il est tout aussi différent, mais omniprésent, dans le téléviseur de la salle à manger comme au bout des réseaux ».¹

Dans une enquête menée en 1999 par Marie Soleil Frère et Serge Théophile Balima dont nous avons déjà fait cas, 35% des 641 personnes enquêtées au Burkina Faso étaient des lecteurs déclarés. 76% d'entre elles écoutent la radio et 69% regardent la télévision. L'enquête que nous avons nous-même menée, et dont les résultats ont été présentés dans ce chapitre, indique que 93,4% des élèves affirment regarder la télévision, 76,4% écoutent la radio, 61,8% lisent le journal et 64,3% utilisent Internet. Toutes proportions gardées, les jeunes scolarisés du Burkina Faso nourrissent le même engouement pour les médias que ceux du Nord. Ils y passent cependant moins de temps. Seulement 14,4% des jeunes burkinabés regardent la télé

¹ WOLTON, Dominique, *L'autre mondialisation*, Paris, Flammarion, 2004, p. 9

pendant plus de trois heures par jour contre 41,0% des jeunes québécois qui passent deux (2h) et plus par jour devant la télévision.

Les médias sont dans le quotidien des burkinabé et même les envahissent. Au-delà de la réception directe, il faut se rendre à l'évidence que les habitudes sociales en Afrique et la tradition de l'oralité qui y sévit donnent une portée exponentielle aux messages reçus. Il n'y a qu'à observer la ferveur avec laquelle ils discutent à longueur de journée des téléromans qu'ils ont regardés la veille. S'il y a bien une chose qui effraie les africains dans la mondialisation, c'est la crainte de perdre à jamais leur identité culturelle. C'est pourquoi ils mettent à l'index les médias qui sont les vecteurs de cette « hybridation ».

L'explosion de l'offre médiatique et les nouvelles habitudes des jeunes leur font courir des risques d'acculturation dont les éducateurs et les parents sont de plus en plus conscients. Autrefois, le paysage éducatif et d'apprentissage de l'enfant s'organisait autour de l'école et de la famille. Aujourd'hui, les médias (et en occurrence la télévision) se sont imposés comme de véritables institutions de socialisation. Ce sont eux qui offrent aux enfants leur part de distraction, d'éducation et de découverte du monde.

La TNB qui dit avoir réduit au fil des ans sa dépendance vis-à-vis des programmes étrangers estime que les programmes africains sont plus appropriés aux contextes socioculturels du Burkina. Cette préférence africaine dans le choix des œuvres à diffuser ne résout pas entièrement le problème qui l'a induit. Il arrive souvent que le moralement correct ou acceptable dans certaines sociétés africaines soit considéré ailleurs sur le même continent comme inadmissible. L'Afrique n'est pas une, elle est plurielle de telle sorte que le préjugé favorable qui pousse à privilégier la diffusion de programmes africains a été souvent contrarié.

Cet empressement de la TNB à offrir des contenus étrangers à son public, outre le fait qu'il comble la pauvreté de la production nationale, satisfait le penchant des téléspectateurs pour les programmes venus d'ailleurs. A plusieurs reprises les artistes

musiciens du pays, les industriels locaux ont stigmatisé ce phénomène au point d'exiger des pouvoirs publics la mise en place d'une politique de protection des produits burkinabé selon le sacro saint principe de l'exception culturelle.

Tout nationalisme mis à part, les mélomanes burkinabé dont les choix frisent souvent le complexe d'infériorité vis-à-vis des autres sont prédisposés aux influences culturelles extérieures. S'il est vrai que les pouvoirs publics n'avaient jusque-là pas répondu aux sirènes du protectionnisme, la censure des clips vidéo ivoiriens est un fait exceptionnel.

Lorsqu'elle était la seule télévision accessible aux burkinabé (jusqu'au début effectif le 28 décembre 2002 des émissions de Canal 3 et la réception par bouquet ou satellite de certaines télévisions étrangères), la TNB avait peu d'égard pour les désirs du public. A présent, la concurrence et le phénomène du zapping l'obligent à s'aligner sur les goûts de ses téléspectateurs. Les feuilletons, telenovelas et séries américaines sont désormais et de loin les programmes qu'ils préfèrent. Le succès incontestable de ces contenus pousse les éducateurs et les chercheurs à se demander si les chaînes de télévisions locales qui se plaisent à les diffuser ou à les rediffuser ne sont pas des espaces de perversion, d'aliénation et d'acculturation ? Taïrou Bangré prend deux exemples pour rendre compte des enjeux de l'interrogation :

« - Au micro-trottoir organisé par la télévision nationale (TNB) pour recueillir les avis des fidèles téléspectateurs à la fin de leur feuilleton préféré « Café », une jeune fille a pu s'exprimer sans détour : « *Dorénavant, je ne peux plus faire confiance aux hommes* ». Inutile de chercher à en savoir davantage. Elle en voulait aux hommes, rien de plus normal, quand l'héroïne préférée se fait brocarder par ces infidèles... ;
-les belles maliennes habillées dernier cri, ne jurent plus que par le style Alexis. Chez les filles nées depuis 1993, le prénom à la mode c'est Christelle. Dans tous les quartiers les adolescents veulent qu'on les appelle Blake plutôt que Modibo et Seydou. Plus de dix ans après avoir conquis l'Amérique et fasciné l'Europe, le feuilleton américain « *Dynastie* » fait des ravages au Mali » (Hennebelle, 1995) »¹

¹ BANGRE, Taïrou, « A quand l'Afrique dans la société de l'information », disponible sur <http://isd.m.univ-tln.fr>

Convaincus, en dépit des théories relativistes, que les médias notamment la télévision a des effets nuisibles sur les publics jeunes, les régulateurs de médias s'emploient depuis plusieurs années à trouver le moyen d'avertir les consommateurs du contenu dangereux de certaines productions. Depuis 1989, par exemple, en France le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA), héritière de la Haute autorité de la communication audiovisuelle créée en 1982, a été investi de la mission de protéger les enfants et les adolescents contre les messages susceptibles de nuire à leur épanouissement. Parmi les nombreux moyens qui sont mis en œuvre pour protéger cette frange de la population figure la signalétique jeunesse. La signalétique jeunesse n'a pas pour objectif d'aseptiser les écrans de toute représentation d'érotisme, de violence ; elle vise plutôt à renforcer la vigilance des adultes et des diffuseurs grâce à la classification de chaque émission et au choix de l'horaire de diffusion. La présence du pictogramme sur les bandes annonces et les contenus alerte les parents qui se devront d'exercer leur autorité sur les enfants et les adolescents. Son application oblige les diffuseurs à visionner à l'avance les contenus afin de procéder à leur classification. Ils pourront ainsi mieux programmer l'horaire de chaque émission suivant différentes tranches d'âge.

A l'instar du Conseil supérieur de l'audiovisuel en France, c'est le Conseil supérieur de la communication (CSC) du Burkina Faso qui a reçu la mission de protéger la petite enfance et l'adolescence des contenus médiatiques nocifs. Il a été créé en juin 2005 pour remplacer son devancier le Conseil supérieur de l'information créé lui en 2000. A la différence du CSA par contre, le champ d'action du CSC s'étend à l'ensemble des médias y compris la presse écrite. La loi n° 028-2005/AN du 14 juin 2005 prescrit comme mission au CSC, entre autres, de : « veiller à la protection de la personne humaine contre les violences résultant de l'activité du secteur de la communication, de veiller au respect par les médias de la législation et de la réglementation en matière de protection et de promotion de la culture nationale ». Pour Luc Adolphe Tiao, alors Président du Conseil supérieur de la communication, « la signalétique est une forme d'avertissement envoyée par une chaîne en priorité aux parents sur le contenu délicat du programme concerné. Il aide et facilite le contrôle

parental. Pour faire un jeu de mots, on pourrait dire que la signalétique, c'est la « signal-éthique »¹.

Dans la perspective de l'adoption d'une signalétique jeunesse, le CSC a initié deux rencontres le vendredi 22 décembre 2006 pour accorder les points de vue des responsables des organes de presse, des représentants des organisations de la société civile et des ministères et structures impliquées dans la protection de l'enfance et de l'adolescence. Il s'agissait pour le CSC de clarifier les concepts de violence et d'érotisme, de déterminer les tranches d'âge concernées en rapport avec les horaires de diffusion. Le Conseil a aussi convenu avec ses partenaires de la nécessité de la mise en place d'une commission de visionnage dans les différents médias audiovisuels. On retient de ces concertations la définition de quelques concepts dans le but d'éviter que chaque diffuseur en fasse l'interprétation qui lui convient. Globalement, selon le CSC, le caractère érotique d'une émission renvoie au plaisir et au désir sexuels, à l'amour physique, distincts de la procréation. La pornographie est entendue comme la représentation de choses obscènes destinées à être communiquées au public.

Les concertations initiées par l'organe de régulation lui ont permis de trouver une signalétique appropriée à des téléspectateurs en majorité analphabètes dans un contexte socioculturel qui est le leur. Les acteurs des médias, de l'éducation et de l'autorité de régulation ont adopté des pictogrammes adaptés à quatre principales catégories. Toutefois selon de nombreux observateurs, cette adaptation de la signalétique au contexte burkinabé est timide. Ils suggèrent par exemple que le CSC complète les pictogrammes par un avertissement sonore traduit en langues nationales pour répondre au contexte d'analphabétisme de la majorité des populations. (La figure N°4 ci-après donne à voir les pictogrammes adoptés par le CSC et utilisés par les chaînes de télévisions burkinabé.)

¹ TIAO, Luc Adolphe, Président du Conseil supérieur de la communication (CSC) du Burkina Faso (1998-2008), entretien réalisé le 2 mars 2008 à Ouagadougou, annexe 9.

Figure N°4 : Pictogrammes du CSC



: déconseillé aux moins de 10 ans



: déconseillé aux moins de 12 ans



: déconseillé aux moins de 16 ans



: déconseillé aux moins de 18 ans

Si jusqu'à présent la classification des programmes audiovisuels fait les frais de la difficulté à trouver la juste mesure, c'est qu'il est difficile de distinguer avec précision ce qui est dangereux pour les enfants de ce qui est de leur temps. C'est d'autant plus complexe que les « censeurs » jugent à partir de référents moraux et culturels qui ne sont plus ceux des jeunes d'aujourd'hui.

XI - 2 Traditions et modernités dans la signalétique

L'enfant, même l'enfant du Sud, on est bien obligé de l'admettre maintenant, dispose de deux sources d'information et de savoir : l'école du livre et de l'écriture avec ses différentes disciplines, et à côté, en face et autour de lui, l'autre école, l'« école parallèle », celle des médias dont les contenus et les modes de fonctionnement différent radicalement de l'école classique. Le contexte de promiscuité faisant, les informations de cette école parallèle sont répandues comme une traînée de poudre dans les cercles de jeux et de camaraderie. Cette école parallèle n'est pas toujours en phase avec les objectifs poursuivis par l'éducation.

Ces objectifs nobles de l'école classique ne sont pas pris en compte par « l'école parallèle » alors qu'elle exerce plus d'influences sur les enfants et les adolescents. C'est fort des contenus jugés inconvenants des médias que des voix se sont élevées

pour exiger des pouvoirs publics qu'ils assurent une protection des personnes sensibles. Le Conseil supérieur de la communication (CSC), en tant qu'organe public de régulation, s'est vu interpellé.

En Afrique, plus qu'ailleurs, l'éducation aux médias pose une problématique culturelle. Aux processus et contenus éducatifs classiques fondés sur l'héritage culturel traditionnel se heurtent les modèles culturels propagés par les médias de masse. Ce sont ces modèles culturels souvent opposés aux traditionnels qui compliquent l'éducation de l'enfant du Sud aujourd'hui. Déstabilisés par la quantité de savoirs de leurs propres enfants et les possibilités qu'offre leur temps (qu'ils ont à peine à reconnaître comme étant aussi le leur), les parents ne savent plus quelle forme et quel contenu donner à l'éducation de leurs enfants. Ayant pris la mesure de l'inefficacité de la censure, de l'interdiction, ils zappent entre fatalité, résignation et scepticisme.

L'adoption de la signalétique jeunesse est une tentative d'éducation aux médias qui se présente comme une des parades trouvées pour juguler la crise identitaire que vivent les enfants du Sud en contact de plus en plus prégnant avec les médias. Au-delà des mesures imposées aux jeunes pour les protéger, il est primordial de les responsabiliser face aux émissions qui leur sont proposées. Il faut éveiller leur esprit critique de sorte à leur permettre, par eux-mêmes, d'observer les distances requises afin de tirer le meilleur profit des médias. En obtenant d'eux qu'ils pensent par eux-mêmes, qu'ils deviennent leur propre censeur, les éducateurs compensent l'impossible omniprésence parentale. Avec le taux élevé d'analphabétisme des parents, la signalétique et les pictogrammes devront être expliqués aux jeunes pour une optimisation de leur efficacité.

La mise en œuvre d'une signalétique s'adresse en premier lieu aux éducateurs que sont les parents, les producteurs et diffuseurs des médias, les professionnels de l'éducation et la société. Elle oblige les producteurs et diffuseurs à une sorte d'autorégulation qui les met en face de leur responsabilité vis-à-vis des contenus à

diffuser. C'est en cela que la signalétique éduque les chaînes de télévision. Elle guide par ailleurs l'autorité parentale qui s'est émoussée au fil des années et de la complexité du contrôle induite par la forte omniprésence des productions médiatiques. La signalétique ne se résume pas à la définition de pictogramme, à la classification des émissions et à la détermination des tranches d'horaires appropriées à leur diffusion. Elle doit faire l'objet d'une vaste et longue campagne de communication susceptible de conduire à son internalisation par les différentes parties concernées. Elle n'est efficace que lorsqu'elle est appliquée. Selon une enquête commandée à Médiamétrie en 2000 et réalisée auprès de 500 parents en France, seulement 19 % comprenaient la signification exacte de la signalétique. Une année après des campagnes d'information diffusées par les chaînes de télévision, la proportion était passée à 26 %. 48 % des parents français ne comprenaient toujours pas la dimension d'alerte du pictogramme aperçu par certains comme des feux verts donnés aux enfants. Ce sont ces raisons qui poussèrent le CSA à simplifier les pictogrammes pour les rendre plus explicites.

Les influences culturelles subies par les burkinabés à l'occasion de la colonisation, du christianisme, de l'islamisme et de la propagation de la langue française rendent le contexte complètement différent de celui de la France. La notion de contemporanéité y est plus que jamais équivoque en même temps que celle de tradition.

Le contemporain n'est pas qu'une réalité temporelle. Il est aussi et surtout spatial. La contemporanéité en éducation au Sud pose le problème du rapport du temps au contexte d'une part, et en même temps, celui du conflit générationnel qui oppose parents et enfants du même espace.

Henri Bergson a beau reproché à Kant le fait d'entremêler ou de confondre volontairement l'espace et le temps, il reste qu'ils sont tous les deux le cadre a priori de notre perception. Le temps n'est pas quelque chose qui existe en soi ou qui est inhérent aux choses. Le temps, précise Kant, détermine le rapport des représentations dans notre état interne. « Et, précisément parce que cette intuition intérieure ne fournit aucune figure, nous cherchons à suppléer à ce défaut par des analogies et nous

représentons la suite du temps par une ligne qui se prolonge à l'infini et dont les diverses parties constituent une série qui n'a qu'une dimension, et nous concluons des propriétés de cette ligne à toutes les propriétés du temps avec cette seule exception que les parties de la première sont simultanées, tandis que celles du second sont toujours successives. »¹ C'est donc par analogie que nous percevons le contemporain en opposition au passé et au futur. Le contemporain ou le moderne est entendu comme ce qui est de **notre** temps, de **notre** époque ou plus largement d'une époque récente. Le pronom possessif utilisé n'est pas fortuit puisqu'il est le symbole de la subjectivité du rapport au temps. C'est pour quoi lorsque nous appartenons au même « temps mathématique », nous ne ressentons pas la même durée, nous n'avons pas la même intuition du temps. On parlera de ceux qui sont en avance sur leur temps et de ceux qui sont de leur temps. La modernité dans ces conditions ne peut s'apprécier que relativement : en rapport contingent avec l'espace d'une part, et de l'autre, en liaison avec l'état d'esprit du sujet et de l'observateur.

Si l'on considère que les œuvres culturelles notamment télévisuelles portent les empreintes de leur espace/temps, on peut légitimement craindre qu'elles ne soient souvent en phase avec les nouveaux publics lorsqu'elles sont importées. Plus de la moitié des programmes de la télévision nationale émanent de l'extérieur. Ces programmes qui sont inspirés pour la plupart des contextes culturels du réalisateur ou du producteur sont destinés à des publics appartenant en priorité à des univers de sens souvent communs aux réalisateurs.

Les médias, en dépit des théories qui ont relativisé leur portée et leur impact sur les publics consommateurs, sont de puissants vecteurs de transmission, de diffusion et de propagation des valeurs culturelles qui l'inspirent. Les œuvres culturelles qu'ils diffusent sont du temps de leurs auteurs et surtout de leur espace. La logique marchande aidant, les œuvres sont produites en fonction de leurs destinataires, des premiers consommateurs. Elles sont tout naturellement adaptées à l'univers normatif de ces consommateurs. Dès qu'on extirpe ces œuvres de leur « lieu naturel » pour les

¹ KANT, Emmanuel, *Critique de la raison pure*, trad. Tremesaygues-Pacaud, P. U. F., 1968, p.63.

proposer à d'autres publics aux univers culturels et normatifs différents, on court le risque de provoquer, sinon un rejet, au moins un choc. L'exemple le plus symptomatique de la distance spatiale qui fait penser à une distance temporelle est relatif au sentiment de nudité. Dans bien des cultures d'ailleurs, la nudité devient indécente et interdite de diffusion à destination d'un large public à n'importe quelle heure lorsqu'elle se prolonge en gestes ou attitudes érotiques ou obscènes. Au Burkina, la diffusion d'images de nudité passe difficilement. Le chef de programmes de la télévision nationale affirme que les diffuseurs publics sont obligés de visionner à l'avance les contenus des programmes avant leur diffusion à l'antenne. Les images inconvenantes sont purement et simplement « sucrées » même si cette pratique pose un problème de droit d'auteur.

Cette précaution n'a pas empêché la télévision nationale d'être rappelée à l'ordre à la suite de la diffusion d'images dites obscènes. L'audition de la télévision nationale du 18 janvier 2008 par la « *commission chargée de la liberté de la presse, de la publicité, de l'éthique et de la déontologie dans les médias* » du Conseil supérieur de la communication du Burkina Faso est consécutive à la diffusion le vendredi 21 décembre 2007 d'un épisode du feuilleton « *Au cœur du péché* » produit par Rede Globo televisao. Pour le CSC, qui a entendu les responsables de la télévision, l'épisode laissait voir des scènes dépourvues de pudeur. Un plan éloigné de l'épisode montrait un club de nudistes déambulant sur une plage. Le réalisateur a toutefois pris le soin de masquer les parties sexuelles par des fleurs. Malgré tout, pour le CSC, une telle scène viole les dispositions légales en vigueur dans le pays. En effet, les articles 5 et 59 du code de l'information stipulent respectivement que « les productions étrangères dans le domaine de la communication et de l'information sont admises à la diffusion dès lors qu'elles ne portent pas atteinte aux valeurs morales, à la souveraineté nationale, à la déontologie professionnelle, à la législation et aux règlements en vigueur au Burkina Faso ». « La publication ou la diffusion par les moyens prévus à l'article 2 ci-dessus, de toute information, photographie ou film contraire à la décence et aux bonnes mœurs et toute infraction aux dispositions de l'article 18 ci-dessus sont punies de peines prévues au code pénal ». L'image de la page suivante est extraite de l'épisode contesté

du feuilleton brésilien « au cœur du péché ». C'est pour cet épisode que les responsables de la télévision nationale du Burkina ont dû s'expliquer devant le CSC.

Image N° 1 : Extrait de l'épisode du feuilleton « Au cœur du péché » diffusé le 21 décembre 2007 à 19h38 sur la télévision nationale du Burkina (TNB)



Source : Archive du Conseil supérieur de la communication du Burkina

A l'épreuve, la détermination de ce qui est indécent et qui porte atteinte aux bonnes mœurs n'est pas simple. L'audition de la télévision nationale du Burkina par le conseil supérieur de la communication a laissé transparaître une profonde divergence de points de vue entre commissaires du CSC. Pour certains commissaires, qui partageaient la position des responsables de la TNB, les scènes de nudité mises en cause n'avaient rien d'indécent au point d'en faire un problème. Pour la majorité des commissaires, cette nudité gratuite porte atteinte aux bonnes mœurs et tombe ainsi sous le coup de la loi. Par conséquent, les diffuseurs devraient être plus vigilants à

l'avenir pour que de telles scènes ne soient plus portées à l'écran à des heures de forte audience.

Le rapport d'une société au temps et de ce qu'il induit n'est pas transposable sans accroc dans une autre société. La modernité vécue et acceptée ailleurs peut apparaître comme scandaleuse dans un autre contexte culturel. Dans la mondialisation telle que vécue de nos jours, Wolton annonce que l'identité, la culture et la communication constituent « le triangle explosif du XXI^e siècle ». L'élargissement du patrimoine culturel commun d'une part et de la culture moyenne d'autre part entraîne un bouleversement des identités culturelles, des cadres d'interprétations et des repères. « Et ce déséquilibre culturel est encore plus violent pour les pays les plus pauvres, en général du Sud, qui doivent à la fois gérer ce maelström et s'accrocher à la modernité, sans toutefois sacrifier leurs traditions. »¹

Le sentiment de pudeur évolue à travers le temps et l'espace : ce qui est pudique aujourd'hui ne l'est pas forcément demain, et ce qui est impudique, ici ne l'est pas toujours ailleurs. L'on peut être du même temps sans avoir les mêmes cadres de référence, ni même les mêmes repères. De la même manière, ce qui est moderne l'est forcément par rapport à un contexte et à son passé. Pourtant, la modernité est souvent synonyme d'occidentalité. Ce qui est dit moderne serait dans ce cas ce qui est contraire à la culture burkinabé. La modernité n'existe qu'en opposition ou en rupture avec un passé donné. Par conséquent, ce qui porte la marque de la modernité d'un peuple ne devrait pas être l'étalon de mesure universel. C'est parce qu'on a confondu modernité et occidentalisation qu'il se produit une sorte d'irrédentisme culturel qui s'exprime en suspicion systématique de tout ce qui est considéré comme moderne.

Selon Mme Fati Ouédraogo née Zizien², membre du Conseil supérieur de la communication, les feuilletons brésiliens que les téléspectateurs adulent au Burkina

¹ WOLTON, Dominique, *L'Autre mondialisation*, Paris, Flammarion, 2004, p. 45.

² Fati Ouédraogo née Zizien, membre féminin de la commission éthique et déontologie chargée de la publicité du Conseil supérieur de la communication extrait de l'entretien qu'elle nous a accordé le 14 mai 2008 à Ouagadougou et dont on peut retrouver l'intégralité en annexe 7.

Faso sont sans doute en adéquation avec les habitudes et le vécu quotidien des brésiliens. Au Brésil, confie-t-elle, s'habiller « sommairement » est courant et ne suscite ni dans le regard de l'Autre là-bas, ni dans les personnes presque dénudées aucun sentiment de pudeur et de gêne. Ce feuilleton diffusé tel quel au Burkina ne suscite pas que des gênes mais de véritables chocs. A ses contradicteurs qui font remarquer que la nudité est courante au Burkina puisque les femmes travaillent torse nu dans les villages, elle répond : « C'est vrai, dans les villages, les femmes marchent torse nu mais elles portent toujours quelque chose pour cacher le dessous. Cela est lié à la culture et personne ne voit d'un mauvais œil qu'une femme se mette à piler du mil, à aller au marigot ou aux champs torse nu. Mais imaginez dans une ville comme Ouagadougou aujourd'hui qu'une femme se mette torse nu et traverse l'avenue Kwamé N'Nkrumah, tout de suite on va crier à l'attentat à la pudeur. Ce n'est plus totalement le même schéma culturel traditionnel que nous vivons quand nous sommes en zone urbaine. »¹ Sur le même espace territorial, la conception de la nudité diffère. Si on est d'accord que le substrat culturel est le même, il convient aussi de reconnaître qu'elle est tributaire du niveau d'hybridité du sujet observant.

La contemporanéité que nous tentons de saisir n'est pas seulement extra muros ; elle laisse voir aussi qu'à l'intérieur d'un même pays et nourri par les mêmes traditions, on peut légitimement revendiquer sa spécificité selon qu'on est en ville, donc exposé, ou au village et par conséquent plus authentique parce que moins à la merci des apports culturels extérieurs. La mondialisation n'a permis en réalité que la naissance d'une illusion cosmopolite. « L'idéologie moderniste, qui nous abreuve d'ouverture, de nomadisme, de cosmopolitisme, de métissage, au mieux refuse de voir le problème, au pis le disqualifie, en parlant de « comportement conservateur ». Mais, surtout elle ne résout pas la question de l'Autre, puisqu'elle ne parle que de « mélange », ce qui est une habile façon de nier l'altérité »². Les médias et les voyages ont réussi à métisser les cadres de références culturelles. Ils ont surtout réussi à

¹ Idem, Annexe 7.

² WOLTON, Dominique, op.cit, p. 50.

instituer une culture populaire fortement métissée qui entre en collision avec les habitudes culturelles existantes aboutissant ainsi à un conflit générationnel.

Communément, le contemporain est pensé en opposition au passé. Synonyme de ce qui est actuel et moderne, il s'oppose à ce qui est passé, et donc révolu. Cette opposition renvoie au rapport plus général qui est établi entre tradition et modernité. « La modernité est souvent opposée à la tradition. La première est caractérisée comme progressive, efficace, innovatrice, technologiquement avancée, tandis que la seconde est considérée comme démodée, conservatrice et fataliste. Et le développement socio-économique est pensé en Afrique, hier comme aujourd'hui, en terme de transition entre la tradition et la modernité (Blakemore et Cooksey, 1981). »¹ La tradition désigne la transmission continue d'un contenu culturel à travers l'histoire depuis un événement fondateur ou un passé immémorial. Dans un contexte où les communautés étaient peu en contact les unes avec les autres, la transmission des valeurs traditionnelles se faisait sans risque important de distorsions. La culture est en ce moment entendue comme l'héritage que l'on reçoit des époques antérieures et dont la génération actuelle est chargée de manière impérative d'inculquer aux nouvelles. Cette forme de culture est permanente et continue. Jean-François Bayart, qui a en horreur le culturalisme, affirme que ce dernier pose que « l'ethnicité est une réalité objective, alors qu'elle est un simple fait de conscience. Elle veut que le sentiment d'appartenance à un ensemble ethnique soit atavique, alors qu'il est changeant dans le temps et l'espace. »² Pour lui, la culture est aussi production, invention et innovation. « La communauté villageoise est un mythe. Mais, à travers cette allégorie, administrateurs coloniaux, nationalistes, hommes de religion, « développeurs », intellectuels ou encore opérateurs économiques et touristes se sont entretenus, par circonlocutions, de la genèse de la modernité, processus auquel ils étaient parties prenantes et au détour duquel ils se sont durement opposés, au nom des intérêts du village, s'entend. »³

¹ GBEGNON, Amévi Gbedédé, « Education et modernité en Afrique », *Annales*, 1999, volume XI, Université de Ouagadougou, p. 84.

² BAYART, Jean-François, *L'illusion identitaire*, Fayard, 1996, p. 37.

³ *Idem*, p. 59.

Avec la réduction de ces distances permise par les médias, la cohabitation des cultures induite par la mondialisation, le rapport entre traditions et modernités est devenu, maintenant plus que jamais, complexe et conflictuel. Pourtant cette dialectique entre permanence et changement qu'inspire le rapport tradition/modernité est inhérente à la relation qu'entretient toute société avec son environnement. « [...] D'un espace ou d'un terroir historique à l'autre, le chassé-croisé des processus d'invention de la tradition, constitutif du mouvement général de globalisation depuis plus d'un siècle, nous rappelle qu'il n'est de culture que créée, et que cette création est généralement récente. De surcroît, la formation d'une culture ou d'une tradition passe nécessairement par le dialogue et s'effectue en interaction avec son environnement régional et international. »¹ Cette dialectique fait illusion à plusieurs notions synonymes ou associées qui tiennent compte de la complexité de l'opposition. La tradition désigne ce qui a gardé un lien avec le passé ou les origines et est donc authentique. La modernité, elle, renvoie à ce qui est nouveau, et donc en rupture avec l'origine, le passé, l'ancien, par conséquent inauthentique. Dans les différentes langues parlées au Burkina Faso, la tradition est entendue comme ce qui est hérité, « ce qu'on est né trouvé »² et que l'on a le devoir de pérenniser comme tel sans aucune altération. Dans un tel contexte, le moderne est perçu comme étant étranger, extérieur à la tradition et par conséquent condamnable. La modernisation est donc très souvent associée à l'occidentalisation qui introduit de nouvelles valeurs et des représentations nouvelles souvent complètement en opposition aux références originelles et authentiques locales.

Dans le même espace culturel, deux courants de pensée vont s'opposer et se tirailler : les conservateurs qui se battent pour empêcher que la modernité n'affecte les traditions d'un côté, et de l'autre, les progressistes qui ouvrent les bras et l'esprit à la modernité avec cette conviction que la tradition est évolutive. Pendant longtemps, en Afrique de l'ouest francophone, dans le sillage de la post-négritude, les œuvres filmiques n'étaient que de pâles reproductions nostalgiques du passé des Africains authentiques. Les publics africains ont très tôt manifesté leur désaffection contraignant

¹ Idem, p. 69.

² En langue mooré, le « rog mikri », en langue lyélé, le « Lol npuri » qui signifient « né trouvé » sont des termes employés pour désigner la tradition.

les producteurs à changer de perspectives. Du reste, ils ont compris, en même temps que certains sceptiques, que le retour à une authentique tradition n'était qu'une vue de l'esprit. La tradition, contrairement aux idées reçues, subie, elle aussi, l'épreuve du temps. Comme le pense Jean François Bayart dans **L'illusion identitaire**, sans qu'on s'en aperçoive, il y a comme une invention de la tradition qui n'est plus ni moins qu'une invention de la modernité quel que soit l'endroit où l'on se trouve. Il existe comme un malentendu, volontairement entretenu, qui se trouve à l'origine de l'illusion. C'est ce que rappelle Michel De Certeau :

« D'un côté, elle est ce qui « permanence » ; de l'autre, ce qui s'invente. Il y a, d'une part les lenteurs, les latences, les retards qui s'empilent dans l'épaisseur des mentalités, des évidences et des ritualisations sociales, vie opaque, têtue, enfouie dans les gestes quotidiens, à la fois les plus actuels et millénaires. D'autre part, les irrptions, les déviances, toutes ces marges d'une inventivité où des générations futures extrairont successivement leur « culture cultivée »¹. On est tenté le plus souvent de ne retenir que la première partie de la définition du concept de culture pour l'opposer à production, innovation, invention, création, changement. La culture ne serait alors que résistance au changement. Fernand Braudel (1902-1985) parle, lui, de « prisons de longue durée », concept qui évoque à la fois la permanence des origines que l'irréductible continuité (même lente) des cultures.

Dans un ouvrage collectif au titre évocateur **Où vont les valeurs**², plusieurs auteurs mettent en discussion la problématique actuelle et cruciale de la crise des valeurs dont on parle tant depuis l'avènement de la mondialisation. Selon eux, il n'y a pas en réalité une perte de valeurs qui fonde à penser déjà une post-humanité. Ce qui est en cause, c'est plutôt l'abondance ou la surabondance des valeurs en présence qui déboussole. Avant eux, des auteurs de la littérature africaine avaient déjà attiré l'attention de leurs contemporains sur le déclin éthique auquel ils assistaient après le choc des cultures survenu à l'occasion de la traite négrière et de la colonisation : **Crépuscules des temps anciens** (1962) de Nazi Boni et **Le monde s'effondre** (1966)

¹ DE CERTEAU, Michel cité par Jean-François Bayart, op. cit., p. 75.

² BINDE, Jérôme et al, *Où vont les valeurs*, Editions UNESCO/Albin Michel, France, 2004.

de Chinua Achebe sont des ouvrages cultes qui posent le problème du déchirement culturel de l'homme africain. Même si le monde n'a pas physiquement disparu, il a changé littéralement. « Le vrai changement, avec la mondialisation de la communication, c'est que les cultures s'exposent, bougent, ne sont pas liées à des histoires et à des territoires. C'est un facteur formidable d'ouverture culturelle que l'on constate dans tous les pays, où les « cultures d'ailleurs » s'installent. »¹ Il y a cependant risque de dépossession culturelle pour les pays qui n'ont pas de stabilité culturelle. C'est pourquoi il est important de faire du protectionnisme culturel sous la forme d'« exception culturelle », de censure ou de signalisation.

La surabondance des cultures ne permet plus la transmission fidèle des valeurs traditionnelles de génération en génération. Les générations vieillissantes ont du mal à se reconnaître en leurs enfants puisque leurs préoccupations ne sont plus les mêmes. Plus matérialistes ou pragmatiques que leurs parents, les jeunes appartiennent visiblement à un monde qui n'est plus celui de leurs parents. Les adultes qui craignent de perdre leur place dans la société résistent, tandis que les jeunes, qui peinent à trouver la leur, n'hésitent pas à bousculer les tabous et les normes traditionnelles. Tels sont les différents paramètres du conflit de générations actuel. La problématique de la signalétique est un exemple en grande nature de ce conflit qui oppose les enfants à leurs parents. A titre de symbole, la perception de la nudité n'est pas la même selon que l'on est « has been » ou « branché ». Ce qui était considéré comme « osé, indécent » autrefois, ne l'est pas forcément aujourd'hui. Du moins, c'est ce qu'ont tendance à penser de nombreux jeunes qui ne comprennent pas qu'on leur interdise des choses qu'ils trouvent, somme toute, banales aujourd'hui. Ma dame Fati Ouédraogo refuse que l'on parle de conflit générationnel : « Peut-être que les enfants peuvent estimer que c'est un conflit de générations. Mais, moi, je pense que ce sont des valeurs actuelles. On peut laisser faire, et de plus en plus, on se mettra à singer les autres ; et ce qui se passe aux Etats-Unis va se passer à Ouagadougou, ce qui se passe en France devrait se passer ici... Mais où on va ? En tant que mère, j'estime que l'on doit arriver à mettre des garde-fous. C'est vrai que dès qu'on dit conflit de génération, on a peur et

¹ WOLTON, Dominique, op.cit, p. 48

on laisse faire. Mais aujourd'hui, dans la ville de Ouagadougou, regardez le type d'habillement de nos enfants. On dira encore que c'est un jugement générationnel, mais j'estime que nous devons garder nos valeurs avec tout ce que ça comporte comme insuffisance... Ou on laisse les enfants suivre leur mode et les choses vont continuer à aller à la dérive, ou on essaie de rattraper en nous appuyant sur nos valeurs culturelles et morales ? »¹ Mais de quelles valeurs culturelles s'agit-il dans la mesure où les parents eux-mêmes ont déjà renoncé à certaines pratiques taxées de rétrogrades ? Ils ont eux-mêmes tourné le dos à certaines coutumes ancestrales authentiques (le mariage forcé, l'excision, etc.), tropicalisé le christianisme et l'islam dont ils se réclament, sans être des pratiquants assidus. Bayart parle d'extraversion culturelle qui « consiste à épouser des éléments culturels étrangers en les soumettant à des objectifs autochtones [...]. L'extraversion culturelle suppose une seconde opération : le transfert de sens d'une pratique, d'un lieu, d'une représentation, d'un symbole, ou d'un texte à l'autre, car elle est, presque par définition, réinterprétation et dérivation. »² Le culte des morts, à travers ce que l'on appelle désormais les funérailles chrétiennes, est incorporée dans les célébrations catholiques.

« Grâce à Internet, les jeunes peuvent avoir un accès direct et beaucoup plus étendu à l'information mondiale, alors que la tradition voulait que le savoir soit détenu par les anciens [...]. Sur le plan de l'usage technique, les anciens se retrouvent dans une situation de dépendance vis-à-vis du savoir-faire de la jeunesse. »³ Plus informés que leurs parents, les jeunes dévaluent l'autorité parentale et même celle du maître. Visiblement, enfants et adultes n'ont pas les mêmes cadres de références morales et culturelles. Educateurs et enfants appartiennent au même temps mathématique sans avoir les mêmes références temporelles. Alors que l'un juge le bien et le mal en fonction de l'éducation classique et religieuse reçue, l'autre l'apprécie avec le regard d'un jeune syncrétiste culturel de son temps. Les références de ce dernier ne se limitent pas à sa communauté familiale primaire mais sont celles des jeunes branchés du monde entier de son âge. Les jeunes vivent déjà le cosmopolitisme mondial, le

¹ Fati Ouédraogo née Zizien, op. cit.

² BAYART, Jean-François, op.cit., p. 80-81.

³ FRERE, Marie-Soleil, HEUZE, Fanny, « Cultures africaines et mondialisation : le net charrie-t-il une nouvelle dénomination ? », 24 septembre 2007. Disponible sur : http://netx.u-Paris10.fr/actuelmarx/cm5/com/M15_CM_Soleil.pdf

village global et planétaire. Seuls les adultes ont le sentiment que les valeurs culturelles que propagent les médias appartiennent aux autres. Les jeunes se les sont appropriés depuis longtemps au point où, l'Autre, pour eux, a changé de visage. S'il est toujours défini comme celui qui est mon semblable mais qui est différent de moi, alors, l'autre c'est « le vieux »¹ ou « la vieille » qui n'est pas de mon temps, qui ne comprend pas parce qu'il ne peut pas comprendre.

Contrairement à la thèse de Dominique Wolton, il y a bel et bien un cosmopolitisme que vivent déjà de nombreux jeunes. Ce n'est pas non plus un cosmopolitisme d'élite mais plutôt un brassage de plus en plus populaire de consommateurs des médias qui ne voyagent que virtuellement. Ce sont des citoyens du monde qui louent les vertus du métissage qui leur permet de se façonner une nouvelle identité culturelle complètement hybride. Les plus chauvins d'entre eux adoptent la culture cosmopolite qu'ils tropicalisent. C'est par la musique (le rap), les modes vestimentaires, le langage (argot américain) et par leur rapport au sexe que les jeunes expriment leur différence avec les parents et éducateurs.

