



MINISTÈRES EN CHARGE DE L'ÉDUCATION
ET DE LA FORMATION

Burkina Faso



Rapport d'état du système éducatif national

Pour une politique nouvelle dans le cadre de
la réforme du continuum d'éducation de base



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Institut international de
planification de l'éducation

Pôle de Dakar

ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION





**MINISTÈRES EN CHARGE DE L'ÉDUCATION
ET DE LA FORMATION**

Burkina Faso

Rapport d'état du système éducatif national

Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base

Appui technique



Soutien financier



Publié en 2017 par

IIPE- Pôle de Dakar

Almadies - Route de Ngor
BP 3311 Dakar – Sénégal
Tél : + 221 33 859 77 30
www.poledakar.iiep.unesco.org

Attribution :

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

ISBN : 978-92-803-2412-9

Conception graphique : Imprimeries Graphi-Plus
Crédits photo : UNICEF / JL. YAMEOGO
Impression : Imprimeries Graphi-Plus



Vous êtes libre de partager - reproduire, distribuer et communiquer l'œuvre.

Selon les conditions suivantes :

- Attribution - Vous devez attribuer l'œuvre de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits.
- Pas d'utilisation commerciale - Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette œuvre à des fins commerciales.
- Pas d'œuvres dérivées - Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette œuvre.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent, de la part de l'UNICEF, l'UNESCO ou de l'IIPE, aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF, l'UNESCO ou de l'IIPE.

Remerciements

Ce rapport a été produit entre octobre 2014 et décembre 2015 grâce aux efforts conjugués d'une équipe nationale plurielle composée principalement des cadres des ministères :

- de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation,
- de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation,
- de la Jeunesse, de la Formation et de l'Insertion professionnelle,
- de l'Économie, des Finances et du Développement,
- de la Femme, de la Solidarité nationale et de la Famille.

S'il a également bénéficié de l'appui technique du Pôle de Dakar de l'Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO et de l'UNICEF, il faut relever que le travail effectué découle avant tout d'une forte volonté nationale pour la réalisation d'une éducation de base continue et obligatoire à tous les enfants.

L'équipe nationale, placée sous la coordination des secrétaires généraux des différents ministères en charge de l'Éducation et sous la supervision technique des directeurs généraux des études et des statistiques sectorielles de ces mêmes ministères, était structurée comme suit :

Coordination générale :

M. Winson Emmanuel GOABAGA (ex-SG du MENA)
 M. Bila DIPAMA (ex-SG du MESS)
 M. Paul DIABOUGA (SG du MENA)

Supervision technique :

M. Athanase BOUDO (DGESS MENA)
 M. Francis OUATTARA (DGESS MESS)

Membres :

- Au titre du MENA : Mesdames et Messieurs Bagnikoué David BAZONGO (DPPO-DGESS), Bonaventure SEGUEDA (DSS-DGESS), Jean-Hubert Boukary KINDA (DFP-DGESS), Lucien HIEN (DDEP), Moussa OUEDRAOGO (DGESS), Pierre KALKOUMDO (DEBP), Binto OUEDRAOGO (DSEC), Ibrahim SANON (DGIREF), Juliette KABORE/OUEDRAOGO (DGIREF), Etienne OUEDRAOGO (DREF), Henri OUEDRAOGO (DAMSSE), Salifou DIERMA (DGESS), Kpeonbar SOMDA (DGESS), Marie-Paule YAMEOGO (DECEB), Fati OUEDRAOGO (DDEB), Sibiri Evariste SAVADOGO (DRH), Sanoussou OUEDRAOGO (DRH), Abdouramane Karim SERE (DGESS), Prosper BATIONO (DGESS), Renaud Fulbert KORSAGA (DGESS), Jeanne Chantal OUEDRAOGO/YAMEOGO (DGESS), Guillaume DABIRE (DAF), Désiré TRAORE (DAF), Bruno ZONGO (SP-PDSEB), Séni OUEDRAOGO (SP-PDSEB), Jean Edmond ZIDA (SP-PDSEB), Lokmane OUEDRAOGO (DGESS), Tinle BELEMLILGA (DSRIE), Lucien ZOUNGRANA (DGENF).
- Au titre du MESS : Mesdames et Messieurs Paul DABIRE (DGESS), Prosper BAMBARA (OCECOS), Jonas BAGO (DGESS), Issouf NIAMBA (DRH), Maxime Olivier SEGUEDA (DAF), San TRAORE (DGIFP), Adama SANOU (DEP - Université Pr Joseph KY-ZERBO de Ouagadougou),

Zourata YAMEOGO/BEREHOUDOUUGOU (DGESTP), Mahamadi NANZINGA (DGESS), Rasmane BELEMNABA (DGESS), Lokmane OUEDRAOGO (DGESS).

- Au titre du MJFIP : Monsieur Frédéric Hamidou SAWADOGO (DGSI).
- Au titre du MASSN : Messieurs Leonard SAVADOGO (DDPE), Athanase KIEMDE (DDPE), Étienne GNOUMOU (DDPE).
- Au titre du MEE : Madame Hélène ZIDA/BANGRE (INSD) et Monsieur Mahama WONGO (DGB).
- Au titre du MFPTSS : Monsieur Melaine BAZIOMO (DGCE).
- Au titre de la société civile : Moctar TASSAMBEDO (APENF), Tiassay ZIBA (CCEB).

L'ensemble de cette équipe a eu un rôle crucial dans la collecte, la mobilisation et l'analyse des données, mais aussi dans les discussions sur les principaux résultats et dans la restitution du rapport final.

Ont également eu une contribution dans la production de ce rapport plusieurs partenaires techniques et financiers, dont l'AFD à travers Mme Anne-Marie SAWADOGO et la coopération du Danemark à travers M. Compaoré PANOUSSA. Le rapport a aussi bénéficié de la peer-review des partenaires académiques et scientifiques nationaux, dont Mme Afsata PARE KABORE et M. François SAWADOGO de l'Université de Koudougou, Mme Justine KYELEM de l'Université de Ouaga 2, M. Jean François KOBIANE de l'ISSP, M. Blaise NIKIEMA de l'Université de Koudougou, M. Sibiri Luc KABORE du CNRST, M. Félix COMPAORE de l'ENAM et M. Moussa BOURGOU du Secrétariat Permanent du PDSEB.

L'équipe d'appui extérieur, sous la supervision de M. Guillaume Husson, coordonnateur de l'Iipe – Pôle de Dakar, a été composée de MM. Jean Luc YAMEOGO, Jean-Claude NDABANANIYE, Olivier PIEUME et Beith KOUAK TIYAB pour l'Iipe – Pôle de Dakar, et de Mme Gabrielle BONNET pour l'UNICEF.

La production de ce rapport a en partie bénéficié du financement du PME, de la Banque mondiale et de l'UNICEF. Le processus de publication du rapport a enfin été appuyé par l'Iipe – Pôle de Dakar à travers M. Jonathan JOURDE.

Table des matières

Résumé exécutif.....	1
Introduction générale	14
CHAPITRE 1 : UN CONTEXTE GLOBAL DE DÉVELOPPEMENT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION À PRENDRE EN COMPTE.....	17
1.1. Présentation générale du Burkina Faso	17
1.2. Un contexte politique encore fragile	18
1.3. Un contexte démographique et social qui pèse sur le système éducatif	19
1.3.1. Un contexte social marqué par une forte pauvreté et un faible accès aux services sociaux de base	19
1.3.2. Un contexte démographique caractérisé par une croissance rapide et une pression relativement forte pour le système éducatif.....	23
1.4. Un contexte macroéconomique favorable à la mobilisation de ressources publiques.....	25
1.4.1. Une croissance économique soutenue depuis 2000	25
1.4.2. Une amélioration des finances publiques avec une croissance soutenue des ressources publiques.....	27
1.4.3. Une augmentation des dépenses publiques et une maîtrise du déficit budgétaire.....	29
1.4.4. Des dépenses d'éducation en nette augmentation et manifestant une priorité budgétaire pour l'éducation	30
Synthèse : principaux enseignements du chapitre 1	34
CHAPITRE 2 : L'ANALYSE GLOBALE DES SCALARISATIONS ET DE L'EFFICACITÉ INTERNE : ENJEUX ET DÉFIS POUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÈ.....	37
2.1. L'organisation générale du système éducatif et les réformes en cours : un préalable utile	38
2.1.1. Présentation générale du système éducatif.....	38
2.1.2. Réformes engagées dans le système éducatif : le cas de la réforme en cours du continuum d'éducation de base	40
2.2. L'évolution de la couverture scolaire : une dynamique positive, mais encore loin de la demande sociale	41
2.2.1. Des effectifs scolarisés en augmentation à tous les niveaux d'enseignement.....	41
2.2.2. ... mais une couverture quantitative globale encore faible au regard de la population scolarisable	46
2.3. Des problèmes à la fois dans l'accès et dans la rétention, mais pas impossibles à surmonter	48
2.3.1. Des niveaux d'accès et d'achèvement qui restent encore très perfectibles	48
2.3.1.1. Analyse à partir des données administratives.....	48
2.3.1.2. Analyse à partir des données d'enquêtes ménages	50
2.3.1.3. Synthèse et consolidation des différentes analyses	52
2.3.2. Une amélioration assez modeste attendue dans l'accès et l'achèvement du primaire et du post-primaire avec les conditions actuelles de promotion	54
2.4. Une efficacité interne à questionner pour permettre à tous les élèves d'arriver au bout des cycles entamés dans les délais impartis.....	55
2.4.1. Un redoublement en baisse, mais encore élevé dans le post-primaire et le secondaire.....	55

2.4.2.	Des gaspillages importants de ressources, du fait des redoublements et des abandons	56
2.5.	Les enfants d'âge scolaire hors de l'école : une cible incontournable de la politique éducative nouvelle.....	57
2.5.1.	Plus de la moitié des enfants d'âge scolarisable du primaire étaient hors de l'école en 2010...	58
2.5.2.	Les ruraux, les pauvres et les résidents dans les régions du Sahel et de l'Est sont les plus concernés	59
2.5.3.	Des facteurs à considérer à la fois dans l'offre et dans la demande d'éducation pour relever le défi.....	61
2.5.3.1.	Les facteurs de blocage dans l'accès à l'école	61
2.5.3.2.	Les facteurs à considérer pour améliorer la rétention.....	63
2.6.	Les adultes analphabètes : une politique d'alphanétisation à repenser pour plus de résultats	67
2.7.	Une amélioration très attendue dans l'efficience quantitative globale du système éducatif.....	73
2.7.1.	Une espérance de vie scolaire très faible	73
2.7.2.	Des marges de progression indispensables dans l'efficience quantitative de la dépense publique.....	75
	Synthèse : principaux enseignements du chapitre 2	77
CHAPITRE 3 : COÛTS ET FINANCEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF : QUELLES MARGES DE MANŒUVRE ?.....		87
3.1.	Évolution des dépenses d'éducation.....	87
3.1.1.	Des taux d'exécution budgétaire pratiquement à 100 % pour le secteur de l'éducation	87
3.1.2.	Évolution des dépenses publiques d'éducation par nature	90
3.2.	Structure des dépenses publiques d'éducation par niveau d'éducation.....	92
3.2.1.	Un arbitrage intra-sectoriel essentiellement favorable à l'enseignement primaire et à l'enseignement supérieur	93
3.2.2.	Une composition des dépenses publiques d'éducation par niveau et par nature très variable selon les niveaux d'enseignement	94
3.3.	Analyse détaillée des dépenses publiques d'éducation	96
3.3.1.	Analyse des dépenses courantes d'éducation	96
3.3.1.1.	Les dépenses de personnel	96
3.3.1.2.	Les transferts courants vers les ménages (dépenses sociales).....	102
3.3.1.3.	Les autres dépenses de fonctionnement (dépenses courantes hors personnels et transferts courants aux ménages).....	103
3.3.2.	Analyses des dépenses en capital	104
3.4.	Les dépenses courantes publiques par élève de l'enseignement public	105
3.4.1.	Un faible niveau de dépenses publiques par élève dans le post-primaire	105
3.4.2.	Des facteurs qui influencent la dépense courante publique moyenne par élève de l'enseignement public	108
3.5.	Contribution des ménages au financement de l'éducation	111
3.6.	Quelques éléments sur les infrastructures scolaires : le cas de l'enseignement primaire.....	115
3.6.1.	Réseau et infrastructures scolaires de l'enseignement primaire.....	115
3.6.2.	État des lieux des infrastructures scolaires de l'enseignement primaire public	117
	Synthèse : principaux enseignements du chapitre 3	119

CHAPITRE 4 : QUALITÉ DE L'ÉDUCATION ET GESTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF : LES AMÉLIORATIONS NÉCESSAIRES	127
4.1. Un niveau de qualité de l'éducation qui reste encore très perfectible	128
4.1.1. Un niveau d'acquisition globalement faible dans les évaluations internationales	128
4.1.2. Des compétences de savoir lire non installées de manière durable pour plus de la moitié des adultes de 22-44 ans ayant pourtant achevé le primaire	129
4.1.3. Des résultats très modestes aux évaluations nationales des acquis scolaires.....	132
4.1.4. Un niveau de réussite inférieur au minimum requis dans les examens nationaux pour plus de trois quarts des élèves	134
4.2. Des facteurs à considérer dans l'amélioration de la qualité	135
4.2.1. Des intrants et des conditions d'enseignement offerts en-dessous du minimum requis dans un bon nombre d'établissements	135
4.2.1.1. Des intrants et des conditions logistiques d'enseignement encore insuffisants dans une proportion non négligeable d'établissements	135
4.2.1.2. Des intrants et des conditions pédagogiques d'enseignement également insuffisants dans plusieurs établissements	137
4.2.2. Les facteurs associés à un meilleur apprentissage	140
4.2.2.1. Un rappel utile de quelques facteurs identifiés dans le cadre de l'analyse déjà conduite avec les données 2006/2007 du Pasec	140
4.2.2.2. Les facteurs d'apprentissage qui ressortent de l'analyse avec les données d'évaluations nationales.....	142
4.2.2.3. Les facteurs liés aux pratiques enseignantes : ce que nous enseigne la recherche Opera	143
4.2.2.4. Des pistes à retenir pour l'action	145
4.3. Une gestion des moyens à renforcer pour la production des résultats d'apprentissage	147
4.3.1. Des défaillances dans l'allocation des moyens	147
4.3.1.1. Un déploiement des enseignants qui reste encore très perfectible.....	147
4.3.1.2. Des manuels des élèves à mieux répartir	152
4.3.2. Des moyens mis à disposition à transformer en résultats d'apprentissage	155
Synthèse : principaux enseignement du chapitre 4	157
CHAPITRE 5 : L'EFFICACITÉ EXTERNE DU SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÉ AU REGARD DU MARCHÉ DU TRAVAIL : LES DÉFIS POUR UN MEILLEUR PILOTAGE DE L'OFFRE DE FORMATION	165
5.1. Le contexte du marché du travail au Burkina Faso.....	166
5.1.1. Le marché du travail est caractérisé par une participation forte et croissante de la population en âge de travailler	166
5.1.2. La quasi-totalité des actifs travaillent mais occupent principalement des emplois précaires	167
5.1.3. Le secteur informel est prédominant et supérieur à ce qui est observé en moyenne en Afrique subsaharienne.....	169
5.1.4. Bien qu'il y ait un accroissement des travailleurs dans le secteur industriel, la grande majorité des actifs occupés exerce dans le secteur agricole	170
5.2. L'insertion professionnelle des sortants du système éducatif	171
5.2.1. Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ont une insertion professionnelle relativement meilleure dès la sortie de l'école contrairement aux sortants de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels...	172
5.2.2. ... mais les sortants de l'EFTP sont ceux qui avec le temps ont une insertion professionnelle relativement plus durable.....	175

5.3.	Une évaluation de l'adéquation formation-emploi avec les besoins de développement de l'économie.....	177
5.3.1.	Une forte inadéquation entre l'offre annuelle des sortants du système éducatif et la demande du marché du travail.....	177
5.3.2.	Un niveau de capital humain faible et en inadéquation avec le soutien à une politique économique d'émergence	179
5.4.	Comment le système d'éducation et de formation peut-il jouer de façon optimale sa partition dans l'insertion professionnelle des jeunes et dans le développement socio-économique du pays ?.....	181
5.4.1.	Développer ou renforcer les politiques/stratégies pouvant contribuer à supprimer les sorties précoces du système éducatif aujourd'hui majoritaires	182
5.4.2.	Développer ou renforcer les politiques/stratégies pouvant contribuer à accroître le nombre de sortants avec une qualification professionnelle, seuls 6 % des sortants aujourd'hui	182
5.4.3.	Renforcer la pertinence des programmes d'EFTP par rapport au marché du travail	183
5.4.4.	Développer ou renforcer les politiques/stratégies permettant une confrontation permanente des apprenants de l'EFTP et du supérieur aux réalités du marché du travail	184
5.4.5.	Adopter une politique explicite de régulation des flux dans le système d'éducation et de formation	184
CHAPITRE 6 : ÉQUITÉ DANS L'ACCÈS À L'ÉDUCATION ET DANS LA DISTRIBUTION DES RESSOURCES PUBLIQUES D'ÉDUCATION.....		185
6.1.	L'accès à l'éducation : les disparités à relever dans les différentes dimensions sociales	186
6.1.1.	Des disparités entre filles et garçons qui se résorbent dans le primaire, mais encore perceptibles dans les autres niveaux d'enseignement	186
6.1.1.1.	Les filles sont encore sous-représentées, mais principalement à partir du post-primaire	187
6.1.1.2.	Des leviers d'actions dans une amélioration de la transition et de la rétention dans les niveaux post-primaire, notamment pour les filles.....	188
6.1.2.	Des disparités importantes en revanche dans la dimension géographique	190
6.1.2.1.	Des écarts importants observés entre ruraux et urbains dans l'accès à l'éducation, et cela, dès l'entrée au primaire	190
6.1.2.2.	Des écarts particulièrement défavorables pour certaines régions comme le Sahel et l'Est	192
6.1.2.3.	Des disparités significatives encore présentes entre provinces, en dépit des actions ciblées sur des provinces/communes identifiées prioritaires	194
6.1.3.	Des disparités également remarquables entre pauvres et riches	198
6.1.4.	Autres disparités sociales souvent négligées : le cas des enfants en situation de handicap...	200
6.2.	Des disparités qui se répercutent dans l'appropriation des ressources publiques allouées au système éducatif.....	202
6.2.1.	Une structure des scolarisations et des dépenses publiques par élève qui rend l'appropriation des ressources publiques inégalitaire...	202
6.2.2.	Des catégories sociales particulières qui captent davantage de ressources publiques du fait de leur scolarisation différenciée.....	205
	Synthèse : principaux enseignements du chapitre 6	207
CHAPITRE 7 : DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE AU BURKINA FASO.....		209
7.1.	Cadre méthodologie et sources de données	210
7.1.1.	Qu'est-ce que le DPE et quels sont ses domaines d'intervention ?	210

7.1.2.	La question de l'âge : quelle population cible pour quels services du DPE ?	210
7.1.3.	Cadre analytique	212
7.1.4.	Les sources de données utilisées dans ce rapport.....	213
7.2.	Contexte démographique, macroéconomique et institutionnel en lien avec le DPE au Burkina Faso	213
7.2.1.	Contexte démographique et macro-économique	213
7.2.2.	Contexte sanitaire et nutritionnel	216
7.2.3.	Contexte socio-éducatif.....	217
7.2.4.	Environnement politico-institutionnel et arrangements financiers	218
7.2.4.1.	Cadre légal et politiques en faveur des jeunes enfants au Burkina Faso	219
7.2.4.2.	La stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance : échec dans la mise en œuvre malgré un dispositif politico-institutionnel favorable.....	220
7.2.4.3.	Coordination intersectorielle et mécanismes de suivi-qualité.....	222
7.3.	Cartographie des programmes et services en faveur du DPE au Burkina Faso.....	223
7.3.1.	Dans le domaine de l'éducation.....	225
7.3.2.	Dans le domaine de la santé	226
7.3.3.	Dans le domaine de la nutrition.....	227
7.3.4.	Dans le domaine de l'eau potable, de l'hygiène et de l'assainissement.....	227
7.3.5.	Dans le domaine de la protection de l'enfant	227
7.4.	Profil de l'enfant et caractéristiques de l'environnement familial dans lequel grandissent les jeunes enfants burkinabè.....	228
7.4.1.	Les caractéristiques socio-économiques des ménages.....	228
7.4.2.	Les pratiques parentales	230
7.4.2.1.	Pratiques parentales dans le domaine de la santé et de l'hygiène	230
7.4.2.2.	Pratiques parentales dans le domaine de la nutrition	233
7.4.2.3.	Pratiques parentales dans le domaine de l'éducation	234
7.4.2.4.	Pratiques parentales dans le domaine de la protection.....	235
7.5.	Couverture et accès aux services du DPE : cas du préscolaire	237
7.5.1.	Évolution du nombre de structures et des effectifs du préscolaire.....	237
7.5.1.1.	Évolution du nombre de structures d'éducation préscolaire	237
7.5.1.2.	Évolution des effectifs d'enfants inscrits au préscolaire	239
7.5.2.	Évolution de la couverture préscolaire	240
7.5.3.	Disparités dans l'accès au préscolaire et aux structures d'éveil	241
7.6.	Éléments sur les coûts et financements de services d'éducation préscolaire au Burkina Faso...	245
7.6.1.	Les financements publics de l'éducation préscolaire	245
7.6.2.	Contribution des ménages au financement du préscolaire	247
7.6.3.	L'analyse de coûts unitaires	248
7.6.3.1.	Coûts unitaires publics sur base de dépenses budgétaires exécutées.....	248
7.6.3.2.	Coûts unitaires dans le préscolaire privé et communautaire : reconstitution sur base de données d'enquêtes.....	250
7.6.4.	Financement et coûts de construction au préscolaire.....	256
7.6.4.1.	Les sources de financement	256
7.6.4.2.	Les coûts de construction de structures d'éducation préscolaire publiques et communautaires.....	256
7.7.	Qualité et efficacité des services d'éducation préscolaire.....	257
7.7.1.	Éléments de qualité des services d'éducation préscolaire au Burkina Faso	257

7.7.1.1. Les conditions d'encadrement des enfants bénéficiaires du préscolaire	258
7.7.1.2. Qualification du personnel éducatif.....	259
7.7.1.3. L'état des infrastructures.....	264
7.7.1.4. La disponibilité des manuels.....	264
7.7.1.5. L'accès aux intrants nutritionnels et sanitaires	264
7.7.2. Efficacité du préscolaire: impact de la préscolarisation sur les acquis scolaires	265
7.8. Principaux enseignements et options de politiques de DPE	267
Conclusion du chapitre 7	269
Bibliographie	269

CHAPITRE 8 : LA QUESTION ENSEIGNANTE DANS LA PERSPECTIVE DU CONTINUUM D'ÉDUCATION DE BASE : ENJEUX ET DÉFIS POUR LE BURKINA..... 273

8.1. Les enseignants dans les cycles de l'éducation de base : un état des lieux indispensable.....	274
8.1.1. Les effectifs d'enseignants au regard des besoins : des déficits perceptibles pouvant s'amplifier avec la réforme	274
8.1.1.1. La situation dans le préscolaire et dans le primaire	274
8.1.1.2. La situation dans le post-primaire et le secondaire	276
8.1.2. Une grande majorité d'enseignants avec les diplômes professionnels requis pour enseigner, mais une mise à niveau nécessaire pour les besoins de la réforme.....	279
8.1.2.1. La plupart des enseignants dans l'enseignement public dispose des diplômes professionnels requis pour enseigner, mais pas avec les curricula de la réforme	279
8.1.2.2. Une formation continue à restructurer et à repenser au regard de la réforme.....	281
8.1.2.3. Des implications inévitables pour les institutions de formation des enseignants au regard de la réforme	282
8.1.3. La gestion des enseignants : des défaillances à corriger dans les modalités actuelles, mais aussi des modalités nouvelles à définir pour la réforme	285
8.1.3.1. Les problèmes actuels de recrutement des enseignants et les défis à considérer par rapport à la réforme	285
8.1.3.2. Un déploiement des enseignants à améliorer, mais aussi à innover pour les besoins de la réforme	288
8.1.3.3. Des statuts et des rémunérations relativement attractifs, pouvant nécessiter néanmoins des réajustements avec la réforme.....	294
8.2. Des perspectives souhaitables pour la politique enseignante dans l'éducation de base au regard de la réforme	299
8.2.1. Les pistes envisageables pour les nouveaux recrutements à effectuer désormais.....	299
8.2.1.1. Sur le plan de la formation	299
8.2.1.2. Sur le plan de la gestion (recrutement, déploiement, statut, rémunération, carrière et développement professionnel).....	299
8.2.2. Les pistes envisageables pour les enseignants déjà en poste dans les cycles d'éducation de base.....	300
8.2.2.1. Sur le plan de la formation	300
8.2.2.2. Sur le plan de la gestion (déploiement, statut, rémunération, carrière et développement professionnel).....	301
Synthèse du chapitre 8 et principaux enseignements pour la politique enseignante.....	302

Liste des sigles et abréviations

AENF	Alphabétisation et éducation non formelle
AFD	Agence française de développement
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BIT	Bureau international du Travail
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CEDEAO	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEP	Certificat d'études primaires
CID	Circuit informatisé de la Dépense
CNRST	Centre national de la recherche scientifique et technologique
DAF	Direction des Affaires financières
DAMSSÉ	Direction de l'allocation des moyens aux structures éducatives
DDEP	Direction du développement de l'éducation préscolaire
DDPE	Direction du développement de la petite enfance
DEBP	Direction de l'enseignement de base privé
DECEB	Direction des examens et concours de l'éducation de base
DFP	Direction de la formulation des politiques
DGB	Direction générale du Budget
DGESS	Direction générale des études et des statistiques sectorielles
DGESTP	Direction générale de l'enseignement secondaire technique et professionnel
DGIREF	Direction générale de l'Institut de la réforme de l'éducation et de la formation
DGSI	Direction générale du secteur informel
DPPO	Direction de la prospective et de la planification opérationnelle
DREF	Direction de la réforme de l'éducation et de la formation
DRH	Direction des ressources humaines
DSEC	Direction du suivi de l'éducation et de la capitalisation
DSS	Direction des statistiques sectorielles
EBCVM	Enquête burkinabè sur les conditions de vie des ménages
EDS	Enquête démographique et de santé
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EICVM	Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages
EMC	Enquête multisectorielle continue
ENAM	École nationale d'administration et de magistrature
ENEP	École nationale des enseignants du primaire
ESTP	Enseignement secondaire technique et professionnel
FONAENF	Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle
FONER	Fonds national pour l'éducation et la recherche
IAP	Instrument automatisé de prévision
IDH	Indice de développement humain
IDS	Institut des Sciences
IIPE	Institut international de planification de l'éducation

INFTS	Institut national de formation des travailleurs sociaux
INSD	Institut national de la statistique et de la démographie
ISSP	Institut supérieur des sciences de population
ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO
MASSN	Ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale (devenu MFSNF)
MEF	Ministère de l'Économie et des Finances (devenu MEFD)
MEFD	Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement
MENA	Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation
MESRSI	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation
MESS	Ministère des Enseignements secondaire et supérieur (devenu MESRSI)
MFSNF	Ministère de la Femme, de la Solidarité nationale et de la Famille
MICS	Enquête par grappes à indicateurs multiples
MJFIP	Ministère de la Jeunesse, de la Formation et de l'Insertion professionnelle
MJFPE	Ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi (devenu MJFIP)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OCECOS	Office central des examens et concours du secondaire
ODD	Objectifs de développement durable
OPERA	Observation des pratiques enseignantes en rapport avec les apprentissages
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base
PDSEB	Programme de développement stratégique de l'éducation de base
PIB	Produit intérieur brut
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PRONAA	Programme national d'accélération de l'alphabétisation
QUIBB	Questionnaire sur les indicateurs de base du bien-être
RCA	République centrafricaine
RDC	République démocratique du Congo
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
RGPH	Recensement général de la population et de l'habitat
SCADD	Stratégie de croissance accélérée et de développement durable
SEF	Système d'éducation et de formation
SG	Secrétariat général
SND	Service national pour le développement
STP	Secrétariat technique permanent
TBS	Taux brut de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance

Résumé exécutif

Le Burkina Faso a réalisé en 2006-2007 un diagnostic sectoriel de type RESEN intitulé « *Les défis du système éducatif burkinabè en appui à la croissance économique* » et qui a servi de base à l'élaboration de la stratégie et du plan de développement du secteur de l'éducation, définis dans la lettre de politique éducative de 2008.

Après sept années de mise en œuvre, les ministères en charge de l'éducation ont entrepris une révision de la stratégie sectorielle afin de redresser les orientations de la politique éducative future, mais aussi pour prendre en compte les enjeux nationaux et internationaux actuels, notamment avec les engagements par rapport aux Objectifs de développement durable pour l'éducation. Dans cette perspective, une actualisation de l'état des lieux du système éducatif dans son ensemble est apparue nécessaire, afin de connaître les forces et les faiblesses du système, et les marges de manœuvre disponibles pour améliorer son efficacité et son efficience.

L'actualisation de ce diagnostic sectoriel, de par son approche factuelle, s'est reposée sur des données provenant de plusieurs sources, dont celles de l'Institut national de la statistique et de la démographie (données de population, projections démographiques, enquêtes ménages, etc.), du ministère de l'Économie et des Finances (données macroéconomiques, données sur les recettes et les dépenses de l'État, prévisions de l'IAP, dépenses dans le secteur de l'éducation), des ministères en charge de l'éducation (données sur les scolarisations, les résultats aux examens nationaux, les personnels de l'éducation, le financement de l'éducation, les universités, etc.).

Les analyses menées ont permis d'aboutir aux conclusions suivantes.

1. Un secteur éducatif qui se développe dans un contexte de fortes contraintes démographiques...

Il ressort tout d'abord que la population burkinabè, avec un taux de croissance annuel moyen chiffré à 3,1 % entre les deux derniers recensements (1996 et 2006), enregistre en moyenne 500 000 habitants supplémentaires par an. Cette croissance démographique forte n'est pas sans conséquences directes sur le système éducatif, notamment sur le nombre d'enfants que le système doit scolariser et le nombre d'enseignants à recruter. Ainsi par exemple, sur la période 2015-2020, le nombre d'enfants en âge de fréquenter le primaire (les 6-11 ans) devrait augmenter d'environ 500 000 pour atteindre un peu plus de 3,8 millions en 2020. Ceux en âge de fréquenter le secondaire devrait augmenter de 582 000 pour atteindre les 3,7 millions. Dans la perspective d'une éducation de base continue de dix années, ce sont un peu plus de 5,2 millions d'enfants qui seront dans la tranche d'âge concernée en 2020.

Il ressort aussi que c'est une population majoritairement composée de jeunes, avec 70 % de la population ayant moins de 25 ans en 2015. Cette extrême jeunesse de la population couplée à sa croissance rapide génère une demande sociale élevée, qui a tendance à annihiler les efforts fournis pour assurer l'éducation à la grande majorité de la population.

2. ... mais l'environnement macroéconomique reste globalement favorable à la mobilisation de ressources pour le financement du secteur.

Entre 2000 et 2013, en dépit d'une évolution assez erratique de la croissance économique d'une année à l'autre, le Burkina Faso a enregistré globalement une croissance économique annuelle moyenne qui se chiffre à 6,3 % en termes réels. Cette performance suggère un environnement macroéconomique favorable à une mobilisation plus importante des ressources publiques. D'ailleurs, les perspectives économiques selon l'instrument automatisé de prévision de 2014 laissent envisager que la croissance continuera au rythme moyen de 5 % par an en termes réels entre 2013 et 2020, même si les crises politiques et militaires que le pays a connues en 2014 et en 2015 pourraient l'affecter¹.

3. Cet environnement macroéconomique s'est conjugué à l'amélioration des finances publiques pour permettre un accroissement des ressources et des dépenses publiques, notamment dans le secteur de l'éducation.

Compte tenu de l'environnement macroéconomique favorable, les ressources publiques ont connu une forte croissance entre 2000 et 2013, en passant de 363 milliards de francs CFA en 2000 à 1 673 milliards de FCFA en 2013, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 11 %. C'est surtout l'amélioration des recettes fiscales qui a permis d'augmenter significativement les ressources internes de l'État. Les recettes fiscales ont en effet progressivement augmenté de 11 % du PIB en 2000 à 16 % du PIB en 2013. Finalement, si l'on considère l'ensemble de ses sources de revenus au niveau interne, les revenus propres de l'État ont représenté 18 % du PIB en 2013, soit près de 6 points de plus que les 12 % observés en 2000. La part des financements extérieurs dans le revenu total de l'État a quant à elle baissé sur la période pour passer de 40 % en 2000 à 22 % en 2013.

Cette amélioration au niveau des finances publiques a été suivie d'une amélioration des dépenses publiques en général, et des dépenses publiques d'éducation en particulier. En effet, si les dépenses totales de l'État ont progressé en moyenne de 10,8 % par an entre 2000 et 2013 en passant de 435 à 1 653 milliards de FCFA sur la période, l'accroissement a été en revanche plus important pour le secteur de l'éducation. Les dépenses publiques exécutées pour le secteur ont presque été multipliées par 4 entre 2004 et 2013, en passant de 75,4 à 297,8 milliards de FCFA sur la période, soit une augmentation moyenne de 16 % par an.

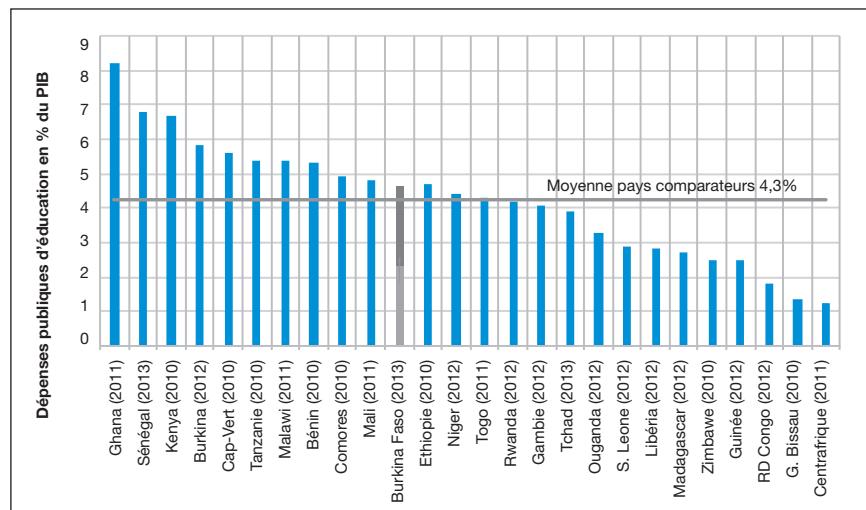
1. Le retour de la stabilité politique avec un président démocratiquement élu en novembre 2015 constitue un paramètre important qui pourrait contribuer à limiter les effets conjoncturels de la période de crise.

4. L'éducation apparaît ainsi comme une priorité budgétaire pour l'État...

En rapportant les dépenses d'éducation sur les dépenses publiques totales, il ressort que l'éducation représente à elle seule près du tiers (30,2 %) des dépenses publiques courantes en 2013, traduisant ainsi une priorité budgétaire publique pour le secteur. En considérant les dépenses publiques totales (courantes et investissements), la part de l'éducation atteint 18 % en 2013 contre 13 % en 2004. Près de 5 % du PIB sont ainsi consacrés à l'éducation en 2013, situant par conséquent le Burkina Faso légèrement au-dessus de la moyenne des pays comparateurs ou des pays de la Cédéao (cf. graphique ci-après).

Cela dit, le Burkina Faso est encore loin des pays comme le Kenya qui consacre plus de 6,7 % de son PIB au financement public de l'éducation ou le Sénégal et le Ghana où cette valeur atteint respectivement 6,8 % et 8 % du PIB. Mais avec ses 30,2 % des dépenses courantes consacrées à l'éducation, les marges restent limitées pour une amélioration possible du budget de l'éducation dans un avenir proche.

Graphique RE 1. Dépenses publiques d'éducation en % du PIB (2013 ou année la plus récente disponible)



Source : Burkina Faso, tableau 1.7. Autres pays : Pôle de Dakar IIPE.

5. ... cependant, l'allocation intra-sectorielle des dépenses publiques d'éducation reste favorable à l'enseignement primaire, les autres sous-secteurs comme l'enseignement préscolaire, le secondaire technique et la formation professionnelle étant défavorisés.

Si le secteur de l'éducation apparaît globalement comme une priorité, les différents sous-secteurs qui le composent ne bénéficient pas de la même attention budgétaire.

Tableau RE 1. Répartition par sous-secteurs des dépenses publiques d'éducation (2013)

	Dépenses publiques courantes d'éducation	Dépenses publiques totales
Préscolaire	0,5%	0,4%
AENF	1,4%	1,8%
Primaire	61,2%	59,2%
Post-primaire	9,4%	12,1%
Secondaire général	3,8%	4,6%
ESTP (court)	0,4%	0,4%
ESTP (moyen et long)	1,2%	1,0%
Supérieur	17,7%	16,3%
Formation professionnelle	3,9%	3,6%
Éducation spécialisée	0,7%	0,7%
Total	100%	100%

Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Comme l'indique le tableau RE1 ci-dessus, l'enseignement primaire occupe de loin la part la plus importante dans l'allocation intra-sectorielle, avec un peu moins de deux tiers (61,2 %) des dépenses publiques courantes d'éducation. Comparativement aux pays africains à revenu comparable où cette part se chiffre en moyenne à 46 % en 2013 ou proche, le Burkina Faso s'affiche comme le pays qui accorde encore une très grande priorité à l'enseignement primaire, une position qui pourrait s'expliquer par le retard accusé par le pays dans le développement de son système éducatif.

L'allocation intra-sectorielle apparaît en revanche défavorable pour le sous-secteur de l'enseignement préscolaire, avec seulement 0,5 % des dépenses publiques courantes d'éducation. Il en est de même des sous-secteurs de l'enseignement technique (1,6 % = 0,4 % + 1,2 %) et de la formation professionnelle (3,9 %), alors même que la vision politique est de repositionner stratégiquement ces sous-secteurs pour répondre aux besoins de développement économique du pays. Il ressort enfin que la part allouée à l'enseignement post-primaire (9,4 % des dépenses courantes) doit tout aussi être questionnée, eu égard à la demande grandissante pour ce niveau au fur et à mesure que les enfants achèvent le primaire, mais aussi en raison de la réforme en cours du continuum d'éducation de base, visant à regrouper le préscolaire, le primaire et le post-primaire dans un cycle unique, c'est-à-dire dans un continuum d'éducation de base obligatoire.

6. Une amélioration de la couverture scolaire est néanmoins observée dans l'ensemble du secteur, mais elle est encore loin de couvrir toute la demande potentielle.

Comme l'indique le tableau RE2 ci-après, entre 2000 et 2014, les taux bruts de scolarisation (TBS) ont progressé de 1,0 % à 4,0 % dans le préscolaire ; de 44,0 % à 83,0 % dans le primaire ; de 13,8 % à 39,7 % dans le post-primaire général ; et de 4,2 % à 10,9 % dans le secondaire général. De même, sur la période, le Burkina Faso est passé de 147 à 158 élèves pour 100 000 habitants dans l'enseignement technique et professionnel. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le pays a progressé de 235 à 429 étudiants pour 100 000 habitants entre 2006-07 et 2012-13.

Tableau RE 2. Indicateurs de couverture scolaire (2000-2014)

Niveaux d'enseignement	2000/01	...	2006/07	2007/08	2008/09	...	2012/13	2013/14
Taux brut de scolarisation dans l'enseignement général								
- préscolaire	1,0%		2,8%	2,7%	2,6%		3,8%	4,0%
- primaire	44,0%		64,2%	68,9%	72,4%		81,3%	83,0%
- post-primaire	13,8%		21,0%	22,9%	25,9%		36,3%	39,7%
- secondaire général	4,2%		6,2%	6,4%	8,0%		11,7%	10,9%
Enseignement technique et professionnel								
- Élèves/100 000 hab.	147,2		172,4	168,6	169,7		171,6	157,9
- Élèves en % du total du secondaire	8,7%		7,0%	6,3%	5,5%		3,9%	3,4%
Enseignement supérieur								
- Étudiants/100 000 hab.			235,2	283,6	313,7		428,8	

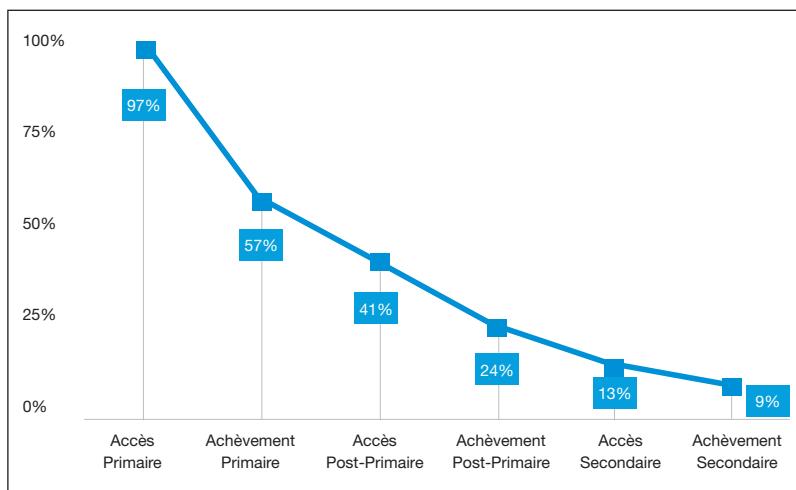
Source : calcul des auteurs, à partir des données du tableau 2.1 et des données de populations et des projections démographique de l'INSD.

Si ces chiffres marquent une évolution non négligeable par rapport à la situation en 2000-01, ils montrent également que le Burkina Faso est encore loin de couvrir la demande potentielle au regard de la population scolarisable. Dans le préscolaire par exemple, le système n'accueille actuellement que 4 % des enfants scolarisables, privant la plus grande partie (96 %) des services de ce type d'enseignement. De même, la situation n'est pas très satisfaisante dans le primaire, avec une capacité d'accueil de 83 % en 2013-14. Le constat est similaire pour le post-primaire général avec ses 40 % de couverture en 2013-14 et le secondaire général avec ses 11 % seulement de couverture. Par ailleurs, comparativement aux autres pays de la sous-région, le Burkina Faso se classe en dernière position, juste après la Côte d'Ivoire et le Mali en ce qui concerne le préscolaire, et discute la dernière place avec le Niger en ce qui concerne le primaire. Cela suggère que des efforts sont encore nécessaires pour améliorer la couverture.

7. Par ailleurs, des défis doivent être relevés à la fois dans l'accès à l'école et dans le maintien des élèves jusqu'au bout des différents cycles scolaires.

Si les données administratives ont permis d'estimer à 97 % le taux brut d'admission à l'école en 2013-14, des analyses plus fines avec les enquêtes ménages permettent d'indiquer que plus de la moitié des enfants de la tranche d'âge scolarisable du primaire n'avaient pas accès à l'école en 2010. Le Burkina Faso est donc encore loin de l'objectif d'un accès universel à l'école. De même, le défi d'un achèvement universel du primaire reste encore d'une actualité importante pour le pays, avec un taux d'achèvement de l'ordre de 57 % en 2013-14. Des proportions similaires sont observées dans le post-primaire et dans le secondaire, puisque près de 42 % des jeunes au post-primaire et près du tiers des jeunes au secondaire n'atteignent pas la fin de ces cycles. Ainsi, en plus de l'accès à l'école, la rétention à l'intérieur des différents niveaux d'enseignement a besoin d'être significativement améliorée.

Graphique RE 2. Profil transversal de scolarisation (2013-2014)

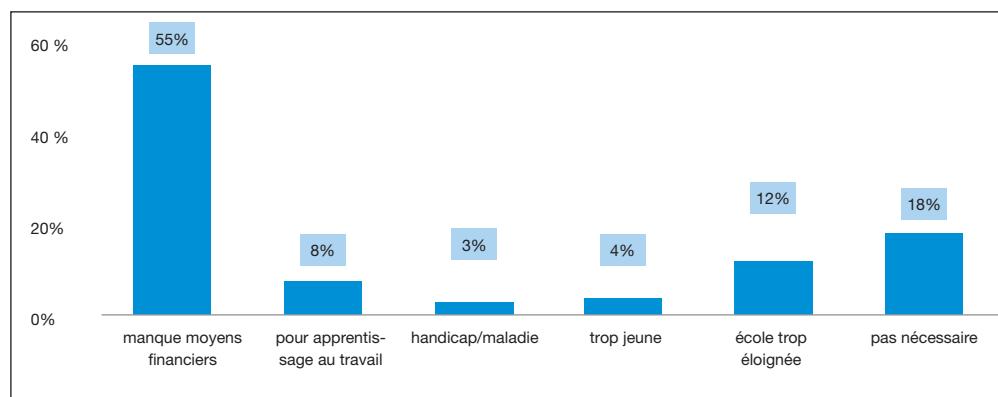


Source : calculs des auteurs à partir des données scolaires du MENA et du MESS, et des données de population de l'INSD.

Ces défis se situent d'abord dans la capacité du Burkina Faso à cibler et à réintégrer les enfants d'âges scolarisables qui sont hors de l'école, soit parce qu'ils n'ont pas eu accès à l'école, soit parce qu'ils y ont eu accès mais qu'ils ont abandonné. Sur ce plan, il est identifié que ce sont davantage les enfants des ménages pauvres, des milieux ruraux et des régions administratives particulières comme le Sahel et l'Est.

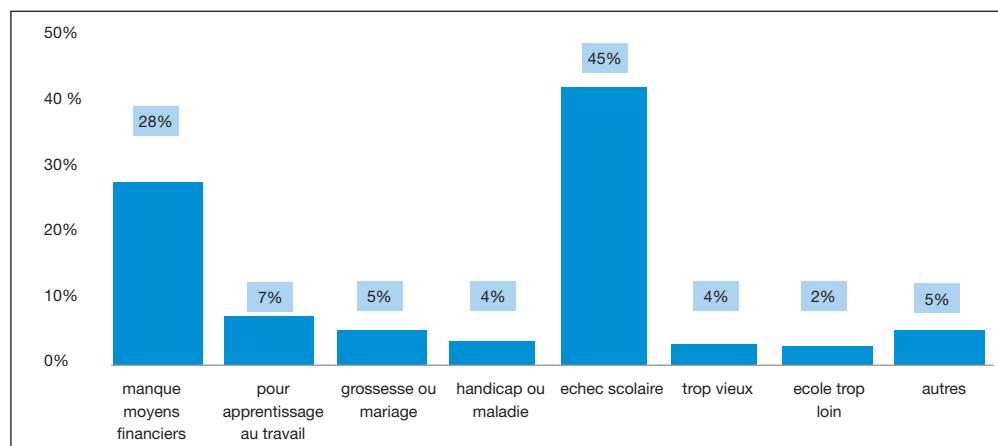
Par ailleurs, sans négliger les facteurs d'offre (près de 40 % des enfants hors de l'école ont une école à plus de 30 minutes, tandis que pour ceux qui ont une école à moins de 30 minutes, les capacités peuvent être insuffisantes par rapport aux besoins), il est identifié que l'allègement des coûts de scolarisation constitue un levier important à considérer dans le pari de leur ré intégration dans le système scolaire. En effet, comme l'indique le graphique RE 3 ci-après, le manque de moyens financiers apparaît comme raison principale du non-accès à l'école et est évoqué pour environ 55 % des parents dont les enfants n'ont pas eu accès à l'école. Cette même raison revient de façon significative (28 % des parents) lorsque les parents sont interrogés sur les causes de l'abandon des études de leurs enfants avant la fin du primaire (cf. graphique RE 4).

Graphique RE 3. Causes de non-accès à l'école d'après les parents (2009-2010)



Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

Graphique RE 4. Causes de l'abandon des études avant la fin du primaire d'après les parents (2009-2010)



Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

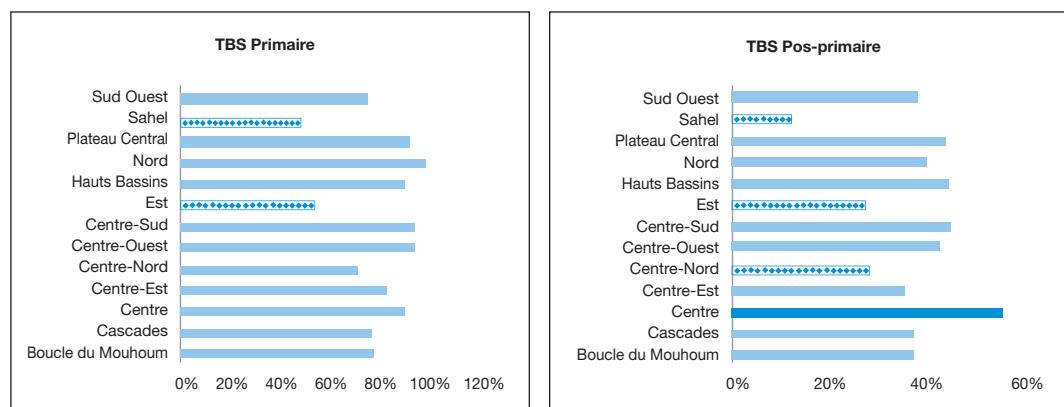
En outre, la lutte contre l'échec scolaire reste tout aussi importante à considérer dans les leviers pour améliorer notamment la rétention. Cela passe nécessairement par des activités ciblées de soutien pédagogique, notamment sur les enfants en difficulté d'apprentissage.

8. De même, des efforts sont attendus dans la réduction des disparités en matière de scolarisation si le Burkina Faso veut assurer une éducation de base pour tous.

Il ressort en effet que si les disparités d'accès à l'éducation entre filles et garçons semblent se réduire notamment dans la partie basse du système éducatif, les ruraux, les 20 % les plus pauvres et les résidents des régions du Sahel et de l'Est présentent en revanche des chances de scolarisation particulièrement défavorables.

Sur le plan géographique, comme l'indique le graphique RE 5 ci-après, les régions du Sahel et de l'Est sont les plus en retard dans la couverture scolaire, avec des TBS au primaire de 50 % et 56 % respectivement, très loin de la moyenne nationale qui se chiffre à près de 83 % en 2013-2014, ou de la couverture dans le Nord (estimée à 102 %) et dans le Centre (estimé à 93 %). Le même constat s'observe dans le post-primaire, avec des TBS de 13 % pour le Sahel et de 29 % pour l'Est, contre une couverture de 58 % dans le Centre par exemple. Il s'agit là d'écart considérables entre les régions qui méritent d'être significativement réduits.

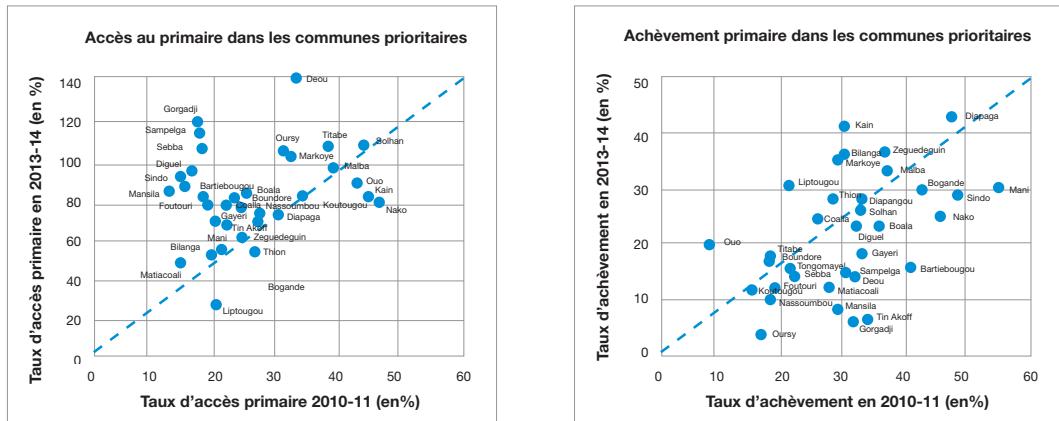
Graphique RE 5. Taux brut de scolarisation selon les régions dans différents niveaux d'enseignements (2013-2014)



Source : estimations des auteurs à partir des données administratives du MASSN, du MENA et du MESS, et des projections démographiques de l'INSD.

De même, des disparités notables sont observées à l'intérieur des régions, entre les provinces et entre les communes, en dépit des actions ciblées sur certaines provinces/communes identifiées comme prioritaires.

Graphique RE 6. Évolution de l'accès et de l'achèvement du primaire dans les communes prioritaires



Source : élaboration des auteurs à partir des données extraites des annuaires statistiques du MENA.

Le graphique RE 6 ci-dessus illustre l'exemple du primaire, chacun des points représentant une commune prioritaire, avec en abscisse sa situation d'accès ou d'achèvement au début de la période, et en ordonnée, sa situation actuelle. La diagonale en pointillé matérialise une situation d'égalité sur la période, c'est-à-dire pas de changement dans les indicateurs d'accès et d'achèvement, en dépit des actions ciblées. Il apparaît qu'un nombre non négligeable de communes prioritaires est encore en-dessous de la diagonale, c'est-à-dire qu'elles présentent actuellement (en 2013-2014) des taux d'accès et d'achèvement inférieurs aux valeurs de départ en 2010-2011. En dépit des actions mises en œuvre à travers leur ciblage, ces communes n'ont donc pas réussi à maintenir leur niveau de départ et ont vu plutôt leur situation se dégrader. En outre, c'est surtout sur le plan de l'achèvement du primaire qu'on dénombre un plus grand nombre de communes prioritaires dans cette situation.

Sans perdre de vue le fait que la période considérée est assez courte pour espérer déjà un changement significatif, interroger la pertinence des actions mises en œuvre pour l'amélioration de l'achèvement du primaire à travers le ciblage des communes prioritaires serait sans doute nécessaire pour comprendre la tendance observée et le réorienter au besoin vers plus de résultats.

Outre ces disparités géographiques, des disparités importantes sont également observées entre milieu rural et milieu urbain. En effet, alors que les urbains présentent des chances d'accès au CP1 de l'ordre de 85 %, ce chiffre n'est que de 57 % chez les ruraux. En outre, comparativement aux urbains, les ruraux sont encore en proportion plus faible à achever le primaire, et en proportion beaucoup plus réduite à accéder et à achever le post-primaire. Finalement, par effet d'accumulation, ils ne sont plus que 1 % à achever le secondaire, contre 13 % chez les urbains.

Des disparités significatives sont également mises en évidence dans la dimension du niveau de vie. En effet, en comparaison des enfants issus du quintile le plus riche, il est estimé que les enfants provenant du quintile le plus pauvre ont 2 fois moins de chances d'entrer au primaire, 6 fois moins de chances d'achever le primaire, 38 fois moins de chances d'achever le post-primaire et jusqu'à 159 fois moins de chances d'achever le secondaire.

Il est enfin identifié que les différentes inégalités observées se répercutent dans l'appropriation des ressources publiques allouées à l'éducation. Ainsi, sur les ressources publiques mises à disposition du système, les urbains en consomment 7 fois plus que les ruraux ; les individus issus des 20 % les plus riches s'approprient 14 fois plus que les 20 % les plus pauvres ; les individus dans la région du Centre s'approprient 18 fois plus que les individus de la région du Sahel ou de l'Est.

Finalement, au regard de l'ensemble de ces disparités, des évolutions sont absolument nécessaires pour toucher toutes les catégories sociales, en référence aux engagements du Burkina Faso par rapport aux objectifs de l'EPT et à l'agenda 2030 de l'éducation.

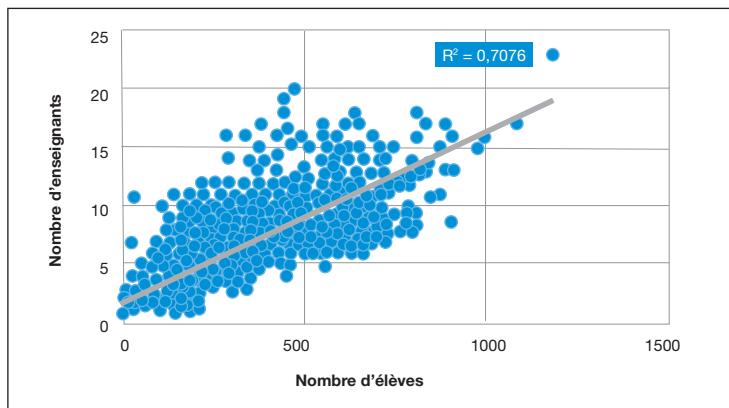
9. En plus des défis mis en évidence en matière d'accès, de rétention et d'équité, le niveau d'acquisition des élèves doit être significativement amélioré...

Le niveau d'acquisition des élèves burkinabè est estimé globalement faible. Au niveau du primaire par exemple, les évaluations du Pasec (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemén) montrent que près de deux tiers des élèves de CP2 arrivent en fin d'année sans le niveau suffisant en langue, et plus du tiers n'ont pas les prérequis nécessaires en mathématiques. Elles montrent également qu'un peu plus de 40 % des élèves arrivent en fin de primaire sans les compétences nécessaires en langue et en mathématiques. Par ailleurs, après six années de scolarité effectuées pendant leur jeunesse, un peu plus de la moitié des adultes burkinabè (55,4 %) ne sait toujours pas lire, alors que l'école primaire vise justement à asseoir des compétences de savoir lire et écrire durables auprès des individus. Enfin, en considérant les résultats aux examens nationaux, il est estimé que près de 83 % des élèves arrivent à la fin du post-primaire sans les connaissances de base requises pour ce niveau. De même, ils sont près de 78 % à arriver au terme du 2^e cycle sans les connaissances minimales requises pour la terminale. Le niveau de qualité de l'école burkinabè demande donc à être amélioré significativement.

10. Des incohérences sont à corriger dans l'allocation des moyens aux écoles et aux établissements.

Si la qualité n'est pas au rendez-vous, ce n'est pas seulement parce que les moyens logistiques et pédagogiques mobilisés dans le processus d'enseignement sont quantitativement et qualitativement insuffisants. Des défaillances sont également observées dans l'allocation de ces moyens aux établissements.

Graphique RE 7. Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques burkinabè (2013-2014)



Source : compilation des auteurs à partir de la base de données scolaires 2013-2014 du MENA.

Le graphique RE 7 ci-dessus illustre l'exemple de l'allocation des enseignants aux écoles du primaire. Il permet de constater que des écoles primaires scolarisant à peu près le même nombre d'élèves (en moyenne 450 par exemple) peuvent avoir des nombres d'enseignants radicalement différents (qui varient de 4 à 20 enseignants), suggérant ainsi l'existence d'un aléa significatif de l'ordre de 29 % dans l'allocation des enseignants. Ce faisant, plusieurs écoles primaires se retrouvent avec un ratio élèves-maître (REM) nettement au-dessus de la moyenne nationale, et en effectuant une analyse similaire pour le post-primaire et secondaire, près de 28 % de la masse horaire théorique nécessaire n'est pas assurée dans les collèges et les lycées.

Outre les enseignants, les manuels des élèves sont très inégalement répartis avec des aléas pouvant atteindre 50 %, en plus d'être en dotation incomplète.

11. Au-delà du défi d'un déploiement judicieux des moyens, le système doit résolument s'engager dans une meilleure gouvernance, afin d'assurer la transformation des moyens en résultats, dans le cadre d'une gestion axée sur les résultats.

Pour certaines écoles disposant *a priori* de ressources raisonnables, les analyses indiquent des résultats médiocres, tandis que d'autres écoles disposant de moyens plus modestes obtiennent de meilleurs résultats scolaires. Autrement dit, ce ne sont pas forcément les écoles qui ont le plus de moyens par élève qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires, suggérant ainsi des lacunes du système dans la transformation des moyens en résultats.

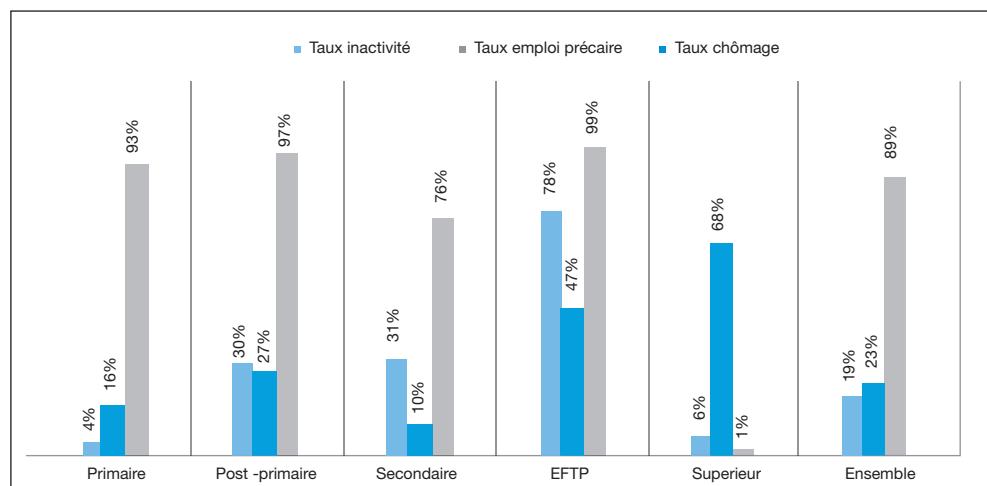


Ce résultat (qui n'est pas propre au système éducatif burkinabè) renvoie sans doute à des pratiques questionnables de gestion et de pilotage, à la fois au niveau global et au niveau local. Ces pratiques incluent les problèmes de gouvernance (Est-ce que chacun fait ce qu'il doit faire selon les règles et les normes établies ?), de transparence, de redevabilité ou de reddition des comptes (Est-ce que chacun rend compte de ses résultats ? Est-ce que chacun assume ses résultats ? Que se passe-t-il lorsque les résultats ne sont pas atteints ?) qui doivent résolument évoluer pour un pilotage opérationnel et efficace de la qualité.

12. L'école burkinabè doit enfin remplir son rôle ultime, en facilitant l'insertion socio-professionnelle des jeunes, à travers le développement d'une formation adaptée et répondant aux besoins de l'économie.

Il ressort des analyses que l'insertion socio-professionnelle est plutôt difficile pour les sortants du système éducatif. En effet, le marché du travail est dominé par le secteur informel (92,3 % des emplois) et une étroitesse du secteur de l'emploi moderne. Or, ce secteur moderne est pourtant la destination professionnelle bien souvent convoitée par la majorité des diplômés du système éducatif. En conséquence, comme l'indique le graphique n°RE8 ci-après, les individus qui ont été à l'école se caractérisent par un taux de chômage relativement élevé, et qui croit au fur et à mesure que l'on monte dans la pyramide éducative : 16 % pour ceux qui sont sortis avec le niveau primaire, 27 % pour les sortants de niveau post-primaire, 47 % pour les sortants de l'EFTP et 68 % pour les sortants du supérieur.

Graphique RE 8. Dynamique d'insertion des sortants du système éducatif par niveau d'enseignement (2010)



Source : calcul des auteurs à partir de l'enquête EICVM 2010.

De ce graphique, il apparaît également que si les taux de chômage sont relativement plus faibles pour les sortants du primaire, du post-primaire et du secondaire, les taux d'emploi précaire sont en revanche relativement plus élevés pour ces mêmes sortants, en comparaison notamment avec les sortants du supérieur. Ainsi, alors que les sortants du primaire et du post-primaire sont sans doute prêts à accepter n'importe quel emploi, fût-il précaire ou informel, ceux du supérieur sont probablement plus attentifs aux emplois qualifiés, correspondants à leur qualification et qui sont malheureusement trop peu nombreux au regard de leur nombre.

Par ailleurs, si l'école est utile, ce n'est pas nécessairement elle qui crée les emplois. L'école burkinabè devrait donc adapter la quantité et la qualité de ses formés afin de répondre à la demande de l'économie, et permettre ainsi d'avancer vers de meilleurs équilibres pour la croissance économique. Or, sur les quelque 90 000 individus sortis du système éducatif en 2009 par exemple, seuls 59 700 ont pu occuper un emploi, même précaire, au cours de l'année 2010. Les sortants du système éducatif ont donc été 1,5 fois supérieurs à la capacité d'accueil à court terme de l'économie.

Des marges de manœuvre doivent être recherchées dans le pilotage par la demande économique, en limitant au maximum les sorties précoces (les données indiquent que plus de 60 % des sortants sur le marché du travail sont précoces, alors que l'enseignement de base n'a pas vocation à l'employabilité directe mais plutôt à asseoir des compétences durables en lecture, écriture et calcul), mais aussi en modulant la production des diplômés de l'enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP) et du supérieur aux besoins de l'économie.

Introduction générale

Le Burkina Faso, à l'instar des autres pays africains en développement, a toujours accordé une place prépondérante à l'éducation et à la formation dans sa stratégie de développement. C'est ainsi que l'axe 2 de la Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (Scadd), pour la période 2011-2015, est consacré à l'éducation et à la formation, avec l'objectif de consolider le capital humain et de promouvoir la protection sociale.

Pour y parvenir, le Burkina Faso a d'abord réalisé en 2006-2007 un diagnostic sectoriel de type RESEN pour son système éducatif, sous le titre : « Les défis du système éducatif burkinabè en appui à la croissance économique ». Ce document a été le fruit d'un long processus participatif dans lequel l'équipe des experts nationaux a bénéficié d'un renforcement de capacités auprès des experts internationaux de la Banque mondiale et du Pôle de Dakar. Ce document a également servi de base à l'élaboration d'un modèle de simulation financière du système éducatif qui a permis d'estimer le coût macro de la politique éducative et d'arrêter un scénario crédible de développement du système éducatif, permettant ainsi de mettre à jour le plan de développement de l'éducation en l'élargissant à l'ensemble du secteur de l'éducation et de la formation.

Après sept années de mise en œuvre de la politique sectorielle, le pays a jugé nécessaire d'élaborer un nouveau diagnostic sectoriel pour rendre compte des progrès réalisés depuis 2006-2007, concernant le fonctionnement du système, son financement et ses performances, mais également les défis qu'il reste à relever.

Par ailleurs, dans la suite de la mise en application de sa Loi d'orientation de 2007, le Burkina s'est engagé dans une réforme de mise en place d'un continuum d'éducation de base formelle regroupant le préscolaire, le primaire et le post-primaire², et visant d'une part à mieux asseoir les acquis de l'enseignement/apprentissage à travers des *curricula* et des programmes centrés sur les besoins fondamentaux, et d'autre part à faire des économies d'échelle grâce à la mutualisation des ressources matérielles et humaines. Des actions sont déjà engagées sur le plan institutionnel : depuis 2013, le préscolaire, le primaire et le post-primaire sont désormais regroupés au sein d'un seul ministère, le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (ou Mena). Une telle réforme n'est pas sans conséquences pour le système, notamment sur les *curricula*, les ressources humaines (et en particulier les enseignants) et les constructions scolaires.

Ces premiers éléments invitent à une révision de la stratégie sectorielle pour prendre en compte les enjeux actuels nationaux, mais aussi internationaux avec les engagements par rapport aux Objectifs de développement durable (ODD) 2030 pour l'éducation. Dans cette perspective, un état des lieux du système éducatif dans son ensemble se révèle sans doute indispensable.

Le présent diagnostic a été réalisé dans ce contexte, à la demande du gouvernement burkinabè. À partir d'analyses factuelles menées en collaboration avec les cadres des différents ministères en charge de l'éducation, il identifie les nouveaux défis du secteur de l'éducation et propose un ensemble de pistes pour structurer la réflexion autour des mesures à entreprendre pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base, et pour la poursuite des efforts engagés vers une éducation de qualité pour tous. Ainsi, l'identification de dysfonctionnements ne doit pas constituer un jugement négatif, mais plutôt une invitation à la réflexion sur les options possibles afin d'y remédier.

2. Le post-primaire correspond au premier cycle du secondaire dans le contexte burkinabè, et non l'ensemble des cycles qui viennent après le primaire. Nous y reviendrons dans le chapitre 2 de ce rapport.

Le diagnostic est structuré en huit chapitres. Les six premiers abordent les défis du système éducatif dans une perspective transversale, tandis que les chapitres 7 et 8 se focalisent sur deux thématiques particulières : le développement de la petite enfance, et la question enseignante dans la perspective du continuum d'éducation de base.

Le chapitre 1 traite du contexte global dans lequel s'inscrit le système éducatif. L'accent est mis principalement sur le contexte sociodémographique et macroéconomique, afin d'identifier les contraintes qui pèsent sur le système mais aussi les marges de manœuvre dont il dispose.

Le chapitre 2 examine la structure globale des scolarisations et leur évolution au cours des dernières années pour rendre compte des progrès quantitatifs accomplis et des défis qu'il reste à relever. Il questionne également l'efficacité interne du système dans la gestion des flux d'élèves, ainsi que l'efficience quantitative globale du système dans l'utilisation des crédits publics mis à disposition.

Le chapitre 3 évalue le niveau de financement du secteur et questionne la pertinence de l'allocation intrasectorielle des ressources au sein du système et de l'affectation des ressources entre les différents postes de dépenses. Il évalue aussi le coût actuel des services éducatifs, les résultats devant servir par la suite pour apprécier la soutenabilité financière à moyen terme des perspectives de développement souhaitées ou anticipées du système.

Le chapitre 4 s'intéresse à la qualité de l'éducation. Il évalue le niveau de la qualité des services éducatifs offerts dans les écoles burkinabè et explore les marges de manœuvre possibles pour son amélioration, en questionnant notamment l'allocation des moyens aux écoles et le processus de transformation de ces moyens en résultats d'apprentissages auprès des élèves.

Le chapitre 5 aborde la question de l'efficacité externe du système éducatif, en examinant dans quelle mesure l'école burkinabè, au-delà du cadre scolaire, remplit son rôle ultime, à savoir faciliter l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Compte tenu de l'intérêt porté au niveau national sur la question de l'emploi et de l'insertion professionnelle des diplômés, il se focalise sur la dimension économique des effets de l'éducation, et interroge principalement la relation entre éducation et marché du travail.

Le chapitre 6 traite plus globalement des questions d'équité dans l'accès à l'éducation. Alors que le chapitre 2 s'est intéressé aux questions de scolarisation de manière globale, il se focalise quant à lui sur deux dimensions essentielles de l'équité, à savoir : i) dans quelle mesure chaque enfant, selon son genre et ses origines géographique et sociale, a-t-il des chances comparables de scolarisation ? ii) et dans quelle mesure les dépenses publiques en éducation bénéficient-elles à tous les enfants dans les mêmes proportions selon leurs caractéristiques personnelles et sociales ?

Le chapitre 7 traite spécifiquement du développement de la petite enfance. Il aborde les défis et les contraintes qui se posent pour un développement cohérent, harmonieux et équitable de la petite enfance. En outre, dans un contexte institutionnel marqué par le transfert du préscolaire au ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, une redéfinition des rôles et des responsabilités des différentes institutions devant intervenir dans le cadre multisectoriel de développement de la petite enfance serait sans doute nécessaire pour la gouvernance et l'opérationnalisation effective de la nouvelle stratégie révisée.

Quant au **chapitre 8**, il porte spécifiquement sur les enseignants dans la perspective de la réforme du continuum d'éducation de base. Cette réforme a en effet prévu de fusionner les cycles du préscolaire, du primaire et du post-primaire en un cycle unique d'éducation de base. Comme toute réforme d'envergure, elle n'est pas sans conséquence sur plusieurs aspects du système éducatif, dont les enseignants. Dans ce contexte, aborder la question enseignante apparaît comme un impératif indispensable pour le Burkina Faso, afin de garantir des chances de réussite de la réforme.

CHAPITRE 1

Un contexte global de développement du secteur de l'éducation à prendre en compte

Tout système éducatif se développe au sein d'un contexte national modelé par des facteurs politiques, sociodémographiques et économiques. Comprendre ce contexte permet de mieux appréhender les défis et les performances du système éducatif à l'aune de ce qui peut constituer des facteurs de contraintes ou des atouts.

Ce premier chapitre se propose donc de donner une description succincte des éléments contextuels les plus importants qui sont susceptibles de structurer l'offre et la demande de services éducatifs au Burkina Faso. Il se décompose en quatre parties et couvre successivement la présentation générale du pays (notamment sa géographie physique et humaine), le contexte politique, le contexte social et démographique et enfin le contexte macroéconomique.

1.1. Présentation générale du Burkina Faso

Le Burkina Faso est un pays enclavé, entièrement continental, situé en Afrique de l'Ouest, à la lisière du Sahara. Il s'étend sur 625 kilomètres du nord au sud, et sur 850 kilomètres d'est en ouest, couvrant une superficie de 274 200 km². Il est bordé au nord et à l'ouest par le Mali, au sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin, et à l'est par le Niger.

Sur le plan administratif, le Burkina Faso est divisé en 45 provinces réparties sur 13 régions. De nos jours, le Burkina Faso est organisé en collectivités territoriales à deux niveaux : la région et la commune.

Le pays connaît un climat de type sahélien caractérisé par une saison des pluies et une saison sèche. Ce climat est particulièrement influencé par le rayonnement solaire qui varie de 1778 à 2129 J/cm²/jour, en décembre et en mars respectivement.

Le dernier recensement général de la population et de l'habitat mené dans le pays date de 2006. Le Burkina Faso comptait alors 14 017 262 habitants, dont 51,7 % de femmes. La population active était estimée alors à 5 159 630 personnes dont 2 800 618 hommes (54,4 %) et 2 359 012 femmes (45,6 %), marquant ainsi une supériorité numérique masculine. En 2006, la grande majorité de la population burkinabè résidait en milieu rural (10 835 295 habitants), soit 77,3 % de la population totale contre 22,7 % en milieu urbain. La répartition géographique de la population présente dans son ensemble des disparités régionales assez marquées avec une densité moyenne de 65 habitants au km² en 2015.

Avec une croissance démographique de 3,1 %, le Burkina Faso enregistre en moyenne 500 000 habitants supplémentaires par an. Le pays comptait ainsi 15,7 millions d'habitants en 2010, 18,4 millions d'habitants en 2015, et devrait atteindre 22 millions d'habitants en 2021³. Par ailleurs, la population est majoritairement composée de jeunes avec 70 % de la population ayant moins de 25 ans en 2015. Cette extrême jeunesse de la population couplée à sa croissance rapide génère une demande sociale élevée, qui a tendance à annuller les efforts fournis pour assurer l'éducation à la grande majorité de la population.

Le Burkina Faso est un pays essentiellement agricole et pastoral. Les activités agropastorales occupent près de 80 % de la population active et contribue pour près du tiers du PIB. Ce secteur reste cependant tributaire des aléas climatiques qui le rendent très instable quant à sa productivité, influençant ainsi fortement la situation économique des populations.

Les résultats de l'enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages 2009-2010, révèlent que 43,9 % de la population vit en-dessous du seuil de pauvreté, estimé à 108 454 francs CFA, contre 46,4 % en 2003 correspondant à un seuil de 82 672 francs CFA par adulte et par an. Étant donné le faible rythme de réduction de la pauvreté, il est peu probable que le Burkina Faso ait pu réduire le taux de pauvreté à 35 %, comme l'envisageait le premier des Objectifs du millénaire (OMD) pour 2015. Le Rapport sur le développement humain durable du PNUD de 2013 a classé le pays 181^e sur 187 pays avec des indicateurs sociaux faibles qui soulignent l'ampleur des défis à relever.

1.2. Un contexte politique encore fragile

Le Burkina Faso a connu une histoire politique assez mouvementée. Ancienne colonie française, le pays accède à son indépendance le 5 août 1960 sous le nom de République de Haute-Volta, avec Maurice Yameogo comme président. À la suite d'un soulèvement populaire, Maurice Yameogo démissionne le 3 janvier 1966 et est remplacé par le général Aboubakar Sangoulé Lamizana, qui suspend la première constitution et instaure un régime militaire d'exception. Une nouvelle constitution adoptée le 14 juin 1970 marque la naissance de la deuxième République, avec toujours Sangoulé Lamizana comme président.

Cette Constitution sera suspendue le 8 février 1974 et marquera le retour à un régime militaire d'exception dirigé toujours par le général Sangoulé Lamizana. Le 27 novembre 1977, une nouvelle constitution est adoptée créant la troisième République, et le général est réélu à la suite des élections de mai 1978.

Le 25 novembre 1980, suite à une succession de grèves qui paralysent le pays, le président Lamizana est renversé par un coup d'État militaire dirigé par le colonel Saye Zerbo. Ce dernier suspend la Constitution et instaure un nouveau régime militaire. Le 7 novembre 1982, un nouveau coup d'État militaire renverse le régime du colonel Saye Zerbo. Le médecin-commandant Jean-Baptiste Ouédraogo prend alors le contrôle de l'État et instaure un nouveau régime d'exception militaire. Il sera renversé neuf mois plus tard, le 4 août 1983 par le capitaine Thomas Sankara. Celui-ci instaure un régime d'orientation marxiste dirigé par le Conseil national de la Révolution. Le 4 août 1984, la République de Haute-Volta est rebaptisée Burkina Faso.

3. Chiffres 2008 de l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD).

Le 15 octobre 1987, le capitaine Blaise Compaoré prend le pouvoir à la faveur d'un coup d'État militaire dans lequel Thomas Sankara trouve la mort. Le nouveau président met en place un régime militaire qui prendra fin avec l'adoption d'une nouvelle Constitution le 1^{er} décembre 1991 et la naissance de la quatrième République. L'élection présidentielle qui en découle est remportée par le président sortant Blaise Compaoré. Celui-ci sera encore réélu en 1998, en 2005 et en 2010.

Un soulèvement populaire résultant de la tentative du régime en place de modifier la Constitution pour permettre au président Compaoré de se présenter à sa propre succession conduit celui-ci à démissionner le 31 octobre 2014. Un régime de transition est mis en place, dirigé d'abord par le lieutenant-colonel Yacouba Isaac Zida puis par Michel Kafando. L'Assemblée nationale dissoute est remplacée par un Conseil national de la transition. Des élections législatives et présidentielles, prévues initialement en octobre 2015, ont été reportées à la suite d'une tentative de coup d'État, puis finalement organisées en novembre 2015. Le pays dispose désormais d'un nouveau président et d'une nouvelle Assemblée nationale.

Ce contexte politique particulièrement agité n'est pas sans conséquence sur le système éducatif burkinabè. Les enseignants, élèves et étudiants ont très souvent été en première ligne des mouvements sociaux associés ou non aux différents changements de régime que le pays a connu. L'assassinat du journaliste burkinabè Norbert Zongo le 13 décembre 1998 a été suivi de plusieurs manifestations souvent violentes et de grèves qui ont conduit à l'invalidation de l'année académique 1999-2000. L'insurrection populaire des 30 et 31 octobre 2014, qui a entraîné la chute du président Compaoré, a provoqué une fermeture temporaire des établissements scolaires. Elle a également eu un impact sur la réalisation des activités prévues en 2014 pour le système éducatif (acquisition de vivres pour les cantines, mise à disposition d'infrastructures éducatives, équipements – notamment kits pour les collèges d'enseignement général).

Malgré un processus démocratique enclenché depuis 1991, le pays montre encore une certaine fragilité politique qui constitue un risque potentiel à la réussite des politiques publiques, notamment dans les secteurs sociaux.

1.3. Un contexte démographique et social qui pèse sur le système éducatif

1.3.1. Un contexte social marqué par une forte pauvreté et un faible accès aux services sociaux de base

• La pauvreté en question au Burkina Faso

La population burkinabè vit dans un état général de pauvreté et dans une paupérisation constante. Le tableau 1.1 ci-dessous rend compte de l'évolution de l'état de pauvreté de la population entre 1994 et 2009. Les données sont issues de quatre enquêtes nationales réalisées par l'INSD.

On note une évolution significative du seuil de pauvreté monétaire qui a plus que triplé, passant de 41 099 francs CFA en 1994 à 130 735 francs CFA en 2009. Dans le même temps, l'incidence de la pauvreté a augmenté, passant de 45 % en 1994 à 47 % en 2009. Une telle situation est de nature à compromettre l'accès à l'éducation des enfants dont une frange assez significative vit dans les ménages les plus pauvres.



Tableau 1.1. Incidence et seuil de pauvreté (1994-2009)

	1994	1998	2003	2009
Pauvreté				
Seuil de pauvreté (FCFA)	41 099	72 690	82 672	130 735
Incidence de la pauvreté	45	45	46	47

Source : INSD / Enquêtes prioritaires 1994 et 1998, EBCVM 2003 et EICVM 2009.

L'aperçu du niveau global de vie au Burkina Faso est présenté dans le tableau 1.2 à travers l'Indice de développement humain (IDH). En effet, avec un indice de 0,388 le Burkina Faso occupe le 181^e rang mondial sur 187 pays concernés par l'évaluation en 2014. Le tableau permet de constater également que depuis 2010, la situation du Burkina Faso n'a pas connu une amélioration relative significative.

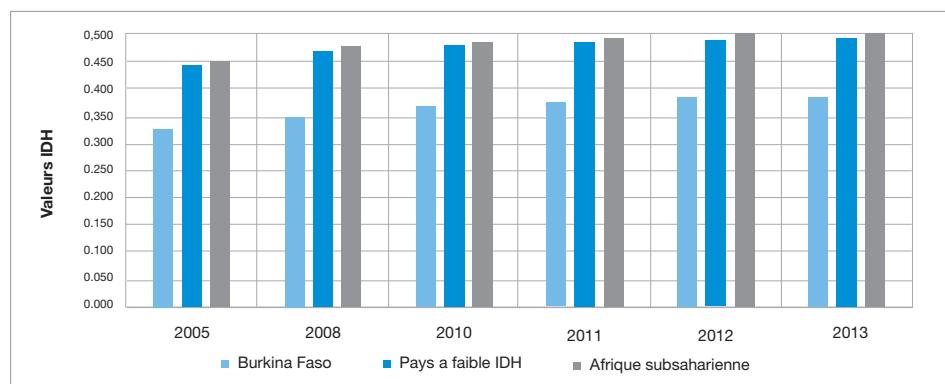
Tableau 1.2. Indice de développement humain et rang du Burkina Faso (2005-2013)

	2005	2008	2010	2011	2012	2013
Rang Burkina Faso	164	163	184	183	183	181
IDH Burkina Faso	0,321	0,349	0,367	0,376	0,385	0,388
IDH pays à faible IDH	0,444	0,471	0,479	0,486	0,490	0,493
IDH Afrique subsaharienne	0,452	0,477	0,488	0,495	0,499	0,502

Source : PNUD.

Enfin, comme le montre le graphique 1.1 ci-après, entre 2005 et 2013, le niveau de développement humain du Burkina Faso demeure toujours inférieur à la moyenne des pays à faible IDH et à celle des pays d'Afrique subsaharienne.

Graphique 1.1. Évolution comparative de l'IDH du Burkina Faso, des pays à faible IDH et de l'Afrique subsaharienne (2005-2013)



Source : PNUD.

- **Un contexte général marqué par une forte prévalence de l'analphabétisme**

L'analphabétisme constitue un problème crucial au Burkina Faso. Le contexte national est marqué par une forte prévalence de l'analphabétisme au sein de la population adulte (15 ans et plus). Les estimations les plus récentes font état d'un taux d'alphabétisation de 27 % en 2007. Cette situation constitue un handicap pour la mise en œuvre des politiques éducatives, notamment en ce qui concerne les composantes de qualité et d'accès. Diverses études⁴ ont en effet montré que le niveau d'éducation des parents, et plus généralement le contexte familial, avait un impact sur le parcours scolaire des enfants.

- **L'état de l'urbanisation au Burkina Faso**

Malgré une urbanisation en progression rapide, la population burkinabè reste globalement rurale. Selon le tableau 1.3, le taux d'urbanisation du Burkina Faso estimé à l'issue des recensements est passé de 6,4 % en 1975 à 12,7 % en 1985, à 15,5 % en 1996 pour atteindre 22,7 % en 2006. Le pays reste ainsi très faiblement urbanisé. Pourtant, le taux de croissance intercensitaire indique que la population urbaine a presque doublé entre 1975 et 1985 et que cette tendance est restée forte jusqu'au dernier recensement global de la population en 2006.

Le taux d'urbanisation traduisant le degré de modernisation à travers le niveau d'équipement en infrastructures socioéconomiques, on peut en déduire qu'une faible urbanisation n'est pas sans conséquence pour le système éducatif, dans le sens où une insuffisance en infrastructures éducatives traduit nécessairement une faiblesse de l'offre éducative.

Tableau 1.3. Taux d'urbanisation et de croissance intercensitaire au Burkina Faso (1975-2006)

	1975	1985	1996	2006
Urbanisation	6,4	12,7	15,5	22,7
Taux de croissance intercensitaire		98%	17%	46%

Source : INSD.

- **Un accès aux services sociaux de base qui demande encore à être amélioré**

Le tableau 1.4 ci-dessous nous montre qu'entre 2003 et 2009, le nombre d'infrastructures sociales telles que les centres de santé et les écoles se sont accrues, favorisant ainsi un meilleur accès des populations aux services sociaux de base. En effet, 73,3 % des ménages en 2009 étaient situés à moins de 30 minutes d'une école primaire contre 62,3 % en 2003. Cette situation est moins favorable au niveau de l'enseignement secondaire dans la mesure où, sur la même période, la proportion de la population vivant à moins de 30 minutes d'une école secondaire était respectivement de 24,8 % et 31,5 % en 2003 et en 2009.

Dans le domaine de la santé, la situation n'est pas moins préoccupante car en 2009, moins de la moitié de la population, soit 45,3 %, se trouve à moins de 30 minutes d'un centre de santé. En 2005, le problème était particulièrement prononcé puisque cette proportion n'était que de 23,6 %.

On pourrait ainsi retenir que l'accès aux services sociaux de base reste problématique même si le développement de l'enseignement de base a permis de rapprocher les écoles primaires des ménages.

4. Jean-Paul CAILLE (2014), « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale », *Éducation & Formations*, n° 85, MEN-DEPP, et Fabrice MURAT (2009), « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents », *Économie et statistique*, n° 424-425, INSEE.



Tableau 1.4. Accès aux services sociaux de base (2003-2009)

	2003	2005	2007	2009
% des ménages vivant à moins de 30 minutes				
- d'une école primaire	62,3	65,9	67,8	73,3
- d'une école secondaire	24,8	21,2	25,2	31,5
- d'un centre de santé	37,1	23,6	38,0	45,3

Source : INSD/ EBCVM 2003, QUIBB 2005 et 2007, EICVM 2009.

Le taux de prévalence du VIH/SIDA chez les adultes de 15-49 ans est en constante baisse depuis 2003, passant de 4,2 % à cette date à 0,9 % en 2013. Bien que ne disposant pas d'études spécifiques sur cette question, cette baisse tendancielle peut traduire également une amélioration de la prévalence chez les élèves et les enseignants. En 2003, la prévalence du VIH/SIDA chez les enseignants était de 2,7 % contre 1,98 % au niveau de la population totale. (RESEN 2008, p. 7). On peut supposer que les effets de la politique sanitaire ayant induit une baisse de la prévalence de façon globale ont aussi contribué à faire baisser cette prévalence au niveau des enseignants, sachant que l'état de santé des enseignants et des élèves peut avoir un impact significatif sur les performances du système éducatif.

Le taux de prévalence du paludisme chez les enfants de moins de 5 ans était de 66% en 2010 tandis que celui relatif à l'insuffisance pondérale était de 21%. Le tableau 1.5 ci-après qui présente le taux de prévalence du paludisme, du VIH/SIDA et de la malnutrition sur la base d'études réalisées par l'INSD et par le ministère de la Santé permet de conclure que le paludisme et la malnutrition restent des sources de préoccupation concernant les jeunes enfants de moins de 5 ans.

Tableau 1.5. Taux de prévalence du paludisme, du VIH/SIDA et de la malnutrition (1993-2013)

	1993	1998	2003	2010	2012	2013
Paludisme						
Taux de prévalence chez les enfants de moins de 5 ans (%)				66		
VIH/SIDA						
Taux de prévalence chez les adultes de 15-49 ans (%)			4,2	1,0	1,0	0,9
Malnutrition						
Enfants de moins de 5 ans en insuffisance pondérale (%)	29	46	38	26	24,4	21

Source : INSD / EDS 1993, 1998, 2003 et 2010 ;
Ministère de la Santé/Enquêtes nutritionnelles 2012 et 2013.

• Une amorce timide de la transition démographique

Depuis 1960, on enregistre une baisse relativement légère de la natalité au Burkina Faso. Le taux brut de natalité est passé progressivement de 50‰ en 1960 à 46‰ en 2006. Il est estimé à 41‰ en 2010. Le taux global de fécondité générale est passé de 213 en 1996 à 195 en 2006. Ce taux, en 2006, illustre que sur 1 000 femmes en âge de procréer, on a enregistré en moyenne 195 naissances vivantes.

Tableau 1.6. Taux de fécondité et de mortalité (1960-2010)

	1960	1975	1985	1991	1993	1996	1998	2003	2006	2010
Fécondité										
- Taux brut de natalité (%)	50	46	50	45		46			46	41
- Taux global de fécondité générale	199	212	223	223	233	213	229	206	195	
- Indice synthétique de fécondité	6,1	6,7	7,2	7,3	6,9	6,8	6,8	6,2	6,2	6
Mortalité										
- Taux brut de mortalité (%)	32		18			15			12	
- Taux de mortalité infantile (%)	182				93,7			81		65
- Taux de mortalité juvénile (%)	217				108,7			111		68
- Taux de mortalité infanto-juvénile (%)	360				204,5			184		129
Espérance de vie à la naissance			48,5	53,2		53,8			56,7	

Source : INSD.

L'indice synthétique de fécondité quant à lui est de 6,8 en 1996 contre 6,0 en 2010. Cet indice indique qu'en 2010, le nombre moyen d'enfants qu'aurait une femme à la fin de sa vie reproductrice est de 6. Au regard de ces tendances sur les naissances au Burkina Faso, la fécondité est à un niveau élevé.

D'une manière globale, de 1960 à 2010, on observe une baisse de la mortalité. Cependant, elle reste à un niveau élevé surtout pour les enfants de moins de 5 ans, représentée par le taux de mortalité infanto-juvénile. En effet, alors que le taux de mortalité est à 12% en 2006, en 2003 le taux de mortalité infanto-juvénile était de 184% et de 129% en 2010.

Comme conséquence de cette forte mortalité infanto-juvénile, l'espérance de vie à la naissance dans le pays demeure assez faible malgré une amélioration progressive. En effet, elle est passée de 53,8 ans en 1985 à 56,7 ans en 2006.

1.3.2. Un contexte démographique caractérisé par une croissance rapide et une pression relativement forte pour le système éducatif

Le Burkina Faso se caractérise par une croissance démographique rapide. En effet, entre 1960 et 2006, la population a été multipliée par trois et le taux de croissance annuel moyen est passé de 2,4 % à 3,1 % entre les deux dernières périodes intercensitaires. À ce rythme, la population doublerait tous les 23 ans. Déjà d'ici à 2025, les perspectives démographiques montrent que la population serait en augmentation de 40 %. Cet élan démographique est la résultante d'une baisse progressive de la mortalité et du maintien d'un niveau de fécondité encore élevé.



Tableau 1.7. Évolution de la population, en nombre et en % (1960-2025)

	1960	1975	1985	1996	2006	2010	2015	2020	2025
Population (en milliers)	4 350	5 638	7 965	10 313	14 017	15 731	18 450	21 510	24 922
Taux de croissance annuel moyen (intercensitaire)		1,7	2,7	2,4	3,1	2,9*	3,2*	3,1*	3,0*

* Projections démographiques 2007-2050.

Source : INSD : enquête démographique 1960/61, RGP 1975, 1985, RGPH 1996 et 2006, et projections démographiques 2007-2020.

La population burkinabé, extrêmement jeune et en croissance, constitue un défi pour le pays en raison des besoins spécifiques notamment d'éducation. Afin d'évaluer la demande d'éducation potentielle, il est nécessaire d'analyser l'évolution des populations scolarisables par groupe d'âge.

Tableau 1.8. Structure par âge de la population des jeunes de moins de 25 ans

	1996		2006		2010 *		2015 *		2020 *	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
0-3 ans	1 009 506	14,3	1 936 260	20,0	2 459 527	22,1	2 748 841	21,1	3 044 359	20,2
3-5 ans	1 148 643	16,3	1 498 060	15,5	1 638 633	14,7	1 904 078	14,6	2 117 649	14,1
6-11 ans	2 139 058	30,3	2 589 132	26,7	2 840 873	25,6	3 335 208	25,6	3 822 899	25,4
12-15 ans	1 034 577	14,6	1 330 638	13,7	1 542 751	13,9	1 882 169	14,5	2 202 013	14,6
16-18 ans	716 006	10,1	885 985	9,1	984 282	8,9	1 211 146	9,3	1 473 254	9,8
19-24 ans	1 019 771	14,4	1 445 684	14,9	1 645 045	14,8	1 936 893	14,9	2 399 539	15,9
Sous-total	7 067 561	100,0	9 685 759	100,0	11 111 111	100,0	13 018 335	100,0	15 059 713	100,0
En % de la pop. totale	68,5		69,1		70,6		70,6		70,0	

* Projections démographiques 2007-2020.

Source : INSD : RGPH 1996, RGPH 2006.

On estime qu'en 2015, près de 70 % de la population a moins de 25 ans, une proportion qui a fortement augmenté par rapport à 1996 où elle était de 50 % et qui devrait encore se maintenir à moyen terme. La frange des enfants de 6-11 ans représente un quart de la population totale. Dans la perspective de la réforme du continuum éducatif d'éducation de base, la cible des 6-15 ans représenterait 40 % des moins de 25 ans sur la période 2006-2020. En outre, les populations scolarisables au préscolaire, au secondaire second cycle et au supérieur connaîtront des augmentations respectives de 41 %, 66 % et 66 % sur la même période.

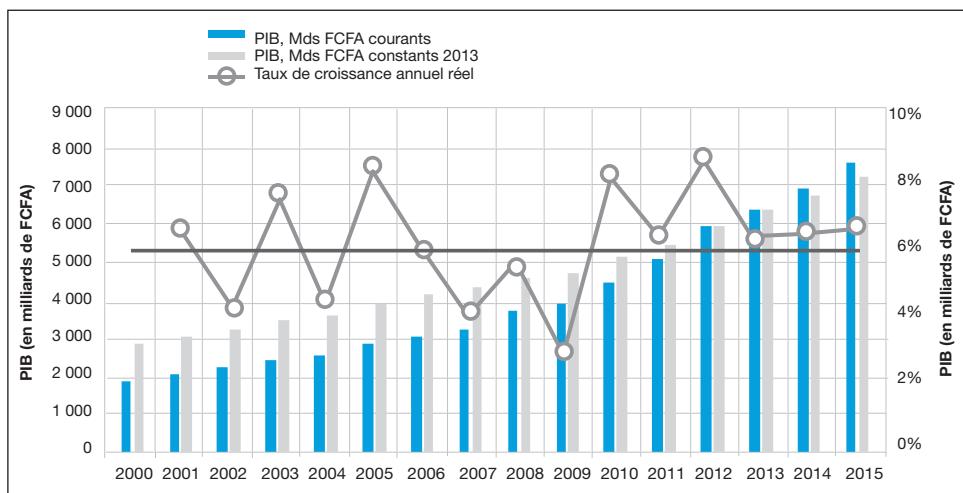
1.4. Un contexte macroéconomique favorable à la mobilisation de ressources publiques

Le contexte macroéconomique national constitue un atout ou une contrainte pour le secteur de l'éducation car c'est lui qui définit la quantité de ressources mobilisables au niveau interne pour la mise en œuvre des programmes de développement du secteur de l'éducation. Une croissance économique soutenue alliée à une bonne capacité de recouvrement fiscal et parafiscal peut ainsi constituer un cadre favorable au financement de l'éducation sur ressources internes.

1.4.1. Une croissance économique soutenue depuis 2000

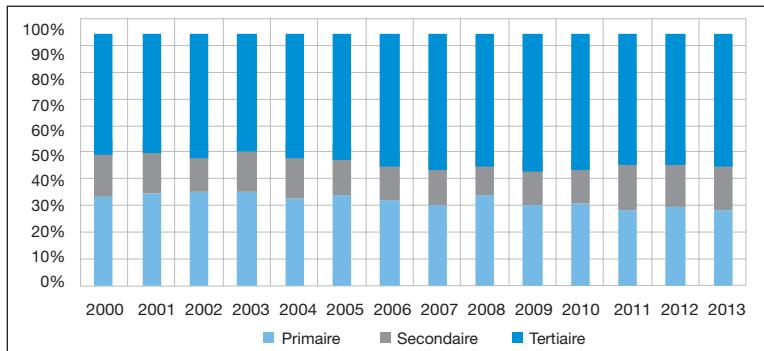
Au cours de la période 2000-2013, l'économie burkinabè a enregistré une croissance globale assez erratique d'une année à l'autre, en raison des aléas climatiques et des chocs exogènes récurrents. La croissance a été en moyenne de 6,3 % en termes réels, avec un pic de 9 % en 2012. Cette croissance a été accompagnée d'une relative maîtrise de l'inflation à environ 2,5 % en moyenne annuelle sur la période. En valeur nominale, le PIB est passé de 1 874 milliards de francs CFA à 6 366 milliards de francs CFA. L'inflation a été maîtrisée, avec un taux d'environ 2,5 % en moyenne annuelle sur la période 2000-2015, ce qui a permis au PIB réel de croître annuellement d'environ 6,3 %.

Graphique 1.2. Évolution du PIB et du taux de croissance économique réel (2000-2015)



Source : ministère de l'Économie et des Finances/IAP 2014.

Graphique 1.3. Contribution des différents secteurs à la valeur ajoutée (2000-2013)



Source : ministère de l'Économie et des finances/IAP 2014.

Tableau 1.9. Taux de croissance moyen annuel réel par secteur par secteur d'activité (2000-2013)

	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Taux de croissance moyen annuel réel (2000-2013)	4,62%	6,00%	6,57%

Source : ministère de l'Économie et des Finances/IAP 2014.

La croissance a été tirée principalement par les secteurs tertiaire (taux de croissance réel de 6,6 % en moyenne par an) et secondaire (6,0 %) et dans une moindre mesure par le secteur primaire (4,6 %). La croissance du secteur secondaire est expliquée dans une large mesure par celle de l'industrie extractive (+ 27 % en moyenne par an)⁵ marquée par l'ouverture de nouvelles mines d'or dont l'exploitation a permis de jouer les premiers rôles parmi les produits d'exportation du Burkina Faso. La croissance du tertiaire a quant à elle été portée principalement par les services de télécommunications (+ 17 % par an en moyenne) et les services financiers (+ 10,8 % en moyenne par an). En 2013, la contribution du secteur tertiaire à la valeur ajoutée atteint les 50 %, alors qu'elle est de 22 % pour le secondaire et de 28 % pour le primaire. En moyenne entre 2000 et 2013, le secteur des services aura contribué pour 49 % à la formation de la valeur ajoutée contre 31 % pour le secteur primaire et 20 % pour le secteur secondaire.

Par ailleurs, sur la période 2000-2013, les investissements ont connu une croissance moyenne de 12,3 %. La consommation finale de biens et de services, première composante de la valeur ajoutée, a connu une croissance moyenne annuelle plus faible de 6,6 % pour la consommation privée et de 5,4 % pour la consommation publique. La balance commerciale déjà déficitaire depuis 2000 s'est davantage dégradée. De - 15 % du PIB en 2000, elle a atteint - 20 % du PIB en 2013.

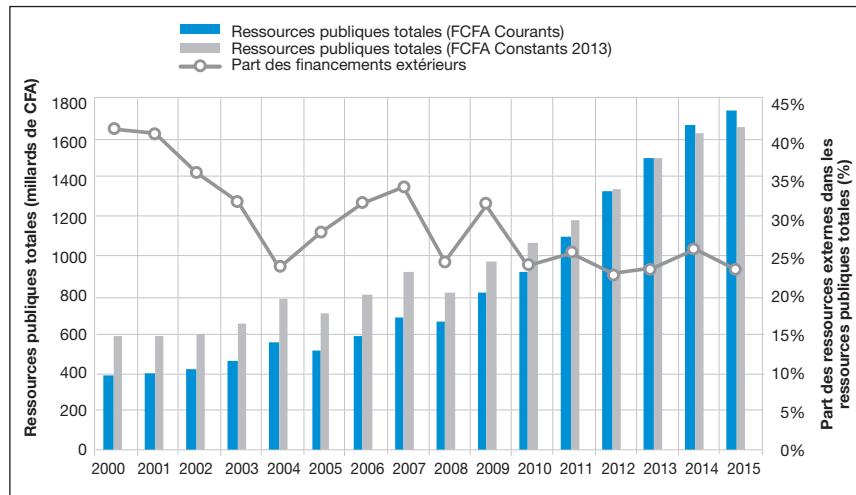
Les perspectives économiques selon l'instrument automatisé de prévision 2014 laissent envisager que la croissance continuera au rythme moyen de 5 % par an en termes réels entre 2013 et 2020. Cependant les crises politiques et militaires que le pays a connues en 2014 et en 2015 ont entraîné un ralentissement de l'activité économique, ce qui devrait avoir un impact négatif sur la croissance. Toutefois, le retour de la stabilité politique avec un président démocratiquement élu en novembre 2015 constitue un paramètre important qui pourrait contribuer à limiter les effets conjoncturels de la période de crise.

5. IAP 2014, ministère de l'Économie et des Finances.

1.4.2. Une amélioration des finances publiques avec une croissance soutenue des ressources publiques

Compte tenu de l'environnement macroéconomique favorable, les ressources publiques ont connu une forte croissance entre 2000 et 2013. Elles sont passées, en valeur nominale, de 363 milliards de FCFA en 2000 à 1 673 milliards de FCFA en 2013, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 11 %. En termes réels, l'accroissement a été de 8 % en moyenne par an, bien au-dessus des 6 % de taux de croissance économique. Ce résultat s'explique en grande partie par l'amélioration du recouvrement fiscal. Les recettes fiscales ont en effet progressivement augmenté de 11 % du PIB en 2000 à 16 % du PIB en 2013. Si l'on considère l'ensemble de ses sources de revenus au niveau interne, les revenus propres de l'État ont représenté 18 % du PIB en 2013, soit près de 6 points de plus que les 12 % observés en 2000. Cette amélioration au niveau des finances publiques a été suivie d'une amélioration de structure des ressources publiques constituées progressivement davantage de ressources internes. La part des financements extérieurs a en effet baissé sur la période pour passer de 40 % en 2000 à 22 % en 2013.

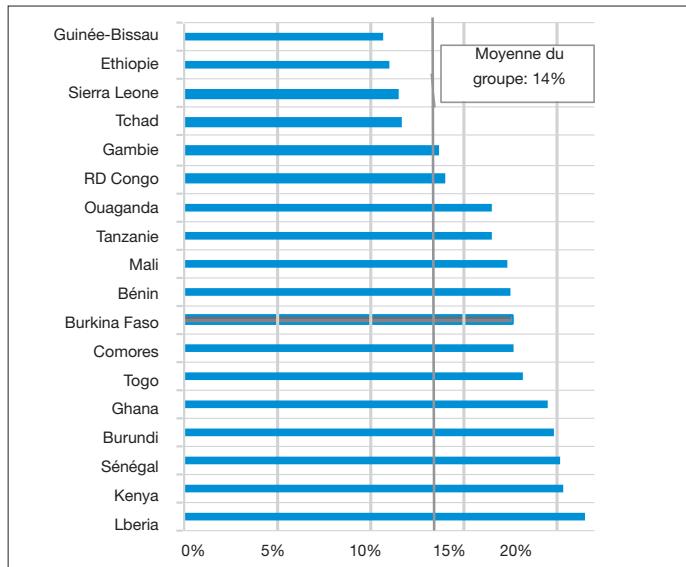
Graphique 1.4. Évolution des revenus de l'État et de la part des financements extérieurs (2000-2015)



Source : ministère de l'Économie et des Finances/IAP 2014.

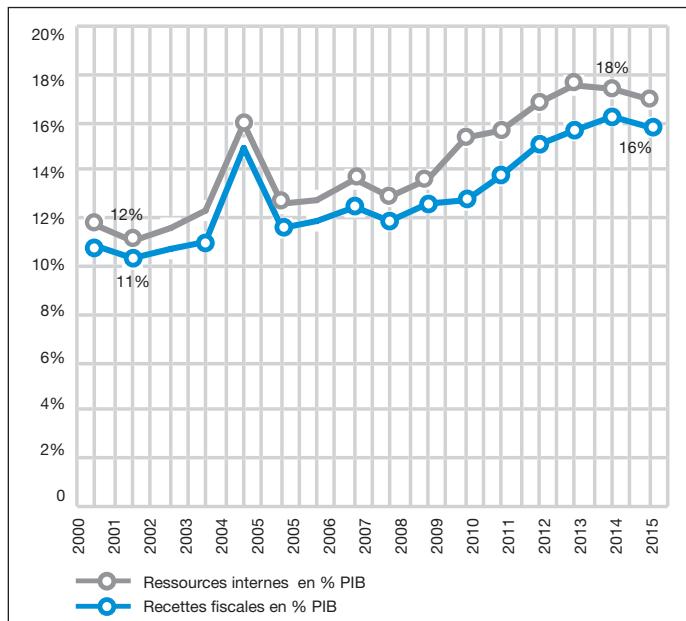
Comparé à d'autres pays de la sous-région ouest-africaine et à des pays de niveau de développement économique semblable, on peut dire que le Burkina Faso présente une bonne capacité de mobilisation de ressources au plan interne, bien au-dessus de la moyenne des pays comparateurs.

Graphique 1.5. Comparaison du taux de pression fiscale dans quelques pays d'Afrique subsaharienne



Source : IPE-Pôle de Dakar.

Graphique 1.6. Évolution du taux de pression fiscale au Burkina Faso (2000-2014)

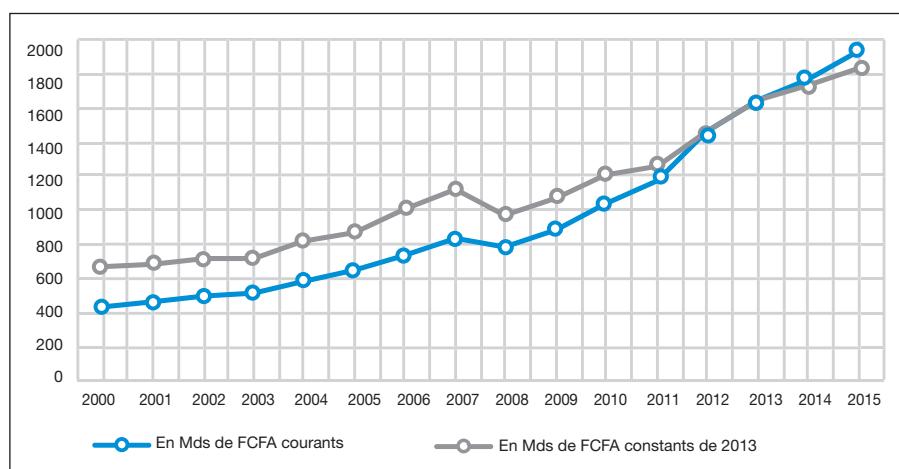


Source : IAP 2014, ministère de l'Économie et des Finances.

1.4.3. Une augmentation des dépenses publiques et une maîtrise du déficit budgétaire

À l'instar des ressources publiques, les dépenses publiques ont connu une forte croissance sur la période 2000-2013, avec toutefois un rythme légèrement moins élevé. En valeur nominale, les dépenses de l'État sont ainsi passées de 435 à 1 653 milliards de FCFA entre 2000 et 2013, soit un accroissement moyen de 10,8 % par an. En termes réels, cet accroissement a été de 7,2 %.

Graphique 1.7. Évolution des dépenses de l'État (2000-2015)



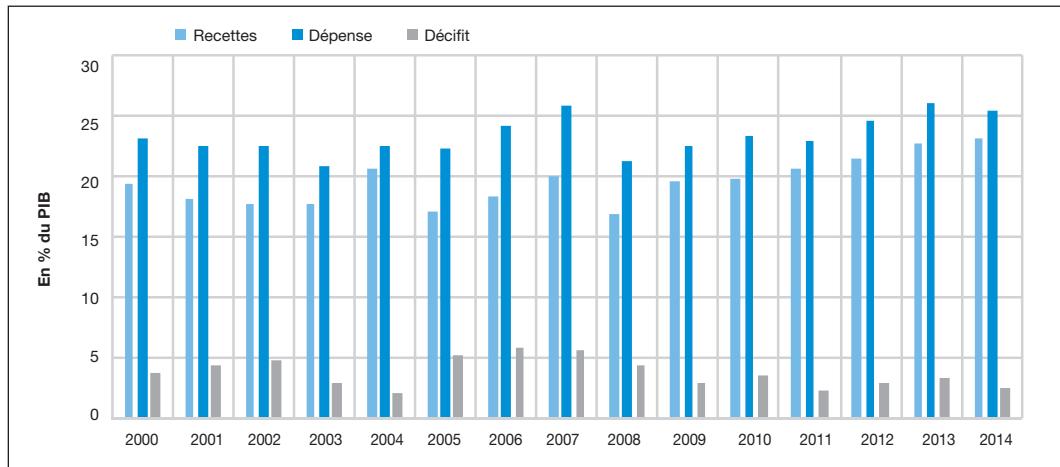
Source : IAP 2014, ministère de l'Économie et des Finances.

En mettant en rapport cette évolution avec celle du PIB, les dépenses publiques ont connu une évolution erratique entre 2000 et 2013 avec une tendance croissante. Elles sont passées ainsi de 23,2 % du PIB en 2000 à 25,5 % du PIB en 2013.

Dans le même temps, les ressources publiques totales⁶ ont globalement progressé de 19,4 % du PIB en 2000 à 23 % du PIB en 2013. En conséquence, le pays a toujours fait face à un déficit budgétaire sur la période. Cependant le déficit budgétaire a connu une réduction pour atteindre 2,4 % du PIB en 2013 contre 3,8 % du PIB en 2000, avec toutefois une évolution irrégulière sur la période, en passant notamment par un maximum de 5,8 % en 2006 et un minimum de 2 % en 2004.

6. Les ressources publiques totales correspondent aux ressources internes plus les ressources extérieures.

Graphique 1.8. Recettes, dépenses et déficit budgétaire (2000-2015)



Source : calcul des auteurs à partir de l'IAP 2014, du ministère de l'Économie et des Finances.

L'analyse des dépenses par poste montre une importance quasi égale entre les investissements publics et les dépenses courantes publiques. Sur la période 2000-2013, les investissements ont occupé en moyenne 48,5 % des dépenses publiques alors que les dépenses courantes en ont représenté 51,8 %. Les prêts nets ont représenté environ - 0,2 % des dépenses publiques sur la période.

Le niveau des dépenses courantes est principalement expliqué par la masse salariale qui a occupé en moyenne 45,9 % des dépenses courantes totales, et 43,6 % des dépenses courantes hors intérêts de la dette publique. La part consacrée au paiement des intérêts de la dette dans les dépenses publiques totales a connu une tendance globale à la baisse sur la période pour passer de 3,8 % en 2000 à 2,5 % en 2013. Relativement aux dépenses courantes totales, ces valeurs sont respectivement de 8,5 % et de 4,2 %.

Ces divers éléments montrent que les finances publiques ont connu une amélioration générale sur la période 2000-2013 et ont su profiter dans une certaine mesure de la croissance économique.

1.4.4. Des dépenses d'éducation en nette augmentation et manifestant une priorité budgétaire pour l'éducation

Compte tenu de ce qui précède, on peut se demander dans quelle mesure le secteur de l'éducation a tiré profit de l'environnement macroéconomique globalement favorable qui a caractérisé le Burkina Faso sur la période récente en termes de financement public.

Tableau 1.10. Évolution des dépenses publiques d'éducation par nature (2004-2013)

	2004	2006	2008	2010	2012	2013	Croissance 2004-2013	
							Total	Annuelle
En millions de FCFA courants								
- total	75 402	98 621	136 540	185 438	251 970	297 840	295%	16%
- dépenses courantes	68 849	90 078	119 007	149 374	207 420	247 101	259%	15%
- dépenses en capital	6 553	8 543	17 532	36 063	44 550	50 739	674%	26%
En millions de FCFA constants, 2013								
- total	106 789	134 880	168 104	213 836	253 701	297 840	179%	12%
- dépenses courantes	97 509	123 196	146 518	172 250	208 845	247 101	153%	11%
- dépenses en capital	9 280	11 684	21 585	41 586	44 856	50 739	447%	21%
% PIB	2,9	3,2	3,7	4,2	4,3	4,7	59%	5%
% total dépenses publiques	13,1	13,4	17,2	17,8	17,3	18,0	38%	4%
Dépenses courantes d'éducation								
- en % PIB	2,7	2,9	3,2	3,4	3,5	3,9	44%	4%
- en % du total des dépenses publiques courantes hors dette	25,2	24,5	26,9	29,3	26,4	31,5	28%	3%
- par enfant d'âge scolaire (3-24 ans) en FCFA constants 2013		16 451	18 155	19 910	22 496	25 733	61%	6%

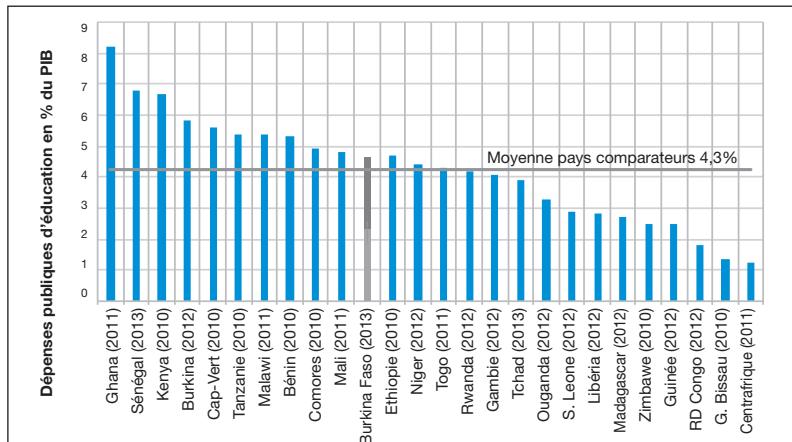
Source : calcul des auteurs à partir de l'IAP 2014, ministère de l'Économie et des Finances.

L'observation des dépenses publiques d'éducation sur la période 2004-2013 montre une forte augmentation de celles-ci. En valeur nominale, elles ont presque quadruplé pour passer de 75,4 à 297,8 milliards de FCFA sur la période, soit une augmentation moyenne de 16 % par an. En termes réels, le taux de croissance moyen annuel des dépenses publiques d'éducation reste assez élevé et atteint 12 % entre 2004 et 2013. Bénéficiant d'une croissance beaucoup plus rapide que celle des dépenses publiques totales, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté leur part dans les dépenses publiques totales entre 2004 et 2013. Cette part est ainsi passée de 13 % en 2004 à 18 % en 2013. Par rapport au PIB, la part des dépenses publiques accordée à l'éducation s'est établie à 4,7 % en 2013 contre une valeur de 2,9 % en 2004.