Beaucoup de jeunes ont un monde à part qui n'est pas celui des adultes. Ils se sentent plus proches des jeunes du monde entier de leur âge et de leurs fantasmes que les membres de leur famille ou de leur pays. Les relations virtuelles qu'ils tissent et entretiennent sont plus profondes que celles qu'ils ont avec les adultes fussent-ils leurs parents. Parce qu'ils sont traités en étrangers dans leur communauté familiale ou nationale et par leurs parents, ils se voient obligés de s'inventer un monde avec d'autres valeurs culturelles partagées par sa nouvelle communauté. On ne choisit pas sa famille et ses parents, mais on choisit ses amis. Au lendemain du « parricide » nécessaire et inéluctable il ne reste plus que ses amis.

Que montre la crise identitaire qui complice l'éducation des enfants et des adolescents aujourd'hui au Burkina? La coexistence plus ou moins tumultueuse entre deux types d'identité : une identité culturelle-refuge hostile à l'ouverture, schizophrène et parfois agressive d'une part, et de l'autre, une identité culturelle-relationnelle qui

¹ C'est ainsi que les enfants, quel que soit leur âge, désignent désormais leur père ou leur mère peu importe aussi par ailleurs l'âge de ces derniers.

joue la coopération.¹ Cette dernière présuppose un certain niveau de vie, une certaine confiance en soi. Aucune des deux n'est à disqualifier a priori. Le tout est de savoir à quelle condition abandonner l'une (identité-refuge) pour l'autre (identité culturelle relationnelle). Dans ce contexte, l'éducation aux médias dans son aspect signalétique n'a pas pour vocation d'aseptiser les contenus, mais apparaît plutôt comme une occasion de dialogue avec les jeunes afin que se dégage une sorte de dénominateur commun entre deux contemporanéités juxtaposées. Autrement, le dialogue de sourd est inévitable, et l'impasse éducative aussi.

¹ Nous empruntons cette théorie de l'identité-refuge et l'identité-relationnelle à WOLTON Dominique citée précédemment.

CONCLUSION

Au terme de ce cheminement qui nous a permis d'explorer l'éducation aux médias au Burkina Faso, il nous faut à présent indiquer l'apport de notre recherche à l'étude de l'impact des médias sur les publics du Sud. Nous nourrissons aussi le désir dans cette conclusion d'établir quelle est la contribution possible de notre thèse aux orientations futures de la recherche à propos de cette problématique. Au départ de cette recherche se trouve une interrogation centrale : quels sont les enjeux réels d'une éducation des élèves au bon usage des médias qui structurent de plus en plus leur vie même au Sud du Sahara ? Un tiers-monde qui ne dispose pas de moyens, non seulement d'offrir aux autres co-habitants du « village planétaire » sa vision de l'actualité, mais aussi pour se renseigner lui-même sur ce qui lui arrive.

Mais avant de revenir sur lesdits enjeux, nous souhaitons insister sur la pertinence de la perspective de recherche de notre étude. Dans le domaine de la communication, il fut longtemps de coutume de se servir du schéma élémentaire et classique « message – émetteur - récepteur » pour distinguer trois grands axes de recherche : la production, les messages et la réception. Ces axes de recherche ont fait l'objet d'importants travaux dont il nous a paru utile de proposer une vue panoramique au début de la troisième partie de cette thèse. Une observation attentive de l'état de la recherche sur l'éducation aux médias montre que « les chercheurs étaient jusqu'à présent limités à la prise en compte de deux dimensions, soit le contenu des programmes (sur quoi doit porter l'éducation aux médias ?) et les modalités de leur intégration (quelle doit être la place de cet enseignement à l'intérieur du programme scolaire ?) »¹ A ces préoccupations est venue se greffer la perspective de la pensée critique.

Si dans plusieurs pays, notamment européens et américains la naissance et le développement de l'éducation aux médias ont remis en question les relations traditionnelles entre l'école, les médias et la famille, il nous paraissait intéressant de savoir si les problèmes qui ont favorisé l'émergence de ce type d'éducation étaient les

¹ PIETTE, Jacques, op. cit., p. 276.

mêmes dans ce pays d'Afrique francophone où la demande en éducation semble être de tout autre ordre. Alors que ces champs de recherche sont suffisamment investis en Occident, en Afrique et plus particulièrement au Burkina Faso, nous avons trouvé peu de travaux s'y rapportant. Seuls quelques mémoires de maîtrise ou de formation d'encadreur pédagogique existent. Malheureusement, ces travaux n'abordent le sujet que sous le prisme des médias comme support d'enseignement. A cette revue documentaire, il convient d'ajouter la thèse de Bangré Taïrou¹ dont le chapitre III de la troisième partie conclut sur la nécessité d'une éducation aux médias.

Hormis ces travaux, les différents entretiens que nous avons eus révèlent la quasi absence de réflexions formalisées sur le sujet. Les actions menées et qui sont sporadiques sont généralement le fait d'Organisations non gouvernementales (ONG) financées par des bailleurs de fonds occidentaux. Ces actions sont annexées à des projets de développement si bien qu'après la fin du projet, il soit difficile voire impossible de trouver une documentation qui en rende compte. « En Afrique, les expériences de télévision alternative se situaient dans le cadre de projets pilotes de l'UNESCO. Elles étaient limitées à des réceptions collectives d'émissions télévisées. Ces télé-clubs analogues aux tribunes ou clubs radiophoniques, sous l'appellation de « cases d'écoutes » organisaient des émissions sur la santé, la nutrition, l'éducation des enfants, les questions d'ordre familial et social, l'instruction civique, etc. (Sénégal, Côte-d'Ivoire, Niger, Burkina, etc.).²

Au Burkina, c'est sous l'angle de support didactique d'enseignement que les acteurs du système éducatif perçoivent l'utilisation des médias en classe. A l'épreuve, ce présumé invoqué pour témoigner de l'intérêt que l'école burkinabé porte aux médias s'est révélé contestable. L'analyse des programmes scolaires du primaire et du secondaire a montré que le système éducatif burkinabé accorde peu de place à l'utilisation des médias en classe contrairement à ce qu'on pourrait croire. Le manque de moyens évoqué pour expliquer la non utilisation des médias en classe ne justifie pas à notre avis pourquoi, théoriquement, les programmes scolaires en font peu cas. Par

¹ BANGRE, Taïrou, « Communication audiovisuelle et socialisation. Une étude de la télévision dans un pays d'Afrique francophone. Le Burkina Faso : état des lieux et perspectives. », 335 p., Thèse pour le doctorat en communication audiovisuelle – nouveau régime, Toulouse, 1999.

² Idem, p. 276.

exemple l'étude des images est étonnément l'un des parents pauvres de ces programmes.

En choisissant de mener la réflexion sur l'éducation aux médias dans cet Etat en construction, nous étions convaincus de susciter des débats qui, s'ils manquent d'intérêt en Occident du fait de l'évidence des réponses ou de leur anachronisme, sont au centre de préoccupations plus ou moins sourdes mais angoissantes en Afrique : l'éducation, l'identité culturelle, la démocratie, la nation, la mondialisation. En effet, ailleurs dans le monde, « le domaine de s études consacrées à l'intégration de l'éducation aux médias dans le système scolaire a lui aussi donné lieu à la publication d'une pléthore de documents. Ceux-ci visent tous à démontrer la nécessité de l'éducation aux médias et les stratégies qui doivent être utilisées en vue de son intégration dans les programmes scolaires. On ne compte plus en effet les rapports, les articles, énoncés de politique et documents de toutes sortes rédigés par les autorités scolaires, les commissions d'enquête, les ministères d'éducation, les regroupements d'enseignants, etc. qui sont consacrés à la promotion de l'éducation et à sa place dans la mission éducative de l'école moderne.»¹ Si dans les pays du nord, l'école a pris en charge la problématique des médias dans plusieurs de ses aspects, dans les Etats du Sud on n'en est qu'aux interrogations.

Ce n'est pas qu'au Burkina Faso seulement que la réflexion et l'action en matière d'éducation aux médias sont à leur balbutiement nécessitant pour les pionniers un travail de débroussaillage. En Afrique de l'ouest francophone, les lamentations et craintes des parents et éducateurs ont suscité peu de réflexions et d'actions concertées. Toutefois, du 12 au 14 janvier 2005 s'est tenu à Bamako un séminaire régional sur le thème « éducation aux médias : défis et perspectives ». Ce séminaire a été organisé par l'Institut Panos Afrique de l'Ouest (IPAO) et l'Institut pour la démocratie et l'éducation aux médias (IDEM) grâce à l'appui de l'Association mondiale des journaux (AMJ) et Norske Skog, une firme norvégienne de production de papier. Malheureusement, ce séminaire n'a pas eu l'effet d'entraînement souhaité. Seul le

¹ PIETTE, Jacques, op. Cit., p. 61-62.

Sénégal a décidé d'introduire la problématique de l'éducation aux médias dans ses programmes scolaires.

La première grande conclusion que nous pouvons tirer de notre étude est l'absence d'une approche critique de l'éducation aux médias au Burkina Faso. Nous parlons bien de l'absence du développement auprès des consommateurs (jeunes ou vieux) d'un esprit ou d'une attitude critique vis-à-vis des médias. Parents et élèves éprouvent encore peu de méfiance à l'égard des médias et de leurs contenus. Peut-être leur ignorance du fonctionnement des médias et de leurs effets serait-elle à l'origine de cette confiance quasi absolue. Cette « passivité » du consommateur burkinabé viendrait plutôt de son sentiment d'impuissance supposée vis-à-vis des médias ; un sentiment qui entraîne logiquement résignation et fatalisme. Dans plusieurs pays du Nord, ce n'est même plus « en termes d'acquisition de connaissances sur les médias que les auteurs décrivent la mission fondamentale de l'éducation aux médias, mais bien en termes d'émergence de la pensée critique de l'élève. Comme le résume bien Masterman (1985), le projet fondamental de l'éducation aux médias – tel que le conçoit le mouvement britannique – n'est pas d'assurer que le jeune acquiert des connaissances sur les médias, mais qu'il développe son autonomie critique à l'égard des médias »¹. Les programmes d'éducation aux médias ontariens, états-uniens ou de plusieurs autres pays mettent systématiquement l'accent sur le développement de la pensée critique de l'élève. Cet ultime objectif de l'éducation est fondamentalement citoyen lorsqu'on considère la place qu'occupent désormais les médias dans le système démocratique.

La seconde conclusion que notre étude permet de tirer porte sur la difficulté d'éduquer ses enfants dans un contexte aux référents culturels multiples. « Le dialogue des cultures » est d'une certaine manière quotidien dans la tête de chacun d'entre nous... Cela ne fait pas une culture commune, mais plutôt une sorte de « mosaïque » d'expériences culturelles communes. Le sentiment est qu'il n'y a pas plus d'« extériorité ». Ainsi, chacun dans le monde sait qu'il peut être affecté par des

¹ Ibidem, p. 64.

événements – politiques, climatiques, économiques, religieux – totalement extérieurs à sa vie. Et cela est souvent ressenti comme une menace. »¹ Nous avons montré que le sentiment d'un risque de dépossession est réel et est vécu différemment par les burkinabé en fonction de leur âge et de leur milieu. « L'attrait pour les cultures modernes, souvent occidentales, suscite [...] un besoin d'étalonner cet apport extérieur, à l'aune de ses propres références culturelles. Les pays riches ne sont pas assez sensibles à ce processus, car ils ont une réelle stabilité culturelle. Ils s'ouvrent à d'autres cultures, font des emprunts, mais sont dans une situation culturelle somme toute confortable ! Plus vous êtes riches, plus vous pouvez intégrer les apports extérieurs aux cadres habituels. Plus vous êtes pauvres, moins vous maîtrisez les changements, et moins il est possible de préserver ce que l'on appelle par ailleurs la « culture ». »² Nous avons pu montrer que la mondialisation de l'information et de la communication rendait désormais plus complexe l'éducation des enfants. La contemporanéité en éducation au Sud ouest les difficultés liées à sa composante spatiale, débouchait sur un conflit de génération entre parents et enfants qui n'ont plus les mêmes cadres de références morales et culturelles. D'où la nécessité et la complexité de l'éducation aux médias à mettre en œuvre. Sans doute que là où est le danger, croît aussi ce qui sauve.

Notre troisième conclusion tire sa pertinence de ce constat. En nous servant de l'exemple de la mise en œuvre de la signalétique jeunesse au Burkina, nous avons indiqué que l'éducation qui la sous-tend concerne autant les enfants que les adultes. Faite pour protéger les jeunes esprits, la signalétique éduque d'abord les promoteurs des médias eux-mêmes. En amont, devront-ils apprendre à savoir quoi diffuser, quand et avec quelle alerte. Elle s'adresse ensuite aux parents et éducateurs qui doivent s'approprier son langage pour l'appliquer et le faire assimiler aux tout petits comme on leur apprendrait à « regarder à gauche et à droite avant de traverser une route ». Elle s'adresse en dernier ressort aux enfants pour qu'ils apprennent à mieux se conduire

¹ WOLTON, Dominique, op. cit., p. 47.

² Idem, p. 49.

dans leur rapport aux médias même en l'absence d'un adulte (ce qui est souvent le cas).

Nous proposons à présent de suspendre la présente réflexion en suggérant des nouvelles pistes de recherche, moins pour sacrifier à la coutume qui entoure ce type d'exercice intellectuel, que pour indiquer le prolongement logique de ce travail qui a nécessairement besoin d'être complété. En examinant la signalétique jeunesse au Burkina Faso, nous nous sommes aperçus que bien de supports médiatiques échappent à son champ d'application. De nombreux acteurs du système éducatif ont attiré notre attention sur le phénomène. La faiblesse de leurs revenus, les prix d'achat relativement élevés des postes téléviseurs et les difficultés d'accès à l'électricité ont amené les burkinabés à cultiver davantage la solidarité en faisant du téléviseur un moyen de regroupement social. La télévision « réunit non seulement les membres d'une même famille mais aussi des voisins et amis. La télévision témoigne d'une réelle solidarité communautaire et pour rejoindre le constat fait par T. Eone¹ : « c'est une famille de dix à quinze personnes, voire tout un village, tout un quartier, qui spontanément se donne rendez-vous autour d'un récepteur de télévision » » Parallèlement à cette pratique sociale se sont développés de nombreux vidéoclubs à travers les villes et mêmes les villages du pays. « En 2008, dans le seul arrondissement de Boulmiougou à Ouagadougou, on a enregistré un total de 107 salles ayant pour objectif de faire salle comble, de jour et de nuit avec 3 à 6 séances de projection par jour, et avec un accès non interdit aux mineurs. Sur trois mois, l'affluence dans une salle donne 3 879 vidéos spectateurs dont 2655 jeunes garçons (68,44%), 398 filles (10,26%), 658 hommes (16,26%) et 168 femmes (04,33%). »² Ces commerces conçus à l'image des salles de cinéma proposent aux publics des films et ou des programmes de télévision en échange d'un modique prix d'accès. L'accès à ces centres de visionnage public n'étant pas filtré (les enfants sont leurs clients favoris) se pose alors le problème de la régulation des contenus proposés à toutes les heures de la journée.

¹ EONE, Michel Tjade, « La presse audiovisuelle : son importance et son impact dans l'Afrique d'aujourd'hui », *Revue Présence africaine*, 1987, N°142, pp. 50-52.

² DAMIBA, Béatrice, *op. cit.*

« Les projections pornographiques sont signalées précieusement ainsi qu'il suit :

- une croix est mise à la place prévue pour le titre du film sur le tableau des programmes ou une feuille blanche ;
- le mot « sexy » est souvent écrit à la même place ;
- un sachet noir ou un sachet blanc contenant du coton peut alors être accroché sur le tableau des programmes ;
- pendant la séance de projection, le son du film peut être coupé ou étouffé par une musique d'ambiance très forte pour éviter que de l'extérieur, personne n'entende certains bruits pour le moins suggestifs... »¹

L'environnement informel de cette activité complique davantage l'éducation aux médias au Burkina Faso. À côté de cette activité prospère un commerce tout aussi dangereux : il s'agit de la vente « sauvage » de DVD, de VCD et de DVD de contrefaçons aux contenus franchement dangereux pour les publics jeunes. Ces revendeurs à la sauvette sont pour la plupart des enfants déscolarisés qui n'ont trouvé aucun autre moyen de survie. Dans la panoplie de films qu'ils proposent se trouvent de nombreux films X dont ils assurent le marketing direct auprès des clients pour les avoir tous visionnés.

Des médias qui méritent de retenir notre attention dans un futur proche au regard de la place de plus en plus croissante qu'ils occupent auprès des publics jeunes du Sud, qu'ils soient scolarisés ou pas, se trouve en première position le téléphone mobile cellulaire. Plus que les médias traditionnels, et parce qu'il concentre une multitude de médias et de fonctions, il déstabilise de plus en plus les habitudes scolaires et éducatives. Les levées de bouilliers qu'ont suscitées la réalisation et la diffusion via téléphone portable des débats sexuels des élèves, et dont nous avons fait cas dans la troisième partie, rendent compte des angoisses des parents et éducateurs.

Au terme de cette réflexion, notre conviction est faite que l'éducation aux médias a naturellement besoin d'être contextualisée pour s'adapter aux réalités socioculturelles et spatiales de cette partie du village planétaire.

¹ Idem

INDEX DES NOMS PROPRES

abbé Bethléem, 172
Abraham Moles, 133
Alex Kassy, 203
Alphonse Lamoussa Yaméogo, 145
Amadé Badini, 69, 70, 75
Aziza Benanni, 228
Bachelard, 154
Bangré Tairou, 251
Barthes, 176
Bê Didier Kam, 85
Bernard Lédéa Ouédraogo, 114
Bernard Mackiza, 118
Binger, 50
Blaise Compaoré, 58, 59, 61, 62, 98
Blakemore, 243
Chinua Achebe, 246
Cooksey, 243
Craozat, 50
Daniel Ouezzin Coulibaly, 51
David Buckingham, 179
Diogène, 65
Divina Frau-Meigs, 210, 212
E. Chaudié, 82
Edgar Morin, 134
Edouard Hesling, 50
Edouard Ouédraogo, 101
Emile Durkheim, 71
Emma Kaboré, 200, 201, 202
Evelyne Bevort, 23
Fati Ouédraogo, 241, 246, 247
Francis Fukuyama, 179
François de Singly, 25
Friedrich Pollock, 163
Gabriel Yorian Somé, 58
Gérard Kango Ouédraogo, 54, 55

Guimbi Ouattara, 50
Halloran, 170
Henri Bergson, 237
Henri Zongo, 59
Ibrahim Sarr, 174
Issouf Conombo, 56
Jacob Sou, 124
Jacques Gonnet, 149, 150, 151, 179, 185, 325
Jacques Piette, 188
Jean Baptiste Lingani, 59
Jean Baptiste Ouédraogo, 58
Jean Cazeneuve, 136
Jean François Bayart, 245
Jean Jacques Rousseau, 65
Jean Stoetzel, 158
Jean-François Bayart, 243, 245
Joseph Ki-Zerbo, 56, 67
Joseph Ouédraogo, 56
Kant, 178, 237
Koné Begnon, 51
Laurent Bado, 65
Len Masterman, 174, 175, 176
Léopold Sédar Senghor, 55
Louis Pocher, 133
Louis-Gustave Binger, 49
Luc Adolphe Tiao, 233
Macaire Ouédraogo, 56
Mamadou Karambiri, 114
Marc Tiémoko Garango, 53
Marcel Griaule, 80
Marcel Mauss, 80
Marie Soleil Frère, 214, 230
Marshall Mc Luhan, 14, 164, 166, 226
Masterman, 253
Maurice Debesse, 192
Maurice Yaméogo, 51, 52, 53, 121
Max Horkheimer, 163

Michel De Certeau, 245
Michel Pichette, 181
Mogho Naaba Kom, 51
Mogho Naaba Wobgho, 50
Monteil, 50
Môro Nāba Kougri, 56
Moustapha Thiombiano, 113
Nazi Boni, 245
Norbert Wiener, 170
Norbert Zongo, 98, 160
Orwell, 162
Ouezzin Coulibaly, 51
Ouri Sanou, 85
Paul Lazarsfeld, 169
Paul Zoungrana, 54, 114
Porcher, 152, 154
René Haby, 185
Rousseau, 65
Sanfo Absétou, 201
Sangoulé Lamizana, 52, 53, 54, 57
Sawadogo R. J, 66
Saye Zerbo, 56, 57, 58
Schiller Helbert, 136
Ségolène Royal, 157
Serge Théophile Balima, 214
Sophie Jehel, 210, 212
T. Eone, 255
Tchakhotine, 162, 166
Thomas Sankara, 58, 59, 61, 62
Tocqueville, 171
Tudesq, 135
Vincent Auriol, 51
Walter Lippmann, 165
Warnier, 14
Wolton, 230, 241, 248
Zèdess, 158

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES A CARACTERE GENERAL

- 1 ADORNO, W. Theodor, HORKHEIM ER, Max, *La dialectique de la raison*, Paris, *Fragments philosophiques*, NRF Gallimard, 1976.
- 2 BADIE, Bertrand, *L'Etat impérial : essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique*, Fayard, 1998, 334 p.
- 3 BADINI, Amadé, *Naître et grandir chez les mossés traditionnels*, Ouagadougou, SEPHIAADDB, Paris, 1994.
- 4 BALIMA, Salfou Albert, *Légendes et histoires des peuples du Burkina Faso*, Paris, *Presses de l'Imprimerie de l'indépendance*, 1996.
- 5 BAYART, Jean François, *L'illusion identitaire*, Fayard, 1996, 306 p.
- 6 BECKER, S. Howard, *Ecrire les sciences sociales : comment commencer et terminer son article, une thèse ou son livre*, Paris, Economica, 2004, 199 p.
- 7 BINDE, Jérôme, *Où vont les valeurs ?*, Paris, Editions UNESCO, Albin Michel, 2004.
- 8 BLANCHET, Alain, GOUDMAN, Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, 2001, 127 p.
- 9 CIVARD-RACINAIS, Alexandrine, *la déontologie des journalistes ; principes et pratiques*, Paris, Ellipses, 2003, 107p.
- 10 CHRISTENSEN, C. Roland, *Handbook, Former à une pensée autonome*, De BoeckWesmael, 1994, 336 p.
- 11 COMPAORE, Blaise, *Les voies de l'espérance*, Ouagadougou, Grande imprimerie du Burkina, 1998.
- 12 DE SINGLY, François, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, 2001, 127 p.
- 13 DEBESSE, Maurice, *Les étapes de l'éducation*, Paris, PUF, 1972.
- 14 DESCOMBES, Patrick, *Une longue marche pour le respect*, South North Com, 436 p.

- 15 DURKHEIM, Emile, « L'éducation morale », Cours de sociologie dispensé à La Sorbonne en 1902-1903, version numérique par J. M. TREMBLAY, <http://pages.infinit.net/sociojmt>.
- 16 FUKUYAMA, Francis, *La fin de l'Histoire et le dernier homme*, Flammarion, Paris 1992.
- 17 JACQUEMOT, Pierre, RAFFINOT, Marc, *La nouvelle politique économique en Afrique*, EDICEF, Paris, 1993, 351 p.
- 18 KANT, Emmanuel, *Critique de la raison pure*, PUF, 1968.
- 19 KANT, *Les fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Librairie philosophique J.VRIN, 1992, 150p.
- 20 KANE, Cheikh Hamidou, *L'aventure ambiguë*, Juillard, 1992, 191p.
- 21 KI-ZERBO, Joseph, *A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*, Editions de l'Aube, 2003, 197 p.
- 22 KI-ZERBO, Joseph, *Eduquer ou périr*, UNICEF/UNESCO, 1995.
- 23 LEROY, Paul, *Les régimes politiques du monde contemporain : introduction générale. Les régimes politiques des Etats libéraux*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1992, 179 p.
- 24 MADIEGA Y. Georges, NAO, Oumarou, *Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1895-1995*, Paris, Editions Karthala, 2003, 2179 p.
- 25 MORIN, Edgar, *L'esprit du temps*, Grasset, 1962.
- 26 REVEL, Jean-François, *Comment les démocraties finissent*, Paris Bernard GRASSET, 1983, 332p.
- 27 ROUSSEAU, Jean Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes : discours sur les sciences et les arts*, GF Flammarion, 1973, 282 p.
- 28 ROUSSEAU, *Du contact social*, France, collection 10/18
- 29 VIEILLARD-BARON, Jean Louis, *Qu'est ce que l'éducation ?* Montaigne, Fichte et Lavelle, Paris, Vrin, 1994, 127p.
- 30 WARNIER, Jean pierre, *La mondialisation de la culture*, Paris, Editions La découverte, 2003.
- 31 WEIL Eric, *Philosophie politique*, Paris, Librairie philosophique J.VRIN, 5e édition, 1989.
- 32 WOLTON, Dominique, *L'autre mondialisation*, Paris, Flammarion, 2004, 211p.

- 33 YAMEOGO, Hermann, *Repeindre l'État africain, ses dimensions et prérogatives*, Paris, L'Harmattan, 1993, 250 p.
- 34 ZASK, Joël, *L'opinion publique et son double, livre I : l'opinion sondée*, Paris, Seuil, 1998, 204 p.

OUVRAGES RELATIFS AUX SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

- 1 BALIMA, Serge Théophile, FRÉRE, Marie Soleil, *Médias et communications sociales au Burkina Faso, approche socioéconomique de la circulation de l'information*, Paris, l'Harmattan, 2003, 341 p.
- 2 BALLE, Francis, *Les médias*, France, Dominos Flammarion, 2000.
- 3 BALLE, Francis, *Médias et sociétés*, Paris, Montchrestien, 11^{ème} édition, 2003, 835 p.
- 4 BELLENGER, Lionel, *Du bon usage des médias : vers une nécessaire remise en cause*, Issy-les-Moulineaux, 2000, Editions Stratégies, 221.
- 5 BENILDE, Marie, *On achète bien les cerveaux : la publicité et les médias*, Paris, Editions Raisons d'agir, 2008, 156 p.
- 6 BETHLEEM, L, *La presse*, Edition de la Revue des lectures, 1928.
- 7 BEVORT, Evelyne, « Esquisse d'un panorama de l'éducation aux médias », *Médias pouvoirs*, N° 35, 3^{ème} trimestre 1994.
- 8 BOUGNOUX, Daniel, *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, Editions de la Découverte, 1998, 126 p.
- 9 BRUNE, François, « Les médias pensent comme moi » : fragments d'un discours anonyme, L'Harmattan, 1996, 217 p.
- 10 CADOZ, Claude, *Les réalités virtuelles*, Flammarion, 1994, 125 p.
- 11 CAUNE, Jean, *Culture et communication : convergences théoriques et lieux de médiations*, Grenoble, 2^{ème} édition, PUG, 2006, 182 p.
- 12 CORROY, Laurence, GONNET, Jacques, *Dictionnaire d'initiation à l'infocom*, Vuibert, 2008, 351 p.
- 13 CORROY, Laurence, *Les jeunes et les médias : les raisons du succès*, Paris, Vuibert, 2008, 267 p.

- 14 DE LA H AYE, Yves, *Journalisme, mode d'emploi ; des manières d'écrire l'actualité*, Grenoble, Ellug, 1985, 216 p.
- 15 GONNET, Jacques, *De l'actualité à l'école : pour des ateliers de démocratie*, Armand Colin, 1995, 175 p.
- 16 GONNET, Jacques, *Education aux médias : les controverses fécondes*, Hachette éducatives, 142 p.
- 17 GONNET, Jacques, *Educations et médias*, 2e édition, PUF, collection « Que sais-je ? », 1999.
- 18 GONNET, Jacques, *Les médias et l'indifférence. Blessures d'information*, PUF, 1999.
- 19 GONNET, Jacques, *Les médias et la curiosité du monde*, PUF, 2003.
- 20 GREENFIELD, M. Patricia, RETSCHITZKI, Jean, *L'enfant et les médias : les effets de la télévision, des jeux vidéo et des ordinateurs*, Editions universitaires Fribourg Suisse, 1998, 206 p.
- 21 JACQUINOT, Geneviève, *Les jeunes et les médias, perspectives de la recherche dans le monde*, Paris, l'Harmattan, 2002, 161 p.
- 22 LOCHARD, Guy, *Apprendre avec l'information télévisée*, Retz, 1989, 112 p.
- 23 LOCHARD, Guy, *L'information télévisée : mutations et enjeux citoyens*, coédition CLEMI/INA.
- 24 LOCHARD, Guy, *La communication médiatique*, Seuil, 1998, 96 p.
- 25 MARIET, François, (direction), *L'audiovisuel et les médias à l'école élémentaire : pédagogie des médias et pédagogie par les médias*, Cahiers de pédagogie moderne, Paris, Armand Colin, 1981, 287 p.
- 26 MASSELOTGIRARD, (direction), *Jeunes et médias, Ethique, socialisation et représentations*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- 27 MASTERMAN, Len, MARIET, François, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Editions du Conseil de l'Europe, 1994.
- 28 MATTELART, Tristan, *La mondialisation des médias contre la censure : tiers monde et audiovisuel sans frontières*, Bruxelles, De Boeck, 2002, 307 p.
- 29 MCLUHAN, Marshall, *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*, Paris, Edition du Seuil, 1964, 390 p.
- 30 MUCCHIELLI, Alex, *Les sciences de l'information et de la communication*, Paris, Hachette, 1995, 159 p.

- 31 PIETTE, Jacques, *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996 358 p.
- 32 PORCHER, Louis, *Les médias entre éducation et communication*, Paris, Vuibert, 2006, 210 p.
- 33 ROYAL, Ségolène, *Le ras-le-bol des bébés zappeurs. Télémasacre : l'overdose ?*, Paris, Robert Laffont, 1989, 193 p.
- 34 SACRISTE, Valérie, *Communications et médias : sociologie de l'espace médiatique*, Foucher 2007, 383 p.
- 35 SANOU Victor, *Principes de la liberté de presse dans le débat démocratique en Afrique : le cas du Burkina Faso*, Ouagadougou, CAPES, octobre 2004.
- 36 TUDESQ, André Jean, *Les médias en Afrique*, Paris, Ellipses, 1999, 160 p.
- 37 UNESCO, *L'éducation aux médias*, Paris, 1984.
- 38 VERBERT, Joseph, *L'école et les médias, pour une éducation à la citoyenneté*, Paris, Médias pouvoirs, 1995, 176 p.

ARTICLES ET DOCUMENTS DIVERS

- 1 Actes de l'Atelier national portant définition d'une politique nationale de communication pour le développement rural, Ouagadougou, 24-28 juillet 2000/2001.
- 2 Actes des Etats généraux de l'éducation, Premier ministère du Burkina Faso, Ouagadougou, 510 septembre 1994.
- 3 Arrêté N° 98 – 030/CSI/CAB du 20 octobre 1998 portant Cahiers des charges et des missions des sociétés de radiodiffusion sonores privées associatives ou communautaires.
- 4 Atlas de l'Afrique, Burkina Faso, Paris, Les éditions J. A., 2005.
- 5 BALIMA, Serge Théophile, « La politique de l'information en Haute Volta « actuel Burkina Faso », 1959-1984 : contraintes structurelles et problématique de la dépendance », Thèse de Doctorat d'Etat en sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux III, 1990.
- 6 BANGRE, Taïrou, « Communication audiovisuelle et socialisation. Une étude de la télévision dans un pays d'Afrique francophone. Le Burkina Faso : état des lieux et perspectives », 335p. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse Le Mirail.

- 7 BATIANA, André, « La question générale des langues nationales », Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1993 à Ouagadougou sur « les langues nationales dans le système éducatif au Burkina Faso : état des lieux et perspectives ».
- 8 BAZYOMO, Emile Pierre, « Le monde diplomatique et la démocratie en Afrique : archéologie du discours de 1989, 1990 et 2000 », 103 p. Mémoire de DEA, Université Paris III.
- 9 BEAUCHESME, Claude, « Les jeunes québécois et les médias : quelques résultats de recherche », *Vie pédagogique* N°140, septembre octobre 2006.
- 10 CHRISTIANE, Villain Gandossi, « La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité Nord Sud, Hermès N°30, CNRS Editions, Paris 2001.
- 11 EONE, Michel Djade, « La presse audiovisuelle : son importance et son impact dans l'Afrique d'aujourd'hui », *Revue Présence africaine*, 1987, N°142.
- 12 FRERE, Marie-Soleil, HEUZE, Fanny, « Cultures africaines et mondialisation : le net change-t-il une nouvelle dénomination ? », 24 septembre 2007. Disponible sur http://nets.u.paris10.fr/actuelmarx/cm5/com/m15_cm_soleil.pdf
- 13 GONNET, Jacques, « Introduction des moyens d'information dans l'enseignement. Rapport au ministre de l'éducation nationale (avec Pierre Vandevorde), CNDP, 1982.
- 14 GRIAULE, Marcel, « L'alliance cathartique », *Africa*, 1948, XVIII/4.
- 15 JAN, Berting, « Identités collectives et images de l'autre : les pièges de la pensée collectiviste, Hermès N°30, CNRS Editions, Paris 2001.
- 16 KAM, Bê Didier, SANOU, Ouri, « Refondation et processus de développement curriculaires au Burkina Faso, www.ibe.unesco.org.
- 17 Loi N° 013/96/ADP/ portant Orientation de l'éducation adoptée le 9 mai 1996.
- 18 MAUSS, Marcel, « Parentés à plaisanterie », *Annuaire de l'Ecole pratique des hautes études, section des sciences religieuses*, Paris, 1928, Version numérique par Jean-Marie TREMBLAY : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/essais_de_socio/t6_parentes_plaisanteries.html.
- 19 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Le Programme des programmes «Médias», Bulletin «Le virage du succès», Direction de la formation générale des jeunes, Québec, automne 1999.

- 20 MORLEY, David, « La réception des travaux sur la réception », *Hermès*, N°11-12, 1993.
- 21 NGOMA-BINDA, P., la vraie face de la démocratie, définition, vertus et limites, in *Quest philosophical discussions*, vol. VII NO. 2 december 1993, 136p.
- 22 OZAN, Serdaroglu, « TV5 : quand le Nord et le Sud se rencontrent en français : « on n'a bite pas un pays, on habite une langue », *Hermès* N° 30, CNRS Editions, Paris 2001.
- 23 PALM, Domba Jean Marc, Le fédéralisme et l'émergence des partis politiques en AOF : le cas de la Haute-Volta (1947-1960), 408 p., Thèse nouveau régime pour le doctorat en histoire, Cotonou, 2000.
- 24 PIETTE, Jacques, « la démocratie d'enseignement en éducation aux médias », *Vie Pédagogique*, Site Internet, N°140, septembre octobre 2006.
- 25 Rapports sur le développement humain durable 2003 : corruption et développement humain au Burkina Faso, Site web du PNUD/Burkina (www.pnud.bf).
- 26 Rapports du comité d'experts pour les Etats généraux de l'éducation, Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique/ Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, 1994.
- 27 SANKARA, Thomas, « Discours d'orientation politique du 2 octobre 1984.
- 28 SARR, Ibrahim, « La démocratie en débats. L'élection présidentielle de l'an 2000 dans la presse quotidienne sénégalaise. Sémiologie d'une communication du politique. Perspectives pour une éducation aux médias », Thèse en sciences de l'information et de la communication, Paris, Université Panthéon Assas (Paris II).
- 29 YAMEOGO, Lamoussa Alphonse, « La problématique de l'utilisation des moyens audiovisuels dans l'enseignement primaire au Burkina Faso (Cas de la ville de Bobo-Dioulasso), Mémoire de fin de stage, Ecole des cadres d'animation et de contrôle pédagogique Ouagadougou, 1996-1998.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Protocole d'enquête sur l'utilisation des médias par les élèves de s villes de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso

IDENTIFICATION

- 1) **Age**
Entre 10 et 15
Entre 15 et 16

- 2) **Sexe**
Masculin
Féminin

- 3) **Niveau d'instruction**
- CM
- 6^e – 5^e
- 4^e – 3^e

(Les questions sont structurées en Thèmes)

I) PLACE DES MEDIAS DANS LA VIE QUOTIDIENNE DE L'ELEVE

A / La télévision

1) **Regardez-vous la télévision ?**

- Oui
- Non

2) **Si oui :**

a/ *Où la regardez-vous ?*

- en famille
- chez des amis
- chez des voisins

b/ *Avec qui la regardez-vous ?*

- votre famille
- vos amis
- seul
- les voisins

c/ *Avec quelle fréquence ?*

- régulièrement
- de temps en temps
- rarement

3) Si non, dites pourquoi.

- manque d'intérêt
- n'a pas accès à une télévision
- interdiction parentale
- autres raisons :

4) Etes-vous autorisé à regarder la télévision à des heures de votre choix ?

- Oui
- Non

5) Quel type d'émission suivez-vous ?

- Variété musicale
- Journal télévisé
- Films et autres telenouvelas
- Sit-com
- Jeux
- Emission éducative
- Autres.....

6) Vos parents vous interdisent-ils de regarder certains films ou émissions à la télévision ?

- Oui
- Non

7) Aimeriez-vous ressembler à des personnages de la télévision ?

- Oui
- Non

8) Combien de temps passez-vous par jour devant la télévision ?

- Au plus 1 heure
- Environ 3 heures
- Plus de 3 heures

B / La radiodiffusion

1) Ecoutez-vous la radio

- Oui
- Non

2) Si oui :

a/ Avec qui l'écoutez-vous ?

- votre famille
- vos amis
- seul
- les voisins

b/ Avec quelle fréquence ?

- régulièrement
- de temps en temps
- rarement

3) Si vous ne l'écoutez pas, dites pourquoi.

- manque d'intérêt
- n'a pas accès à une radio
- interdiction parentale
- autres raisons :

4) Quel type d'émission écoutez-vous ?