L'analyse des dépenses par nature montre une forte prédominance des dépenses courantes, malgré une croissance plus rapide des dépenses d'investissements. La part des dépenses courantes dans les dépenses publiques d'éducation représente ainsi 83 % en 2013 malgré une baisse par rapport à 2000, année où elle a atteint 91 %. Ce résultat n'est pas surprenant en soi si l'on sait que les salaires, notamment ceux du personnel enseignant, occupent traditionnellement une part importante des dépenses publiques d'éducation.

Bénéficiant d'un taux de croissance moyen annuel de 11 % en termes réels entre 2004 et 2013, les dépenses courantes publiques d'éducation ont vu leur part dans les dépenses courantes publiques totales (hors intérêts de la dette) augmenter de 25,2 % en 2004 à 31,5 % en 2013. Si l'on rapporte ces dépenses courantes à la population d'âge scolaire (de 3 à 24 ans), on peut évaluer la dépense consentie par enfant de cette tranche d'âge à 25 733 FCFA, ce qui constitue une amélioration en valeur réelle puisque cette dépense était estimée à 16 451 FCFA en 2006 (en FCFA constants de 2013).

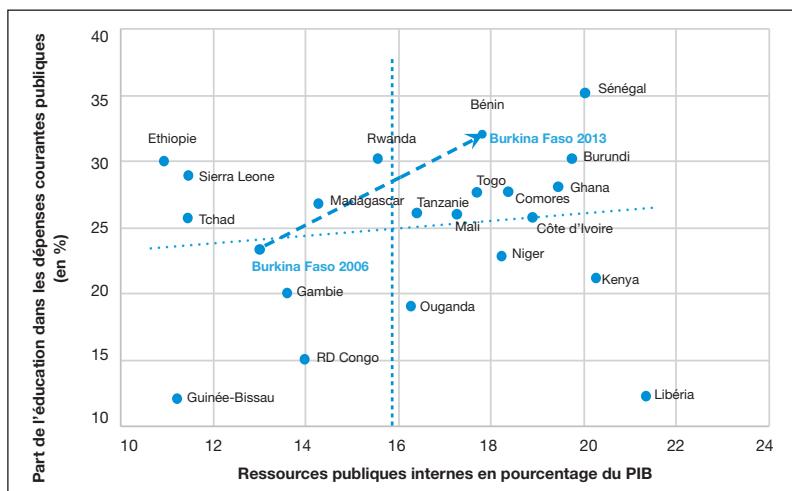
Graphique 1.9. Dépenses publiques d'éducation en % du PIB (2013 ou année la plus récente disponible)



Source : Burkina Faso, tableau 1.7 (p. 34). Autres pays : Pôle de Dakar IIPE.

Comparativement à d'autres pays de la sous-région ouest-africaine et à d'autres pays africains de niveau de développement économique semblable, le Burkina se situe légèrement au-dessus de la moyenne en termes de part du PIB consacrée au financement public de l'éducation. Cependant il reste encore loin de pays comme le Kenya, qui consacre plus de 8 % de son PIB au financement public de son secteur de l'éducation, ou le Sénégal et le Ghana, où cette valeur atteint respectivement 6,8 % et 6,7 % du PIB. Ce qui montre que des marges de manœuvre existent encore pour un accroissement des ressources publiques destinées à l'éducation.

Graphique 1.10. Part des ressources domestiques dans le PIB et part de l'éducation dans les dépenses courantes publiques, hors dette (2013 ou année la plus récente disponible)



Source : Burkina Faso, tableau 1.7. Autres pays : Pôle de Dakar IIPE.

Par ailleurs, si l'on prend en considération la capacité de mobilisation interne de ressources publiques par l'État et la part de l'éducation dans les dépenses courantes publiques, on peut noter que l'État burkinabè affiche une priorité sans équivoque à son secteur de l'éducation et manifeste sa volonté dans la prise en charge de ce secteur, largement au-dessus de la moyenne des pays comparateurs – bien que en deçà de quelques pays comme le Sénégal et le Bénin. Avec plus de 30 % des dépenses courantes publiques hors dette accordées à l'éducation, les marges d'augmentation restent assez ténues à capacité de mobilisation de ressources internes fixe. C'est pourquoi les perspectives d'accélération de l'augmentation du volume de ressources accordées au secteur de l'éducation sont davantage liées à une amélioration des recouvrements fiscaux du pays qu'à une efficacité des négociations lors des arbitrages intersectoriels.

Synthèse : principaux enseignements du chapitre 1

• Contexte politique et humanitaire

Le pays refait face à un contexte politique et social fragile après plus de deux décennies de relative stabilité. Le retour à la démocratie avec un président élu au suffrage universel en novembre 2015 et le rétablissement des institutions républicaines plaident pour un retour à la sérénité mais le contexte national demeure encore fragile.

Le Burkina Faso n'est pas touché par un problème humanitaire majeur. Toutefois des risques demeurent, d'une part à cause des problèmes sécuritaires qui sévissent au Mali et qui pourraient amener le pays à faire face à un flux migratoire positif de grande ampleur, d'autre part du fait que la survie d'une large partie de la population est intimement liée à la pluviométrie.

• Contexte démographique et social

La pression démographique qui s'exerce sur le système éducatif ne faiblira pas dans les années à venir et devrait rester soutenue. Le nombre d'enfants scolarisables va augmenter pour tous les groupes d'âge. Ainsi sur la période 2015-2020, le nombre d'enfants en âge de fréquenter le primaire (les 6-11 ans) devrait augmenter d'environ 500 000 pour atteindre un peu plus de 3,8 millions en 2020. Ceux en âge de fréquenter le secondaire devrait augmenter de 582 000 pour atteindre les 3,7 millions. Dans la perspective d'une éducation de base continue de dix années, ce sont un peu plus de 5,2 millions d'enfants qui seront dans la tranche d'âge concernée en 2020.

Les indicateurs sociaux, notamment sanitaires, sont globalement bas : la mortalité infanto-juvénile, bien que connaissant une baisse progressive, reste à un niveau relativement élevé avec 129 décès pour 1 000 naissances. La malnutrition chronique touche encore beaucoup d'enfants. On estime qu'en 2013 environ 21 enfants de moins de 5 ans sur 1 000 présentaient une insuffisance pondérale. Le paludisme reste un problème notamment pour les enfants de moins de 5 ans pour lesquels le taux de prévalence était estimé à 66 % en 2010.

L'infection au VIH a beaucoup reculé mais reste présent. On estime qu'en 2013 le taux de séroprévalence est de 0,9 %.

L'analphabétisme des adultes constitue un problème majeur. Les dernières estimations disponibles datent de 2007 et font état d'un taux d'alphabétisation de seulement 27 % parmi les 15 ans et plus. Il est connu qu'un contexte d'analphabétisme général est un handicap pour le développement du système éducatif.

• Contexte macroéconomique

Le Burkina Faso a enregistré une croissance économique relativement forte au cours de la période 2000-2013 malgré un environnement économique mondial plutôt fragile : depuis 2000, le PIB réel a cru en moyenne de 6,3 % par an. Une partie de la croissance économique a été absorbée par celle de la population. Le PIB par habitant a augmenté en moyenne de 2,9 % par an en termes réels sur la même période, pour atteindre 367 473 FCFA en 2013. La croissance s'est accompagnée d'une bonne maîtrise de l'inflation à 2,5 % en moyenne annuelle sur la période.

Le secteur primaire reste le premier pourvoyeur d'emploi, avec près de 80 % des actifs occupés. C'est cependant le secteur des services qui constitue le premier contributeur à la formation du PIB (49 % du PIB en moyenne sur la période), suivi par le secteur primaire (31 %).

L'État a su tirer profit du contexte macroéconomique favorable. Les recettes internes de l'État en pourcentage du PIB ont augmenté pour atteindre 18 % en 2013, alors qu'elles ne représentaient que 12 % du PIB en 2000. Dans le même temps, les dépenses publiques ont connu une progression à un rythme plus faible. Il en a résulté une baisse du déficit budgétaire qui s'est établi à 2,4 % du PIB en 2013.

• **Le financement de l'éducation**

Le secteur de l'éducation a bénéficié des résultats positifs réalisés par les finances publiques. Les dépenses publiques d'éducation ont crû plus rapidement que les dépenses publiques totales de l'État. La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales a augmenté pour atteindre 18 % en 2013, contre 13 % en 2004. De même, la part des dépenses courantes publiques consacrées à l'éducation a atteint 30,2 % en 2013 contre 23,6 % en 2004, limitant ainsi les marges d'amélioration possibles du budget de l'éducation dans un avenir proche.

CHAPITRE 2

L'analyse globale des scolarisations et de l'efficacité interne : enjeux et défis pour le système éducatif burkinabè

Dans la perspective d'une éducation pour tous, un premier défi qui se pose à tous les pays est de pouvoir accueillir tous ceux qui sont en âge d'être scolarisés et de leur assurer un parcours scolaire complet avec des savoirs de base nécessaires à leur insertion socio-professionnelle. Sur ce plan, le Burkina Faso ne fait pas figure d'exception. C'est pourquoi le pays s'est engagé depuis plusieurs années dans l'élaboration et la mise en œuvre de programmes de développement du secteur de l'éducation, dont les plus connus sont le PDDEB⁷ à partir de 2001 et le PDSEB⁸, dans la continuité du PDDEB. La mise en œuvre de ces programmes a certainement permis au Burkina Faso de progresser en matière de scolarisation, mais n'a toutefois pas permis de résoudre tous les problèmes. Rendre compte des défis qui restent apparaît donc essentiel pour permettre à tous les citoyens burkinabè de bénéficier d'une éducation de base en adéquation avec les besoins de l'économie.

Ce chapitre s'intéresse particulièrement aux défis en matière de scolarisation et d'efficacité interne auquel le système éducatif burkinabè doit désormais faire face. Quatre dimensions complémentaires sont principalement abordées :

La première examine dans quelle mesure le système arrive à scolariser l'ensemble de la population en âge d'aller à l'école. L'analyse est faite à la fois de façon globale (en rapportant les effectifs scolarisés au cours des quatorze dernières années aux populations en âge de l'être, ce qui conduit à l'estimation des taux bruts de scolarisation), et de façon plus fine, par l'estimation et l'analyse des profils de scolarisation qui fournissent une image du parcours scolaire des élèves.

La seconde s'intéresse aux problèmes de scolarisation mis en évidence par les profils (notamment la population qui n'a pas eu accès à l'école ou qui en a été exclue), et interroge aussi bien les facteurs d'offre que ceux de demande d'éducation. Une analyse spécifique est conduite sur les adultes analphabètes.

La troisième interroge l'efficacité dans la gestion des flux d'élèves, en examinant dans quelle mesure le système permet aux élèves d'arriver au bout de tout cycle entamé dans le temps normalement imparti. En effet, il est préférable que les élèves, entrés en début d'un cycle donné, parviennent au terme de ce cycle après le nombre d'années prévu par les textes. Dans ces conditions, les abandons précoces en cours de cycle et les redoublements constituent autant de perturbations qu'un système efficace doit chercher à réduire au maximum.

7. PDDEB : Plan décennal de développement de l'éducation de base.

8. PDSEB : Programme de développement stratégique de l'éducation de base.



La quatrième met en regard la durée moyenne de scolarisation avec les ressources publiques mobilisées pour le secteur de l'éducation afin d'apprécier l'efficience du système éducatif en termes de couverture scolaire. Les résultats sont comparés avec ceux d'autres pays comparables d'Afrique subsaharienne, afin de mettre en perspective la performance burkinabè avec celle de pays comparables.

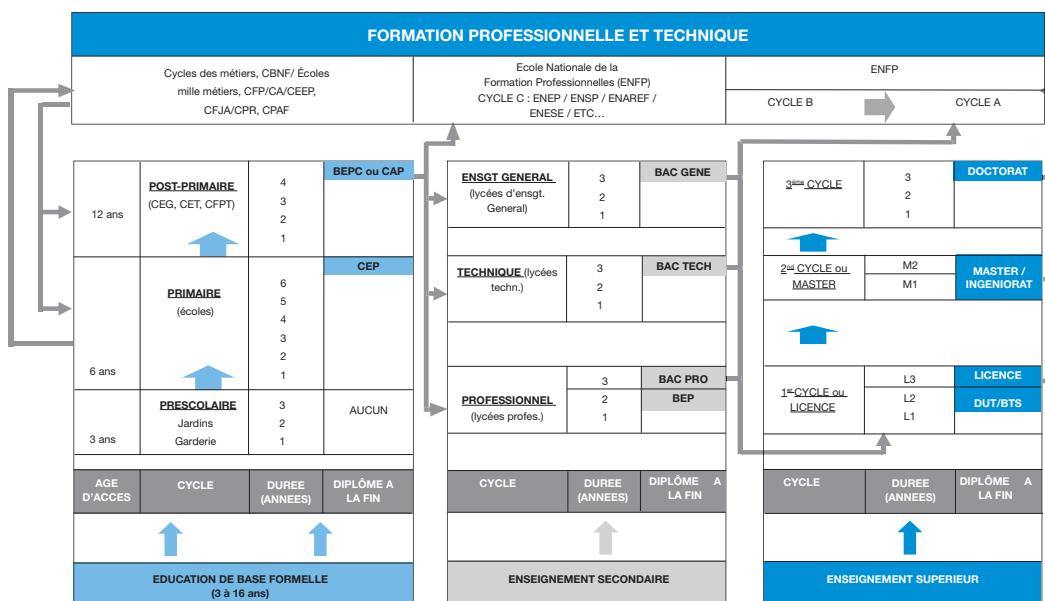
Avant d'aborder ces différentes analyses, il est utile de comprendre comment est organisé le système éducatif burkinabè, et quelles sont les grandes réformes engagées au cours de ces dernières années.

2.1. L'organisation générale du système éducatif et les réformes en cours : un préalable utile

2.1.1. Présentation générale du système éducatif⁹

Le système éducatif burkinabè actuel découle de la Loi d'orientation de l'éducation, adoptée en juillet 2007 dans le cadre de la réforme du secteur. Aux termes de cette loi, le système éducatif comprend l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle et l'éducation spécialisée, avec une diversité de parcours et de passerelles.

Graphique 2.1. Structuration du système éducatif réformé



Source : extrait du document de diagnostic de la politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (Burkina Faso, MESSRS, 2009).

9. Cette section s'inspire largement de la description contenue dans le « Document de diagnostic de la politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique » (Burkina Faso, MESSRS, 2009).

Comme l'indique le graphique 2.1 l'éducation formelle est composée de l'éducation de base formelle, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle et technique.

- **L'éducation de base formelle** commence avec l'enseignement préscolaire. Ce dernier accueille les enfants de 3 à 5 ans, pour un encadrement d'une durée de 3 ans, devant favoriser leur épanouissement et les préparer au primaire. Il n'est pas obligatoire, mais représente néanmoins un maillon important du système éducatif. Vient ensuite l'enseignement primaire, dont l'entrée est fixée à 6 ans. La durée normale de scolarité pour ce niveau est de 6 ans, organisé en trois sous-cycles de deux ans chacun : le cours préparatoire (CP1 et CP2), le cours élémentaire (CE1 et CE2) et le cours moyen (CM1 et CM2). Il vise à préparer l'enfant à développer des compétences de base au plan intellectuel, affectif, social, moral et culturel, en vue d'une part, de l'outiller pour l'apprentissage préprofessionnel et d'autre part, de lui permettre de poursuivre des études dans une structure post-primaire. La fin du cycle primaire est sanctionnée par le certificat d'études primaires (CEP), et l'admission au concours d'entrée en sixième¹⁰. À partir de ce moment et sur la base d'une orientation scolaire ou professionnelle, les enfants devront opter entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel. Le post-primaire a une durée de 4 ans et est sanctionné par le brevet d'études du premier cycle (BEPC) pour l'enseignement général, et par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) pour l'enseignement technique et la formation professionnelle. Selon la loi d'orientation, les cycles primaire et post-primaire constituent désormais l'enseignement de base obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans.
- **L'enseignement secondaire** reçoit les titulaires du BEPC ou du CAP et comprend deux types d'enseignement : l'enseignement général, et l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement secondaire général constitue un cycle unique de 3 ans et est couronné par le baccalauréat d'enseignement général. Sa finalité essentielle est de préparer aux études universitaires. L'enseignement secondaire technique et professionnel se définit globalement comme une formation organisée en vue de préparer les jeunes à l'exercice ou au choix d'un métier ou d'une filière de formation. Il est sanctionné par un brevet d'études professionnelles (BEP) après 2 ans de formation, ou un baccalauréat (technique ou professionnel selon les options) après 3 ans de formation.
- Quant à **la formation professionnelle et technique**, elle reçoit les sortants de divers niveaux d'enseignement et vise l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier ou l'amélioration de la productivité des travailleurs.
- **L'enseignement supérieur** accueille les titulaires du baccalauréat. Il comprend les universités, les instituts supérieurs et les grandes écoles. Sa mission essentielle est de mettre à la disposition du pays des cadres de haut niveau, en vue d'assurer efficacement le pilotage du développement économique et social du Burkina Faso. Avec l'institutionnalisation du système LMD (licence-master-doctorat), les diplômes délivrés sont principalement la licence à la fin du 1^{er} cycle, le master à la fin du 2^e cycle et le doctorat à la fin du 3^e cycle.

En dehors de sa partie formelle, **le système éducatif comprend également une partie non formelle**. Cette partie non formelle s'adresse aux adolescents de 9 à 15 ans non scolarisés ou précocement déscolarisés, mais aussi aux jeunes et adultes de plus de 15 ans, à qui il est proposé des programmes d'alphabétisation ou des formations professionnelles par apprentissage, organisés dans un cadre non scolaire.

10. Le taux d'admission au concours d'entrée en sixième dépend de la capacité d'accueil des établissements, notamment pour ce qui est du post-primaire public. Ce concours permet en effet de sélectionner parmi les admis au CEP le nombre de personnes à accueillir dans le post-primaire public compte tenu des places disponibles, les autres admis au CEP pouvant s'inscrire dans le post-primaire privé.

En outre, **l'éducation spécialisée** n'est pas en reste dans cette structuration globale du système éducatif. Elle cible les personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel, mental ou ayant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur insertion sociale.

De cette architecture, on notera que sur le plan institutionnel, plusieurs ministères sont en charge du secteur au moment de la rédaction du rapport :

- le ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation (MENA), en charge du primaire et de l'alphabétisation, mais le préscolaire et le post-primaire lui ont été rattachés depuis 2013 à la suite de la réforme en cours du continuum d'éducation de base (cf. section suivante) ;
- le ministère des Enseignements secondaire et supérieur (MESS), en charge du secondaire général et technique, mais aussi du supérieur ;
- le ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi (MJFPE), en charge de la formation professionnelle et technique.

Finalement, la structuration globale décrite ci-dessus n'est pas indépendante de la réforme majeure dans lequel le système s'est engagé récemment. Il semble donc utile de l'évoquer.

2.1.2. Réformes engagées dans le système éducatif : le cas de la réforme en cours du continuum d'éducation de base

L'une des principales réformes d'éducation dans laquelle le Burkina Faso s'est engagé au cours de ces dernières années concerne la réforme du continuum d'éducation de base. Cette réforme était déjà annoncée dans la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, dont l'article 4 stipule que « l'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans ». L'objectif principal visé à travers cette réforme est de regrouper le préscolaire, le primaire et le post-primaire dans un cycle unique, c'est-à-dire dans un continuum d'éducation de base obligatoire, de manière à :

- mieux asseoir les acquis de l'apprentissage à travers des *curricula* et des programmes centrés sur les besoins fondamentaux ;
- doter les enfants des connaissances instrumentales de base, de savoir-faire pratiques, d'outils de pensée et de méthodes de travail permettant de faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif.

Une telle réforme n'est pas sans conséquence pour le système éducatif. Il y a d'abord la question du *curriculum* de l'éducation de base à développer, en lien avec les compétences attendues à la fin du continuum. Vient ensuite la question enseignante dont les principales dimensions (formation initiale et continue, modalités de gestion, etc.) sont à adapter aux besoins de l'éducation de base. À cela, il faut sans doute évoquer les implications que cette réforme soulève sur la pertinence du maintien de l'examen du CEP et du concours d'entrée au post-primaire, mais aussi sur les capacités d'accueil (infrastructures) à développer.

Finalement, sans être exhaustive, cette réforme impose au secteur une nouvelle réflexion à avoir sur ces différents aspects pour une mise en œuvre réussie. Quelques actions ont été déjà engagées dans cette perspective, comme par exemple :

- le développement d'un cadre d'orientation du curriculum pour l'éducation de base qui attend d'être validé,
- le transfèrement¹¹ du préscolaire et du post-primaire au ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation.

Pour une opérationnalisation réussie de la réforme, des actions complémentaires sont sans doute nécessaires, et les analyses envisagées dans ce chapitre pourraient contribuer à les identifier.

Avec cette réforme et au regard de la structuration globale du système éducatif, aucun enfant ne devrait être laissé en marge du système. La question est maintenant de savoir ce qu'il en est dans la réalité.

2.2. L'évolution de la couverture scolaire : une dynamique positive, mais encore loin de la demande sociale

2.2.1. Des effectifs scolarisés en augmentation à tous les niveaux d'enseignement...

Le tableau 2.1 présente l'évolution des effectifs scolarisés dans le système éducatif burkinabé depuis 2000, par niveau et par type d'enseignement¹².

11. Ce transfèrement a été institué par le décret n° 2012-588/PRES/PM du 12 juillet 2012 portant attributions des membres du Gouvernement. En effet, la partie préscolaire relevant avant du ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (MASSN), le primaire du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA), et le post-primaire du ministère des Enseignements secondaire et supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS).

12. Un tableau présentant les effectifs de manière plus détaillée est consultable à l'annexe 2.1.

Tableau 2.1. Effectifs scolarisés, par niveau et par type d'enseignement (2000 à 2014)

Niveaux d'enseignement	2000-01	...	2006-07	2007-08	2008-09	...	2012-13	2013-14
Préscolaire	12 369		40 659	41 278	40 572		67 321	72 210
- public				11 981	10 332		12 869	14 207
- communautaire				13 491	11 702		20 626	21 200
- privé : - chiffres absolus				15 806	18 538		33 826	36 803
- % du privé dans le total				38,3%	45,7%		50,2%	51,0%
Primaire	901 291		1 561 258	1 742 439	1 906 279		2 466 379	2 594 024
- public	792 703		1 349 228	1 514 217	1 635 036		2 059 856	2 144 837
- privé : - chiffres absolus	108 588		212 030	228 222	271 243		406 523	449 187
- % du privé dans le total	12,0%		13,6%	13,1%	14,2%		16,5%	17,3%
Post-primaire général	152 016		274 358	312 008	368 825		606 813	691 758
- public	103 820		175 095	198 905	221 271		373 215	438 761
- privé : - chiffres absolus	48 196		99 263	113 103	147 554		233 598	252 997
dont en cours du jour	48 196		99 263	113 103	118 066		197 179	223 086
dont en cours du soir					29 488		36 419	29 911
- % du privé dans le total	31,7%		36,2%	36,3%	40,0%		38,5%	36,6%
Post-primaire technique et professionnel (cycle court)	6 590		6 354	6 683	6 581		7 076	7 374
- public	1 587		1 722	1 802	1 782		2 463	2 722
- privé : - en chiffres absolus	5 003		4 632	4 881	4 799		4 613	4 652
en cours du jour	5 003		4 632	4 881	4 613		4 416	4 502
en cours du soir					186		197	150
- % du privé dans le total	75,9%		72,9%	73,0%	72,9%		65,2%	63,1%
Secondaire général	29 985		53 441	57 235	72 956		125 902	121 896
- public	22 562		35 305	36 710	43 534		67 193	65 944
- privé : - en chiffres absolus	7 423		18 136	20 525	29 422		58 709	55 952
en cours du jour	7 423		18 136	20 525	25 125		51 862	50 981
en cours du soir					4 297		6 847	4 971
- % du privé dans le total	24,8%		33,9%	35,9%	40,3%		46,6%	45,9%
Secondaire technique et professionnel (cycles moyen et long)	10 806		18 223	18 152	19 261		22 654	20 858
- public	2 742		4 196	4 263	4 607		6 000	6 150
- privé : - en chiffres absolus	8 064		14 027	13 889	14 654		16 654	14 708
en cours du jour	8 064		14 027	13 889	13 963		16 006	14 148
en cours du soir					691		648	560
- % du privé dans le total	74,6%		77,0%	76,5%	76,1%		73,5%	70,5%
Supérieur			33 515	41 779	47 755		74 276	
public (universités, grandes écoles et instituts)			27 935	34 586	39 297		58 566	
privé (universités, grandes écoles et instituts)			5 580	7 193	8 458		15 710	
% du privé dans le total			16,6%	17,2%	17,7%		21,2%	

Source : extraits des annuaires statistiques et des bases de données scolaires du MASSN, du MENA et du MES, pour les années de 2007/08 à 2013/14 ; extrait du RESEN 2007 pour les années de 2000/01 à 2006/07.

On constate que les effectifs scolarisés ont globalement augmenté à tous les niveaux d'enseignement, suggérant ainsi une expansion quantitative du système éducatif. Cependant, le degré d'augmentation n'a pas été le même d'un niveau d'enseignement à l'autre.

- **Dans l'enseignement préscolaire**, les effectifs ont été multipliés par près de 6 entre 2000/2001 et 2013/2014, soit un accroissement annuel moyen de 15 % sur la période. Cependant, nous verrons dans les prochaines sections que ces effectifs restent encore très faibles au regard de la demande sociale. Les données indiquent, surtout à partir de 2007/2008, que l'évolution observée est principalement le fait des structures privées qui accueillent désormais un peu plus de la moitié des effectifs. Le public ne représente qu'un peu moins de 20 % des effectifs, et le communautaire environ 30 % des effectifs. Avec la réforme du *continuum* d'éducation de base, la question de l'expansion de l'offre publique, mais aussi de l'offre communautaire dans une certaine mesure, mérite d'être débattue afin de répondre à la demande sociale.
- **Dans l'enseignement primaire**, les effectifs ont quasiment triplé en passant d'environ 900 000 élèves en 2000/2001 à près de 2 600 000 élèves en 2013/2014. Cela correspond à un accroissement annuel moyen de 8,5 % sur la période. L'accroissement annuel moyen a été un peu plus élevé dans le privé (11,5 %) que dans le public (8,0 %), signe d'une expansion quantitative de plus en plus importante du primaire privé. Cela dit, c'est un primaire privé avant tout multiforme, composé principalement des écoles privées laïques et des écoles privées confessionnelles (ces dernières pouvant être catholiques, protestantes, médersa ou franco-arabe). Dans les faits, certaines écoles ne sont pas encore reconnues officiellement pour non-respect des normes : c'est surtout le cas des médersas et des écoles franco-arabes¹³. C'est dire que la part du privé, actuellement d'environ 17 % des effectifs scolarisés au primaire, pourrait augmenter davantage avec la formalisation des écoles non reconnues.
- **En ce qui concerne le post-primaire**, entre 2000/2001 et 2013/2014, les effectifs ont été multipliés par 4,5 environ dans l'enseignement général, tandis qu'ils ont très peu augmenté (12 % seulement d'augmentation observée sur la période) dans l'enseignement technique et professionnel. Ainsi, pendant que le post-primaire général se caractérise par une croissance des effectifs de l'ordre de 12,4 % par an, les effectifs dans le post-primaire technique et professionnel ont crû en moyenne de 1,1 % seulement par an, ce qui manifeste un développement très timide du post-primaire technique et professionnel par rapport au post-primaire général. Cette dynamique d'ensemble, liée sans doute à une orientation plus marquée vers le post-primaire général après le CEP, n'est pas très différente selon le type d'enseignement (public ou privé). Il faut simplement noter que le privé occupe une part plus importante (de l'ordre de deux tiers des élèves scolarisés) dans le post-primaire technique et professionnel, alors que cette part est plus faible dans le post-primaire général (de l'ordre du tiers des élèves scolarisés). Dans la perspective du continuum d'éducation de base, la question de l'orientation scolaire après le CEP doit être posée en fonction de l'importance que le système souhaite accorder au post-primaire technique et professionnel dans le continuum, eu égard notamment à ses potentialités pour le marché du travail. Cette réflexion devra nécessairement aborder aussi la question de la pertinence des filières offertes¹⁴ pour s'assurer qu'elles répondent aux besoins de l'économie.

13. Des travaux analytiques menés par la direction de l'enseignement privé font ressortir que 65 % des médersas et 48 % des écoles franco-arabes n'étaient pas reconnues en 2009/2010 (cf. Amadou Sidibé : « Les écoles bilingues franco-arabes et medersas au Burkina Faso », rapport d'études, 2013).

14. Les effectifs scolarisés dans chacune des filières offertes pour l'année 2013/2014 sont indiqués en annexe 2.2, et permettent de noter que les filières les plus attrayantes pour les élèves sont la mécanique et la maintenance automobile, le transit, la comptabilité et l'agropastorale.

- **Quant au secondaire**, les effectifs scolarisés ont presque quadruplé dans l'enseignement général et quasiment doublé dans l'enseignement technique et professionnel entre 2000/2001 et 2013/2014. Cela correspond sur la période à un accroissement annuel moyen de 11,4 % dans le secondaire général et de 5,2 % dans le secondaire technique et professionnel. Cette dynamique résulte d'un développement conjoint du public et du privé, avec des tendances quelque peu différentes. En effet, alors que la part du privé dans les effectifs scolarisés a largement progressé de 24,9 % en 2000/2001 à 45,9 % en 2013/2014 dans le secondaire général, elle a plutôt fluctué entre 70 % et 80 % dans le secondaire technique et professionnel avant de se maintenir à 70,5 % en 2013/2014. Ici également, la question de l'orientation à l'entrée du secondaire mérite d'être posée en fonction de l'importance que le système souhaite accorder au secondaire technique et professionnel en lien avec les besoins de l'économie.

Il convient de noter qu'une nouvelle modalité d'enseignement, appelée « cours du soir » a fait son apparition dans le secondaire, mais aussi le post-primaire. Ces cours, dispensés le soir dans les édifices laissés vacants par les élèves des cours du jour, s'inscrivent toutefois dans un cadre privé. L'encadré ci-dessous en donne quelques détails.

Les cours du soir dans le post-primaire et le secondaire au Burkina Faso : organisation et fonctionnement

Les cours du soir dans le post-primaire et dans le secondaire burkinabè sont certainement nés de la volonté d'offrir aux jeunes sortis précocement de l'école et aux jeunes travailleurs, une opportunité de réintégrer le système éducatif pour compléter leur niveau scolaire. Pilotés essentiellement par les syndicats enseignants et certains établissements privés, ces cours du soir sont considérés dans le système éducatif comme des enseignements de statut privé. De ce fait, leur condition d'ouverture sont les mêmes que celle des établissements privés.

Il est difficile de situer précisément quand ces cours du soir ont commencé dans le post-primaire et dans le secondaire, mais dans le souci de les retracer dans les statistiques sectorielles, les acteurs de l'éducation, avec l'appui de l'Institut de statistiques de l'UNESCO, ont commencé à les prendre en compte dans les campagnes statistiques depuis 2008/2009. Depuis cette date, les effectifs et les statistiques sur les cours du soir sont intégrés dans les annuaires statistiques produits par les directions générales des études et des statistiques sectorielles des différents ministères en charge de l'éducation.

Dans la pratique, ces cours se déroulent dans les mêmes salles que les cours du jour, mais généralement à partir de 18 h pour finir autour de 20 h dans les zones électrifiées. Dans les milieux non électrifiées, ils commencent souvent à 16 h pour finir vers 18 h. C'est donc environ 2 heures de cours par jour qui sont offertes aux élèves de ces cours du soir, soit un maximum de 12 heures par semaine si on compte tous les jours ouvrables de la semaine et le samedi. Ce volume horaire hebdomadaire apparaît très insuffisant par rapport à la norme requise. C'est pourquoi les candidats à ces cours sont appelés à fournir des efforts supplémentaires pour espérer acquérir les connaissances de base correspondant aux niveaux fréquentés.

Ces cours du soir concernent les classes de la sixième à la terminale, tant pour l'enseignement général que pour l'enseignement technique et professionnel. Le passage à une classe supérieure est sanctionné par les mêmes types d'évaluations et de critères que ceux des cours du jour. Dans les classes d'examens, les candidats à ces cours du soir sont présentés comme des « candidats libres » et doivent passer les mêmes épreuves d'examens que les candidats des cours du jour.

- Enfin, en ce qui concerne **l'enseignement supérieur**, les données disponibles montrent que les effectifs ont plus que doublé en passant d'environ 33 500 étudiants en 2006/2007 à près de 74 300 étudiants en 2012/2013. Ces données manifestent un accroissement annuel moyen de l'ordre de 14,2 % sur la période. L'accroissement a été plus important dans le privé (près de 18,8 % par an, contre 13,1 % dans le public), ce qui a fait progresser la part du privé dans les effectifs scolarisés de 16,6 % en 2006/2007 à 21,2 % en 2012/2013.

L'ensemble de ces évolutions n'est certainement pas sans conséquence pour le système éducatif et soulève sans doute des questions sur les conditions d'enseignement (capacité d'accueil, capacité d'encadrement pédagogique), sur l'adéquation formation-emploi (en ce qui concerne notamment les niveaux terminaux du système éducatif), mais aussi sur la soutenabilité financière de telles évolutions. Ces questions seront analysées plus en détails dans les chapitres 3, 4 et 5 de ce rapport. En attendant, une première question à se poser est de savoir si ces évolutions ont pu couvrir la demande sociale potentielle manifestée par la population scolarisable.

2.2.2. ... mais une couverture quantitative globale encore faible au regard de la population scolarisable

L'évolution des effectifs scolarisés décrite ci-dessus a été mise en regard avec la population scolarisable pour produire des indicateurs de couverture. Le tableau 2.2 présente ces indicateurs pour les différents niveaux d'enseignement.

Tableau 2.2. Indicateurs de couverture scolaire (2000-2014)

Niveaux d'enseignement	2000/2001	...	2006/2007	2007/2008	2008/2009	...	2012/2013	2013/2014
Préscolaire								
Élèves	12 369		40 659	41 278	40 572		67 321	72 210
Population scolarisable [3-5 ans]	1 239 552		1 460 628	1 514 231	1 562 493		1 764 027	1 824 022
Taux brut de scolarisation (TBS)	1,0%		2,8%	2,7%	2,6%		3,8%	4,0%
Primaire								
Élèves	901 291		1 561 258	1 742 439	1 906 279		2 466 379	2 594 024
Population scolarisable [6-11 ans]	2 048 511		2 430 750	2 529 132	2 631 415		3 033 244	3 125 631
TBS	44,0%		64,2%	68,9%	72,4%		81,3%	83,0%
Post-primaire général								
Élèves	152 016		274 358	312 008	368 825		606 813	691 758
Population scolarisable [12-15 ans]	1 100 705		1 306 762	1 363 657	1 423 309		1 671 865	1 740 278
TBS	13,8%		21,0%	22,9%	25,9%		36,3%	39,7%
Secondaire général								
Élèves	29 985		53 441	57 235	72 956		125 902	121 896
Population scolarisable [16-18 ans]	718 639		866 980	888 235	906 733		1 071 701	1 116 520
TBS	4,2%		6,2%	6,4%	8,0%		11,7%	10,9%
Population totale	11 818 818		14 252 012	14 731 167	15 224 780		17 322 796	17 880 386
Enseignement tech. et profes.								
Élèves	17 396		24 577	24 835	25 842		29 730	28 232
Élèves/100 000 habitants	147,2		172,4	168,6	169,7		171,6	157,9
Élèves en % du total du secondaire	8,7%		7,0%	6,3%	5,5%		3,9%	3,4%
Enseignement supérieur								
Étudiants			33 515	41 779	47 755		74 276	
Étudiants/100 000 habitants			235,2	283,6	313,7		428,8	

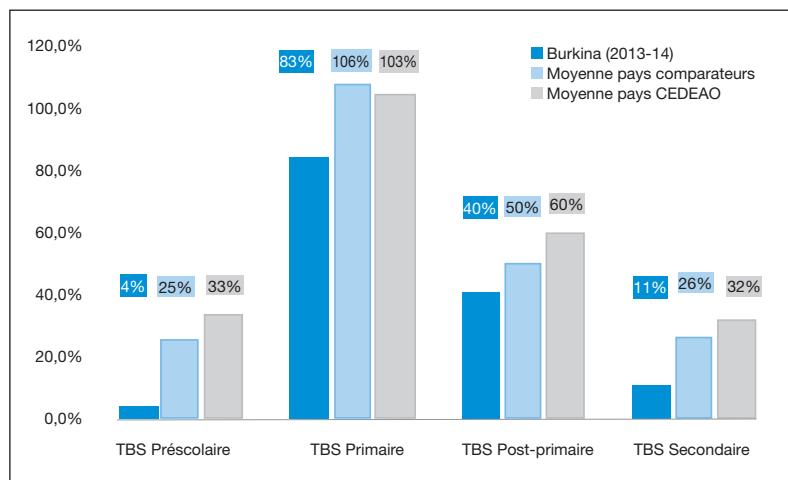
Source : calcul des auteurs, à partir des données du tableau 2.1 (p. 58) et des données de populations et des projections démographique de l'INSD.

On constate dans un premier temps que la situation qui prévaut en 2013/2014 par rapport à la couverture scolaire marque une évolution non négligeable par rapport à la situation en 2000/2001. En effet, sur la période, les taux bruts de scolarisation (TBS) ont progressé de 1 % à 4 % dans le préscolaire ; de 44 % à 83 % dans le primaire ; de 13,8 % à 39,7 % dans le post-primaire général ; et de 4,2 % à 10,9 % dans le secondaire général. De même, le Burkina Faso est passé de 147 à 158 élèves pour 100 000 habitants sur la période dans l'enseignement technique et professionnel, et de 235 à 429 étudiants pour 100 000 habitants entre 2006/2007 et 2012/2013 dans l'enseignement supérieur.

Cependant, ces chiffres montrent également que le Burkina Faso est encore loin de couvrir la demande potentielle au regard de la population scolarisable. Dans le préscolaire, le système n'accueille actuellement que 4 % des enfants scolarisables, privant la plus grande partie (96 %) des services de ce type d'enseignement. Dans le primaire, la situation apparaît beaucoup moins mauvaise avec une capacité d'accueil de 83 % en 2013/2014. Le constat est similaire pour le post-primaire général avec ses 40 % de couverture en 2013/2014 et le secondaire général avec ses 11 % seulement de couverture, signe que des efforts sont encore nécessaires pour améliorer la couverture.

À ce stade, il peut être intéressant de comparer la situation du Burkina Faso en termes de couverture avec un certain nombre d'autres pays africains¹⁵. Le tableau présentant cette comparaison internationale est consultable à l'annexe A-2.3 mais le graphique 2.2 ci-après en donne une illustration synthétique.

Graphique 2.2. Comparaison internationale de la couverture scolaire,
Burkina Faso par rapport à la moyenne des pays comparateurs



Source : tableau 2.2 pour le Burkina Faso, base d'indicateurs du Pole de Dakar pour la moyenne des pays comparateurs et la moyenne des pays Cédéo (cf. annexe A-2.3).

Il apparaît que la couverture scolaire au Burkina Faso est globalement plus faible que la moyenne des pays considérés à tous les niveaux d'enseignement. En effet, comparativement à la moyenne des pays comparateurs, le Burkina Faso présente en 2013/2014 une couverture scolaire environ 6 fois plus faible dans le préscolaire, 28 % plus faible dans le primaire, 24 % plus faible dans le post-primaire, et 2 fois plus faible dans le secondaire.

Les chiffres concernant plus spécifiquement l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur sont indiqués dans l'annexe A-2.3 et montrent la même tendance. En effet, comparativement à la moyenne des pays comparateurs, le nombre d'élèves ou d'étudiants pour 100 000 habitants au Burkina Faso en 2013/2014 est d'environ 2 fois plus faible dans l'enseignement technique et professionnel, et de 53 % plus faible dans l'enseignement supérieur.

15. Les pays considérés sont ceux qui présentent un niveau de développement économique similaire au Burkina Faso, en se basant sur le PIB par habitant. La liste complète et les niveaux de développement économique sont indiqués à l'annexe 2.3.



Des constats similaires sont obtenus lorsqu'on compare le Burkina avec ses voisins immédiats de la Cédéao. Les chiffres présentés en annexe A-2.3 montrent par exemple qu'il se classe en dernière position, juste après la Côte d'Ivoire et le Mali en ce qui concerne le préscolaire, et se dispute la dernière place avec le Niger en ce qui concerne le primaire. Dans le post-primaire et le secondaire, il occupe l'avant-dernière position, juste devant le Niger.

L'ensemble de ces constats suggère que **le Burkina Faso doit encore améliorer sa couverture scolaire.** Cependant, au-delà de cette couverture quantitative globale faible, il convient de se demander si le problème se pose au niveau de l'admission dans les différents cycles scolaires et/ou dans le maintien jusqu'au bout de ces cycles.

2.3. Des problèmes à la fois dans l'accès et dans la rétention, mais pas impossibles à surmonter

Deux sources complémentaires de données sont mobilisées pour juger des niveaux d'accès dans les différents cycles scolaires et de maintien jusqu'au bout des cycles : les données administratives classiques issues des recensements scolaires et les données d'enquêtes ménages (et en particulier l'enquête EICVM 2009/2010).

2.3.1. Des niveaux d'accès et d'achèvement qui restent encore très perfectibles

2.3.1.1. Analyse à partir des données administratives

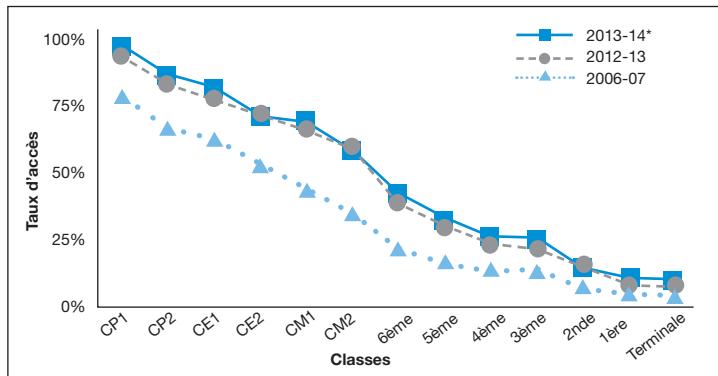
Le tableau 2.3 présente les taux d'accès dans les différentes classes depuis le primaire jusqu'au secondaire, calculés sur la base des données administratives scolaires et démographiques, pour les années scolaires 2006/2007, 2012/2013 et 2013/2014. La suite des taux d'accès est ensuite représentée dans le graphique 2.3 (page suivante), qui donne une illustration visuelle du profil de scolarisation.

Tableau 2.3. Taux d'accès transversal à chaque classe (2006/2007, 2012/2013 et 2013/2014)

Taux d'accès	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{nde}	1 ^{ère}	Terminale
2013/2014*	97%	85,5%	80,9%	70,4%	68,9%	57,3%	41,4%	31,5%	24,8%	24%	13,4%	9,9%	8,8%
2012/2013	92,8%	82,3%	77,7%	71,4%	65,2%	59,1%	38,2%	29,1%	22,5%	21%	14,3%	7,5%	7,5%
2006/2007	77,4%	66,1%	61,7%	51,9%	42,9%	33,9%	21%	15,5%	13,0%	12,1%	6,2%	4,1%	3,7%

* Contient des valeurs estimées, notamment pour le secondaire (2^{nde} à terminale) en 2013/2014 pour corriger les incohérences observées dans l'allure du profil, liées probablement aux problèmes dans les décomptes du nombre de redoublants et des effectifs scolarisés à ces niveaux, mais aussi probablement les projections de population.

Source : calculs des auteurs à partir des données scolaires du MENA et du MESS, et des données de population de l'INS.

Graphique 2.3. Profil de scolarisation transversal (2006/2007, 2012/2013 et 2013/2014)

Source : élaboration des auteurs à partir des résultats du tableau 2.3.

Plusieurs constats peuvent être réalisés au regard de ces données :

Il apparaît tout d'abord que le taux d'accès au CP1 est proche de 100 % en 2013/2014. Il était de 77 % environ en 2006/2007 et a bien progressé pour atteindre près de 93 % en 2012/2013 avant de bondir à 97 % en 2013/2014. **Ces valeurs ne signifient pas pour autant que le Burkina Faso est proche de l'accès universel à l'école**, comme nous le verrons dans la section suivante avec les données d'enquêtes ménages. Une explication possible (mais pas nécessairement la seule) est liée au fait que des enfants d'autres cohortes, soit en avance ou en retard sur l'âge théorique d'entrée au CP1, ont été admis au CP1.

Le tableau 2.4 en donne une illustration chiffrée. Il montre par exemple pour l'année 2013/2014 que près de 5 % des nouveaux entrants ont moins de 6 ans, tandis que près de 69 % des nouveaux entrants ont plus de 6 ans. Ces chiffres pourraient d'ailleurs être plus ou moins importants, dans un contexte où les questions de déclarations d'âges restent perfectibles.

Tableau 2.4. Distribution des nouveaux entrants au CP1 selon l'âge (2013/2014)

Âge	Nouveaux entrants au CP1
Inférieur à 6 ans	28 862
6 ans	141 301
7 ans	246 293
8 ans	89 034
9 ans	26 245
10 ans	6 970
Supérieur à 10 ans	3 172
Total	541 877
Proportion d'élèves en avance d'âge pour la classe	5,3%
Proportion d'élève d'âge normal pour la classe	26,1%
Proportion d'élèves en retard d'âge pour la classe	68,6%

Source : calculs des auteurs à partir de l'annuaire statistique 2013/2014 du MENA.

Le tableau 2.3 fait apparaître par ailleurs un taux d'accès au CM2 (ou taux d'achèvement du cycle primaire) de 57,3 % en 2013/2014. Cela représente un progrès non négligeable par rapport à la situation en 2006/2007 où il était estimé à 33,9 %. Cependant, il reste que dans la situation actuelle, **un peu plus de 40 % des enfants n'atteignent toujours pas la fin du cycle primaire et ont donc très peu de chances d'acquérir les compétences nécessaires pour être et rester alphabétisés pendant leur vie adulte**. Il s'agit là d'une situation qui a besoin d'être significativement améliorée, au regard des engagements pris par le pays en faveur de la scolarisation primaire universelle de qualité.

En ce qui concerne le post-primaire et le secondaire, les niveaux d'accès et d'achèvement restent tout aussi perfectibles, en dépit des progrès observés entre 2006/2007 et 2013/2014. En effet, sur la période, les taux d'accès sont passés de 21 % à 41,4 % dans le post-primaire et de 6,2 % à près de 14 % dans le secondaire, tandis que les taux d'achèvement sont passés de 12,1 % à 24 % dans le post-primaire et de 3,7 % à 8,8 % dans le secondaire.

L'ensemble de ces chiffres manifestent une rétention de 59 % dans le primaire, de 58 % dans le post-primaire et de 65 % dans le secondaire en 2013/2014. Ces valeurs étaient bien plus faibles en 2006/2007 certes, mais elles montrent que **le système n'arrive pas à maintenir jusqu'au bout des cycles près de 41 % des enfants au primaire, près de 42 % des jeunes au post-primaire et près du tiers des jeunes au secondaire**. Ainsi, en plus de l'accès dans les différents cycles scolaires, la rétention à l'intérieur des cycles reste un défi important à considérer.

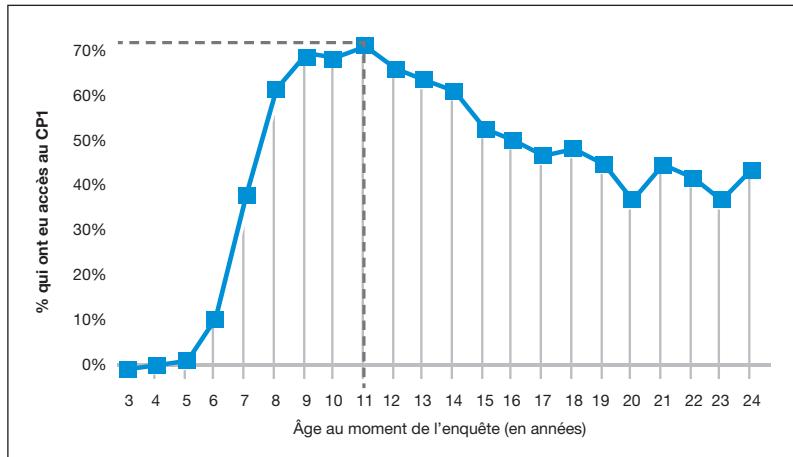
Les résultats présentés ci-dessus à partir de l'analyse des données administratives peuvent être complétés utilement avec les estimations qui ressortent des données d'enquêtes ménages.

2.3.1.2. Analyse à partir des données d'enquêtes ménages

Le Burkina Faso dispose de plusieurs enquêtes auprès des ménages réalisées au cours de ces dernières années, mais la plus récente disponible est l'Enquête intégrée sur les conditions de vie des ménages menée en 2009/2010 (EICVM 2010). Elle comporte une section « éducation » qui peut être mobilisée pour juger de l'accès aux différentes classes, avec l'avantage que le numérateur et le dénominateur des indicateurs d'accès sont dans une base unique. Les estimations ne seront donc pas sensibles ni aux projections de populations, ni aux aléas de la collecte de données administratives.

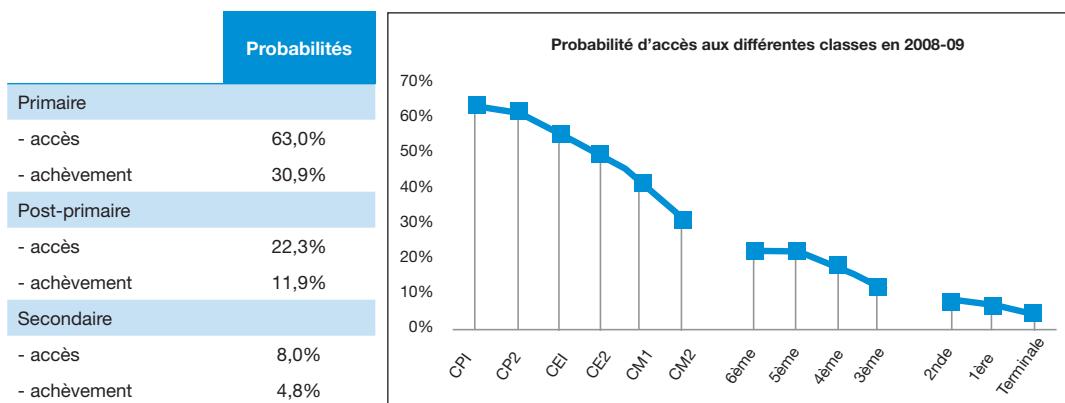
Un premier aspect de l'analyse consiste à cibler l'accès à l'école. Le graphique 2.4 ci-après montre la proportion des jeunes qui ont eu accès à l'école jusqu'en 2008/2009, selon leur âge (sachant que depuis, ils peuvent l'avoir quittée).

On observe deux régimes d'évolution dans la relation représentée. La partie gauche de la courbe est croissante entre 3 et 11 ans. Elle matérialise le fait que tous les enfants d'une génération qui rentrent à l'école ne le font pas au même âge (âge obtenu selon la déclaration parentale). À six ans (âge théorique d'entrée au primaire), près de 10 % seulement ont eu accès à l'école et cette proportion évolue rapidement pour atteindre environ 34 % à 7 ans et 56 % à 8 ans. Elle continue certes à progresser un peu jusqu'à 11 ans mais de façon très limitée (âge auquel on compte alors que près de 63 % de la classe d'âge a eu accès à l'école). Au-delà de cet âge, la proportion décroît pour les jeunes de 12 à 20 ans, avant de présenter une tendance stagnante autour de 38 % pour les jeunes âgés de plus de 20 ans au moment de l'enquête. L'on peut donc considérer que **la probabilité pour une génération d'âge d'accéder à l'école en 2008/2009 est de l'ordre de 63 % selon l'enquête EICVM 2010**.

Graphique 2.4. Probabilité d'une génération d'âge d'avoir accès à l'école (2008/2009)

Source : données de l'enquête EICVM 2010.

Au-delà de l'accès à l'école, l'enquête EICVM 2010 permet d'estimer les probabilités pour une génération d'accéder et d'achever les différents sous-cycles scolaires en 2008/2009. Le graphique 2.4 présente le profil probabiliste obtenu.

Graphique 2.5. Probabilité d'accès et d'achèvement d'une génération d'âge aux différents sous-cycles scolaires (2008/2009)

Source : données de l'enquête EICVM 2010.

Nous pourrons maintenant comparer ces chiffres avec ce qui était obtenu avec les données administratives en 2008/2009.

2.3.1.3. Synthèse et consolidation des différentes analyses

Le tableau 2.5 rappelle les taux ou les probabilités d'accès et d'achèvement des différents cycles, obtenus à partir des différentes sources de données considérées (EICVM 2010 et données scolaires 2008/2009, 2012/2013 et 2013/2014). On peut y noter des points de ressemblances, mais aussi des différences dans les valeurs obtenues à partir de ces sources.

Tableau 2.5. Niveaux d'accès et d'achèvement dans les différents sous-cycles scolaires

	EICVM 2010 (2008/2009)	Données administratives	
		2008/2009	2013/2014
Primaire			
Accès	63%	78%	97%
Achèvement	30,9%	41,7%	57,3%
Post-primaire			
Accès	22,3%	23,3%	41,4%
Achèvement	11,9%	13,5%	24%
Secondaire			
Accès	8%	8,1%	13,4%
Achèvement	4,8%	4,5%	8,8%
Rétention			
Primaire	49,1%	53,5%	59,1%
Post-primaire	53,4%	58%	57,9%
Secondaire	59,9%	55,2%	65,2%
Transition			
Primaire / post-primaire	72,1%	55,8%	72,3%
Post-primaire / secondaire	67,1%	60,1%	56%

Source : estimations des auteurs à partir des données EICVM 2010, des données scolaires du MENA et du MESS, et des données de populations de l'INSD.

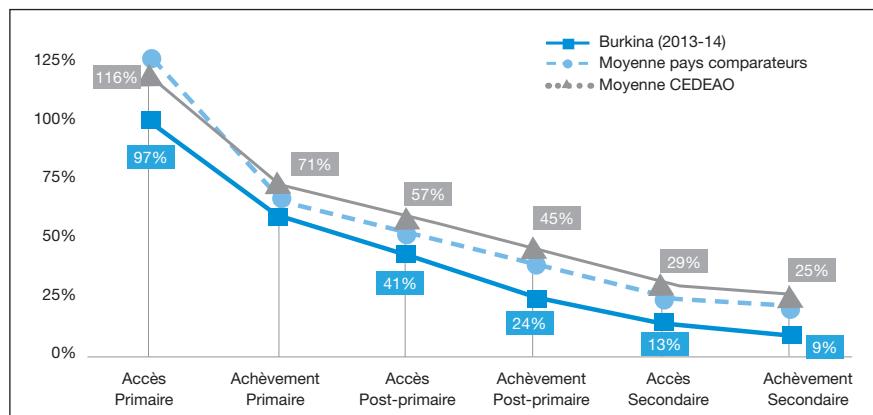
Le premier constat général qui se dégage est que pour la même année scolaire 2008/2009, les estimations obtenues avec les données administratives sont un peu plus élevées que celles obtenues avec l'enquête EICVM 2010, notamment au primaire. En effet, à ce niveau d'enseignement, tandis que le taux d'accès se chiffre à 78 % avec les données administratives, la probabilité pour une génération d'âge d'accéder au primaire est estimée à 63 % – la différence pouvant s'expliquer par le fait que les estimations réalisées sur la base des données administratives sont sensibles aux projections de population.

Il en est de même pour l'achèvement du primaire, estimé à 41,7 % avec les données administratives et à 30,9 % avec l'EICVM 2010. Cette différence laisse penser que les probabilités pour une génération d'âge d'accéder à l'école et d'achever le primaire en 2013/2014 pourraient également être plus faibles que les valeurs actuelles obtenues avec les données administratives. Or ces dernières montrent déjà que près de 42,7 % des enfants n'achèvent toujours pas le primaire en 2013/2014. On peut donc imaginer à quel point le Burkina Faso est encore loin de la scolarisation primaire universelle. D'importants efforts sont attendus, notamment sur l'amélioration de la rétention au primaire, estimée à 59,1 % en 2013/2014 avec les données administratives.

En ce qui concerne le post-primaire et le secondaire en revanche, les estimations obtenues sur la base de données administratives et celles de l'EICVM 2010 sont très proches. Elles mettent en évidence des niveaux d'accès et d'achèvement relativement faibles en 2008/2009, qui ont certes progressé au regard des valeurs en 2013/2014, mais restent encore très perfectibles. Par exemple, le taux d'accès au post-primaire se chiffre à 41,4 % en 2013/2014, ce qui correspondant à une transition entre primaire et post-primaire de 72,3 %, une valeur questionnable par rapport à la réforme en cours du continuum d'éducation de base. De même, avec un taux d'achèvement de 24 %, le post-primaire se caractérise par une rétention de 57,9 %, une valeur qui doit être améliorée si le Burkina Faso souhaite assurer à tous ses citoyens une éducation de base allant jusqu'à la fin du post-primaire.

Ces niveaux d'accès et d'achèvement aux différents sous-cycles permettent enfin de situer le Burkina Faso par rapport aux autres pays africains de niveau de développement économique similaire. L'analyse se base sur les estimations obtenues à partir des données administratives afin de disposer d'une base commune de comparaison entre les pays.

Graphique 2.6. Comparaison des indicateurs d'accès et d'achèvement au Burkina Faso par rapport à la moyenne des pays comparateurs (2013-2014)



Source : données du tableau 2.3 pour le Burkina Faso, base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour la moyenne des pays comparateurs et la moyenne des pays Cédéao (cf. annexe A-2.4).

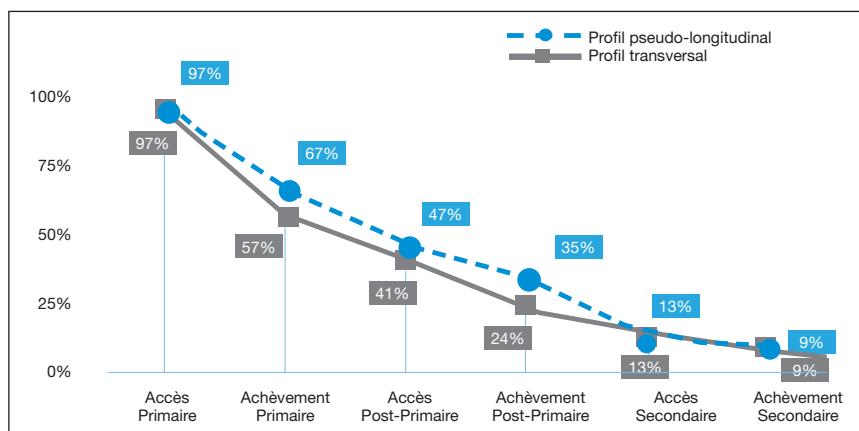
Comme l'indique le graphique 2.6, il apparaît globalement que le Burkina Faso se situe en dessous de la moyenne des pays comparateurs, mais aussi en dessous de la moyenne de ses voisins de la Cédéao, concernant l'accès et l'achèvement des différents sous-cycles scolaires. Les résultats plus détaillés de la comparaison internationale présentés en annexe A-2.4 indiquent par exemple qu'au sein de la Cédéao, le pays occupe les dernières places avec le Mali, la Côte-d'Ivoire et le Nigéria en ce qui concerne l'accès à l'école. De même, il se positionne avant-dernier, juste devant le Niger, en ce qui concerne l'achèvement du primaire. Des observations similaires sont obtenues par rapport à l'accès et à l'achèvement du post-primaire et du secondaire, confortant ainsi l'impérieuse nécessité pour le système éducatif de réaliser des avancées significatives en matière d'accès et de rétention.

Dans les paragraphes qui suivent, nous verrons à quelle évolution on peut s'attendre si les conditions actuelles de scolarisation demeurent inchangées.

2.3.2. Une amélioration assez modeste attendue dans l'accès et l'achèvement du primaire et du post-primaire avec les conditions actuelles de promotion

Le graphique 2.7 ci-dessous présente les taux d'accès et d'achèvement attendus aux différents niveaux d'enseignement, si les conditions actuelles de promotions entre les classes demeurent inchangées (profil pseudo-longitudinal).

Graphique 2.7. Niveaux d'accès et d'achèvement actuels et attendus



Source : calcul des auteurs à partir des bases de données du MENA et du MESS.

Il apparaît que le taux d'achèvement du primaire d'une cohorte d'enfants entrant actuellement à l'école s'établirait à 67,2 % au bout de 6 ans, soit un gain d'environ 10 points par rapport à sa valeur actuelle. Ce niveau ne permet pas au Burkina Faso d'être au rendez-vous de la scolarisation primaire universelle dans le court terme.

De même, le taux d'accès au post-primaire passerait à 47 % (soit un gain de 5 points) au bout de 7 ans, tandis que l'achèvement du post-primaire s'établirait à 35 % (ce qui correspondant à un gain de 11 points environ) au bout de 10 ans. Ces chiffres montrent que le sentier de l'éducation de base pour tous les enfants burkinabè sera encore très long, si les conditions actuelles de promotion ne changent pas.

2.4. Une efficacité interne à questionner pour permettre à tous les élèves d'arriver au bout des cycles entamés dans les délais impartis

En plus des défis identifiés ci-dessus par rapport à l'accès et à l'achèvement dans les différents niveaux d'enseignement, la question que l'on se pose maintenant est de savoir si le système permet aux élèves d'arriver au bout de tout cycle entamé dans le temps normalement imparti, c'est-à-dire sans redoublement et sans abandon. Les indicateurs pour apprécier la capacité de l'école burkinabè à conduire les élèves au bout des cycles scolaires dans les délais impartis sont indiqués dans le tableau 2.6 ci-après.

Tableau 2.6. Indicateurs d'efficacité interne dans les flux d'élèves (2006-2014)

Niveau d'études	Primaire		Post-primaire		Secondaire	
	2006/ 2007	2013/ 2014	2006/ 2007	2013/ 2014	2006/ 2007	2013/ 2014
Années scolaires						
% de redoublants sur le cycle	11,8%	6,9%	25,9%	22,7%	24,3%	20,4%
% de redoublants par classe						
CP1 / Sixième / Seconde	5,2%	1,3%	22,8%	19,1%	16,8%	22,5%
CP2 / Cinquième / Première	9,1%	5,4%	22,3%	18,7%	20,9%	9,6%
CE1 / Quatrième / Terminale	10,5%	3,8%	23,8%	19,9%	37%	30,8%
CE2 / Troisième	12,3%	7,4%	37,2%	35,4%	---	---
CM1	13,7%	5%	---	---	---	---
CM2	29,5%	22,7%	---	---	---	---
Coefficient d'efficacité interne (%)						
- global	68,7%	75,1%	59,2%	69,6%	62,5%	69,8%
- avec seulement les abandons	79,1%	81,1%	80,3%	91,1%	83,1%	89,3%
- avec seulement les redoublements	86,9%	92,6%	73,7%	76,5%	75,2%	78,1%

Source : calcul des auteurs à partir des bases de données du MENA et du MESS.

2.4.1. Un redoublement en baisse, mais encore élevé dans le post-primaire et le secondaire

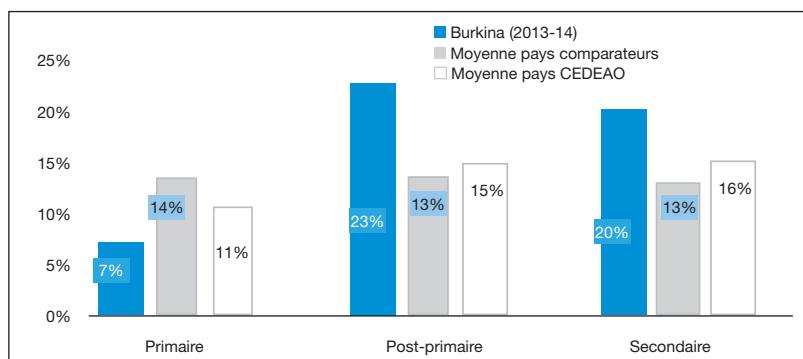
Le tableau 2.6 montre pour 2013/2014 un pourcentage de redoublants de 6,9 % au primaire, de 22,7 % au post-primaire et de 24,3 % au secondaire. **Si la pratique du redoublement a été réduite pratiquement de moitié sur la période dans le primaire** (le pourcentage de redoublants était en effet de 11,8 % en 2006/2007), **la situation ne s'est pas beaucoup améliorée dans le post-primaire et le secondaire sur la période**. Pour ces deux niveaux, la proportion des redoublements a diminué respectivement de 3 et 4 points de pourcentage.



Il convient de noter toutefois qu'au-delà de ces moyennes sur les cycles considérés, la situation n'est pas la même d'une classe à une autre. **Le pourcentage de redoublants est plus élevé dans les classes de fin de cycle**, situation à mettre en relation avec les examens nationaux de fin de cycle. **Sans délaisser les autres classes, il pourrait être utile de cibler ces classes d'examens pour identifier les causes et apporter les remèdes pédagogiques appropriés.**

Par ailleurs, comme l'indique le graphique 2.8 ci-dessous, lorsqu'on compare le Burkina Faso à ses voisins africains de niveau de développement économique similaire ou de la Cédéao, il apparaît que la pratique du redoublement y est largement au-dessus de la moyenne des pays comparateurs, dans le post-primaire et le secondaire. Par contre dans le primaire, le Burkina occupe une position plus satisfaisante par rapport à la moyenne des pays considérés.

Graphique 2.8. Comparaison internationale des niveaux de redoublements (2013/2014)



Source : données du tableau 2.6. pour le Burkina Faso, base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour la moyenne des pays comparateurs et la moyenne des pays Cédéao.

Finalement, la question du redoublement mérite d'être reconSIDérée avec grande attention pour le système éducatif burkinabè, surtout dans un contexte de ressources limitées, mais aussi de réformes ambitieuses visant à assurer à tous les jeunes une éducation de base de qualité. Les paragraphes qui suivent donnent en effet quelques indications sur l'intensité des ressources gaspillées du fait des redoublements et des abandons.

2.4.2. Des gaspillages importants de ressources, du fait des redoublements et des abandons

La mesure la plus courante pour apprécier la capacité du système à conduire les élèves au bout des cycles dans les délais impartis est le coefficient d'efficacité interne (CEI). Cet indicateur permet en même temps de juger de l'ampleur des ressources gaspillées du fait des redoublements et des abandons. En effet, il vaut 1 dans le cas idéal où tous les élèves qui entrent à l'école finissent le cycle sans avoir redoublé, ni abandonné. À l'opposé, la valeur 0 est obtenue dans le cas fictif où aucun enfant n'a atteint la fin du cycle. De ce fait, le complément à 1 de la valeur du coefficient d'efficacité interne représente le pourcentage de ressources gaspillées du fait des redoublements et des abandons.

Les valeurs du CEI pour chacun des trois niveaux d'enseignement considérés sont contenues dans le tableau 2.6 (page précédente) et permettent de faire les observations suivantes.

- **Concernant l'enseignement primaire**, la prise en compte cumulée de la fréquence des redoublements et des abandons en cours de cycle dans la situation actuelle conduit à un coefficient global d'efficacité interne de 75,1 %. Cela signifie que près du quart des ressources mobilisées sont en fait gaspillées. Si cette situation reste perfectible, elle marque toutefois une amélioration par rapport à 2006/2007 où le gaspillage se chiffrait à près du tiers des ressources mobilisées. L'examen des coefficients d'efficacité interne partiels montrent qu'au niveau du primaire, la raison tient davantage aux abandons en cours de cycle (près de 19 % des ressources gaspillées) qu'aux redoublements (près de 7 % des ressources gaspillées). Des actions devraient être entreprises en priorité sur la réduction des abandons, sans négliger la poursuite de la réduction des redoublements avec des mesures plus pédagogiques.
- **En ce qui concerne le post-primaire, mais aussi le secondaire**, le coefficient d'efficacité interne se chiffre en 2013/2014 à près de 70 %, soit un gaspillage de près de 30 % des ressources mobilisées pour ces niveaux. Comparé à la situation en 2006/2007 où l'on pouvait noter près de 41 % de gaspillage dans le post-primaire et environ 37 % de gaspillage dans le secondaire, il s'agit là d'un progrès modeste qui a besoin d'être amélioré davantage. Ici en revanche, la raison tient davantage aux redoublements (un peu plus de 20 % des ressources gaspillées) qu'aux abandons en cours de cycle (près de 10 % des ressources gaspillées). Pour ces niveaux, la réduction de la fréquence des redoublements devraient faire l'objet d'un cocktail de mesures administratives et pédagogiques fortes, notamment dans le cadre de la politique nouvelle d'éducation de base.

Au regard de l'ensemble de ces résultats, réduire les redoublements et améliorer la rétention de sorte que tous les élèves qui entrent dans un cycle donné puisse l'achever dans les temps normalement impartis apparaît nécessaire. Cela exigera sans doute que les points de blocage, notamment par rapport à la réduction du redoublement, soient identifiés et discutés au sein de la communauté éducative afin d'apporter les remèdes nécessaires.

2.5. Les enfants d'âge scolaire hors de l'école : une cible incontournable de la politique éducative nouvelle

Alors que le Burkina Faso, dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base, ne compte laisser aucun enfant en marge du système, les analyses conduites dans les sections précédentes indiquent qu'une proportion non négligeable d'enfants n'accède toujours pas à l'école et qu'une partie significative de ceux qui y accèdent n'achèvent pas le cycle primaire. En effet, le taux d'accès à l'école a été estimé à 97 % en 2013/2014 avec les données administratives, et le taux d'achèvement du primaire à 57,3 % ; des valeurs sans doute surestimées d'ailleurs, en raison des phénomènes de multi-cohortes caractérisant les données administratives et mis en évidence dans la section 2.3.1.

Dans la perspective de la réforme, ces deux populations, qui n'accèdent pas à l'école ou qui l'abandonnent de façon trop précoce, deviennent de fait une cible incontournable pour la politique éducative du pays.

Il apparaît donc impératif de :

- déterminer **combien ils sont** dans le pays, en distinguant d'une part ceux qui n'ont pas (ou n'ont pas eu) accès à l'école, et d'autre part, ceux qui y ont eu accès mais l'ont quitté de façon précoce ;
- déterminer **qui et où ils sont**, c'est-à-dire quelles sont leurs caractéristiques sociales (par exemple dans quelle mesure le phénomène touche-t-il plutôt les filles ou bien les garçons, davantage les ménages pauvres ou bien l'ensemble des ménages) et géographiques (s'agit-il davantage d'urbains ou de ruraux, de jeunes résidant dans telle province plutôt que dans telle autre ?) ;
- identifier **les raisons** ou les facteurs qui peuvent expliquer pourquoi ces enfants (ceux qui n'ont jamais été à l'école et ceux qui l'ont abandonnée de façon précoce) se retrouvent dans ces circonstances. Il peut s'agir de raisons du côté de l'offre scolaire (école trop lointaine ou ayant des caractéristiques qui ne conviennent pas à certaines familles) ou du côté de la demande familiale.

2.5.1. Plus de la moitié des enfants d'âge scolarisable du primaire étaient hors de l'école en 2010

Le nombre d'enfants d'âge scolaire mais non scolarisé peut être estimé en mobilisant de manière complémentaire les données administratives et les données d'enquêtes ménages.

En ce qui concerne les données administratives, elles contiennent généralement des informations seulement sur ceux qui sont scolarisés, à travers les recensements scolaires annuels. L'idée serait alors de les confronter avec la population scolarisable telle que définie par la démographie du pays pour déduire les proportions de classe d'âge qui sont hors de l'école. La précision d'une telle estimation reste toutefois très limitée, surtout dans un contexte de phénomènes marqués de multi-cohortes dans les données administratives et de faible qualité des données démographiques par âge.

En revanche, les données d'enquêtes ménages présentent l'avantage de contenir des informations sur tous les individus échantillonnisés, qu'ils soient à l'école ou pas, ou qu'ils aient été à l'école ou pas. Elles permettent donc d'avoir des estimations plus fiables des enfants d'âge scolarisable hors de l'école, notamment lorsque l'échantillon retenu est assez représentatif de la population du pays.

Ces observations nous amènent à considérer principalement les enquêtes ménages pour quantifier le nombre d'enfants d'âge scolarisable hors de l'école. Nous utiliserons donc l'EICVM 2010, l'enquête ménage la plus récente disponible dans le contexte burkinabè, sachant qu'elle fait référence à la situation en 2008/2009 qui peut avoir quelque peu évolué par rapport à la situation actuelle.

À partir des données de l'EICVM, on peut dans un premier temps cibler par exemple la population de 6 à 11 ans (c'est-à-dire la population d'âge scolarisable pour le primaire) et examiner quelle proportion est scolarisée ou non. Le tableau 2.7 présente les résultats.

Tableau 2.7. Nombre d'enfants de 6-11 ans hors de l'école

	Effectifs	Pourcentage
Non-accès (n'a jamais eu accès à l'école)	1 581 152	51,5%
Abandon (a eu accès, mais n'est plus à l'école)	52 342	1,7%
Ensemble	1 633 494	53,2%
Population scolarisable du primaire (6-11 ans)		3 070 116

Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

Il apparaît que près de 1 633 500 enfants de 6-11 ans étaient hors de l'école en 2008/2009, soit un peu plus de la moitié (53,2 %) des enfants scolarisables du primaire. Cependant, il convient de garder à l'esprit que cette estimation comptabilise comme non scolarisés des jeunes de 6 à 8 ans (voire 9 ans) qui ne sont certes pas scolarisés au moment de l'enquête, mais qui vont en fait rentrer tardivement à l'école, ce qui surestime la population qui n'a pas accès à l'école. De même, parmi ceux qui entrent tardivement, certains peuvent abandonner plus tard, c'est-à-dire au-delà de l'âge de 11 ans, suggérant ainsi que les abandons sont peut-être sous-estimés.

Il serait sans doute important de reproduire la même analyse une fois que les données des nouvelles enquêtes menées autour de 2014 seront disponibles, afin d'apprécier dans quelle mesure la situation a véritablement changé. Mais déjà ces résultats suggèrent que des actions importantes doivent être entreprises pour inclure ceux qui sont encore hors de l'école aujourd'hui. Pour cela, il convient sans doute de savoir qui ils sont et comprendre pourquoi ils sont hors de l'école.

2.5.2. Les ruraux, les pauvres et les résidents dans les régions du Sahel et de l'Est sont les plus concernés

Le tableau 2.8 ci-après présente la distribution des enfants de 6 à 11 ans hors de l'école en 2008/2009 selon différentes caractéristiques sociales.

Lorsqu'on considère **le genre**, on s'aperçoit que le risque d'être hors de l'école est légèrement plus élevé chez les filles (54,7 %) que chez les garçons (51,8 %). La différence n'est donc pas significative entre filles et garçons, puisqu'elle n'est que de 3 points environ. En revanche, les écarts dans les risques d'être hors de l'école sont plus marqués lorsqu'on considère la localisation géographique (milieu de résidence, région) ou le quintile de richesse.

En ce qui concerne **le milieu de résidence**, le risque d'être hors de l'école est bien plus élevé en milieu rural (59 %) qu'en milieu urbain (30,2 %), soit un écart de l'ordre de 20 points. En outre, parmi les enfants de 6-11 ans hors de l'école, près de 9 enfants sur 10 résident en milieu rural, alors qu'ils sont seulement 11,4 % à résider dans le milieu urbain. Ces données suggèrent que le défi de l'éducation de base passe nécessairement par la capacité du Burkina Faso à assurer une scolarité de base complète aux enfants ruraux.



Lorsqu'on considère **les régions administratives du pays**, le Sahel et l'Est se démarquent négativement avec une plus forte probabilité pour les enfants de 6-11 ans d'être hors de l'école (71,7 % pour le Sahel et 71,1 % pour l'Est). Viennent ensuite les régions du Centre-Nord, du Sud-Ouest, et du Centre-Est, avec des risques d'être hors de l'école supérieurs à la moyenne nationale. Finalement, le risque le plus faible est obtenu dans la région du Centre et se chiffre à 24,6 %. On en déduit à quel point l'écart géographique est bien marqué, en défaveur notamment des régions du Sahel et de l'Est. En même temps, ces deux régions comptent à elles seules plus de 20 % du total des enfants hors de l'école.

Tableau 2.8. Caractéristiques sociales des enfants de 6-11 ans hors de l'école

	% de non scolarisés	% parmi les non scolarisés
Sexe		
Fille	54,7%	49,9%
Garçon	51,8%	50,1%
Milieu de résidence		
Rural	59,0%	88,6%
Urbain	30,2%	11,4%
Quintile de richesse		
Q1	70,7%	28,4%
Q2	63,2%	26,5%
Q3	55%	24,8%
Q4	40,7%	15,2%
Q5	21,8%	5,1%
Région		
Hauts-Bassins	49,4%	9,8%
Boucle du Mouhoun	53,0%	9,9%
Sahel	71,7%	8,8%
Est	71,1%	12,8%
Sud-Ouest	59,5%	5,1%
Centre-Nord	61,0%	10,4%
Centre-Ouest	45,3%	7,7%
Plateau Central	47,5%	4,4%
Nord	53,4%	8,8%
Centre-Est	57,9%	9,3%
Centre	24,6%	4,6%
Cascades	52,8%	3,8%
Centre-Sud	51,7%	4,6%

Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

En ce qui concerne enfin **les quintiles de richesse**, il apparaît que plus la famille est pauvre, plus le risque que les enfants soient hors de l'école est élevé. En effet, le risque pour les enfants de 6-11 ans d'être hors de l'école est estimé à près de 71 % lorsque leur famille appartient au quintile le plus pauvre, alors qu'il est d'environ 22 % lorsque la famille appartient au quintile le plus riche. L'écart entre plus pauvre et plus riche en termes de risque d'être hors de l'école n'est donc pas des moindres. C'est aussi parmi les plus pauvres qu'on dénombre le plus d'enfants de 6-11 ans non scolarisés. En effet, le quintile le plus pauvre compte à lui seul plus de 28 % du total des enfants de 6-11 ans hors de l'école, et cette proportion monte rapidement à plus de 50 % lorsqu'on considère les 40 % les plus pauvres.

L'ensemble de ces résultats montrent que **si la dimension genre doit être considérée, les véritables défis de l'éducation de base pour tous au Burkina se situent dans la capacité à cibler et à toucher davantage les enfants des ménages pauvres, des milieux ruraux et de certaines régions administratives comme le Sahel et l'Est**. Reste maintenant à identifier les facteurs qui ont conduits ces enfants à se retrouver hors du système scolaire.

2.5.3. Des facteurs à considérer à la fois dans l'offre et dans la demande d'éducation pour relever le défi

Rendre compte du fait que certains enfants d'âge scolarisable ne vont pas à l'école, ou y sont allés mais l'ont abandonné de manière précoce, peut s'articuler autour de deux grandes catégories de facteurs : les facteurs d'offre et les facteurs de demande.

En ce qui concerne l'accès à l'école par exemple, les enfants n'y vont pas peut-être parce qu'il n'y a pas d'école, ou que l'école est trop lointaine, ou encore que l'école présente des caractéristiques qui ne conviennent pas aux parents. Ce sont là des facteurs d'offre, mais il peut s'agir aussi des facteurs de demande : l'école existe bien, mais certains enfants ne la fréquentent pas, par exemple du fait d'un calendrier scolaire ou de contenus d'enseignement jugés inappropriés, des pratiques utilisées, des coûts directs ou d'opportunité, du niveau des frais de scolarité ou d'autres facteurs comme la pauvreté des parents.

Pour les enfants qui ont été à l'école mais qui l'ont abandonnée de manière précoce, les facteurs responsables peuvent être similaires. Il est ainsi possible par exemple que certaines écoles n'assurent pas la continuité éducative jusqu'à la fin du cycle (problème d'offre) ; il est également possible que certains parents pensent, après quelque temps passé à l'école, qu'il est temps que les enfants y mettent un terme pour des raisons diverses (problème de demande).

Aborder ces différents facteurs nécessite de disposer d'une structure d'informations solides. Si les données d'enquêtes ménages contiennent généralement des informations permettant d'apprécier le poids de facteurs de demande, elles sont souvent pauvres pour caractériser l'offre de services éducatifs. Elles peuvent néanmoins contenir parfois des informations sur la distance à l'école primaire ou secondaire la plus proche du domicile, ce qui, bien que rudimentaire, apparaît précieux pour rendre compte de la responsabilité des facteurs d'offre. Cette information est disponible dans l'enquête EICVM 2010, mais les données administratives seront utilisées en cas de besoin pour compléter les évidences factuelles.

2.5.3.1. Les facteurs de blocage dans l'accès à l'école

Pour identifier les facteurs de blocage dans l'accès à l'école, un modèle statistique a été estimé, mettant en relation la probabilité d'être scolarisé avec différentes variables caractérisant l'offre et la demande d'éducation. Ce modèle s'applique à la population de 9 à 11 ans pour prendre en compte les entrées tardives. Les résultats sont indiqués dans l'annexe A-2.5.



On observe tout d'abord que lorsque l'école est lointaine, cela a une incidence négative sur les chances d'accès à l'école. En effet, le modèle montre que les enfants qui sont à plus de 30 minutes de l'école primaire la plus proche ont des chances moindres d'avoir accès à l'école : 36 % moins de chances lorsque l'école est entre 30 et 59 minutes, et 61 % moins de chances lorsque l'école est à plus d'une heure. Ces données suggèrent que les lacunes dans l'offre scolaire affectent inévitablement l'accès à l'école et il convient sans doute de les identifier et de les combler.

Cependant, comme l'indique le tableau 2.9 ci-dessous, près de 60,4 % (soit 36,1 % + 24,3 %) des enfants qui ne vont pas à l'école ont pourtant une école à moins de 30 minutes.

Tableau 2.9. Répartition des enfants n'ayant pas eu accès à l'école, selon la distance à l'école primaire la plus proche

Distance à l'école primaire la plus proche	% d'enfants parmi ceux qui n'ont pas eu accès à l'école
moins de 15 min	36,1%
de 15 à 29 min	24,3%
de 30 à 44 min	18,2%
de 45 à 59 min	8%
1 heure et plus	13,3%
Total	100,0%

Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

C'est dire qu'au-delà de l'existence d'une école à une distance proche, d'autres dimensions sont à prendre en compte. Du côté de l'offre, cela peut résulter d'une offre qui existe mais qui reste insuffisante par rapport aux besoins, même si les données disponibles n'ont pas permis de creuser cet aspect. Combler les lacunes par rapport à l'offre ne signifie donc pas seulement de mettre des écoles là où il n'y en a pas, mais aussi d'apporter les réponses aux besoins des écoles déjà existantes (capacité d'accueil et d'encadrement notamment)¹⁶.

Par ailleurs, au-delà de la distance à l'école, les résultats de la modélisation en annexe A-2.5 indique que d'autres facteurs jouent également. En effet, toutes choses égales par ailleurs (par exemple à offre scolaire similaire), les chances d'avoir accès à l'école sont moindres pour les filles (17 % moins de chances par rapport aux garçons) et pour les ruraux (28 % moins de chances par rapport aux urbains).

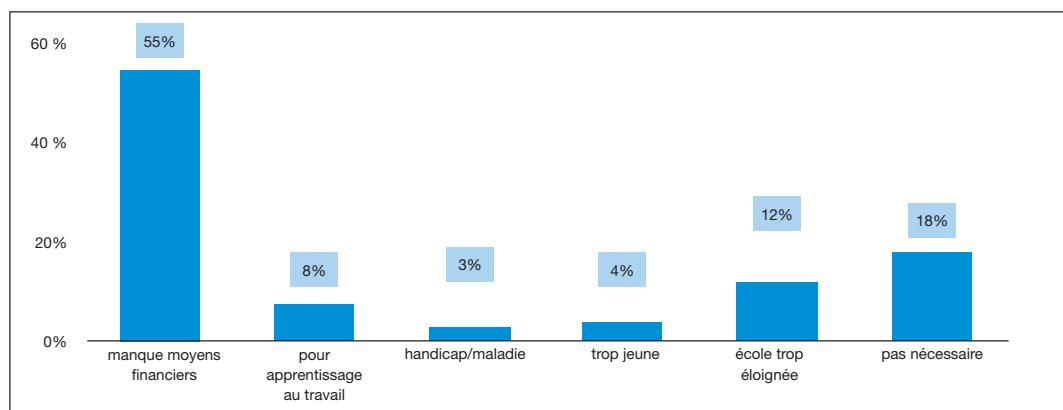
Cependant, c'est avec les variables régionales et de niveaux de richesse que les différences de chances sont plus importantes. En effet, comparativement à la région du Centre, les chances d'accès à l'école sont par exemple 79 % plus faibles dans la région de l'Est et 78 % plus faibles dans la région du Sahel. De même, par rapport aux plus riches, les plus pauvres présentent 82 % moins de chances d'accéder à l'école lorsqu'on considère le premier quintile, 79 % moins de chances lorsqu'on considère le second quintile et 70 % moins de chances lorsqu'on considère le troisième quintile. Le niveau d'instruction du chef de ménage module également de manière remarquable les chances d'accès à l'école. En effet, lorsque le chef du ménage n'a aucun niveau d'instruction, les enfants ont de très faibles chances d'avoir accès à l'école (55 % moins de chances par rapport à la situation où le chef du ménage a été scolarisé). À offre similaire, ces différentes variables peuvent caractériser des problèmes du côté de la demande d'éducation auxquels il faut trouver des solutions.

16. Nous verrons plus loin dans le chapitre 4 qu'il y a une proportion non négligeable d'écoles dans lesquelles les capacités d'accueil (par exemple le nombre de tables-bancs) ou d'encadrement (nombre d'enseignants) ne sont pas suffisantes au regard de la demande scolaire.

Afin de mieux apprécier ces problèmes de demande, le graphique 2.9 ci-après présente les causes de non-accès à l'école des enfants, selon les déclarations des parents.

Sans considérer la distance à l'école déjà discutée ci-dessus dans les facteurs d'offre, en ce qui concerne la demande, **le manque de moyens financiers apparaît comme la raison principale du non-accès à l'école**. Il est évoqué par environ 55 % des parents dont les enfants n'ont pas eu accès à l'école. C'est dire que l'allègement des coûts de scolarisation représente un levier important à prendre en compte pour stimuler la demande d'éducation, notamment dans les familles pauvres, les milieux ruraux et les régions les plus défavorisés comme le Sahel et l'Est, qui présentent les chances les plus faibles d'accès à l'école.

Graphique 2.9. Causes de non-accès à l'école d'après les parents



Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

Le manque d'intérêt pour l'école représente également un facteur non moins important à considérer. Il vient en seconde position et est évoqué pour près de 18 % des parents dont les enfants n'ont pas eu accès à l'école. C'est la question du coût d'opportunité de l'école qui est posée ici, suggérant ainsi des actions spécifiques de communication et de plaidoyer à entreprendre pour sensibiliser sur l'importance de l'école, notamment dans les zones minières et agropastorales, où le bénéfice direct des activités productives et d'exploitation des mines d'or est mis devant le bénéfice attendu à moyen terme de l'investissement en éducation.

Dans tous les cas, des actions complémentaires de stimulation de la demande comme des kits scolaires gratuits, des cantines scolaires gratuites ou des bourses seront sans doute nécessaires, mais de manière très ciblée pour toucher réellement les populations à faible demande d'éducation.

2.5.3.2. Les facteurs à considérer pour améliorer la rétention

En ce qui concerne la rétention, des analyses permettent également d'identifier les facteurs d'offre et de demande à considérer, de sorte que les enfants n'abandonnent pas l'école de manière précoce.

- **Combler les lacunes d'incomplétude des écoles et de discontinuité éducative**

Améliorer la rétention passe avant tout par la disponibilité des classes de niveaux supérieurs, permettant à un enfant entrant dans un cycle de pouvoir poursuivre jusqu'au bout. Le tableau 2.10 présente la distribution des élèves selon le nombre de niveaux offerts/ouverts dans leurs écoles.

On constate qu'en 2013/2014, près de 36,3 % (100 % - 63,7 %) des élèves du primaire et 10,6 % (100 % - 89,4 %) des élèves du post-primaire sont scolarisés dans les établissements qui n'offrent pas la totalité des niveaux des cycles. Ce sont quasiment les mêmes proportions qui étaient observées en 2006/2007 notamment dans le primaire¹⁷, ce qui suggère que la situation ne s'est pas améliorée sur le plan de la complétude des établissements au cours de ces dernières années.

Tableau 2.10. Distribution des élèves selon le nombre de niveaux offerts dans leur établissement (2013/2014)

Nombre de niveaux offerts	Établissements		Élèves	
	Nombre	%	Nombre	%
Primaire	13 204	100%	2 594 024	100%
1 seul niveau	1 167	8,8%	59 135	2,3%
2 niveaux	1 149	8,7%	93 137	3,6%
3 niveaux	2 604	19,7%	314 362	12,1%
4 niveaux	1 568	11,9%	227 944	8,8%
5 niveaux	1 413	10,7%	246 043	9,5%
les 6 niveaux	5 303	40,2%	1 653 403	63,7%

Post-primaire	1 855	100%	691 758	100%
1 seul niveau	165	8,9%	11 384	1,6%
2 niveaux	208	11,2%	27 300	3,9%
3 niveaux	166	8,9%	34 352	5,0%
les 4 niveaux	1 316	70,9%	618 722	89,4%

Source : calcul des auteurs à partir des bases de données du MENA et du MESS.

Cependant, cela ne veut pas forcément dire que tous ces élèves sont en situation de pénurie d'offre éducative à un moment de leur scolarité, car une école peut ne pas proposer l'ensemble des niveaux d'un cycle, mais « suivre » ses élèves et créer des nouvelles classes au fur et à mesure de leur progression dans le cycle et/ou utiliser un système de recrutement alterné (une nouvelle création de classe de 1ère année tous les 2 ou 3 ans qui accueille des cohortes de différents âges).

Ainsi, pour déterminer les situations où la continuité éducative n'est pas réellement assurée, on étudie simultanément deux années scolaires successives (2012/2013 et 2013/2014 dans le cas présent), et on compte le nombre de situations dans lesquelles les établissements (au cours de l'année scolaire 2013/2014) ne sont pas parvenus à offrir le niveau supérieur aux élèves qu'elles ont scolarisés l'année précédente. Ceci permet d'estimer la proportion d'élèves qui se trouvent dans des établissements qui les contraint à abandonner s'ils ne peuvent pas changer d'établissements. L'analyse isole les établissements nouvellement créés des établissements plus anciens, car les nouveaux qui sont « discontinus » sont encore susceptibles de devenir « continus ». Les résultats sont indiqués dans le tableau 2.11 ci-après.

17. Le RESEN de 2006/2007 estimait à 35% la proportion d'élèves du primaire scolarisés dans les écoles n'offrant pas la totalité des niveaux.

Tableau 2.11. Proportion d'élèves n'ayant pas la possibilité d'accéder au niveau supérieur dans le même établissement, entre 2012/2013 et 2013/2014

	Primaire						Post-primaire			
	CP1 à CP2	CP2 à CE1	CE1 à CE2	CE2 à CM1	CM1 à CM2	Sur le cycle	6 ^e à 5 ^e	5 ^e à 4 ^e	4 ^e à 3 ^e	Sur le cycle
% d'élèves sans possibilité d'accès au niveau supérieur	1,5%	1,0%	1,5%	1,6%	2,5%	7,8%	0,8%	1,0%	0,4%	2,2%

Source : calcul des auteurs à partir des bases de données du MENA et du MESS.

Il apparaît que c'est finalement 7,8 % des élèves du primaire et 2,2 % des élèves du post-primaire qui sont concernés par la discontinuité éducative. Ces proportions ne sont pas très élevées, mais elles restent tout de même non négligeables. Les établissements fréquentés n'offrant pas des classes de niveau supérieur, ces élèves pourraient être amenés à abandonner s'ils n'ont pas la possibilité de changer d'établissement. Combler ces lacunes d'offre, de sorte que tous les établissements puissent assurer la continuité éducative apparaît donc nécessaire pour réduire les abandons. Cela exige sans doute de revisiter la carte scolaire, surtout dans le contexte actuel de la réforme du continuum d'éducation de base, afin de donner à chaque enfant burkinabè la possibilité de poursuivre les cursus entamés jusqu'au bout.

Cependant, le seul fait de combler les lacunes d'offre ne suffira pas à améliorer la rétention. Agir sur des facteurs de demande sera également nécessaire, notamment dans les contextes les plus fragiles.

• Agir sur la demande par des actions ciblant les filles, les ruraux, les plus pauvres et les résidents des régions du Sahel, des Cascades et des Hauts-Bassins

Les facteurs de demande ont été appréciés à partir d'un modèle mettant en relation la probabilité d'avoir une scolarité primaire complète (donc sans abandon) avec différentes variables d'offre et de demande d'éducation. La classe d'âge de 17 à 19 ans a été choisie pour assurer que les jeunes qui pourraient abandonner leurs études en cours de primaire l'auront éventuellement fait. Les résultats sont indiqués en annexe A-2.6.

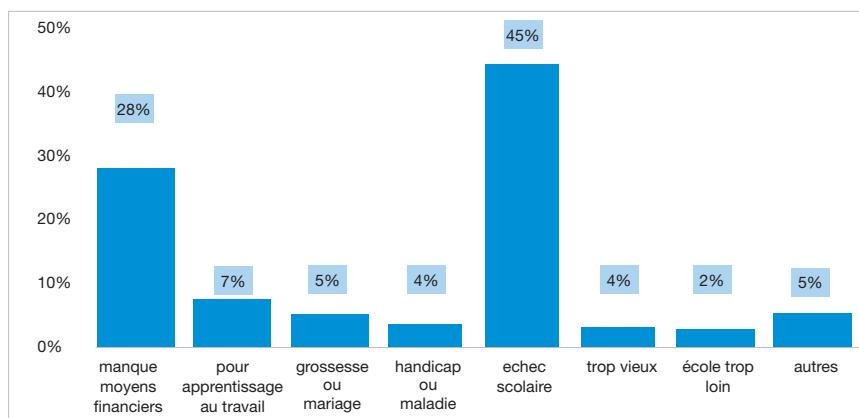
Il ressort que les rapports de chances d'avoir une scolarité primaire complète sont beaucoup plus marqués sur les dimensions du genre, du milieu de résidence, du niveau de richesse et des régions. En effet, l'opportunité pour les enfants de poursuivre leur cursus jusqu'à la fin du cycle sans abandonner apparaît, toutes choses étant égales par ailleurs, moindre pour les filles (57,8 % moins de chances que les garçons) et les ruraux (53,7 % moins de chances que les urbains).

Des différences importantes de chances sont également notables, selon les quintiles de richesse et les régions. Sur la dimension du niveau de richesses, les 20 % les plus pauvres par exemple présentent 90,4 % moins de chances d'avoir une scolarité primaire complète, comparativement au quintile le plus riche. De même, en ce qui concerne les régions, les enfants qui résident dans les Cascades, les Hauts-Bassins et le Sahel par exemple présentent respectivement environ 71 %, 61 % et 59 % moins de chances d'arriver au bout du primaire par rapport à leurs homologues de la région du Centre-Sud. Des actions visant à améliorer la rétention devraient cibler en priorité les filles, les ruraux, les pauvres et les résidents des régions des Cascades, des Hauts-Bassins et du Sahel.



Le graphique 2.9 ci-après montre que les actions à envisager pour agir sur la demande et améliorer la rétention pourraient être structurées autour de deux axes majeurs : l'allègement des dépenses d'éducation des ménages et la lutte contre l'échec scolaire.

Graphique 2.10. Causes de l'abandon des études avant la fin du primaire d'après les parents



Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

En effet, en ce qui concerne l'allègement du coût de l'éducation pour les ménages, il découle de l'observation du graphique 2.10 que le manque de moyens compte pour 28 % dans les causes évoquées par les parents de la non-poursuite des études de leurs enfants jusqu'au bout du primaire. Notons que c'était d'ailleurs la raison principale mise en avant dans nos sections précédentes pour le non-accès des enfants à l'école. La question du coût de l'éducation pour les ménages mérite donc d'être considérée avec grande attention, lorsqu'on sait que les problèmes de rétention mis en évidence sont plus marqués pour les plus pauvres.

Le graphique 2.10 permet de constater que c'est l'échec scolaire qui constitue la principale raison, évoquée dans 45 % des cas, dans les causes de la non-poursuite des études jusqu'à la fin du primaire. Elle renvoie sans doute à des difficultés d'apprentissage, qui conduisent bien souvent au redoublement et finissent par inciter à l'abandon. Alors que l'échec scolaire implique pour les parents des dépenses familiales engagées sans résultats et un signal que l'enfant ne retire pas grand-chose de son passage à l'école, on comprend très vite que l'intérêt de la poursuite de l'école va rapidement perdre sa valeur, surtout dans un contexte de fragilité de la demande.

Lutter contre l'échec scolaire apparaît donc comme un levier important pour améliorer la rétention. Cela passe nécessairement par des activités de soutien pédagogique ciblées sur les enfants en difficulté d'apprentissage, notamment de contextes défavorisés (les filles, les ruraux, les pauvres).

En dehors de la population des enfants d'âge scolaire qui soit n'ont jamais été à l'école, soit l'ont quittée de façon prématurée, et qui doivent être réintégrés dans le système scolaire, une autre cible importante de la politique éducative dans la perspective de l'éducation pour tous concerne la population des adultes analphabètes.

2.6. Les adultes analphabètes : une politique d'alphanétisation à repenser pour plus de résultats

Réduire de moitié la population d'adultes analphabètes d'ici 2015 constitue un des objectifs majeurs de l'Éducation pour tous (EPT) que le Burkina Faso, à l'instar des autres pays d'Afrique subsaharienne, s'est engagé à réaliser lors du Forum de Dakar en 2000. À la fin actuelle de l'échéance fixée, un bilan de la situation apparaît indispensable afin d'envisager les perspectives nécessaires. Pour ce faire, nous recourons aux données d'enquêtes auprès des ménages, notamment les enquêtes de type EDS (Enquête démocratique et de santé) dans lesquelles le savoir lire est évaluée à partir d'une carte de lecture¹⁸. Ces enquêtes sont disponibles au Burkina Faso, mais seulement pour les années 2003 et 2010. Le tableau 2.12 présente les estimations obtenues à partir de ces enquêtes.

Tableau 2.12. Population d'adultes de 15 – 44 ans analphabètes (2003 et 2010)

	EDS 2003		EDS 2010	
	%	effectifs	%	effectifs
Burkina	81%	3 976 635	75,4%	4 739 113
Genre				
femme	87,3%	2 330 760	81,9%	2 802 738
homme	73,4%	1 645 875	67,8%	1 936 375
Groupe d'âge				
15-24 ans	76%	1 771 830	67,2%	2 031 948
25-34 ans	82,7%	1 283 270	78,9%	1 581 608
35-44 ans	88,4%	921 535	85,1%	1 125 557

Source : estimation des auteurs à partir des enquêtes EDS 2003 et 2010.

On constate qu'en 2003, près de 81 % des adultes burkinabè de 15-44 ans ne savaient pas du tout lire, souffrant ainsi d'un déficit significatif en matière d'alphanétisation. En terme de nombre, cela représentait une population analphabète de près de 4 000 000 d'adultes de la classe d'âge de 15 à 44 ans. En 2010, la situation ne s'est pas améliorée significativement. Près de 75,4 % des adultes de 15-44 ans ne savaient toujours pas lire et écrire, alors que des programmes et des fonds tels que le FONAENF ont été développés et mis en place depuis 2002 pour réduire significativement la population d'analphabètes. C'est donc la question de l'efficacité de ces programmes et de ces fonds qui est posée et qui mériterait d'être discutée pour les réorienter vers plus de résultats.

18. Pour mesurer le niveau d'alphanétisation des personnes enquêtées, il leur a été soumis au cours de l'enquête un test de lecture d'une phrase simple d'un journal ou d'une lettre en français ou dans au moins une des langues nationales d'alphanétisation (mooré, dioula, fulfuldé, etc.). L'enquêteur reportait ensuite si l'enquêté i/- a pu lire aisément le test soumis ; ou ii/- a pu lire seulement quelques parties avec difficultés ; ou iii/- n'a pas pu lire du tout. Dans nos analyses, seuls ceux qui ont pu lire aisément sont considérés comme alphanétisés.

Les programmes d’alphabétisation et d’éducation non formelle au Burkina Faso : comprendre le fonctionnement afin de mieux le réorienter vers plus de résultats

La question de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle (AENF) a été toujours une question centrale, au cœur des préoccupations du gouvernement burkinabè. En effet, le Burkina Faso a compris très vite que l’amélioration du niveau de son capital humain passe nécessairement aussi par des actions de réduction significative de l’analphabetisme. C’est sans doute d’ailleurs la composante qui tire le plus vers le bas l’Indice de développement humain (IDH) du Burkina Faso, classant ainsi le pays parmi les derniers du monde. De ce fait, depuis le Forum sur l’alphabétisation en 1999, l’AENF a toujours été prise en compte dans les programmes de développement du secteur de l’éducation, comme le PDDEB¹⁹ ou le PDSEB²⁰.

La stratégie d’approche adoptée au niveau du pays est celle du « faire faire », avec les rôles des principaux acteurs bien définis. Globalement, s’il revient à la société civile et aux opérateurs de mobiliser les communautés puis d’organiser et d’assurer les campagnes d’alphabétisation, l’État et ses partenaires sont chargés quant à eux de mobiliser les ressources nécessaires. Dans cette dynamique, le FONAENF (Fonds pour l’alphabétisation et l’éducation non formelle) est apparu comme un outil indispensable pour recueillir et gérer les contributions de l’État et de ses partenaires pour le financement de l’AENF.

• Des activités préparatoires de recrutement

Dans la pratique, à chaque campagne, le recrutement des apprenants en AENF est assuré par les opérateurs, après une mobilisation sociale et avec le concours des communautés éducatives. S’ensuit alors le recrutement des animateurs et superviseurs qualifiés, puis l’ouverture des centres. Des dotations pour le fonctionnement (indemnités des animateurs/superviseurs, manuels, matériels didactiques, etc.) sont enfin allouées par le FONAENF.

• De la mise en œuvre des activités dans les centres

Le déroulement des activités dans les centres se mène soit en formule classique soit en formule enchaînée :

- **la formule classique** se déroule en deux années de 300 heures en alphabétisation initiale (1^{re} année) et 360 heures en formation complémentaire (2^e année). À l’issue de la formation, une évaluation certificative est administrée et l’apprenant ayant obtenu la moyenne requise est déclaré alphabétisé.

- **la formule enchaînée** consiste à assurer l’alphabétisation initiale et la formation complémentaire de base en une campagne, c’est-à-dire en une année de 400 heures.

Les apprentissages/formations dans les centres sont assurés par les animateurs/superviseurs qualifiés avec l’appui de l’opérateur. Le volume horaire journalier est de 4 heures en moyenne selon le principe de flexibilité.

19. Plan décennal de développement de l’éducation de base.

20. Programme de développement stratégique de l’éducation de base.

Pendant le déroulement des activités dans les centres, un suivi administratif, technique et andragogique/pédagogique est mené par le ministère en charge de l'Éducation nationale à travers les services centraux et déconcentrés (DGENF, DRENA, DPENA, CEB) et par l'opérateur. Ces activités sont réalisées dans le but de la validation (respect des programmes, du volume horaire, des dispositions du cahier des charges des intervenants en ENF...) des apprentissages dans les centres.

- ***De l'évaluation et de la certification***

Il existe deux types d'évaluation des apprenants : des évaluations formatives et des évaluations certificatives, assurées par les acteurs au cours du déroulement des activités d'AENF.

- **L'évaluation formative** ou interne est réalisée par le personnel du centre (animateur/enseignant) et intervient chaque fois au cours des apprentissages.

- **L'évaluation certificative** qui est organisée en fin de programme permet de déclarer l'apprenant alphabétisé. La prise en charge entière de l'évaluation certificative est assurée par les services compétents régaliens du MENA. L'élaboration de sujets d'évaluation en rapport avec les contenus des programmes officiels en AENF est une prérogative des services de la DPENA. Les sujets sous plis fermés sont déposés et administrés au niveau des centres d'examens créés à cet effet. Les copies des candidats sous plis fermés sont acheminées au niveau de la DPENA où un jury mis en place conformément aux textes réglementaires se charge de la correction des copies des candidats. Après délibération, la proclamation suivie de l'affichage des résultats intervient conformément aux textes en vigueur. Chaque apprenant déclaré alphabétisé reçoit une attestation certifiant sa réussite et devant lui servir pour des formations complémentaires en cas de besoin.

Finalement, avec un tel dispositif de fonctionnement, on devrait s'attendre à des résultats significatifs en matière de rétention d'alphabétisation. Mais la réalité ne semble pas être le cas, au regard des résultats des analyses.

Au-delà du fonctionnement de ces programmes et fonds d'alphabétisation qu'il faut nécessairement réorienter vers plus de résultats, connaître également les caractéristiques géographiques et sociales de la population analphabète peut être très utile dans le ciblage des politiques d'alphabétisation. Le tableau 2.13 ci-après présente la distribution de la population analphabète en 2010 selon différentes dimensions sociales.

Tableau 2.13. Distribution des adultes de 15-44 ans analphabètes, selon différentes dimensions sociales (2010)

	% d'analphabètes	Effectifs d'analphabètes
Genre		
- femme	81,9%	2 802 738
- homme	67,8%	1 936 375
Groupe d'âge		
15-24 ans	67,2%	2 031 948
25-34 ans	78,9%	1 581 608
35-44 ans	85,1%	1 125 557
Milieu		
- rural	87%	4 044 825
- urbain	47,5%	694 289
Régions		
Boucle du Mouhoun	83,6%	508 486
Cascades	75,1%	189 133
Centre	48,3%	492 729
Centre-Est	82,4%	388 068
Centre-Nord	88,7%	440 323
Centre-Ouest	76,1%	371 396
Centre-Sud	80,7%	210 307
Est	84,1%	436 001
Hauts-Bassins	67,1%	488 090
Nord	81,8%	386 234
Plateau Central	82,7%	231 757
Sahel	91,7%	384 833
Sud-Ouest	82,9%	211 755

Source : estimation des auteurs à partir des enquêtes EDS 2010.

Les estimations montrent que **les femmes sont plus touchées par l'analphabétisme que les hommes**. Elles sont en effet près de 82 % de la classe d'âge de 15 à 44 ans à ne pas savoir lire du tout, contre environ 68 % chez les hommes de la même classe d'âge. En termes quantitatifs, cela correspond à près de 2 800 000 femmes de 15-44 ans qui sont analphabètes, contre environ 1 900 000 hommes. De même, **l'âge fait des différences, les individus les plus jeunes ayant une tendance à être moins touchés par l'analphabétisme** : 67 % chez les 15-24 ans, contre 79 % dans le groupe de 25 à 34 ans et 85 % dans le groupe de 35 à 44 ans. Cependant, compte tenu de la structure par âge de la population, les jeunes de 15-24 ans sont relativement plus nombreux en effectifs à ne pas savoir lire. Il est assez inconfortable pour le système éducatif de constater qu'en dépit des progrès observés dans la couverture scolaire et mis en évidence dans les sections précédentes, une proportion non négligeable d'individus jeunes et d'âge encore scolaire ne sache pas lire du tout.

Des différenciations importantes sont également observées selon le milieu, avec des proportions d'analphabétisme beaucoup plus grandes en milieu rural (87 %) qu'en milieu urbain (47,5 %). En considérant les populations résidant dans les deux milieux, il apparaît finalement et sans surprise que les leviers de la réduction de la population d'adultes analphabètes passent avant tout par des actions ciblées sur le milieu rural. Ils sont en effet près de 4 050 000 adultes de 15-44 ans dans le milieu rural à ne pas savoir lire du tout, contre près de 700 000 seulement dans le milieu urbain. La répartition selon la région met aussi en évidence des écarts notables, avec des proportions d'adultes de 15-44 ans analphabètes variant de 48,3 % dans la région du Centre à 91,7 % dans la région du Sahel. Le Sahel s'illustre de nouveau avec une proportion spécialement élevée, concentrant ainsi les principales situations défavorables mises en évidence tout au long de ce chapitre.

L'ensemble de ces résultats suggèrent que les programmes et fonds actuels d'alphabétisation devraient être repensés et redirigés vers plus de résultats, avec des campagnes ciblées en priorité sur le milieu rural, certaines régions comme le Sahel et dans une certaine mesure les femmes. Le programme repensé pourrait s'articuler autour de deux axes majeurs : i/- la couverture quantitative des besoins, et ii/- la production effective des compétences durables d'alphabétisation.

- En ce qui concerne la couverture quantitative au regard des besoins, le tableau 2.14 ci-après présente l'évolution des effectifs d'adultes pris en charge dans les programmes d'alphabétisation durant les campagnes de 2009 à 2014 pour lesquelles des données plus détaillées sont disponibles.

Tableau 2.14. Évolution des effectifs d'adultes dans les programmes d'alphabétisation
(campagnes 2009 à 2014)

	Campagnes					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Alphabétisation fonctionnelle (AF)	367 576	245 480	258 065	323 214	315 646	243 938
- dont % FONAENF	79,9%	72,1%	81,4%	87,8%	94,6%	94,4%
Apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F)	47 440	50 478	54 114	52 724	54 125	54 811
- dont % FONAENF	81,2%	81,6%	83,3%	87,5%	95,5%	96,1%
Total des effectifs	415 016	295 958	312 179	375 938	369 771	298 749
- urbain	26 186	24 217	25 350	26 175	42 098	28 118
- rural	388 830	271 741	286 829	349 763	327 673	270 681
% rural	93,7%	91,8%	91,9%	93,0%	88,6%	90,6%
Population d'adultes analphabètes *		4 739 113	4 443 155	4 130 976	3 755 038	3 385 267
Taux de couverture **		6,2%	7,0%	9,1%	9,8%	8,8%

* Les valeurs obtenues à partir de 2011 supposent un stock d'adultes analphabètes qui n'augmente pas.

** Il s'agit d'un taux brut, sans considération d'âge, sachant que les effectifs dans les programmes sont des adultes de plus de 15 ans alors que la population d'adultes analphabètes considérée est celle de 15-44 ans.

Source : pour les effectifs, extrait des annuaires statistiques de l'AENF ; pour la population d'adultes analphabètes, cf. tableau 2.12.

On constate globalement que les effectifs d'adultes apprenant dans les programmes d'alphanumerisation présentent une évolution en dents, mais avec une tendance générale à la baisse. Ce qu'il faut retenir, c'est d'abord la contribution remarquable du FONAENF dans ces programmes, puisqu'entre 2009 et 2014, sa part dans les effectifs d'adultes pris en charge est passée de 79,9 % (une part déjà élevée) à 94,4 % pour l'alphanumerisation fonctionnelle, et de 81,2 % à 96,1 % pour l'apprentissage du français fondamental et fonctionnel. Il est également satisfaisant de relever que les programmes d'alphanumerisation sont ciblés en priorité sur le milieu rural. En effet, près de 90 % des adultes pris en charge sont des ruraux.

Ces observations ne doivent cependant pas masquer le problème majeur de couverture qui se pose. En effet, avec une population d'adultes analphabètes de 15-44 ans estimée à près de 4 700 000 individus à partir de l'enquête EDS 2010, il apparaît que **le total des effectifs pris en charge par les programmes d'alphanumerisation en 2010 est encore très loin du compte, avec une couverture brute de l'ordre de 6,2 % seulement**. En supposant que le stock de la population d'adultes analphabètes de 15-44 ans n'augmente pas mais diminue plutôt d'année en année avec les effectifs déjà pris en charge dans les programmes d'alphanumerisation, on aboutit à un taux brut de couverture de l'ordre de 8,8 % des besoins d'alphanumerisation en 2014. **Une telle dynamique ne pourrait permettre au Burkina Faso de réduire significativement le stock d'adultes analphabètes à court et moyen termes**, comme le souhaite le Programme national d'accélération de l'alphanumerisation (PRONAA 2011-2015). Des actions d'envergure semblent donc incontournables dans le cadre du programme repensé. Parallèlement, des efforts visant à assurer à tous les jeunes un achèvement primaire universel de qualité doivent être entrepris de sorte que ces derniers ne viennent encore gonfler le stock de la population analphabète à l'âge adulte.

- **Quant à la production effective des compétences durables d'alphanumerisation**, le tableau 2.15 ci-après présente les taux de réussite aux programmes d'alphanumerisation des adultes au cours des campagnes de 2009 à 2014.

Tableau 2.15. Taux de réussite dans les programmes d'alphanumerisation (campagnes 2009 à 2014)

	Campagnes					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Taux de réussite						
Alphanumerisation fonctionnelle	91,5%	86,2%	77,9%	92,2%	89,3%	75,1%
Apprentissage du français fondamental et fonctionnel	91,9%	92,8%	72,8%	92,8%	87,9%	94,7%

Source : calcul des auteurs à partir des données des annuaires statistiques de l'AENF.

On constate que les taux de réussite des adultes dans les programmes d'alphanumerisation sont généralement très élevés, de l'ordre de 90 %, à l'exception de la campagne 2011 où le taux se situait un peu en dessous de 80 %. Cependant, **la question que l'on se pose est de savoir dans quelle mesure ces niveaux exceptionnels de réussite se traduisent par l'acquisition effective des compétences durables d'alphanumerisation**. Il aurait été souhaitable de disposer dans l'enquête EDS (qui évalue les compétences durables de savoir lire), d'une question qui identifie par exemple les adultes ayant participé à ces programmes d'alphanumerisation et déclarés admis, ce qui permettrait d'examiner si ces derniers arrivent tous à réussir aisément le test de lecture soumis lors de l'enquête. En se basant néanmoins sur ce qui se passe dans la partie formelle du système éducatif, on peut penser que l'alphanumerisation et l'éducation non formelle ne sont pas à l'abri d'une telle problématique. En effet, nous verrons dans le chapitre 4 que près du tiers des adultes ayant pourtant achevé le cycle primaire ne peuvent pas lire aisément.

Réduire la proportion d'adultes analphabètes n'est donc pas seulement une affaire de quantité. Cela exige l'instauration effective des compétences durables d'alphabétisation auprès de ces adultes participants à ces programmes d'alphabétisation, au risque de reprendre les mêmes adultes pourtant déclarés admis pour d'autres campagnes. Des actions sont donc à entreprendre sur le plan de l'assurance-qualité des programmes d'alphabétisation, en revisitant par exemple le contenu des programmes délivrés, la durée des campagnes, le profil et la quantité de maîtres alphabétiseurs, les mécanismes d'évaluation et de certification.