- Variété musicale
- Journal parlé
- Confidence
- Jeux
- Emission éducative
- Autres.....

5) Etes-vous autorisé à écouter la radio à des heures de votre choix ?

- Oui
- Non

6) Vos parents vous interdisent-ils d'écouter certaines émissions de radio ?

- Oui
- Non

7) Combien de temps passez-vous par jour à écouter la radio ?

- Au plus 1 heure
- Environ 3 heures
- Plus de 3 heures

C / La presse écrite

1) Lisez-vous le journal ?

- Oui
- Non

2) Comment vous le procurez-vous ?

- A la maison
- Par emprunt
- Vous êtes abonné
- Vous l'achetez
- Autre moyen

3) Si vous le lisez :

a/ Où le lisez-vous?

- En famille
- Chez des amis
- Chez des voisins
- A l'école
- Dans la rue
- Autre lieu

b/ Avec quelle fréquence ?

- Régulièrement

- De temps en temps
- Rarement

4) Si vous ne lisez pas, pourquoi.

- Manque d'intérêt
- Autres raisons.....

5) Quel genre d'article lisez-vous ?

- Informations
- Faits divers
- Potins

D / INTERNET

1) Connaissez-vous Internet ?

- Oui
- Non

2) L'utilisez-vous ?

- Oui
- Non

3) Si oui, où vous connectez-vous ?

- A la maison
- Au lycée
- Dans un cyber café
- Autre lieu.....

4) Utilisez-vous Internet pour :

- Le courrier électronique
- Des recherches
- Le tchat
- Recherches de correspondances
- Autres raisons :

5) Utilisez-vous Internet

- Régulièrement
- De temps en temps
- Rarement

6) Combien de temps passez-vous par jour sur Internet ?

- Au plus 1 heure
- Environ 3 heures
- Plus de 3 heures

7) Vos parents vous interdisent-ils d'aller sur Internet ?

- Oui
- Non

8) Vos parents vous interdisent-ils de visiter certains sites ?

- Oui
- Non

II) RAPPORT ENTRE LES MEDIAS ET L'ENSEIGNEMENT

1) À quel moment apprenez-vous vos leçons ?

- Avant votre émission préférée
- Pendant votre émission préférée
- Après votre émission préférée
- Peu importe

2) Pourquoi choisissez-vous ce moment précis ?

- Pour être libre de suivre votre émission
- Pour ne pas être perturbé

3) Les médias (télé, radio, journal, Internet) vous permettent-ils d'améliorer vos connaissances scolaires ?

a/ La télévision

- Oui
- Non

b/ La radio

- Oui
- Non

c/ Le journal

- Oui
- Non

d/ Internet

- Oui
- Non

4) Pensez-vous au contraire que les médias vous embrouillent ?

a/ La télévision

- Oui
- Non

b/ La radio

- Oui
- Non

c/ Le journal

- Oui
- Non

d/ Internet

- Oui
- Non

5) Pensez-vous que les médias (télé, radio, journal, Internet) vous empêchent d'étudier ?

a/ La télévision

- Oui
- Non

b/ La radio

- Oui
- Non

c/ Le journal

- Oui
- Non

d/ Internet

- Oui
- Non

6) Les médias vous permettent-ils de découvrir des choses que l'école ne vous apprend pas ?

- Oui
- Non

7) Lesquelles ? Citez-en des exemples :

.....

8) Parlez-vous des médias

- En classe
- Avec vos amis
- Avec vos parents
- Jamais

9) Parlez-vous des médias

- En bien
- En mal

10) Avez-vous déjà utilisé un ou plusieurs médias en classe ?

- Radio
- Télé
- Journal
- Internet
- Aucun

11) Votre lycée possède-t-il un journal ?

- Oui
- Non

12) Souhaitez-vous que votre lycée se dote d'un journal ?

- Oui
- Non

III) RAPPORT ENTRE VERITE ET MEDIAS CHEZ LES ELEVES

1) Pensez-vous que les médias disent la vérité ?

- Oui
- Non

Pourquoi :

2) Pensez-vous que les médias mentent ?

- Oui
- Non

Pourquoi :

3) Pensez-vous que ce que vous voyez, entendez, lisez dans les médias correspond à la réalité ?

- Oui
- Non

4) Souhaitez-vous étudier les médias à l'école

- Oui
- Non

ANNEXE 2 : Protocole d'enquête à l'attention des parents et des éducateurs sur l'utilisation des médias par les enfants

IDENTIFICATION

1) **Age**

- de 30 ans
- Entre 30 et 50 ans
- + de 50 ans

2) **Sexe**

- Masculin
- Féminin

3) **Niveau d'instruction**

- Universitaire
- Secondaire
- En dessous du secondaire
- Non scolarisé

(Les questions sont structurées en Thèmes)

I) PLACE DES MEDIAS DANS LA VIE FAMILIALE

A / La télévision

1) **Disposez-vous d'un poste de télévision ?**

- Oui
Pourquoi.....
.....
- Non
Pourquoi.....
.....

2) **Regardez-vous la télévision ?**

- Oui
Pourquoi.....
.....
- Non
Pourquoi.....
.....

3) **Si oui**

a) *la regardez-vous ?*

- avec votre famille
- chez des amis

- chez des voisins
- chez des parents

b/ Avec quelle fréquence ?

- Régulièrement
- De temps en temps
- Rarement

4) Si non, dites pourquoi.

- Manque d'intérêt
- Déprivation des mœurs
- Autres raisons :

B / La radiodiffusion

1) Disposez-vous d'un poste récepteur de radiodiffusion?

- Oui
Pourquoi.....
.....
- Non
Pourquoi.....
.....

2) Ecoutez-vous la radio ?

- Oui
Pourquoi.....
.....
- Non
Pourquoi.....
.....

3) Si oui

a) *l'écoutez-vous ?*

- Avec votre famille
- Chez des amis
- Chez des voisins
- Chez des parents
- Seul

b/ Avec quelle fréquence ?

- Régulièrement
- De temps en temps
- Rarement

4) Si non, dites pourquoi.

- Manque d'intérêt
- Déprivation des mœurs
- Autres raisons :

C / La presse écrite

1) Lisez-vous le journal ?

- Oui
- Non

2) Comment vous le procurez-vous ?

- Au bureau
- Par emprunt
- Vous êtes abonné
- Vous l'achetez
- Autre moyen

3) Quel type de journal lisez-vous ?

.....

4) Si vous le lisez :

a/ Où le lisez-vous?

- En famille
- Chez des amis
- Chez des voisins
- A l'école
- Dans la rue
- Autre lieu

b/ Avec quelle fréquence ?

- Régulièrement
- De temps en temps
- Rarement

5) Si vous ne lisez pas, pourquoi.

- Manque d'intérêt
- Insuffisance de revenu
- Autres raisons :

D / Internet

1) Connaissez-vous Internet ?

- Oui
- Non

2) L'utilisez-vous ?

- Oui
- Non

3) Si oui, où vous connectez-vous ?

- A la maison
- Au lycée
- Dans un cyber café

- Autre lieu :

4) Utilisez-vous Internet pour :

- Le courrier électronique
- Des recherches
- Le tchat
- Recherches de correspondances
- Autres raisons :

5) Vous interdisez-vous de visiter certains sites ?

- Oui
- Non

9) Pourquoi ?.....

II) GESTION DE L'ENVIRONNEMENT MEDIATIQUE DE L'ENFANT PAR LES ADULTES (parents et éducateurs)

A – La télévision

1) Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité regardent-ils la télévision en même temps que vous ?

- Oui
- Pourquoi.....
.....
- Non
- Pourquoi.....
.....

2) Pensez-vous que les enfants comprennent les émissions qu'ils regardent?

- Oui
- Pourquoi.....
.....
- Non
- Pourquoi.....
.....

3) Les enfants peuvent-ils regarder les émissions qu'ils désirent ?

- Oui
- Pourquoi.....
...
- Non
- Pourquoi.....
.....

4) Peuvent-ils regarder la télévision aux heures qu'ils veulent?

- Oui
- Pourquoi.....
...
- Non

Pourquoi.....
.....

5) Quel serait votre comportement face à des émissions que vous jugez supérieures à leur niveau ?

- Vous les interdisez de regarder
- Vous les conseillez de ne pas regarder
- Vous leur donnez des explications
- Vous les laissez simplement suivre

B – La radio diffusion

1) Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité écoutent-ils la radio en même temps que vous ?

- Oui
Pourquoi.....
.....
- Non
Pourquoi.....
.....

2) Pensez-vous que les enfants comprennent les émissions qu'ils écoutent?

- Oui
Pourquoi.....
.....
- Non
Pourquoi.....
.....

3) Les enfants peuvent-ils écouter les émissions qu'ils désirent ?

- Oui
Pourquoi.....
--- Non
Pourquoi.....
.....

4) Peuvent-ils écouter la radio aux heures qu'ils veulent?

- Oui
Pourquoi.....
.....
- Non
Pourquoi.....
.....

5) Quel serait votre comportement face à des émissions que vous jugez supérieures à leur niveau ?

- Vous les interdisez de suivre
- Vous les conseillez de ne pas écouter
- Vous leur donnez des explications
- Vous les laissez simplement suivre

C – La presse écrite

1) Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité lisent-ils les mêmes journaux que vous ?

- Oui

Pourquoi.....
.....

- Non

- Pourquoi.....
.....

2) Pensez-vous que les enfants comprennent ce qu'ils lisent?

- Oui

Pourquoi.....

- Non

Pourquoi.....
.....

3) Les enfants peuvent-ils lire les articles et les journaux qu'ils désirent ?

- Oui

Pourquoi.....

- Non

Pourquoi.....
.....

4) Quel serait votre comportement face à des articles que vous jugez supérieurs à leur niveau ?

- Vous les interdisez de les lire
- Vous les conseillerez de ne pas lire
- Vous leur donnez des explications
- Vous les laisserez simplement lire

D – Internet

1) Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité ont-ils accès à Internet

- Oui

Pourquoi.....
.....

- Non

Pourquoi.....
.....

1) Si oui, où se connectent-ils ?

- A la maison
- Au lycée
- Dans un cyber café
- Autre lieu :.....

2) Pensez-vous que les enfants comprennent ce qu'ils voient et entendent sur le net?

- Oui

Pourquoi.....
.....

- Non

Pourquoi.....
.....

3) Les enfants peuvent-ils visiter les sites de leur choix?

- Oui

Pourquoi.....
.....

- Non

Pourquoi.....
.....

5) Quel serait votre comportement face à la consultation par vos enfants de sites que vous jugez supérieurs à leur niveau ?

- Vous les interdisez de poursuivre
- Vous les conseillerez de ne pas regarder
- Vous leur donnez des explications
- Vous les laisserez simplement poursuivre

III) MEDIAS ET EDUCATION

1) Si vous devez caractériser les médias dans leur rapport à l'éducation, que direz-vous ?

Télévision

- Valeur éducative

Pourquoi.....

- Aucune valeur éducative pour les enfants

Pourquoi :

.....

Radio

- Valeur éducative

Pourquoi.....

...

- Aucune valeur éducative pour les enfants

Pourquoi :

.....

Presse écrite

- Valeur éducative

Pourquoi.....

.....

- Aucune valeur éducative pour les enfants

Pourquoi :

.....

Internet

- Valeur éducative

Pourquoi.....

.....

- Aucune valeur éducative pour les enfants

Pourquoi :

.....

2) Partagez-vous l'avis que les médias diminuent les aptitudes intellectuelles de l'enfant parce que :

- Ils émoussent l'intérêt à la lecture
- Ils ne permettent pas un développement de l'esprit critique
- Ils distraient l'élève dans ses tâches scolaires

3) Y a –t-il une différence entre l'éducation que vous avez reçue et celle que les enfants reçoivent de nos jours ?

- Oui
- Non

4) Si oui, à quel niveau se situe la différence ?

ANNEXE 3 : Lecture des programmes scolaires sous l'angle de l'éducation aux médias

(École primaire, collège, lycées d'enseignement général)

Axes de lecture				
Cycle d'enseignement	Citoyenneté compréhension du monde, ouvertures sur une éducation aux médias	Lecture de l'image visuel/optique.....	Médias comme objets d'études	Médias comme documents, supports pédagogiques
Cours préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer et apprendre l'hymne national en français et en langues nationales. - Développer chez l'enfant les comportements traduisant les bonnes habitudes, les vertus individuelles, sociales et professionnelles. - Apprendre à l'enfant à mieux s'intégrer dans la société. - Amener l'enfant à mieux connaître son pays. - Développer en l'enfant une conscience patriotique. - Apprendre à l'enfant à bien jouer son rôle de citoyen. - Initier l'enfant au code de la route. - Donner à l'enfant des 			Utiliser si possible un disque ou une bande magnétique. Faire appel au vécu des enfants (situation(s) concrète (s), fait(s) relaté (s) par les médias etc.) pour sensibiliser et motiver les enfants.

	notions élémentaires de civisme.			
Cours moyen	<ul style="list-style-type: none"> - Approfondir les connaissances requises de l'élève sur l'histoire locale (village, région, pays) - Renforcer les acquis de l'élève sur les progrès des hommes. - Amener l'élève à connaître l'histoire des grands royaumes de notre pays. - Amener l'élève à connaître quelques faits marquants de l'histoire du Burkina Faso. - Faire connaître quelques explorateurs de la Haute Volta (B.F). P.114. - Eveiller chez l'élève la curiosité et l'étonnement face à son milieu. - Développer chez l'enfant les comportements traduisant les bonnes habitudes, les vertus individuelles, sociales professionnelles - Apprendre à l'enfant à 	<ul style="list-style-type: none"> - Eveiller l'intérêt des élèves pour le texte qui va être lu en faisant observer une gravure ou répondre à des questions préparées par le maître (gravures et questions doivent être en rapport avec le thème du texte). - Expression écrite à partir d'une illustration ou d'une bande dessinée. - Observation silencieuse des images. P.91. - Se référer aux bandes dessinées contenues dans le livre de lecture CE1, élaboré à l'institut pédagogique du Burkina (IPB) P.92. 		<ul style="list-style-type: none"> - Le commentaire d'une bande dessinée. - L'interview de personne. - Le commentaire de film. - Proposer, changer pour varier, des textes de lectures choisis dans des supports divers (livres, coupures de journaux, de revue, de prospectus...) autant que possible. P. 62. - Veiller à ce que la lecture soit vraiment courante, naturelle et expressive. Varier autant que possible les supports en lecture (journaux, notices, modes d'emploi, etc.) P 136. - Exercices permettant l'entraînement à l'expression écrite : histoire en bande dessinées, journal ou roman de la

<p>Expression orale</p>	<p>mieux s'intégrer dans la société.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener l'enfant à connaître son pays. - Développer en l'enfant une conscience patriotique. - Apprendre à l'enfant à bien jouer son rôle de citoyen. - Amener l'enfant à connaître les devoirs du citoyen. - Initier l'enfant au jeu démocratique. - Renforcer chez l'enfant les notions élémentaires de civisme. - Amener l'enfant à accepter et respecter le règlement intérieur. - Amener l'enfant à réagir avec émotion face à certaines situations de stress semblables P. 127. - Tolérance, courage, esprit de solidarité et d'équipe, respect de la parole donnée et du bien commun, amour du travail bien fait, amour des plantes et des animaux, respect 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire la leçon (de géographie) sur le terrain chaque fois que cela est possible. A défaut, recourir à des documents géographiques. Croquis, plans, cartes géographiques, maquettes, cartes postales, photos, gravures, montages audio-visuels, P.120. - Partir toujours d'un texte d'une gravure ou d'un questionnaire... Initier les enfants à s'exprimer sur l'illustration observée. P 132. - Développer chez l'élève le sens du patriotisme. P 189 		<p>classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'appuyer sur des éléments concrets tels que : documents écrits, documents sonores (bandes magnétiques, cassettes), sites et monuments gravures, personnes ressources, cartes, croquis P.190. - Faire appel en priorité au vécu des enfants (situation concrète, fait relatés par les médias) pour sensibiliser et motiver les enfants, éducation morales et civiques.
-------------------------	---	--	--	--

<p>Histoire</p>	<p>et protection de la nature. P. 129</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à connaître l'évolution politique de l'Afrique. - Amener l'élève à s'intéresser à l'histoire du monde 			
<p>Secondaire 5^e (Géographie) 4^e (Géographie)</p>				
<p>Expression écrite en 6^e 4^e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un court texte informatif. Identifier le texte informatif (lecture reportage) et le différencier des autres types de textes connus : donner un titre, mettre en articulations logiques... P 90. - Maîtriser les normes du compte rendu : faire un bref compte rendu objectif d'un événement d'un livre, d'une émission radio ou télé (expérience vécue) (informer- 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un récit court simple et complet à partir d'une image ou d'une suite d'images. P 84. - Rédiger un texte bref à partir d'un support image. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un article informer-exprimer pour la classe ou pour un journal. <p>Pré-requis – contacts avec les textes de presse-lecture repérage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation matérielle (mise en page-titre-encart-colonnes) - Différents types d'articles (contenu-style) : information-socioculturelle-politique-faits divers reportage sportif. - Produire le même type d'article à 	<p>La classe disposant maintenant de tous les outils nécessaires à la production d'un texte similaire, on peut lui demander de proposer des titres de faits divers, de poèmes... selon les cas, P 73.</p> <p>Correspondance interscolaire, petit journal scolaire, tableau d'affichage, travaux de groupe, slogans publicitaires. P 81.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En début d'année de 6^{ème}, il semble intéressant pour l'enseignant de prendre contacte avec les éducateurs des élèves, P 83.

<p>Etudes de textes</p> <p>- Vocabulaire - Orthographe</p>	<p>expliquer).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformer un compte rendu objectif en compte rendu subjectif P.94. - Revoir la page 108 		<p>partir d'une donnée de départ (évènement, fait divers).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire des textes publicitaires pour affiches et dépliants touristiques. Pré-requis-savoir informer pour séduire (impact nécessaire) - Savoir réduire (titre-formules frappantes-raccourcis). P 94. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumenter par addition et opposition dans l'article du journal P 98. - Entreprendre l'initiation à la lecture de presse quotidienne et périodique éventuellement par des approches associant plusieurs disciplines. Il vaudra mieux recourir à son support réel que s'en tenir aux reproductions qui figurent dans les manuels. P 110.
<p>Second cycle français</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le professeur de français forme à distinguer l'essentiel de l'accessoires, à ordonner les connaissances et les idées avec un souci constant de cohérence et de clarté, il éduque le jugement et l'esprit critique. - Il favorisera la rencontre et le 			<ul style="list-style-type: none"> - Réagir à l'écoute d'un document audio visuel : radio, télévision, cassette audio, vidéo... P 5.

<p>Le français au second cycle horaire objectif s-instructions programme s avril 1993</p>	<p>dialogue entre les cultures différentes en introduisant...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à un débat organisé, respecter l'interlocuteur, son temps de parole, sa sensibilité. - Prendre en considération ce que dit l'autre... P 5. 			
<p>Maths SVT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration de résultats d'enquêtes réalisés par les élèves auprès de personnes ressources. - Exploration de document ayant trait aux plantes. - Prospection et exploitation de film sur la protection de l'environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploitation d'images présentant différents stades de dents cariées, - Observation de dents cariées. - Exploitation d'images de manuels montrant les étapes de la représentation du margouillat. - Observation des images des manuels pour décrire les phases du vol. - Exploitation d'images sur l'accouplement d'animaux. 		<ul style="list-style-type: none"> - Exploitation du vécu des élèves, observation et description d'images pour dégager les principaux modes de locomotion et les milieux dans lesquels se déplacent les animaux. - Projection vidéo sur les différentes modifications de la marche des élèves. - Animation et projection de films sur les moyens de protection de la faune. - En SVT exploration de documents, exposition ? illustration ? brainstorming.

		<ul style="list-style-type: none"> - Observation et description des images de la fécondation chez les poissons, la grenouille, pour aboutir aux notions de fécondation externe et chez l'homme pour la fécondation externe. 		
Histoire Géographie 6 ^e	L'absence d'instruction sur les programmes ne laisse pas apparaître la place des médias dans l'enseignement de cette matière. Pourtant, l'usage de documents sonores et audiovisuels est a priori utile. Programmes en re lecture pour permettre de tenir compte de l'approche par les compétences.			
Education civique 6 ^e Programmes et curricula d'éducation civique inspection d'histoire géographique et d'éducation civique.	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les acquisitions fondamentales sur le code de la route. - Renforcer chez l'enfant comportements traduisant les bonnes habitudes les vertus individuelles et sociales. - Faire connaître l'organisation de l'établissement scolaire. - Renforcer la connaissance de l'administration locale 			<p>Photos, diapositives affiche de s signes de s agents de police... - vidéo</p> <p>- Film s, cassettes</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir les droits de l'enfant et de la petite fille. - Renforcer les notions sur les problèmes d'environnement. - Comprendre la notion de liberté. - Respecter la liberté d'autrui. - Comprendre et respecter la notion de droits de la petite fille. - Lutter contre la dégradation de l'environnement. - Familiariser les élèves avec l'Etat civil. - Amener les élèves à respecter les valeurs traditionnelles positives : l'honnêteté, le respect du sacré et de la vie humaine, l'hospitalité, la charité (le secours aux personnes démunies), le respect des personnes âgées. - Amener les élèves à accorder de l'importance aux droits de l'homme et aux droits spécifiques. - Développer chez les 			<ul style="list-style-type: none"> - Images - Photographies simples - Photographie aéroportée. - Images par satellite - Films - Diapos - Images - Revues et journaux - Théâtre pour forum
--	--	--	--	--

<p>4^e</p>	<p>élèves des comportements positifs.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre aux élèves les différents modes d'organisation politique et le fonctionnement administratif et politique de leur pays. - Sensibiliser les élèves à l'importance du travail dans la société. - Comprendre la notion d'Etat, de collectivités territoriales. - Connaître la constitution du Burkina, les droits et les devoirs des citoyens, les mécanismes de protection du citoyen. - Connaître les différentes institutions de la république. - Comprendre les symboles de la nation (emblème, devise, armoiries hymne). - Cultiver le culte de l'effort, l'amour du travail bien fait et le sens du service désintéressé. 			<ul style="list-style-type: none"> - Images, films. - Articles de journaux - Matériels audio - Projections de films,
----------------------	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Le rôle du juge. - Comprendre le rôle du barreau. Porter un jugement sur le fonctionnement de la justice au Burkina Faso. - Comprendre le mode de désignations des membres des grandes institutions de l'Etat. - Le civisme professionnel (conscience professionnelle) - Cultiver l'esprit de tolérance (respect des autres et le fair-play). - Respecter ses engagements. 			<p>de diapo-exploitation de textes et d'images.</p> <p>- Support audio visuel.</p>
Second cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Développer chez les élèves des comportements positifs et valorisants et le sens de la responsabilité. - Développer chez les élèves les valeurs citoyennes. - Approfondir les connaissances et la pratique de la démocratie. - Se dévouer pour le respect de la 			<p>- Projections de films et de diapositives.</p>

	<p>discipline dans son milieu de vie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser les causes de la délinquance juvénile. - Proposer des solutions à la délinquance juvénile. - Comprendre les notions d'Etat de patrie et de nation. - Percevoir les implications du patriotisme. - S'engager pour la défense de la patrie. - Œuvrer pour le développement de la patrie. - Adopter les valeurs universelles. - Militer pour le respect des valeurs universelles. - Analyser le concept de liberté, de l'antiquité à nos jours. - Analyser l'évolution du concept de démocratie de l'antiquité à nos jours. - Analyser le rôle des trois pouvoirs en régime démocratique. - Comparer les concepts 			<ul style="list-style-type: none"> - Matériel audio visuel.
--	--	--	--	--

	<p>de souveraineté nationale et de souveraineté populaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer les différents modes de scrutin. - Comprendre les notions de parties et de groupements politiques. - Analyser le rôle du citoyen dans la vie des partis... - Comprendre la notion de citoyenneté. - Accorder de l'importance au vote. P 58. - Comprendre le mécanisme des votes. - Comprendre les formes de représentations du citoyen - Analyser les droits et devoirs réciproques du citoyen et ses représentants. P 59 - Analyser les éléments constitutifs de l'Etat de droit. - Apprécier l'état des droits de la femme. - Apprécier l'Etat des 			<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming - Protection - Matériels audio visuels.
--	--	--	--	---

<p>1^{ère}</p>	<p>droits de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer l'esprit républicain chez les élèves. - Analyser les causes de la consommation des drogues. Evaluer les conséquences. Proposer des solutions pour lutter contre la consommation de la drogue. - Analyser les causes de la prostitution. - Evaluer les conséquences de la prostitution. - Proposer des solutions. - Evaluer le rôle des partis et groupements politiques dans la vie politique nationale. - Analyser le rôle des autres organisations de la société civile dans la politique nationale (association et mouvement de jeunesse, associations et mouvements des droits de l'homme). - Evaluer le rôle de la 			<ul style="list-style-type: none"> - Affiches, images, matériels audio visuels. Matériels audio visuel, images <ul style="list-style-type: none"> - Journal officiel, - Journaux, matériel audiovisuel. - Journaux, journal officiel. Matériel audio visuel.
------------------------	--	--	--	--

	<p>société civile dans la vie politique normale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser le rôle du juge dans la protection des droits du citoyen. - Concevoir une pétition, analyser le rôle des groupes de pression. - Analyser et respecter les différents types de lois et actes réglementaires. - Respecter la parole donnée. - Se soucier de la bonne gestion des ressources de la communauté 			<ul style="list-style-type: none"> - Articles de presse - Articles de presse - Articles de presse - Journal officiel - Revues juridiques
Terminale	<ul style="list-style-type: none"> - Amener les élèves à comprendre la philosophie de la décentralisation. - Sensibiliser les élèves à la question de l'intégration régionale. - Amener les élèves à prendre conscience des problèmes du monde contemporain afin de les préparer à agir en citoyens responsables. 			

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les procédures d'élaborations et de révision de la constitution. - Analyser les lois et règlements régissant la liberté d'association et de réunion au Burkina. - Analyser les lois et règlements relatifs aux libertés de manifestation et aux libertés syndicales. - Analyser les textes réglementant l'Etat de siège et l'Etat d'urgence... - Analyser le phénomène de la mondialisation de l'économie. - Analyser les effets de la mondialisation de l'économie. 			<ul style="list-style-type: none"> - Articles de presse - Articles de presse
EPS	<ul style="list-style-type: none"> - Les valeurs socialisantes de l'activité. - Le respect du règlement. - La notion de fair-play et son application. - L'éducation à la citoyenneté. 			

	<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'enfant à toujours mieux faire. - Responsabilisation des élèves dans l'organisation (distribution des rôles). - Motiver l'élève à la pratique de la discipline. - Eduquer à la citoyenneté à travers : <ul style="list-style-type: none"> • l'apprentissage du règlement en situation de jeu et dans la vie courante. • l'importance du règlement • L'application du règlement. - Eduquer à la notion d'équipe en relation avec la vie en société. 			<ul style="list-style-type: none"> - Projection et autres supports (photographie) - Illustration : photos, projection.
<p>Cours de philosophie (contenus EMP) en 1^{re} et terminales des lycées</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser les phénomènes migratoires - Analyser les nouvelles valeurs générées par le contact des cultures consécutif aux migrations - Analyser les valeurs socioculturelles qui sous-tendent les interdits alimentaires 			

	<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une attitude critique vis- à-vis des interdits alimentaires - Analyser les différentes formes de relations interpersonnelles en prenant en compte le respect de l'autre - Se convaincre que l'égalité entre l'homme et la femme est une exigence de justice - Examiner les effets possibles de l'utilisation de la technique sur l'environnement - Dégager les valeurs socioculturelles favorables à la protection de l'environnement - Développer les facultés de réflexion des jeunes gens, les mettre en état et surtout en disposition de juger plus tard par eux-mêmes, sans indifférence comme sans dogmatisme, leur donner sur l'ensemble des 			
--	---	--	--	--

	problèmes de la pensée et de l'action des vues qui leur permettent de s'intégrer vraiment à la société de leur temps et à l'humanité...(instructions officielles de 1925)			
Sciences physiques	Absence d'instruction accompagnant le contenu du programme empêchant d'évaluer la place des médias.			
Anglais	Aucune référence à l'utilisation des médias dans les cours			

ANNEXE 4 : Entretien avec Mme Bernadette DAO épouse SANOU, Directrice de la recherche et du développement pédagogiques du ministère de l'enseignement de base du Burkina Faso. Entretien réalisé le 04 mai 2005 dans son bureau.

Question : quelles sont les missions dévolues à votre direction ?

Mme la Directrice : La direction de la recherche et du développement pédagogiques (DRDP) a pour missions essentielles de développer la recherche en éducation et plus spécialement dans le domaine de la pédagogie. A cela s'ajoutent les missions régaliennes anciennement dévolues à l'Institut pédagogique du Burkina qui était chargé de concevoir les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement, les méthodes d'évaluation et la production des manuels scolaires. Nous sommes également chargés de piloter toutes les innovations pédagogiques, d'aller surtout à la chasse aux idées nouvelles qui pourraient concourir à l'amélioration de la qualité du système éducatif. L'ensemble est centré au niveau du Centre de recherche des innovations éducatives et de la formation qui pilote à la fois le côté formel et non formel du système éducatif; le non formel regroupant l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

Est-ce qu'il existe une réflexion sur le rapport entre l'école et les médias ?

Le rapport entre médias et école, nous, nous le voyons sous l'angle de l'éducation par les médias. Nous abritons la radio scolaire qui permet de produire un certain nombre d'émissions telles l'émission « les éducateurs à l'écoute » qui s'occupe de la formation continue des enseignants et des encadreurs sur le terrain, l'émission destinée aux enfants... C'est donc là une éducation par les médias. Maintenant, en ce qui concerne l'éducation aux médias, j'avoue que c'est la première fois que j'entends parler de ce thème. On n'y réfléchit pas toujours mais il est très pertinent parce qu'aujourd'hui on a une prolifération d'informations qui viennent de partout ; avec Internet, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, on a plusieurs offres de médias sur nos chaînes ; les enfants y ont accès, et je pense qu'il est important qu'on puisse les éduquer à l'exploitation de toutes ces informations qui les envahissent. Quelque part, il faut reconnaître que les enseignants sont un peu déconnectés parce que les enfants sont plus informés et savent mieux utiliser ces médias que leurs enseignants.

Il ne vous revient pas que les parents se plaignent des médias ?

C'est bien parce qu'ils n'arrivent pas à contrôler les informations que leurs enfants reçoivent. Il est absolument nécessaire de pouvoir contrôler l'accès à ces informations. Eux qui pensent que les médias ont une influence négative sur leurs enfants.

N'y a-t-il pas eu d'études sur la problématique de l'éducation aux médias au Burkina?

Pas à ma connaissance, parce que moi je viens de la direction de la formation des personnels où nous assurons également la formation des encadreurs pédagogiques qui, en fin de formation, rédigent des mémoires ; mais même au niveau des thèmes de mémoires, je n'ai pas souvenir d'une telle réflexion au Burkina.

En tant que responsable, admettez-vous que l'éducation aux médias ne soit pas une priorité dans les contextes burkinabé?

Je ne sais pas. Vous savez, nos écoles ont tellement de besoins que l'Etat n'est pas toujours à mesure de les satisfaire. Le besoin prioritaire, c'est d'abord l'accessibilité à l'école. Le plan décennal pour l'éducation de base énumère de nombreuses priorités, construire des écoles, faire en sorte que le maximum d'enfants aillent à l'école, que ceux qui y sont qu'ils y restent, améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants et des enfants, améliorer la qualité de l'enseignement, de sorte qu'il faut encore faire des choix...En ce qui concerne l'éducation aux médias, je ne peux pas dire que ce n'est pas une priorité parce que je pense que les enseignants doivent se démarquer des outils traditionnels pédagogiques qui sont mis à leur disposition pour aller à la recherche d'autres ressources qui pourraient concourir à améliorer la qualité de l'enseignement. Aller chercher les informations, les analyser avec les élèves en classe, est une piste ; pour ce faire, il faut commencer par la formation des enseignants eux-mêmes à l'exploitation des informations diffusées par les différents médias, presse écrite, radio, télé, etc.

Pendant longtemps les enseignants nourrissaient une peur des médias accusés de corrompre les jeunes. Est-ce que cette approche est révolue ?

Pour le commun de mortels, la peur des médias est effective. C'est la presse qui diffuse des bonnes informations, c'est par elle aussi que certaines informations erronées arrivent de sorte que les gens ont une certaine méfiance. Mais pour moi, la presse est un partenaire incontournable pour assurer la transparence, la visibilité de tout ce qui se fait au niveau de

l'école. Au niveau de la DRDP, nous avons mis en place la radio scolaire, et nous travaillons beaucoup avec les radios locales avec lesquelles nous avons des partenariats. Ces radios prennent le relais des émissions que nous produisons et nous avons demandé à nos collègues sur le terrain de travailler avec ces radios pour diffuser ou préparer les émissions... Les médias sont des partenaires privilégiés dans la mesure où tout ce que nous proposons comme innovations, il faut faire avec l'information, la communication, la sensibilisation, la mobilisation sociale. On ne peut pas faire de la mobilisation sociale sans les médias.

ANNEXE 5 : Entretien avec le Pr. Serge Théophile BALIMA, Professeur titulaire en sciences et techniques de l'information et de la communication à l'Université de Ouagadougou, Directeur du Centre d'expertise et de recherche africain sur les médias et la communication (CERAM), ancien Directeur de la télévision nationale, ancien Ministre de l'information et ancien Ambassadeur du Burkina en France. (Entretien réalisé le 05 mai 2005 dans ses bureaux à l'université de 09h35 à 10h27)

Question : Que pensez-vous de la problématique de l'éducation au Burkina ?

De manière formalisée, il n'y a pas d'éducation aux médias en ce sens que les écoles et les structures de formations n'ont pas intégré dans leur programme la dimension qui consiste à éveiller les esprits des citoyens par rapport aux contenus des émissions, aux programmes médiatiques. Ça n'existe pas de manière formelle. Je pense de mon point de vue que ce déficit s'explique par l'évolution de la société ; nous sommes en effet à un stade où l'éducation elle-même est à son niveau le plus faible sur le continent africain puisque nous n'arrivons pas à scolariser la majorité de nos enfants en âge d'aller à l'école. Si bien que dans les priorités, les concepteurs de l'éducation privilégient les programmes et les fondamentaux classiques de la scolarisation des enfants. La deuxième raison se rapporte à notre contexte spécifique : nous sommes dans des contextes où les médias ne sont pas si développés que cela pour qu'ils deviennent des enjeux d'éducation pour la société. Il y a seulement quelques années que nous avons connu un boom radiophonique au niveau des communautés à la base, mais ce boom reste encore dérisoire par rapport aux publics demandeurs d'informations, de programmes de divertissement, de programmes éducatifs. Je crois aussi qu'il y a une troisième raison : les acteurs mêmes de la vie politique ne prennent pas encore conscience de l'importance de l'éducation aux médias. Cela est dû à plusieurs facteurs : d'abord certains de nos acteurs politiques ont des vues très limitées parce qu'ils n'ont pas des horizons très vastes dans la perception des phénomènes sociaux ; ils n'ont qu'une vision strictement alimentaire de l'animation politique et enfin les forces de propositions que l'on peut trouver à l'intérieur des partis politiques sont des forces qui s'éteignent volontairement parce que le débat démocratique à l'intérieur des partis politiques reste encore faible ; si bien que tous ceux qui peuvent avoir des idées de cette nature ne seront pas forcément entendus. Cela est la conséquence de l'absence de débat national. De mon point de vue, l'éducation aux médias ne peut devenir effective que si les écoles intègrent cette dimension dans les programmes, mais aussi, il faut que les milieux associatifs de notre pays s'intéressent à la question ; il faut aussi que les milieux professionnels des

médias intègrent également cette variable dans la conception de leurs programmes. Il faut un ensemble d'actions concertées sur cette question. Macluhan avait dit bien justement que les problèmes de la société tiennent aux problèmes de communication et qu'il faut enseigner la grammaire des médias à l'école comme on enseigne la grammaire française. C'est sans doute une façon lapidaire d'exprimer un souci que je trouve important. Je crois qu'il faut absolument que l'on apprenne aux enfants à lire les journaux, à regarder la télévision, à décoder les messages et à développer surtout une fonction critique vis à vis de ce qui leur est proposé même dans les émissions de variété, de divertissement. Sinon on peut être assommé, abruti par une série de productions médiatiques.

Rien n'est pratiquement formalisé en éducation au Burkina, pourtant les réactions indignées et désabusées des parents par rapport à certaines séries TV, certains spots, témoignent de la nécessité.

Ce sont des remarques informelles mais aussi désordonnées dans la mesure où elles ne sont pas structurées ; elles ne sont pas accompagnées de propositions concrètes à l'endroit des concernés ; dans le système de gestion des médias dans notre pays, la prise en compte des téléspectateurs, des auditeurs et des lecteurs est relativement faible. Il y a comme une dictature des programmes médiatiques qui s'exerce sans prendre en compte les observations qui peuvent provenir des publics. Cela s'explique par le fait que la concurrence médiatique est quasiment inexistante et les citoyens ont une faible conscience de leur rôle et de leur influence sur la conduite des affaires qui concernent l'ensemble de la société.

Pensez-vous que la censure ou l'interdiction que les parents exercent soit une solution efficace à leurs craintes ?

Je ne pense pas que la censure en tant que telle soit la meilleure formule, c'est une formule conservatrice. Je suis plutôt pour une gestion consensuelle des contenus des médias. Gestion consensuelle qui consisterait à consulter les organisations de la société civile, les éducateurs sociaux, les structures formelles de l'éducation pour qu'ensemble on définisse ce qu'on peut diffuser dans une chaîne publique et ce que l'on peut diffuser dans une chaîne privée. Il faut une réelle implication de ces communautés pour qu'on arrive à un compromis. Qu'est-ce que la société burkinabé aujourd'hui peut supporter que l'on montre à des enfants qui ont douze ans. Evidemment, nul ne peut tout seul répondre à la question, il faut donc une position consensuelle. Moi je pense que les programmes des chaînes publiques en particulier doivent être avalisés par une sorte de comité de programmes qui comprendrait des éducateurs sociaux, des mères de familles, des techniciens, des spécialistes et pourquoi

pas de certains représentants de partis politiques ou des confessions religieuses pour qu'on trouve un compromis...

L'éducation aux médias peut-elle être un enjeu de la démocratie dans nos pays ?

A mon avis oui, parce que la démocratie ne peut être réellement bonne que si les gens sont éduqués. Dans nos sociétés, si nous sommes en panne de démocratie véritable, c'est parce que dans nos sociétés beaucoup de gens ne savent pas lire et écrire...ils n'ont pas non plus une éducation au civisme, une éducation à la responsabilité, une éducation aux médias, il faut une éducation à la culture générale pour que les gens puissent se déterminer en connaissance de cause. Il y a des gens qui pensent jusqu'à présent que tout ce qu'on voit à la télévision, c'est une pure réalité absolue, c'est une vérité d'évangile ; on dit « je l'ai vu à la télé ». Ils ne savent pas qu'en fait « on m'a fait voir à la télé ». Ils pensent que la réalité est comme ça dans l'absolu. Cela me semble être fondamental, c'est un facteur de démocratie que d'intégrer l'éducation aux médias dès la jeune enfance.

En parcourant votre dernier livre, (Médias et communications sociales au Burkina Faso), je me suis aperçu que la tranche d'âge concernée par vos enquêtes se situe entre 15 et plus. Pourquoi n'aviez-vous pas pris en considération les moins de 15 ans qui sont aussi de véritables consommateurs de messages médiatiques ?

Ce sont des considérations purement sociologiques. On a estimé qu'en dessous de 15 ans leur appréciation pourrait être relativement influencée par les parents et ce serait forcément leur propre point de vue. Je crois que c'est un point qui mérite une enquête spécifique réservée aux enfants. Dans une enquête globale, si l'on descendait l'âge des enquêtés on risquait de déformer la réalité. Cela mérite qu'il y ait une enquête sur les adolescents et les médias. Il y a des études qui montrent que non seulement les parents ont une influence sur les goûts des enfants, mais que ces derniers ont une part d'autonomie du jugement. Cela reste à être apprécié au niveau du Burkina.

De la position des africains qui sont plus consommateurs que producteurs de messages médiatiques, l'éducation aux médias n'est-elle pas une parade ?

Il est évident que si l'éducation aux médias se fait correctement, ceux que vous, vous appelez consommateurs c'est-à-dire les différents publics peuvent influencer sur les producteurs, les réalisateurs pour qu'ils aillent vers des produits tout à fait nationaux. Je crois aussi que c'est un aspect important...

ANNEXE 6 : Entretien avec M. Boureima YODA, chef du service des programmes, de la documentation et des archives de la télévision nationale du Burkina (Ouagadougou, le 9 mai 2008).

Question : Quelle est la proportion des programmes étrangers dans la grille des programmes de la TNB ?

Le volume des productions étrangères tous genres confondus dans notre programmation est évaluée à environ 30%. Les 70 % restant représentant la part des productions nationales et africaines essentiellement. Les 30% de productions étrangères sont constitués de films long métrage, de feuilletons, de séries familles, policières, les séries jeunes, etc. Il faut ajouter également les documentaires à caractère exotique.

Comment choisissez ces productions qui viennent de l'étranger ?

Le choix se fait en fonction des critères qui guident la programmation. Le programme doit être adapté à l'environnement socioculturel du diffuseur que nous sommes. Nous sommes une chaîne publique qui a pour mission d'éduquer et de distraire. Il faut que le programme que nous achetons ou que nous acquérons dans le cadre des échanges des programmes soit adapté à nos réalités.

Qu'est-ce qui peut être considéré comme programme inadapté à nos réalités socioculturelles ?

Je vais aller à l'extrême, par exemple les films classés X. On ne peut pas imaginer que la télévision puisse diffuser ce genre de films. Les films d'une extrême violence, même si c'est ce genre que notre public apprécie, ne peuvent pas être permanentement présents sur notre écran. Nos téléspectateurs n'aiment pas les films dramatiques à la française qu'ils considèrent ennuyeux. Ils préfèrent de loin l'action et nous diffuseurs nous tendons à leur proposer ce type de programmes mais sans exagérer. Nous réservons ces programmes pour le week-end en soirée. Dans les films où il y a des scènes de nudité, nous nous obligeons à utiliser la signalétique jeunesse. Quand la scène est vraiment osée, nous la « sucrons » ou nous utilisons la signalétique pour prévenir les téléspectateurs. Pourtant en principe, dans ce genre de film, lorsque vous marquer la signalétique « -18 ans », on laisse passer les scènes telles qu'elle sont puisque le téléspectateur est prévenu. Ailleurs, c'est

suffisant mais ici non. Montrer des gens qui font l'amour ne peut pas passer dans notre contexte social.

Que pensez-vous de l'instauration récente de la signalétique par le Conseil supérieur de la communication ?

C'est une excellente initiative dans la mesure où nous sommes entrés de plein pied dans une société de consommation où les publics consomment tout ce qui tombe sous la main. Dans le même temps on note une intensification des activités au niveau urbain et semi-urbain. Les gens n'ont plus le temps de rester à la maison. Conséquence, les enfants utilisent les médias qui deviennent le complément à leur éducation. C'est assez dangereux. Compte tenu du fait que les parents ne sont pas toujours disponibles pour s'occuper de leur famille, il est important que les pouvoirs publics à travers le CSC entreprennent quelque chose pour protéger les enfants. Dans la société de consommation dans laquelle les gens n'ont pas forcément et toujours la faculté de discernement par rapport au contenu d'un programme que je regarde. Ils ont peu d'égards pour les aspects nocifs sur la frange jeune. Cela est essentiellement dû au fait que les parents n'ont pas le temps eux-mêmes de se consacrer à l'éducation des enfants. Si vous allez dans deux ou trois maquis aux environs de 13 heures, vous verrez que les parents s'y trouvent ; pendant ce temps qu'est-ce que les enfants font à la maison ? La signalétique est une initiative très louable qui a besoin d'être accompagnée par les diffuseurs publics et privés. Reste l'épineuse question des vidéos clubs.

Une signalétique dans un contexte d'analphabétisme aigu...

On est analphabète mais pas idiot quand même. Il n'a pas l'habitude de voir sur l'écran « -18 », « -16 », « -14 » pour ne pas s'informer si désormais il le voit. Par contre, ce n'est pas évident que pictogramme suffise à dissuader ; souvent c'est lorsque les jeunes voient la signalétique qu'ils ont envie de voir ce qui s'y passe pour qu'on le leur interdise.

Vous en tant que diffuseur, à partir de quels critères dites-vous que des scènes sont indécentes et osées et méritent qu'on avertisse les téléspectateurs ?

Dans notre pays, la majorité légale est fixée à 18 ans. Pour quelqu'un qui n'est pas majeur, on ne peut pas lui montrer des scènes de violence extrême, des scènes de nudité même si je reconnais que c'est une préoccupation qui pose problème. Il faut circonscrire ce qu'on entend par nudité chez nous ; jusqu'à présent dans les villages je rencontre des femmes qui

marchent seins nus. Nous ne sommes pas des sociétés comme en Afrique centrale où même avant la colonisation le sexe était banalisé. Par exemple dans certaines de ces sociétés, la femme avant de se marier devrait prouver qu'elle est féconde. Chez nous, c'est un interdit. On bannit de la famille les filles qui prennent une grossesse hors mariage.

Il y a aussi le scénario du film qui devrait rentrer en ligne de compte des critères. Le scénario du film montre aux gens comment il faut faire pour exceller dans le banditisme, le brigandage, il faudrait s'en préoccuper.

En dehors de la signalétique, comment faites-vous pour protéger votre public des scènes jugées indécentes et franchement violentes ?

C'est ce que j'ai dit aux commissaires du CSC lorsqu'ils nous ont auditionné au sujet d'une scène jugée indécente du feuilleton « au cœur du péché » ; selon eux il y avait des scènes osées : ce sont des scènes de nudistes sur une plage. Mais le réalisateur a pris le soin de cacher les parties sensibles (sexe et seins) par des feuilles. Et il utilisait un plan éloigné pour les présenter. En tant que chef des programmes, j'ai visionné le feuilleton en avance et je n'ai pas trouvé la scène choquante. Mais elle a choqué et ça nous a valu d'être auditionné. Vous comprenez que si on montre l'image d'un accouchement de bout en bout ça va être un scandale. Nous devons enlever certaines séquences avant de diffuser l'élément. Nous sommes obligés de nous autocensurer contre les principes du droit en matière de propriété intellectuelle. Nous n'avons en effet le droit de charcuter l'œuvre d'un auteur sans son avis. Vous avez un seul choix, ou vous le diffusez en entier ou vous le prenez pas.

Qu'est-ce que vous avez fait pour le feuilleton mis en cause ? L'avez-vous enlevé de votre programme ?

Non, nous ne l'avons pas soustrait de nos programmes parce que nous sommes liés par des contrats entre la RTB et celui qui nous a envoyé le feuilleton d'une part et d'autre part entre le distributeur et l'acheteur. Il y a un certain nombre de spots qui doivent être diffusés jusqu'à la fin du programme.

Vous en tant que diffuseur, en dehors de ce que vous avez expliqué qu'est-ce que vous faites pour la protection des jeunes publics ?

Nous avons souvent été souvent l'objet de critiques par rapport aux heures de programmations de certaines de nos contenus. C'est le cas par exemple de « destins croisés » où certaines personnes estiment que nous aurions dû le programmer en soirée.

Personnellement, je suis soucieux certes du fait que nous devons protéger les jeunes mais j'estime que ce n'est pas véritablement le travail de la télévision. C'est plutôt du ressort d'une politique nationale ; nous ne faisons qu'accompagner. Dans le cas de « destins croisés » je défie quiconque qui aurait vu des scènes de nudité dans ce feuilleton. Mais comme l'histoire concerne les sentiments, l'amour, les intrigues, je me dis même qu'il a un aspect éducatif. Les téléromans n'ont pas que des aspects négatifs comme voudraient le faire croire certains. Certaines femmes regardent ces téléromans pour y tirer des modèles pour leur accoutrement. Je ne trouve pas que ça c'est mauvais. Je ne trouve pas qu'un personnage suffisamment méchant qui à la fin du feuilleton est désillusionné n'instruit pas moralement. Nous tenons compte de la protection de la jeunesse mais je pense que ce n'est pas de notre rôle de faire de la protection de la jeunesse. Il y a un ministère pour cela. C'est une très bonne chose si le Conseil supérieur de la communication qui est au dessus des diffuseurs y pense déjà. Mais ce n'est pas suffisant. Il faut d'autres moyens parce que le défi aujourd'hui est plus vaste que cela. Prenez les vendeurs ambulants de DVD, VCD de films pornographique, ce sont des adolescents. Là ce n'est carrément pas du ressort de la télévision. C'est à l'Etat de trouver les voies et moyens de trouver le cadre réglementaire dans lequel tout cela doit s'exercer. Par exemple qui est habilité à vendre de tels DVD et où ? Le CSC a bien fait d'attaquer les diffuseurs parce que nous portons loin mais ce qui est plus dangereux c'est la perversion urbaine qui est en train de contaminer petit à petit nos campagnes. Les ruraux qui arrivent ici dans la banlieue de Ouagadougou sont invités à aller dans des vidéoclubs pour voir un film; quand ils vont c'est généralement des films pornographiques qu'ils trouvent. A son retour au village, ils racontent que puisqu'il a vu ça en ville c'est normal. Il faut que ce secteur soit organisé, structurer avec un cahier de charges, voici les conditions pour vendre, pour ouvrir un vidéoclub. Du coup, on réussira à diminuer le phénomène de circulation libre de DVD pornographiques dans les rues dans un premier temps, et ce qui les voudra pourra aller les chercher dans des rayons spécialisés.

Qu'est-ce qui explique selon vous l'engouement des publics vers les téléromans ?

En tant que programmeur, je ne sais pas parce que je ne suis pas le public. Si je devais avoir un point de vue en tant que téléspectateur, les téléromans ce n'est pas mon fort surtout celles basées sur des histoires d'amour. Par contre si j'ai un feuilleton ou une série basée sur les affaires où s'entrechoquent aussi les sentiments, les intrigues, je suis preneur parce que ça m'instruit. Une histoire d'amour linéairement contée ne m'accroche pas moi personnellement en tant que téléspectateur. Cela peut paraître contradictoire par rapport au boulot que je fais mais je ne travaille pas pour moi-même. Je travaille pour des millions de

personnes qui suivent la télé et je cherche à faire plaisir ne serait-ce qu'au tiers de ces personnes. Si on constate un engouement pour les téléromans c'est qu'il y a intérêt et s'il y a un intérêt c'est qu'il y a des raisons à ce là. Je ne peux pas dire que je maîtrise tous les contours de ces raisons. Il est souhaitable qu'il puisse exister un institut de sondage et de mesure de l'audience pour nous permettre effectivement de maîtriser ces aspects là. Il y a des programmes quand ils passent tu sais que tu as de l'audience mais pourquoi, tu le sais pas avec précision...

ANNEXE 7 : Entretien avec Mme Fati OUEDRAOGO née ZIZIEN, membre du Conseil supérieur de la communication (Ouagadougou, le 14 mai 2008).

Question : Vous avez en tant que membre du CSC participé à l'audition de la télévision suite à la diffusion de images jugées indécentes d'un feuilleton dénommé « au cœur du péché ». Pouvez-vous revenir sur les reproches que vous avez fait à la télévision nationale ?

En tant que membre de la « commission éthique et déontologie » du Conseil supérieur de la communication, j'ai été conviée à cette audition. La commission a jugé que certains passages de ce feuilleton étaient osés. L'audition a donné lieu à une discussion assez houleuse avec les responsables de la télévision qui n'étaient pas de l'avis du CSC. Entre membres mêmes de la commission, nous n'étions pas toujours d'accord sur le reproche à faire. C'est dû au fait que nous ne nous sommes pas concertés avant l'audition pour dégager une orientation à donner à l'audition et même un avis commun. Nous-mêmes membres de la commission nous n'étions pas d'accord entre nous. Le président de la commission par exemple ne partageait pas notre avis. Il partageait l'avis des responsables de la télévision. A mon niveau je partageais l'avis selon lequel le passage incriminé était osé. En tant que mère, en tant que travailleur social, je trouve que les scènes qui passaient au niveau de ce feuilleton étaient osées.

A partir de critères peut-on dire qu'une image est osée ou manque de pudeur ?

C'est vrai que de nos jours c'est compliqué. Je pars de l'éducation que j'ai reçue, des valeurs culturelles qui m'ont été léguées par ma société, par mes parents et peut-être aussi par ma religion. Je juge aujourd'hui que ce sont de s valeurs que j'ai épousées mais qui sont normales et je tiens à inculquées les mêmes valeurs à mes enfants même si je sais que c'est beaucoup plus difficile de nos jours. Peut-être que moi j'ai été beaucoup plus docile, peut-être que j'ai accepté plus facilement ce que mes parents m'ont donné comme éducation. De nos jours nous sommes en présence de plusieurs types d'éducation et les enfants choisissent de suivre en fonction de leur intérêt immédiat. Mais dès l'instant où la télévision est publique, que moi mes enfants sont obligés de la regarder, j'estime que la télévision ne devrait peut-être pas épouser complètement ce que je pense, mais tendre vers cela.

Dans les villages de nombreuses femmes marchent torse nu sans que cela n'émeuve. A partir de quand une nudité à la télé devient osée, indécente ?

Les images qui ont été mises en cause montraient des nudistes dont les parties intimes étaient à peine couvertes par des fleurs, ce n'était donc pas torse nu. C'est vrai, dans les villages, les femmes marchent torse nu mais elles portent toujours quelque chose pour cacher le dessous. Ce que j'ai vu, dans les séquences que nous avons visionnées pour le besoin de la cause, n'était pas des images de personnes torses nus mais celles de personnes entièrement nues dont les parties génitales étaient cachées par des fleurs qui laissaient par moment déborder des parties intimes. Si dans les villages les femmes marchent torse nu, cela est lié à la culture et personne ne voit d'un mauvais œil qu'une femme se mette à piler du mil torse nu ou aller au marigot ou au champs torse nu. Mais imaginez dans une ville comme Ouagadougou aujourd'hui où j'ai aussi grandi qu'une femme se mette torse nu traverse l'avenue Kwamé N'N'Krumah, tout de suite on va crier à l'attentat à la pudeur. C'est vrai que ce n'est plus totalement le schéma culturel traditionnel que nous vivons quand nous sommes en zone urbaine. C'est surtout dans ces zones que la télé est beaucoup suivie par les enfants et leurs parents. En milieu rural, on voit de moins en moins des femmes marcher torse nu.

Est-ce que nous ne sommes pas en présence d'un pan du conflit de génération qui oppose la génération actuelle à l'aînée ? Est-ce que l'éducation que vous avez reçue n'est pas un peu dépassée par rapport au vécu de vos enfants ?

Peut-être que les enfants peuvent estimer que c'est un conflit de génération. Mais moi je pense que c'est des valeurs actuelles. On peut laisser faire et de plus en plus on se mettra à singer les autres de telle sorte que ce qui se passe aux Etats-Unis se passera à Ouagadougou, ce qui se passe en France se passera ici... Mais où va-t-on ? En tant que mère, j'estime que l'on doit arriver à mettre des garde-fous. C'est vrai dès qu'on dit conflit de génération, on a peur et on la laisse faire. Mais aujourd'hui, dans la ville de Ouagadougou, regardez le type d'habillement de nos enfants. On dira encore que c'est un jugement générationnel, mais j'estime que nous devons garder nos valeurs avec tout ce que ça comporte comme insuffisance. La jeune fille qui marche poitrine nue au village ira sans doute jusqu'au mariage sans avoir de rapports sexuels et les jeunes qui la regardent ne la voient pas nue dans le sens à éveiller leur désir sexuel ; Mais de nos jours en milieu urbain avec cette éducation de la rue et des médias, je ne pense pas qu'une fille ose marcher seins nus en ville. Déjà quand elles sortent en mini jupe elles sont agressées. Moi je suis une mère et j'observe : dès que vous voyez votre fille commencer à avoir certains comportements si

vous fouillez un peu vous trouverez que ce n'est plus la fille que vous connaissez comme on le dit en Afrique. Qu'est-ce qu'on fait ? Ou on laisse les enfants suivre leur mode et les choses vont continuer à aller à la dérive ou on essaie de rattraper en nous appuyant sur nos valeurs culturelles et morales. Pour moi ce n'est pas du tout un conflit de génération. Je suis prête à discuter avec mes enfants d'éducation sexuelle mais je tiens aussi à leur inculquer le minimum de valeurs que moi-même j'ai reçues et que je juge être les meilleures.

Justement, vous vous avez refusé certaines traditions de vos parents tels le mariage forcé, l'excision, etc. Pourquoi vos enfants ne feront-ils pas autant ?

Il faut peut-être choisir de garder ce qui est bien et d'abandonner ce qui n'est pas bien. Moi je pense que j'ai gardé tout ce que j'ai jugé bien. Je ne vais pas permettre à ma fille par exemple de sortir de la maison avec une tenue osée. Peut-être qu'elle en fera à sa tête en quittant la maison avec des vêtements décents sous lesquels elle a caché d'autres moins décents. Mais je ne l'autoriserai pas à en porter à partir de mon éducation à moi.

Vous épinglez la télévision nationale du Burkina. Et les autres médias sur lesquels vous n'avez pas de contrôle qui diffusent à longueur de journées des programmes aux contenus inadaptés.

La TNB est un média public qui est accessible à plus de 60% des burkinabés. C'est à son niveau qu'on peut le plus agir. On parle d'Internet et des autres chaînes accessibles par le câble ou le satellite, mais combien de burkinabés ont accès à ces chaînes et à Internet ? Nous devons faire quelque chose au niveau de la télévision publique pour que nous ne soyons des complices de la dépravation de nos mœurs. Idem pour les produits éclaircissants. Si nous, nous pensons que la femme africaine doit garder sa peau telle quelle au lieu de l'inciter à dénaturer sa peau. Nous avons été obligés de prendre des mesures pour interdire la publicité des produits éclaircissants lorsque la TNB s'est mise à diffuser des spots sur ces produits en question. Nous avons été à l'époque saisis par un téléspectateur. L'arrêt de la diffusion de ces spots a eu un impact sur la réduction de la tendance. Suite à la décision du CSC interdisant la diffusion de ce type de spot, il y a eu une émission de la TNB qui a traité des conséquences négatives de ces produits sur la peau et l'organisme de la femme. Suite à cela, une fille de mon quartier est venue elle-même me dire qu'elle ne savait pas que c'était aussi dangereux que ça et à partir de la date de diffusion de l'émission elle a mis tous ses produits dans les WC. Dans tous les cas, il faut faire quelque chose ; ça n'a pas l'impact qu'on aurait souhaité mais il faut s'interdire de démissionner, de baisser les bras.

ANNEXE 8 : Interview du Dr. Victor S ANOU, Président de la commission éthique et déontologie chargée de la publicité. (Ouagadougou, le 14 mai 2008)

Question : Vous avez auditionné la télévision nationale du Burkina au sujet de scènes jugées impudiques qui sont passées dans un feuilleton dénommé « Au cœur du péché ». Est-ce que vous pouvez revenir sur l'audition en question ?

Nous avons effectivement auditionné la télévision nationale à travers ses premiers responsables (le chef des programmes, le directeur de la télévision et le Directeur général de la Radio télévision du Burkina) parce que nous avons constaté que la télé avait diffusé dans le cadre de ces séries un feuilleton appelé « au cœur des péchés » des passages de nudité ; le plan incriminé montrait des personnes entièrement nues sur une plage. Le feuilleton avait été diffusé entre 18h30 et 20 heures. C'était une heure de grande écoute et les scènes qu'il présentait n'étaient pas convenant vis-à-vis des bonnes mœurs et de la pudeur. Nous avons échangé avec les responsables de la télévision pour attirer leur attention sur leurs contraintes en tant que média de service public qui doit préserver l'intérêt général. Nous leur avons dit que si des scènes de ce genre sont contenues dans des feuilletons qu'ils puissent, dans le cadre du visionnement préalable avant diffusion, ôter certains passages puisqu'ils nous ont dit que techniquement c'était faisable. Nous leur avons dit que c'était de leur devoir d'être plus vigilants. Au cours de l'entretien, nous nous sommes rendus compte que le service interne de visionnage était défaillant à leur niveau. Une seule personne était commise à cette tâche. Nous avons estimé qu'à l'interne la télévision devait mettre en place une commission de visionnement des films avant de les diffuser. C'est dans ces conditions qu'ils peuvent filtrer les images qui vont être diffusées.

A partir de quels critères peut-on décider que telle ou telle scène est impropre à la consommation ?

La régulation se fait sur la base légale. Au niveau du CSC, nous ne prenons pas de décisions qui ne soient pas fondées sur la loi. Dans ce cas précis, le code de l'information dans certaines de ses dispositions est explicite là-dessus. Certaines de ces dispositions renvoient même au code pénal. Ces dispositions interdisent la diffusion d'images qui portent atteinte aux bonnes mœurs et à la pudeur. Nous avons estimé que les images mises en cause étaient attentatoires à ces dispositions légales. Nous n'avons fait qu'interpréter la loi.

Est-ce que toute nudité est attentatoire aux bonnes mœurs ?

Cela dépend en effet. Dans l'absolu, je dirai même non. Dans le cas d'images d'une chirurgie ou d'un accident quelconque, on n'a pas le même effet qu'une nudité gratuite ou joviale. Ce n'est pas tout à fait la même chose. Nous avons aussi nos cultures qui ne font pas l'apologie de la nudité. Même si de nos jours les médias, notamment la télé, présentent des images choquantes pour certaines générations. Mais de plus en plus nous pensons qu'ils doivent contribuer à préserver nos valeurs culturelles positives. Au cours de l'audition de la TNB, nous avons dit qu'il y a des personnes qui sont choquées par ces images de nudité, notamment les personnes du 3^{ème} âge, les enfants. La loi fait obligation aux médias et au CSC de préserver ces personnes. Nous sommes obligés d'être regardant sur les contenus des programmes car la liberté ne saurait être absolue.

Dans les villages, dans les champs et autres lieux, on voit des femmes nues. A partir de quel moment la nudité présentée en image devient déplacée ?

Les femmes marchent tors nu au village, mais c'est dans quel village et c'est quel regard ? Il y a en effet l'environnement socioculturel qui est déterminant dans l'observance de telles scènes. Si dans le village c'est une pratique ordinaire, récurrente, ça ne pose pas problème. Mais dès lors qu'un œil extérieur prend ces images, les met en scène et les commercialise, ça prend une autre tournure qui sort de son environnement socioculturel. Autrement, dans le cocon du village ça ne pose pas problème puisque là-bas l'aspect nu ne renvoie pas à des considérations obscènes.

Ce qui est dit osé ou déplacé hier n'est pas ce qui est permis aujourd'hui ? Vous commissaires ou censeurs, vous avez un regard qui porte la charge de votre temps et qui fait que votre regard est jugé ringard par les jeunes aujourd'hui ?

Nous avons un devoir de préservation d'un certain fonds culturel. C'est un devoir qui nous est imposé par la loi. Ce n'est pas au départ de mon propre chef en tant qu'individu. Maintenant les choses qui étaient interdites hier et qui sont permises aujourd'hui participent de la dynamique de la modernité mais ce n'est pas forcément bien. Au cours de l'audition de la TNB, il y a une question qui a suscité de s débats houleux. C'est une anecdote. Le directeur de la télé nous a confié qu'un jour il suivait un programme à la télé en compagnie de ses enfants et sa fille de 3 ans de lui demander « qu'est-ce qu'une capote ». Il a avoué qu'il était incapable de répondre à la question de son enfant. Il dit qu'il a reçue une éducation musulmane qui fait que les affaires liées au sexe sont taboues et heurtent sa pudeur.

En tant que régulateur, nous sommes en présence d'un dilemme. Il y a cet aspect visible auquel nous nous attaquons mais il y a d'autres aspects sur lesquels nous n'avons pas de pouvoir a priori : quand vous voyez ces vendeurs de DVD et VCD pornographiques, ce sont des adolescents ; les publics des vidéoclubs sont en majorité composés d'enfants et d'adolescents qui viennent voir des films et des images pornographiques et/ou violentes. Mais le fait qu'une certaine clandestinité entoure ces activités est la preuve que d'un point de vue de la morale publique et des bonnes mœurs, ce n'est pas bien.

De façon générale, est-ce que vous pensez que la signalétique jeunesse que vous avez adoptée et que vous êtes de vulgariser est une parade efficace contre les contenus dangereux pour les jeunes esprits ?

Nous n'avons pas encore fait de bilan pour juger de l'efficacité de la signalétique jeunesse. Mais nous avons pensé que c'était une parade même si d'emblée elle n'est pas efficace à 100%. Nous avons pensé qu'il faut agir ; l'erreur aurait été de ne pas agir. C'est un appel à conscience aussi bien des parents que des éducateurs et des diffuseurs. Le Conseil a joué sa partition qui a sa part d'impact même si elle n'est que minime.

Elle suppose que ceux à qui elle s'adresse sont à mesure de la comprendre. Dans un pays où l'analphabétisme est la chose la mieux partagée est-ce qu'elle a une chance de marcher ?

C'est aussi pourquoi nous avons prévu pour accompagner la signalétique une campagne d'informations. Nous l'avons commencé en langue française, mais les autres langues nationales seront prises en compte. Deuxièmement, si c'est bien expliqué aux populations, ça devrait pouvoir prendre parce que la majorité de parents analphabètes est curieusement celle qui est le plus attachée nos valeurs culturelles. Les grands parents au village ou en ville sont regardants sur certains détails. Moi je me rappelle que jusqu'à récemment mais petites sœurs n'étaient pas autorisées à porter des pantalons pour sortir de la maison. Cela veut dire que du point de vue de nos parents, voir une fille porter un pantalon était synonyme de dévergondage et de débauche. Il y a une évolution des mœurs mais nous avons quand même un fonds culturel à préserver ; ne dit-on pas que « la culture c'est ce qui reste quand on a tout perdu » ? On ne va quand même pas tout perdre en se laissant globaliser, mondialiser

**Justement comment résister face aux assauts répétés de la mondialisation ?
Comment préserver ses valeurs traditionnelles face à des productions médiatiques
qui nous assaillent et nous influencent ?**

C'est un gros problème sur lequel les intellectuels et les politiques doivent réfléchir en termes de perspectives. Si ailleurs on a parlé d'exception culturelle, c'est parce que le problème est mondial. Nous pensons que nous avons aussi quelque chose à apporter à cette civilisation universelle...

ANNEXE 9 : Entretien avec Lu c Adolphe TIAO, Président du Conseil supérieur de la communication du Burkina Faso. *Entretien réalisé le 2 mars 2008*

Question : Quels sont les missions et les objectifs du CSC ?

Le conseil supérieur de la communication (CSC) est une institution nationale indépendante, chargée de la régulation de la communication au public au Burkina Faso, conformément à un décret n°20 05-466/PRES promulguant la loi n°028-2005/AN du 14 juin 2005, portant création, composition, attributions et fonctionnement du conseil supérieur de la communication. Réguler la communication et donc assurer le fonctionnement correct du service public de l'information apparaît en somme, comme l'application dans le domaine de l'information et de communication, du principe de l'égalité d'accès des citoyens aux avantages qu'offre le service public. En contre partie, ceux-ci sont astreints au respect d'obligations découlant des exigences même de fonctionnement normal de tout état de droit. La régulation apparaît également comme la garantie du pluralisme médiatique inhérent à tout système multi partisan.

La loi n°028-2005/AN du 14 juin 2005 prescrit comme missions au CSC, entre autres de :

- Veiller à l'application de la législation et de la réglementation relative à la communication au Burkina Faso,
- Contribuer au respect de la déontologie professionnelle par les sociétés et entreprises de radiodiffusion sonore et télévisuelle privées et publiques, par les journaux et publications périodiques publics comme privés diffusés ou publiés sur le territoire national,
- Délivrer les autorisations d'exploitation des stations ou des sociétés de radiodiffusion sonore et télévisuelle,
- Veiller au respect par les médias de la législation et de la réglementation en matière de protection et de promotion de la culture nationale,
- Veiller au respect de principes fondamentaux régissant la publicité à travers les médias,
- Veiller au respect des cahiers des missions et des charges des radiodiffusions sonores et télévisuelles publiques et privées,
- Fixer les règles concernant les conditions de production, de programmation, de diffusion de émissions et des articles relatifs aux campagnes électorales par des sociétés et entreprises de presse écrite et de radiodiffusion sonore et télévisuelle appartenant à l'Etat, en conformité avec les dispositions du code électoral,
- Contribuer au respect des normes relatives aux matériels de diffusion et de réception des émissions de radiodiffusion et de télévision.

En quoi la protection de l'enfance et de l'adolescence est une de vos prérogatives ?

Le CSC a pour mission de « veiller à la protection de la personne humaine contre les violences résultant de l'activité du secteur de la communication ». Cette mission concerne au premier chef les enfants, les adolescents et d'une manière générale, les publics vulnérables.

Pourquoi a-t-on besoin de les protéger et contre qui le fait-on ?

Les enfants et les adolescents constituent une frange vulnérable à certains programmes de télévision sans qu'eux-mêmes n'en soient conscients. Il est donc de la responsabilité morale des adultes en général, et du CSC en particulier de les assister en vue de les protéger contre les images violentes, la pornographie et de façon générale, les images insoutenables qui peuvent déstabiliser leur structure mentale et psychologique et avoir un impact négatif sur la personnalité future de ces jeunes.

Qu'est ce que la signalétique jeunesse que vous avez adoptée ?

La signalétique est une forme d'avertissement envoyée par une chaîne en priorité aux parents sur le contenu délicat du programme concerné. Il aide et facilite le contrôle parental. Dans les faits, cela se manifeste par la présence de pictogrammes qui indique la tranche d'âge visée. Pour faire un jeu de mots, on pourrait dire que la signalétique, c'est la « signal-éthique ».

Quelle est la démarche d'adoption de la signalétique jeunesse au Burkina Faso ?

Comme vous le savez, le conseil supérieur de la communication a toujours privilégié le dialogue, la concertation et le consensus dans toutes ses démarches. Dans cet esprit, le CSC a associé les différents acteurs concernés par la question de la signalétique à travers l'organisation de rencontres de concertation. C'est ainsi qu'en décembre 2006, deux réunions ont été initiées ; la première, avec les patrons de presse audiovisuelle et écrite et un représentant des exploitants de salles de cinéma. La deuxième a concerné les représentants de la société civile, les ministres et structures impliquées dans la protection de l'enfance et de l'adolescence. On retiendra que tous les acteurs étaient favorables à la mise en œuvre de la signalétique. Le conseil a ensuite organisé une phase d'information et de sensibilisation en direction de l'opinion.

N'est-ce pas une sorte de « copier-coller » de l'Occident ?

Nous ne mettons pas la signalétique en œuvre parce que des occidentaux le font, mais nous sommes convaincus que l'intention qui la sous-tend est noble. De toutes les façons, le s

instances de régulation de la communication ont des cadres d'échanges qui leur permettent de partager leurs expériences. Une pratique qui donne de bons résultats ici peut inspirer d'autres acteurs ailleurs, c'est dans ce sens qu'il faut interpréter l'adoption et la mise en œuvre de la signalétique.

Une bonne partie des programmes des diffuseurs Burkinabé est constituée de programmes importés qui appliquent déjà ou pas une autre réglementation. Dans le cas où ces programmes contiennent déjà une signalétique, que faut-il faire ?

Il faut noter que peu de programmes contiennent déjà une signalétique. En outre, s'il y a des cas, cela ne pose aucun problème ; au contraire ça peut être une bonne chose dans la mesure où ça informe déjà sur la nature du film et les diffuseurs peuvent immédiatement prendre les mesures qui s'imposent. Il est certainement préférable de recevoir des films avec des pictogrammes que les films qui peuvent être dangereux et qui ne comportent pas ces signaux. S'il y a des films qui contiennent des pictogrammes en déphasage avec notre réglementation, la technique nous permet de doubler notre pictogramme qui sera donc valable sur le film en question.

Croyez-vous à l'universalité d'une signalétique ?

Je crois en l'universalité du principe de la signalétique. Cependant, la forme, la mise en œuvre concrète, les catégories sociales cibles peuvent varier d'une contrée à une autre. Si pour les Japonais les films d'horreurs peuvent être interdits aux jeunes de moins de 16 ans par exemple, à Cuba ou à Honolulu le même type de films peut n'être interdit qu'aux enfants de moins de 12 ans. Chaque peuple a ses particularités et des valeurs qui lui sont propres et qu'il prend en compte dans les tâches de régulation des médias.

A votre actif, il y a la censure d'un certain nombre de spots publicitaires et même de téléromans. Qu'est-ce qui vous a poussé à cette extrémité ?

Il ne s'agit pas d'une censure encore moins d'une « extrémité » comme vous dites. Le CSC ne visionne pas les spots ou les séries avant leur diffusion. De ce point de vue, l'on ne peut pas parler de censure. Par contre, lorsque le Conseil constate que le contenu d'un spot ou d'un programme est contraire aux dispositions légales ou réglementaires, elle exerce ses prérogatives. L'institution le fait soit par saisine soit par auto-saisine. Le Conseil a effectivement interdit la diffusion de spots sur les produits éclaircissants qui, comme vous le savez, posent des problèmes de santé publique et ne valorisent pas l'image des femmes africaines qui ont décidé de garder leur peau naturelle.

ANNEXE 10 : Entretien réalisé avec Emma KABORE, Directeur général du Cybercafé Africanet (Ouagadougou, le 11 novembre 2008)

Question : Combien disposez-vous de postes d'ordinateurs dans votre cybercafé pour clientèle ?

M. Kaboré : A la date d'aujourd'hui, nous mettons à la disposition de nos clients 25 ordinateurs. Autrefois, nous en avions beaucoup plus ; nous avons recentré notre offre, nous avons redimensionné pour gagner en efficacité. Nous disposons de 25 postes, des P.C neufs munis d'écran plat.

Qui est votre fournisseur d'Internet ?

C'est l'ONATEL, le fournisseur traditionnel.

Quelle option avez-vous préféré ?

Nous avons eu une liaison spécialisée durant 3 à 4 années. Nous sommes passés aujourd'hui à l'ADSL. C'est une option qui a réduit considérablement nos charges. La connexion de 250 kbt nous coûte environ 150.000 F comme redevance mensuelle contre 400 000 francs CFA pour la liaison spécialisée.

Justement, serait-ce cette option qui explique la baisse du coût de la connexion offerte à vos clients ?

Absolument, absolument. Mais ce n'est pas le seul facteur qui explique la baisse sensible des prix proposés aux clients. Il y a indirectement le prix du matériel informatique qui a légèrement baissé. Il faut noter que la plupart des propriétaires ont équipé leurs cybercafés d'ordinateurs de seconde voire troisième main. Le facteur le plus déterminant reste la baisse consentie par le fournisseur qui est l'ONATEL (Office national des télécommunications). Je me rappelle qu'en 2002, nous payons la connexion autour de 1.000.000 francs CFA par mois.

A combien de temps estimez-vous le temps mis par un client pour se connecter à la toile ? En termes de fluidité ?

Cela dépend de ce à quoi il veut accéder ; quelqu'un qui veut accéder à sa boîte électronique, je pense que quand la connexion est très bonne et pour quelqu'un qui est rapide, en 30 secondes, il y a accès. Sur l'interface, quand je prend l'exemple de la boîte email, nous avons fait en sorte de placer l'icône de Yahoo à la première page de l'interface. En cliquant dessus, il ne reste plus que son mot de passe.

Pensez-vous que votre cybercafé est plus fréquenté maintenant que par le passé ?