Les sections précédentes ont fait état des progrès quantitatifs accomplis depuis 2000 dans les scolarisations aux différents niveaux du système éducatif, mais surtout des défis importants à relever. Pour accomplir les résultats observés, des ressources plus ou moins importantes ont dû être engagées dans le système. Interroger l'efficience quantitative globale du système apparaît donc nécessaire avant de conclure.

2.7. Une amélioration très attendue dans l'efficience quantitative globale du système éducatif

S'interroger sur l'efficience globale du système éducatif burkinabé consiste à examiner dans quelle mesure le système accomplit le maximum possible de résultats, compte tenu des ressources mises à sa disposition. Cependant, cette appréhension est à priori normative, et c'est pourquoi on lui préfère souvent une forme atténuée mais plus opérationnelle, fondée sur une approche comparative. Ainsi, on dira d'un système qu'il est plus efficient qu'un autre s'il obtient de meilleurs résultats pour un même niveau de dépenses ou s'il obtient au moins les mêmes résultats pour un niveau de dépenses inférieur. Il ne reste donc plus qu'à calculer un indicateur de performance globale du système éducatif, le mettre en relation avec les ressources engagées et comparer la situation du Burkina par rapport à ses voisins de niveau de développement raisonnablement comparable.

En ce qui concerne l'indicateur de performance globale du système éducatif, il devrait idéalement rendre compte des résultats quantitatifs et qualitatifs du système²¹. Cependant, compte tenu de la rareté de données sur les résultats qualitatifs, nous allons nous restreindre à un indicateur synthétisant la performance quantitative globale du système, à savoir l'espérance de vie scolaire (EVS). En ce qui concerne les ressources engagées, on utilise de façon courante la dépense publique d'éducation en proportion de la richesse nationale (PIB).

2.7.1. Une espérance de vie scolaire très faible

Le graphique 2.11 ci-après compare l'espérance de vie scolaire du Burkina Faso avec celle d'un certain nombre de pays africains à niveau de développement comparable. Quelques pays sont également considérés de manière à avoir une comparaison régionale avec la Cédéao.

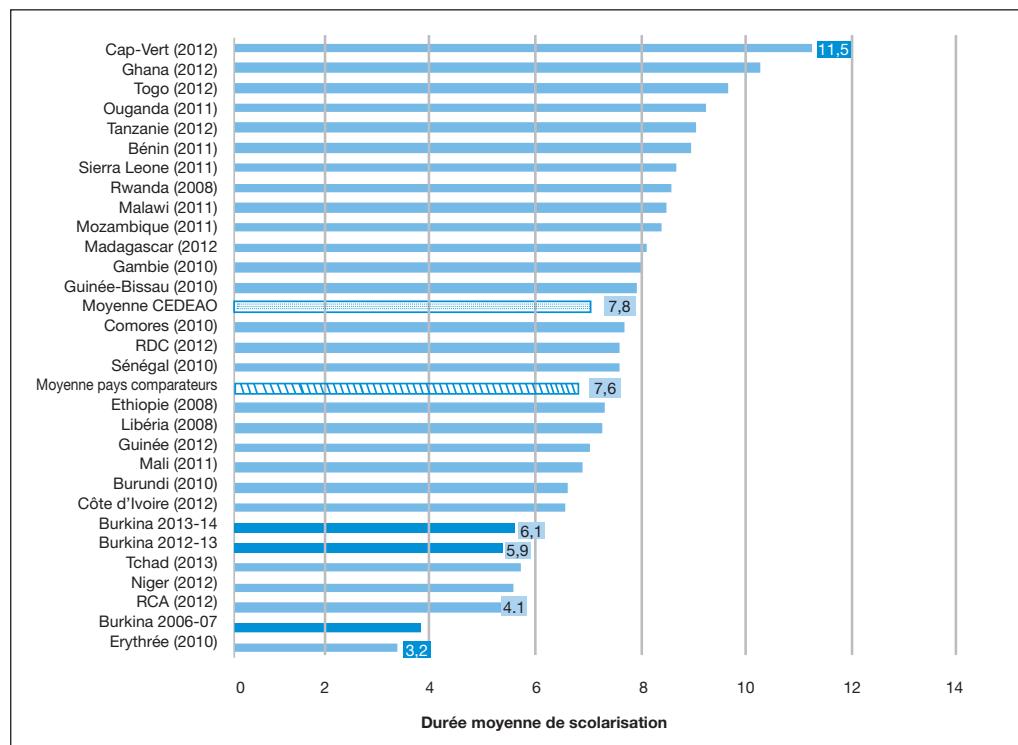
21. Voir par exemple Michaelowa, K., 2000, «Nouvelles approches aux indicateurs éducatifs : Les indicateurs traditionnels de quantité et le défi de la qualité ».



On constate que la durée moyenne de scolarisation, estimé à environ 4,5 années au Burkina Faso en 2006/2007, a légèrement progressé pour se situer à 5,9 années en 2012/2013 et 6,1 années en 2013/2014. L'amélioration de la couverture scolaire aux différents niveaux du système éducatif a donc permis de gagner un peu moins de deux années de scolarisation.

Ainsi, en 2013/2014, un enfant burkinabè peut espérer passer en moyenne environ 6 années dans le système éducatif.

Graphique 2.11. Comparaison internationale de l'espérance de vie scolaire



Source : calculs des auteurs pour le Burkina Faso à partir des données du MENA et du MESS, base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour les pays comparateurs et de la Cédéao.

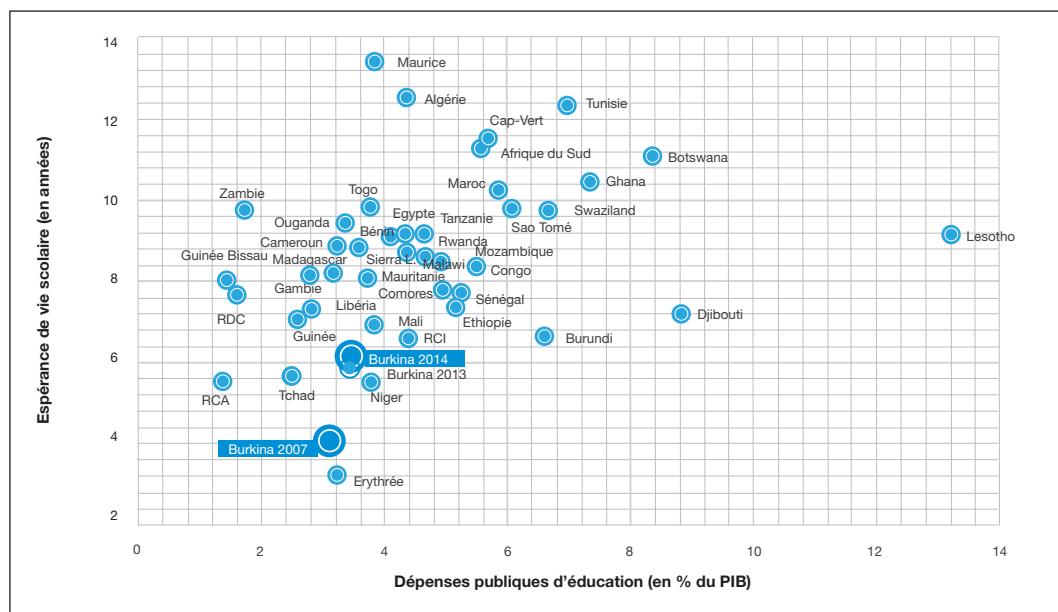
Cependant, cette performance apparaît très faible, lorsqu'on compare le Burkina Faso avec ses voisins de niveau de développement similaire ou de la Cédéao. En effet, avec une durée moyenne de scolarisation de l'ordre de 6 années, le Burkina Faso se situe en-dessous de la moyenne observée dans les pays considérés (estimée à 7,6 années pour les pays comparateurs et 7,8 années pour les pays de la Cédéao). En outre, ce chiffre le classe parmi les derniers, avec les pays comme le Niger, le Tchad, la RCA et l'Érythrée, mais très loin derrière d'autres voisins de la Cédéao comme le Cap-Vert, le Togo, le Ghana ou le Bénin. Ce résultat n'est pas très surprenant et conforte simplement les observations déjà faites précédemment sur la couverture scolaire et la nécessité d'améliorer l'accès et la rétention au sein du système éducatif.

Il reste maintenant à confronter ces résultats avec les ressources engagées dans le système éducatif pour apprécier l'efficience du Burkina Faso dans la couverture scolaire.

2.7.2. Des marges de progression indispensables dans l'efficience quantitative de la dépense publique

L'efficience quantitative de la dépense publique en éducation peut être appréciée de manière directe en rapportant l'espérance de vie scolaire au volume des ressources mobilisées pour le secteur. Ce rapport indique le nombre moyen d'années de scolarisation qu'un pays offre à sa population pour chaque pourcent de son PIB dépensé dans le secteur de l'éducation. Plus cette statistique est élevée, plus le pays est efficient dans l'usage des ressources publiques allouées à l'éducation. Toutefois, une manière plus commode de faciliter la lecture des résultats consiste à mettre sur un même graphique les ressources mobilisées et la durée moyenne des scolarisations pour un certain nombre de pays africains et d'apprécier la position du Burkina Faso par rapport à ses voisins. Le graphique 2.12 ci-après en donne une image synthétique.

Graphique 2.12. Comparaison internationale des dépenses publiques d'éducation rapportées à l'espérance de vie scolaire



Source : calculs des auteurs pour le Burkina Faso à partir des données du MENA et du MESS, base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour les autres pays.

On constate tout d'abord que pour l'ensemble des pays considérés, il existe une forte dispersion dans le volume relatif des ressources publiques engagées dans le secteur de l'éducation. En effet, pendant que certains pays comme la RCA consacrent seulement 1,4 % du PIB à l'éducation, d'autres pays en mettent nettement bien plus, comme le Ghana qui y consacre 7,3 % du PIB ou le Lesotho avec 13,2 % du PIB. De même, une grande variabilité est notée dans la durée moyenne de scolarisation, de 3,2 années en Érythrée à 13,4 à Maurice.

Un second constat est qu'il n'existe pas de relation très nette entre les deux grandeurs considérées. On trouve des pays qui mobilisent des volumes relatifs comparables de ressources publiques pour leur système éducatif et qui offrent à leur population des niveaux très différents de couverture scolaire. Ainsi, pour un niveau de dépenses autour de 4 % du PIB par exemple, certains pays comme le Niger offrent en moyenne seulement près de 5 années de scolarisation à sa population, tandis que d'autres comme le Togo ou le Bénin offre un peu plus de 9 années.

Dans ce panorama, le Burkina Faso n'occupe pas une position convenable, en dépit des progrès réalisés depuis 2006/2007. En effet, pour un niveau similaire de ressources publiques engagé dans le secteur de l'éducation (de l'ordre de 4 % du PIB), il offre en 2013/2014 une espérance de vie scolaire de 6,1 années, un niveau très proche de pays qui occupent les dernières places, comme le Niger. En outre, d'autres pays comme le Tchad ou la RCA, offrent la même durée moyenne de scolarisation que le Burkina avec un niveau de ressources relativement plus faible.

Des marges importantes de progression sont donc attendues dans l'efficience quantitative globale du système éducatif.

Synthèse : principaux enseignements du chapitre 2

Plusieurs enseignements sont à retenir des analyses menées tout au long de ce chapitre. Les plus importants pour la définition de la politique éducative future sont synthétisés ci-après :

- On retiendra tout d'abord que si le système éducatif a connu une augmentation non négligeable des effectifs à tous les niveaux d'enseignements au cours des 14 dernières années, améliorant ainsi la couverture scolaire, cette dynamique positive est encore loin de couvrir toute la demande sociale potentielle exprimée à travers la population scolarisable. En effet, avec en 2013/2014 un TBS de l'ordre de 4 % dans le préscolaire, de 83 % dans le primaire, de 40 % dans le post-primaire, et de 11 % dans le secondaire, le système doit fournir encore des efforts supplémentaires pour couvrir le reste de la population scolarisable. Des efforts substantiels sont particulièrement attendus au niveau de l'accueil au préscolaire.
- Les analyses montrent par ailleurs qu'au-delà de la couverture scolaire à améliorer nécessairement, c'est bien plus aux problèmes d'accès mais surtout de rétention aux différents niveaux d'enseignements qu'il faut s'attaquer pour y parvenir. En effet, en dépit d'un taux brut d'admission à l'école de l'ordre de 97 % en 2013/2014, des analyses plus fines permettent d'indiquer que le Burkina Faso n'a pas encore atteint l'accès universel à l'école. De même, le défi d'un achèvement universel du primaire reste encore d'une actualité importante pour le pays, avec un taux d'achèvement de l'ordre de 57 % en 2013/2014. C'est donc près de 41 % des enfants que le système n'arrive pas à maintenir jusqu'au bout du primaire. Des proportions similaires sont observées dans le post-primaire et dans le secondaire, puisque près de 42 % des jeunes au post-primaire et près du tiers des jeunes au secondaire abandonnent avant la fin des cycles. Ainsi, en plus de l'accès à l'école, la rétention à l'intérieur des différents niveaux d'enseignement a besoin d'être significativement améliorée.
- Les analyses indiquent également que si le Burkina Faso ne souhaite laisser aucun enfant en marge du système, la question des enfants hors de l'école reste une question à traiter avec une grande attention. En effet, il est estimé que plus de la moitié des enfants d'âge scolarisable du primaire sont hors de l'école, alors que la réforme du continuum d'éducation de base vise justement à offrir à tous les enfants, sans exclusif, au moins une éducation de base allant jusqu'à la fin du post-primaire. Sans négliger les facteurs d'offre (près de 40 % des enfants hors de l'école ont une école à plus de 30 minutes, tandis que pour ceux qui ont une école à moins de 30 minutes, les capacités peuvent être insuffisantes par rapport aux besoins), il est identifié que le pari de leur ré intégration dans le système scolaire passe aussi par la capacité du système à cibler et à toucher davantage les enfants des ménages pauvres, des milieux ruraux et des régions administratives particulières comme le Sahel et l'Est. Parmi les actions envisageables, l'allègement des coûts de scolarisation apparaît comme un levier important à considérer, dans la mesure où les raisons financières sont évoquées pour près de 55 % des enfants qui n'ont pas eu accès à l'école. De même, le manque d'intérêt pour l'école est évoqué pour près de 18 % des enfants qui n'ont pas eu accès à l'école, suggérant ainsi des actions spécifiques de communication et de plaidoyer à entreprendre pour sensibiliser sur l'importance de l'école, notamment dans les zones minières et agropastorales où le bénéfice direct des activités productives est mis devant le bénéfice attendu de l'investissement dans l'école.

- Il ressort aussi des analyses que l'école burkinabè doit améliorer sa capacité à conduire les élèves au bout des cycles scolaires dans les délais impartis, en réduisant significativement les redoublements et les abandons, notamment dans le post-primaire et le secondaire. En effet, alors que la pratique du redoublement a été nettement réduite dans le primaire pour se situer à 6,9 % de redoublants en 2013/2014, le post-primaire et le secondaire présentent encore des fréquences de redoublements assez élevés, de l'ordre de 23 % et 20 % respectivement en 2013/2014, classant ainsi le Burkina Faso largement au-dessus de la moyenne observée dans les pays comparables pour ces deux niveaux d'enseignement. Il est identifié que ces fréquences de redoublements, avec le lot d'abandons induit, conduisent à un gaspillage de près du tiers des ressources mobilisées dans le post-primaire et dans le secondaire, dans un contexte où les ressources sont très limitées. La réduction de la fréquence des redoublements apparaît donc nécessaire dans le post-primaire et dans le secondaire, et devraient ainsi faire l'objet d'un cocktail de mesures administratives et pédagogiques fortes, notamment dans le cadre de la politique nouvelle d'éducation de base.
- On retiendra enfin qu'en dépit des programmes et des fonds tels que le FONAENF, développés et mis en place depuis 2002 pour réduire significativement la population d'analphabètes, près de 75,4 % des adultes de 15-44 ans ne savent toujours pas lire et écrire. L'efficacité de ces programmes et de ces fonds mérite d'être questionnée, revisitée et réorientée vers plus de résultats, notamment sur le plan de la couverture quantitative des besoins, mais surtout sur le plan de l'installation effective des compétences durables d'alphabetisation auprès des adultes.

Annexes du chapitre 2

Annexe A-2.1. Évolution des effectifs scolarisés par niveau et par type d'enseignement au cours des 14 dernières années

Niveaux d'enseignement	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Préscolaire	12 369	12 749	13 014	20 805	24 375	27 192	40 659	41 278	40 572	43 165	48 878	59 533	67 321	72 210
Public					8 094			11 981	10 332	10 479	11 973	12 988	12 869	14 207
Communautaire					5 774	6 445		13 491	11 702	12 178	12 915	16 311	20 626	21 200
Privé : - Nombres					10 507			15 806	18 538	20 508	23 990	30 234	33 826	36 803
- % du privé dans le total					43,1%			38,3%	45,7%	47,5%	49,1%	50,8%	50,2%	51,0%
Primaire	901 291	938 238	1 012 150	1 139 512	1 270 837	1 390 571	1 561 258	1 742 439	1 906 279	2 047 630	2 205 295	2 344 031	2 466 379	2 594 024
Public	792 703	819 338	880 211	991 793	1 096 082	1 200 681	1 349 228	1 514 217	1 635 036	1 757 568	1 886 040	1 979 044	2 059 856	2 144 837
Privé - Nombres	108 588	118 900	131 939	147 719	174 755	189 890	212 030	228 222	271 243	290 062	319 255	364 987	406 523	449 187
Laïc	49 059	50 941	55 242	62 813	70 849	76 936	84 347	91 709	99 580	107 222	120 558	140 419	156 925	173 522
Musulman	32 470	37 524	41 950	45 612	58 858	73 292	82 396	81 032	107 420	113 580	124 455	139 395	155 050	171 492
Protestant	19 514	20 558	21 788	24 210	27 155	19 638	21 830	29 050	34 415	37 053	39 518	45 647	50 708	55 694
Catholique	7 545	9 877	12 959	15 084	17 893	20 024	23 457	26 431	29 828	32 207	34 724	37 883	42 051	45 729
autres (communautaire + SSAP passagère)												1 643	1 789	2 750
- % du privé dans le total	12,0%	12,7%	13,0%	13,8%		13,7%		13,6%	13,1%	14,2%	14,5%		15,6%	17,3%
Post-primaire général	152 018	166 688	189 705	208 187	229 840	250 299	274 358	312 008	368 825	432 389	491 531	552 941	606 813	691 758
Public	103 820	113 055	123 159	135 209	145 713	159 147	175 095	198 905	221 271	259 811	298 836	335 714	373 215	438 761
Privé - Nombres	48 196	53 633	66 546	72 978	84 127	91 152	99 263	113 103	147 554	172 578	192 695	217 227	233 598	252 997
En cours du jour	48 196	53 633	66 546	72 978	84 127	91 152	99 263	113 103	118 086	138 492	157 907	181 370	197 179	223 086
En cours du soir									29 488	34 086	34 788	35 857	36 419	39 911
- % du privé dans le total	31,7%	32,2%	35,1%		36,6%	36,4%		36,2%	36,3%	40,0%	39,9%	39,2%	39,3%	36,6%
Post-primaire techn. et professionnel (cycle court)	6 590	5 825	6 789	6 716	6 927	6 889	6 354	6 683	6 581	7 112	7 007	7 218	7 076	7 374
Public	1 587	1 522	1 583	1 651	1 439	1 662	1 722	1 802	1 782	2 144	2 389	2 455	2 463	2 722
Privé - Nombres	5 003	4 303	5 206	5 065	5 488	5 227	4 632	4 881	4 799	4 968	4 618	4 781	4 613	4 652
En cours du jour	5 003	4 303	5 206	5 065	5 488	5 227	4 632	4 881	4 613	4 781	4 278	4 481	4 416	4 502
En cours du soir									186	187	340	282	197	150
- % du privé dans le total	75,9%	73,9%	76,7%	75,4%	79,2%	75,9%		72,9%	73,0%	72,9%	69,9%	65,9%	66,0%	63,1%

Annexe A-2.1. Évolution des effectifs scolarisés par niveau et par type d'enseignement au cours des 14 dernières années

Niveaux d'enseignement	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Secondaire général	29 985	30 075	30 016	37 975	43 140	46 448	53 441	57 235	72 956	79 196	86 760	96 015	125 902	121 896
Public	22 562	22 582	21 577	26 128	29 070	31 412	35 305	36 710	43 534	46 198	49 763	54 859	67 193	65 944
Privé - Nombres	7 423	7 493	8 439	11 847	14 070	15 036	18 136	20 525	29 422	32 998	36 997	41 156	58 709	55 952
En cours du jour	7 423	7 493	8 439	11 847	14 070	15 036	18 136	20 525	25 125	28 339	32 053	36 207	51 862	50 981
En cours du soir									4 297	4 659	4 944	4 949	6 847	4 971
- % du privé dans le total	24,8%	24,9%	28,1%	31,2%	32,6%	32,4%	33,9%	35,9%	40,3%	41,7%	42,6%	42,9%	46,6%	45,9%
Secondaire technique et professionnel (cycles moyen et long)	10 806	9 984	11 383	13 179	15 505	16 113	18 223	18 152	19 261	18 692	18 870	20 163	22 654	20 858
Public	2 742	2 112	2 948	3 203	3 546	3 333	4 196	4 263	4 607	4 051	4 506	5 565	6 000	6 150
Privé - Nombres	8 064	8 772	8 435	9 976	11 959	12 780	14 027	13 889	14 654	14 364	14 598	16 654	14 708	
En cours du jour	8 064	7 872	8 435	9 976	11 959	12 780	14 027	13 889	13 963	14 042	13 692	14 043	16 006	14 148
En cours du soir	0	0	0	0	0	0	0	0	691	599	672	555	648	560
- % du privé dans le total	74,6%	78,8%	74,1%	75,7%	77,1%	79,3%	77,0%	76,5%	76,1%	78,3%	76,1%	72,4%	73,5%	70,5%
Supérieur	nd	15 676	18 200	nd	27 942	30 488	33 515	41 779	47 755	51 166	60 998	68 894	74 276	
Public (universités, grandes écoles et instituts)	nd	nd	nd	nd	nd	25 982	27 935	34 586	39 297	41 498	47 604	54 099	58 566	
Privé (universités, grandes écoles et instituts)	nd	nd	nd	nd	nd	4 506	5 580	7 193	8 458	9 668	13 394	14 795	15 710	
- % du privé dans le total						14,8%	16,6%	17,2%	17,7%	18,9%	22,0%	21,5%	21,2%	

Source : extrait des annuaires statistiques et des bases de données scolaires du MASSN, du MENA et du MESS pour les années de 2007/2008 à 2013/2014 ; extrait du RESEN 2007 pour les années de 2000/2001 à 2006/2007.

Annexe A-2.2. Effectifs scolarisés par filière dans le post-primaire technique et professionnel (2013/2014)

Filières	Filles	Garçons	Total	%
Agroalimentaire	41	65	106	1,6%
Agronomie	130	206	336	5,1%
Élevage	14	32	46	0,7%
Génie électrique	75	170	245	3,7%
Génie mécanique	46	79	125	1,9%
Maintenance industrielle	15	45	60	0,9%
Génie civil	108	377	485	7,4%
Comptabilité	456	393	849	13,0%
Secrétariat	322	15	337	5,1%
Commerce	9	13	22	0,3%
Agropastorale	276	433	709	10,8%
Assurance & banque	93	0	93	1,4%
Mécanique auto	302	849	1 151	17,6%
Maintenance auto	110	303	413	6,3%
Construction métallique	73	370	443	6,8%
Structure métallique	9	46	55	0,8%
Transit	139	934	1 073	16,4%
Indéterminé	336	490	826	
Total	2 554	4 820	7 374	100%

Source : extrait de la base de données scolaires du MESS.

Annexe A-2.3 - Comparaison internationale de la couverture scolaire

Pays	PIB/hab en 2012 dollars USD)	TBS			Apprenants/étudiants pour 100 000 habitants			
		Préscolaire	Primaire	Post- primaire	Secondaire	Enseignants en % du total du secondaire	Enseignement tech. et prof.	Enseignement supérieur
Burkina (2013/2014)	623,6	4%	83%	39,7%	10,9%	3,4	157,9	428,8
Burkina (2006/2007)		2,8%	64,2%	21%	6,2%	7	172,4	235,2
Burkina (2000/2001)		1%	44%	13,8%	4,2%	8,7	147,2	n.d.
Burundi (2012)	251,3	5%	137,4%	38,5%	11,4%	4,2	182,2	355,3
RCA (2012 ou proche)	480,0	5,7%	95,2%	23,2%	8,5%	3,1	85,1	276,7
Tchad (2013 ou proche)	868,1	1,4%	95,1%	28,7%	18%	1,5	54	206
Comores (2010 ou proche)	829,3	5,1%	107,9%	44,1%	35,7%	0,4	53,5	975
RDC (2012)	269,4	4,3%	110,4%	52,4%	25,4%	18,8	1 101	801
Érythrée (2012)	504,3	12,6%	42,5%	38,4%	18,9%	1,3	41,1	209,7
Éthiopie (2012)	456,8	17,7%	86,9%	33,1%	8,1%	15,1	342,5	755,8
Kenya (2009)	952,3	52,4%	115,6%	62,5%	88,2%	0,5	39,4	421,8
Madagascar (2012 ou proche)	453,8	10,7%	145,2%	50,4%	17,7%	2	125,1	404,8
Malawi (2012 ou proche)	264,8	23%	123,6%	19,1%	16,9%	2,2	35	78,9
Mozambique (2012)	579,3	---	108,9%	34%	11,8%	4,4	128,3	461,6
Rwanda (2012 ou proche)	678,8	14,5%	153,2%	51,1%	13,1%	12,2	549,1	673,3
Ouganda (2010 ou proche)	577,8	14,7%	113,6%	41,7%	10,7%	5	178,4	823,8
Tanzanie (2012)	635,6	39,7%	103,4%	46,7%	4,6%	11	526,1	373,6
Bénin (2012 ou proche)	793,0	11,6%	119,7%	62,9%	32,6%	7,7	658,8	1 079
Guinée (2012 ou proche)	491,8	15,1%	90,8%	44,3%	26%	5	290,8	782,1
Guinée-Bissau (2010)	531,6	5%	117%	51,7%	27%	1,1	55	351
Gambie (2012 ou proche)	528,9	36,4%	90,2%	66,7%	36,2%	9,6	727,4	447
Libéria (2011 ou proche)	414,0	141,0%	102,4%	49,4%	33,2%	7,4	430,5	1 047,2
Mali (2012 ou proche)	694,7	4,9%	88,5%	59,5%	19,1%	11,5	654,8	654,9
Niger (2012)	420,5	6,9%	79,8%	23,8%	4,8%	5,9	145,5	139,2
Sénégal (2013 ou proche)	1 010,1	12,1%	93,0%	58,0%	28,6%	4,1	196,3	711,2
Sierra Leone (2012 ou proche)	631,7	9,2%	131,5%	66,2%	33,2%	-	479,6	451
Togo (2012 ou proche)	563,7	17,4%	134,5%	68,9%	32,5%	5,1	528	1 015
Côte d'Ivoire (2012)	1 061,3	4,8%	89,9%	43,2%	25,2%	5	254,9	348,3
Ghana (2013 ou proche)	1 535,1	116,1%	108,8%	85,3%	39,8%	3,9	315,3	1 164,3
Nigéria (2010 ou proche)	1 591,6	13,4%	81,4%	33,9%	26,3%	4,3	178,3	996,9
Cap-Vert (2012)	3 772,9	74,7%	112,9%	120,6%	76,9%	2,7	330,6	2 344,4
Moyenne pays comparateurs hors Burkina	780,1	25%	106,4%	49,9%	26,1%	5,7	310,2	655,3
Moyenne pays Cédéao hors Burkina	1 002,9	33,5%	102,9%	59,6%	31,5%	5,6	374,7	823,7

Source : tableau 2.2 pour le Burkina Faso, base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour les autres pays comparateurs et de la Cédéao.

Annexe A-2.4. Comparaison internationale de niveaux d'accès et d'achèvement des différents sous-cycles scolaires

Pays	Primaire		Post-primaire		Secondaire	
	Taux d'accès	Taux d'achèvement	Taux d'accès	Taux d'achèvement	Taux d'accès	Taux d'achèvement
Burkina (2013/2014)	97,0%	57,3%	41,4%	24,0%	13,4%	8,8%
Burkina (2006/2007)	77,4%	33,9%	21,0%	12,1%	6,2%	3,7%
Burundi (2012)	129,1%	62,2%	40,6%	20,2%	11,8%	5,9%
RCA (2012 ou proche)	99,3%	45,3%	30,9%	13,0%	9,0%	6,7%
Tchad (2013 ou proche)	112,0%	38,0%	31,0%	17,0%	13,0%	15,0%
Comores (2010 ou proche)	85,5%	63,2%	46,5%	34,0%	33,7%	32,9%
RDC (2012)	136,0%	71,0%	51,0%	43,0%	39,0%	30,0%
Érythrée (2012)	45,5%	31,2%	32,4%	33,3%	18,1%	13,9%
Éthiopie (2012)	145,7%	54,5%	34,4%	25,7%	6,6%	5,7%
Kenya (2009)	112,4%	96,0%	---	50,3%	31,0%	23,0%
Madagascar (2012 ou proche)	177,4%	69,5%	54,7%	33,4%	17,9%	15,0%
Malawi (2012 ou proche)	157,5%	47,6%	17,7%	19,1%	16,2%	15,2%
Mozambique (2012)	155,5%	54,9%	36,3%	23,7%	12,3%	9,8%
Rwanda (2012 ou proche)	199,5%	75,0%	57,3%	37,7%	22,0%	13,0%
Ouganda (2010 ou proche)	143,8%	55,0%	36,4%	27,0%	11,0%	9,9%
Tanzanie (2012)	105,4%	87,5%	45,7%	43,4%	4,4%	4,5%
Bénin (2012 ou proche)	143,6%	71,5%	53,4%	40,8%	29,9%	19,5%
Guinée (2012 ou proche)	100,0%	61,5%	26,1%	36,2%	15,8%	24,7%
Guinée-Bissau (2010)	164,0%	62,0%	55,0%	35,0%	28,0%	22,0%
Gambie (2012 ou proche)	108,7%	72,4%	65,3%	64,7%	39,1%	30,3%
Libéria (2011 ou proche)	127,7%	65,2%	52,3%	42,0%	34,8%	29,6%
Mali (2012 ou proche)	75,1%	58,7%	57,0%	43,1%	10,3%	12,3%
Niger (2012)	98,5%	55,5%	32,2%	13,2%	4,9%	3,1%
Sénégal (2013 ou proche)	108,9%	65,9%	56,2%	34,8%	25,3%	18,2%
Sierra Leone (2012 ou proche)	161,9%	72,4%	64,4%	55,6%	27,2%	34,1%
Togo (2012 ou proche)	138,3%	79,0%	66,0%	41,9%	26,3%	19,3%
Côte d'Ivoire (2012)	86,9%	60,9%	42,7%	33,8%	17,0%	20,3%
Ghana (2013 ou proche)	110,5%	98,2%	91,8%	70,1%	41,4%	36,6%
Nigéria (2010 ou proche)	91,3%	---	38,9%	28,4%	---	---
Cap-Vert (2012)	103,1%	99,4%	96,5%	85,6%	80,6%	52,1%
Moyenne pays comparateurs hors Burkina	122,3%	65,7%	48,6%	37,4%	23,2%	19,4%
Moyenne pays Cédéao hors Burkina	115,6%	71,0%	57,0%	44,7%	29,3%	24,8%

Source : extrait du tableau 2.3 pour le Burkina Faso,
et base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour les autres pays comparateurs et de la Cédéao.

Annexe A-2.5. Modèle explicatif des chances d'accès à l'école (EICVM 2010)

Variable	Coefficients	Significativité	Rapport de chance
La distance à l'école primaire la plus proche est inférieure à 30 minutes	Réf.		
La distance à l'école primaire la plus proche est entre 30 et 59 minutes	-0,447	***	-36%
La distance à l'école primaire la plus proche est supérieure ou égale à 1 heure	-0,944	***	-61%
L'enfant est un garçon	Réf.		
L'enfant est une fille	-0,184	***	-17%
L'enfant réside dans le milieu urbain	Réf.		
L'enfant réside dans le milieu rural	-0,322	***	-28%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au quintile le plus pauvre (20% les plus pauvres) - Q1	-1,741	***	-82%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au 2nd quintile de pauvreté - Q2	-1,539	***	-79%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au 3ème quintile de pauvreté - Q3	-1,188	***	-70%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au 4ème quintile de pauvreté - Q4	-0,735	***	-52%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au quintile le plus riche (20% les plus riches) - Q5	Réf.		
Le chef de ménage n'a aucun niveau d'éducation	-0,807	***	-55%
Le chef de ménage a été à l'école	Réf.		
L'enfant vit dans la région de Boucle de Mouhoun	-1,012	***	-64%
L'enfant vit dans la région des Cascades	-1,152	***	-68%
L'enfant vit dans la région du Centre	Réf.		
L'enfant vit dans la région du Centre-Est	-0,974	***	-62%
L'enfant vit dans la région du Centre-Nord	-0,857	***	-58%
L'enfant vit dans la région du Centre-Ouest	-0,181	***	-17%
L'enfant vit dans la région du Centre-Sud	-0,725	***	-52%
L'enfant vit dans la région de l'Est	-1,560	***	-79%
L'enfant vit dans la région des Hauts Bassins	-1,315	***	-73%
L'enfant vit dans la région du Nord	-0,828	***	-56%
L'enfant vit dans la région du Plateau Central	-0,409	***	-34%
L'enfant vit dans la région du Sahel	-1,505	***	-78%
L'enfant vit dans la région du Sud-Ouest	-1,025	***	-64%
Constante	3,878	***	
R² de Nagelkerke	24,8%		

Note : *** = significatif à 1%. Réf. = modalité de référence.

Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

Annexe A-2.6. Modèle explicatif des chances d'avoir une scolarité primaire complète sans abandon (EICVM 2010)

Variables	Coefficients	Significativité	Rapport de chance
La distance à l'école primaire la plus proche est inférieure à 30 minutes	Réf.		
La distance à l'école primaire la plus proche est entre 30 et 59 minutes	-0,146	***	-13,6%
La distance à l'école primaire la plus proche est supérieure ou égale à 1 heure	-0,115	***	-10,8%
L'enfant est un garçon	Réf.		
L'enfant est une fille	-0,862	***	-57,8%
L'enfant réside dans le milieu urbain	Réf.		
L'enfant réside dans le milieu rural	-0,769	***	-53,7%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au quintile le plus pauvre (20% les plus pauvres) - Q1	-2,343	***	-90,4%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au 2nd quintile de pauvreté - Q2	-1,922	***	-85,4%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au 3ème quintile de pauvreté - Q3	-1,350	***	-74,1%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au 4ème quintile de pauvreté - Q4	-1,090	***	-66,4%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au quintile le plus riche (20% les plus riches) - Q5	Réf.		
Le chef de ménage n'a aucun niveau d'éducation	-0,260	***	-22,9%
Le chef de ménage a été à l'école	Réf.		
L'enfant vit dans la région de Boucle de Mouhoun	-0,503	***	-39,5%
L'enfant vit dans la région des Cascades	-1,225	***	-70,6%
L'enfant vit dans la région du Centre	-0,243	***	-21,6%
L'enfant vit dans la région du Centre-Est	-0,632	***	-46,8%
L'enfant vit dans la région du Centre-Nord	-0,506	***	-39,7%
L'enfant vit dans la région du Centre-Ouest	-0,363	***	-30,4%
L'enfant vit dans la région du Centre-Sud	Réf.		
L'enfant vit dans la région de l'Est	-0,425	***	-34,6%
L'enfant vit dans la région des Hauts-Bassins	-0,944	***	-61,1%
L'enfant vit dans la région du Nord	-0,534	***	-41,4%
L'enfant vit dans la région du Plateau Central	-0,455	***	-36,5%
L'enfant vit dans la région du Sahel	-0,888	***	-58,9%
L'enfant vit dans la région du Sud-Ouest	-0,576	***	-43,8%
Constante	1,887	***	
R² de Nagelkerke	31,6%		

*** = significatif à 1%. Réf. = modalité de référence.

Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

CHAPITRE 3

Coûts et financement du système éducatif : quelles marges de manœuvre ?

L'objectif de ce chapitre est d'apprécier le niveau des ressources mobilisées pour le système éducatif, mais aussi leur distribution par niveau, par type d'éducation et par nature. Par souci d'exhaustivité sont prises en considération les dépenses réalisées sur les ressources propres de l'État, les dépenses supportées par les familles pour la scolarisation de leurs enfants ainsi que les dépenses réalisées sur des financements extérieurs.

Le chapitre s'intéresse également aux coûts unitaires publics et aux facteurs qui structurent leurs variations d'un niveau d'enseignement à un autre. Une attention particulière est accordée à l'analyse du niveau des salaires des personnels dans la mesure où ce poste de dépenses est central pour la détermination des budgets de fonctionnement et d'investissements du secteur. À défaut d'avoir pu analyser les coûts des infrastructures éducatives, le chapitre présente succinctement l'état des infrastructures scolaires, notamment de l'enseignement primaire en mettant en exergue les défis auxquels doit faire face le système éducatif pour sa remise à niveau et son expansion.

Enfin, les informations obtenues sur les divers aspects sont placées autant que possible dans une double perspective : temporelle afin d'examiner les évolutions, et spatiale pour apprécier les choix effectués en référence à ceux de pays comparables.

3.1. Évolution des dépenses d'éducation

Dans cette section, nous examinons les ressources budgétaires allouées au secteur de l'éducation ainsi que leur évolution sur la période allant de 2006 à 2013, c'est-à-dire depuis le précédent diagnostic sectoriel, dont l'année la plus récente était 2006.

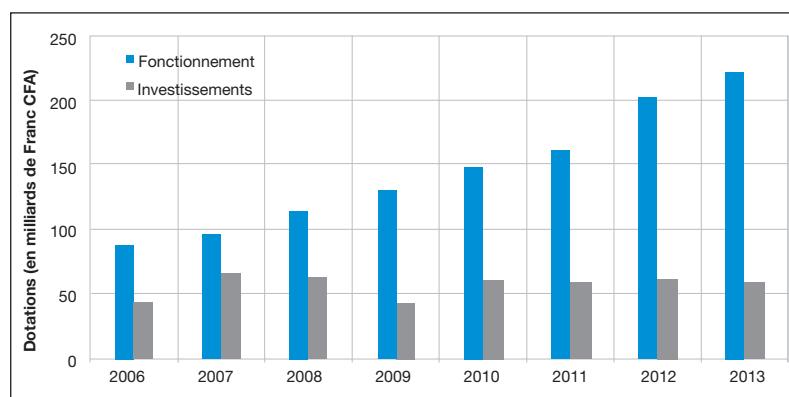
3.1.1. Des taux d'exécution budgétaire pratiquement à 100 % pour le secteur de l'éducation

L'évolution des crédits votés pour les départements ministériels en charge du secteur de l'éducation est visualisée sur le graphique 3.1 ci-après. Les données plus détaillées sont indiquées en annexe A-3.1.



Il apparaît globalement que le budget total du secteur de l'éducation (qui prend en compte les dépenses courantes et les investissements) a plus que doublé sur les sept dernières années, passant d'environ 133 milliards de francs CFA en 2006 à 276 milliards de francs CFA en 2013, soit une augmentation annuelle moyenne de 11 % sur la période. En termes réels, la dotation budgétaire aux départements ministériels en charge de l'éducation a été multipliée par 1,5 entre 2006 et 2013, soit un accroissement moyen de 6 % par an. On peut s'apercevoir sur le graphique que la croissance de ces dotations a essentiellement été tirée par celles destinées aux financements des dépenses courantes. Depuis 2006 en effet, les dotations pour les dépenses courantes ont crû à un rythme moyen annuel de 14 % contre 11 % pour les investissements.

Graphique 3.1. Évolution des dotations budgétaires aux ministères en charge du secteur de l'éducation et de la formation (2006-2013)



Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

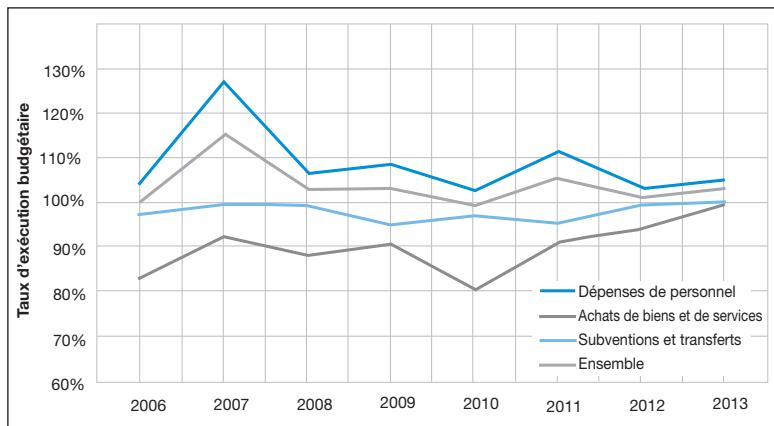
Si l'on s'intéresse aux dotations par ministère, l'annexe A-3.1 permet de remarquer que le ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (MASSN), en charge de la petite enfance jusqu'en 2013, est le département ministériel qui présente la plus forte croissance. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les dotations aux investissements qui étaient quasi inexistantes en 2006 ont presque décuplé en 2013. Cependant, le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA) présente le plus fort rythme de croissance en termes de dotations pour dépenses courantes. L'examen des données détaillées de l'annexe A-3.2 montre que l'augmentation des dotations budgétaires au MENA s'explique principalement par celle des dotations au fonctionnement des écoles primaires publiques (multipliées quasiment par 13 entre 2006 et 2013), celle de la dotation au FONAENF (multiplié par 6 sur la même période) et par celle des dépenses de personnel inscrites au titre 2 de la loi de finances (multiplié par 2,3 sur la même période).

Contrairement aux crédits votés, les dépenses effectives offrent l'avantage de montrer le véritable reflet de l'engagement du gouvernement en faveur du secteur de l'éducation.

Le taux d'exécution globale du budget des départements ministériels en charge de l'éducation n'a pu être calculé étant donné que l'exécution des dépenses en capital sur financement extérieur n'est pas suivie et enregistrée dans le Circuit informatisé de la dépense (CIP). Dans ce sens, notons que les dotations aux investissements ont représenté en moyenne 28 % des dotations totales entre 2006 et 2013.

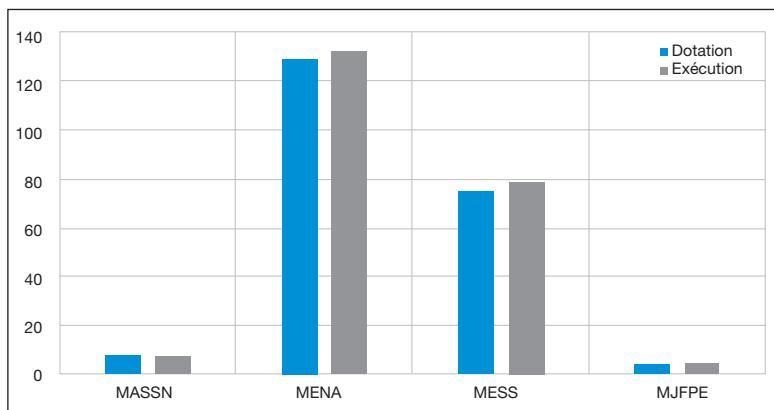
Les dépenses courantes étant presqu'entièrement financées par les ressources internes et par l'appui budgétaire global, leur exécution est bien suivie et enregistrée dans le circuit intégré de la dépense. Le graphique 3.2 ci-après présente l'évolution du taux d'exécution du budget alloué aux dépenses courantes pour l'ensemble des ministères en charge de l'éducation, tandis que le graphique 3.3 compare la dotation et l'exécution pour chacun des ministères en 2013.

Graphique 3.2. Évolution du taux d'exécution du budget alloué aux dépenses courantes



Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Graphique 3.3. Dotations et exécutions budgétaires des dépenses courantes par ministère, en milliards de FCFA (2013)



Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.



Le graphique 3.2 montre que le taux d'exécution du budget alloué aux dépenses courantes a toujours été supérieur à 100 %, atteignant même 115 % en 2007. Si l'on s'intéresse à l'exécution par titre de dépenses de la loi de finances, il ressort que ce sont les dotations du titre 2 (dépenses de personnel) qui présentent les taux d'exécution les plus élevés (jusqu'à 127 % en 2007) et que, par contre, celles du titre 3 (achats de biens et de services) présentent les taux d'exécution les plus faibles (toujours inférieurs à 100 % et allant jusqu'à 80 % en 2010).

Quant au graphique 3.3, il permet de noter qu'il n'y a pas de véritable discrimination en termes de taux d'exécution des dotations entre les ministères, notamment en 2013. Tous les ministères présentent des taux d'exécution des dépenses courantes d'au moins 100 %.

3.1.2. Évolution des dépenses publiques d'éducation par nature

Cette partie s'intéresse aux dépenses publiques d'éducation qui sont réalisées au profit de l'éducation et de la formation dans les ministères en charge de l'éducation et également, dans la mesure du possible, les dépenses d'éducation exécutées par d'autres ministères.

D'un point de vue méthodologique, le traçage des dépenses d'éducation dans les ministères poly-sectoriels n'est pas aisé dans le sens où la nomenclature budgétaire ne permet pas toujours d'identifier le secteur bénéficiaire des dépenses. Le ministère de l'Économie et des Finances a initié un travail visant à la création de codes fonctionnels permettant de relier les lignes budgétaires aux secteurs bénéficiaires, quel que soit le ministère qui a exécuté la dépense. Cependant la nomenclature fonctionnelle n'est pas encore suffisamment opérationnelle. Or ces dépenses exécutées par les ministères autres que le MENA et le MESS, bien que marginales en volume, peuvent représenter des parts importantes dans les dépenses totales de certaines composantes du système éducatif national, notamment la formation professionnelle.

Le tableau 3.1 ci-après présente une évolution des dépenses publiques d'éducation par nature et par source de financement de 2006 à 2013.

Tableau 3.1. Évolution des dépenses publiques d'éducation par nature (2006-2013)

Années	Dépenses en valeurs monétaires courantes (millions de FCFA courants)							Dépenses en valeurs monétaires constantes (millions de FCFA constants de 2013)			
	Dépenses de fonctionnement				Dépenses en capital						
	Personnels	Autres dépenses courantes (hors transferts aux ménages)	Transferts aux ménages	Totales	National	Extérieur	Total	Totales	Courantes	Capital	
2006				90 078			8 543	98 621	123 196	11 684	134 880
2007				111 432			14 290	125 722	149 761	19 206	168 967
2008				119 007			17 532	136 540	146 518	21 585	168 104
2009				135 913			15 467	151 380	163 291	18 583	181 874
2010				149 374			36 063	185 438	172 250	41 586	213 836
2011	115 291	25 299	30 564	171 154	21 625	13 289	34 915	206 069	184 681	37 674	222 355
2012	140 082	30 146	37 193	207 420	31 685	12 865	44 550	251 970	208 845	44 856	253 701
2013	150 851	33 601	62 650	247 101	40 258	10 482	50 739	297 840	247 101	50 739	297 840
TAMA*				16%			29%	17%	10%	23%	12%

* TAMA : Taux d'accroissement moyen annuel

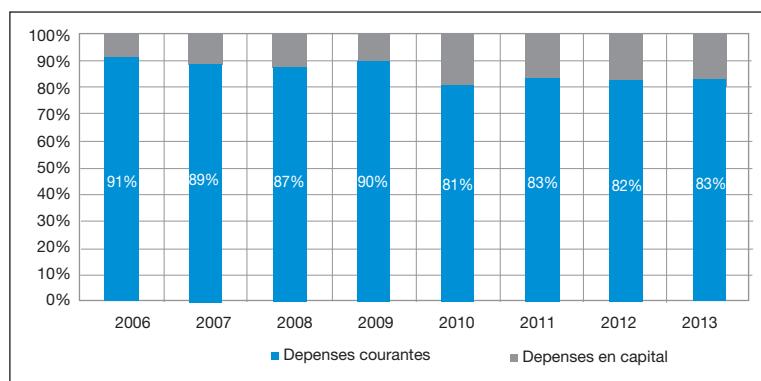
Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Les données brutes mises à disposition n'ont pas permis de faire la désagrégation des dépenses courantes pour les années antérieures à 2011. Il y a également lieu de signaler que les dépenses en capital sont certainement sous-estimées dans la mesure où l'information sur le financement extérieur par le biais des appuis projets n'a pu être recueillie.

Ainsi, sur la base des données qui ont pu être mobilisées, il apparaît que les dépenses exécutées au profit de l'éducation et de la formation ont connu une hausse soutenue entre 2006 et 2013. Croissant au rythme moyen annuel de 17 %, elles sont passées d'environ 99 milliards de francs CFA en 2006 à 298 milliards de francs CFA en 2013. Même si en termes réels, le taux de croissance annuel est plus modéré, il reste néanmoins assez substantiel à 12 %.

L'analyse des dépenses par nature montre une prédominance des dépenses courantes qui ont représenté en moyenne 85 % de toutes les dépenses du secteur sur la période 2006-2013 (cf. graphique 3.4 ci-après). Cependant, en termes d'évolution, on peut noter une hausse progressive de la part des dépenses en capital dans les dépenses totales du secteur entre 2006 et 2013 passant ainsi de 9 % à 17 %. Depuis 2010, les dépenses en capital représentent environ 18 % des dépenses totales pour le secteur de l'éducation.

Graphique 3.4. Distribution des dépenses publiques d'éducation par type de dépenses (2006-2013)

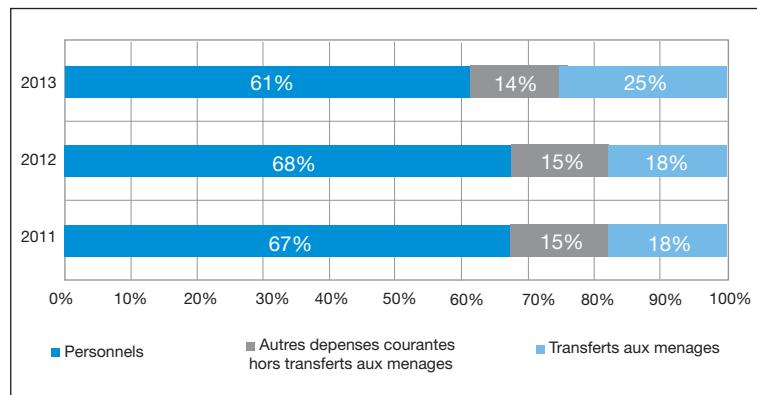


Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Lorsqu'on s'intéresse particulièrement aux dépenses courantes, le tableau 3.1 (page précédente) indique qu'elles ont connu une augmentation progressive de 16 % en moyenne par an. Elles sont ainsi passées de 90 milliards de francs CFA en 2006 à 246 milliards de francs CFA en 2013. En termes réels, le taux de croissance moyen annuel est moins élevé et est de 10 %. La désagrégation de ces dépenses courantes sur les trois dernières années montre une structure quasiment stable entre 2011 et 2013, même si les valeurs de la distribution ont été modifiées en 2013. Le graphique 3.5 ci-après permet de noter qu'elles sont essentiellement constituées de dépenses de personnel qui en représentent 68 % en 2011 et 2012, et 61 % en 2013. Les divers transferts courants aux ménages (bourses, alimentation, fournitures scolaires, prêts, etc.) représentent le second plus gros poste de dépenses avec une part des dépenses courantes effectives du secteur qui a augmenté de 18 % en 2011 à 25 % en 2013. Les autres dépenses courantes (achats de biens de services pour le fonctionnement des administrations et des établissements) occupent ainsi une part quasi constante d'environ 15 %.



Graphique 3.5. Distribution des dépenses courantes publiques d'éducation par nature (2011-2013)



Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

En ce qui concerne les dépenses en capital, même si elles ne sont pas connues de manière exhaustive, on peut admettre qu'elles ont fortement augmenté. Dans l'ensemble, les informations disponibles font état de ce qu'elles ont sextuplé sur la période, passant de quelque 8,5 milliards de francs CFA en 2006 à plus de 50,7 milliards de francs CFA en 2013. Les investissements financés sur ressources internes, connues plus exhaustivement, ont atteint les 40 milliards de francs CFA en 2013 et représentaient environ 78 % de l'ensemble des dépenses en capital. En valeur nominale, les dépenses en capital ont crû en moyenne de 29 % par an entre 2006 et 2013, contre 23 % en termes réels.

3.2. Structure des dépenses publiques d'éducation par niveau d'éducation

La distribution des dépenses publiques d'éducation par niveau est interprétée comme le résultat d'un arbitrage budgétaire intra-sectoriel et utilisée pour approximer l'importance que le programme gouvernemental accorde aux différents niveaux du système éducatif. Même si la fragmentation du secteur entre plusieurs départements ministériels rend difficile le fait que l'arbitrage intra-sectoriel revête tout son sens, l'analyse de cette distribution reste tout de même un élément central dans l'analyse des coûts dans les systèmes éducatifs, d'autant plus que l'on peut admettre que le gouvernement dans son ensemble est, in fine, le responsable de toute la politique éducative nationale et donc des différents choix politiques qui en découlent.

Dans cette partie, il est question d'analyser la structure des dépenses publiques réalisées au profit du secteur de l'éducation par niveau d'éducation en 2013. L'analyse portera sur l'ensemble des dépenses sans distinction de l'institution chargée de l'exécution puis sur les dépenses exécutées seulement par les ministères en charge du secteur et par les collectivités.

3.2.1. Un arbitrage intra-sectoriel essentiellement favorable à l'enseignement primaire et à l'enseignement supérieur

Le graphique 3.6 présente la structure des dépenses publiques par niveau d'éducation. Il s'agit d'abord des dépenses courantes exécutées par les ministères du secteur de l'éducation, ensuite des dépenses courantes exécutées par tous les ministères sans distinction du secteur auquel ils appartiennent et enfin de l'ensemble des dépenses (courantes et en capital) exécutées par tous les ministères également sans distinction du secteur auquel ils appartiennent.

Tableau 3.2. Structure des dépenses publiques d'éducation par niveau d'éducation en % (2013)

	Dépenses courantes publiques d'éducation/ ministères en charge de l'éducation	Dépenses courantes publiques d'éducation/ tous les ministères	Dépenses publiques totales/ tous les ministères
Préscolaire	0,5	0,5	0,4
AENF	1,4	1,4	1,8
Primaire	63,7	61,2	59,2
Post-primaire	9,7	9,4	12,1
Secondaire général	3,9	3,8	4,6
ESTP (court)	0,4	0,4	0,4
ESTP (moyen et long)	1,2	1,2	1,0
Supérieur	18,0	17,7	16,3
Formation professionnelle	0,5	3,9	3,6
Éducation spécialisée	0,7	0,7	0,7
Total	100	100	100

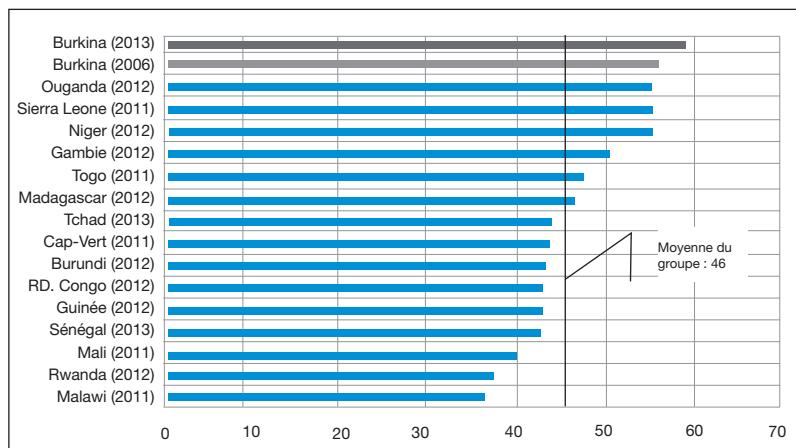
Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

En 2013, les dépenses publiques totales pour l'éducation sont estimées à 297,8 milliards de francs CFA, dont environ 17 % de dépenses en capital. L'essentiel des dépenses ont été exécutées par les quatre ministères qui couvrent le secteur. Les dépenses exécutées par les autres ministères ne représentent que 3 % de l'ensemble des dépenses d'éducation et portent principalement sur les dépenses courantes. Les dépenses en capital exécutés par ces autres ministères pour le compte de l'éducation ont été évaluées à 247 millions de francs CFA, soit 0,5 % du total des dépenses en capital pour l'éducation, et 2,4 % des dépenses totales exécutées par ces ministères au profit de l'éducation. Enfin, il convient de noter que les dépenses d'éducation exécutées par les autres ministères concernent en premier lieu la formation professionnelle avec 86 % de ces dépenses. L'enseignement supérieur (10 %) et l'enseignement secondaire (4 %) se présentent comme les autres niveaux bénéficiaires.

Le tableau 3.2 montre que l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur sont les deux niveaux qui consomment l'essentiel des dépenses publiques d'éducation. Ces deux niveaux représentent à eux seuls 75 % des dépenses publiques en 2013 avec 59 % pour l'enseignement primaire et 16 % pour l'enseignement supérieur. Pour les 25 % restants, la moitié est allée au financement de l'enseignement post-primaire, et le reste est réparti entre les autres niveaux. L'éducation préscolaire (0,4 %) et le cycle court de l'enseignement secondaire technique et professionnel (0,4 %) constituent les niveaux les plus faiblement financés.