Non, parce qu'au début des années 2000 l'Internet était quelque chose de très luxueux et mystérieux. Avec le boum, le mystère Internet est tombé. Avant, beaucoup de gens cherchaient à savoir ce que c'est que Internet. Il y a eu même le « phénomène Ibo » (du nom d'une ethnie nigériane dont certains ressortissants se sont faits une réputation dans l'escroquerie sur le net) par exemple. Je pense qu'aujourd'hui les cybercafés sont moins fréquentés mais nous avons une fréquentation beaucoup plus qualitative, c'est ce que moi je constate.

Justement qui fréquente les cybercafés ?

Nous avons remarqué que les clients qui fréquentent nos cybercafés actuellement c'est la clientèle professionnelle si je peux l'appeler ainsi. La clientèle professionnelle est composée de ceux qui savent vraiment ce qu'ils veulent sur Internet. C'est ceux-là qui ont intégré Internet dans leurs activités. Quand vous prenez les chercheurs, au lieu de se balader de bibliothèque en bibliothèque, ils viennent s'installer dans un cybercafé pour leurs besoins de recherche. Ce sont des clients par exemple qui passent de longues heures devant Internet. On a des clients qui ne travaillent avec leurs partenaires extérieurs que par le biais de Internet. Vous les voyez permanemment venir se connecter pour envoyer des fichiers, pour discuter sur des sujets bien précis ; les clients professionnels sont plus assidus que la clientèle grand public. Le phénomène Internet a été présenté un peu au début comme quelque chose qui pouvait subitement permettre à quelqu'un d'avoir de l'argent, de résoudre tous ses problèmes. Les jeunes filles croyaient que sur Internet on peut facilement avoir un mari, un correspondant, émigrer, etc. Beaucoup de gens ont cru au miracle de Internet jusqu'à ce qu'ils commencent à réaliser que Internet n'est pas une fin mais un moyen.

A quoi estimez-vous par exemple la fréquentation des enfants de moins de 16 ans dans les cybercafés ? Est-ce qu'ils sont nombreux ?

Ils sont moins nombreux que les adultes mais ils viennent. Il faut reconnaître aussi que sur le net il y a plein de choses qui intéressent cette frange de la population : en terme de jeux, de données, de ressources qui peuvent distraire ou remplacer les romans qu'ils lisaient autrefois. Certains viennent passer leur temps 3 heures 4 heures, quand-ils n'ont pas cours, sur les sites.

Quelle consigne avez-vous donnée aux gérants lorsqu'ils voient les enfants de moins de 16 ans naviguer sur des sites pornographiques.

C'est d'interrompre leur connexion et de les sensibiliser.

C'est nettement dit ?

Oui

Et de les sensibiliser pour qu'ils ne visitent plus ce site ?

Oui

Selon vous qu'est-ce qu'il faut faire pour protéger les enfants contre la fréquentation de sites dangereux pour leur jeune âge ?

Ce qu'il faut privilégier, c'est une sensibilisation à deux niveaux. D'abord les parents : il faut d'abord que les parents puissent sensibiliser, conscientiser leurs enfants par rapport à un certain nombre de valeurs morales qu'ils doivent avoir. Secundo, les gérants des cybercafés. Comme ce sont des lieux publics, cela implique que tout n'est pas permis. C'est au gérant de ne pas pouvoir suivre l'argent à n'importe quel prix. Beaucoup de gérants ferment les yeux même lorsqu'ils voient des enfants sur les sites déconseillés au moins de 16 ans. Ils préfèrent de loin améliorer leurs recettes et tourner le dos. Il faut alors des actions en direction des gérants de cybercafés. Nous avons déjà dans le cadre de notre association tenu des rencontres avec les gérants de cybercafé où on a abordé ces thèmes. Mais je crois également qu'au-delà de cela, il y a la loi sur tout ce qui est lié à la cybercriminalité qui mérite d'être mieux connue et appliquée. Il va falloir l'élargir à certains aspects liés également aux mœurs. Sur toute la ligne il y a une éducation à faire, au niveau des parents, des gérants de cybercafé et une réglementation à mettre en place par le gouvernement.

Ok, enfin pour terminer vous avez parlé du « phénomène Ibo », est ce que vous pouvez le décrire un peu.

Le phénomène Ibo, c'est toute une vaste escroquerie organisée sur Internet où on vous fait miroiter quelque chose qui va changer votre vie ; l'objectif est de réussir à vous extorquer de l'argent. En vous donnant l'espoir d'avoir mille fois plus que votre investissement de départ. Si vous êtes dix mille à être sensibilisés autour de l'opération, c'est finalement des millions de francs pour cet Ibo là. Un exemple concret : lorsque vous recevez un mail où on vous dit que vous êtes admis à la Loto américaine et subitement on vous dit que vous êtes citoyen américain. Pour aller aux Etats-Unis, ils vous disent que pour les formalités, symboliquement vous devez donner la somme modique de 10.000 FCFA par exemple. Quand on sait qu'il y a des millions de personnes qui rêvent d'aller aux USA et qui se battent pour avoir l'edit visa, 10 000 francs ne représentent rien pour eux. Lorsque vous mordez à l'appât, on vous donne une adresse pour que vous envoyiez l'argent. Ces mails sont envoyés à des milliers de personnes. C'est une des facettes du phénomène Ibo.

ANNEXE 11 : Entretien avec Jacques Gonnet, professeur honoraire à l'Université Paris III, Sorbonne nouvelle, ancien Directeur du CLEMI, expert en éducation aux médias. (Paris, le 6 décembre 2008).

Question : comment peut-on vous présenter ?

Je suis Jacques Gonnet, je suis professeur honoraire à l'Université de Paris III. Je suis à l'origine de la création du Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) en France. Je l'ai créé à la suite d'un rapport que m'avait demandé Alain Sabary, alors ministre de l'éducation nationale en 1981. Le rapport s'intitulait « Introduction des moyens d'information dans l'enseignement » à tous les niveaux, dans toutes les disciplines dans une optique de formation critique du citoyen.

Pouvez-vous nous faire la genèse du CLEMI

C'est une idée qui est commune dans de nombreux pays depuis les années 70. L'idée est la suivante : compte tenu de l'importance dans tous les pays de la radio, de la télévision, de la presse, la question se pose de savoir, pour les autorités éducatives, s'il faut en tenir compte ou pas ? Est-ce qu'on va apprendre à un enfant de 6 ans, de 10 ans, des adolescents, des éléments sur les médias ou pas, est-ce que cela fait partie de l'éducation ou pas ? Pour schématiser, il y a eu deux écoles : la première comprend ceux qui disent que ce qu'on apprend à l'école, ce sont les fondamentaux, la langue, les mathématiques, etc., d'une part, et d'autre part, ceux qui rejettent l'idée d'introduire à l'école les bruits, les fureurs du monde. Ces derniers estiment qu'il faut au contraire protéger l'enfant. L'école opposée regroupe ceux qui n'ont pas accepté cette logique de présentation et qui ont développé des arguments très forts. L'argument le plus important, c'est dire : « vous vivez dans l'illusion. Un enfant, par définition quand il sort de l'école, il va être chez lui, il va passer dans la rue, il voit la vie, il a des questions qu'il se pose, des questions justement sur les bruits du monde, sur les guerres, les faits divers, il a des questions parce qu'il voit des émissions de télévision qui peuvent le troubler, il entend des choses, c'est donc une illusion de croire que l'on peut protéger l'enfant. Si l'école a une mission de service public, il faut lui donner des éléments pour lui permettre la bonne distance, pour dire à l'enfant, par exemple, que ce n'est pas parce qu'il entend quelque chose à la radio ou à la télévision que c'est vrai : ce qu'il entend ou voit, peut être de la fiction ou un mensonge, ou une des thèses présentées, etc. » Depuis les années 60, 70, dans beaucoup de pays dans le monde, les partisans de cette pensée ont préconisé une introduction de l'actualité dans l'école mais pas n'importe comment. Il faut que

cela se passe de façon pédagogique et qu'il y ait des enseignants formés et qui puissent permettre à un enfant ou à un adolescent de poser ses questions : l'enseignant peut répondre mais pas nécessairement toujours : si vous me posez la question de comment va évoluer la situation en Inde, j'en sais rien et vous non plus. Le problème n'est pas de répondre à tout, mais d'essayer de lui permettre de poser les questions, et de voir, quand on a la chance d'être dans une démocratie, comment la presse, dans des familles de presse différentes, par rapport à divers sujets politiques, les aborde. Il s'agit d'ouvrir l'esprit de l'enfant, de cultiver chez lui un esprit critique. Cette pensée des enseignants, dans les années 60, 70, a été relayée par un certain nombre de journalistes qui se disaient : « mais c'est notre public qui se forme ainsi ; nous autres journalistes, nous ferons d'autant plus une presse de qualité que nous aurons un récepteur de qualité. » Il y a eu une véritable connivence pour ce projet éducatif dans plusieurs pays. C'est incontestablement dans les pays scandinaves qu'il y a eu le plus de propositions. Pour avoir moi-même beaucoup bougé, j'ai été très surpris de voir qu'il y avait des pays, dont on ne parle pas, qui avaient beaucoup d'avances, parce que cette problématique allait de pair avec une autre problématique à laquelle je suis personnellement très attachée : il s'agit de l'école nouvelle. Depuis les années 1900, des instituteurs et des médecins, dont Freinet et d'autres, disaient qu'on ne prenait pas assez en considération le fait que l'enfant a des questions. Dans « l'école nouvelle », ces pédagogues, ces médecins, ont tenté de promouvoir une pensée différente : dans le cas de la France, Célestin Freinet a proposé dès les années 1920, un journal scolaire : les enfants écrivaient des textes sur des enquêtes qu'ils faisaient : ils sont par exemple dans un petit village de 300 habitants, ils posaient des questions sur la fonction du maire, pourquoi il y a une pollution du cours d'eau d'à côté et en rendaient compte dans le journal. Les enfants peuvent parfaitement s'organiser en équipe comme des journalistes, poser des questions, écrire dans leur journal. Le rôle de l'instituteur en ce moment, c'est corriger l'expression écrite des enfants. L'enfant perçoit le rapport à la langue, non pas comme une obligation imposée par le prof, mais comme un plaisir de se rendre utile. Il se dit : « je suis journaliste, j'ai écrit un article sur le maire, je veux que mon article soit dans le journal, et donc je ne veux pas qu'il y ait des fautes ». La motivation de l'enfant est très différente et ce qui me semble important dans tout ce travail, c'est qu'il s'agit bien d'un journal : on retrouve la problématique des médias. J'ai été moi-même très étonné de voir toujours que dans des pays insoupçonnés il se passait beaucoup de choses intéressantes qu'aux Etats-Unis. C'est le cas du Portugal, de l'Argentine, de la Russie où j'ai découvert que des enseignants faisaient des journaux scolaires absolument passionnants.

Tout cela mis en commun, j'ai donc proposé au ministre en 1982 un rapport sur la problématique de l'introduction de médias, moi j'aime plutôt le terme introduction de

l'actualité à l'école. L'actualité, c'est à la fois l'actualité internationale, mais c'est aussi l'actualité de l'enfant qui a un problème dans sa famille, ses parents vont divorcer par exemple, etc. Il y a là une occasion de s'interroger sur l'actualité de l'enfant. Comment prendre en compte cette nécessité d'introduire les médias à l'école ? La proposition que j'ai faite est de créer un centre national, qui est un centre de formation de formateurs. Ce centre s'est mis en place dès 1982, avec dans chacune des 30 académies de France, auprès du Recteur de l'académie qui est le représentant du ministre, une équipe du CLEMI, pour essayer d'avoir une vision nationale sur le sujet, mais en même temps une vision régionale et locale parce qu'il y avait des problèmes propres à chaque localité, mais aussi pour privilégier tous ceux qui avaient déjà travaillé des années durant sur ce sujet pour qu'ils soient eux-mêmes les porteurs de cette problématique.

Quels sont les obstacles, à l'origine, de cette introduction de l'actualité à l'école ?

Il y a eu beaucoup d'obstacles à tous les niveaux : d'abord, l'obstacle des enseignants : s'il y avait une minorité d'enseignants qui était très favorable, mettons 30% à peu près, les autres nous ont dit que ce n'était pas leur travail. « Notre travail à nous enseignants, ont-ils précisé, c'est de transmettre des connaissances. Hors vous nous demandez de transmettre quelque chose qui n'est pas de l'ordre de la connaissance parce que dans l'actualité on est en situation de ne pas savoir. » L'enseignant est très rassuré quand il a un programme. Il y a eu déjà là un premier frein qui a nécessité un travail considérable pour expliquer aux enseignants que le monde évolue et que s'ils ne prennent pas en compte tout cela, ils se privaient d'une source extraordinaire de relations avec les élèves ; les élèves ont des questions : quand il vous demande « monsieur, qu'est-ce qui se passe en Inde ? » vous répondez régulièrement cela ne fait pas partie du programme, l'enfant ne perçoit plus l'intérêt de l'école. L'école est tenue de préparer l'enfant et l'adolescent à la vie. Vous allez voter à l'âge de 18 ans, si on n'aborde jamais ce problème, je ne vois par quel miracle à l'âge de 17 ans, 11 mois et 30 jours, vous qui savez rien, vous voteriez en connaissance de cause et pour qui ? Il y a quand même des sujets de société au sens large, qu'il faut aborder. Si on ne le fait pas, on se prive d'une relation fondamentale avec l'élève qui cherche à donner du sens à l'école. Penser le monde quand on étudie l'actualité ce n'est pas une façon de mettre de côté l'histoire, la géographie, la littérature. Au contraire, c'est une façon de dire c'est la même chose. C'est seulement un regard différent. Il y a une dimension de motivation extraordinaire pour l'enfant dès l'instant où on lui explique que plus on a de culture, plus on a des capacités d'aborder l'actualité. Ce fut le travail avec les enseignants. Mais il y a aussi le travail qu'il a fallu faire auprès des parents d'élèves.

J'ai eu, au début, beaucoup de parents qui étaient contre pour deux raisons : la première raison, c'est qu'en 1982 quand le ministre m'a donné cette mission, la gauche venait d'arriver au pouvoir. En France, à l'époque, le clivage entre gauche et droite était particulièrement fort et violent. J'ai eu contre moi beaucoup de parents d'élèves de droite qui m'ont dit : « vous allez faire rentrer la politique à l'école. » Il était évidemment de mon devoir de les écouter, et leur répondre : « Venez travailler avec nous, vous verrez comment nous procédons. Notre projet ce n'est pas la gauche contre la droite ou la droite contre la gauche. C'est plutôt un projet de citoyenneté, un projet démocratique bénéfique pour tout le pays. Notre projet n'est pas de faire qu'un enfant vote à droite ou à gauche. J'ai plutôt envie qu'il ait des éléments de formation pour lui permettre de choisir. Venez travailler avec nous, accompagnez-nous et vous verrez. Nous allons travailler sur la méthode : si aujourd'hui j'aborde un problème international, quel qu'il soit, par exemple la crise économique, le premier réflexe que je vais avoir c'est de chercher à voir comment elle est vécue dans différents pays, comment la presse donne des infos, quels sont les différents textes en présence, etc. C'est donc de faire une revue de presse, je ne suis pas à gauche, je ne suis pas à droite. C'est de lister les arguments par exemple, etc. » Petit à petit les parents d'élèves, de droite comme de gauche, ont joué le jeu et ils ont fini par soutenir le projet très fortement. La preuve, j'ai été nommé par un ministre de gauche, et j'ai vu passer 11 ministres. En tant que Directeur du CLEMI, je dépendais directement du ministre de l'éducation. 11 ministres m'ont appelé à chaque fois : pourquoi, l'ont-ils fait : c'est parce que je travaillais avec les médias, et pour leur image, ils pensaient que je pouvais faire quelque chose. Ils se disaient qu'est-ce que ce personnage qui tutoie le directeur de l'Humanité, du monde, du Figaro ? Ce qui était vrai, mais ce n'était pas qui les tutoyait mais c'est eux qui m'avaient tutoyé. Pour les ministres, j'avais sur eux un pouvoir ; à chaque fois, je leur expliquais, que je comprenais très bien qu'ils changent de directeur, mais le projet est très important pour qu'ils le défendent. A chaque fois ils m'ont dit que j'étais très bien là où je suis. C'est moi en 2004, après le onzième ministre, qui a écrit pour dire compte tenu de mon âge avancé et du fait que le CLEMI est sur rail, je demandais l'autorisation de me retirer du projet pour permettre la nomination d'un nouveau directeur. C'est le côté extraordinaire : je dépendais directement du ministre et personne n'aurait pu penser en 1982 que j'allais faire ce chemin. Je ne dis pas que cela a été toujours facile, mais je tiens à rendre hommage à tous les ministres, et particulièrement à René Monory le premier des ministres de droite qui a succédé à la gauche. Juste après sa nomination, il me fait venir : je me suis dit c'est normal, c'est la règle du jeu, c'est sans doute pour me dire qu'il va nommer quelqu'un à ma place. Ce ne fut pas le cas, au contraire il m'a confirmé à ce poste et mieux il m'a promis des moyens supplémentaires. Je n'étais pas au parti socialiste lorsque le ministre de gauche Sabari m'a confié la tâche de diriger le CLEMI. J'avais simplement écrit deux livres sur le

sujet c'est pourquoi le ministre m'avait fait appel. C'est une expérience démocratique heureuse. J'étais le seul directeur nommé par Alain Sabari et qui était toujours en poste en 2004 alors que je m'occupais des médias et des sujets extrêmement difficiles.

Pour les parents, vous aviez parlé de deux types d'obstacles. Quel est donc le deuxième ?

Heureusement que vous me le rappelez ; au-delà du clivage gauche-droite, il y avait ce souci des parents qui ne voulaient pas que la politique rentre à l'école, mais il y a cet imaginaire des parents que l'école c'est fait pour transmettre et l'éducation, elle, se fait à la maison. « Vous voulez faire de l'éducation et ce n'est pas votre rôle. Vous allez nécessairement aborder la politique, des sujets qui sont de l'ordre de l'intimité, du privé, et nous refusons. » Ce n'est pas aussi simple qu'un clivage gauche-droite, même si c'est plutôt une pensée de droite qu'une pensée de gauche. J'ai été très ferme en disant qu'il est absurde de croire que l'enfant sera protégé parce qu'en famille, vous allez lui donner des repères, et qu'il ne connaîtra que ces repères. Il est essentiel que vous lui donniez vos repères, mais un enfant ou un adolescent a aussi des questions. En ce qui concerne la transmission, je leur ai dit qu'ils faisaient une erreur de fond, parce que, pour prendre une phrase célèbre d'un pédagogue, que je vous avais peut-être dite en cours, « nous savons bien qu'aujourd'hui, pour apprendre le latin à Jean, il faut connaître le latin et Jean ». Croire que l'on fait l'impasse de l'enfant est une erreur sur le plan pédagogique parce que, encore une fois, l'enfant a des questions qu'on ne peut pas constamment omettre. Il a des questions sur tous les sujets. Je suis professeur d'anglais, l'enfant va me poser des questions sur ce qui se passe aujourd'hui aux Etats-Unis. Il est impensable de ne pas travailler sur l'actualité du pays, et donc sur la presse. Je disais aux parents, qu'ils aient les repères à donner en famille c'est fondamental, mais l'école qui a pour mission de préparer l'enfant à connaître toutes les sensibilités de son époque. Ensuite, c'est à lui de choisir ; s'il choisit en fonction de ce que vous lui dites, tant mieux. Mais cela n'aura plus de valeur qu'il choisira.

En tant qu'institution publique, nous travaillons sur les écoles publiques en priorité. Mais j'ai eu beaucoup d'écoles privées qui se sont tournées vers moi ; il y a des écoles catholiques qui nous ont dit qu'elles voudraient qu'on les aide à former leurs enseignants. Elles ont adhéré pleinement à une opération que j'ai lancée en 1989 et qui s'appelle « La semaine de la presse dans l'école » où chaque année, pendant une semaine, tous les élèves participent avec leurs parents, leurs enseignants, les journalistes, les milieux des médias, à une réflexion sur l'actualité. Il y a un mûrissement de la démocratie, mais il faut prendre le devant et expliquer le projet. Ce n'est pas un projet qui doit tomber du ciel. On ne peut pas décréter qu'à compter de cette année, on va étudier l'actualité à l'école, on ne peut pas faire

cela. Il faut présenter le projet et inviter tout le monde à y participer : parents d'élèves, associations, familles d'esprit, religions, universitaires, acteurs des médias. Il y aura ensuite des moments de mise en commun.

En revanche, c'est l'enthousiasme des élèves. Là c'est quelque chose qui est extraordinaire. Et pour vous donnez un chiffre qui le traduit, en France cette année, il y a eu 5 millions d'élèves qui ont participé à la semaine de la presse à l'école. C'est pourtant une semaine fondée sur le bénévolat c'est-à-dire, ne participent que ceux qui veulent. Il y a des enseignants qui participent parce que ce sont leurs élèves qui les y poussent. On a là un formidable moyen de jauger à quel point ils sont passionnés par les questions sur l'actualité et sur les médias.

Est-ce que du côté des médias, aviez-vous rencontré des réticences au départ ?

C'est à peu près comme pour les professeurs et les instituteurs, il y avait 30 % de journalistes, de rédacteurs en chef, de directeurs de journaux qui étaient très intéressés par cela. J'ai eu des difficultés en 1982, parce que beaucoup de quotidiens de régions, étaient persuadés que derrière cela, il y avait le journal « Le monde » que l'on voulait faire rentrer dans les classes, les enseignants lisent en majorité ce journal. A l'intérieur de la presse, il y a eu des façons assez vives de se positionner. J'ai tenté de leur dire que ce n'était pas le projet, j'ai souvent réussi mais pas toujours. Ensuite, les journaux écrits se sont ligüés pour dire que l'opération du CLEMI ne concerne que la presse écrite, et donc il ne faut pas qu'il y ait la radio, il ne faut pas qu'il y ait la télévision. J'ai dû répondre qu'il faut prendre les enfants là où ils sont. Si je suis dans une banlieue où il n'y a pas de journaux écrits ou très peu, et si on regarde la télévision, le maître part de la télévision. Mais, en tant qu'enseignant, à un moment donné, je leur dirai que cette série américaine c'est la même histoire que OEdipe, et on ira chercher dans la presse écrite...Le projet du CLEMI, c'est donc un projet où il y a un point de départ ; on réfléchit sur ce que chaque média apporte. Lorsqu'un enfant s'aperçoit qu'un journal télévisé tient dans une demi page du journal « Le monde » ou « Les dernières nouvelles d'Alsace », alors que ce journal compte 30 pages ou plus, il sait qu'il n'y aura pas les mêmes informations. Le rôle de l'école c'est de le lui faire découvrir.

Enfin, avec le recul, pouvez-vous nous dire si l'éducation aux médias est une discipline ou pas ?

Je ne sais pas. J'ai lutté pour que ça ne soit pas une discipline. Tout le monde était un peu contre cette position, à commencer par les enseignants qui faisaient l'analyse, juste, suivante : si c'est une discipline, on aura des moyens. Si ce n'est pas une discipline, on

n'aura rien. Ils ont raison. Mais en même temps, je crains terriblement que dès l'instant où ce sera une discipline avec ce que cela comprend de rigueur et de contraintes, qu'arrive une classe de professeurs de médias, qui vont oublier une partie essentielle. Je m'explique : Je prends un cas qui m'a bouleversé, le Rwanda : J'arrive en disant qu'aujourd'hui nous faisons une revue de presse : en première page c'est le Rwanda et on commence à mesurer les colonnes que chaque article occupe, je laisse passer l'essentiel. Et moi en tant qu'enseignant et en tant qu'être humain je ne le supporte pas. Je suis dans une relation avec l'actualité où je crois pouvoir oser dire, je n'accepte pas cela. Cela ne veut pas dire que je peux apporter des solutions. Il y a ce qui dépend de moi et ce qui ne dépend pas de moi. Mais je peux poser la question autrement. Si j'ai un gamin qui vient du Rwanda, et si un autre vient de Palestine, qui a vécu des choses dramatiques, avec son histoire, il peut être affecté par ce qui se passe et il faut le respecter. J'ai très peur d'une instrumentalisation si on en fait une discipline, comme les mathématiques, la géographie, s'il n'y a pas des règles du jeu. Cela étant, sur le fond, connaissant les institutions, je suis à peu près sûr que ça deviendra un jour une discipline. Je voudrais simplement que dans cette discipline il y ait des règles du jeu. Et que ces règles du jeu ne soient pas les mêmes, c'est-à-dire que, par exemple, on peut bien avoir un professeur des médias qui vienne de n'importe quelle discipline et qui ait pour tâche de faire en sorte que toutes les disciplines éclairent le sujet... Il ne faut pas qu'elle soit enfermée dans une discipline au sens strict, mais que ce soit une discipline qui traverse les autres. Au début, je ne voulais pas que ce soit une discipline parce que je voulais qu'en France ceux qui portent ce sujet puissent être ceux qui l'avaient déjà porté; qu'on ne mette pas les inspecteurs qui du jour au lendemain, alors qu'ils avaient dit que c'était interdit, disent que c'est obligatoire. Nous sommes aujourd'hui en 2008, les choses évoluent, je pense qu'il peut avoir de la place pour des enseignants d'horizons divers, de lettres, de mathématiques, d'éducation physique ; je prends exprès l'exemple de l'éducation physique, parce que le nombre de questions que les élèves posent à leurs profs d'éducation physique sur le dopage, le sens de l'effort, les jeux olympiques, l'esprit d'équipe, être le premier ou pas, est impressionnant. On voit que toutes les disciplines sont concernées par l'actualité. Il ne faut pas qu'il y ait une espèce de cloisonnement où petit à petit tout va s'empoussiérer. Bien sûr il faut que les enseignants soient formés, qu'ils sachent comment les médias fonctionnent ou ne fonctionnent pas. Mais que l'enseignant se dise que, par rapport à tel sujet d'actualité, son collègue peut participer. Il y a place pour une institutionnalisation mais avec des règles du jeu qui permettent de penser une école où l'enfant a un rôle tout en étant dans une relation où le professeur qui va s'occuper des médias a une méthodologie à passer. Il ne faut croire que le professeur ou le maître est dépossédé de son savoir à transmettre. Il lui reste l'essentiel, la méthodologie...

Est-ce qu'éduquer aux médias, ne commence-t-elle par l'éducation même des parents ?

Je répondrai, très clairement, oui ! Le problème est que en tant que directeur d'un centre national à l'intérieur du ministère de l'éducation nationale, mon sujet n°1 c'est l'élève. Mais je vous disais tout à l'heure que je mais il ne faut proposer un projet comme celui-là sans associer les parents. Je ne sais pas si c'est votre pensée mais vous avez totalement raison. Il est évident que les parents doivent être en première loge pour une raison simple : les parents attendent de l'école la reproduction de ce qu'ils ont connu, alors que là nous sommes fondamentalement dans quelque chose qu'ils n'ont pas connu. Il faut alors effectivement partir d'eux.

Pensez-vous que la création d'un centre de ce type soit utile dans des pays comme le Burkina Faso où notamment la priorité en matière d'éducation est tout autre ?

Je ne crois pas que c'est utile, je crois que c'est indispensable. Je crois que c'est essentiel parce que, partout où je suis passé, j'ai été extrêmement impressionné par l'énergie que cela génère. Un jour je vois arriver au CL EMI, un jeune instituteur rwandais de 30 ou 35 ans qui s'approche de moi et me dit ceci : « je suis instituteur au Rwanda, et la situation est effectivement effroyable, mais j'ai monté un projet ; il n'y a pas d'argent, de papier. Puisque nous n'avons pas d'argent nous ne pouvons pas faire un journal scolaire. J'ai réussi à contacter une douzaine de directeurs d'école et je leur ai proposé de faire ensemble un seul journal où des enfants de chacun de nos établissements raconteraient des histoires ; chacun d'entre nous aura 5 pages si c'est un journal de 60 pages. » Ils avaient fait ce journal qui a eu un rôle fédérateur, « vous n'imaginez pas ce que ce projet a mobilisé auprès des enfants, de bonheur, de désirs d'échanges, de participer, etc. Je viens vous voir pour savoir qu'est-ce que je peux faire de plus. » Moi j'avais des vertiges parce que je me disais qu'il vient me voir pour que je lui donne des idées alors que c'est lui qui m'en donne. Je crois que dans quelque endroit du monde où on se trouve, il faut absolument partir des enfants. Je vais plus loin : j'ai eu des collègues qui m'ont dit que nous sommes dans un endroit où il n'y a pas vraiment de démocratie. On ne peut pas faire une revue de presse, on risque d'avoir des ennuis très graves, etc. Je me souviens d'un enseignant égyptien qui m'avait parlé de ses difficultés. Mais il y a une façon de contourner ces difficultés, c'est de partir des enfants. Si les enfants font un journal, si c'est le journal des enfants ce n'est déjà plus la même chose. Il m'a dit qu'il le faisait régulièrement, et j'ai prévenu les parents. Il y a toujours un moyen pour qu'un enfant découvre la force de la parole, de l'écrit, la force d'un chuchotement, et cette petite étincelle de liberté ne pourra jamais s'éteindre. Eh bien si on ne lui donne pas

l'occasion, il ne saura peut-être jamais que ça existe. Je ne connais pas, bien entendu, les autorités éducatives du Burkina Faso, je ne connais pas les milieux des médias, mais le conseil que je donnerais, c'est de partir de ceux qui croient à un projet comme celui-là. Il suffit d'avoir une ou deux personnes dans les médias, dans l'éducation, dans le monde politique, des personnes si possible qui font consensus dans le monde politique, pensent à l'avenir du pays, d'une démocratie, des enfants surtout. On est dans une dynamique d'une école du futur, une dynamique où on a pour projet que l'élève, l'enfant, déploie ses potentialités.

ANNEXE 12 : Grille des programmes de la télévision « Canal 3 »

06.30 - 06.45	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News
06.45 - 07.00	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News
07.00 - 07.15	Info DW – ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG
07.15 - 07.30	Info DW – ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG	Info DW - ANG
07.30 - 07.45	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé
07.45 - 07.55	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé
07.55 - 08.00	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub
08.00 - 08.15	8M	8M	8M	8M	8M	8M	8M
08.15 - 08.30	8M	8M	8M	8M	8M	8M	8M
08.30 - 08.35	VE/CP(8h00à2h00)	VE/CP(8h00à2h00)	VE/CP(8h00à2h00)	VE/CP(8h00à2h00)	VE/CP(8h00à2h00)	VE/CP(8h00à2h00)	VE/CP(8h00à2h00)
08.30 - 08.45	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical
08.45 - 09.00	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical
09.00 - 09.15	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical
09.15 - 09.30	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical
09.30 - 09.45	PA/CS	PA/CS	PA/CS	PA/CS	PA/CS	PA/CS	PA/CS
09.45 - 10.00	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical
10.00 - 10.15	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical
10.15 - 10.30	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Documentaire	Documentaire
10.30 - 10.45	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Documentaire	Documentaire
10.45 - 11.00	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Documentaire	Documentaire
11.00 - 11.15	PA/CS	PA/CS	PA/CS	PA/CS	PA/CS	Documentaire	Documentaire
11.15 - 11.30	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	PA/CS	PA/CS
11.30 - 11.45	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Redif. Vive les vacs -1	Redif. Star en Direct -1.
11.45 - 12.00	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Redif. Vive les vacs -1	Redif. Star en Direct -1.
12.00 - 12.15	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Redif. Vive les vacs -1	Redif. Star en Direct -1.
12.15 - 12.25	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Redif. Vive les vacs -1	Redif. Star en Direct -1.
12.25 - 12.30	CP (12h30-2h00)	CP (12h30-2h00)	CP (12h30-2h00)	CP (12h30-2h00)	CP (12h30-2h00)	CP (12h30-2h00)	CP (12h30-2h00)
12.30 - 12.45	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé
12.45 - 12.55	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé
12.55 - 13.00	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub	BA/Mod./SR/Pub
13.00 - 13.15	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	8M	8M

13.15 - 13.25	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	8M	8M
13.25 - 13.30	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	ES/BA/Mod./VE	ES/BA/Mod./VE
13.30 - 14.00	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Mag du Midi (D)	Compil ' entre nous '	Le Débat
14.00 - 14.05	ES/BA/Mod./VE	ES/BA/Mod./VE	ES/BA/Mod./VE	ES/BA/Mod./VE	ES/BA/Mod./VE	Compil ' entre nous '	Le Débat
14.05 - 14.15	Thalassa	Thalassa	Thalassa	Thalassa	Thalassa	Afrobuzz	Le Débat
14.15 - 14.30	Thalassa	Thalassa	Thalassa	Thalassa	Thalassa	Afrobuzz	Le Débat
14.30 - 14.45	CP/PA/Mod./BA/CS-CE	CP/PA/Mod./BA/CS-CE	CP/PA/Mod./BA/CS-CE	CP/PA/Mod./BA/CS-CE	CP/PA/Mod./BA/CS-CE	CP/PA/Mod./BA/CS-CE	CP/PA/Mod./BA/CS-CE
14.45 - 15.00	Film	Film	Film	Film	Film	The Place To Be (D)	Vive les vacs
15.00 - 15.15	Film	Film	Film	Film	Film	The Place To Be (D)	Vive les vacs
15.15 - 15.30	Film	Film	Film	Film	Film	The Place To Be (D)	Vive les vacs
15.30 - 15.45	Film	Film	Film	Film	Film	The Place To Be (D)	Vive les vacs
15.45 - 16.00	Film	Film	Film	Film	Film	The Place To Be (D)	Série
16.00 - 16.15	Film	Film	Film	Film	Film	The Place To Be (D)	Série
16.15 - 16.30	CS-CE/Mod./BA/Pub	CS-CE/Mod./BA/Pub	CS-CE/Mod./BA/Pub	CS-CE/Mod./BA/Pub	CS-CE/Mod./BA/Pub	The Place To Be (D)	Série
16.30 - 16.45	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	The Place To Be (D)	Série
16.45 - 17.00	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	CS-CE/Mod./BA/Pub	CS-CE/Mod./BA/Pub
17.00 - 17.15	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Spot sur ...	Film
17.15 - 17.30	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Spot sur ...	Film

17.30 - 17.35	CS-CE/CP(18-2h)	CS-CE/CP(18-2h)	CS-CE/CP(18-2h)	CS-CE/CP(18-2h)	CS-CE/CP(18-2h)	Spot sur ...	Film
17.35 - 17.45	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Spot sur ...	Film
17.45 - 18.00	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Spot sur ...	Film
18.00 - 18.05	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Spot sur ...	Film
18.00 - 18.15	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	One Cubed	Film
18.15 - 18.30	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	One Cubed	Film
18.30 - 18.35	BA/Mod./Pub	BA/Mod./Pub	BA/Mod./Pub	BA/Mod./Pub	BA/Mod./Pub	BA/Mod./Pub	BA/Mod./Pub
18.35 - 18.45	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Série Africaine	Série Africaine
18.45 - 19.00	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Dessin Animé	Série Africaine	Série Africaine
19.00 - 19.05	CP(18h00-2h00)	CP(18h00-2h00)	CP(18h00-2h00)	CP(18h00-2h00)	CP(18h00-2h00)	CP/Mod./BA/Pub	CP/Mod./BA/Pub
19.00 - 19.15	Série / Telenovella	Série / Telenovella	Série / Telenovella	Série / Telenovella	Série / Telenovella	Le Débat	Orbite
19.15 - 19.25	Série / Telenovella	Série / Telenovella	Série / Telenovella	Série / Telenovella	Série / Telenovella	Le Débat	Orbite
19.25 - 19.30	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub	Le Débat	Orbite
19.30 - 19.45	La fille de jardinier	La fille de jardinier	La fille de jardinier	La fille de jardinier	La fille de jardinier	Le Débat	VOA
19.45 - 19.55	La fille de jardinier	La fille de jardinier	La fille de jardinier	La fille de jardinier	La fille de jardinier	Le Débat	VOA
19.55 - 20.00	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub	Mod./BA/Pub
20.00 - 20.15	JT (D)	JT (D)	JT (D)	JT (D)	JT (D)	JT (D)	JT (D)
20.15 - 20.30	JT (D)	JT (D)	JT (D)	JT (D)	JT (D)	JT (D)	JT (D)

20.30 - 20.40	SR/ES/Mod./BA	SR/ES/Mod./BA	SR/ES/Mod./BA	SR/ES/Mod./BA	SR/ES/Mod./BA	SR/ES/Mod./BA	SR/ES/Mod./BA
20.45 - 21.00	Orbite	Mag - Et votre Famille	Compil ' entre nous '	CIE	Série -'Un,dos très'	Série -'Un,dos très	CIE
21.00 - 21.10	Orbite	Mag - Et votre Famille	Compil ' entre nous '	CIE	Série -'Un,dos très'	Série -'Un,dos très	CIE
21.10 - 21.15	VE/Mod./BA/Pub	PUB/Mod./BA	PUB/Mod./BA	PUB/Mod./BA	Série -'Un,dos très'	Série -'Un,dos très	VE/Mod./BA/Pub
21.15 - 21.30	Plateau ciné (D)	Série Africaine	Vive les vacs	Série Jeudi	Série -'Un,dos très'	Série -'Un,dos très	Star en Direct (D)
21.30 - 21.40	Film	Mardi Foot (D)	Vive les vacs	Série Jeudi	Série -'Un,dos très'	Série -'Un,dos très	Star en Direct (D)
21.40 - 21.45	Film	Série Africaine	Vive les vacs	Série Jeudi	VE/Mod./BA/Pub	VE/Mod./BA/Pub	Star en Direct (D)
21.45 - 22.00	Film	Mardi Foot (D)	Vive les vacs	Série Jeudi	Film	Film	Star en Direct (D)
22.00 - 22.15	Film	Série Américaine	Vive les vacs	Série Américaine	Film	Film	Star en Direct (D)
22.15 - 22.30	Film	Série Américaine	Série 'Housewives'	Série Américaine	Film	Film	Série 'Housewives'
22.30 - 22.45	Film	Série Américaine	Série 'Housewives'	Série Américaine	Film	Film	Série 'Housewives'
22.45 - 23.00	Club 700	Documentaire	Série 'Housewives'	Documentaire	Film	Film	Série 'Housewives'
23.00 - 23.15	Club 700	Documentaire	Série 'Housewives'	Documentaire	Film	Film	Série 'Housewives'
23.15 - 23.30	PA/CS-CE/Mod./BA	PA/CS-CE/Mod./BA	PA/CS-CE/Mod./BA	PA/CS-CE/Mod./BA	PA/CS-CE/Mod./BA	PA/CS-CE/Mod./BA	PA/CS-CE/Mod./BA
23.30 - 23.45	8M	8M	8M	8M	8M	8M	8M
23.45 - 24.00	8M	8M	8M	8M	8M	8M	8M
24.00 - 24.15	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News
24.15 - 24.30	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News	Euro News
24.30 - 24.45	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Série Jeudi	Série -'Un,dos très'	Série 'Housewives'
24.45 - 01.00	clip musical	clip musical	clip musical	clip musical	Série Jeudi	Série -'Un,dos très'	Série 'Housewives'
01.00 - 01.15	FIN FIN		FIN	FIN	Série Jeudi	Série -'Un,dos très'	Série 'Housewives'
01.15 - 01.30					Série Jeudi	Série -'Un,dos très'	Série 'Housewives'
01.30 - 01.45					Série Américaine	Série -'Un,dos très	Série 'Housewives'
01.45 - 02.00					Série Américaine	Série -'Un,dos très	Série 'Housewives'
02.00 - 02.15					Série Américaine	Série -'Un,dos très	Série 'Housewives'
02.15 - 02.30					clip musical	clip musical	clip musical
02.30 - 02.45					FIN	FIN	FIN