Cette structure ne change pas significativement lorsqu'on considère uniquement les dépenses courantes. En effet, la part de l'enseignement primaire augmente légèrement à 61 %, celle de l'enseignement post-primaire baisse à 9 % et celle de l'enseignement supérieur augmente à 18 %. Si l'on fait abstraction des dépenses réalisées pour les écoles de formation des enseignants du primaire (environ 3,2 milliards de francs CFA) et comptées comme une dépense dudit niveau, la part de l'enseignement primaire dans les dépenses courantes totales d'éducation reste à 60 %. Cette valeur correspond à une augmentation par rapport aux estimations de 2006 où elle était de 56 %. Comparativement aux pays africains à revenus similaires, le Burkina Faso s'affiche comme le pays qui accorde encore une très grande priorité à l'enseignement primaire, une position qui est tout à fait compréhensible si l'on prend considération le retard accusé par le pays dans le développement de son système éducatif.

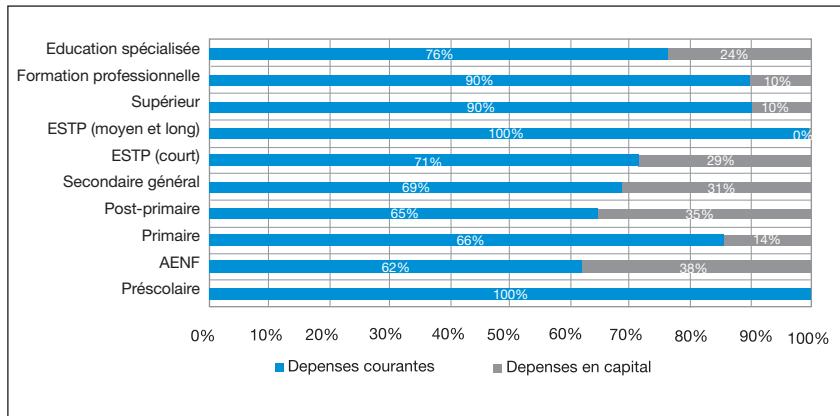
Graphique 3.6. Part de l'enseignement primaire, hors formation initiale des enseignants, dans les dépenses courantes totales d'éducation pour certains pays africains (2013 ou année proche)



Source : Pôle de Dakar-IIPE et calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

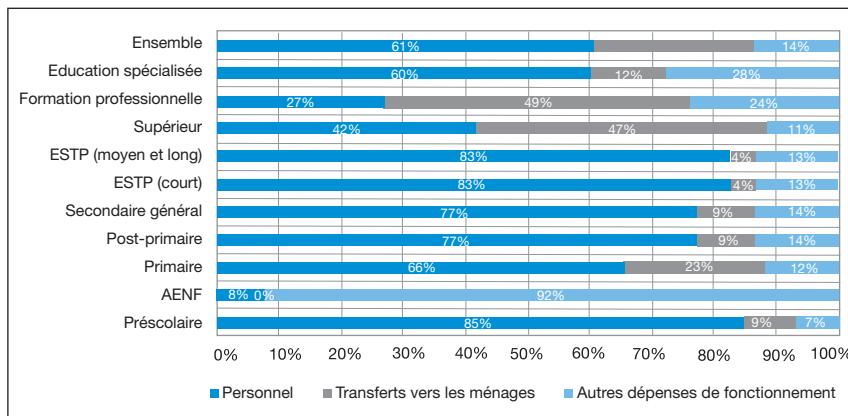
3.2.2. Une composition des dépenses publiques d'éducation par niveau et par nature très variable selon les niveaux d'enseignement

L'examen des dépenses publiques d'éducation par type de dépenses et pour chaque niveau d'éducation en 2013 montre une structure assez variable d'un niveau d'éducation à l'autre. D'une façon générale, les dépenses courantes occupent la plus large part et laisse une place plus réduite aux dépenses en capital. La part de celles-ci dans les dépenses totales varie ainsi de 0 % dans l'éducation préscolaire à 38 % dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Au niveau de l'enseignement primaire, les dépenses en capital ont représenté seulement 14 % des dépenses publiques totales pour le niveau. Au niveau de l'enseignement post-primaire, ce sont environ 35 % des dépenses qui sont constituées de dépenses en capital.

Graphique 3.7. Structure des dépenses d'éducation par niveau et par type de dépense (2013)

Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

La désagrégation des dépenses courantes montre également une situation variable entre les niveaux d'éducation. Les dépenses de personnel occupent la plus grande proportion des dépenses courantes dans tous les niveaux d'éducation exceptés dans l'enseignement supérieur, la formation professionnelle, l'alphabétisation et l'éducation non formelle. La part des dépenses de personnel dans les dépenses courantes varie de 8 % dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle à 83 % au niveau de l'enseignement secondaire technique et professionnel. Au niveau de l'enseignement primaire, cette part est de 66 %. Elle est de 77 % au niveau des enseignements post-primaire et secondaire général.

Graphique 3.8. Structure des dépenses courantes d'éducation par niveau et par type de dépense (2013)

Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Au niveau de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, ce sont les transferts courants aux ménages qui constituent la part la plus importante des dépenses courantes. Ces transferts représentent pratiquement la moitié des dépenses courantes pour ces niveaux (49 % au niveau de l'enseignement supérieur, et 47 % au niveau de la formation professionnelle). Au niveau de l'enseignement primaire, les transferts courants aux ménages ont atteint la proportion de 23 % des dépenses courantes, poussés par la mise en place de la gratuité et le programme des cantines scolaires à l'école primaire.

La part des autres dépenses courantes varie quant à elle de 7 % au niveau de l'éducation préscolaire à 92 % pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Au niveau des enseignements primaire, post-primaire, secondaire et supérieur, cette part est assez homogène, à environ 13 %.

3.3. Analyse détaillée des dépenses publiques d'éducation

Cette partie examine avec davantage de détails les dépenses publiques exécutées pour l'éducation en 2013.

3.3.1. Analyse des dépenses courantes d'éducation

La catégorie des dépenses courantes regroupent les dépenses de personnel, les transferts courants aux ménages et les dépenses d'achats de biens et de services non classées ailleurs et également appelées « autres dépenses courantes ».

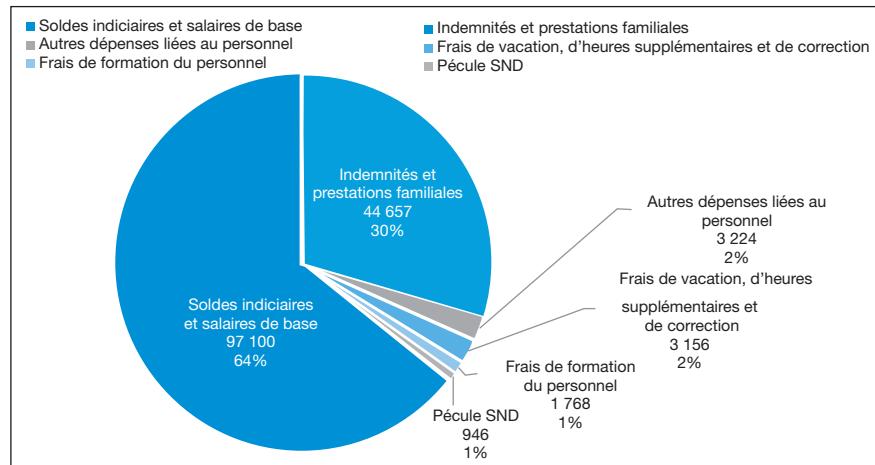
D'un point de vue méthodologique, il n'y a pas de correspondance immédiate entre la classification utilisée dans le cadre de cette analyse sectorielle, qui se veut analytique, et la nomenclature budgétaire (loi de finances). Ainsi par exemple les dépenses du titre 4 de la loi de finances (transferts courants et subventions) ont été redistribuées entre les trois sous-catégories précitées pour tenir compte de la nature finale de ces dépenses. De même, certaines dépenses comme les achats de vivres pour les cantines scolaires, exécutées sur le titre 5 de la loi de finances, ont été reversées dans la sous-catégorie analytique des transferts courants aux ménages.

3.3.1.1. Les dépenses de personnel

Comme cela a été déjà évoqué plus haut, les dépenses de personnel constituent le premier poste de dépenses de l'éducation. En 2013, ces dépenses ont représenté 61 % de l'ensemble des dépenses courantes du secteur.

Le graphique 3.9 ci-après présente la structure des dépenses de personnels en 2013. Ces dépenses se répartissent essentiellement entre les salaires de base (salaires de base des contractuels de l'État et soldes indiciaires de fonctionnaires) et les indemnités (y compris les prestations familiales), qui constituent ensemble 94 % de l'ensemble des dépenses de personnel. Les 6 % restants sont répartis entre les frais pour heures supplémentaires, vacations et corrections, les frais de formation du personnel, le pécule des agents en SND et d'autres dépenses de personnel non décrites.

Graphique 3.9. Détail des dépenses de personnel pour l'éducation, en millions de francs CFA et en % (2013)



Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Concernant les traitements et les salaires du personnel, ils ont atteint en 2013 le montant total de 141,8 milliards de francs CFA, dont 32 % d'indemnités et de prestations familiales.

Pour déterminer la masse salariale totale encourue pour le secteur, les traitements et salaires doivent être complétés par 3,156 milliards de francs CFA représentant les frais encourus pour les heures supplémentaires, frais de vacances et indemnités de correction au profit des établissements publics de formations (ENEP, universités, INFTS, etc.), et par 946 millions de francs CFA versés au titre de pécule pour les agents en SND.

Tableau 3.3. Dépenses de personnel selon le type de personnel, en millions de FCFA (2013)

	Dans les établissements			Dans les administrations hors établissements	Total	Dépenses courantes totales
	Personnel enseignant	Non enseignants	Total			
Préscolaire	822		822	233	1 055	1 247
Primaire	80 775		80 775	18 468	99 243	151 122
Post-primaire	11 873	5 724	17 597	326	17 923	23 198
Secondaire	5 864	1 199	7 063	133	7 197	9 315
ESTP court	457	198	654	134	789	952
ESTP moyen et long	1 572	387	1 959	401	2 360	2 850
Supérieur					18 576	43 726
Éducation spécialisée	605		605	363	969	1 613
AENF					263	3 377
Formation prof.					2 657	9 700
Total	101 969 *	7 507 *	109 476 *	20 059 *	151 032	247 101

* Total hors enseignement supérieur, AENF et formation professionnelle

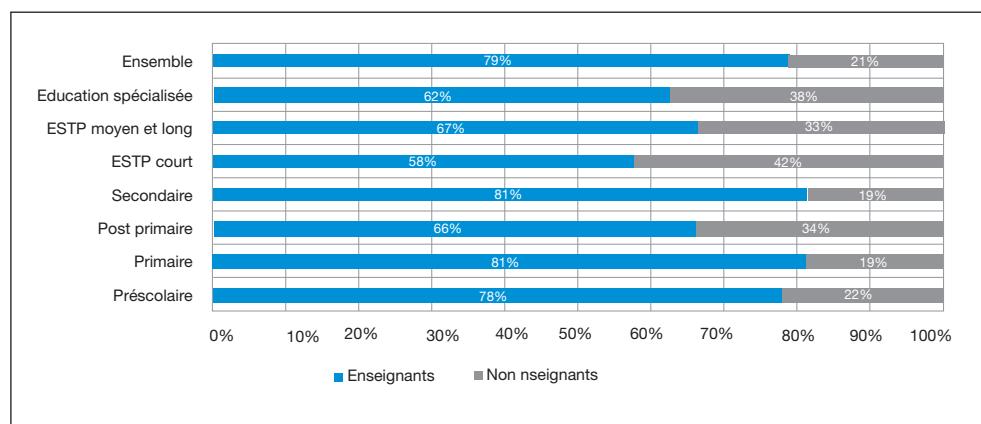
Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.



Le tableau 3.3 ci-dessus donne une estimation de la décomposition des dépenses selon le type de personnel en 2013. On y retrouve ainsi les dépenses liées au personnel enseignant dans les établissements, au personnel d'administration et de gestion dans les établissements et au personnel en poste hors des établissements d'enseignement. Notons que cette dernière catégorie comprend également tout le personnel des établissements de formation des enseignants tels que les ENEP, l'IDS et l'INFTS. La décomposition montre une structure dominée par le salaire du personnel en poste dans les établissements d'enseignement et plus spécifiquement du personnel enseignant. Dans l'ensemble, la part du personnel affecté aux tâches d'enseignement dans les dépenses de personnel est estimée à 79 %.

Si l'on s'intéresse aux différents niveaux d'éducation, on peut relever que la part du personnel enseignant dans les dépenses de personnel varie de 58 % dans le cycle court de l'enseignement secondaire technique et professionnel à 81 % dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire général.

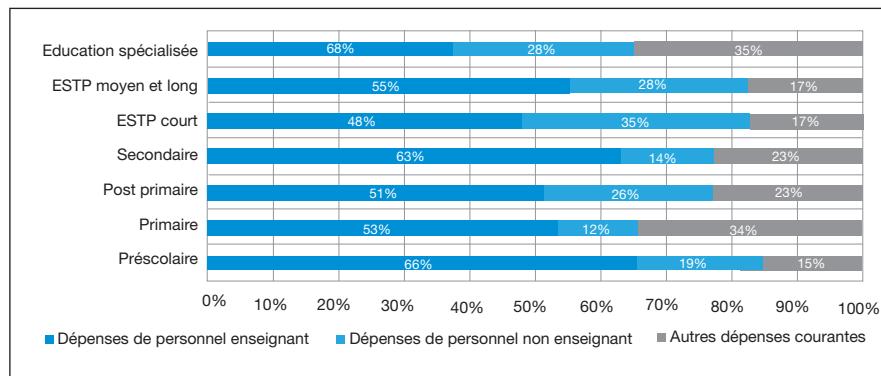
Graphique 3.10. Dépenses de personnel selon le type de personnel et par niveau d'éducation (2013)



Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

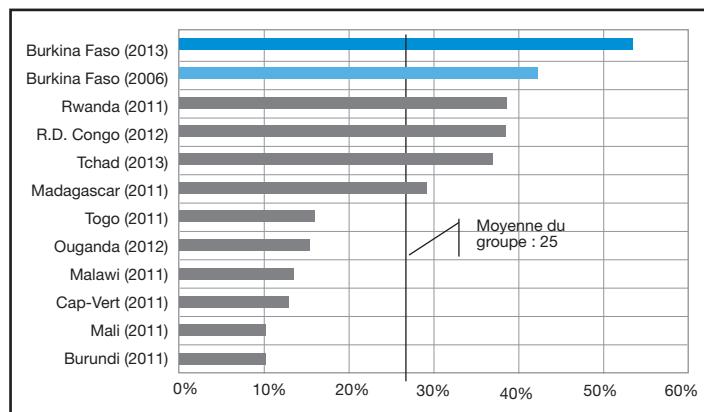
Si l'on se réfère aux dépenses courantes totales, comme l'indique le graphique 3.11 ci-après, on peut constater que la part des dépenses pour le personnel enseignant varie de 38 % dans l'éducation spécialisée à 66 % dans l'éducation préscolaire. Elle est de 54 % au niveau de l'enseignement primaire et de 51 % dans l'enseignement post-primaire général.

Graphique 3.11. Dépenses de personnel selon le type de personnel et par niveau d'éducation, en % des dépenses courantes totales par niveau d'éducation (2013)



Ces proportions montrent l'importance de la pression financière qu'exerce le personnel enseignant sur les dépenses courantes de l'éducation, laissant finalement une marge plus faible aux autres dépenses telles que les dépenses pédagogiques. Pourtant, comparé à d'autres pays du continent à revenus similaires (graphique 3.12), le Burkina Faso apparaît comme l'un des pays qui présentent le plus de marge de manœuvre pour le financement des dépenses autres que le salaire des enseignants au niveau de l'enseignement primaire. La part des dépenses autres que le salaire des enseignants dans l'enseignement primaire est en effet de 25 % en moyenne dans les pays comparateurs pour lesquels l'information est disponible aux alentours de 2013, alors qu'elle est de 53 % au Burkina Faso si l'on fait abstraction des écoles de formation des enseignants. Par rapport à 2006, la part des dépenses autres que le salaire des enseignants dans l'enseignement primaire au Burkina Faso a augmenté de 11 points de pourcentage en 2013.

Graphique 3.12. Comparaison de la part des dépenses autres que le salaire des enseignants dans l'enseignement primaire (2013 ou année proche)



Source : Pôle de Dakar-IIPE et calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

• Salaire moyen par membre du personnel

La pression qu'exercent les dépenses du personnel enseignant sur les dépenses courantes d'éducation et la sensibilité de ce poste de dépenses à l'accroissement de l'effectif des élèves font qu'il est important d'approfondir cette analyse en s'interrogeant sur la rémunération moyenne par enseignant.

Le tableau 3.4 présente l'ensemble du personnel enseignant dans les établissements publics en 2013 pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement post-primaire, l'enseignement secondaire général et technique ainsi que pour l'éducation spécialisée²². Du fait que le recrutement d'enseignants fonctionnaires a été arrêté en 1999, l'effectif des enseignants est composé majoritairement d'agents contractuels de l'État, notamment dans l'enseignement primaire où leur nombre atteint 81 % du nombre total d'enseignants. Aux côtés des fonctionnaires et des contractuels de l'État, on compte des contractuels des établissements, des stagiaires, des volontaires du Service national pour le développement (SND) et des vacataires. Il y a lieu de noter également les agents fonctionnaires ou contractuels de l'État qui effectuent leur SND dont la durée est de un an et par lequel toutes les nouvelles recrues de la fonction publique doivent passer sauf exemption.

Rappelons que le personnel ayant une incidence financière sur le budget de l'État est constitué des fonctionnaires, des contractuels de l'État, des enseignants en situation de SND et dans une certaine mesure des enseignants vacataires dont une partie de la rémunération est prise en charge par l'État.

Tableau 3.4. Effectif des enseignants^{*} dans les établissements publics, par niveau d'éducation et selon le statut (2013)

	Pré-scolaire	Primaire	Post-primaire	Secondaire	ESTP court	ESTP moyen et long	Éduc. spécialisée
Fonctionnaires	84	8 303	908	639	85	189	17
Contractuels	381	34 929	2 935	1 102	64	292	364
SND (fonctionnaires/contractuels)		0	310	49	0	8	
Contractuels des établissements		0	263	82	3	3	
Stagiaires		55	886	115	17	104	
SND volontaires		0	36	7	1	6	
Vacataires		0	1 084	390	22	97	
Autres		75	60	9	2	4	
Total		43 362	6 482	2 393	194	703	381

* Y compris les suppléants et les déchargés dans l'enseignement primaire.

Source : calculs des auteurs à partir des données des DGESS/MENA, MESS, MASSN et de la Solde/DGB.

L'enseignement post-primaire et l'enseignement secondaire (général et technique) sont les niveaux dans lesquels le statut des enseignants présente le plus de diversité. Dans l'enseignement post-primaire par exemple, 64 % des enseignants sont recrutés par la fonction publique alors que 17 % des enseignants sont des vacataires et 14 % sont des enseignants stagiaires. Au niveau de l'enseignement secondaire général, ces chiffres sont respectivement de 75 %, 16 % et 5 %.

22. Une analyse plus approfondie du corps enseignant est disponible dans les chapitres 4 et 8 de ce rapport.

Si l'on s'intéresse à la rémunération moyenne par enseignant, on peut dresser le tableau 3.5 ci-dessous. La rémunération moyenne annuelle par enseignant varie d'environ un million et demi de francs CFA dans l'éducation spécialisée à environ dix millions et demi de francs CFA dans l'enseignement supérieur.

Cette rémunération diffère fortement selon les statuts des enseignants. Les enseignants en situation de SND perçoivent mensuellement un montant forfaitaire fixe de 40 000 francs CFA quel que soit le niveau dans lequel ils enseignent, soit une incidence annuelle de 480 000 francs CFA. Les fonctionnaires constituent la catégorie la plus onéreuse pour le système éducatif, notamment du fait de leur ancienneté relativement plus élevée. Cette catégorie présente une rémunération en moyenne 20 % plus élevée que celle des enseignants contractuels de l'État.

Tableau 3.5. Rémunération annuelle moyenne des enseignants dans les établissements publics par niveau d'éducation et selon le statut, en francs CFA (2013)

	Préscolaire	Primaire	Post-primaire	Secondaire	ESTP court	ESTP moyen et long	Supérieur *	Éducation spécialisée
En francs CFA	1 768 516	1 648 516	2 858 943	3 276 254	3 066 462	3 217 154	10 626 018	1 588 793
- fonctionnaires	2 117 342	2 208 464	3 607 307	3 695 035	3 352 467	3 645 620		2 117 342
- contractuels	1 691 637	1 773 183	2 878 690	3 157 756	2 686 612	3 014 816		1 564 544
- SND (fonct./ contractuels)	480 000	480 000	480 000	480 000	480 000	480 000		480 000
En unités du PIB par habitant	4,8	4,5	7,8	8,9	8,3	8,8	28,9	4,3
- fonctionnaires	5,8	6,0	9,8	10,1	9,1	9,9		5,8
- contractuels	4,6	4,8	7,8	8,6	7,3	8,2		4,3
- SND (fonct./ contractuels)	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3		1,3

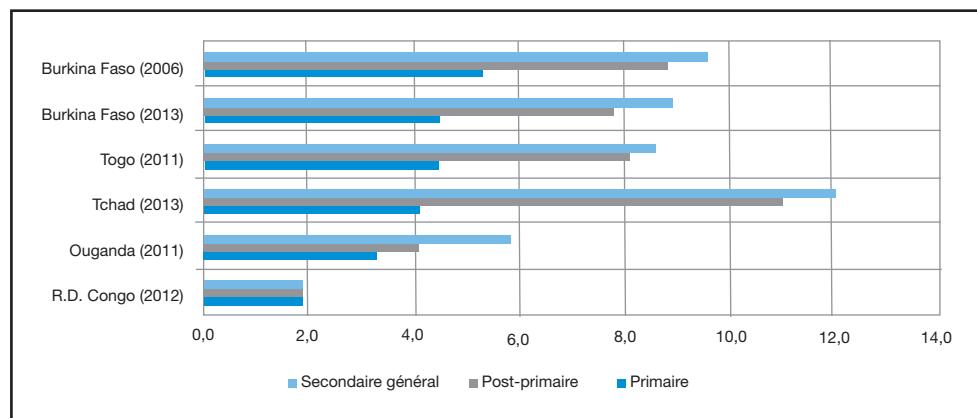
* Enseignants fonctionnaires et contractuels de l'État des UFR/instituts de l'université de Ouagadougou suivants : LAC, SH, SEA, SVT, SDS, IBAM.

Source : calculs des auteurs à partir des données des DGESS/MENA, MESS, MASSN, de la Solde/DGB et des extractions du CID.

Dans une perspective de comparaison, on peut rapporter le salaire moyen par enseignant au PIB/habitant. Cette opération permet de comparer plusieurs pays à niveaux de revenu par habitant différents, mais aussi de comparer dans le temps la situation dans un même pays. En faisant cette opération, il apparaît que le salaire moyen des enseignants varie de 4,3 unités du PIB/habitant dans l'éducation spécialisée à 28,9 unités dans l'enseignement supérieur. Au niveau de l'enseignement primaire, il est de 4,5 unités du PIB/habitant. Comparées à 2006, ces valeurs sont en relative baisse, signifiant une croissance du PIB/habitant plus rapide que le niveau de rémunération du personnel.



Graphique 3.13. Salaire moyen par enseignant de l'enseignement public par niveau d'éducation, en unité du PIB/hab (2013 ou année proche)



Source : Pôle de Dakar-IIPE et calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

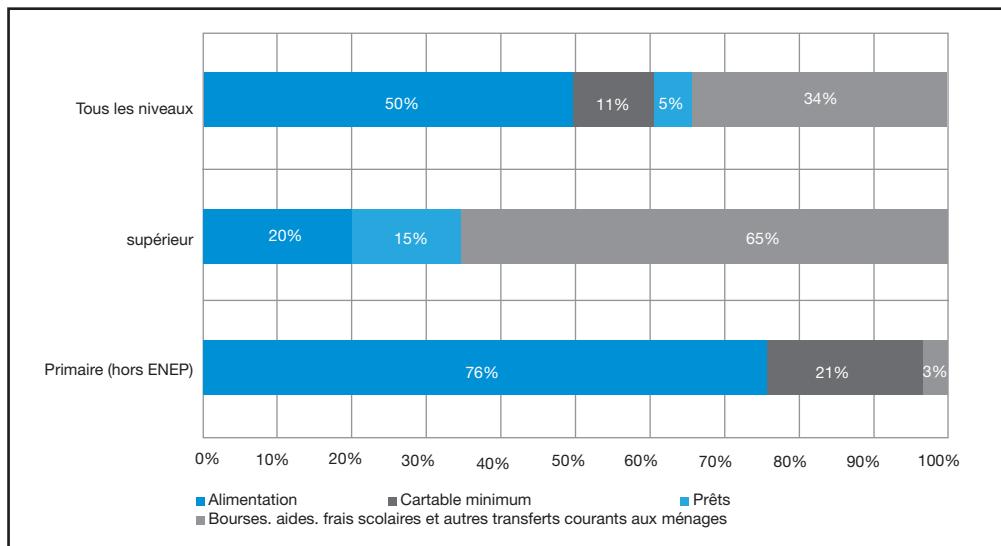
On ne dispose pas de données récentes sur un nombre conséquent de pays pour procéder à une comparaison. La comparaison avec les cinq pays pour lesquels l'information est disponible montre un niveau de rémunération des enseignants burkinabè relativement au niveau de richesse du pays parmi les plus élevés dans l'enseignement primaire et légèrement au-dessus de la moyenne dans l'enseignement secondaire.

3.3.1.2. Les transferts courants vers les ménages (dépenses sociales)

Comme relevé plus haut, les transferts courants vers les ménages constituent le deuxième poste en volume dans les dépenses courantes d'éducation : ils ont ainsi représenté le quart de ces dépenses en 2013. Ces transferts, qui peuvent être en nature ou en espèces, portent essentiellement sur l'alimentation scolaire et universitaire, les fournitures scolaires, les bourses, les aides et prêts, et la prise en charge des frais scolaires de certains élèves inscrits dans des établissements privés.

L'annexe A-3.7 présente le montant des transferts courants vers les ménages par niveau d'éducation et selon la nature de la dépense en 2011, 2012 et 2013. Le graphique 3.14 ci-après présente la composition des transferts pour l'ensemble du secteur de l'éducation ainsi que pour l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur – ces deux niveaux d'éducation cumulant à eux seuls plus de 85 % de l'ensemble des dépenses de transfert.

Graphique 3.14. Composition des transferts courants vers les ménages, pour l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur (2013)



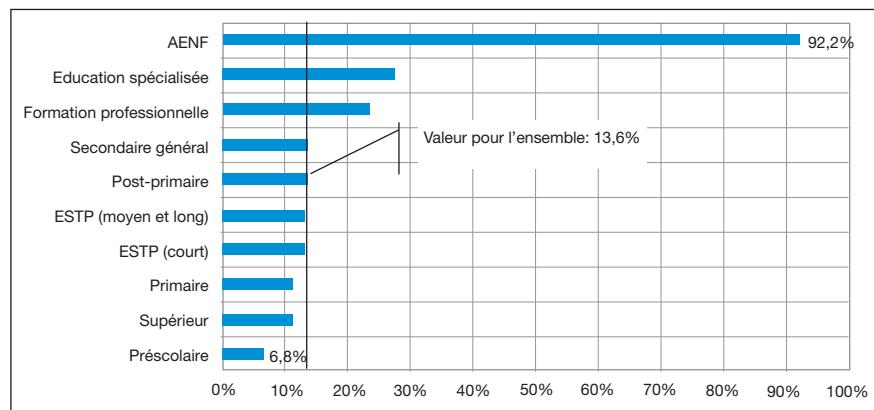
L'examen de l'annexe A-3.7 et du graphique 3.14 montre des transferts dominés dans l'ensemble par les dépenses d'alimentation en milieu scolaire et universitaire. En 2013, les dépenses d'alimentation ont été estimées à environ 31 milliards de francs CFA et ont représenté la moitié des transferts courants vers les ménages. Cependant la structure des transferts n'est pas uniforme entre les niveaux. Ainsi, si l'on considère l'enseignement primaire sans les écoles de formation des enseignants, les transferts courants vers les ménages sont constitués à 76 % de dépenses d'alimentation, à 21 % des dépenses pour achats et distribution de fournitures scolaires (cartable minimum), et à 3 % d'autres transferts (comprenant notamment la prise en charge de frais scolaires). Au niveau de l'enseignement supérieur par contre, c'est la bourse et l'aide financière accordées aux étudiants qui constituent ensemble la catégorie la plus onéreuse dans les dépenses de transferts aux ménages. Les prêts accordés par le FONER occupent 15 % des transferts courants aux ménages au niveau de l'enseignement supérieur.

3.3.1.3. Les autres dépenses de fonctionnement (dépenses courantes hors personnels et transferts courants aux ménages)

Les dépenses autres que les dépenses de personnel et les transferts courants aux ménages regroupent les dépenses de fonctionnement des administrations et des établissements d'enseignement, abstraction faite des dépenses liées aux personnels. Ces dépenses ont représenté 13,6 % des dépenses courantes publiques de l'éducation en 2013. Ce chiffre varie d'un niveau d'éducation à l'autre, allant de 6,8 % dans l'éducation préscolaire à 92,2 % dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle.



Graphique 3.15. Part des autres dépenses de fonctionnement dans les dépenses courantes publiques, par niveau d'éducation (2013)



Source : calculs des auteurs à partir des bases de données des DGESS et des extractions du CID, DGB/MEF.

Au niveau de l'enseignement primaire et de l'enseignement supérieur, la proportion se situe entre 11 % et 12 % alors qu'elle se situe entre 13 % et 14 % au niveau de l'enseignement secondaire (général et technique) et de l'enseignement post-primaire. Ces valeurs témoignent ainsi du fait que la pression de la masse salariale et des dépenses sociales ne laisse que très peu de marge de manœuvre au fonctionnement normal des administrations et des établissements d'enseignement.

3.3.2. Analyses des dépenses en capital

Le montant exact des dépenses en capital pour l'éducation reste assez difficile à déterminer, notamment en ce qui concerne les dépenses réalisées sur financement extérieur.

En 2013, les dépenses en capital pour le secteur de l'éducation sont estimées à environ 50,7 milliards de francs CFA dont environ 40,2 milliards de francs CFA sur financement de l'État et 10,5 milliards de francs CFA sur des financements extérieurs. Mais ces derniers sont probablement sous-estimés du fait de ce qu'il n'a pas été possible de collecter de manière exhaustive les dépenses exécutées sur les financements extérieurs.

Les dépenses en capital portent essentiellement sur les constructions et acquisitions de nouveaux bâtiments (salle de classes, latrines scolaires, logement pour le personnel, bâtiments administratifs...) et sur les acquisitions d'équipements. Si l'on considère les dépenses réalisées sur les ressources internes, ces deux postes de dépenses ont représenté respectivement 51 % et 41 % des dépenses en capital en moyenne entre 2011 et 2013. Les réfections/réhabilitations de bâtiments existants ainsi que la réalisation de forages dans les écoles n'occupent qu'une part très faible des dépenses en capital (en moyenne 3 % sur les trois années pour les réfections et 2 % pour les forages). Une connaissance de la contrepartie physique de ces dépenses aurait sans doute permis d'approfondir l'analyse en mettant par exemple en exergue le nombre de salles de classes construites. Les mêmes détails sur les dépenses réalisées sur des financements extérieurs n'ont pas pu être obtenus.

Tableau 3.6. Dépenses en capital pour le secteur de l'éducation sur financement de l'État, en millions de francs CFA (2011- 2013)

	2011	2012	2013
Constructions / acquisitions nouvelles	12 231	16 049	19 652
Réfactions / réhabilitations	754	986	473
Forages	629	755	130
Équipement	7 575	12 938	18 119
Autres	436	957	1 884
Total	21 625	31 685	40 258

Source : calculs des auteurs à partir des données des DGESS/MENA, MESS, MASSN, de la Solde/DGB et des extractions du CID.

3.4. Les dépenses courantes publiques par élève de l'enseignement public

La mise en relation des dépenses publiques d'éducation et des effectifs des élèves concernés permet de déterminer la dépense moyenne supportée par l'État par élève. Compte tenu de la particularité de la contrepartie des dépenses en capital, dont la consommation s'étale sur plusieurs générations d'élèves, nous nous intéresserons ici uniquement aux dépenses courantes. Par ailleurs, ne disposant pas de l'effectif des élèves scolarisés dans les établissements placés sous la tutelle de ministères autres que les quatre ministères qui couvrent officiellement le secteur de l'éducation/formation, nous ne retiendrons dans le calcul que les dépenses courantes exécutées par ces quatre ministères et par les collectivités (par délégation pour le MENA).

3.4.1. Un faible niveau de dépenses publiques par élève dans le post-primaire

Les estimations montrent qu'en 2013, la dépense publique supportée par élève de l'enseignement public varie de 58 873 francs CFA dans l'enseignement post-primaire à 700 785 francs CFA dans l'enseignement supérieur. Ce qui correspond à des valeurs relatives respectives de 16 % du PIB/habitant et 191 % du PIB/habitant. Comparativement aux estimations de 2006, on peut noter une augmentation des dépenses par élève en valeur absolue à tous les niveaux, excepté dans l'enseignement secondaire général où on est passé de 144 668 francs CFA par élève en 2006 à 131 299 francs CFA en 2013, en monnaie courante. Relativement au PIB/habitant, l'enseignement primaire semble être le seul niveau qui ait vu ses dépenses par élève augmenter entre 2006 et 2007, profitant pleinement de la croissance économique. La dépense publique courante moyenne par élève de l'enseignement primaire public est ainsi passée de 16,6 % du PIB/habitant à 19,4 % du PIB/habitant. En monnaie constante, elle est passée de 52 689 francs CFA en 2006 à 71 196 francs CFA en 2013.



La structure des dépenses par élève entre les niveaux d'éducation a également subi des modifications depuis 2006. Si l'on s'attend à ce que la dépense par élève augmente avec le niveau d'éducation, cette attente n'est pas toujours vérifiée en 2013. Contrairement aux estimations passées, en 2013, la dépense par élève a été plus faible dans l'enseignement post-primaire que dans l'enseignement primaire. Ce résultat est le fruit de la conjonction de deux facteurs. En plus de la perte de pouvoir d'achat, subie à tous les niveaux hormis dans l'enseignement primaire, ce dernier niveau qui jouit de toute la priorité du gouvernement a vu ses financements croître beaucoup plus rapidement que ses effectifs contrairement aux autres niveaux. La mise en application de la gratuité à la rentrée scolaire 2006/2007 en est la principale explication.

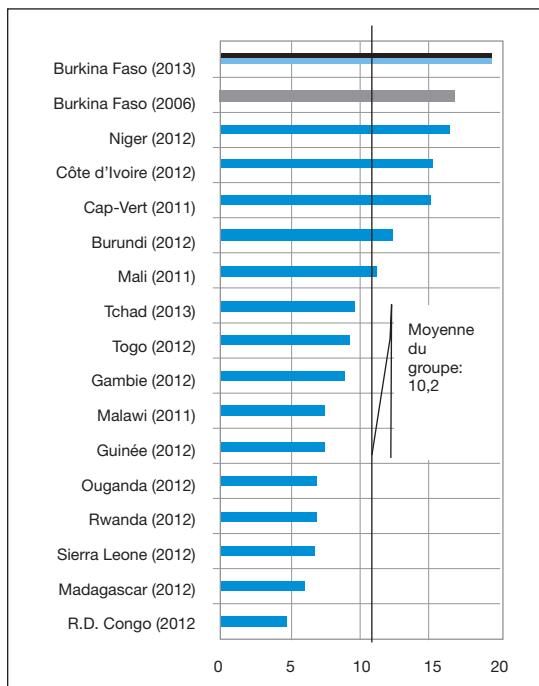
Tableau 3.7. Dépenses publiques par élève de l'enseignement public selon le niveau d'éducation, en 2006 et en 2013

	2013			2006			
	en francs CFA	en % du PIB par habitant	comme multiple de celle du primaire	en francs CFA courants	en francs CFA constants de 2013	en % du PIB par habitant	comme multiple de celle du primaire
Préscolaire	96 925	26,4	1,36	81 200	111 054	35,1	2,11
Primaire (hors ENEP)	71 196	19,4	1,00	38 525	52 689	16,6	1,00
Secondaire général	69 923	19,0	0,98	61 173	83 664	26,4	1,59
- Post-primaire (ex-1 ^{er} cycle)	58 873	16,0	0,83	44 668	61 090	19,3	1,16
- Secondaire (ex-2 ^e cycle)	131 299	35,7	1,84	144 781	198 011	62,5	3,77
Secondaire technique	449 347	122,3	6,31	418 320	572 118	180,7	10,89
- EFTP1	386 672	105,2	5,43				
- EFTP2	475 075	129,3	6,67				
Supérieur	700 785	190,7	9,84	498 034	681 139	215,2	12,94

Source : RESEN 2006 et calculs des auteurs à partir des bases de données des DGESS et des extractions du CID, DGB/MEF.

Par rapport à d'autres pays africains aux niveaux de revenus comparables, la dépense publique consentie par élève de l'enseignement primaire public au Burkina est l'une des plus élevée en tenant compte du revenu par habitant. Dans le groupe de pays comparateurs, cette dépense va de 4,8 % du PIB/hab en RDC à 16,3 % du PIB/hab au Niger, alors qu'elle est de 19,4 % du PIB/hab au Burkina Faso.

Graphique 3.16. Comparaison des dépenses courantes publiques par élève de l'enseignement primaire public, en pourcentage du PIB/hab. (2013 ou année proche)



Source : Pôle de Dakar-IIPE et calculs des auteurs à partir des bases de données des DGESS et des extractions du CID, DGB/MEF.

En revanche pour les autres niveaux d'éducation, la situation est différente, comme le montre le tableau 3.8 ci-dessous. Ainsi, pour l'ensemble post-primaire et secondaire (général et technique), la dépense publique moyenne par élève en pourcentage du PIB/habitant est comparable à la moyenne du groupe, tandis que dans l'enseignement supérieur elle est inférieure à la moyenne du groupe. Pour ce dernier niveau (où les disparités sont les plus importantes entre les pays), la dépense publique unitaire par étudiant varie dans le groupe de comparaison de 82,8 % du PIB/hab. au Rwanda à 1 537,9 % du PIB/hab. au Malawi.



Tableau 3.8. Comparaison des dépenses courantes publiques par élève de l'enseignement public selon le niveau d'éducation, en % du PIB/hab. (2013 ou année proche)

	Primaire	Secondaire (général et technique)	Supérieur
R.D.C. (2012)	4,8	9,8	91,2
Madagascar (2012)	6,1	8,1	101,6
Sierra Leone (2012)	6,7	12,6	120,7
Rwanda (2012)	6,9	26,4	82,8
Ouganda (2012)	6,9	46,0	
Guinée (2012)	7,4	9,4	92,4
Malawi (2011)	7,4	28,1	1 537,9
Gambie (2012)	8,9	10,7	84,8
Togo (2012)	9,3	20,1	83,1
Tchad (2013)	9,6	18,5	593,0
Mali (2011)	11,1	27,7	136,9
Burundi (2012)	12,3	32,6	742,6
Cap-Vert (2011)	15,0	14,3	30,5
Côte-d'Ivoire (2012)	15,1		
Niger (2012)	16,3	39,9	500,7
Burkina Faso (2006)	16,6		215,2
Burkina Faso (2013)	19,3	21,0	190,7
Moyenne du groupe	10,2	21,7	313,5

Source : Pôle de Dakar IIPE et calculs des auteurs à partir des bases de données des DGESS et des extractions du CID, DGB/MEF.

3.4.2. Des facteurs qui influencent la dépense courante publique moyenne par élève de l'enseignement public

On montre que les paramètres de bouclage financier de la politique éducative sont :

- le nombre moyen d'élèves par enseignant (en classe) ou ratio élèves/maître (REM),
- le nombre moyen d'élèves par non-enseignant dans les écoles ou ratio élèves/non-enseignant (RENE),
- l'incidence financière moyenne par enseignant,
- l'incidence financière moyenne par non-enseignant,
- les autres dépenses de fonctionnement (hors dépenses de personnel liées aux personnels dans les écoles).

En effet, en partant du rapport Dépenses courantes publiques totales/Effectif des élèves, qui définit la dépense courante publique moyenne par élève, on établit que :

$$\begin{aligned}
 & \frac{\text{Dépense courante publique par élève}}{\text{incidence financière moyenne par enseignant en classe}} \\
 = & \frac{\text{Ratio élève - maître}}{\text{incidence financière moyenne par non enseignant dans les écoles}} \\
 + & \frac{\text{Ratio élève non enseignant}}{\text{Autres dépenses courantes publiques (hors dépenses de personnel dans les écoles)}} \\
 + & \text{Effectif des élèves}
 \end{aligned}$$

Ainsi donc, la dépense courante publique moyenne par élève varie en sens inverse des ratios élèves/maître et des ratios élèves/non-enseignant. Elle varie dans le même sens que la rémunération moyenne par membre du personnel dans les écoles, et aussi dans le même sens que la dépense courante publique hors dépenses de personnel dans les écoles par élève. La connaissance de ces paramètres est importante dans la mesure où dans un système autogéré, l'ajustement a tendance à se faire au détriment des paramètres les moins robustes (REM, RENE et dépenses hors rémunération du personnel dans les écoles par élève).

Le tableau 3.9 ci-après donne une estimation des paramètres REM et RENE par niveau d'éducation et selon la situation du personnel vis-à-vis de la solde en 2013. Le tableau 3.10 qui suit présente l'ensemble des paramètres pour les niveaux d'éducation pour lesquels l'estimation a été possible pour 2013 et pour 2006.

Tableau 3.9. Ratio élèves/enseignant et ratio élèves/non-enseignant dans les établissements d'enseignement public selon le niveau d'éducation (2013)

	Personnel payé par la solde	Tout le personnel
Nombre moyen d'élèves par enseignant		
Préscolaire	28	28
Primaire	48	48
Post primaire	90	58
Secondaire	38	28
ESTP court	17	13
ESTP moyen et long	12	9
Supérieur	nd	50
Nombre moyen d'élèves par non-enseignant		
Préscolaire		
Primaire		
Post primaire	176	97
Secondaire	153	96
ESTP court	35	24
ESTP moyen et long	44	32
Supérieur	nd	126

Source : calculs des auteurs à partir des bases de données des DGESS.



Tableau 3.10. Paramètres entrant dans la formation de la dépense publique par élève par niveau d'éducation (2006 et 2013)

	Préscolaire	Primaire (hors ENEP)	Post primaire	Secondaire	ESTP court	ESTP moyen et long
2013	REM (enseignants payés par la solde)	28	54	90	38	17
	RENE (personnel payé par la solde)*		427	176	153	35
	Rémunération moyenne par enseignant	1 768 516	1 664 405	2 858 943	3 276 254	3 066 462
	Rémunération moyenne par non-enseignant*		1 664 405	2 696 045	2 737 504	2 776 277
	Dépenses courantes hors dépenses de personnel dans les écoles par élève		36 264	11 723	26 180	120 967
	Effectif des élèves du public	12 869	2 059 856	373 215	67 193	2 463
	Dépense publique par élève	91 925	71 196	58 873	131 299	386 672
2006	REM (enseignants payés par la solde)		55	86	26	
	RENE (personnel payé par la solde)		423	250	79	
	Rémunération moyenne par enseignant	1 233 897	2 042 939	2 214 819		
	Rémunération moyenne par non-enseignant		1 525 771	1 301 899	1 435 130	
	Dépenses courantes hors dépenses de personnel dans les écoles par élève		12 384	15 796	41 508	
	Dépense publique par élève	81 200	38 525	44 668	144 781	

* Le personnel non enseignant des écoles au niveau de l'enseignement primaire est constitué d'enseignants suppléants et de directeurs d'écoles déchargés.

Source : RESEN 2006 et calculs des auteurs à partir des bases de données des DGESS et des extractions du CID, DGB/MEF.

Le ratio élèves-maître (tenant une classe) varie de 12 dans l'enseignement secondaire technique et professionnel court, à 90 dans l'enseignement post-primaire. Comparé à ses niveaux de 2006, le ratio élève/maître est resté constant dans l'enseignement primaire mais a augmenté dans l'enseignement post-primaire, où il est passé de 86 à 90 et dans l'enseignement secondaire général où il est passé de 26 à 38.

Dans le même temps, le ratio élèves/non-enseignant est resté quasi stable dans l'enseignement primaire, a baissé dans l'enseignement post-primaire et a augmenté considérablement dans l'enseignement secondaire général. Rappelons que si dans l'enseignement post-primaire et dans l'enseignement secondaire, le personnel non enseignant dans les écoles est constitué essentiellement du personnel administratif (chef d'établissement, censeur, surveillants, intendant, secrétaires, etc.), dans l'enseignement primaire il s'agit essentiellement d'enseignants en sureffectif dans les établissements et dans une proportion plus faible de directeurs d'école et d'instituteurs principaux déchargés de cours.

Enfin, et toujours comparé à 2006, la dépense publique courante hors dépenses de personnel dans les établissements par élève a considérablement augmenté dans l'enseignement primaire (de 12 384 FCFA à 36 264 FCFA) alors qu'elle a baissé dans les enseignements post-primaire et secondaire général. En termes réels, on estime que l'enseignement primaire a doublé son pouvoir d'achat sur ce volet, alors qu'au niveau du post-primaire et du secondaire général, ce pouvoir d'achat a été réduit de moitié. Ces derniers constats amènent à se poser des questions sur leurs incidences sur la qualité des services éducatifs sur la période post-2006.

3.5. Contribution des ménages au financement de l'éducation

Traiter du coût de l'éducation et de son financement nécessite que l'on s'intéresse à la part supportée par les ménages dans la mesure où ceux-ci sont bien souvent mis à contribution, que ce soit pour le fonctionnement des établissements et des associations de parents d'élèves, mais aussi pour l'acquisition du matériel d'apprentissage des élèves, le paiement des frais de transport, de restauration, etc.

L'analyse de la contribution des ménages au financement de l'éducation est d'autant plus importante que le Burkina Faso a déclaré l'éducation gratuite et obligatoire pour les enfants et adolescents de 6 à 16 ans et qu'à ce titre l'État se doit de trouver les moyens adéquats afin de décharger substantiellement les familles dans prise en charge des coûts liés à la scolarisation des enfants dans l'enseignement de base. Dans une perspective d'équité, il est également important de voir dans quelle mesure la sollicitation de la contribution des parents se fait dans le respect du principe qui veut que celle-ci soit croissante avec le rendement privé des niveaux d'éducation.

Dans le cadre de ce rapport, l'enquête multisectorielle continue de 2014 (EMC 2014) a été utilisée comme base d'estimation des dépenses d'éducation des ménages. L'EMC n'a malheureusement pas pris en considération tous les postes de dépenses qui pourraient être définis comme liés à l'éducation. Par ailleurs, la faiblesse de la couverture scolaire pour certains niveaux d'études – notamment l'enseignement et la formation techniques et professionnels (post-primaire et secondaire) et l'éducation préscolaire – ont rendu impossible l'estimation des dépenses désagrégées du fait d'une faible représentation dans l'échantillon. En outre, l'éducation non formelle et la formation professionnelle n'ont pas été prises en considération dans l'EMC. Compte tenu de la qualité des réponses dans la déclaration des dépenses supportées, ont pu être exploitées seulement les dépenses de frais de scolarité (incluant les frais d'inscription et de cotisation pour l'association des parents d'élèves), les frais des fournitures scolaires (livres, cahiers, uniformes, etc.) et dans une moindre mesure les dépenses d'alimentation.

Tableau 3.11. Dépenses d'éducation supportées par les ménages en moyenne par enfant scolarisé en francs CFA (2013/2014)

	Frais de scolarité			Fournitures			Alimentation		
	Public	Privé	Ensemble	Public	Privé	Ensemble	Public	Privé	Ensemble
Préscolaire	13 294	48 872	32 495	3 508	6 322	5 027	1 288	1 553	1 431
Primaire	2 689	27 501	6 067	1 842	5 589	2 350	504	1 189	597
Post-primaire général	19 778	60 972	34 052	6 831	11 103	8 306	360	346	355
Post-prim. tech. & prof.	49 120	125 216	99 636	8 940	32 581	24 634	NE		
Secondaire général	29 488	79 487	58 488	8 952	15 405	12 683	804		
Sec. tech. & prof.	NE	143 775	NE	NE	13 988	NE	NE		NE
Supérieur	19 309	358 420	108 255	16 929	23 636	18 688	7 933		

NE : non estimé.

Source : estimations sur la base de l'EMC 2014.



Le tableau 3.11 présente l'estimation de ces dépenses par niveau d'éducation et selon le statut des établissements fréquentés alors que le tableau 3.12 ci-après présente la somme des dépenses pour frais de scolarité et de fournitures scolaires.

Dans l'ensemble, les dépenses supportées par les familles pour la scolarisation de leurs enfants restent substantielles. Ainsi pour l'année 2013/2014, la dépense moyenne par enfant pour frais de scolarité (y compris frais d'inscription et cotisation APE) a varié de 6 000 francs CFA dans l'enseignement primaire à 143 255 FCFA dans l'enseignement secondaire technique et professionnel. Pour la même année, les dépenses pour fournitures scolaires par enfants scolarisés sont allées de 2 350 FCFA dans l'enseignement primaire à 18 688 FCFA dans l'enseignement supérieur.

En dépit de la proclamation de la gratuité de l'enseignement primaire (qui s'est traduite notamment par l'abolition des frais scolaires et la distribution de fournitures et de manuels scolaires), les parents déclarent continuer à payer pour la scolarisation de leurs enfants à ce niveau d'éducation. En moyenne, ce sont environ 8 400 FCFA qu'ils déboursent par enfant scolarisé dans le primaire pour les frais scolaires et les fournitures scolaires, avec une énorme disparité entre les établissements publics (4 531 FCFA par enfant) et les établissements privés (33 089 FCFA par enfant).

Au niveau de l'enseignement post-primaire, la gratuité est encore loin d'être une réalité même dans les établissements publics, puisque dans ces établissements les parents doivent supporter environ 26 600 FCFA par enfant scolarisé et par an seulement pour les frais scolaires et les fournitures scolaires.

Tableau 3.12. Dépenses supportées par les ménages en moyenne par enfant scolarisé, cumulant frais de scolarité et de fournitures scolaires, en francs CFA (2013/2014)

	Frais de scolarité et fournitures		
	Public	Privé	Ensemble
Préscolaire	16 802	55 194	37 522
Primaire	4 531	33 089	8 417
Post-primaire	26 609	72 075	42 358
Post-primaire technique et professionnel	58 060	157 797	124 270
Secondaire	38 440	94 892	71 171
Secondaire technique et professionnel	NE	157 763	NE
Supérieur	36 238	382 056	126 944

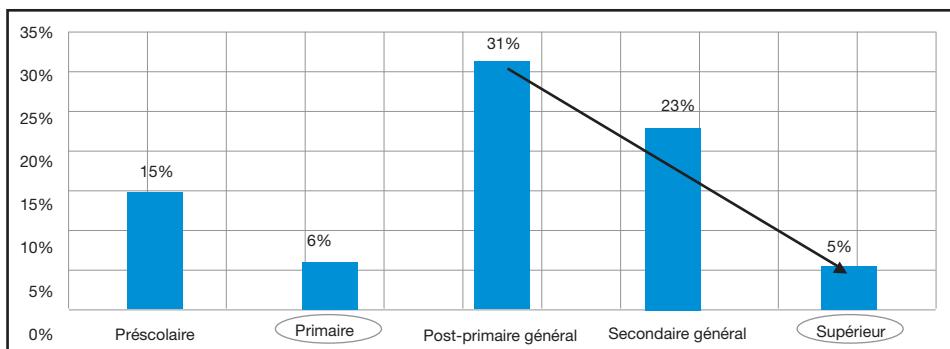
NE : non estimé.

Source : estimations sur la base de l'EMC 2014.

La lecture de ces tableaux permet également de mettre en exergue la contribution relativement faible des ménages dans l'enseignement supérieur public pour ce qui concerne les frais scolaires et les fournitures scolaires. Pour ces deux postes de dépenses, on estime que les ménages supportent environ 36 238 FCFA par étudiant de l'enseignement supérieur public. On sait par ailleurs que c'est à ce niveau que sont concentrées les bourses, aides et autres transferts courants aux ménages octroyés par le gouvernement. Ces diverses allocations viennent ainsi en déduction des dépenses effectivement supportées les ménages, ce qui pose un véritable problème d'équité dans les choix opérés par le gouvernement.

Si l'on considère la dépense unitaire supportée par les ménages (pour les frais scolaires et les fournitures scolaires) et la dépense courante publique par élève dans l'enseignement public, il est possible de mettre en exergue la clé de partage des coûts entre ces deux types d'acteurs. Ce faisant, on montre très clairement une nouvelle fois que l'enseignement supérieur et l'enseignement primaire sont les niveaux pour lesquels l'État aide le plus les ménages dans la prise en charge de la scolarisation des enfants.

Graphique 3.17. Part supportée par les ménages dans le partage de la dépense unitaire par élève de l'enseignement public (coût unitaire public + coût unitaire privé) en 2013/2014



Source : estimations sur la base de l'EMC 2014.

La part supportée par les ménages dans ce partage de coûts est ainsi d'environ de 5 % dans l'enseignement supérieur et de 6 % dans l'enseignement primaire, alors qu'elle atteint 31 % dans l'enseignement post-primaire. Contre-intuitivement à la structure attendue d'un système équitable, l'effort demandé aux ménages décroît à partir du post-primaire avec le niveau d'éducation. Cela signifie que les ménages sont moins sollicités dans les niveaux où le rendement privé est le plus fort et où les bénéfices sociaux et collectifs sont les moins élevés.



Tableau 3.13. Dépense supportée par les ménages en moyenne par enfant scolarisé, cumulant frais de scolarité et de fournitures scolaires, pour l'enseignement primaire et l'enseignement post-primaire général selon le lieu de localisation, en francs CFA (2013/2014)

Région	Primaire			Post-primaire			Ensemble		
	Public	Privé	Ensemble	Public	Privé	Ensemble	Public	Privé	Ensemble
Boucle du Mouhoun	3 014	12 908	3 365	35 821	60 955	38 819	9 314	35 330	10 688
Cascades	5 285	15 071	5 894	24 766	79 971	41 156	9 001	54 007	14 328
Centre	7 571	48 295	26 447	30 390	81 906	65 534	12 479	61 909	38 810
Centre-Est	5 224	7 681	5 332	19 753	53 538	25 396	7 985	30 838	9 589
Centre-Nord	2 774	10 157	3 132	25 048	70 273	41 185	5 586	46 936	9 833
Centre-Ouest	3 933	17 230	4 689	25 745	64 905	38 696	6 955	44 340	10 972
Centre-Sud	3 921	6 573	4 286	21 476	51 831	29 763	7 559	23 819	10 317
Est	3 996	15 795	4 932	23 318	54 022	29 553	8 623	34 224	11 499
Hauts-Bassins	6 947	22 408	9 644	32 472	68 609	47 543	11 833	42 963	19 159
Nord	3 249	6 104	3 399	25 629	54 221	29 924	7 495	26 610	8 890
Plateau Central	4 666	16 503	5 186	27 709	65 071	32 241	8 955	36 288	10 576
Sahel	3 155	10 018	3 543	17 637	53 608	22 436	5 109	22 477	6 286
Sud-Ouest	2 805	8 147	3 048	22 388	56 323	24 634	7 912	24 731	8 769
Milieu de résidence									
rural	3 825	12 083	4 312	25 420	54 084	30 356	7 512	29 139	9 251
urbain	7 251	42 958	19 537	29 452	79 509	57 666	12 820	59 474	32 302
Total	4 524	33 144	8 404	26 606	72 422	42 413	8 684	50 351	16 380

Source : estimations sur la base de l'EMC 2014.

Plus spécifiquement pour l'enseignement de base (primaire et post-primaire notamment), les estimations montrent des disparités selon la localisation des ménages, comme le résume le tableau 3.13. Ces disparités sont beaucoup plus marquées dans les établissements privés : la dépense moyenne par enfant du primaire pour les frais scolaires et les fournitures scolaires y varient de 3 048 FCFA dans la région du Sud-Ouest à 26 447 FCFA dans la région du Centre. Au niveau de l'enseignement post-primaire général, elle varie de 22 436 FCFA dans la région du Sahel à 65 534 FCFA dans la région du Centre.

Si l'on considère les établissements publics, les valeurs extrêmes sont de 2 774 FCFA (Centre-Nord) et 7 571 FCFA (Centre) dans l'enseignement primaire, et de 17 637 FCFA (Sahel) et 30 390 FCFA (Centre) dans l'enseignement post-primaire général. On voit aussi que les dépenses des ménages urbains sont plus élevées que celles des ménages. Cependant dans l'enseignement public, si les ménages ruraux dépensent pratiquement deux fois moins par enfant du primaire que les urbains, au niveau du post-primaire général l'écart est beaucoup plus tenu puisque la dépense moyenne est de 25 420 FCFA pour les ménages ruraux alors qu'il est de 29 452 pour les ménages urbains.