ANNEXE 13 : Grille des programmes de la télévision nationale du Burkina

Date	Heure	Emission
LUNDI 06 JUILLET	09 h 00	Ouverture antenne
	09 h 02	Bandes Annonces Promotionnelles
	09 h 03	Dessin animé
	09 h 29	Documentaire / Talassa
	09 h 59	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 00	Retour sur actu...
	10 h 25	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 26	Lost IV N°3/14 (rediffusion)
	11 h 09	Bande Annonces Promotionnelles
	11 h 10	Les cracks
	11 h 40	Bande Annonces Promotionnelles
	11 h 41	Documentaires
	12 h 04	ACTU HEBDO (rediffusion)
	12 h 59	Top info
	13 h 04	Bande Annonces Promotionnelles
	13 h 05	Publicité + BA autonomes
	13 h 15	Journal de la mi-journée
	13 h 30	Publicité
	13 h 40	Les deux visages d'Ana N°34/240
	14 h 05	BA du jour
	14 h 06	African Soccer Show
	14 h 34	Documentaire
	14 h 59	Bande Annonces Promotionnelles
	15 h 00	Reem Doogo (rediffusion)
	15 h 58	Bande Annonces Promotionnelles
	15 h 59	Villégiature (rediffusion)
	16 h 25	Bande Annonces Promotionnelles
	16 h 26	Documentaires
	16 h 56	Variété
	17 h 09	Information en Gulmacéma
	17 h 34	Information en Bissa
	17 h 59	Information en Mooré
	18 h 24	Bandes Annonces Promotionnelles
	18 h 25	Dessin animé (rediffusion)
18 h 51	Bandes Annonces Promotionnelles	
18 h 52	Top info	
18 h 57	Série africaine	
19 h 25	Au Cœur du Péché N°297/320	
19 h 50	Publicité	
20 h 00	Journal : 1 ^{ère} édition du soir	
20 h 30	Publicité	
20 h 45	Météo	
20 h 50	Publi-reportage	
20 h 55	Les questions du parlement	
21 h 21	Magazine des sports	
22 h 21	Bandes Annonces Promotionnelles	
22 h 22	BA du jour + Publicité	
22 h 27	Journal : 2 ^e édition du jour	
22 h 42	Publicité	

	22 h 47	Sous les tropiques N°159
	23 h 13	Lost IV N°4/14
	23 h 58	Grand Plateau « ça se passe à la télé »
	01 h 43	Fin des émissions
Date	Heure	Emission
MARDI 07 JUILLET	09 h 00	Ouverture antenne
	09 h 02	Bandes Annonces Promotionnelles
	09 h 03	Dessin animé
	09 h 29	Documentaire / Talassa
	09 h 59	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 00	Retour sur actu...
	10 h 25	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 30	Magazine des sports (rediffusion)
	11 h 30	Bande Annonces Promotionnelles
	11 h 31	Magazine
	12 h 05	Bande Annonces Promotionnelles
	12 h 06	Les Questions du parlement (rediffusion)
	12 h 33	Dessin animé (rediffusion)
	12 h 59	Top infos
	13 h 04	Bande Annonces Promotionnelles
	13 h 05	Publicité
	13 h 15	Journal mi-journée
	13 h 30	Publicité
	13 h 40	Les deux visages d'Ana N°35/240
	14 h 06	Bande Annonces Promotionnelles
	14 h 07	Impact CEDEAO ou Espaces UEMOA
	14 h 37	Bande Annonces Promotionnelles
	14 h 38	Métronome
	15 h 43	Bandes Annonces Promotionnelles
	15 h 44	Magazine
	17 h 04	Informations en Dafing
	17 h 19	Informations en Bobo
	17 h 34	Information en Dagara
	17 h 59	Informations en Fulfuldé
	18 h 24	Dessin animé (rediffusion)
	18 h 50	Stars en direct
	19 h 20	Top info
	19 h 25	Au cœur du Péché N°298/320
	19 h 50	Publicité
20 h 00	Journal : 1 ^{ère} édition du soir	
20 h 30	Publicité	
20 h 45	Météo	
20 h 49	Publi reportage / Top annonces	
20 h 54	PMU'B	
20 h 59	Bandes Annonces Promotionnelles	
21 h 00	En Quête de Sens	
22 h 00	Variété	
22 h 10	Publicité	
22 h 15	Journal 2 ^e édition du soir	
22 h 30	Publicité	
22 h 35	Long métrage	

	00 h 05	Clips prime time
	00 h 15	Long métrage
	01 h 55	Fin des émissions
Date Heure		Emission
MERCREDI 08 JUILLET	09 h 00	Ouverture antenne
	09 h 02	Bandes Annonces Promotionnelles
	09 h 03	Dessin animé
	09 h 29	Documentaire / Talassa
	09 h 59	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 00	Retour sur actu...
	10 h 25	BA du jour
	10 h 26	Long métrage
	11 h 40	Bande Annonces Promotionnelles
	11 h 41	Stars en direct (rediffusion)
	12 h 11	Bande Annonces Promotionnelles
	12 h 12	Les aventures de Wambi
	12 h 33	Dessin animé (rediffusion)
	12 h 59	Top infos
	13 h 04	Bande Annonces Promotionnelles
	13 h 05	Publicité
	13 h 15	Journal de la mi-journée
	13 h 30	Publicité
	13 h 40	Bande Annonces Promotionnelles
	13 h 41	Les deux visages d'Ana N°036/240
	14 h 07	BA du jour
	14 h 08	Business Africa ou initiative Africa
	14 h 38	Documentaire
	15 h 03	Bande Annonces Promotionnelles
	15 h 04	Burkina variété
	16 h 04	Bande Annonces Promotionnelles
	16 h 05	Magazine
	17 h 05	Information en Lyélé
	17 h 20	Information en San
	17 h 35	Information en Jula
	18 h 00	Information en Mooré
	18 h 25	Dessin animé (rediffusion)
	18 h 51	Une école en or
	19 h 16	Bandes Annonces Promotionnelles
19 h 17	Top info	
19 h 22	Nafi II N°15/54	
19 h 49	Bande Annonces Promotionnelles	
19 h 50	Publicité	
20 h 00	Le journal : 1 ^{ère} édition du soir	
20 h 30	Publicité	
20 h 45	Météo	
20 h 50	Publi reportage / Top annonces	
20 h 55	Bande Annonces Promotionnelles	
21 h 00	Magazine	
22 h 00	Bande Annonces Promotionnelles	
22 h 01	Clips prime time	
22 h 10	Publicité	
22 h 15	Journal : 2 ^e édition du soir	

	22 h 30	Publicité
	22 h 35	Long métrage
	00 h 05	Clips prime time
	00 h 15	Long métrage
	01 h 55	Fin des émissions
Date Heure		Emission
JEUDI 09 JUILLET	09 h 00	Ouverture antenne
	09 h 02	Bandes Annonces Promotionnelles
	09 h 03	Dessin animé
	09 h 29	Documentaire / Talassa
	09 h 59	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 00	Retour sur actu
	10 h 25	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 26	Nafi II N°15 (rediffusion)
	10 h 54	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 55	Long métrage
	12 h 34	Série Africaine
	13 h 04	Bande Annonces Promotionnelles
	13 h 05	Publicité
	13 h 15	Journal de la mi-journée
	13 h 30	Publicité
	13 h 40	Les deux visages d'Ana n°37/240
	14 h 04	Bande Annonces Promotionnelles
	14 h 05	Cocktail
	14 h 29	Bande Annonces Promotionnelles
	14 h 30	Dessin animé (rediffusion)
	14 h 55	Bande Annonces Promotionnelles
	14 h 56	Variété
	15 h 09	Planète enfants
	16 h 09	Information en Lobiri
	16 h 24	Information en Bwamu
	16 h 39	Information en Gulmancéma
	17 h 04	Information en Bissa
	17 h 29	Dessin animé (rediffusion)
	17 h 55	Les cracks
	18 h 20	Top info
	18 h 25	Au cœur du Pêché N°299/320
	18 h 50	Publicité
	19 h 00	Journal : 1ère édition du soir
	19 h 30	Publicité
	19 h 45	Météo
	19 h 50	Public reportage / Top annonces
19 h 55	PMU'B	
20 h 00	Santé Mag	
21 h 30	Bande Annonces Promotionnelles	
21 h 31	Publicité	
21 h 365	Journal : 2nde édition du soir	
21 h 51	Publicité	
21 h 56	Sous les tropiques N°160	
22 h 22	Bande Annonces Promotionnelles	
22 h 25	Supers Flics N°29 (rediffusion)	
22 h 55	Long métrage	

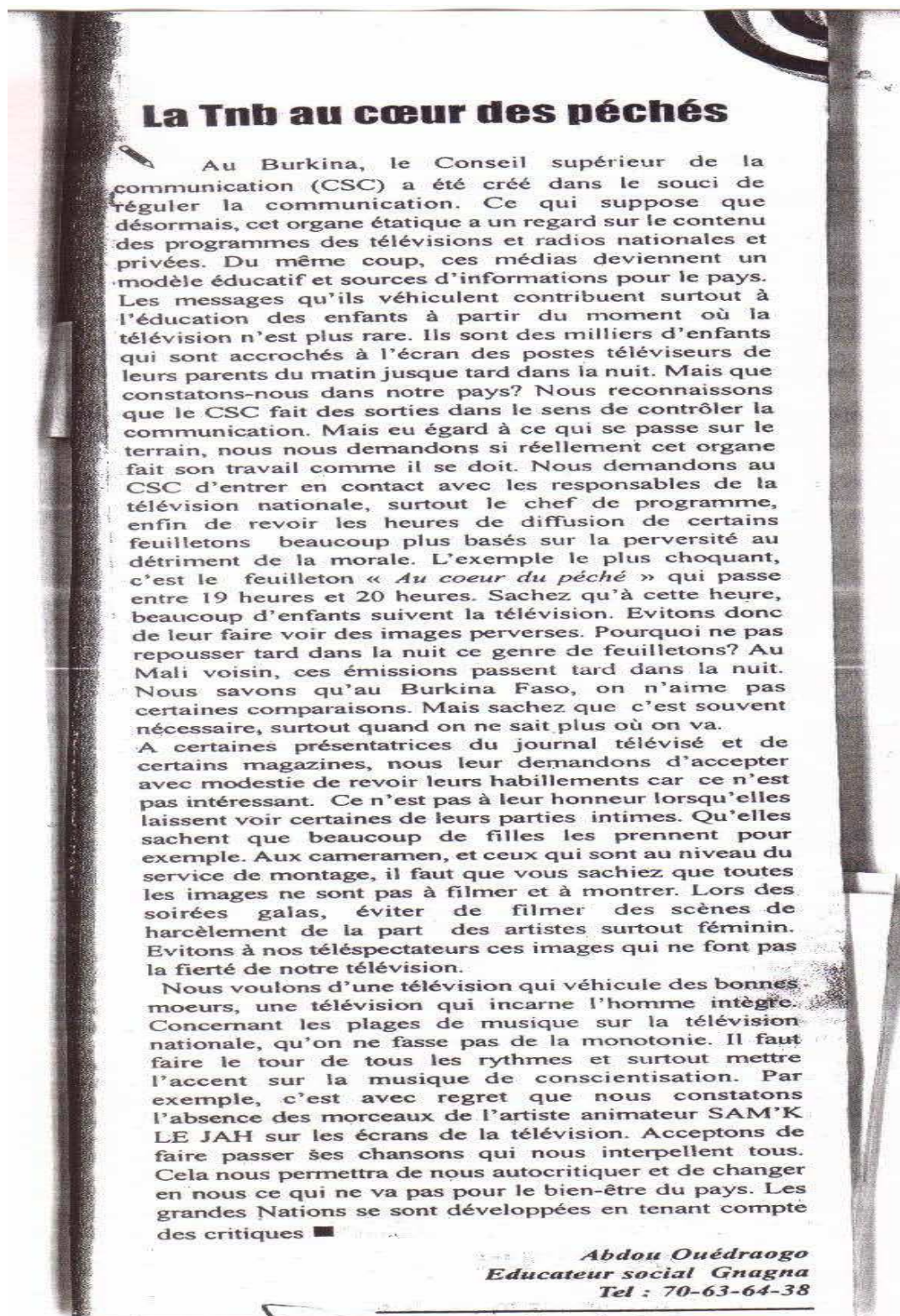
	00 h 35	Fin des émissions
Date Heure		Emission
VENDREDI 10 JUILLET	09 h 00	Ouverture antenne
	09 h 02	Bandes Annonces Promotionnelles
	09 h 03	Dessin animé
	09 h 29	Documentaire / Talassa
	09 h 59	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 00	Retour sur actu
	10 h 25	Bande Annonces Promotionnelles
	10 h 26	Imagine Africa
	11 h 26	Bande Annonces Promotionnelles
	11 h 27	Santé MAG
	12 h 58	Bande Annonces Promotionnelles
	12 h 59	Top infos
	13 h 04	Bande Annonces Promotionnelles
	13 h 05	Publicité
	13 h 15	Journal de la mi-journée
	13 h 30	Publicité
	13 h 40	Bande Annonces Promotionnelles
	13 h 41	Les deux (02) visages d'Ana n°38/240
	14 h 07	Magazine / Documentaire
	14 h 32	Bande Annonces Promotionnelles
	14 h 33	All flowz
	15 h 38	Bande Annonces Promotionnelles
	15 h 39	Magazine
	16 h 39	Bande Annonces Promotionnelles
	16 h 40	Documentaire
	17 h 10	Bande Annonces Promotionnelles
	17 h 11	Magazine en Fulfuldé
	17 h 36	Magazine en Jula
	18 h 01	Bande Annonces Promotionnelles
	18 h 02	Dessin animé (rediffusion)
	18 h 32	Documentaire / Talassa
	18 h 52	Bande Annonces Promotionnelles
	18 h 53	Les aventures de Wambi
	19 h 19	Top info
	19 h 24	Au Coeur du Pêche N°300/320
	19 h 49	Bande Annonces Promotionnelles
	19 h 50	Publicité
	20 h 00	Journal : 1ère édition
	20 h 30	Publicité
	20 h 45	Météo
20 h 50	Publi reportage / Top annonces	
20 h 55	Magazine des sports	
21 h 25	Bande Annonces Promotionnelles	
21 h 26	Série Africaine	
21 h 56	Sous les tropiques N°163	
22 h 22	Publicité	
22 h 27	Journal : 2 nd e édition	
22 h 42	Publicité	
22 h 47	Bande Annonces Promotionnelles	
22 h 48	Super flics N°30 (rediffusion)	

	23 h 18	Monk N°102
	00 h 10	Bandes Annonces Promotionnelles
	00 h 13	Train Robbers (les voleurs de train)
	00 h 54	Fin des émissions
Date Heure		Emission
SAMEDI 11 JUILLET	08 h 00	Ouverture antenne
	08 h 02	Bandes Annonces Promotionnelles
	08 h 03	Dessin animé
	08 h 33	Bandes Annonces Promotionnelles
	08 h 34	Long métrage
	10 h 09	Métronome / Talassa
	11 h 09	Bandes Annonces Promotionnelles
	11 h 10	Nafi II N°15/54 (rediffusion)
	11 h 39	Magazine des sports du vendredi
	12 h 09	Documentaires
	12 h 59	Top info
	13 h 04	Bandes Annonces Promotionnelles
	13 h 05	Publicité
	13 h 15	Midi magazine
	13 h 45	Publicité
	13 h 55	Bandes Annonces Promotionnelles
	13 h 56	Seven Club
	14 h 21	Télé Agenda et Loisirs
	16 h 26	Bandes Annonces Promotionnelles
	16 h 27	Boulevard résurrection
	17 h 08	Bandes Annonces Promotionnelles
	17 h 09	Dernier film du vendredi
	18 h 44	Bandes Annonces Promotionnelles
	18 h 45	Clips prime time
	18 h 48	Canal ONU
	19 h 18	Top Info
	19 h 23	Les Aventures de Wambi
	19 h 49	Bandes Annonces Promotionnelles
	19 h 50	Publicité
	20 h 00	Journal du soir (1 ^e édition)
	20 h 30	Publicité
	20 h 45	PMU'B
	20 h 50	Météo
20 h 55	Mondial contact	
21 h 05	Super Flics N°31	
21 h 35	Reem doogo	
22 h 35	Bandes Annonces Promotionnelles	
22 h 40	Journal du soir (2e édition)	
22 h 55	Bandes Annonces Promotionnelles	
23 h 00	Série	
23 h 45	Clips prime time	
23 h 55	Las Vegas N°2	
00 h 47	Hulk	
02 h 59	Fin des émissions	
Date Heure		Emission
Dimanche 12	08 h 00	Ouverture antenne
	08 h 02	Bandes Annonces Promotionnelles

JUILLET	08 h 03	Dessin animé
	08 h 59	Bandes Annonces Promotionnelles
	09 h 00	Grand plateau « ça se passe à la télé »
	10 h 45	Bandes Annonces Promotionnelles
	10 h 46	All flowz
	11 h 46	Bandes Annonces Promotionnelles
	11 h 47	Documentaire / Talassa
	12 h 32	Mondial contact
	12 h 39	Série
	13 h 04	Bandes Annonces Promotionnelles
	13 h 05	Publicité
	13 h 15	Journal : 1 ^{ère} édition
	13 h 45	Publicité
	13 h 55	Vaidehi
	14 h 19	Bandes Annonces Promotionnelles
	14 h 20	Cocktail
	15 h 45	Série (rediffusion)
	16 h 30	Variété
	16 h 34	Bandes Annonces Promotionnelles
	16 h 35	Sports / Loisirs
	18 h 40	Top infos
	18 h 45	Jackpot
	19 h 00	Actu Hebdo
	19 h 55	Publicité
	20 h 00	Le grand journal du dimanche
	21 h 00	Publicité
	21 h 15	Météo
	21 h 20	PMU'B
	21 h 25	Super Flics N°32
	21 h 55	Ça tourne
	22 h 21	Bandes Annonces Promotionnelles
	22 h 26	Journal : 2 ^{nde} édition
	22 h 41	Bandes Annonces Promotionnelles
22 h 46	Supernaturel N°14	
23 h 38	Actu Hebdo	
00 h 33	Bandes Annonces Promotionnelles	
00 h 35	Long métrage / policier	
02 h 05	Fin des émissions.	

Source : Clin d'œil, le magazine des programmes télévisés, N° 411 de juillet 2009, RTB/télévision, Ministère de la culture, du tourisme et de la communication du Burkina Faso .

ANNEXE 14 : Coupure de presse d'un courrier des lecteurs s'insurgeant contre la diffusion des téléromans



L'Événement n°147 du 10 septembre 2008

ANNEXE 15 : Résultats bruts de l'enquête sur l'utilisation des médias par les élèves des villes de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso tels que traités par SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

FREQUENCIES

statistics

		Lieu de l'enquête	Age	Sexe	Niveau d'instruction	Regardez-vous la télévision ?	Où la regardez-vous ?
N	valid	458	457	458	457	458	427
	Missing	0	1	0	1	0	31

Statistics

		Avec qui la regardez-vous ?	A quelle fréquence	Si non, dites pourquoi	Etes-vous autorisé à regarder la télévision à des heures de votre choix ?	Quels types d'émission suivez-vous?	Vos parents vous interdisent-ils de regarder certains films ou émissions à la télévision ?
N	valid	426	423	39	431	431	432
	Missing	32	35	419	27	27	26

Statistics

		Aimeriez-vous ressembler à des personnages de la télévision ?	Combien de temps passez-vous par jour devant la télévision ?	Ecoutez-vous la radio ?	Avec qui l'écoutez-vous ?	A quelle fréquence?	Si vous ne l'écoutez pas, dites pourquoi
N	valid	434	432	454	349	348	106
	Missing	24	26	4	109	110	352

Statistics

		Quels types d'émission écoutez-vous ?	Etes-vous autorisé à écouter la radio à des heures de votre choix ?	Vos parents vous interdisent-ils d'écouter certaines émissions à la radio ?	Combien de temps passez-vous par jour à écouter la radio ?	Lisez-vous le journal?	Combien vous le procurez-vous ?
N	valid Missing	356 102	369 89	362 96	456 102	455 3	285 173

Statistic

		Où le lisez-vous ?	A quelle fréquence?	Si vous ne lisez pas, pourquoi ?	Quel genre d'article lisez-vous ?	Connaissez-vous internet?	L'utilisez-vous ?
N	valid Missing	283 175	282 176	162 296	284 174	451 7	342 116

Statistic

		Si oui où vous connectez-vous ?	Utilisez-vous internet pour	Utilisez-vous internet	Combien de temps passez-vous par jour sur internet ?	Vos parents vous interdisent-ils d'aller sur internet ?	Vos parents vous interdisent-ils de visiter certains sites ?
N	valid Missing	221 237	220 238	219 239	218 240	310 148	275 183

Statistic

		A quel moment apprenez-vous vos leçons ?	Pourquoi choisissez-vous ce moment précis ?	La télé vous permet-elle d'améliorer vos connaissances scolaires ?	La radio vous permet-elle d'améliorer vos connaissances scolaires ?	Le journal vous permet-il d'améliorer vos connaissances scolaires ?
N	valid Missing	445 13	435 23	447 11	423 35	407 51

Statistic

		L'internet vous permet-elle d'améliorer vos connaissances scolaires ?	Pensez-vous que la télé vous embrouille ?	La radio vous embrouille-t-elle ?	Le journal vous embrouille-t-il ?	L'internet vous embrouille-t-il?
N	valid	334	441	417	403	331
	Missing	124	17	41	55	127

Statistic

		Pensez-vous que la télé vous empêche d'étudier ?	Pensez-vous que la radio vous empêche d'étudier ?	Pensez-vous que le journal vous empêche d'étudier ?	Pensez-vous que l'Internet vous empêche d'étudier ?	Les médias vous permettent-elles de découvrir des choses que l'école ne vous apprend pas ?	Lesquelles ? citez-en des exemples
N	valid	443	412	399	330	445	341
	Missing	15	46	59	128	13	117

statistics

		Parlez-vous des médias	Parlez-vous des médias	Avez-vous déjà utilisé un ou plusieurs médias en classe ?	Votre lycée possède-t-il un journal ?	Souhaitez-vous que votre lycée se dote d'un journal ?	Pensez-vous que les médias disent la vérité?
N	valid	450	404	451	441	362	447
	Missing	8	54	7	17	96	11

statistics

		Si oui ou non, pourquoi	Pensez-vous que les médias mentent?	Pourquoi ?	Pensez-vous que ce que vous voyez, entendez, lisez dans les médias correspond à la réalité ?	Souhaitez-vous étudier les médias à l'école?
N	valid	331	441	294	450	449
	Missing	127	17	164	8	9

Frequency table

Lieu de l'enquête

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Bobo-Dioulasso	217	47,4	47,4	47,4
Ouagadougou	241	52,6	52,6	100,0
Total	458	100,0	100,0	

Age

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid 10-15 ans	316	69,0	69,1	69,1
15-16 ans	141	30,8	30,9	100,0
Total	457	99,8	100,0	
Missing System	1	,2		
Total	458	100,0		

Sexe

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Masculin	232	50,7	50,7	50,7
Féminin	226	49,3	49,3	100,0
Total	458	100,0	100,0	

Niveau d'instruction

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid CM	116	25,3	25,4	25,4
6 ^{ème} -5 ^{ème}	200	43,7	43,8	69,1
4 ^{ème} -3 ^{ème}	141	30,8	30,9	100,0
Total	457	99,8	100,0	
Missing Système	1	,2		
Total	458	100,0		

Regardez-vous la télévision ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	428	93,4	93,4	93,4
Non	30	6,6	6,6	100,0
Total	458	100,0	100,0	

Où la regardez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid En famille		345	75,3	80,8
Chez des amis		9	2,0	2,1
En famille et chez les amis		18	3,9	4,2
Chez des voisins		26	5,7	6,1
En famille et chez le voisin		9	2,0	2,1
Chez des amis et chez des voisins		5	1,1	1,2
En famille, chez des amis et chez des voisins		15	3,3	3,5
Total		427	93,2	100,0
Missing System		31	6,8	
Total		458	100,0	

Avec qui la regardez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Votre famille	249	54,4	58,5
	Vos amis	41	9,0	68,1
	Votre famille et vos amis	27	5,9	74,4
	Seul	15	3,3	77,9
	Famille ou seul	12	2,6	80,8
	Amis ou seul	2	,4	81,2
	Famille, amis ou seul	17	3,7	85,2
	Les voisins	26	5,7	91,3
	Famille et voisins	6	1,3	92,7
	Amis et voisins	4	,9	93,7
	Famille, amis et voisins	11	2,4	96,2
	Famille, voisin ou seul	1	,2	96,5
	Famille, amis, voisins ou seul	15	3,3	100,0
	Total	426	93,0	100,0
Missing System		32	7,0	
Total		458	100,0	

A quelle fréquence

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Régulièrement	105	22,9	24,8
	De temps en temps	227	49,6	53,7
	Rarement	91	19,9	21,5
	Total	423	92,4	100,0
Missing System		35	7,6	
Total		458	100,0	

Si non, dites pourquoi

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Manque d'intérêt	7	1,5	17,9
	N'a pas accès à une télévision	16	3,5	41,0
	Interdiction parentale	12	2,6	30,8
	Autres raisons	4	,9	10,3
	Total	39	8,5	100,0
Missing System		419	91,5	
Total		458	100,0	

Etes-vous autorisé à regarder la télévision à des heures de votre choix ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	182	39,7	42,2
	Non	249	54,4	57,8
	Total	431	94,1	100,0
Missing System		27	5,9	
Total		458	100,0	

Quels types d'émission suivez-vous ?

Frequenc	y	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Variétés musicales	26	5,7	6,0
	Journal télévisé	24	5,2	5,6
	Variétés musicales et Journal télévisé	9	2,0	2,1
	Films et autres télénovelas	58	12,7	13,5
	Variétés musicales et Films et autres télénovelas	21	4,6	4,9
	Journal et films	15	3,3	3,5
	Journal, film et variétés	15	3,3	3,5
	Sit-com et variétés	1	,2	,2
	Sit-com et journal	2	,4	,5
	Sit-com, journal et variétés	2	,4	,5

Sit-com et films	2	,4	,5	40,6
Variété, films et sit-com	8	1,7	1,9	42,5
Sit-com, films et journal	1	,2	,2	42,7
Sit-com, films, journal et variété	2	,4	,5	43,2
Jeux	12	2,6	2,8	45,9
Variété musicale et jeu	5	1,1	1,2	47,1
Jeu et journal	2	,4	,5	47,6
Jeux, journal et variété	1	,2	,2	47,8
Jeux et films	5	1,1	1,2	49,0
Jeu, films et variété	6	1,3	1,4	50,3
Jeux films et journal	4	,9	,9	51,3
Jeu, film, journal et variété	10	2,2	2,3	53,6
Jeux, sit-com et journal	1	,2	,2	53,8
Jeux, sit-com, journal et variétés	2	,4	,5	54,3
Jeux, sit-com, films et variétés	7	1,5	1,6	55,9
Jeux, sit-com, films et journal	1	,2	,2	56,1
Jeux, sit-com, films, journal et variétés	5	1,1	1,2	57,3
Emission éducative	8	1,7	1,9	59,2
Variétés et autre	2	,4	,5	59,6
Emission éducative et journal télé	3	,7	,7	60,3
Emission éducative, journal et variétés	3	,7	,7	61,0
Emission éducative et films	5	1,1	1,2	62,2
Emission éducative, films et variété	3	,7	,7	62,9
Films, journal et émissions éducatives	3	,7	,7	63,6
Emission éducative, films, journal et variété	3	,7	,7	64,3
Emission éducative, sit-com et variétés	1	,2	,2	64,5
Emissions éducatives, sit-com, films et variétés	1	,2	,2	64,7
Emission éducative, sit-com, films, journal et variété	7	1,5	1,6	66,4
Emission éducative et sit-com	1	,2	,2	66,6

Quels types d'émission suivez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Emission éducative, jeux et variétés	1	,2	,2	66,8
Emission éducative, jeux, journal et variété	3	,7	,7	67,5
Emission éducative, jeux, et films	2	,4	,5	68,0
Emission éducative, jeux, films et journal	2	,4	,5	68,0
Emission éducative, jeux, films journal et variétés	8	1,7	1,9	68,4
Emission éducative, jeux, sit-com, journal et variétés	2	,4	,5	70,3
Emission éducative, jeux, sit-com, et films	2	,4	,5	70,8
Emission éducative, jeux, sit-com	3	,7	,7	71,2
Emission éducative, jeux, sit-com, films journal et variétés	25	5,5	5,8	71,9
Autres	11	2,4	2,6	77,7
Variétés et autre	4	,9	,9	80,3
Journal télé et autre	10	2,2	2,3	81,2
Variétés, journal et autre	1	,2	,2	83,5
Films et autre	11	2,4	2,6	83,8
Films, variétés et autres	4	,9	,9	86,3
Films, journal et autre	16	3,5	3,7	87,2
Films, journal variétés et autres	2	,4	,5	91,0
Sit-com et autre	2	,4	,5	91,4
Sit-com, journal et autre	1	,2	,2	91,9
Jeux et autres	1	,2	,2	92,1
Jeux, variété et autre	2	,4	,5	92,3
Jeux films et autres	3	,7	,7	92,8
Jeux, films, variétés et autre	4	,9	,9	94,4
Jeux, sit-com et autres	1	,2	,2	94,7
Jeux, sit-com, journal et autre	1	,2	,2	94,9
Jeux, sit-com, films, journal et autres	1	,2	,2	95,1
Emissions éducatives et autre	1	,2	,2	95,4
Emissions éducatives, films et autres	1	,2	,2	95,6

Emission éducative, film, journal, variétés et autre	1	,2	,2	95,8
Emission éducative, jeu, sit-com, films et autre	2	,4	,5	96,3
Emission éducative, sit-com, films, journal et autre	1	,2	,2	96,5
Emission, sit-com, films, journal, variétés et autre	1	,2	,2	96,8
Emission éducative, jeux, sit-com, films variété et autre	1	,2	,2	97,0
Emission, jeux, films journal et autre	1	,2	,2	97,2
Emission, jeux, sit-com, journal, variété et autre	2	,2	,5	97,7

Quels types d'émission suivez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Emission, jeux, sit-com, films, variété et autre	1	,2	,2	97,9
Emission, jeux, sit-com, films, journal, variété et autre	9	2,0	2,1	100,0
Total	431	94,1	100,0	
Missing System	27	5,9		
Total	458	100,0		

Vos parents vous interdisent-ils de regarder certains films ou émissions à la télévision ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	319	69,7	73,8	73,8
Non	113	24,7	326,2	100,0
Total	432	94,3	100,0	
Missing System	26	5,7		
Total	458	100,0		

Aimeriez-vous ressembler à des personnages de la télévision ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	333	72,7	76,7	76,7
Non	101	22,1	23,3	100,0
Total	434	94,8	100,0	
Missing System	24	5,2		
Total	458	100,0		

Combien de temps passez-vous par jour devant la télévision ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Au plus une heure	208	45,4	48,1	48,1
Environ 3 heures	162	35,4	37,5	85,6
Plus de 3 heures	62	13,5	14,4	100,0
Total	432	94,3	100,0	
Missing System	29	5,7		
Total	458	100,0		

Ecoutez-vous la radio ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	347	75,8	76,4	76,4
Non	107	23,4	23,6	100,0
Total	454	99,1	100,0	
Missing System	4	,9		
Total	458	100,0		

--	--	--	--	--

Avec qui l'écoutez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	Votre famille	134	29,3	38,4	38,4
	Vos amis	46	10,0	13,2	51,6
	Votre famille et vos amis	13	2,8	3,7	55,3
	Seul	106	23,1	30,4	85,7
	Famille ou seul	14	3,1	4,0	89,7
	Amis ou seul	5	1,1	1,4	91,1
	Famille, amis ou seul	9	2,0	2,6	93,7
	Les voisins	8	1,7	2,3	96,0
	Famille et voisins	2	,4	,6	96,6
	Amis et voisins	1	,2	,3	96,8
	Famille, amis et voisins	2	,4	,6	97,4
	Amis, voisins ou seul	2	,4	,6	98,0
	Famille, amis, voisins ou seul	7	1,5	2,0	100,0
	Total	349	76,2	100,0	
Missing	System	109	23,8		
Total		458	100,0		

A quelle fréquence

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Régulièrement	60	13,1	17,2
	De temps en temps	188	41,0	71,3
	Rarement	100	21,8	100,0
Missing	System	348	76,0	
Total		110	24,0	
		458	100,0	

Si vous ne l'écoutez pas, dites pourquoi

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Manque d'intérêt	64	14,0	60,4
	N'apas accès à une radio	24	5,2	83,0
	Interdiction parentale	7	1,5	89,6
	Autres raisons	11	2,4	100,0
	Total	106	23,1	100,0
Missing	System	352	76,9	
Total		458	100,0	

Quelle émission écoutez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Variétés musicale	67	14,6	18,8
	Journal parlé	44	9,6	31,2
	Variétés et journal parlé	22	4,8	37,4
	Confidence	24	5,2	44,1
	Variétés et confiance	11	2,4	47,2
	Journal parlé et confiance	2	,4	47,8
	Variété, journal et confiance	2	,4	48,3
	Jeux	8	1,7	50,6

Quels types d'émission écoutez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	Variétés et jeux	12	2,6	3,4	53,9
	Variété musicale et journal parlé	6	1,3	1,7	55,6
	Variétés, journal et jeux	7	1,5	2,0	57,6
	Confidence et jeux	1	,2	,3	57,9
	Variété, confiance et jeux	5	1,1	1,4	59,3
	Jeux, variété, journal et confiance	2	,4	,6	59,8
	Emission éducative	25	5,5	7,0	66,9
	Emission éducative et variété	9	2,0	2,5	69,4
	Emission éducative et journal parlé	8	1,7	2,2	71,6
	Emission éducative, journal et variété	15	3,3	4,2	75,8
	Emission éducative et confiance	2	,4	,6	76,4
	Emission éducative, confiance et variétés	2	,4	,6	77,0
	Emission éducative confiance, journal et variétés	3	,7	,8	77,8
	Emission éducative, jeux et variété	13	2,8	3,7	81,5
	Emission éducative, jeux journal parlé	6	1,3	1,7	83,1
	Emission éducative, jeux, journal et variétés	14	3,1	3,9	87,1
	Emission éducative, jeux et confiance	1	,2	,3	87,4
	Emission éducative, jeux, confiance et variétés	1	,2	,3	87,6
	Emission éducative, jeux, confiance et journal	3	,7	,8	88,5
	Emission éducative, jeux, confiance, journal et variétés	4	,9	1,1	89,6
	Autres	10	2,2	2,8	92,4
	Variété musicale et autres	7	1,5	2,0	94,4
	Journal et autre	1	,2	,3	94,7
	Jeux et autres	1	,2	,3	94,9
	Jeux, variétés et autre	3	,7	,8	95,8
	Jeux journal et autre	2	,4	,6	96,3
	Emission éducative et autre	4	,9	1,1	97,5
	Emission éducative, journal et autre	1	,2	,3	97,8
	Emission éducative, journal, variétés et autre	1	,2	,3	98,0
	Emission éducative, jeux et autre	1	,2	,3	98,3
	Emission éducative, jeux, variétés et autres	2	,4	,6	98,9
	Emission éducative, jeux, confiance et autre	1	,2	,3	99,2
	Emission, jeux, confiance, journal, variétés et autres	3	,7	,8	100,0
	Total	356	77,7	100,0	

Quels types d'émission écoutez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Missing	System	102	22,3	
Total		458	100,0	

Etes-vous autorisé à écouter la radio à des heures de votre choix ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	191	41,7	51,8
	Non	178	38,9	48,2
	Total	369	80,6	100,0
Missing	System	89	19,4	
Total		458	100,0	

Vos parents vous interdisent-ils d'écouter certaines émissions à la radio ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	100	21,8	27,6
	Non	262	57,2	72,4
	Total	362	79,0	100,0
Missing	System	96	21,0	
Total		458	100,0	

Combien de temps passez-vous par jour à écouter la radio ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Au plus une heure	253	55,2	71,1
	Environ 3 heures	77	16,8	21,6
	Plus de 3 heures	26	5,7	7,3
	Total	356	77,7	100,0
Missing	System	102	22,3	
Total		458	100,0	

Lisez-vous le journal ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	281	61,4	61,8
	Non	174	38,0	38,2
	Total	455	99,3	100,0
Missing	System	3	,7	
Total		458	100,0	