Une analyse plus approfondie prenant en considération le niveau de revenus des ménages d'une part et leur niveau de dépenses d'autre part aurait permis d'identifier les catégories de ménages qui paient le plus lourd tribut à l'éducation relativement à leur revenu. Mais l'estimation du poids de l'éducation sur l'économie des ménages ne saurait être complète sans une prise en compte du manque à gagner provoqué par la scolarisation des enfants, c'est-à-dire le coût d'opportunité de la scolarisation, notamment pour les adolescents et les jeunes.

Malgré ces limites, la leçon peut être tirée que la gratuité de l'éducation est encore loin d'être une réalité et que la structure de financement du système éducatif burkinabè est inéquitable et non pro-pauvre. Un allègement de l'incidence financière de l'éducation sur les dépenses des ménages est nécessaire pour aller vers un enseignement de base universel.

3.6. Quelques éléments sur les infrastructures scolaires : le cas de l'enseignement primaire

3.6.1. Réseau et infrastructures scolaires de l'enseignement primaire

Le réseau des écoles primaires au Burkina Faso connaît une forte croissance depuis 2001. En effet, entre 2001 et 2014, le nombre d'écoles primaires est passé de 5 131 à 13 204, soit une augmentation de 7,5 % en moyenne par an. Parallèlement le nombre de salles de classes fonctionnelles²³ est passé de 17 456 en 2001 à 50 444 en 2014. Le nombre moyen de salles de classe par école a ainsi légèrement augmenté de 3,4 en 2001 à 3,8 en 2014. Cette moyenne reste encore assez loin des 6 salles, correspondant à une salle de classe par groupe pédagogique pour une école qui offre les 6 niveaux de l'enseignement primaire et qui s'organise avec un groupe pédagogique par niveau. Les défis en termes de normalisation et de mise à niveau des écoles sont encore énormes.

23. Salles de classe en état utilisable.



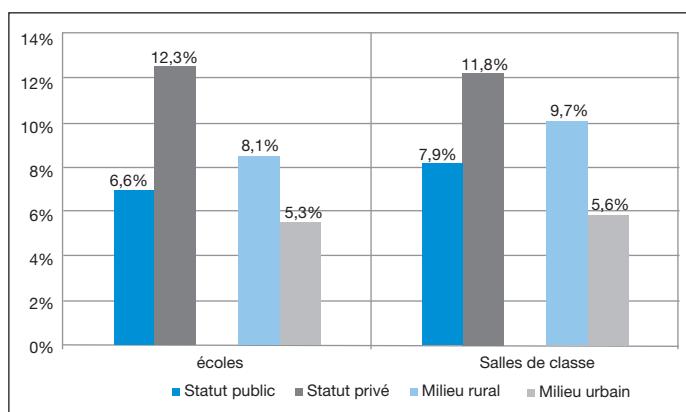
Tableau 3.14. Évolution du nombre d'écoles primaires et du nombre de salles de classes pour le primaire, selon le statut et le milieu d'implantation des écoles (2001-2014)

	2001	...	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nombre d'écoles	5 131		7 579	8 182	8 778	9 726	10 198	10 796	11 545	12 394	13 204
Statut											
- public	4 517		6 451	6 960	7 513	7 997	8 375	8 831	9 266	9 886	10 425
- privé	614		1 128	1 222	1 265	1 729	1 823	1 965	2 279	2 508	2 779
Milieu											
- rural	3 923		6 054	6 581	7 042	7 854	8 247	8 993	9 504	10 199	10 849
- urbain	1 208		1 525	1 601	1 736	1 872	1 951	1 803	2 041	2 195	2 355
Nombre de salles de classes	17 456		26 444	28 925	31 809	35 129	38 269	40 912	43 661	47 709	50 444
Statut											
- public	15 171		22 088	24 203	26 694	28 946	31 492	33 757	35 568	38 710	40 680
- privé	2 285		4 356	4 722	5 115	6 183	6 777	7 155	8 093	8 999	9 764
Milieu											
- rural	11 631		18 781	20 855	22 941	25 596	28 256	31 345	33 239	36 520	38 628
- urbain	5 825		7 663	8 070	8 868	9 533	10 013	9 567	10 422	11 189	11 816

Source : DGESS/MENA.

Si l'on s'intéresse au statut des écoles et à leur milieu d'implantation, on peut remarquer que l'extension du réseau scolaire s'est faite davantage en milieu rural qu'en milieu urbain et que le privé s'étend bien plus rapidement que le public.

Graphique 3.18. Taux de croissance moyen annuel du nombre d'écoles primaires et du nombre de salles de classe de l'enseignement primaire entre 2001 et 2014, selon le statut et le milieu d'implantation des écoles



Source : DGESS/MENA.

Depuis 2001 par exemple, on estime que le nombre d'écoles primaires privées augmente en moyenne de 12,3 % chaque année, alors que ce chiffre est de 6,6 % pour les écoles publiques. En conséquence, la part du privé dans l'effectif total des écoles primaires est passée de 12 % en 2001 à 19 % en 2014. Dans le même temps, le pourcentage d'écoles implantées en milieu urbain a reculé de 24 % en 201 à 18 % en 2014.

3.6.2. État des lieux des infrastructures scolaires de l'enseignement primaire public

Comme relevé précédemment, le nombre d'écoles primaires publiques connaît une croissance soutenue depuis 2001. En moyenne, ce nombre augmente de 6,6 % chaque année et en 2014, on compte 2,3 fois plus d'écoles primaires publiques qu'en 2001. Parallèlement à cette croissance, le nombre de salles de classes dans les écoles publiques a fortement augmenté et a été multiplié par 2,7 sur la même période. En 2014, on a estimé à 40 680 le nombre de salles de classes fonctionnelles dans les écoles primaires publiques contre seulement 14 171 en 2001. Ce qui correspond en moyenne à 1962 nouvelles salles par année. Pourtant, malgré ce rythme d'acquisition de nouvelles salles de classe, le nombre moyen de salles de classe par école reste à environ 4.

Comme ce qui a été déjà relevé pour l'ensemble des écoles et salles de classe de l'enseignement primaire, dans l'enseignement primaire public, l'expansion du réseau scolaire s'est faite essentiellement en zone rurale avec un taux de croissance moyen annuel de 8,1 % pour le nombre d'écoles et de 9,7 % (5,3 % en milieu urbain) pour le nombre de salles de classe (5,6 % en milieu urbain). Un constat somme toute normal si l'on prend en considération le fait que les retards de scolarisation bien plus élevés en milieu rural.

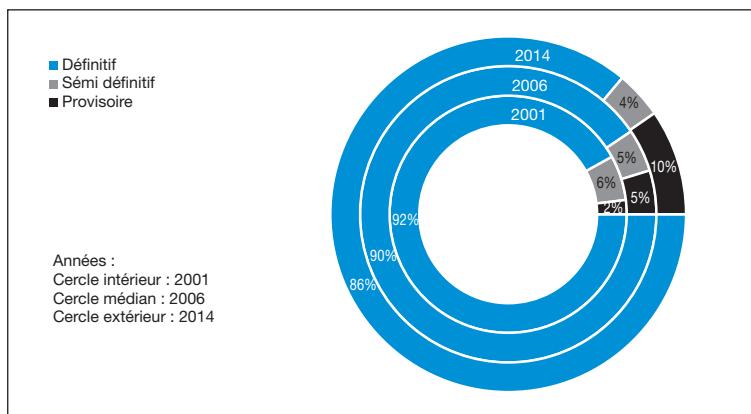
Tableau 3.15. Évolution du nombre d'écoles primaires et du nombre de salles de classes pour l'enseignement primaire public, selon le milieu d'implantation des écoles (2001-2014)

	2001	...	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nombre d'écoles	4 517		6 451	6 960	7 513	7 997	8 375	8 831	9 266	9 886	10 425
- urbain	787		912	959	1 054	1 073	1 096	938	1 034	1 098	1 132
- rural	3 730		5 539	6 001	6 459	6 924	7 279	7 893	8 232	8 788	9 293
Nombre de salles de classes	15 171		22 088	24 203	26 694	28 946	31 492	33 757	35 568	38 710	40 680
- urbain	4 011		4 626	4 853	5 322	5 524	5 721	5 151	5 444	5 743	5 899
- rural	11 160		17 462	19 350	21 372	23 422	25 771	28 606	30 124	32 967	34 781
Nombre moyen de salles de classes par école	3,4		3,4	3,5	3,6	3,6	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9
- urbain	5,1		5,1	5,1	5,0	5,1	5,2	5,5	5,3	5,2	5,2
- rural	3,0		3,2	3,2	3,3	3,4	3,5	3,6	3,7	3,8	3,7

Source : DGESS/MENA



Graphique 3.19. Évolution de la distribution des salles de classes de l'enseignement primaire public selon le type de matériaux utilisé pour la construction des murs



L'expansion rapide du réseau scolaire s'est accompagnée d'une augmentation plus que proportionnelle des salles de classes en matériaux provisoires. Ainsi, alors qu'en 2001 seulement 8 % des salles de classes n'étaient pas construites en matériaux définitifs, cette proportion a progressivement augmenté pour atteindre 14 % en 2014. En termes absolus, ce sont environ 5 660 salles de classes qui sont construites en matériaux provisoires. À ces salles de classe viennent s'ajouter les salles de classes dont l'état nécessite une réfection, mais dont le nombre n'est pas bien connu. En se fiant à l'appréciation des chefs d'établissement telle que reportée dans le recensement scolaire, en 2014 environ 12 % des salles de classes en matériaux définitifs étaient en mauvais état et nécessitaient donc une réhabilitation. En termes absolus, il s'agit d'environ 4 000 salles de classes. Ce serait donc près de 10 000 salles de classes qui seraient à reconstruire ou à réhabiliter en gardant quasi intact la capacité d'accueil de l'enseignement primaire public.

Tous ces éléments montrent le défi immense auquel le système éducatif burkinabè doit faire face en termes de construction pour à la fois remettre à niveau les infrastructures existantes et accroître sa capacité d'accueil. Répondre à une telle pression nécessite que l'on dispose d'une stratégie de construction qui minimise à la fois les coûts de construction et les délais de livraison, sans entamer la qualité de ces constructions.

Synthèse : principaux enseignements du chapitre 3

Les dépenses publiques en faveur de l'éducation ont connu une forte augmentation au cours des dernières années. Elles ont plus que doublé en termes réels entre 2006 et 2013, avec un rythme de +12 % par an. Avec des budgets presqu'entièrement exécutés, le secteur de l'éducation ne fait pas face à des problèmes particuliers dans l'utilisation des crédits qui lui sont alloués.

L'arbitrage intra-sectoriel est favorable à l'enseignement primaire à qui bénéficie 61 % des dépenses courantes publiques d'éducation. Il est suivi de l'enseignement supérieur qui bénéficie de 18 % des dépenses courantes publiques d'éducation. Le préscolaire et l'éducation non formelle sont les sous-secteurs les plus défavorisés avec ensemble moins de 4 % des dépenses courantes publiques du secteur. Une redistribution des ressources accordant plus d'importance à ces sous-secteurs et au post-primaire s'avère nécessaire dans la perspective de la réforme et de l'atteinte des objectifs du développement durable.

Les dépenses de personnel, et dans une moindre mesure les transferts courants aux ménages, exercent une pression énorme sur le budget du secteur de l'éducation. Ce qui laisse une marge de manœuvre assez faible au financement du fonctionnement et du pilotage des établissements. Environ 60 % des dépenses courantes publiques d'éducation sont des dépenses liées au personnel. Dans le même temps, les transferts courants aux ménages occupent 25 % des dépenses. La situation est davantage critique au niveau du préscolaire où ces deux postes occupent 93 % des dépenses courantes. L'enseignement supérieur et la formation professionnelle présentent la particularité d'avoir près de la moitié de leurs dépenses affectées aux transferts courants vers les ménages (respectivement 47 % et 49 %). Il paraît évident qu'un rééquilibrage doit être effectué si le pays veut s'inscrire dans une dynamique d'amélioration de la qualité de l'éducation.

La dépense publique par élève de l'enseignement public varie de 58 873 francs CFA dans l'enseignement post-primaire à 700 787 francs CFA dans l'enseignement supérieur. Ce qui correspond à des valeurs relatives respectives de 16 % du PIB/habitant et 190,7 % du PIB/habitant. Comparativement aux estimations de 2006, on relève une baisse en termes réels de la dépense par élève à tous les niveaux, excepté dans l'enseignement primaire. Ce résultat s'explique par une croissance des effectifs plus rapide que celle des dépenses en termes réels.

Néanmoins, en comparaison à d'autres pays africains à niveaux de revenus comparables, la dépense publique consentie par élève de l'enseignement primaire public au Burkina est l'une des plus élevée en tenant compte du revenu par habitant. Au contraire, pour les autres niveaux d'éducation, la situation est différente. Par exemple pour l'ensemble post-primaire et secondaire (général et technique), la dépense publique moyenne par élève en pourcentage du PIB/habitant est semblable à la moyenne, alors que dans l'enseignement supérieur elle est inférieure à la moyenne.

Le coût moyen annuel par enseignant varie de 1 588 793 francs CFA (4,3 unités du PIB/habitant) dans l'éducation spécialisée à environ 10 626 018 francs CFA (28,9 unités du PIB/habitant) dans l'enseignement supérieur. Au niveau de l'enseignement primaire, le coût moyen annuel d'un enseignant est estimé à 1 648 516 FCFA soit environ 4,5 fois le PIB/habitant. L'afflux de nouveaux enseignants en nombre de plus en plus croissant pourraient faire baisser ces moyennes.

La dépense unitaire moyenne des familles pour les frais scolaires et les fournitures scolaires s'échelonne ainsi de 8 417 francs CFA au primaire à 126 944 francs CFA au niveau de l'enseignement supérieur, et varie selon la localisation géographique. La structure de partage des coûts entre l'État et les ménages selon le niveau d'éducation est assez inéquitable, à l'avantage de l'enseignement supérieur et au détriment de l'éducation préscolaire et des enseignements post-primaire général et secondaire général. La gratuité de l'éducation de base n'est pas encore effective.

Malgré une extension rapide du réseau scolaire, le pays fait encore face à une insuffisance de salles de classe. Entre 2001 et 2014, le nombre d'écoles primaires (publiques et privées) a augmenté de 7,5 % en moyenne par an. Dans le même temps, le nombre d'écoles primaires publiques a augmenté de 6,6 % par an et en 2014, on compte 2,3 fois plus d'écoles primaires publiques qu'en 2001. Parallèlement à cette croissance, le nombre de salles de classes dans les écoles publiques a été multiplié par 2,7 sur la même période. Pourtant, malgré ce rythme d'acquisition de nouvelles salles de classe, le nombre moyen de salles de classe par école reste autour de 4 en 2014.

Le système éducatif burkinabè doit faire face à un immense défi en termes de construction pour à la fois remettre à niveau les infrastructures existantes et accroître sa capacité d'accueil. L'expansion rapide du réseau scolaire s'est accompagnée d'une augmentation plus que proportionnelle des salles de classes en matériaux provisoires. Ainsi, alors qu'en 2001 seulement 8 % de salles de classes n'étaient pas construites en matériaux définitifs, cette proportion a progressivement augmenté pour atteindre 14 % en 2014. À ces classes en matériaux provisoires viennent s'ajouter les classes en matériaux définitifs mais inutilisables du fait de leur mauvais état. En termes absolus, ce sont près de 10 000 salles de classes qui seraient à reconstruire ou à réhabiliter. Il est important qu'une réflexion stratégique soit menée non seulement sur les modes d'exploitation des infrastructures scolaires de sorte à les exploiter de la manière la plus rationnelle possible mais aussi sur les modes de construction de sorte à définir une stratégie qui minimise les coûts de construction et les délais de mise à disposition tout en garantissant la qualité des infrastructures.

Annexes du chapitre 3

Annexe A-3.1. Évolution des dotations budgétaires et des dépenses publiques des ministères en charge du secteur de l'éducation et de la formation, en millions de francs CFA courants (2006-2013)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	Dotations	Exécutions	Dotations	Exécutions	Dotations	Exécutions	Dotations	Exécutions
Fonct.	90 130	90 078	96 723	111 432	115 559	119 007	131 836	135 913
MASSN	3 750	3 685	4 123	4 351	4 179	4 393	4 653	4 932
MENA	52 699	53 010	55 656	66 309	71 307	72 452	78 771	81 175
MESS	33 402	33 382	34 608	38 738	37 663	39 965	46 129	47 580
MJFPE	na	na	2 335	2 034	2 410	2 198	2 283	2 226
Invest.	44 818	8 543	66 623	14 290	62 719	17 532	39 311	15 467
MASSN	779	526	1 139	874	1 539	1 515	658	641
MENA	32 570	6 270	38 050	8 563	30 555	9 477	24 717	8 476
MESS	9 868	1 747	24 020	3 905	27 108	4 380	10 552	4 176
MJFPE	1 601	na	3 414	948	3 517	2 159	3 384	2 174
Total	134 948	98 621	163 346	125 722	178 277	136 540	171 147	151 380
MASSN	4 528	4 211	5 262	5 224	5 718	5 908	5 311	5 573
MENA	85 268	59 281	93 707	74 872	101 882	81 929	103 488	89 651
MESS	43 270	35 129	58 528	42 643	64 771	44 345	56 681	51 756
MJFPE	5 749	5 667	5 927	5 982	4 357	5 667	4 400	5 270

Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Annexe A-3.2. Répartition des dépenses publiques d'éducation, par niveau d'éducation et par nature de la dépense, millions de FCFA (2013)

	Dépenses courantes				Dépenses en capital			Total
	Total	Personnel	Transferts vers les ménages	Autres dépenses de fonctionnement	Total	Budget national	Financement extérieur	
Ministères en charge de l'éducation et de la formation								
Préscolaire	1 247	1 055	107	85	0	0	0	1 247
AENF	3 367	263	0	3 103	2 056	1 477	580	5 423
Primaire	149 819	98 885	34 211	16 722	25 062	16 665	8 397	174 881
Post-primaire	21 972	17 829	968	3 175	12 721	12 580	140	34 693
Secondaire	8 822	7 159	389	1 275	4 254	4 254	0	13 076
ESTP (court)	952	789	36	128	380	380	0	1 333
ESTP (moyen et long)	2 850	2 360	108	382	9	9	0	2 859
Supérieur	42 678	18 213	19 621	4 844	4 688	3 323	1 365	47 366
Formation professionnelle	1 250	228	82	940	823	823	0	2 074
Éducation spécialisée	1 613	969	196	449	500	500	0	2 113
Primaire privé	1 303	358	0	945	0	0	0	1 303
Secondaire privé	1 332	122	1 209	0	0	0	0	1 332
Total	237 207	148 230	56 928	32 049	50 493	40 011	10 482	287 699
Autres ministères								
AENF	10	0	0	10	0	0	0	10
Secondaire	387	10	349	28	0	0	0	387
Supérieur	1 047	181	724	142	0	0	0	1 047
Formation professionnelle	8 450	2 429	4 649	1 371	247	247	0	8 696
Total	9 894	2 620	5 722	1 552	247	247	0	10 141
Total	247 101	150 851	62 650	33 601	50 739	40 258	10 482	297 840

Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Annexe A-3.3. Dépenses des écoles nationales de formation des enseignants du primaire (ENEP) en millions de francs CFA (2011, 2012 et 2013)

	2011	2012	2013
Dépenses de personnel	706	852	1 042
- dont indemnités de cours, vacations, corrections, heures sup.	113	115	263
Transferts courants vers les ménages	481	545	992
Autres dépenses de fonctionnement	942	1 032	1 131
Total général	2 130	2 429	3 165

Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Annexe A-3.4. Dépenses pour l'enseignement supérieur en millions de francs CFA (2011, 2012 et 2013)

	2011	2012	2013
Dépenses courantes			
Dépenses de personnel	13 618	14 712	18 395
- dont indemnités de cours, vacations, corrections, heures sup.	2 017	1 964	1 980
Sociales / bourses et autres transferts	14 246	15 701	20 345
Autres dépenses de fonctionnement	2 862	3 538	4 986
Total des dépenses courantes	30 726	33 952	43 726
Dépenses en capital			
Financement État	1 471	3 150	3 323
- constructions / acquisitions nouvelles	1 250	2 801	2 156
- autres dépenses en capital	221	349	1 167
Financement extérieur	134	820	1 365
Total des dépenses en capital	1 606	3 969	4 688
Total général	32 331	37 922	48 414

Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Annexe A-3.5. Dépenses courantes pour l'enseignement supérieur en millions de francs CFA (2013)

	Personnel	Transferts vers les ménages				Autres dépenses de fonctionnement	Total
		Alimentation	Bourse, aides et autres nca	Prêts et aides	Total		
Ensemble des universités	11 598	3 703	10 266	2 988	16 957	3 445	32 000
- Université de Ouagadougou	6 467					2 471	8 939
- Université de Koudougou	1 259					334	1 593
- Université de Ouaga 2	2 018					275	2 293
- Univ. polyt. de Bobo Dioulasso	1 853					364	2 217
Institut des Sciences	463	405	623		1 028	217	1 709
Internes et médecins en spécialisation			167		167		167
Étudiants en fin de cycle médecine			546		546		1 093
Étudiants à l'étranger			1 636		1 636		1 636
Enseignement supérieur professionnel (hors MESS)	181		10		10	142	334
Centre national des œuvres universitaires	655					236	891
Administration centrale	5 454					863	6 318
FONER	43					83	126
Total	18 395	4 108	13 249	2 988	20 345	4 986	43 726

Source : calculs des auteurs à partir des extractions du CID, DGB/MEF.

Annexe A-3.6. Effectifs du personnel d'administration et de gestion dans les établissements publics de l'enseignement post-primaire et des enseignements secondaires (2013)

	Post-primaire	Secondaire	ESTP 1	ESTP 2	Total
Contractuels	1 020	191	28	47	1 285
Fonctionnaire	1 103	247	43	90	501
Autres	1 739	265	31	48	2 083
Total	3 862	703	102	185	4 852

Source : calculs des auteurs à partir des données des DGESS/MENA, MESS, MASSN et de la Solde/DGB.

Annexe A-3.7. Transferts courants vers les ménages en millions de francs CFA (2011, 2012 et 2013)

	2011	2012	2013
Préscolaire	49	105	107
Alimentation	10	68	68
Bourses, frais scolaires et autres transferts	39	37	39
Primaire	8 642	13 161	33 409
Alimentation	4 076	6 181	24 620
Cartable minimum	3 750	5 612	6 731
Bourses, frais scolaires et autres transferts	816	1 368	2 058
Post-primaire	1 539	1 528	2 080
Alimentation	649	687	1 119
Bourses, frais scolaires et autres transferts	891	841	961
Secondaire général	618	613	835
Alimentation	260	276	449
Bourses, frais scolaires et autres transferts	358	338	386
ESTP (court)	20	20	36
Alimentation	20	20	36
ESTP (moyen et long)	61	60	108
Alimentation	61	60	108
Supérieur	14 246	15 701	20 345
Alimentation	4 156	5 363	4 108
Bourses, frais scolaires, prêts, aides et autres transferts	10 090	10 339	16 237
Formation professionnelle	3 444	3 953	4 731
Alimentation	335	389	385
Bourses, frais scolaires et autres transferts	3 109	3 564	4 346
Éducation spécialisée	169	143	196
Alimentation	65	65	66
Bourses, frais scolaires et autres transferts	104	78	130
Ensemble	28 788	35 285	61 847
Alimentation	9 632	13 109	30 958
Cartable minimum	3 750	5 612	6 731
Bourses, frais scolaires, prêts, aides et autres transferts	15 406	16 564	24 157

Source : calculs des auteurs à partir des données du CID et du FONER.

CHAPITRE 4

Qualité de l'éducation et gestion du système éducatif : les améliorations nécessaires

Les chapitres analysés jusqu'à présent se sont peu intéressés à la qualité, en se focalisant principalement sur les aspects quantitatifs et financiers de l'éducation. Or le but de tout système éducatif n'est pas seulement que tous les enfants accèdent à l'école, mais surtout que tous puissent arriver au bout des cycles entamés avec les connaissances et les compétences de base requises.

On est alors en droit de se poser la question de savoir ce que renferme la notion de qualité de l'éducation. L'opinion la plus courante l'assimile souvent à la qualité des intrants. Dans cette logique, une éducation de qualité serait par exemple une éducation dans laquelle les classes ne sont pas surchargées, chaque classe dispose de son enseignant, les programmes scolaires sont suivis et totalement couverts, les salles de classes sont en très bon état, les enseignants sont bien formés et disposent des matériels pédagogiques nécessaires, etc. Cependant, si ces intrants sont nécessaires, la principale finalité de l'école reste avant tout l'acquisition des connaissances et des compétences requises. Ainsi, au-delà des intrants, il semble plus pertinent de cibler les résultats obtenus, c'est-à-dire ce qu'apprennent effectivement les élèves.

Il s'agit donc dans ce chapitre de questionner ce qu'apprennent effectivement les enfants dans les écoles burkinabè, tout en essayant de comprendre les facteurs qui expliquent les niveaux d'acquisitions observés, de manière à identifier les marges d'amélioration nécessaires.

Pour ce faire, une première partie évalue et apprécie le niveau d'acquisition des élèves burkinabè, en mobilisant les informations déjà produites par le système. Cette analyse nécessitera sans doute de recourir à une référence pour jauger ce que les élèves ont effectivement appris, et sur ce plan, la perspective comparative (nationale et internationale) sera très utile. Une seconde partie explore ensuite les éventuelles relations entre les moyens mobilisés dans les écoles et les résultats d'apprentissage, à la recherche des facteurs qui pourraient déterminer la production des acquisitions scolaires. Nous verrons que si les ressources et les moyens mobilisés au niveau des écoles comptent, c'est bien davantage la capacité de nombreuses écoles à transformer les moyens dont elles disposent en résultats qui importe, soulevant ainsi des questions de gestion qui vont être examinées enfin dans la troisième partie.

4.1. Un niveau de qualité de l'éducation qui reste encore très perfectible

Savoir combien les enfants acquièrent comme connaissances et compétences dans les écoles burkinabè et pouvoir l'apprécier nécessitent avant tout de disposer de données appropriées et comparables. Les données disponibles pouvant servir à une telle analyse dans le contexte burkinabè sont les données d'évaluation internationale de type Pasec (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confem), les données d'évaluation nationale menée par la DGESS / MENA et l'OCECOS, les données d'examens nationaux, ainsi que les données de l'enquête MICS.

4.1.1. Un niveau d'acquisition globalement faible dans les évaluations internationales

Le Burkina Faso a déjà participé à plusieurs évaluations internationales des acquis des élèves de type Pasec. Les participations en 1995/1996 et en 2006/2007 ont porté principalement sur la 2^e année et la 5^e année de l'enseignement primaire, les élèves étant testés en français et en mathématiques. Une dernière vague d'évaluation groupée, menée en 2013/2014 par le Pasec, a également connu la participation du Burkina Faso, aux côtés de 9 autres pays d'Afrique subsaharienne francophone²⁴. Elle a porté sur la 2^e et la 6^e année du primaire, les tests étant menés en langue²⁵ et en mathématiques. En se basant sur ces dernières données, le tableau 4.1 ci-après présente la performance des élèves burkinabè, en le situant par rapport à celles enregistrées par les 9 autres pays ayant participé à la même vague d'évaluation.

On note tout d'abord que dans l'ensemble des pays évalués, une proportion significative d'élèves se situe en dessous du seuil suffisant de compétences en langue et en mathématiques, et ne dispose donc pas des prérequis nécessaires par rapport à leur niveau. En effet, parmi les élèves en début de scolarité (2^e année du primaire), ils sont près de 71 % à être dans cette situation en langue et 47 % en maths. La situation n'est pas meilleure en fin de primaire, avec plus de la moitié des élèves sans les prérequis nécessaires en langue, mais aussi en mathématiques.

24. Il s'agit du Bénin, du Burundi, du Cameroun, du Congo, de la Côte-d'Ivoire, du Niger, du Sénégal, du Tchad et du Togo.

25. Pour le Burkina Faso, il s'agira du français. Toutefois, nous garderons la terminologie « langue » pour prendre en compte le fait que certains pays de la vague d'évaluation, comme le Burundi, ont effectué des tests dans des langues autres que le français.

Tableau 4.1. Pourcentage d'élèves en-dessous du « seuil suffisant »²⁶ de compétences en langue et en mathématiques dans quelques pays d'Afrique francophone

Pays	Début de scolarité (2 ^e année)		Fin de scolarité (6 ^e année)	
	Langue	Mathématiques	Langue	Mathématiques
Bénin	90,4	66,5	48,3	60,2
Burkina Faso	64,6	40,8	43,0	41,2
Burundi	20,9	3,3	43,5	13,3
Cameroun	70,3	44,7	51,2	64,5
Congo	62,0	29,1	59,3	71,0
Côte-d'Ivoire	82,7	66,2	52,1	73,1
Niger	90,2	72,2	91,5	92,3
Sénégal	71,1	37,7	38,9	41,2
Tchad	82,0	52,0	84,3	80,9
Togo	79,9	58,7	61,6	52,5
Ensemble	71,4	47,1	57,4	59,0

Source : Pasec pour les données sur les acquis scolaires, et base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour les données sur les dépenses par élève.

Dans ce panorama d'ensemble, si le Burkina Faso performe légèrement mieux que la moyenne des pays évalués, il reste néanmoins qu'il compte une proportion tout de même importante d'élèves sans les connaissances et les compétences de base requises. En 2^e année du primaire, près de deux tiers des élèves en fin d'année n'ont pas le niveau suffisant en langue et plus du tiers n'a pas les prérequis nécessaires en mathématiques. De la même manière, un peu plus de 40 % des élèves arrivent en fin de primaire sans les compétences nécessaires en langue et en mathématiques.

Ces résultats suggèrent un niveau d'acquisitions dans les écoles burkinabè qui demande à être amélioré significativement. Le défi est maintenant d'identifier les leviers sur lesquels il faut se baser pour améliorer le niveau d'acquisition des élèves, mais en attendant, il peut être utile d'apprécier le niveau d'acquisition dans les écoles burkinabè sous d'autres angles complémentaires.

4.1.2. Des compétences de savoir lire non installées de manière durable pour plus de la moitié des adultes de 22-44 ans ayant pourtant achevé le primaire

L'une des principales finalités de l'école étant d'abord d'installer des compétences de base irréversibles (notamment savoir lire, écrire et compter) dès la fin du primaire, le niveau d'acquisition dans les écoles burkinabè ne peut être apprécié sans examiner dans quelle mesure ces compétences premières sont effectivement installées auprès des individus ayant achevé le primaire.

26. C'est le seuil au-delà duquel le Pasec considère que les élèves disposent des connaissances et des compétences indispensables à la poursuite de leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà de ce seuil, les élèves ne disposent donc pas des prérequis nécessaires à la poursuite de leur scolarité.



À partir des données de l'enquête EDS-MICS 2010²⁷, mais aussi de l'EICVM 2010, le tableau 4.2 ci-après présente la distribution des adultes de 22-44 ans²⁸ selon le savoir lire et la plus haute classe achevée.

Tableau 4.2. Proportion d'adultes de 22-44 ans sachant lire selon la plus haute classe achevée (2010)

Plus haut niveau achevé	% d'adultes de 22-44 ans sachant lire aisément			
	EDS-MICS 2010 (mesure par un test)			EICVM 2010 (mesure déclarative)
	Hommes	Femmes	Ensemble	
CP1	4,7%	0,8%	2,5%	9,8%
CP2	5,0%	0,0%	2,2%	25,8%
CE1	12,9%	3,5%	7,6%	33,6%
CE2	21,5%	8,1%	14,0%	47,6%
CM1	32,7%	13,4%	21,9%	75,8%
CM2	53,5%	37,6%	44,6%	85,7%
Ne sait pas lire après la fin du primaire	46,5%	62,4%	55,4%	14,3%

Source : estimation des auteurs à partir des données des enquêtes EDS-MICS 2010 et EICVM 2010.

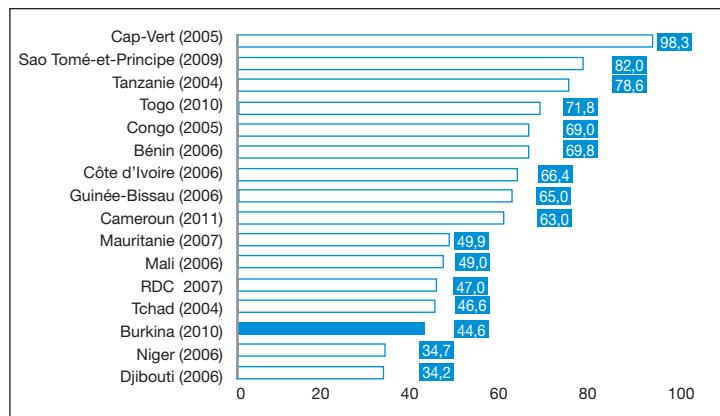
On s'aperçoit sans ambiguïté qu'après avoir achevé le primaire, une bonne proportion d'adultes ne sait toujours pas lire. Ils sont près de 55,4 % (soit 46 % dans la population masculine et 62 % dans la population féminine) à être dans cette situation lorsqu'on considère les données de l'enquête EDS-MICS 2010. Les estimations avec l'enquête EICVM 2010 sont plus faibles (14,3 % seulement ne sachant pas lire), ce qui n'est pas étonnant dans la mesure où la mesure du savoir lire est déclarée et non testée.

Finalement, avoir plus de la moitié des adultes ne sachant pas lire mais ayant pourtant achevé le primaire amène à penser que la qualité de l'éducation qui a été suivie reste encore très perfectible. Partant de ce constat, il peut être tentant de considérer que pour atteindre l'objectif d'un savoir lire irréversible pour tous à l'âge adulte, il faudrait alors atteindre au moins la fin du post-primaire. La validité concrète de cet argument reste toutefois dépendante du niveau de qualité des services éducatifs. En effet, cibler par exemple 10 ans de scolarisation pour tous, tout en maintenant le niveau actuel de qualité des services éducatifs, ne fera que déplacer le problème sur le post-primaire. Or, comme l'indique la comparaison régionale dans le graphique 4.1 ci-après, il est bien possible d'améliorer la qualité de ces services pour obtenir à l'issue du primaire un niveau d'acquisition permettant d'assurer des compétences durables de savoir lire pour tous à l'âge adulte.

27. L'enquête ménage EICVM 2010 dispose également d'informations sur le savoir lire des adultes de 22-44 ans, mais elle est moins appréciée que l'enquête EDS-MICS 2010 car la mesure du savoir lire y est déclarative. La mesure est en revanche testée dans l'enquête EDS-MICS 2010, à partir d'une carte de lecture d'une phrase simple d'un journal ou d'une lettre en français ou dans au moins une des langues nationales d'alphabétisation (mooré, dioula, fulfuldé, etc.). L'enquêteur reporte ensuite si l'enquêté i/- a pu lire aisément le test soumis ; ou ii/- a pu lire seulement quelques parties avec difficulté ; ou iii/- n'a pas pu lire du tout. Dans nos analyses, seuls ceux qui ont pu lire aisément sont considérés comme ayant acquis des compétences irréversibles de savoir lire.

28. L'analyse est faite sur la tranche d'âge des 22-44 ans afin d'évaluer le caractère irréversible du savoir lire, en ciblant les individus qui ne sont plus à l'école. Remarquons que comparativement au chapitre 2 qui ciblait la tranche d'âge 15-44 ans pour la rétention du savoir lire, c'est donc les individus de 15-21 ans qui ne sont pas considérés dans ce chapitre, en faisant l'hypothèse qu'une bonne proportion d'entre eux seraient encore à l'école et qu'on ne pourrait encore mesurer le caractère irréversible du savoir lire.

Graphique 4.1. Pourcentage d'adultes de 22-44 ans sachant lire après le primaire dans quelques pays africains (en %)²⁹



Source : tableau 4.2 pour le Burkina Faso, et base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour les autres pays comparateurs.

Il ressort en effet du graphique 4.1 que dans les pays comme le Cap-Vert, Sao Tomé-et-Principe, la Tanzanie ou encore le Togo à côté, plus de 70 % des adultes de 22-44 ans savent lire après avoir achevé seulement le primaire. En revanche, le Burkina Faso, avec sa faible proportion d'adultes sachant lire après le primaire, se positionne parmi les pays les moins performants en matière de rétention de savoir lire à l'âge adulte, juste devant Djibouti et le Niger.

De fait, si la qualité des services éducatifs ne change pas par rapport à ce qu'elle était jusque-là, on peut anticiper que les élèves actuellement dans le système et qui achèveront leur scolarité à la fin du cycle primaire risquent dans leur très grande majorité de devenir des adultes analphabètes, et que les efforts financiers faits pour leur scolarisation ne laisseront que peu de traces positives sur leur savoir lire ultérieur. Il apparaît donc impératif que le pays améliore significativement la qualité des services éducatifs au niveau primaire pour faire en sorte qu'à l'issue de ce cycle, les jeunes aient effectivement acquis les compétences irréversibles du savoir lire, écrire et compter.

Si les analyses ci-dessus permettent d'apprécier le niveau d'acquisition dans les écoles burkinabè en se situant dans une perspective de comparaison entre les pays, il semble tout aussi important de se situer dans une perspective nationale pour jauger de ce que les enfants apprennent effectivement. Les résultats aux évaluations nationales des acquis et aux examens nationaux peuvent être exploités à cet effet.

29. Les données considérées dans les autres pays comparateurs sont celles des enquêtes ménages qui testent également la compétence du savoir lire, de manière à assurer la validité de la comparaison.

4.1.3. Des résultats très modestes aux évaluations nationales des acquis scolaires

La Direction générale des études et des statistiques sectorielles du MENA (DGESS-MENA) mène depuis quelques années des évaluations nationales des acquis dans l'enseignement primaire. Ces évaluations sont constituées de tests de français, de mathématiques et de sciences, standardisés à l'échelle nationale et administrés aux élèves de deux niveaux du primaire (les niveaux choisis sont alternés tous les deux ans de façon à couvrir à terme l'ensemble des niveaux du primaire). Le tableau 4.3 présente les résultats obtenus lors des évaluations menées en 2010, en 2012 et en 2014, et permet de jauger ce que les enfants ont acquis à tous les niveaux du primaire.

Tableau 4.3. Scores moyens aux évaluations nationales des acquis des élèves du primaire

	Niveau général des élèves			Proportion d'élèves avec un score inférieur à 45 sur 100
	Moyenne générale (sur 100)	Écart-type (sur 100)	Nombre d'observations	
CP1 (2014)	Français	42,2	24,1	9 662
	Maths	48,6	27,6	9 662
CP2 (2010)	Français	50,6	22,8	8 925
	Maths	43,0	25,9	8 925
CE1 (2012)	Français	49,2	23,7	8 259
	Maths	47,9	22,2	8 259
CE2 (2014)	Français	50,0	20,2	9 539
	Maths	27,2	21,9	9 539
CM1 (2010)	Français	43,2	18	9 113
	Maths	40,7	20,2	9 113
CM2 (2012)	Français	49,1	17,5	9 409
	Maths	49,6	17,3	9 409

Source : estimation des auteurs, à partir des données d'évaluations nationales de la DGESS-MENA.

On constate tout d'abord que dans toutes les classes du primaire, le niveau général des élèves dépasse difficilement le score de 50 sur 100, tant en français qu'en mathématiques. Pour des enfants qui viennent de rentrer dans le système (c'est-à-dire les élèves de CP1), ce résultat n'est pas encore très alarmant dans la mesure où leur progression dans le cycle primaire visera à compléter les acquis non encore installés. Pour les enfants qui achèvent le cycle primaire en revanche (c'est-à-dire les élèves de CM1 et de CM2), le niveau moyen en-dessous de 50 sur 100 obtenu en français et en mathématiques montre qu'au bout du cycle, les compétences requises ne sont toujours pas installées en totalité, suggérant ainsi une école primaire burkinabè peu performante dans la transmission des acquisitions aux élèves.

On constate également que derrière ce niveau général très modeste, se cachent des disparités remarquables entre les élèves, avec des écarts non négligeables pouvant dépasser 17 points et atteindre jusqu'à 28 points. Ces valeurs des écarts-type suggèrent que si certains élèves totalisent un score confortable, d'autres enregistrent en revanche des scores extrêmement faibles qui tirent le niveau moyen vers le bas. En considérant par exemple un seuil minimum admissible de 45 sur 100 (soit 9 sur 20), il apparaît que pour chacune des classes considérées, au moins 40 % des élèves n'atteignent pas les compétences de base souhaitées en français et en mathématiques. En ce qui concerne plus particulièrement le CM2, on en déduit que près de 41 % des élèves achèvent le cycle primaire sans les compétences de base requises en français et en mathématiques.

Les mêmes analyses peuvent être reproduites pour le post-primaire et le secondaire, et permettre de jauger le niveau d'acquisition des élèves dans ces niveaux d'enseignement. Pour ce faire, nous partons de l'évaluation des acquis scolaires des élèves de la classe de 5^{ème} (post-primaire) et de la classe de 1^{ère} D (secondaire), menée en 2010 par la Direction des études, de la prospective et de l'évaluation de l'OCECOS. Cette évaluation a porté sur le français, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre (SVT) et l'histoire-géographie (HG). Le tableau 4.4 ci-après est extrait du rapport final de l'évaluation.

Tableau 4.4. Scores moyens à l'évaluation nationale des acquis des élèves de 5^{ème} et de 1^{ère} D (2010)

	5 ^{ème}				1 ^{ère} D			
	Français	Maths	SVT	HG	Français	Maths	SVT	HG
Niveau général des élèves								
Moyenne générale (sur 20)	10,4	9,0	9,6	6,7	10,1	9,0	9,3	8,5
Écart-type (sur 20)	2,8	3,0	3,4	2,5	2,5	3,0	2,3	2,3
Proportion d'élèves avec un score :								
- inférieur à 10 sur 20	41,1%	60,3%	53,3%	87,6%	47,2%	62,4%	63,1%	72,2%
- supérieur ou égal à 12 sur 20	31,9%	16,2%	28,6%	3,2%	22,5%	18,4%	13,2%	7,9%

Source : extrait du rapport final de l'« Enquête nationale sur les acquis scolaires dans l'enseignement secondaire général : classes de 5^{ème} et de 1^{ère} D », MESSRS/OCECOS, 2010.

Comme au primaire, les résultats font état ici également d'un niveau général très modeste des élèves des classes de 5^{ème} et de 1^{ère} D dans les disciplines évaluées. En effet, si le score moyen des élèves frôle à peine 10 sur 20 en français, il n'atteint pas 10 sur 20 en mathématiques et en SVT, et il est particulièrement faible en histoire-géographie. Cependant, cela ne signifie pas pour autant que tous les élèves ont un niveau faible. En considérant par exemple le français, près de 32 % des élèves de 5^{ème} et 23 % des élèves de 1^{ère} D totalisent un score de plus de 12 sur 20. En mathématiques, ils sont près de 16 % en 5^{ème} et 18 % en 1^{ère} D à être dans cette situation. Cela dit, il reste néanmoins que la proportion d'élèves avec un niveau faible est plus importante. En considérant un seuil minimal de 10 sur 20 par exemple, et en ciblant particulièrement les élèves de la 1^{ère} D, au moins 47 % des jeunes arrivent pratiquement à la fin du secondaire sans les compétences requises dans les quatre disciplines évaluées.

Finalement, l'ensemble des résultats obtenus à partir de l'analyse des données d'évaluations nationales, tant pour le primaire que pour le post-primaire et le secondaire, confortent les conclusions des analyses précédentes, à savoir que la qualité des services éducatifs doit être significativement améliorée pour permettre à tous les élèves d'acquérir les compétences de base requises par rapport à leur niveau scolaire.

4.1.4. Un niveau de réussite inférieur au minimum requis dans les examens nationaux pour plus de trois quarts des élèves

Les données d'examens nationaux constituent aussi un complément d'informations très utiles pour apprécier le niveau d'acquisition des élèves. En effet, par opposition aux données d'évaluations nationales ou internationales qui se limitent à un échantillon réduit d'élèves, ces données présentent une couverture quasi-nationale, puisque tous les élèves en classe d'examen sont concernés. Ces données présentent également un intérêt majeur, puisque tous les candidats sont soumis à des épreuves communes dont la construction est fondée sur les contenus de programme du pays. Elles peuvent donc compléter utilement le panorama global du niveau d'acquisition des élèves au niveau national.

Le tableau 4.5 ci-après présente les résultats des élèves aux examens du BEPC (examen à la fin du post-primaire) et du bac (examen à la fin du secondaire). On notera d'emblée ici l'absence des données du CEP (examen à la fin du primaire), liée principalement au fait que ces données ne sont pas saisies³⁰ et centralisées au niveau national. Il convient donc de recommander fortement la mise en place d'un dispositif de saisie et de centralisation de ces données, indispensables pour le pilotage de la qualité.

Tableau 4.5. Scores moyens aux examens du BEPC (2014) et du bac (2012 et 2013)

	BEPC	Bac	
	2014	2012	2013
Niveau général des élèves			
Moyenne générale (sur 20)	7,4	7,6	8,0
Écart-type (sur 20)	2,7	3,1	2,7
Nombre de candidats	99 226	49 526	54 832
Proportion d'élèves avec une moyenne :			
- inférieure à 10 sur 20	83,0%	77,7%	77,9%
- entre 10 et 12 sur 20	13,1%	17,9%	17,4%
- supérieure ou égale à 12 sur 20	3,9%	4,4%	4,7%

Source : estimation des auteurs, à partir des données du BEPC 2014 et du bac 2012 et 2013.

Avec les données disponibles, on s'aperçoit que la moyenne générale s'établit à 7,4 sur 20 à l'examen du BEPC 2014, et à 8,0 sur 20 à l'examen du bac 2013, ce qui correspond à un niveau global de réussite en dessous de la moyenne requise de 10 sur 20, donc faible.

Par ailleurs, les épreuves étant élaborées en lien avec les contenus des programmes, les candidats sont considérés comme ayant acquis les connaissances de base requises pour le niveau examiné s'ils obtiennent au moins la moyenne de 10 sur 20 sur l'ensemble des disciplines. En considérant ce seuil, il apparaît que près de 83 % des élèves arrivent en fin du post-primaire sans les connaissances de base requises. De même, ils sont plus de trois quarts (près de 78 %) à arriver en fin de secondaire sans le minimum de base requis. Ces chiffres suggèrent un niveau d'acquisition assez faible qu'il convient de relever.

30. Il faut cependant relever qu'il y a un nombre très limité de centres pour lesquels les données sont au moins saisies, mais une généralisation de la saisie paraît incontournable pour appuyer le pilotage de la qualité.

Finalement, si toute la section ci-dessus a permis de mettre en évidence un niveau d'acquisition globalement faible dans les écoles burkinabè, le défi majeur est maintenant de chercher à comprendre les raisons de cette faible performance et d'identifier les leviers indispensables pour une amélioration significative.

4.2. Des facteurs à considérer dans l'amélioration de la qualité

De façon générique, il peut y avoir au moins deux raisons principales pour lesquelles la qualité n'est pas au rendez-vous. D'abord, il se peut que les intrants nécessaires (c'est-à-dire les moyens et les ressources matérielles, humaines, financières et de temps) ne soient pas suffisamment mobilisés en quantité et en qualité, ni affectés convenablement dans les différents lieux d'enseignement. Il se peut également que ces intrants soient mobilisés mais que la capacité à les transformer en résultats d'apprentissage soit défaillante. Il se peut enfin que les deux raisons principales soient valides en même temps, sachant que l'acte d'enseignement étant fondamentalement décentralisé au niveau de la classe, il est possible aussi que les choses se passent dans les faits de façon différente d'une classe à une autre. Pour mieux nous situer, commençons par examiner la variabilité des moyens et des conditions d'enseignement offerts dans le système.

4.2.1. Des intrants et des conditions d'enseignement offerts en-dessous du minimum requis dans un bon nombre d'établissements

Pour jauger de la disponibilité suffisante des intrants et de la mobilisation des conditions d'enseignement nécessaires dans les écoles burkinabè, nous partons des travaux du « groupe thématique qualité », mis en place par le pays pour l'élaboration d'un « référentiel de qualité pour l'éducation de base ». La première mouture du référentiel³¹ proposé dispose en effet de quelques normes souhaitables en termes d'intrants et de conditions d'enseignement pour les écoles. À partir des données administratives scolaires collectées pendant les campagnes statistiques, il est donc possible d'examiner dans quelle mesure les intrants et les conditions d'enseignement disponibles dans les écoles sont conformes à ces normes³².

4.2.1.1. Des intrants et des conditions logistiques d'enseignement encore insuffisants dans une proportion non négligeable d'établissements

Le tableau 4.6 ci-après fournit quelques indications chiffrées de la disponibilité des intrants et des conditions logistiques d'enseignement dans les établissements.

³¹ La version qui a pu être mobilisée pendant le diagnostic sectoriel est celle qui date de janvier 2012 et qu'il reste d'ailleurs à finaliser et à faire valider pour servir de « référentiel national ».

³² Dans cette analyse, il convient de garder à l'esprit que le nombre d'établissements qui sera pris en compte peut être légèrement différent de celui indiqué dans les annuaires statistiques. En effet, les services du ministère se concentrent sur une analyse assez globale avec pour objectif principal la publication de l'annuaire, ce qui occulte ou limite parfois le contrôle des incohérences au niveau des établissements pris individuellement.

Tableau 4.6. Disponibilité des intrants et conditions logistiques d'enseignement dans les établissements scolaires burkinabè (2013/2014)

	Primaire		Post-primaire	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Localisation de l'établissement				
- rural	10 849	82,2%	---	---
- urbain	2 355	17,8%	---	---
Statut de l'établissement				
- public	10 425	79,0%	833	44,9%
- privé laïc	754	5,7%	812	43,8%
- privé confessionnel (catholique, protestant, musulman)	1 968	14,9%	210	11,3%
- autres (communautaire, SSAP/Passerelles)	57	0,4%	---	---
Accessibilité, infrastructures, équipements				
Établissements non accessibles en toute saison	3 556	27,0%	49	3,1%
Établissements sans point d'eau	6 140	46,5%	433	27,2%
Établissements non alimentés en électricité	11 352	86,0%	829	52,1%
Établissements sans latrines fonctionnelles	4 121	31,2%	148	9,3%
Établissements sans clôture	12 138	92,0%	1 117	70,2%
Établissements sans terrain de sport	3 275	24,8%	301	18,9%
Établissements sans cantine scolaire fonctionnelle	2 397	18,2%	958	60,2%
Établissements sans bibliothèque	12 600	95,5%	792	49,8%
Établissement sans cyber	---	---	1 550	97,4%
Établissements sans infrastructures adaptées pour personnes handicapées	---	---	1 187	74,6%
Qualité des salles de classes				
Établissements avec aucune salle de classe en dur	2 742	20,8%	---	---
Établissements avec un mélange de salle de classe en dur et en banco	1 849	14,0%	---	---
Établissements avec toutes les salles de classe en dur	8 613	65,2%	---	---
État des salles de classes				
Établissements avec aucune salle de classe en bon état	1 796	13,6%	10	0,6%
Établissements avec un mélange de salles de classe en bon et en mauvais état	4 069	30,8%	148	9,3%
Établissements avec toutes les salles de classe en bon état	7 339	55,6%	1 433	90,1%
Disponibilité de tables-bancs				
Établissements avec quantité insuffisante de tables-bancs	5 914	44,8%	595	39,0%
Établissements avec quantité suffisante de tables-bancs	1 978	15,0%	361	23,7%
Établissements avec quantité excédentaire de tables-bancs	5 312	40,2%	570	37,3%

Source : calcul des auteurs, à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MENA et du MESS.

Le paysage éducatif burkinabè se caractérise par plusieurs types d'établissements :

- les établissements publics,
- les établissements privés laïcs,
- les établissements privés confessionnels (catholiques, protestants, islamiques),
- et d'autres formes d'établissements classés dans une catégorie « autres ».

Dans ce paysage, si le public occupe une part majoritaire dans le primaire (près de 80 %), dans le post-primaire en revanche, sa part n'est que de 45 % environ et dépasse à peine celle du privé, chiffrée à près de 44 %. Le secteur privé reste donc un acteur de taille aussi importante que le public à considérer dans le développement d'un continuum d'éducation de base de qualité dans lequel le Burkina Faso s'engage. On note par ailleurs que le milieu rural concentre près de 82 % des écoles primaires – la situation dans le post-primaire n'ayant pas été renseignée.

En s'intéressant maintenant aux inputs et aux conditions logistiques d'enseignement proprement dits, un premier constat peut être fait sur l'accessibilité des établissements et la disponibilité de certaines infrastructures de base. En effet, on note que près de 27 % des écoles primaires et 3 % des établissements du post-primaire ne sont pas accessibles en toute saison. Il sera sans doute nécessaire de revisiter la carte scolaire pour régler ce problème. On note également qu'une proportion non négligeable d'établissements est sans point d'eau courante (47 % au primaire et 27 % au post-primaire), sans latrine fonctionnelle (31 % au primaire et 9 % au post-primaire) et sans cantine scolaire fonctionnelle (18 % au primaire et 60 % au post-primaire), alors que le référentiel de qualité recommande par exemple une généralisation des cantines scolaires notamment pour le primaire. On note enfin et particulièrement pour le post-primaire que près de la moitié des établissements n'ont pas de bibliothèque.

Un second constat qui se dégage a trait à la qualité et à l'état des salles de classe accueillant les enfants. Sur ce plan, la situation apparaît moins satisfaisante dans le primaire que dans le post-primaire. En effet, près de 21 % des écoles primaires ne disposent d'aucune salle de classe en dur et accueillent les enfants dans des locaux en matériaux provisoires. En outre, aucune salle de classe n'est en bon état dans près de 14 % des écoles primaires. Un programme de remplacement des abris provisoires mais aussi de réhabilitation et d'entretien des locaux apparaît nécessaire pour assurer à tous les élèves des conditions d'accueil adéquates.

Un dernier constat concerne la disponibilité des tables-bancs en nombre suffisant pour les élèves. En effet, au regard du nombre d'élèves scolarisés par établissement, il apparaît que les tables-bancs disponibles ne sont pas suffisantes dans près de 45 % des écoles primaires et 39 % des établissements du post-primaire, manifestant ainsi des conditions d'assises peu confortables dans les classes.

Finalement, si au regard de ces constats, il apparaît nécessaire d'assurer à tous les établissements des conditions logistiques favorables d'apprentissages, ces éléments logistiques ne constituent certainement pas la condition suffisante pour produire des acquis auprès des élèves.

4.2.1.2. Des intrants et des conditions pédagogiques d'enseignement également insuffisants dans plusieurs établissements

Le besoin d'assurer à tous les établissements des conditions logistiques favorables d'apprentissage concerne aussi bien la dimension plus pédagogique d'enseignement. Le tableau 4.7 en propose quelques éléments et permet de faire quelques observations.

Tableau 4.7. Disponibilité des intrants et conditions pédagogiques d'enseignement dans les établissements scolaires burkinabè (2013/2014)

	Primaire		Post-primaire	
	Nombre	%	Nombre	%
Nombre moyen d'élèves par enseignant				
Établissements avec en moyenne moins de 40 élèves par enseignant	5 693	43,1%	---	---
Établissements avec en moyenne entre 40 et 60 élèves par enseignant	5 136	38,9%	---	---
Établissements avec en moyenne plus de 60 élèves par enseignant	2 375	18,0%	---	---
Nombre moyen d'élèves par groupe pédagogique				
Établissements avec en moyenne moins de 40 élèves par groupe pédagogique	6 253	47,4%	437	23,6%
Établissements avec en moyenne entre 40 et 60 élèves par groupe pédagogique	4 016	30,4%	375	20,2%
Établissements avec en moyenne plus de 60 élèves par groupe pédagogique	2 935	22,2%	1 043	56,2%
Disponibilité de manuels de lecture pour les élèves				
Établissements avec aucun manuel de lecture pour les élèves	1 568	11,9%	975	52,6%
Établissements avec moins d'un manuel de lecture par élève	5 528	41,9%	766	41,3%
Établissements avec un ou plus d'un manuel de lecture par élève	6 108	46,2%	114	6,1%
Disponibilité de manuels de calcul pour les élèves				
Établissements avec aucun manuel de calcul pour les élèves	2 949	22,3%	972	52,4%
Établissements avec moins d'un manuel de calcul par élève	7 107	53,8%	784	42,3%
Établissements avec un ou plus d'un manuel de calcul par élève	3 148	23,9%	99	5,3%
Disponibilité de manuels de SVT pour les élèves				
Établissements avec aucun manuel de SVT pour les élèves	---	---	971	52,3%
Établissements avec moins d'un manuel de SVT par élève	---	---	758	40,9%
Établissements avec un ou plus d'un manuel de SVT par élève	---	---	126	6,8%
Disponibilité de guide de lecture pour les enseignants				
Établissements avec aucun guide de lecture pour les enseignants	3 277	24,8%	1 346	72,6%
Établissements avec moins d'un guide de lecture par enseignant	3 238	24,5%	396	21,3%
Établissements avec un ou plus d'un guide de lecture par enseignant	6 689	50,7%	113	6,1%
Disponibilité de guide de calcul pour les enseignants				
Établissements avec aucun guide de calcul pour les enseignants	1 349	10,2%	1 385	74,7%
Établissements avec moins d'un guide de calcul par enseignant	3 052	23,1%	363	19,6%
Établissements avec un ou plus d'un guide de calcul par enseignant	8 803	66,7%	107	5,7%
Disponibilité de guide de SVT pour les enseignants				
Établissements avec aucun guide de SVT pour les enseignants	---	---	1 393	75,1%
Établissements avec moins d'un guide de SVT par enseignant	---	---	378	20,4%
Établissements avec un ou plus d'un guide de SVT par enseignant	---	---	84	4,5%
Caractéristiques des enseignants - sexe				
Établissements sans enseignantes	4 438	33,6%	588	31,7%
Caractéristiques des enseignants - formation professionnelle initiale				
Établissements avec tous les enseignants sans formation initiale	2 005	15,2%	139	7,5%
Établissements dont moins de la moitié des enseignants a une formation initiale	419	3,2%	616	33,2%
Établissements dont plus de la moitié des enseignants a une formation initiale	290	2,2%	762	41,1%
Établissements dont tous les enseignants ont reçu une formation initiale	10 490	79,4%	338	18,2%

Source : calcul des auteurs, à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MENA et du MESS.