Comment vous le procurez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	A la maison	169	36,9	59,3
	Par emprunt	46	10,0	16,1
	Vous êtes abonné	26	5,7	9,1
	Vous l'achetez	33	7,2	11,6
	Autre moyen	11	2,4	3,9
	Total	285	62,2	100,0
Missing	System	173	37,8	
Total		458	100,0	

Où le lisez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	En famille	175	38,2	61,8
	Chez des amis	21	4,6	7,4
	Famille et amis	3	,7	1,1
	Chez des voisins	2	,4	,7
	Famille, amis et voisin	3	,7	1,1
	A l'école	21	4,6	7,4
	Famille et école	18	3,9	6,4
	Amis et école	2	,4	,7
	Famille, amis et école	3	,7	1,1
	Famille, voisins et école	2	,4	,7
	Ecole, voisins et amis	1	,2	,4
	Ecole, voisins, amis et famille	2	,4	,7
	Dans la rue	5	1,1	1,8
	Famille et dans la rue	1	,2	,4
	Dans la rue et à la l'école	3	,7	1,1
	Dans la rue, à l'école et en famille	4	,9	1,4
	Dans la rue, à l'école, en famille et chez des amis	2	,4	,7
	Dans la rue, à l'école, en famille et chez des voisins	1	,2	,4
	Dans la rue, à l'école, en famille, chez des amis et voisins	3	,7	1,1
	Autre lieu	4	,9	1,4
	En famille et autre	3	,7	1,1
	A l'école et autre	1	,2	,4
	En famille, à l'école et autre	1	,2	,4
	Dans la rue, chez des voisins et amis, en famille et autre	1	,2	,4
	Dans la rue, à l'école, en famille et autre	1	,2	,4

Total	283	61,8	100,0	
Missing System	175	38,2		
Total	458	100,0		

A quelle fréquence

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Régulièrement	49	10,7	17,4	17,4
De temps en temps	145	31,7	51,4	68,8
Rarement	88	19,2	31,2	100,0
Total	282	61,6	100,0	
Missing System	176	38,4		
Total	458	100,0		

Si vous ne lisez pas, pourquoi ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Manque d'intérêt	77	16,8	47,5	47,5
Autres raisons	85	18,6	52,5	100,0
Total	162	35,4	100,0	
Missing System	296	64,6		
Total	458	100,0		

Quel genre d'article lisez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Informations	131	28,6	46,1	46,1
Faits divers	45	9,8	15,8	62,0
Informations et faits divers	31	6,8	10,9	72,9
Potins	50	10,9	17,6	90,5
Infos et potins	10	2,2	3,5	94,0
Faits divers et potins	4	,9	1,4	95,4
Infos, faits divers et potins	11	2,4	3,9	99,3
Sport	2	,4	,7	100,0
Total	284	62,0	100,0	
Missing System	174	38,0		
Total	458	100,0		

Connaissez-vous Internet ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	272	59,4	60,3	60,3
Non	179	39,1	39,7	100,0
Total	451	98,5	100,0	
Missing System	7	1,5		
Total	458	100,0		

L'utilisez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	220	48,0	64,3	64,3
Non	122	26,6	35,7	100,0
Total	342	74,7	100,0	
Missing System	116	25,3		
Total	458	100,0		

Si oui, où vous connectez-vous ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent

Valid	A la maison	27	5,9	12,2	12,2
	Au lycée	14	3,1	6,3	18,6
	Dans un cyber	164	35,8	74,2	92,8
	A la maison ou dans un cyber	7	1,5	3,2	95,9
	Dans un cyber ou au lycée	1	,2	,5	96,4
	Autre lieu	5	1,1	2,3	98,6
	A la maison et autre	1	,2	,5	99,1
	Dans un cyber et autre	1	,2	,5	99,5
	A la maison, dans un cyber et autre	1	,2	,5	100,0
	Total	221	48,3	100,0	
Missing	System	237	51,7		
Total		458	100,0		

Utilisez-vous Internet pour :

Fre	quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	Le courrier électronique	26	5,7	11,8	11,8
	Des recherches	37	8,1	16,8	28,6
	Recherche et courrier électronique	5	1,1	2,3	30,9
	Le tchat	12	2,6	5,5	36,4
	Courrier et tchat	3	,7	1,4	37,7
	Recherche et tchat	1	,2	,5	38,2
	Courrier, recherche et tchat	5	1,1	2,3	40,5
	Recherche de correspondance	77	16,8	35,0	75,5
	Courrier et recherche de correspondance	2	,4	,9	76,4
	Recherche et correspondance	16	3,5	7,3	83,6
	Courrier, recherche et correspondance	4	,9	1,8	85,5
	Recherche de correspondance et tchat	3	,7	1,4	86,8
	Recherche de correspondance, tchat et recherche	5	1,1	2,3	89,1
	Correspondance, tchat, recherche et courrier	10	2,2	4,5	93,6
	Autres raisons	5	1,1	2,3	95,9
	Des recherches et autre	1	,2	,5	96,4
	Courrier, recherche et autre	1	,2	,5	96,8
	Tchat et autre	1	,2	,5	97,3
	Recherche de correspondance et autre	2	,4	,9	98,2
	Courrier, recherche de correspondance et autre	1	,2	,5	98,6
	Correspondance, tchat, recherche et autre	2	,4	,9	99,5
	Correspondance, tchat, recherche, courrier et autre	1	,2	,5	100,0
	Total	220	48,0	100,0	
Missing	System	238	52,0		
Total		458	100,0		

Utilisez-vous internet

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	Régulièrement	49	10,7	22,4	122,4
	De temps en temps	119	26,0	54,3	76,7
	Rarement	51	11,1	23,3	100,0
	Total	219	47,8	100,0	
Missing	System	239	52,2		
Total		458	100,0		

Combien de temps passez-vous par jour sur Internet ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	Au plus une heure	138	30,1	63,3	63,3
	Environ 3 heures	63	13,8	28,9	92,2
	Plus de 3 heures	17	3,7	7,8	100,0
	Total	218	47,6	100,0	
Missing	System	240	52,4		
Total		458	100,0		

Vos parents vous interdisent-ils d'aller sur Internet ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	46	10,0	14,8	14,8
	Non	264	57,6	85,2	100,0
	Total	310	67,7	100,0	
Missing	System	148	32,3		
	Total	458	100,0		

Vos parents vous interdisent-ils de visiter certains sites ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	149	32,5	54,2	54,2
	Non	126	27,5	45,8	100,0
	Total	275	60,0	100,0	
Missing	System	183	40,0		
	Total	458	100,0		

A quel moment apprenez-vous vos leçons ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Avant votre émission préférée	165	36,0	37,1	37,1
	Pendant votre émission préférée	14	3,1	3,1	40,2
	Après votre émission préférée	202	44,1	45,4	85,6
	Peu importe	64	14,0	14,4	100,0
	Total	445	97,2	100,0	
Missing	System	13	2,8		
	Total	458	100,0		

Pourquoi choisissez-vous ce moment précis ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Pour être libre de suivre votre émission	158	34,5	36,3	36,3
	Pour ne pas être perturbé	277	60,5	63,7	100,0
	Total	235	95,0	100,0	
Missing	System	23	5,0		
	Total	458	100,0		

La télé vous permet-elle d'améliorer vos connaissances scolaires ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	399	87,1	89,3	89,3
	Non	48	10,5	10,7	100,0
	Total	447	97,6	100,0	
Missing	System	11	2,4		
	Total	458	100,0		

La radio vous permet-elle d'améliorer vos connaissances scolaires ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	351	76,6	83,0	83,0
	Non	72	15,7	17,0	100,0
	Total	423	92,4	100,0	
Missing	System	35	7,6		
	Total	458	100,0		

Le journal vous permet-elle d'améliorer vos connaissances scolaires ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent

Valid	Oui	342	74,7	84,0	84,0
	Non	65	14,2	16,0	100,0
	Total	407	88,9	100,0	
Missing	System	51	11,1		
Total		458	100,0		

L'Internet vous permet-elle d'améliorer vos connaissances scolaires ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	252	55,0	75,4
	Non	82	17,9	24,6
	Total	334	72,9	100,0
Missing	System	124	27,1	
Total		458	100,0	

Pensez-vous que la télé vous embrouille ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	90	19,7	20,4
	Non	351	76,6	79,6
	Total	441	96,3	100,0
Missing	System	17	100,0	
Total		458		

La radio vous embrouille-t-elle ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	76	16,6	18,2
	Non	341	74,5	81,8
	Total	417	91,0	100,0
Missing	System	41	9,0	
Total		458	100,0	

Le journal vous embrouille-t-il ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	36	7,9	8,9
	Non	367	80,1	91,1
	Total	403	88,0	100,0
Missing	System	55	12,0	
Total		458	100,0	

L'Internet vous embrouille-t-il ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	36	7,9	10,9
	Non	295	64,4	89,1
	Total	331	72,3	100,0
Missing	System	127	27,7	
Total		458	100,0	

Pensez-vous que la télé vous empêche d'étudier ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	131	28,6	29,6
	Non	312	68,1	70,4
	Total	443	96,7	100,0
Missing	System	15	3,3	
Total		458	100,0	

Pensez-vous que la radio vous empêche d'étudier ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	89	19,4	21,6
	Non	323	70,5	78,4
	Total	412	90,0	100,0

Missing System	46	10,0		
Total	458	100,0		

Pensez-vous que le journal vous empêche d'étudier ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	44	9,6	11,0	11,0
Non	355	77,5	89,0	100,0
Total	399	87,1	100,0	
Missing System	59	12,9		
Total	458	100,0		

Pensez-vous que l'internet vous empêche d'étudier ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	52	11,4	15,8	15,8
Non	278	60,7	84,2	100,0
Total	330	72,1	100,0	
Missing System	128	27,9		
Total	458	100,0		

Les médias vous permettent-elles de découvrir des choses que l'école ne vous apprend pas ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	410	89,5	92,1	92,1
Non	35	7,6	7,9	100,0
Total	445	97,2	100,0	
Missing System	13	2,8		
Total	458	100,0		

Lesquelles citez-en des exemples

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Jeux radiophoniques/télévisés	25	5,5	7,3	7,3
Infos	113	24,7	33,1	40,5
IST/Sida	18	3,9	5,3	45,7
Internet	7	1,5	2,1	47,8
Sport	4	,9	1,2	49,0
Droit des enfants	1	,2	,3	49,3
Orthographe et vocabulaire	11	2,4	3,2	52,5
Météo	2	,4	,6	53,1
Documentaire	32	7,0	9,4	62,5
Télénovela	4	,9	1,2	63,6
Musique	5	1,1	1,5	65,1
Justice	1	,2	,3	65,4
Confiance	2	,4	,6	66,0
Film	8	1,7	2,3	68,3
Ouverture sur le monde	3	,7	,9	69,2
Culture générale	10	2,2	2,9	72,1
Décentralisation et démocratisation	1	,2	,3	72,4
Connaissance des autorités et personnalités importantes	5	1,1	1,5	73,9
Actualité	9	2,0	2,6	76,5
Le respect de l'autre	3	,7	,9	77,4
L'hygiène	2	,4	,6	78,0
L'histoire	11	2,4	3,2	81,2
Manifestation (journée de la femme)	1	,2	,3	81,5
La politique/Election	13	2,8	3,8	85,3
Catastrophes naturelles	3	,7	,9	86,2
Les crises économiques et scolaires (crise ivoirienne)	1	,2	,3	86,5
La morale	9	2,0	2,6	89,1
La circulation routière	1	,2	,3	89,4

Apprentissage de l'anglais	3	,7	,9	90,3
La connaissance des animaux	4	,9	1,2	91,5
Le savoir vivre	2	,4	,6	92,1
L'éducation	8	1,7	2,3	94,4
Découverte d'autre pays et d'autre civilisation	7	1,5	2,1	96,5
La publicité	2	,4	,6	97,1
La recherche personnelle	1	,2	,3	97,4
La vie en famille	1	,2	,3	97,7
La culture	1	,2	,3	97,9
Le conseil de ministre	1	,2	,3	98,2
Les arts et sites touristiques	2	,4	,6	98,8
Connaissance des artistes	1	,2	,3	99,1
Sensibilisation	2	,4	,6	99,7
Les populations	1	,2	,3	100,0
Total	341	74,5	100,0	
Missing System	117	25,5		
Total	458	100,0		

Parlez-vous des médias

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	En classe	28	6,1	6,2	6,2
	Avec vos amis	205	44,8	45,6	51,8
	En classe et avec les amis	21	4,6	4,7	56,4
	Avec vos parents	47	10,3	10,4	66,9
	En classe et avec les parents	2	,4	,4	67,3
	Avec les parents et amis	45	9,8	10,0	77,3
	En classe, avec les amis et avec les parents	36	7,9	8,0	85,3
	Jamais	66	14,4	14,7	100,0
	Total	450	98,3	100,0	
Missing System		8	1,7		
Total		458	100,0		

Parlez-vous des médias

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	En bien	371	81,0	91,8	91,8
	En mal	14	3,1	3,5	95,3
	En bien et en mal	18	3,9	4,5	99,8
	16,00	1	,2	,2	100,0
	Total	404	88,2	100,0	
Missing System		54	11,8		
Total		458	100,0		

Avez-vous déjà utilisé un ou plusieurs médias en classe ?

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Radio	19	4,1	4,2	4,2
	Télé	29	6,3	6,4	10,6
	Radio et télé	5	1,1	1,1	11,8
	Journal	32	7,0	7,1	18,8
	Radio et journal	5	1,1	1,1	20,0
	Radio, télé et journal	3	,7	,7	20,6
	Internet	4	,9	,9	21,5
	Radio et internet	19	4,1	4,2	25,7
	Télé et internet	2	,4	,4	26,2
	Journal et internet	1	,2	,2	26,4
	Internet, journal, télé et radio	1	,2	,2	26,6
	Aucun	5	1,1	1,1	27,7
	Total	326	71,2	72,3	100,0
Missing System		451	98,5	100,0	
Total		7	1,5		
		458	100,0		

Votre lycée possède-t-il un journal ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	163	35,6	37,0	37,0
	Non	278	60,7	63,0	100,0
	Total	441	96,3	100,0	
Missing	System	17	3,7		
	Total	458	100,0		

Souhaitez-vous que votre lycée se dote d'un journal ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	326	71,2	90,1	90,1
	Non	36	7,9	9,9	100,0
	Total	362	79,0	100,0	
Missing	System	96	21,0		
	Total	458	100,0		

Pensez-vous que les médias disent la vérité ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	399	87,1	89,3	89,3
	Non	48	10,5	10,7	100,0
	Total	447	97,6	100,0	
Missing	System	11	2,4		
	Total	458	100,0		

Si oui ou non, pourquoi

Fre	quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Ne sais pas	7	1,5	2,1
	Connaissance d'autres horizons	12	2,6	5,7
	Instruit/Cultive	14	3,1	10,0
	Infos invraisemblables	16	3,5	14,8
	Confiance	1	,2	15,1
	Infos exactes et justifiées	14	3,1	19,3
	Image à l'appui	5	1,1	20,8
	Négligent des infos importantes	2	,4	21,5
	Décrit la réalité	138	30,1	63,1
	Actualité	16	3,5	68,0
	Information	64	14,0	87,3
	Rétention d'information	1	,2	87,6
	Tous les médias parlent de la même chose	1	,2	87,9
	Ça donne conseil	5	1,1	89,4
	Le journal télé	7	1,5	91,5
	Films irréalistes (fiction)	7	1,5	93,7
	A travers la télé	4	,9	94,9
	La presse écrite	2	,4	95,5
	Activités culturelles	1	,2	95,8
	Ça donne des idées	2	,4	96,4
	Les feuilletons	3	,7	97,3
	Les reportages	2	,4	97,9
	Internet	1	,2	98,2
	Les différentes cultures	1	,2	98,5
	Ça éduque	1	,2	98,8
	Permet d'éviter les maladies	1	,2	99,1
	Le développement du pays	2	,4	99,7
	Accident et problème de travail	1	,2	100,0
	Total	331	72,3	100,0
Missing	System	127	27,7	
	Total	458	100,0	

Pensez-vous que les médias mentent ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
-----------	--	---------	---------------	--------------------

Valid	Oui	109	23,8	24,7	24,7
	Non	332	72,5	75,3	100,0
	Total	441	96,3	100,0	
Missing	System	17	3,7		
Total		458	100,0		

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Vérité	167	36,5	56,8	56,8
	Donne l'info	17	3,7	5,8	62,6
	Donne des précisions	5	1,1	1,7	64,3
	Confiance	1	,2	,3	64,6
	Actualité	9	2,0	3,1	67,7
	Image et photo	2	,4	,7	68,4
	Films irréalistes (fiction)	31	6,8	10,5	78,9
	Protège la population	2	,4	,7	79,6
	Emission intéressante	4	,9	1,4	81,0
	Fon des reportages	5	1,1	1,7	82,7
	Déforme l'information	2	,4	,7	83,3
	Fausses pub	1	,2	,3	83,7
	Eduquent les enfants	1	,2	,3	84,0
	Emission citée en exemple par le prof	1	,2	,3	84,4
	Rétention d'information	2	,4	,7	85,0
	Pas de vérité / mentent	26	5,7	8,8	93,9
	Passe à la télé	2	,4	,7	94,6
	Sensibilisent	3	,7	1,0	95,6
	Télénovelas	2	,4	,7	96,3
	Ça cultive	1	,2	,3	96,6
	Info non gratuite	3	,7	1,0	97,6
	Prévoir l'avenir	1	,2	,3	98,0
	Aide à connaître le Burkina	2	,4	,7	98,6
	Connaissance d'autre pays	2	,4	,7	99,3
	Donne des conseils	2	,4	,7	100,0
	Total	294	64,2	100,0	
Missing	System	164	35,8		
Total		458	100,0		

Pensez-vous que ce que vous voyez, entendez, lisez dans les médias correspond à la réalité ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	365	79,7	81,1
	Non	85	18,6	18,9
	Total	450	98,3	100,0
Missing	System	8	1,7	
Total		458	100,0	

Souhaitez-vous étudier les médias à l'école ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	353	77,1	78,6
	Non	96	21,0	21,4
	Total	449	98,0	100,0
Missing	System	9	2,0	
Total		458	100,0	

ANNEXE 16 : Résultats bruts de l'enquête à l'attention des parents et des éducateurs sur l'utilisation des médias par les enfants tels que traités par SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

statistics

		Lieu de l'enquête	Age	Sexe	Niveau d'instruction	Disposez-vous d'un poste de télévision ?	Pourquoi ?
N	valid	261	261	253	259	259	234
	Missing	0	0	8	2	2	27

statistics

		Regardez-vous la télévision ?	Pourquoi regardez ou ne regardez-vous pas la télé ?	Avec qui la regardez-vous ?	A quelle fréquence	Si non, dites pourquoi	Disposez-vous d'un poste radio ?
N	valid	259	238	251	247	14	259
	Missing	2	23	10	14	247	2

statistics

		Pourquoi ?	Écoutez-vous la radio?	Pourquoi ?	Avec qui l'écoutez-vous ?	A quelle fréquence?	Si vous ne l'écoutez pas, dites pourquoi
N	valid	205	255	227	245	245	11
	Missing	56	6	34	16	16	250

statistics

		Lisez-vous le journal ?	Comment vous le procurez-vous ?	Quel type de journal lisez-vous ?	Où le lisez-vous ?	A quelle fréquence	Si vous ne lisez pas pourquoi ?
N	valid Missing	257 4	197 64	183 76	188 73	187 74	64 197

statistics

		Connaissez-vous internet ?	L'utilisez-vous ?	Si oui, où vous connectez-vous ?	Utilisez-vous internet pour :	Vous interdisez-vous de visiter certains sites ?
N	valid Missing	255 6	198 63	115 146	114 147	129 132

statistics

		Pourquoi ?	Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité regardent-ils la télé en même temps que vous ?	Pourquoi ?	Pensez-vous que les enfants comprennent les émissions qu'ils regardent?	Pourquoi ?	Les enfants peuvent-ils regarder les émissions qu'ils désirent ?	Pourquoi ?
N	valid Missing	99 162	257 4	203 58	251 10	196 65	253 8	189 72

statistics

		Peuvent-ils regarder la télé aux heures qu'ils veulent ?	Pourquoi ?	Quel serait votre comportement face à des émissions que vous jugez supérieures à leur niveau ?	Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité écoutent-ils la radio en même temps que vous?	Pourquoi ?	Pensez-vous que les enfants comprennent les émissions qu'ils écoutent ?
N	valid Missing	253 8	199 62	247 14	259 2	185 76	230 31

statistics

			Les enfants peuvent-ils écouter les émissions qu'ils désirent ?	Pourquoi ?	Peuvent-ils écouter la radio aux heures qu'ils veulent ?	Pourquoi ?	Quels serait votre comportement face à des émissions que vous jugez supérieures à leur niveau ?
N	valid Missing	159 102	232 29	167 94	234 27	166 95	226 35

statistics

		Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité lisent-ils les mêmes journaux que vous ?	Pourquoi ?	Pensez-vous que les enfants comprennent t ce qu'ils lisent ?	Pourquoi ?	Les enfants peuvent-ils lire les articles et journaux qu'ils désirent ?	Pourquoi ?
N	valid Missing	243 18	153 108	215 46	132 129	221 40	133 128

Statistics

Quel	serait votre comportement	Vos enfants et			Pensez-vous que les enfants	
------	---------------------------	----------------	--	--	-----------------------------	--

	face à des articles que vous jugez supérieurs à leur niveau ?	ceux qui sont sous votre responsabilité ont-ils accès à Internet ?	Pourquoi ?	Si oui, où se connectent-ils ?	comprennent ce qu'ils voient et entendent sur Internet ?	Pourquoi ?	
N	Valid Missing	211 50	235 26	152 109	90 171	142 119	79 182

Statistics

	Les enfants peuvent-ils visiter les sites de leur choix ?	Pourquoi ?	Quel serait votre comportement face à la consultation par vos enfants de sites que vous jugez supérieures à leur niveau ?	Si vous devez caractériser les médias dans leur rapport à l'éducation, que direz-vous de la télévision ?	Pourquoi ?	Si vous devez caractériser les médias dans leur rapport à l'éducation, que direz-vous de la radio ?	Pourquoi ?	
N	Valid Missing	146 115	92 169	165 96	249 12	198 63	244 17	194 67

Statistics

	Si vous devez caractériser les médias dans leur rapport à l'éducation, que direz-vous de la presse écrite ?	Pourquoi ?	Si vous devez caractériser les médias dans leur rapport à l'éducation, que direz-vous de l'internet ?	Pourquoi ?	Partagez-vous l'avis que les médias diminuent les aptitudes intellectuelles de l'enfant parce que :	Y a-t-il une différence entre l'éducation que vous avez reçue et celle que les enfants reçoivent de nos jours ?	Si oui, à quel niveau se situe la différence ?	
N	Valid Missing	236 25	177 84	214 47	175 86	213 48	256 5	219 42

Frequency table

Lieu de l'enquête

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Bobo-Dioulasso	62	23,8	23,8	23,8
Ouagadougou	199	76,2	76,2	100,0
Total	261	100,0	100,0	

Age

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid - 30 ans	76	29,1	29,1	29,1
30-50 ans	153	58,6	58,6	87,7
+ de 50 ans	32	12,3	12,3	100,0

Total	261	100,0	100,0	
-------	-----	-------	-------	--

Sexe

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Masculin	167	64,0	66,0	66,0
Féminin	86	33,0	34,0	100,0
Total	253	96,9	100,0	
Missing System	8	3,1		
Total	261	100,0		

Niveau d'instruction

Fre	quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Universitaire	117	44,8	45,2	45,2
Secondaire	99	37,9	38,2	83,4
En dessous du secondaire	26	10,0	10,0	93,4
Non scolarisé	17	6,5	6,6	100,0
Total	259	99,2	100,0	
Missing Système	2	,8		
Total	261	100,0		

Disposez-vous d'un poste de télévision ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	223	85,4	86,1	86,1
Non	36	13,8	13,9	100,0
Total	259	99,2	100,0	
Missing Système	2	,8		
Total	261	100,0		

Pourquoi

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Suivre les informations	157	60,2	67,1	67,1
Regarder les films	6	2,3	2,6	69,7
Culture de la famille	4	1,5	1,7	71,4
Pour les émissions	6	2,3	2,6	73,9
N'a pas d'électricité	4	1,5	1,7	75,6
Pour l'éveil des enfants	4	1,5	1,7	77,4
Zone non couverte par la RTB	2	,8	,9	78,2
Pour distraction	16	6,1	6,8	85,0
Pour ses loisirs	4	1,5	1,7	86,8
Nécessité du siècle	6	2,3	2,6	89,3
Indispensable pour le plaisir de toute la famille	4	1,5	1,7	91,0
N'a pas de moyens	21	8,0	9,0	100,0
Total	234	89,7	100,0	
Missing System	27	10,3		
Total	261	100,0		

Regardez-vous la télévision ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	253	96,9	97,7	97,7
Non	6	2,3	2,3	100,0
Total	259	99,2	100,0	
Missing System	2	,8		
Total	261	100,0		

--	--	--	--	--

Pourquoi regardez ou ne regardez-vous pas la télé ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Pour suivre les informations	178	68,2	74,8	74,8
Pour les émissions	2	,8	,8	75,6
Pour suivre les évènements	5	1,9	2,1	77,7
Pour sa culture	4	1,5	1,7	79,4
Parce que ça forme	2	,8	,8	80,3
Ouverture d'esprit sur le monde	4	1,5	1,7	81,9
Permet d'apprendre	2	,8	,8	82,8
Parce que riche en information	4	1,5	1,7	84,5
Pour distraction	24	9,2	10,1	94,5
C'est un passe temps	5	1,9	2,1	96,6
Pour visionner les clips vidéo	2	,8	,8	97,5
Pas de télévision	6	2,3	2,5	100,0
Total	238	91,2	100,0	
Missing System	23	8,8		
Total	261	100,0		

Avec qui la regardez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Avec votre famille	177	67,8	70,5	70,5
Chez des amis	10	3,8	4,0	74,5
Avec votre famille et chez des amis	21	8,0	8,4	82,9
Chez des parents	1	,4	,4	83,3
Chez des parents, avec votre famille	2	,8	,8	84,1
Chez des amis et chez des parents	4	1,5	1,6	85,7
Avec votre famille, chez des amis, chez des parents	2	,8	,8	86,5
Chez des voisins	9	3,4	3,6	90,0
Chez des voisins, avec votre famille	4	1,5	1,6	91,6
Chez des amis et chez des voisins	4	1,5	1,6	93,2
Avec votre famille, chez des amis, chez des voisins	8	3,1	3,2	96,4
Chez des voisins, chez des parents avec votre famille	2	,8	,8	97,2
Avec votre famille, chez des amis, des parents et voisins	7	2,7	2,8	100,0
Total	251	96,2	100,0	
Missing System	10	3,8		
Total	261	100,0		

A quelle fréquence ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Régulièrement	116	44,4	47,0	47,0
De temps en temps	119	45,6	48,2	95,1
Rarement	12	4,6	4,9	100,0
Total	247	94,6	100,0	
Missing System	14	5,4		
Total	261	100,0		

Si non, dites pourquoi

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Manque d'intérêt	6	2,3	42,9	42,9
Autres raisons	8	3,1	57,1	100,0
Total	14	5,4	100,0	
Missing System	247	94,6		
Total	261	100,0		

Disposez-vous d'un poste radio ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	237	90,8	91,5	91,5
	Non	2	8,4	8,5	100,0
	Total	259	99,2	100,0	
Missing	System	2	,8		
Total		261	100,0		

Pourquoi ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Ecouter les informations	169	64,8	82,4	82,4
	Ecouter la musique	10	3,8	4,9	87,3
	Pas de moyens	4	1,5	2,0	89,3
	C'est une nécessité	8	3,1	3,9	93,2
	C'est un moyen d'information	2	,8	1,0	94,1
	Par plaisir	2	,8	1,0	95,1
	C'est plus pratique	2	,8	1,0	96,1
	Ne l'intéresse pas	2	,8	1,0	97,1
	Pour la famille	2	,8	1,0	98,0
	S'ouvrir au monde extérieur	4	1,5	2,0	100,0
	Total	205	78,5	100,0	
Missing	System	56	21,5		
Total		261	100,0		

Ecoutez-vous la radio ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	247	94,6	96,9	96,9
	Non	8	3,1	3,1	100,0
	Total	255	97,7	100,0	
Missing	System	6	2,3		
Total		261	100,0		

Pourquoi ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Distraction	54	20,7	23,8	23,8
	Les informations	151	57,9	66,5	90,3
	Pour se cultiver	4	1,5	1,8	92,1
	Il y a des émissions intéressantes	2	,8	,9	93,0
	Evite l'ennui	4	1,5	1,8	94,7
	Rarement	2	,8	,9	95,6
	Pour s'épanouir	2	,8	,9	96,5
	Pour la famille	2	,8	,9	97,4
	La musique	4	1,5	1,8	99,1
	Ça ne m'intéresse pas	2	,8	,9	100,0
	Total	227	87,0	100,0	
Missing	System	34	13,0		
Total		261	10,0		

Avec qui l'écoutez-vous ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Avec votre famille	75	28,7	30,6	30,6
	Chez des amis	6	2,3	2,4	33,1
	Avec votre famille et chez des amis	5	1,9	2,0	35,1
	Chez des voisins	4	1,5	1,6	36,7
	Avec votre famille, chez des voisins	6	2,3	2,4	39,2
	Seul	115	44,1	46,9	86,1

Seul, avec votre famille	17	6,5	6,9	93,1
Chez des amis, seul	2	,8	,8	93,9
Votre famille, chez des amis, seul	4	1,5	1,6	95,5
Votre famille, chez des voisins, seul	4	1,5	1,6	97,1
Votre famille, chez des amis, des parents des voisins seuls	7	2,7	2,9	100,0
Total	245	93,9	100,0	
Missing System	16	6,1		
Total	261	100,0		

A quelle fréquence ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Régulièrement	150	57,5	61,2	61,2
De temps en temps	84	32,2	34,3	95,5
Rarement	11	4,2	4,5	100,0
Total	245	93,9	100,0	
Missing System	16	6,1		
Total	261	100,0		

Si vous ne l'écoutez pas, dites pourquoi ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Régulièrement	150	57,5	61,2	61,2
De temps en temps	84	32,2	34,3	95,5
Rarement	11	4,2	4,5	100,0
Total	245	93,9	100,0	
Missing System	16	6,1		
Total	261	100,0		

Lisez-vous le journal?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	196	75,1	76,3	476,3
Non	61	23,4	23,7	100,0
Total	257	98,5	100,0	
Missing System	4	1,5		
Total	261	100,0		

Comment vous le procurez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Au bureau	49	18,8	24,9	24,9
Par emprunt	30	11,5	15,2	40,1
Vous êtes abonné	5	1,9	2,5	42,6
Vous l'achetez	94	36,0	47,7	90,4
Autre moyen	19	7,3	9,6	100,0
Total	197	75,5	100,0	
Missing System	64	24,5		
Total	261	100,0		

Quel type de journal lisez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Quotidiens (observateur, pays, sidwaya...)	120	46,0	65,6	65,6
Hebdomadaire	4	1,5	2,2	67,8
Quotidiens, hebdomadaire	12	4,6	6,6	74,3
Magazine, quotidien	4	1,5	2,2	76,5
Magazine, quotidien, hebdomadaire	2	,8	1,1	77,6
Bimensuel, hebdomadaire	2	,8	1,1	78,7
Bimensuel, hebdomadaire, quotidien	2	,8	1,1	79,8
Actualité	14	5,4	7,7	87,4
Actualité, quotidien	2	,8	1,1	88,5
Magazine, actualité	1	,4	,5	89,1

	Bandes dessinés	2	,8	1,1	90,2
	Peu importe	10	3,8	5,5	95,6
	Journaux de la place	6	2,3	3,3	98,9
	Faits divers, Magazine, quotidien	2	,8	1,1	100,0
	Total	183	70,1	100,0	
Missing	System	78	29,9		
Total		261	100,0		

Où le lisez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	En famille	70	26,8	37,2	37,2
	Chez des amis	14	5,4	7,4	44,7
	En famille, chez des amis	6	2,3	3,2	47,9
	En famille, chez des amis, chez des voisins	2	,8	1,1	48,9
	A l'école	3	1,1	1,6	50,5
	En famille à l'école	2	,8	1,1	51,6
	Chez des amis à l'école	4	1,5	2,1	53,7
	En famille, chez des amis, à l'école	4	1,5	2,1	55,9
	Dans la rue en famille	2	,8	1,1	56,9
	En famille, chez des amis, dans la rue	4	1,5	2,1	59,0
	En famille, chez des amis, à l'école, dans la rue	4	1,5	2,1	61,2
	Autre lieu	43	16,5	22,9	84,0
	En famille, autre lieu	20	7,7	10,6	94,7
	En famille, chez des amis, autre lieu	6	2,3	3,2	97,9
	En famille, à l'école, autre lieu	2	,8	1,1	98,9
	Chez des amis, des voisins, à l'école, dans la rue, autre lieu	2	,8	1,1	100,0
	Total	188	72,0	100,0	
Missing	System	73	28,0		
Total		261	100,0		

A quelle fréquence

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	Régulièrement	79	30,3	42,2	42,2
	De temps en temps	95	36,4	50,8	93,0
	Rarement	13	5,0	7,0	100,0
	Total	187	71,6	100,0	
Missing	System	74	28,4		
Total		261	100,0		

Si vous ne lisez pas, pourquoi ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	Manque d'intérêt	24	9,2	37,5	37,5
	Manque de moyen	20	7,7	31,3	68,8
	Autres raisons	20	7,7	31,3	100,0
	Total	64	24,5	100,0	
Missing	System	197	75,5		
Total		261	100,0		

Connaissez-vous Internet ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	Oui	151	57,9	59,2	59,2
	Non	104	39,8	40,8	100,0
	Total	255	97,7	100,0	
Missing	System	6	2,3		
Total		261	100,0		

L'utilisez-vous ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	113	43,3	57,1	57,1
Non	85	32,6	42,9	100,0
Total	198	75,9	100,0	
Missing System	63	24,1		
Total	261	100,0		

Si oui, où vous connectez-vous ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid A la maison	4	1,5	3,5	3,5
Au lycée	2	,8	1,7	5,2
Dans un cyber	74	28,4	64,3	69,6
A la maison et au cyber	4	1,5	3,5	73,0
A la maison, au lycée et dans un cyber	2	,8	1,7	74,8
Au lieu	20	7,7	17,4	92,2
Dans un cyber et autre lieu	9	3,4	7,8	100,0
Total	115	44,1	100,5	
Missing System	146	55,9		
Total	261	100,0		

Utilisez-vous Internet pour :

Fre	quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Le courrier électronique	22	8,4	19,3	19,3
Des recherches	12	4,6	10,5	29,8
Le courrier électronique, des recherches	37	14,2	32,5	62,3
Courrier électronique, le tchat	2	,8	1,8	64,0
Recherche et tchat	2	,8	1,8	65,8
Courrier électronique, recherches, et tchat	5	1,9	4,4	70,2
Recherche de correspondances	4	1,5	3,5	73,7
Recherches, recherche de correspondants	4	1,5	3,5	77,2
Courrier électronique, recherches, recherche de correspondant	8	3,1	7,0	84,2
Recherche, tchat, recherche de correspondant	2	,8	1,8	86,0
Courrier électronique, recherche, tchat, recherche de correspondants	4	1,5	3,5	89,5
2	,8	1,8	91,2	
Courrier électronique, autres raisons	4	1,5	3,5	94,7
Des recherches, autres raisons	4	1,5	3,5	98,2
Courrier électronique, recherches, tchat, autres raisons	2	,8	1,8	100,0
Courrier électronique, recherche, tchat, recherche de correspondant autres raisons	114	43,7	100,0	
Total	147	56,3		
Missing System	261	100,0		
Total				

Vous interdisez-vous de visiter certains sites ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	81	31,0	62,8	62,8
Non	48	18,4	37,2	100,0
Total	129	49,4	100,0	
Missing System	132	50,6		
Total	261	100,0		

Pourquoi

Fre	quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Dépravation des mœurs	3	1,1	3,0	3,0
L'interdiction ne sert pas	4	1,5	4,0	7,1
Pour éviter les virus	2	,8	2,0	9,1
Site pornographique	10	3,8	10,1	19,2
Pour nourrir sa curiosité	17	6,5	17,2	36,4
Manque d'intérêt	6	2,3	6,1	42,4

	Il y a des choses malsaines	8	3,1	8,1	50,5
	Je ne sais pas ce que je veux	4	1,5	4,0	54,5
	Les autres ne m'intéressent pas	4	1,5	4,0	58,6
	Manque de temps	2	,8	2,0	60,6
	Pour des raisons d'éthique	2	,8	2,0	62,6
	Pour respect de l'expression	2	,8	2,0	64,6
	Ils sont écœurants	6	2,3	6,1	70,7
	Question de pudeur/mœurs	16	6,1	16,2	86,9
	Ne cherche pas à savoir	2	,8	2,0	88,9
	Informations malsaines	4	1,5	4,0	92,9
	C'est un moyen de communication	1	,4	1,0	93,9
	Manque de moyens	2	,8	2,0	96,0
	Ne connaît pas Internet	4	1,5	4,0	100,0
	Total	99	37,9	100,0	
Missing	System	162	62,1		
Total		261	100,0		

Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité regardent-ils la télé en même temps que vous ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	20	76,6	77,8
	Non	57	21,8	100,0
	Total	257	98,5	100,0
Missing	System	4	1,5	
Total		261	100,0	

Pourquoi ?

Fre	quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	S'informer également	33	12,6	16,3
	Ils sont majeurs	8	3,1	3,9
	Ils ne suivent pas les mêmes émissions	13	5,0	6,4
	Les feuilletons	2	,8	1,0
	Nous discutons ensemble	4	1,5	2,0
	Pour son éveil	8	3,1	3,9
	Je préfère les émissions des enfants	6	2,3	3,0
	Sensibiliser sur certains faits	8	3,1	3,9
	Distraction	2	,8	1,0
	Parce que en famille	77	29,5	37,9
	Emissions pas éducatives provoquant la dépravation	2	,8	1,0
	Pour élucider certaines informations	6	2,3	3,0
	Nous n'avons pas les mêmes besoins d'information	2	,8	1,0
	Je n'y vois pas d'inconvénient	2	,8	1,0
	La télé complète l'éducation des enfants	2	,8	1,0
	Pas de télévision	10	3,8	4,9
	Je ne suis pas souvent à la maison	2	,8	1,0
	Je monopolise une seule chaîne	2	,8	1,0
	Nous vivons en communauté	2	,8	1,0
	La télé ouvre l'esprit	1	,4	,5
	Je ne vis pas avec mon enfant	1	,4	,5
	Ils ne suivent pas la télévision	1	,4	,5
	Ne regarde pas les émissions dangereuses	1	,4	,5
	Les enfants ont leur télévision	2	,8	1,0
	Parce qu'ils partent à l'école	2	,8	1,0
	Pour suivre les débats télévisés	2	,8	1,0
	Pour mieux guider les enfants	2	,8	1,0
	Total	203	77,8	100,0
Missing	System	58	22,2	
Total		261	100,0	

Pensez-vous que les enfants comprennent les émissions qu'ils regardent ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	194	74,3	77,3
	Non	57	21,8	100,0
	Total	251	96,2	100,0

Missing System	10	3,8		
Total	261	100,0		

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Parce qu'ils sont grands	15	5,7	7,7	7,7
	Ne regarde pas n'importe quoi	6	2,3	3,1	10,7
	Ils sont jeunes	8	3,1	4,1	14,8
	Ils comprennent	44	16,9	22,4	37,2
	Les émissions sont amusantes pour eux	14	5,4	7,1	44,4
	Ils font des commentaires	19	7,3	9,7	54,1
	Les émissions dépassent leur niveau	22	8,4	11,2	65,3
	Ils regardent les dessins animés	4	1,5	2,0	67,3
	Ils peuvent faire le discernement	2	,8	1,0	68,4
	La télé est inadaptée à nos us et vécus quotidiens	2	,8	1,0	69,4
	Ils suivent régulièrement	2	,8	1,0	70,4
	Ça éveille l'esprit	6	2,3	3,1	73,5
	Parce que les émissions sont ciblées	2	,8	1,0	74,5
	Chaque enfant est intéressé	4	1,5	2,0	76,5
	Ils ont tendance à imiter	6	2,3	3,1	79,6
	Pas toujours	2	,8	1,0	80,6
	Ils sont élèves	5	1,9	2,6	83,2
	Ça dépend des émissions	6	2,3	3,1	86,2
	Parce que simple et compréhensible	6	2,3	3,1	89,3
	Ils anticipent les réponses	2	,8	1,0	90,3
	Ils peuvent les interpréter	4	1,5	2,0	92,3
	Je leur explique	2	,8	1,0	93,4
	Les images le permettent	3	1,1	1,5	94,9
	Ils regardent ce qui leur plaît	5	1,9	2,6	97,4
	Ils posent des questions	1	,4	,5	98,0
	Les émissions sont à leur portée	2	,8	1,0	99,0
	Ils n'ont pas l'esprit ouvert	2	,8	1,0	100,0
	Total	196	75,1	100,0	
Missing System		65	24,9		
Total		261	100,0		

Les enfants peuvent-ils regarder les émissions qu'ils désirent ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	120	46,0	47,4	47,4
Non	133	51,0	52,6	100,0
Total	253	96,9	100,0	
Missing System	8	3,1		
Total	261	100,0		

Pour quoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Ils sont majeurs	4	1,5	2,1	2,1
	On en parle d'abord	2	,8	1,1	3,2
	Distraction	12	4,6	6,3	9,5
	Pour s'informer	5	1,9	2,6	12,2
	Programme jeunesse	9	3,4	4,8	16,9
	La TNB n'a pas d'émissions bizarres	2	,8	1,1	18,0
	Ce n'est pas avantageux pour eux	21	8,0	11,1	29,1
	Ils apprennent des choses qui ne sont pas de leur âge	14	5,4	7,4	36,5
	C'est ce qui cadre avec la vraie morale qu'ils regardent	2	,8	1,1	37,6
	Ça les intéresse	20	7,7	10,6	48,1
	Pas toutes les chaînes	4	1,5	2,1	50,3
	Musique	2	,8	1,1	51,3
	Manque d'intérêt éducatif	10	3,8	5,3	56,6
	Ce n'est pas une bonne chose	10	3,8	5,3	61,9
	Ils peuvent faire le discernement	2	,8	1,1	63,0
	Ils ne comprennent pas	6	2,3	3,2	66,1
	Ça cultive leur centre d'intérêt	16	6,1	8,5	74,6

	Il y a des émissions qui dépassent leur niveau	11	4,2	5,8	80,4
	Ils vont à l'école	3	1,1	1,6	82,0
	Les parents d'abord	7	2,7	3,7	85,7
	Les émissions sont conformes à l'éducation	3	1,1	1,6	87,3
	Les chaînes de télévision sont limitées	3	1,1	1,6	88,9
	Ils ont une télévision à leur disposition	4	1,5	2,1	91,0
	Pas de télévision	6	2,3	3,2	94,2
	J'interdis les films pornographiques	4	1,5	2,1	96,3
	Les programmes sont variés selon les chaînes	4	1,5	2,1	98,4
	La télévision n'est pas adaptée à nos mœurs	2	,8	1,1	99,5
	Ils sont libres	1	,4	,5	100,0
	Total	189	72,4	100,0	
Missing	System	72	27,6		
Total		261	100,0		

Peuvent-ils regarder la télé aux heures qu'ils veulent ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	38	14,6	15,0
	Non	215	82,4	85,0
	Total	253	96,9	100,0
Missing	System	8	3,1	
Total		261	100,0	

Pour quoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Si ils ne dérangent pas	5	1,9	2,5	2,5
	Ne dispose pas d'énergie à tout temps	2	,8	1,0	3,5
	Ils doivent se reposer et dormir	54	20,7	27,1	30,7
	Ils doivent étudier	47	18,0	23,6	54,3
	Ça empêche d'étudier	4	1,5	2,0	56,3
	Ils ne peuvent pas comprendre les émissions longues durées	2	,8	1,0	57,3
	S'ils le souhaitent	6	2,3	3,0	60,3
	Ils doivent aller à l'école	16	6,1	8,0	68,3
	Ils ont l'esprit critique	4	1,5	2,0	70,4
	Certaines émissions frisent la dépravation	2	,8	1,0	71,4
	Chaque chose a son temps	10	3,8	5,0	76,4
	Personne ne leur interdit, ils sont libres	8	3,1	4,0	80,4
	C'est un instrument de loisir	2	,8	1,0	81,4
	Les heures tardives sont nuisibles	27	10,3	13,6	95,0
	Moduler l'heure selon leur âge	6	2,3	3,0	98,0
	Ils ont une télévision	2	,8	1,0	99,0
	Il n'y a pas de télévision	2	,8	1,0	100,0
	Total	199	76,2	100,0	
Missing	System	62	23,8		
Total		261	100,0		

Quel serait votre comportement face à des émissions que vous jugez supérieure à leur niveau ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Vous leur interdisez de regarder	72	27,6	29,1
	Vous les conseillez de ne pas regarder	67	25,7	27,1
	Vous leur donnez des explications	84	32,2	34,0
	Vous les laissez simplement suivre	24	9,2	9,7
	Total	247	94,6	100,0
Missing	System	14	5,4	
Total		261	100,0	

Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité écoutent-ils la radio en même temps que vous ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	90	34,5	34,7	34,7
Non	169	64,8	65,3	100,0
Total	259	99,2	100,0	
Missing System	2	,8		
Total	261	100,0		

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	S'informer également	27	10,3	14,6	14,6
	Nos horaires sont différents	18	6,9	9,7	24,3
	Nous n'avons pas les mêmes intérêts	16	6,1	8,6	33,0
	J'écoute la radio en chambre	7	2,7	3,8	36,8
	Je me déplace avec ma radio	3	1,1	1,6	38,4
	Mes émissions ne les intéressent pas	13	5,0	7,0	45,4
	Nous logeons ensemble	7	2,7	3,8	49,2
	Les enfants préfèrent la musique	9	3,4	4,9	54,1
	Manque d'intérêt à leur niveau	2	,8	1,1	55,1
	J'écoute la radio au salon	8	3,1	4,3	59,5
	Ils n'ont pas d'intérêt pour les émissions	8	3,1	4,3	63,8
	Nous n'avons même pas besoins d'information	5	1,9	2,7	66,5
	Il y a un temps pour tout	2	,8	1,1	67,6
	C'est ma femme et moi qui écoutons la radio	2	,8	1,1	68,6
	C'est ma propriété privée	2	,8	1,1	69,7
	Chacun écoute l'émission qui l'intéresse	6	2,3	3,2	73,0
	Cela ne gêne pas du tout	4	1,5	2,2	75,1
	Pas toujours	4	1,5	2,2	77,3
	Pour s'instruire	4	1,5	2,2	79,5
	Ils ne sont pas présents à la maison	2	,8	1,1	80,5
	La radio ne les intéresse pas	8	3,1	4,3	84,9
	Quand on est tous présent	10	3,8	5,4	90,3
	La radio distrait	2	,8	1,1	91,4
	Pas de radio	4	1,5	2,2	93,5
	Les enfants ont leur radio	4	1,5	2,2	95,7
	Ils sont intéressés	2	,8	1,1	96,8
	Nous écoutons ensemble	2	,8	1,1	97,8
	Par soucis de sensibiliser	2	,8	1,1	98,9
	Pas d'enfant	2	,8	1,1	10,0
	Total	185	70,9	100,0	
Missing System		76	29,1		
Total		261	100,0		

Pensez-vous que les enfants comprennent les émissions qu'ils écoutent ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	148	56,7	64,3	64,3
Non	82	31,4	35,7	100,0
Total	230	88,1	100,0	
Missing System	31	11,9		
Total	261	100,0		

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Parce qu'ils sont grands	11	4,2	6,9	6,9
	Parce que c'est intéressant	6	2,3	3,8	10,7
	Emissions enfantines	10	3,8	6,3	17,0
	Ils expliquent	16	6,1	10,1	27,0
	Ils ont un niveau inférieur	20	7,7	12,6	39,6
	Ils n'écourent même pas	6	2,3	3,8	43,4
	Ils ne s'expriment pas bien	2	,8	1,3	44,7
	Il n'y a pas d'émission pour enfants	6	2,3	3,8	48,4
	Les langues en dioula ou français	2	,8	1,3	49,7
	Pas du tout	4	1,5	2,5	52,2

	C'est un facteur de divertissement	2	,8	1,3	53,5
	Ils comprennent à leur manière	26	10,0	16,4	69,8
	Leur niveau le permet	13	5,0	8,2	78,0
	Les langues sont incompréhensibles	4	1,5	2,5	80,5
	Ils suivent régulièrement	2	,8	1,3	81,8
	Leur engouement est perceptible	2	,8	1,3	83,0
	La radio n'a pas d'image	4	1,5	2,5	85,5
	Ils écoutent la musique	6	2,3	3,8	89,3
	Cela dépend du type d'émission	2	,8	1,3	90,6
	Leur réaction l'explique	2	,8	1,3	91,8
	Ils font des commentaires	2	,8	1,3	93,1
	Ils ne comprennent pas	4	1,5	2,5	95,6
	Ils demandent des précisions	3	1,1	1,9	97,5
	Ils préfèrent la télévision	4	1,5	2,5	100,0
	Total	159	60,9	100,0	
Missing	System	102	39,1		
Total		261	100,0		

Les enfants peuvent-ils écouter les émissions qu'ils désirent ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid				
	Oui	142	54,4	61,2
	Non	90	34,5	38,8
	Total	232	88,9	100,0
Missing	System	29	11,1	
Total		261	100,0	

Pour quoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Ils sont majeurs	4	1,5	2,4	2,4
	On en parle d'abord	7	2,7	4,2	6,6
	Manque de temps	2	,8	1,2	7,8
	Pour en savoir plus	10	3,8	6,0	13,8
	Les horaires	4	1,5	2,4	16,2
	L'audio est moins influençant	2	,8	1,2	17,4
	Il y a des émissions à intérêt éducatif	9	3,4	5,4	22,8
	Ils sont libres	25	9,6	15,0	37,7
	Il y a des heures de détente	2	,8	1,2	38,9
	De nos jours pas de tabou	4	1,5	2,4	41,3
	Pour leur propre information	8	3,1	4,8	46,1
	Parce qu'elle ne peut pas se lever	2	,8	1,2	47,3
	Ils ont une instruction suffisante	6	2,3	3,6	50,9
	Pour leur culture	8	3,1	4,8	55,7
	Ils n'y a pas d'émissions éducatives	4	1,5	2,4	58,1
	Aucune interdiction	8	3,1	4,8	62,9
	S'il y a des émissions de leur âge	6	2,3	3,6	66,5
	Ça les égare	4	1,5	2,4	68,9
	Parce que source de formation de la personnalité de l'enfant	10	3,8	6,0	74,9
	Ils ont le choix	10	3,8	6,0	80,8
	Il y a des émissions malsaines	4	1,5	2,4	83,2
	Parce que la radio ne montre pas des images	4	1,5	2,4	85,6
	Nous écoutons en famille	2	,8	1,2	86,8
	Il y a des émissions assez saines	8	3,1	4,8	91,6
	Pour éviter la dépravation	4	1,5	2,4	94,0
	Ils ne sont pas intéressés	5	1,9	3,0	97,0
	Il y a des émissions réservées aux adultes	3	1,1	1,8	98,8
	Ils n'ont pas leur propre radio	2	,8	1,2	100,0
	Total	167	64,0	100,0	
Missing	System	94	36,0		
Total		261	100,0		

Peuvent-ils écouter la radio aux heures qu'ils veulent ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid				
	Oui	51	19,5	21,8

Non	183	70,1	78,2	100,0
Total	234	89,7	100,0	
Missing System	27	10,3		
Total	261	100,0		

Pour quoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Ils sont majeurs	4	1,5	2,4	2,4
	S'ils ne dérangent pas	8	3,1	4,8	7,2
	Pour s'instruire	5	1,9	3,0	10,2
	Ils doivent se reposer	50	19,2	30,1	40,4
	Ils mélangent les heures de télévision	4	1,5	2,4	42,8
	Ils sont libres	7	2,7	4,2	47,0
	Si ça les intéresse	10	3,8	6,0	53,0
	Ils sont des enfants mineurs	4	1,5	2,4	55,4
	Il y a des heures d'études	26	10,0	15,7	71,1
	Ils doivent aller à l'école	5	1,9	3,0	74,1
	Chaque chose à son temps	10	3,8	6,0	80,1
	Il y a un problème de santé	4	1,5	2,4	82,5
	Ne permet pas de suivre aux heures tardives	11	4,2	6,6	89,2
	Pour discipliner	6	2,3	3,6	92,8
	Ils n'aiment pas écouter la radio	2	,8	1,2	94,0
	Ils n'ont pas de radio	6	2,3	3,6	97,6
	Il s'ont une radio	4	1,5	2,4	100,0
	Total	166	63,6	100,0	
Missing System		95	36,4		
Total		261	100,0		

Quel serait votre comportement face à des émissions que vous jugez supérieures à leur niveau ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Vous leur interdisez d'écouter	62	23,8	27,4
	Vous les conseillez de ne pas écouter	48	18,4	48,7
	Vous leur donnez des explications	81	31,0	84,5
	Vous les laissez simplement suivre	35	13,4	100,0
	Total	226	86,6	100,0
Missing System		35	13,4	
Total		261	100,0	

Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité lisent-ils les mêmes journaux que vous ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	63	24,1	25,9
	Non	180	69,0	74,1
	Total	243	93,1	100,0
Missing System		18	6,9	
Total		261	100,0	

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	S'informer également	22	8,4	14,4	14,4
	Pas de journaux	9	3,4	4,9	20,3
	Pas les mêmes intérêts	10	3,8	6,5	26,8
	Ils ne sont pas aptes pour lire car trop jeunes	27	10,3	17,6	44,4
	Ça ne les intéresse pas	23	8,8	15,0	59,5
	Ça intéresse ma femme	2	,8	1,3	60,8
	Pas de moyens financiers	2	,8	1,3	62,1
	Ils peuvent comprendre	6	2,3	3,9	66,0
	Pour leur culture personnelle	8	3,1	5,2	71,2
	Pas même besoin d'information	8	3,1	5,2	76,5
	Ils regardent les images	4	1,5	2,6	79,1
	Seulement journaux pour jeunes	4	1,5	2,6	81,7
	Les journaux ne sont pas à leur disposition	4	1,5	2,6	84,3

	Ce qui est adapté à leur niveau	2	,8	1,3	85,6
	Ils ne comprennent pas	2	,8	1,3	86,9
	A la disposition de tout le monde	3	1,1	2,0	88,9
	Ne lit pas les journaux	11	4,2	7,2	96,1
	Chacun a son désir	2	,8	1,3	97,4
	Pas instruit	2	,8	1,3	98,7
	Il y a des journaux pour enfants	2	,8	1,3	10,0
	Total	153	58,6	100,0	
Missing	System	108	41,4		
Total		261	100,0		

Pensez-vous que les enfants comprennent ce qu'ils lisent ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	131	50,2	60,9	60,9
Non	84	32,2	39,1	100,0
Total	215	82,4	100,0	
Missing System	46	17,6		
Total	261	100,0		

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Parce qu'ils sont grands	6	2,3	4,5	4,5
	C'est leur choix	2	,8	1,5	6,1
	Ils expliquent	4	1,5	3,0	9,1
	Ils comprennent	25	9,6	18,9	28,0
	Ils exploitent la littérature	4	1,5	3,0	31,1
	Pas du tout	14	5,4	10,6	41,7
	Cela l'amuse	2	,8	1,5	43,2
	On en discute	2	,8	1,5	44,7
	Leur niveau d'instruction le permet	12	4,6	9,1	53,8
	Ils n'y trouvent pas d'intérêt	2	,8	1,5	55,3
	Niveau de langue élevée	21	8,0	15,9	71,2
	Pas forcément	6	2,3	4,5	75,8
	Il y a des journaux de leur niveau	10	3,8	7,6	83,3
	Ils demandent des explications	4	1,5	3,0	86,4
	Ils sont mineurs	8	3,1	6,1	92,4
	Ils sont scolarisés	4	1,5	3,0	95,5
	Ils sont jeunes	4	1,5	3,0	98,5
	Il y a des émissions de moindre valeur	2	,8	1,5	100,0
	Total	132	50,6	100,0	
Missing	System	129	49,4		
Total		261	100,0		

Les enfants peuvent-ils lire les articles et journaux qu'ils désirent ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Oui	91	34,9	41,2	41,2
Non	130	49,8	58,8	100,0
Total	221	84,7	100,0	
Missing System	40	15,3		
Total	261	100,0		

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Ils sont majeurs	7	2,7	5,3	5,3
	On se met d'accord	2	,8	1,5	6,8
	Pour s'informer	8	3,1	6,0	12,8
	Pas à leur disposition	3	1,1	2,3	15,0
	Curiosité	2	,8	1,5	16,5
	Ils vont lire n'importe quoi	4	1,5	3,0	19,5
	Si cela les intéresse	10	3,8	7,5	27,1
	Pas d'intérêt éducatif	8	3,1	6,0	33,1

	Manque de moyens	12	4,6	9,0	42,1
	Certains sont déconseillés pour meilleure éducation	12	4,6	9,0	51,1
	Il y a des articles qui pervertissent	5	1,9	3,8	54,9
	Il y a des journaux pornographiques	7	2,7	5,3	60,2
	Ils ne lisent pas du tout	9	3,4	6,8	66,9
	Pas d'articles interdits pour eux	4	1,5	3,0	69,9
	Permettre aux enfants de se cultiver	12	4,6	9,0	78,9
	Respect de leur âge mental	2	,8	1,5	80,5
	Il y a des journaux à leur disposition	8	3,1	6,0	86,5
	N'empêche pas les enfants	4	1,5	3,0	89,5
	Si c'est supérieur à leur niveau	10	1,8	7,5	97,0
	Pour s'instruire	2	,8	1,5	98,5
	Je les interdits	2	,8	1,5	100,0
	Total	133	51,0	100,0	
Missing	System	128	49,0		
Total		261	100,0		

Quel serait votre comportement face à des articles que vous jugez supérieurs à leur niveau ?

Frequency			Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Vous leur interdisez de lire	50	19,2	23,7	23,7
	Vous leur conseillez de ne pas lire	60	23,0	28,4	52,1
	Vous leur donnez des explications	79	30,3	37,4	89,6
	Vous les laissez simplement lire	22	8,4	10,4	100,0
	Total	211	80,8	100,0	
Missing	System	50	19,2		
Total		261	100,0		

Vos enfants et ceux qui sont sous votre responsabilité ont-ils accès à internet ?

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	88	33,7	37,4	37,4
	Non	147	56,3	62,6	100,0
	Total	235	90,0	100,0	
Missing	System	26	10,0		
Total		261	100,0		

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent	
Valid	S'informer également	16	6,1	10,5	10,5	
	Sont en milieu rural	6	2,3	3,9	14,5	
	Manque de moyens	31	11,9	20,4	34,9	
	Pas d'intérêt	10	3,8	6,6	41,4	
	Pour leur formation personnelle	8	3,1	5,3	46,7	
	Coût élevé	2	,8	1,3	48,0	
	Recherche de correspondants	9	3,4	5,9	53,9	
	Ils se rendent au cyber	6	2,3	3,9	57,9	
	Ne peuvent pas	2	,8	1,3	59,2	
	N'ont pas l'âge	11	4,2	7,2	66,4	
	N'ont pas le niveau	4	1,5	2,6	69,1	
	Ne maîtrise pas l'informatique	32	12,3	21,1	90,1	
	Ils n'ont pas d'occasion	6	2,3	3,9	94,1	
	Découvrir d'autres horizons	1	,4	,7	94,7	
	Ça éduque	5	1,9	3,3	98,0	
	Par nécessité	1	,4	,7	98,7	
	Se cultiver	2	,8	1,3	100,0	
	Total	152	58,2	100,0		
	Missing	System	109	41,8		
	Total		261	100,0		

Si oui, où se connectent-ils ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	A la maison	11	4,2	12,2	12,2
	Au lycée	8	3,1	8,9	21,1
	Dans un cyber	58	22,2	64,4	85,6
	Au lycée et dans un cyber	10	3,8	11,1	96,7
	Autre lieu	1	,4	1,1	97,8
	Dans un cyber et autres lieux	2	,8	2,2	100,0
	Total	90	34,5	100,0	
Missing	System	171	65,5		
Total		261	100,0		

Pensez-vous que les enfants comprennent ce qu'ils voient et entendent sur internet ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	78	29,9	54,9
	Non	64	24,5	45,1
	Total	142	54,4	100,0
Missing	System	119	45,6	
Total		261	100,0	

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Parce qu'ils sont grands	5	1,9	6,3	6,3
	C'est leur choix	9	3,4	11,4	17,7
	Ils expliquent	4	1,5	5,1	22,8
	Il n'y a pas de site à leur niveau	6	2,3	7,6	30,4
	Ils n'ont pas accès	14	5,4	17,7	48,1
	Ils gagnent des cadeaux	2	,8	2,5	50,6
	Il n'y a pas de familiarité avec l'Internet	6	2,3	7,6	58,2
	Il y a multitude de connaissances	6	2,3	7,6	65,8
	Ils sont cultivés	9	3,4	11,4	77,2
	Ils font des recherches	10	3,8	12,7	89,9
	Ils ne sont pas instruits	2	,8	2,5	92,4
	Les enfants sont plus intelligents que les parents	6	2,3	7,6	100,0
	Total	79	30,3	100,0	
Missing	System	182	69,7		
Total		261	100,0		

Les enfants peuvent-ils visiter les sites de leur choix ?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	51	19,5	34,9
	Non	95	36,4	65,1
	Total	146	55,9	100,0
Missing	System	115	44,1	
Total		261	100,0	

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Ils sont majeurs	4	1,5	4,3	4,3
	Je ne peux tout contrôler	4	1,5	4,4	8,7
	On donne des explications	2	,8	2,2	10,9
	Pour avoir des informations	6	2,3	6,5	17,4
	Il n'y a pas de vulgarisation	6	2,3	6,5	23,9
	Ils sont libres de naviguer	6	2,3	6,5	30,4
	Ils sont sensibilisés sur les bons et mauvais sites	4	1,5	4,3	34,8
	Certains sites sont malsains	31	11,9	33,7	68,5
	Pour connaître davantage le net	2	,8	2,2	70,7
	Ils ne connaissent pas	10	3,8	10,9	81,5
	C'est dangereux	2	,8	2,2	83,7
	Pour nourrir leur curiosité	2	,8	2,2	85,9
	Ça donne une mauvaise éducation	9	3,4	9,8	95,7
	Ils ne sont pas connectés	2	,8	2,2	97,8
	Pas avec les parents	2	,8	2,2	100,0
	Total	92	35,2	100,0	

Missing System	169	64,8		
Total	231	100,0		

Quel serait votre comportement face à la consultation par vos enfants de sites que vous jugez supérieurs à leur niveau ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Vous leur interdisez de poursuivre	52	19,9	31,5
	Vous leur conseillez de ne pas consulter	62	23,8	37,6
	Vous leur donnez des explications	32	12,3	19,4
	Vous les laissez simplement consulter	19	7,3	11,5
	Total	165	63,2	100,0
Missing System		96	36,8	
Total		261	100,0	

Si vous devez caractériser les médias dans leur rapport à l'éducation, que direz-vous de la télévision ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Valeur éducative	227	87,0	91,2
	Aucune valeur éducative	22	8,4	8,8
	Total	249	95,4	100,0
Missing System		12	4,6	
Total		261	100,0	

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Informations	37	14,2	18,7	18,7
	Sensibilisation	5	1,9	2,5	21,2
	Et bien choisi	2	,8	1,0	22,2
	Emission des enfants	9	3,4	4,5	26,8
	Programme éducatif à la télévision	14	5,4	7,1	33,8
	Les enfants imitent ce qu'ils voient	5	1,9	2,5	36,4
	Il y a plus de distraction que d'éducation	4	1,5	2,0	38,4
	Les dessins animés	4	1,5	2,0	40,4
	Les émissions qui permettent de se cultiver	19	7,3	9,6	50,0
	Permet de connaître son pays	2	,8	1,0	51,0
	L'information passe par la télévision	4	1,5	2,0	53,0
	Les images sont dépravées	8	3,1	4,0	57,1
	C'est un facteur d'éveil	15	5,7	7,6	64,6
	Renseigne sur beaucoup de choses	8	3,1	4,0	68,7
	Ouverture sur le monde extérieur	8	3,1	4,0	72,7
	Développe le sens critique de l'enfant	12	4,6	6,1	78,8
	Il y a des émissions qui éduquent	29	1,1	14,6	93,4
	Il y a beaucoup de documents	3	1,1	1,5	94,9
	De bons et de mauvais exemples y sont présentés	2	,8	1,0	96,0
	Pas assez, la valeur est plus formelle	2	,8	1,0	97,0
	Peu de valeur éducative	2	,8	1,0	98,0
	Les enfants imitent le côté négatif	2	,8	1,0	99,0
	Les conseils les réalités	2	,8	1,0	100,0
	Total	198	75,9	100,0	
Missing System		63	24,1		
Total		261	100,0		

Si vous devez caractériser les médias dans leur rapport à l'éducation, que direz-vous de la radio ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Valeur éducative	224	85,8	91,8
	Aucune valeur éducative	20	7,7	8,2
	Total	244	93,5	100,0
Missing System		17	6,5	
Total		261	100,0	

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Information	61	23,4	31,4	31,4
	Sensibilisation	4	1,5	2,1	33,5
	C'est audio	4	1,5	2,1	35,6
	Emission des enfants	12	4,6	6,2	41,8
	Emissions éducatives	34	13,0	17,5	59,3
	Ils n'écotent que la musique	6	2,3	3,1	62,4
	Eveille l'esprit	15	5,7	7,7	70,1
	L'information passe par la radio	2	,8	1,0	71,1
	Facteur d'instruction	21	8,0	10,8	82,0
	Pas émission pour enfants	2	,8	1,0	83,0
	Formation à distance	4	1,5	2,1	85,1
	Ça a un impact éducatif sur les enfants	4	1,5	2,1	87,1
	Les émissions participent à leur culture	8	3,1	4,1	91,2
	Développe l'attention	3	1,1	1,5	92,8
	Musique	4	1,5	2,1	94,8
	Pas de radio	2	,8	1,0	95,9
	Jeux radiophoniques	4	1,5	2,1	97,9
	Ouverture sur le monde	2	,8	1,0	99,0
	Les conseils	2	,8	1,0	100,0
	Total	194	74,3	100,0	
Missing	System	67	25,7		
Total		261	100,0		

Si vous devez caractériser les médias dans leur rapport à l'éducation, que direz-vous de la presse écrite ?

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Valeur éducative	211	80,8	89,4
	Aucune valeur éducative	25	9,6	100,0
	Total	236	90,4	
Missing	System	25	9,6	
Total		261	100,0	

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Information	71	27,2	40,1	40,1
	Sensibilisation	2	,8	1,1	41,2
	Distraction	4	1,5	2,3	43,5
	Renforce l'orthographe	19	7,3	10,7	54,2
	Articles intéressants	8	3,1	4,5	58,8
	Ne s'intéresse pas aux journaux	2	,8	1,1	59,9
	Eveil de conscience	18	6,9	10,2	70,1
	Ne lisent pas les journaux	6	2,3	3,4	73,4
	Informe sur le fonctionnement de l'Etat	4	1,5	2,3	75,7
	L'information passe par la presse écrite	4	1,5	2,3	78,0
	Donne le goût à la lecture	8	3,1	4,5	82,5
	Pas de rubrique pour enfants	2	,8	1,1	83,6
	Aide les parents à éduquer les enfants	4	1,5	2,3	85,9
	Impact éducatif sur les enfants	9	3,4	5,1	91,0
	Article pour les enfants	7	2,7	4,0	94,9
	Il y a des journaux pour enfants	2	,8	1,1	96,0
	Incite à l'écriture	1	,4	,6	96,6
	Dépend de l'âge et le niveau	2	,8	1,1	97,7
	Niveau de langue supérieur	2	,8	1,1	98,9
	La lecture favorise la compréhension de la langue	2	,8	1,1	100,0
	Total	177	67,8	100,0	
Missing	System	84	32,2		
Total		261	100,0		

Si vous devez caractériser les médias dans leur rapport à l'éducation, que direz-vous de l'Internet ?

Frequenc	y	Percent	Valid	Cumulative
----------	---	---------	-------	------------

				percent	percent
Valid	Valeur éducative	185	70,9	86,4	86,4
	Aucune valeur éducative	29	11,1	13,6	100,0
	Total	214	82,0	100,0	
Missing	System	47	18,0		
Total		261	100,0		

Pourquoi ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Information	48	18,4	27,4	27,4
	Ne connaît pas	16	6,1	9,1	36,6
	Formation à distance	4	1,5	2,3	38,9
	Découvertes	10	3,8	5,7	44,6
	C'est instructif	20	7,7	11,4	56,0
	Peut correspondre	10	3,8	5,7	61,7
	Faire des recherches	7	2,7	4,0	65,7
	Ouvre sur d'autres horizons	18	6,9	10,3	76,0
	Ça cultive	8	3,1	4,6	80,6
	Ça éveille l'enfant	6	2,3	3,4	84,0
	Remplace le livre qui est plus cher	2	,8	1,1	85,1
	Ouverture sur tout le monde entier	2	,8	1,1	86,3
	Permet de s'auto-former	4	1,5	2,3	88,6
	On l'utilise à bon escient	6	2,3	3,4	92,0
	Dominer par le commerce	2	,8	1,1	93,1
	Permet de voyager	5	1,9	2,9	96,0
	Limiter les sites à parcourir	3	1,1	1,7	97,7
	Visiter avec l'attention des parents	2	,8	1,1	98,9
	Ils n'ont pas accès à Internet	2	,8	1,1	100,0
	Total	175	67,0	100,0	
Missing	System	86	33,0		
Total		261	100,0		

Partagez-vous l'avis que les médias diminuent les aptitudes intellectuelles de l'enfant parce que :

Frequency		Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Ils émoussent l'intérêt à la lecture	92	35,2	43,2
	Ils ne permettent pas un développement de l'esprit critique	13	5,0	6,1
	Ils distraient l'enfant dans ses tâches scolaires	73	28,0	34,3
	Pas du tout	35	13,4	16,4
	Total	213	81,6	100,0
Missing	System	48	18,4	
Total		261	100,0	

Y a-t-il une différence entre l'éducation que vous avez reçu et celle que les enfants reçoivent de nos jours ?

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Oui	243	93,1	94,9	94,9
	Non	13	5,0	5,1	100,0
	Total	256	98,1	100,0	
Missing	System	5	1,9		
Total		261	100,0		

Si oui à quel niveau se situe la différence ?

Fre		quency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Plus libre	25	9,6	11,4	11,4
	Tolérance relative des parents	2	,8	,9	12,3
	Multitude de sources d'information (nombreux médias)	6	2,3	2,7	15,1
	Les moyens	4	1,5	1,8	16,9
	La télévision remplace les parents	4	1,5	1,8	18,7
	Les enfants n'ont pas la même éducation que les parents	4	1,5	1,8	20,5
	Le rendement des enfants est faible	4	1,5	1,8	22,4
	Il y avait beaucoup plus de contraintes avant que de nos jours	4	1,5	1,8	24,2
	Total	7	2,7	3,2	27,4

	Les enfants ont des droits	14	5,4	6,4	33,8
	Au niveau des méthodes d'éducation	5	1,9	2,3	36,1
	Aucune éducation pratique et morale	20	7,7	9,1	45,2
	Les enfants ont tout à leur disposition	22	8,4	10,0	55,3
	Moins de rigueur dans l'éducation	4	1,5	1,8	57,1
	Il y a plus de possibilités et de moyens pour apprendre	11	4,2	5,0	62,1
	Les habitudes morales et sociales ont changé	4	1,5	1,8	63,9
	Pas accès aux médias	2	,8	,9	64,8
	Nous sommes dans un monde beaucoup plus ouvert	2	,8	,9	65,8
	Le dialogue	22	8,4	10,0	75,8
	Manque de respect	6	2,3	2,7	78,5
	On cultive aujourd'hui l'esprit de la facilité	9	3,4	4,1	82,6
	Les enfants comprennent plus vite	6	2,3	2,7	85,4
	Changement de valeur	14	5,4	6,4	91,8
	Des médias à la disposition des enfants	15	5,7	6,8	98,6
	Au niveau de l'école	3	1,1	1,4	100,0
	Les enfants n'écoutent plus les parents	219	83,9	100,0	
	Total	42	16,1		
Missing	System	261	10,0		
Total					

Education aux médias au Burkina Faso : enjeux et perspectives pour une éducation à la citoyenneté

Résumé : La mondialisation de l'information et de la communication fait apparaître un choc plus ou moins violent entre cultures et visions du monde. La réduction des distances physiques n'a fait en réalité et de façon paradoxale qu'accroître les distances culturelles. En Afrique, une angoisse terrifiante : comment éduquer ses enfants ? Comment négocier la distance entre « l'enfant qui est de son temps » et les valeurs culturelles, morales, traditionnelles ? Comment, en effet, s'ouvrir à la modernité, symbole d'europanisation tout en préservant son identité culturelle ? Cette thèse qui dresse le rapport des élèves aux médias au Burkina Faso s'efforce de décrire l'univers référentiel des parents et éducateurs qui se heurte au quotidien des enfants envahis par les médias. L'éducation aux médias qui s'impose n'a par conséquent pas pour cible que les enfants. Au Burkina Faso, si l'adoption de la signalétique jeunesse est en soi une des réponses à cette problématique violente, son application quotidienne est une gymnastique. Comment par exemple affirmer qu'une scène est indécente, et pour qui ? Comment concilier les désirs de liberté des jeunes assouvis par la consommation des productions médiatiques généralement venues d'ailleurs et la nécessité de les protéger des contenus inadaptés ? Le contemporain est certes une réalité temporelle. Il est aussi et surtout spatial. En d'autres termes, ce qui est autorisé, admissible, permis ou tolérable aujourd'hui et qui ne l'était pas hier, peut être, dans le même temps et sous d'autres cieux, impensable, inadmissible, intolérable et condamnable. La lecture analytique des programmes scolaires du pays a montré l'urgence que l'école burkinabé a à prendre en charge la problématique des médias dans un contexte où, d'une part la rivalité entre les deux institutions reste une réalité, et d'autre part la démocratie est en construction.

Mots-clés : Education aux médias – Culture – Démocratie – Mondialisation – Ecole – Contemporanéité

Media education in Burkina Faso

Abstract : The globalization of information and communication leads to a relatively violent shock between domestic cultures and world visions. The reduction of physical distances has increased cultural distances. In the head of Africa, people are troubled by the questions: how to educate their children? How to negotiate the distance between the child who is of his time and traditional cultural values ? How to be both to the modern world, itself a symbol of europeanisation, while preserving one's cultural identity? This thesis studies the relation of students and the media in Burkina Faso; it strives to describe the mentality and values of parents and educators who daily face of media-saturated children. To avoid the latent generational conflict, media education does not target only the children. In Burkina Faso, while the adoption of signs icons targeting the young is itself a response to this major problem, its application is a daily exercise. How, for example can one assert that a scene is indecent, violates morality and for whom ? How to reconcile the desire for freedom of young people saturated by the media mostly produced and broadcast from elsewhere and the need to protect them from exposure to content inappropriate? In other words, what is allowed, permissible, permitted or tolerated today was not so yesterday, may and indeed has been elsewhere, unthinkable, unacceptable, intolerable and reprehensible. An analysis of the curricula of the Burkina Faso shows that the burkinabé education system must urgently face the issue of the media in a context where, on one hand the rivalry between the media and the school systems remains a reality, and where on other hand democracy is still "work-in-progress".

Keywords : Media Education - Culture - Democracy - Globalization - School - Modernity