Une première observation concerne le regroupement des élèves. On note que dans près de 18 % des écoles primaires, il y a en moyenne plus de 60 élèves par enseignant. En s'intéressant particulièrement au nombre d'élèves par groupe pédagogique, on constate que dans près de 22 % des écoles primaires et dans plus de la moitié (56 %) des établissements du post-primaire, il y a en moyenne plus de 60 élèves par groupe pédagogique. Cette observation suggère des conditions d'encadrement peu propices dans ces établissements et qu'il conviendrait d'améliorer.

Une seconde observation porte sur la disponibilité des manuels pédagogiques et didactiques pour les élèves et les enseignants. En ce qui concerne les manuels des élèves, les données montrent qu'il n'y a aucun manuel de français pour les élèves dans 12 % des écoles primaires et 53 % des établissements post-primaire, aucun manuel de calcul pour les élèves dans 22 % des écoles primaires et 52 % des établissements post-primaire, et aucun manuel de SVT pour les élèves dans 52 % des établissements post-primaire. La situation est presque similaire lorsqu'on considère les manuels des enseignants : aucun guide de français, de maths ou de SVT dans près des trois quarts des établissements post-primaire ; aucun guide de lecture dans 25 % des écoles primaires ; et aucun guide de calcul dans 10 % des écoles primaires. Ces proportions sont déjà bien significatives, alors qu'elles ne prennent pas en compte les dotations incomplètes (moins d'un manuel par élève, moins d'un guide par enseignant). Cette situation constitue sans doute un handicap notable pour les apprentissages dans les établissements non dotés ou sous-dotés, surtout qu'une bonne proportion d'établissements sont également sans bibliothèque.

Une dernière observation concerne les caractéristiques des enseignants. Les données disponibles font état du fait que dans 34 % des écoles primaires et 32 % des établissements post-primaire, le personnel enseignant est exclusivement masculin. Cela ne veut pas pour autant dire que l'école burkinabè n'a pas recours au personnel enseignant féminin. Les enseignantes interviennent dans les deux tiers des établissements restants, tant dans le primaire que dans le post-primaire, aux côtés de leurs collègues hommes. Par ailleurs, dans près de 15 % des écoles primaires et environ 8 % des établissements post-primaire, tous les enseignants qui interviennent sont sans formation initiale. Le minimum de qualification professionnelle que devrait avoir tous les enseignants n'est donc pas assuré dans ces établissements, ce qui pourrait affecter la qualité des enseignements délivrés, suggérant ainsi la nécessité de renforcer la formation continue pour accompagner ces enseignants.

Dans l'ensemble, sans être exhaustives, ces différentes observations soulignent que les moyens et les conditions d'enseignement offerts dans les établissements restent encore très perfectibles pour garantir à tous les élèves un environnement scolaire favorable à l'apprentissage. Finalement, si les connaissances acquises par les élèves sont très différentes, comme nous l'avons identifié dans la section précédente, c'est peut-être parce que les moyens qui sont mobilisés et les conditions d'enseignement qui prévalent dans leurs établissements sont aussi différents. Il faut donc s'interroger sur le rôle des moyens et des conditions d'enseignement, autrement dit, chercher à savoir si des moyens supplémentaires peuvent favoriser de meilleurs résultats et identifier les moyens ou conditions d'enseignement qui apparaissent davantage associés à une meilleure performance afin d'orienter la politique éducative.

4.2.2. Les facteurs associés à un meilleur apprentissage

Identifier les inputs et les conditions d'enseignements qui font les différences de performances nécessite d'abord de mettre en relation ces inputs avec les résultats d'apprentissage afin d'apprécier le rôle ou l'influence de chacun d'eux. Pour produire cette analyse, il faut donc pouvoir mobiliser dans une même base de données les résultats d'apprentissage ainsi que les inputs et les conditions d'enseignements qui ont été mis à disposition du système. Ce type d'analyse ayant été déjà conduit avec les anciennes données 2006/2007 du Pasec, nous nous contenterons donc d'en rappeler les résultats, avant de reproduire la même analyse avec les données plus récentes des évaluations nationales menées par la DGESS MENA, sachant que des analyses similaires sont envisagées avec les données Pasec de 2014, dans le cadre des rapports nationaux Pasec, et viendront compléter plus tard nos conclusions dès qu'elles seront disponibles. Par ailleurs, les résultats de la recherche Opera (Observation des pratiques enseignantes en rapport avec les apprentissages) seront également mobilisés afin de capitaliser sur les pratiques enseignantes porteuses d'effets sur les apprentissages des élèves.

4.2.2.1. Un rappel utile de quelques facteurs identifiés dans le cadre de l'analyse déjà conduite avec les données 2006/2007 du Pasec

Les annexes A-4.1 et A-4.2 présentent les sorties techniques qui se dégagent de l'analyse de la relation entre les facteurs et les résultats d'apprentissages, menée dans le cadre de l'évaluation Pasec de 2006/2007. En s'intéressant particulièrement aux résultats agrégés de français-maths pour la cinquième année du primaire, et sans être exhaustif, les paragraphes qui suivent donnent quelques extraits des principaux facteurs associés à un meilleur apprentissage dans le contexte burkinabè.

Un premier facteur mis en évidence est sans surprise le niveau initial des élèves. Il s'agit là d'un facteur qui appréhende le poids des habiletés personnelles et l'héritage scolaire antérieur des élèves. Ainsi, il est apparu qu'un **niveau initial plus élevé correspond à un meilleur apprentissage**, toute chose étant égale par ailleurs. On pourrait y voir ici un plaidoyer pour le développement de la petite enfance (cf. chapitre 7 de ce rapport), eu égard aux bénéfices que la prise en charge adéquate de la petite enfance pourrait avoir sur le développement des habiletés personnelles et cognitives des enfants dès les premiers âges.

Un second facteur qui affecte les résultats d'apprentissage est **le redoublement**. En effet, il **apparaît négativement associé aux apprentissages**, contrairement à l'idée reçue qu'il constituerait une mesure efficace pour améliorer le niveau des élèves. Alors que la pratique du redoublement a été significativement réduite dans le primaire (le pourcentage de redoublants est désormais de 6,9 % en 2013/2014), la poursuite de cet effort avec des mesures pédagogiques serait très bénéfique pour l'amélioration des apprentissages.

Les analyses du Pasec mettent également en évidence **le rôle négatif de l'absentéisme du maître sur les résultats d'apprentissage**. Or, il est identifié avec les données 2006/2007 du Pasec que près de la moitié des enseignants s'absentent en moyenne plus de 2 jours par mois. Des gains substantiels d'apprentissage pourraient donc être obtenus en améliorant la présence effective des enseignants, et au-delà, la couverture effective du temps scolaire, dans un contexte où des études complémentaires menées par l'Ocecos montrent qu'en 2006/2007, près de 40 % du volume horaire requis n'était pas assuré notamment dans le post-primaire, entraînant ainsi une diminution de la couverture des contenus d'enseignement.

Le statut de l'établissement est un autre facteur qui se dégage des analyses Pasec. En effet, **comparativement aux écoles publiques rurales, les écoles publiques urbaines se caractérisent, toutes choses égales par ailleurs, par une meilleure performance. Il en est de même des écoles privées, à l'exception des écoles franco-arabes** qui enregistrent les moins bonnes performances. Ces résultats peuvent d'abord renvoyer au profil de la population scolaire qui les fréquente, dans la mesure où à offre scolaire non contrainte, les plus riches pourraient se retrouver davantage dans les écoles privées, et les plus pauvres et les ruraux dans les écoles publiques rurales. Cependant, si le profil de la population scolaire est à considérer, il ne faut pas perdre de vue que ces types d'écoles sont peut-être aussi caractérisés par des modes de gestion et des pratiques pédagogiques différents. Il serait donc essentiel d'apprendre et de tirer parti des modes de gestion et des pratiques qui gagnent.

Les analyses du Pasec ne permettent pas en revanche de confirmer un quelconque rôle positif des intrants logistiques et pédagogiques d'enseignement examinés dans la section précédente. En effet, si par exemple l'utilisation des manuels (notamment de français) par les élèves et des guides par les enseignants paraît associée à un meilleur apprentissage, l'effet n'est pas systématiquement significatif. Il en est de même des qualifications académiques et professionnelles des enseignants.

Finalement, sans passer en revue tous les résultats de manière détaillée, un certain nombre de recommandations a été proposé, comme par exemple³³ :

- la poursuite de l'effort de réduction du redoublement avec des mesures pédagogiques d'accompagnement des élèves les plus en difficulté, en réorientant les gains financiers obtenus dans la diminution des redoublements vers ces mesures,
- l'augmentation de la fréquentation de la maternelle,
- la dotation suffisante des écoles en manuels scolaires officiels et liés au programme en vigueur, notamment de mathématiques,
- la formation des enseignants à une meilleure utilisation des guides pédagogiques,
- un meilleur suivi de la présence effective des enseignants et de l'utilisation effective du temps scolaire alloué,
- une plus forte implication des parents d'élèves, et au-delà, de la communauté dans la vie de l'école.

L'ensemble des facteurs mis en évidence ci-dessus par les analyses du Pasec peuvent être utilement complétés avec ceux qui se dégagent des analyses menées à partir des données plus récentes des évaluations nationales de la DGESS MENA.

³³ Plusieurs autres recommandations figurent dans le rapport de l'évaluation Pasec que nous invitons le lecteur à consulter pour plus de détails.

4.2.2.2. Les facteurs d'apprentissage qui ressortent de l'analyse avec les données d'évaluations nationales

Les données utilisées ici sont celles de l'évaluation nationale menée par la DGESS MENA et concernent les élèves du primaire. Les résultats obtenus aux tests de français et de maths ont été agrégés, puis mis en relation avec les caractéristiques personnelles et le parcours scolaire des élèves (genre, âge, redoublement, niveau de vie, etc.), mais aussi avec leur environnement scolaire et extrascolaire (caractéristique de leur classe et de leur école, caractéristiques de leur enseignant, disponibilité d'outils pédagogiques, l'encadrement pédagogique, caractéristiques de l'école, etc.). Les annexes A-4.3 et A-4.4 présentent les résultats techniques qui se dégagent des analyses faites pour la première et la cinquième année du primaire. On peut y noter des points de ressemblances, mais aussi des résultats spécifiques à chacun des niveaux scolaires considérés dans les analyses.

Un premier point à noter concerne l'effet de la fréquentation du préscolaire. Il apparaît en effet que **la fréquentation du préscolaire est associée à un meilleur score en français-maths dès la première année du primaire**, toutes choses égales par ailleurs. Par ailleurs, **cette relation positive se retrouve encore en cinquième année du primaire**. Or, avec un TBS chiffré à 4 % en 2013-14 dans le préscolaire, le Burkina Faso est encore loin de couvrir la demande potentielle, et beaucoup d'enfants risquent de rentrer au primaire sans avoir fréquenté le préscolaire. C'est dire que le développement de l'accès au préscolaire, et au-delà, de la petite enfance reste un levier important à considérer pour l'amélioration des apprentissages, notamment dans le primaire.

Il apparaît également que l'âge des enfants fait des différences de performance. En effet, lorsque l'enfant rentre à l'école en retard par rapport à l'âge requis, cela se traduit par un meilleur score en moyenne, toute chose étant égale par ailleurs. Cette même relation se retrouve en cinquième année du primaire. Ce résultat ne signifie pas pour autant qu'il faille prescrire un plaidoyer pour l'entrée tardive à l'école, mais mieux adapter les approches pédagogiques par rapport à l'âge des enfants. Il faut en effet considérer que la relation estimée n'a pas pris en compte le niveau initial des élèves³⁴ et peut être révélatrice d'un effet de maturité psychologique, les plus âgés étant probablement les mieux prêts pour le primaire, dans un contexte de très faible accès au préscolaire.

L'utilisation du français à domicile fait aussi des différences de performance. Elle est en effet associée à un meilleur score, toutes choses étant égales par ailleurs. Il en est de même de l'appartenance aux quintiles les plus riches de la population. Ces deux facteurs mettent tout simplement en évidence le rôle que peut avoir un environnement extrascolaire favorable pour les apprentissages.

La relation estimée pointe aussi un effet positif des cantines scolaires, notamment en première année du primaire. En effet, **lorsque l'enfant bénéficie de cantine scolaire, cela se traduit par de meilleurs scores en première année. Elle fait ressortir en revanche un négatif du redoublement, notamment sur les scores en cinquième année du primaire**, confortant ainsi la pertinence de la poursuite de la politique de réduction des redoublements déjà engagée par le pays, avec des mesures plus pédagogiques d'accompagnement pour les élèves les plus faibles.

³⁴ En effet, cette variable n'est pas mesurée dans le cadre de l'évaluation.

Par rapport aux caractéristiques des enseignants, si **avoir suivi une formation pédagogique initiale apparaît positivement associé aux scores en cinquième année du primaire**, la relation ne permet pas de conclure à un effet significatif quelconque de ce facteur en première année. **Il en est de même lorsque l'enseignant a suivi une formation complémentaire**. C'est donc le sexe de l'enseignant qui semble plutôt jouer. En effet, **lorsque l'enseignant est une femme, les scores sont en moyenne meilleurs, toutes choses étant égales par ailleurs, notamment en 1^{re} année du primaire**. C'est aussi le cas lorsque l'enseignant déclare être satisfait de son métier. Ainsi, bien que ces différentes caractéristiques des enseignants ne présentent pas des effets positifs systématiques à la fois pour la première et pour la cinquième année du primaire, le fait qu'ils jouent quand même dans l'un ou l'autre des niveaux considérés constitue déjà une raison valable pour les prendre en compte dans la politique d'amélioration des acquisitions.

Par ailleurs, **la relation estimée ne fait pas apparaître un effet systématique significatif de la taille de la classe sur les scores des élèves** : en première année du primaire, aucun effet significatif n'apparaît. En cinquième année, une taille de classe entre 30 et 70 élèves semble être plutôt favorable, comparativement aux classes de moins de 30 élèves ou de plus de 70 élèves qui affectent négativement les résultats scolaires, toutes choses étant égales par ailleurs. **De même, la non-couverture complète du programme officiel de la classe affecte négativement les résultats scolaires, mais l'effet n'est pas systématique**. Il est bien significatif en première année, mais ne l'est pas en revanche en cinquième année.

La relation estimée permet en outre de mettre en évidence l'influence du statut de l'établissement. **En première année, le privé catholique se distingue des autres avec un effet positif et significatif sur les scores, toute chose étant égale par ailleurs. En cinquième année, c'est plutôt le privé musulman qui se distingue des autres avec un effet négatif et significatif sur les scores, toute chose étant égale par ailleurs.** Au-delà de ces résultats et comme déjà évoqué dans la section précédente, ces types d'écoles illustrent des publics d'élèves différents, mais surtout des modes et pratiques de gestion différents. Apprendre des modes de gestion et des pratiques qui font la différence apparaît nécessaire.

Il ressort enfin que **la présence d'un Coges³⁵ dans l'école affecte positivement les résultats** en première année du primaire, mais n'a pas d'effet en cinquième année du primaire. De même, **des réunions pédagogiques du directeur avec les enseignants une fois par trimestre apparaissent être associées avec de meilleurs résultats**, toutes choses égales par ailleurs.

4.2.2.3. Les facteurs liés aux pratiques enseignantes : ce que nous enseigne la recherche Opera

Comme indiqué dans les sections précédentes, si les facteurs identifiés fournissent déjà quelques pistes pour l'amélioration des acquisitions des élèves, ils ne permettent cependant d'expliquer qu'une faible partie des différences d'apprentissage (pas plus de 16 % avec les données DGESS-MENA et pas plus de 28 % avec les données Pasec, notamment lorsque le niveau initial n'est pas considéré). Une partie importante des différences d'acquisition demeure donc inexpliquée, mais que recouvre-t-elle ? Sans doute renvoie-t-elle en partie aux pratiques même des enseignants dans les classes, pratiques assez difficiles à cerner.

³⁵ Coges : Comité de gestion de l'établissement scolaire.

La recherche menée dans le cadre de l'Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages (Opera) permet d'apporter quelques pistes complémentaires. Cette recherche, conduite de 2013 à 2015, a procédé à des observations dans des classes de deuxième année et de sixième année du primaire. Les observations ont été effectuées dans 45 écoles, 90 classes (45 CP2 et 45 CM2), dans trois disciplines phares (français, calcul et éveil), soit 270 observations en phase 1 et la moitié dans une phase 2, les deux phases étant séparées d'une période temporelle de 4 mois au cours de la même année académique 2013/2014.

Elle a permis d'identifier trois profils pédagogiques et trois profils didactiques dans les pratiques des enseignants burkinabè :

- Sur le plan pédagogique :

- le premier profil de pratiques pédagogiques met l'accent sur le questionnement pour faciliter les apprentissages et les stimuler (type socratique) ;
- le second profil de pratiques pédagogiques est orienté vers le fonctionnement organisationnel, l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que l'organisation du travail de la classe, avec le respect des règles propices aux apprentissages ;
- le troisième profil est celui de la facilitation centrée sur l'évaluation, afin de pousser à l'effort dans le temps imparti aux apprentissages.

- Sur le plan didactique :

- le premier est celui du maître didacticien attentif à la construction du savoir dans une matière donnée ;
- le second est celui du maître réflexif qui est attentif à la métacognition, qui conceptualise, met en relation les disciplines ;
- le troisième profil didactique est celui du maître transmissif, applicationniste ou classique usant beaucoup de la répétition.

De ces pratiques, il est apparu que le croisement du profil didactique et du profil pédagogique est l'un des plus importants, un enseignant devant avoir à la fois un profil pédagogique facilitateur d'apprentissage et un profil didactique centré sur la prise en compte des savoirs. **C'est donc l'équilibre entre ces deux profils et le profil relationnel qui produit des pratiques porteuses d'effets qui font réussir les apprentissages des élèves, suggérant ainsi :**

- l'importance du climat relationnel positif et d'une grande maîtrise de la classe,
- le rôle de la mise en activité de l'élève sur des tâches variées de nature différente avec un regard sur l'évaluation (pour ce qui est du domaine pédagogique),
- l'importance de la structuration des savoirs et des activités, avec une attention portée à la métacognition (pour ce qui est du domaine didactique).

Les principaux éléments affectant les acquisitions scolaires étant maintenant identifiés, en attendant la disponibilité des résultats d'analyses similaires avec les données du Pasec 2014 dans le cadre des rapports nationaux Pasec, on peut déjà les consolider pour dégager des leviers pour la politique éducative.

4.2.2.4. Des pistes à retenir pour l'action

Le tableau 4.8 ci-après présente une tentative de consolidation et de synthèse des principaux facteurs à considérer pour améliorer la qualité des acquisitions dans l'école de base burkinabè, au regard des résultats empiriques qui se dégagent des analyses effectuées dans les sections précédentes, suggérant ainsi des pistes pour la politique éducative future.

Tableau 4.8. Essai de consolidation des facteurs affectant les résultats scolaires (Pasec, évaluation nationale DGESS-MENA, Opera)

Principaux facteurs	Pasec	Évaluation nationale CP1	Évaluation nationale CM1	Opera	Appréciation globale de l'effet	Pistes d'actions politiques envisageables
Niveau initial de l'enfant	Positif et très significatif	....	....	Positif et significatif	Positif et significatif	<ul style="list-style-type: none"> Développer et mettre en œuvre un programme de développement de la petite enfance, ce qui pourrait contribuer à développer les habiletés personnelles et cognitives des enfants dès leur premier âge.
Fréquentation du préscolaire	Positif mais non significatif	Positif et significatif	Positif et significatif	Positif et significatif	Positif et significatif	<ul style="list-style-type: none"> Accroître l'accès au préscolaire, par exemple en ouvrant des classes de préscolaire dans chacune des écoles de base envisagée dans la logique du continuum d'éducation de base.
Cantine scolaire	....	Positif et significatif	....	Positif et significatif	Positif et significatif	<ul style="list-style-type: none"> Développer et généraliser des programmes de cantine scolaire, particulièrement dans les meilleurs pauvres et vulnérables rural, banlieue, etc.
Redoublement de classe	Négatif et significatif	Négatif mais non significatif	Négatif et significatif	Négatif	Négatif	<ul style="list-style-type: none"> Poursuivre la politique de réduction du redoublement en vigueur. Cependant, aller au-delà des mesures administratives, en mettant l'accent sur des mesures plus pédagogiques de remédiation, en réalisant les gains financiers opérés sur la baisse des redoublements vers ces mesures.
Formation professionnelle initiale des enseignants	Positif mais non significatif	....	Positif et significatif	Positif	Positif	<ul style="list-style-type: none"> Assurer à tous les enseignants la formation initiale requise avant la prise en charge des classes. Revisiter le contenu de la formation initiale en mettant plus l'accent sur les pratiques pédagogiques
Formation continue des enseignants	....	....	Positif et significatif	Positif	Positif	<ul style="list-style-type: none"> Catégoriser les enseignants en fonction des besoins de formation complémentaire et assurer à chacun des groupes la formation complémentaire idoine.
Absentéisme des enseignants	Négatif et significatif	....	....	Négatif	Négatif	<ul style="list-style-type: none"> Suivre l'utilisation effective du temps scolaire alloué au cours de l'année scolaire, à travers un meilleur suivi de i/- la présence effective des enseignants dans les classes; ii/- la délivrance effective des contenus d'enseignements; et iii/- la couverture effective du programme.
Couverture incomplète du programme	....	Négatif et significatif	Négatif mais non significatif	Négatif	Négatif	<ul style="list-style-type: none"> Développer/déployer des mécanismes appropriés de gouvernance, de reddition des comptes et d'initiation qui fonctionnent.
Taille des classes/ groupes pédagogiques	....	Négatif mais non significatif au-delà de 50 élèves	Négatif et significatif au-delà de 70 élèves	Négatif à partir de 70 élèves	- En référence au public, moins bonne performance du privé musulman ou franco-arabe	<ul style="list-style-type: none"> Assurer une taille raisonnable pour toutes les classes/groupes pédagogiques, conformément aux normes pédagogiques nationales à définir => impliquer sans doute de repenser le déploiement des enseignants et/ou d'accroître les salles de classes et le nombre d'enseignants. Examiner mode de gestion et de fonctionnement selon les types d'établissement et tirer parti des pratiques qui gagnent.
Type d'établissement	- En référence au public, effet négatif et significatif du franco-arabe	- En référence au public, effet négatif mais non significatif du privé musulman	- En référence au public, effet négatif et significatif du privé musulman	- En référence au public, moins bonne performance du privé musulman ou franco-arabe	-En référence au public, autres privés (laïc, catholique, protestant) plus performants	<ul style="list-style-type: none"> Contrôler mode de gestion et de fonctionnement des types d'établissements moins performants.
Pratiques enseignantes	- En référence au public, effet positif et significatif des autres privés	- En référence au public, effet positif et significatif du privé catholique	Porteuses d'effets significatifs	Porteuses d'effets significatifs	Porteuses d'effets significatifs	<ul style="list-style-type: none"> Assurer l'équilibre des trois domaines (didactique, pédagogique et relationnel) afin de donner un enseignement actif et structuré et qui produit de meilleurs résultats et apprentissages chez les élèves.

Source : compilation des auteurs, à partir des résultats des analyses.

Si le tableau fournit les principales pistes d'actions qui se dégagent des analyses pour améliorer la qualité des acquisitions scolaires, il ne s'agit évidemment pas de se limiter uniquement à celles-ci.

En effet, d'autres considérations plus qualitatives comme la capacité à transformer les moyens mis à disposition en résultats pèsent aussi d'un poids important. De ce fait, si des ressources additionnelles sont sans doute nécessaires pour améliorer la qualité, il apparaît tout aussi essentiel de rechercher les modalités pertinentes permettant d'améliorer la transformation des ressources en résultats d'apprentissages. Cette observation nous renvoie à la dernière section de ce chapitre, à savoir la gestion des moyens alloués aux établissements pour produire des résultats d'apprentissages.

4.3. Une gestion des moyens à renforcer pour la production des résultats d'apprentissage

Maintenant que les facteurs associés à la qualité des acquisitions ont été identifiés, il importe de savoir comment ces facteurs, et plus généralement, les différents moyens mobilisés pour la production des acquisitions sont alloués aux établissements, c'est-à-dire comment ils partent du niveau central jusqu'au niveau des écoles (on parle aussi de gestion administrative des moyens), puis transformés en résultats d'apprentissage auprès des élèves (gestion pédagogique). En effet, un système sera d'autant mieux géré qu'il met en place les mécanismes qui, d'une part, conduisent à une distribution judicieuse des moyens entre les établissements et, d'autre part, conduisent à ce que ces établissements produisent le maximum de résultats chez les élèves qui leur sont confiés.

4.3.1. Des défaillances dans l'allocation des moyens

Parmi les moyens nécessaires pour assurer un enseignement de qualité, les enseignants constituent le plus important, d'abord du fait qu'il n'y a pas de classe sans « enseignant », et ensuite parce qu'ils représentent le poste budgétaire le plus élevé³⁶. L'analyse s'intéressera donc à l'allocation des enseignants dans un premier temps, avant d'examiner l'allocation des autres moyens comme les ressources pédagogiques (manuels des élèves et guides des enseignants).

4.3.1.1. Un déploiement des enseignants qui reste encore très perfectible

Les défaillances dans le déploiement des enseignants sont traitées de manière plus détaillée dans un chapitre spécifique associé à ce diagnostic sectoriel – le chapitre 8, sur les enseignants dans la perspective du continuum d'éducation de base. Nous nous contenterons ici de rappeler quelques résultats permettant de mettre en évidence la nécessité pour le pays de rendre plus cohérente l'allocation des enseignants.

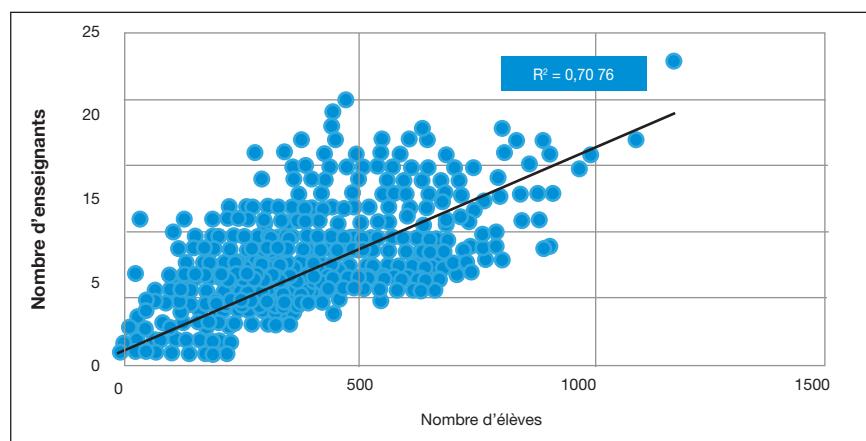
36. Cf. le chapitre 3.

• Des incohérences à corriger dans l'allocation des enseignants du primaire

Alors que la logique voudrait que le déploiement des enseignants s'inscrive dans une dynamique d'efficience et d'équité, de sorte que les allocations répondent au mieux aux besoins observés et que les écoles scolarisant le même nombre d'élèves disposent plus ou moins du même nombre d'enseignants en qualité similaire, les analyses menées dans le chapitre spécifique sur les enseignants montrent que ce n'est pas le cas.

En effet, comme l'illustre le graphique 4.2 ci-après, si une relation croissante semble globalement se dégager entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants, suggérant en quelque sorte que les écoles avec beaucoup plus d'élèves disposent bien en moyenne d'un nombre plus important d'enseignants, une certaine dispersion apparaît également, de façon assez nette autour de cette relation moyenne. Par exemple, une école primaire scolarisant en moyenne 450 élèves peut avoir entre 4 et 20 enseignants. De même, une école disposant de 6 enseignants peut scolariser entre 100 et 800 élèves. Ces chiffres manifestent l'existence d'un aléa significatif dans l'allocation des enseignants, cette observation étant attestée par un R^2 de la relation de près de 71 %, laissant un aléa global de 29 %.

Graphique 4.2. Relation entre nombre d'élèves et nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques burkinabè (2013/2014)

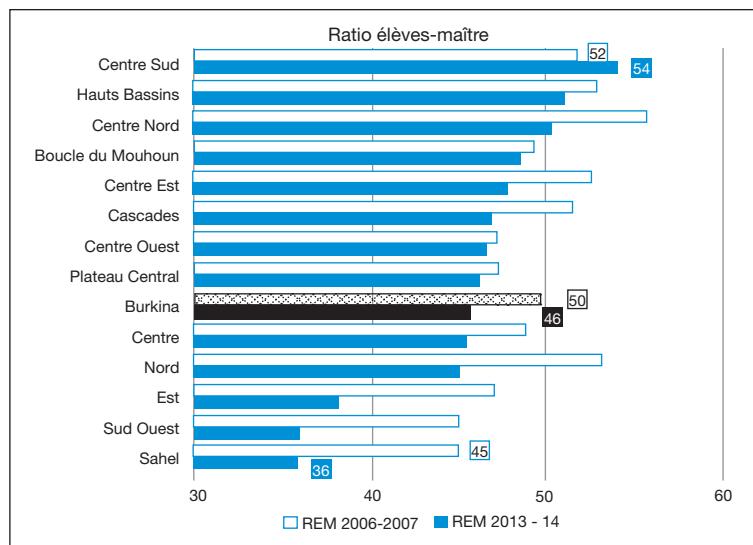


Source : compilation des auteurs à partir de la base de données scolaires 2013/2014 du MENA.

En comparant cet aléa avec la valeur de 22 % estimée en 2006, **la cohérence dans l'allocation des enseignants du primaire public burkinabè semble s'être visiblement dégradée dans le temps**, même si l'aléa actuel reste toujours quelque peu inférieur à la moyenne de 34 % estimée pour les pays comparateurs. Par ailleurs, il ressort des analyses que **ce sont dans les régions du Centre et du Sahel, mais aussi dans le milieu urbain et dans les communes jugées prioritaires que les incohérences dans l'allocation des enseignants sont les plus élevées**. Cependant, pour apporter un éclairage plus concret et directement utile à la gestion du système, il peut être utile de compléter ces constats par une analyse des ratios élèves-maître.

L'analyse de l'allocation des enseignants à travers les ratios élèves-maître (REM) est également abordée dans le chapitre spécifique dédié aux enseignants. Comme le montre le graphique 4.3 ci-après établi à partir des résultats de ce chapitre, il apparaît que **dans l'ensemble, le REM s'est légèrement amélioré dans le temps, en passant de 50 élèves par enseignant en 2006/2007 à 46 élèves par enseignant en 2013/2014**. Cette amélioration a par ailleurs concerné toutes les régions du pays à l'exception du Centre-Sud, où l'on note une légère dégradation. En mettant en regard ce constat avec le constat précédent par rapport à l'aléa qui s'est en revanche dégradé, **on peut en déduire qu'avec le nombre d'enseignants disponibles dans le pays, il est possible d'assurer un taux d'encadrement raisonnablement acceptable dans toutes les écoles et que le défi majeur réside plutôt dans le déploiement des enseignants.**

Graphique 4.3. Ratios élèves-maître moyens par région dans les écoles primaires publiques burkinabè (2006/2007 et 2013/2014)



Source : compilation des auteurs à partir de la base de données scolaires 2013/2014 du MENA et des extractions du RESEN 2007.

Cette conclusion peut être attestée par la variabilité observée dans les REM entre les différentes zones géographiques. En effet, si l'on considère les régions par exemple, certaines comme le Sahel, le Sud-Ouest et l'Est enregistrent des REM relativement faibles (un peu moins de 40 élèves par enseignant), tandis que d'autres régions comme le Centre-Nord, les Hauts-Bassins et le Centre-Sud doivent en revanche fonctionner avec un peu plus de 50 élèves par enseignant. Cela dit, c'est surtout à l'intérieur des régions que les disparités dans l'allocation des enseignants semblent les plus importantes. En effet, en considérant la région du Centre-Est par exemple, le taux d'encadrement moyen se chiffre à 48 élèves par enseignant, mais dans les faits, il varie de 24 élèves par enseignant dans l'inspection de Dourtenga à 77 élèves par enseignant dans l'inspection de Zabré 1 – soit pratiquement du simple au triple. Des situations similaires sont observées dans les autres régions. Elles sont présentées dans l'annexe A-4.5 de ce chapitre et permettent d'identifier là où les déséquilibres sont plus importants.



Finalement, si ces données suggèrent des zones prioritaires à cibler pour l'amélioration de l'allocation des enseignants, il faut également considérer que certaines situations d'incohérences peuvent résulter d'un choix politique assumé, notamment lorsqu'il s'agit de favoriser davantage certains contextes difficiles à travers une politique de discrimination positive. Comprendre les raisons des diverses situations d'incohérence est donc déterminant pour engager les actions adéquates d'amélioration.

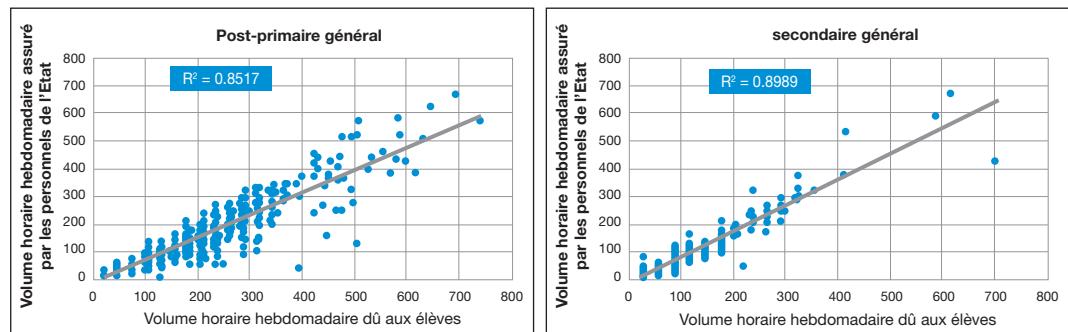
- **Des incohérences à corriger dans l'allocation des enseignants du post-primaire et du secondaire**

Contrairement à l'enseignement primaire où le principe habituel est d'avoir un enseignant en charge d'un groupe pédagogique tout au long de l'année, dans le post-primaire et le secondaire en revanche, un enseignant est souvent rattaché à plusieurs groupes pédagogiques en fonction des disciplines enseignées et des volumes horaires nécessaires. Par exemple, un même enseignant de mathématiques ou de mécanique aura à intervenir dans plusieurs classes pour la même discipline, conformément aux charges horaires définies pour chaque classe. Par conséquent, le REM n'est plus adapté pour apprécier la cohérence dans l'allocation des enseignants. L'enjeu de l'allocation des enseignants réside plutôt dans la capacité à offrir à tous les établissements un volume horaire total correspondant au volume horaire requis pour l'ensemble des disciplines inscrites au programme. Les analyses menées dans cette logique dans le chapitre 8 dédié aux enseignants pointent également des défaillances à corriger.

En effet, comme l'indique le graphique 4.4 ci-après mettant en relation le volume horaire total théorique assuré par les enseignants et le volume horaire total dû aux élèves par établissement, il apparaît bien une relation croissante qui illustre qu'en moyenne, le volume horaire théorique assuré par les enseignants augmente avec le volume horaire théorique attendu par les élèves, aussi bien dans le post-primaire que dans le secondaire.

Cette relation est assez forte dans les deux niveaux d'enseignement³⁷, mais il reste néanmoins une part non négligeable d'aléa dans l'allocation des enseignants qui se chiffre à 15 % dans le post-primaire et 10 % dans le secondaire, suggérant ainsi que l'allocation des enseignants au niveau de l'enseignement secondaire général (post-primaire et secondaire) reste encore perfectible.

Graphique 4.4. Relation entre volume horaire effectué par les enseignants et volume horaire dû aux élèves dans le post-primaire et le secondaire général public du Burkina Faso (2013/2014)

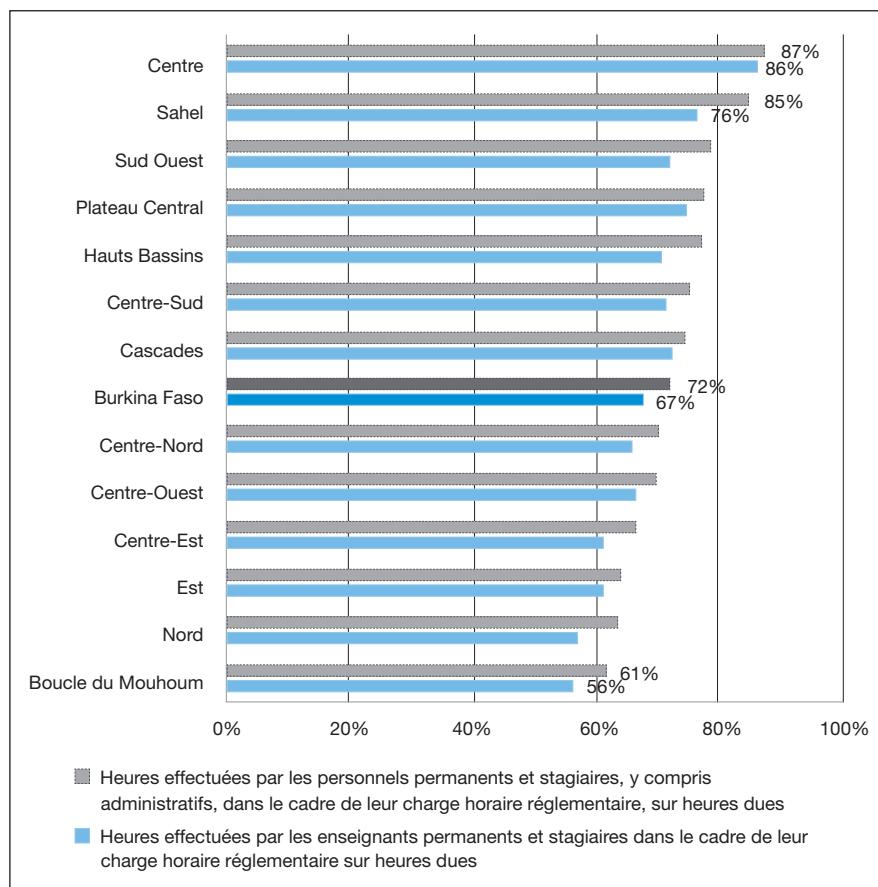


Source : calcul des auteurs à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MESS, des programmes horaires officiels au secondaire par discipline.

37. En effet, les R² se chiffrent à 83% environ pour le post-primaire et à 88% pour le secondaire.

Au-delà de la nécessité d'améliorer la cohérence dans l'allocation du crédit horaire entre établissements, le défi d'assurer à tous les élèves le volume horaire total qui leur est dû apparaît également essentiel à considérer. En effet, comme l'indique le graphique 4.5 ci-après (repris des analyses développées dans le chapitre 8), **si l'on s'en tient uniquement à l'ensemble du personnel (enseignants permanents, stagiaires et administratifs chargés de cours) affectées par l'État³⁸, seulement 72 % du volume horaire requis aux élèves serait théoriquement assuré dans l'enseignement secondaire général.** Il revient finalement aux établissements de s'organiser en recourant à la vacation ou au recrutement des contractuels des établissements pour espérer couvrir raisonnablement la totalité du volume horaire dû aux élèves. Par ailleurs, nous verrons dans le chapitre 8 que même si ce dernier semble globalement couvert une fois les contractuels et vacataires mobilisés, ceci se fait au prix de tailles moyennes de groupe pédagogique élevées (en moyenne 80 élèves au post-primaire et 50 au secondaire).

Graphique 4.5. Pourcentage du volume horaire théoriquement assuré par rapport au volume horaire dû aux élèves (post-primaire et secondaire)



Source : compilation des auteurs à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MESS, des programmes horaires officiels au secondaire par discipline.

38. Il s'agit ici des fonctionnaires de l'État, des contractuels de l'État, des SND. Les vacataires et les contractuels de l'établissement ne sont pas pris en compte, étant donné que ceux-ci relèvent directement des marges de manœuvres disponibles au niveau des établissements.

Le graphique 4.5 montre également que le déficit serait un peu plus prononcé si les administratifs étaient tous déchargés de cours. En effet, 67 % seulement du volume horaire du aux élèves seraient couverts lorsqu'on considère uniquement les enseignants affectés par l'État.

Le graphique montre enfin que derrière cette situation moyenne, se cachent des disparités remarquables entre les régions. En considérant uniquement le personnel enseignant et administratif affecté par l'État par exemple, le pourcentage du volume horaire théoriquement assuré varie de 61 % dans la Boucle de Mouhoun à 87 % dans la région du Centre. Or, les régions n'ont pas les mêmes marges de manœuvre pour recourir à la vacation ou aux contractuels des établissements pour soulager les déficits, la région du Centre par exemple pouvant avoir beaucoup plus de facilités que les autres régions. C'est dire que l'allocation des enseignants de l'État devrait également tenir compte de ce facteur, de sorte que les volumes horaires finalement assurés correspondent mieux aux besoins.

Il peut être utile d'examiner comment le déficit dans la couverture du volume horaire dû aux élèves se manifeste par discipline. Sur ce plan, l'annexe A-4.6 en présente quelques données et permet de noter qu'avec les enseignants disponibles affectés par l'État, l'allemand, l'anglais, le français et les mathématiques présentent relativement plus de déficit par rapport au volume horaire dû aux élèves.

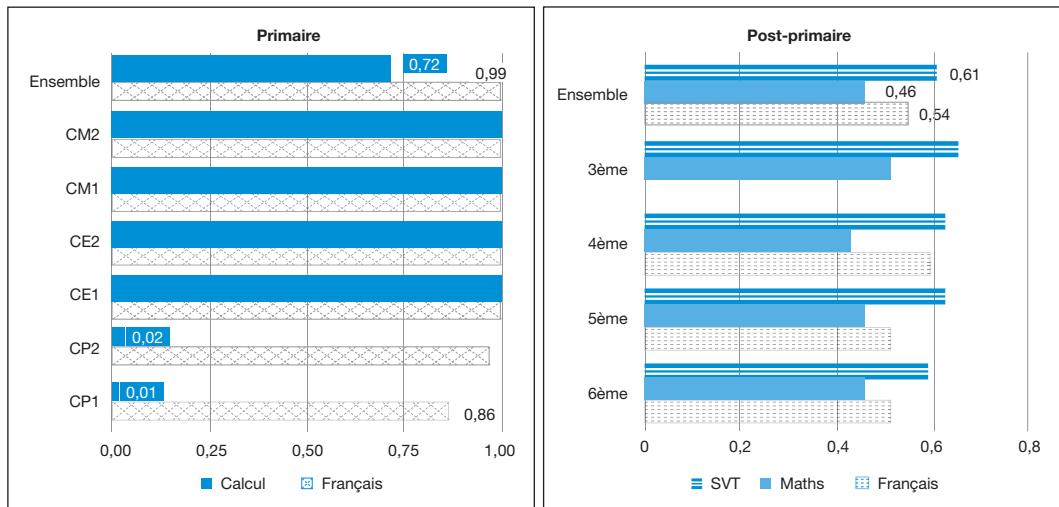
Finalement, en plus d'améliorer l'allocation des enseignants, la question de la couverture effective du temps dû aux élèves reste un défi très important à prendre en compte dans la politique éducative future.

4.3.1.2. Des manuels des élèves à mieux répartir

En dehors des enseignants, les ressources pédagogiques comme les manuels constituent également des intrants indispensables dans le processus d'enseignement-apprentissage. Aussi est-il souvent recommandé de doter les établissements de manuels pertinents en nombre suffisant. Le graphique 4.6 ci-après présente les ratios manuels-élève par discipline et par niveau, dans le primaire et le post-primaire public burkinabè, en considérant les manuels distribués par l'État³⁹.

39. En dehors des manuels distribués par l'État, certains élèves disposent de manuels à titre personnel, mais les quantités ne sont pas suffisamment importantes pour changer significativement les ratios manuels-élève calculés.

Graphique 4.6. Ratios manuels-élèves par niveau et par discipline, dans le primaire et le post-primaire public (2013/2014)



Source : calcul des auteurs à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MENA et du MESS.

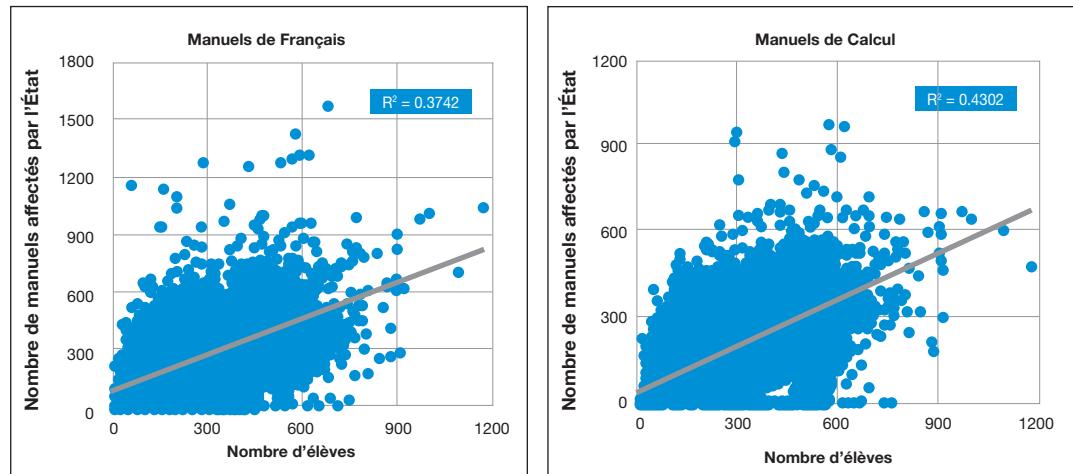
En ce qui concerne le primaire, il apparaît globalement que chaque élève dispose en moyenne d'un manuel de français. Le défi se situe du côté des manuels de calcul avec une dotation qui peut être perfectible. En effet, si chaque élève dispose en moyenne d'un manuel de calcul du CE1 jusqu'au CM2, il n'est en revanche pas prévu de dotation de manuels de calcul pour les élèves de CP1 et de CP2. Ce choix, expliqué par la priorité de mettre l'accent sur l'apprentissage du savoir lire et comprendre dans les premières années du primaire peut être questionné, quand on sait que c'est à ces niveaux que la construction des apprentissages démarre.

Dans le post-primaire, la dotation apparaît nettement moins satisfaisante. En effet, dans chacune des disciplines de base considérées (français, maths, SVT), deux élèves doivent se partager un manuel, et la situation n'est pas très différente par niveau, à l'exception de la classe de 3^e où aucun manuel de français n'a été noté.

C'est dire donc que l'éducation de base fait face à une dotation incomplète de manuels pour ses élèves, notamment dans le sous-secteur public. Des efforts sont donc nécessaires pour garantir à tous les élèves une dotation complète des manuels requis, notamment dans la perspective d'un continuum d'éducation de base réussi.

En plus d'être insuffisamment doté en manuels des élèves, le système est également confronté à une mauvaise répartition des manuels entre les différents établissements. À titre d'illustration, le graphique 4.7 ci-après met en relation le nombre de manuels avec le nombre d'élèves dans les différentes écoles primaires publiques, sachant que des graphiques similaires sont obtenus lorsqu'on considère les établissements d'enseignement post-primaire.

Graphique 4.7. Relation entre nombre d'élèves et nombre de manuels dans les écoles primaire publiques burkinabè (2013/2014)



Source : compilation des auteurs à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MENA.

On constate que si le nombre de manuels disponibles par école augmente avec le nombre d'élèves, la relation apparaît néanmoins faible pour justifier d'une bonne distribution des manuels entre les différentes écoles au niveau national. En effet, à nombre d'élèves donné, il existe une très grande variation du nombre de manuels de français ou de calcul. De même, à nombre de manuels donné, il existe un écart très important dans le nombre des élèves des établissements correspondants. En fin de compte, les aléas dans la distribution des manuels en fonction des élèves se chiffrent à près de 63 % pour le français et 57 % pour le calcul.

L'ensemble de ces données renvoie à un déficit en matière de gestion des manuels mis à la disposition des établissements. Arriver à mettre à la disposition des établissements les ressources correspondant à leurs besoins effectifs reste un réel défi que l'administration éducative burkinabè devrait relever afin d'assurer une éducation de base de qualité pour tous.

4.3.2. Des moyens mis à disposition à transformer en résultats d'apprentissage

Dans la section précédente, il était question de regarder si les ressources étaient bien distribuées aux établissements sur la base de leurs besoins. Cette question de l'efficacité de l'allocation des ressources est certes importante, mais elle n'est pas le but ultime recherché dans la décision d'allouer les ressources aux établissements. En réalité, en décidant d'affecter des enseignants à un établissement, la mission première confiée par l'autorité éducative à ces derniers est de permettre aux élèves de ces établissements d'acquérir les savoirs éducatifs dont ces enseignants sont dépositaires. **Il est donc tout à fait légitime de se demander en fin de compte dans quelle mesure ces ressources mises à disposition ont permis d'atteindre les résultats escomptés.** Ainsi, dans un système où la transformation des ressources en résultats serait performante, on devrait s'attendre i) à ce que des écoles qui ont davantage de ressources par élève généreront, toutes choses égales par ailleurs, de meilleurs niveaux d'apprentissage chez les élèves qui leur sont confiés, et ii) que des écoles qui bénéficient de ressources par élève comparables produisent des résultats d'apprentissage qui le seraient aussi.

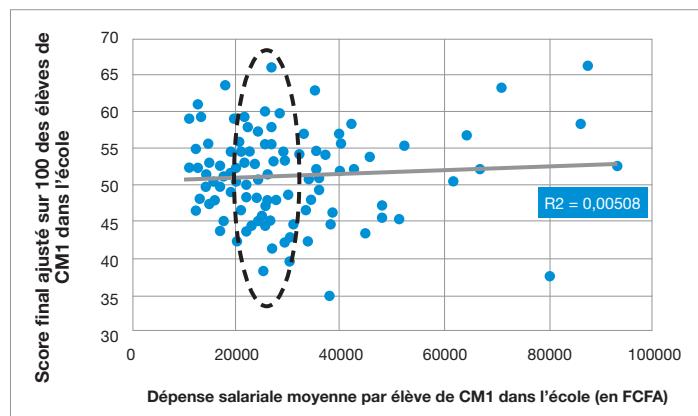
Pour conduire cette analyse, il est commode de mettre en relation les ressources disponibles dans les établissements avec les résultats obtenus par les élèves qu'ils scolarisent. Cependant, la nature cloisonnée du travail entre les services de planification (qui collectent les informations sur les ressources/moyens disponibles dans les établissements) et les services d'évaluation et/ou les offices des examens (qui disposent des informations sur les résultats) ne facilite pas une telle analyse, surtout lorsqu'il n'existe pas de clé ou de variable de passage permettant d'établir des liens entre les deux sources d'informations. C'est notamment le cas avec les différentes sources d'informations récentes mobilisées dans le cadre de ce travail. De fait, pour se faire néanmoins une idée de la capacité du système à transformer les ressources en résultats, il a fallu recourir aux données de l'évaluation Pasec menée en 2007.

Dans la pratique, les ressources disponibles dans les établissements ont été approximées par le coût unitaire salarial, certes un peu réducteur, mais néanmoins suffisamment représentatif de la dépense annuelle globale nécessaire pour scolariser chaque groupe d'enfants. En ce qui concerne les résultats obtenus par les élèves, les résultats aux tests Pasec⁴⁰ des élèves du CM1 ont été considérés.

40. Les données du Pasec permettent d'effectuer quelques raffinements méthodologiques dans l'estimation des résultats obtenus par les élèves. En effet, il est idéalement souhaité que les résultats à confronter avec les ressources mises à la disposition des établissements soient corrigés de l'effet de contexte. Ainsi, avec les données du Pasec, ce n'est pas le score brut qui est considéré dans les analyses, mais il a été plutôt estimé un score final ajusté, net de l'effet de contexte.



Graphique 4.8. Relation entre ressources et résultats dans les écoles primaires publiques du Burkina Faso (échantillon Pasec 2007)



Source : calculs des auteurs à partir des données du Pasec 2007.

Il apparaît globalement qu'il n'existe pratiquement pas de lien entre la dépense par élève et le résultat scolaire, comme l'atteste les valeurs du R^2 sur le graphique. En effet, les écoles ayant les coûts unitaires les plus importants ne sont pas celles qui affichent les meilleurs scores, de même que les écoles les moins bien dotées ne sont pas forcément celles qui présentent les résultats les moins bons à l'évaluation. En outre, à niveau de ressources par élève comparable de 25 000 FCFA par exemple, il existe une très grande variabilité des résultats obtenus chez les élèves pouvant pratiquement aller du simple au double, soit de 35 à 70 sur 100.

Une telle analyse pourrait être reproduite avec les nouvelles données Pasec de 2014 dans le cadre des rapports nationaux afin de disposer d'une image plus à jour de la situation. Mais déjà, ces observations traduisent des lacunes très significatives dans la transformation des ressources en résultats dans un large nombre d'écoles burkinabè. Cela manifeste, de façon globale, un système insuffisamment normé qui demanderait des évolutions significatives en matière de gestion pédagogique. Dans ce contexte, il conviendrait sans doute d'interpeller les corps de contrôle (inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.) sur leur rôle et leur responsabilité dans le pilotage de la qualité. Comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans l'exercice de cette mission et les impliquer dans l'identification des solutions constituent un point de départ indispensable à l'amélioration et au renforcement du pilotage de la transformation des ressources en résultats.

Synthèse : principaux enseignement du chapitre 4

Ce chapitre avait pour objectif principal d'évaluer le niveau de la qualité des acquisitions dans les écoles burkinabè, d'identifier les mesures les plus efficaces à mettre en place pour l'amélioration de la qualité, et de questionner comment les moyens sont répartis entre les différentes écoles puis transformés en résultats d'apprentissage auprès des élèves. Les analyses menées permettent de tirer un certain nombre d'enseignements pour la politique éducative.

Il apparaît tout d'abord que les élèves burkinabè présentent un niveau d'acquisition globalement faible. En effet, au niveau du primaire, le niveau général dépasse difficilement la barre de 50 sur 100 dans les évaluations nationales des acquis menées par la DGESS-MENA. De même, les évaluations du Pasec montrent près de deux tiers des élèves de CP2 arrivent en fin d'année sans le niveau suffisant en langue, et plus du tiers n'a pas les prérequis nécessaires en mathématiques. Elles montrent également qu'un peu plus de 40 % des élèves arrivent en fin du primaire sans les compétences nécessaires en langue et en mathématiques. Par ailleurs, après six années de scolarité effectuées pendant leur jeunesse, un peu plus de la moitié des adultes burkinabè (55,4 %) ne sait toujours pas lire, alors que l'école primaire vise justement à asseoir des compétences de savoir lire et écrire durables auprès des individus. Enfin, en considérant les résultats aux examens nationaux, il est estimé que près de 83% des élèves arrivent à la fin du post-primaire sans les connaissances de base requises pour ce niveau. De même, ils sont près de 78% à arriver au bout du second cycle sans les connaissances minimales requises pour la terminale. Le niveau de qualité de l'école burkinabè demande donc à être amélioré significativement.

Il apparaît ensuite que si la qualité n'est pas au rendez-vous, ce n'est pas nécessairement parce que les conditions logistiques et pédagogiques mobilisées dans le processus d'enseignement sont insuffisantes. En effet, alors que les données indiquent qu'une proportion non négligeable d'établissements ne dispose pas des conditions minimales favorables à l'apprentissage comme le recommande le référentiel de qualité, ceux qui en disposent en revanche ne font pas nécessairement des différences d'acquisition. Il est estimé par exemple que ces conditions ou facteurs n'expliquent qu'un peu moins de 65 % des différences d'acquisitions lorsqu'on considère les données du Pasec et seulement un peu plus de 10 % des différences d'acquisitions lorsqu'on considère les données d'évaluations nationales de la DGESS-MENA. C'est dire qu'au-delà des facteurs traditionnels (comme la disponibilité des équipements et infrastructures de base, les manuels des élèves et des enseignants, la taille des groupes pédagogiques, le redoublement, la formation des enseignants, le volume horaire enseignant), la capacité locale à transformer ces conditions en résultats d'apprentissage pèsent beaucoup dans l'amélioration de la qualité des acquisitions.

Il apparaît enfin que les marges d'amélioration peuvent être obtenues à travers des mécanismes qui, d'une part, conduisent à une distribution judicieuse des moyens entre établissement et, d'autre part, conduisent à ce que ces établissements produisent le maximum de résultats chez les élèves qui leur sont confiés.

- Concernant l'allocation des moyens, le déploiement des enseignants reste encore perfectible dans le primaire (la valeur de l'aléa, chiffrée à 29 % en 2013, reste certes inférieure à la moyenne de 34 % pour les pays comparateurs, mais semble s'être dégradée, puisqu'elle était de 22 % en 2006), mais aussi dans le post-primaire et le secondaire. Ce faisant, certaines écoles primaires se retrouvent avec un REM nettement au-dessus de la moyenne nationale (estimée à 46 élèves par enseignant), et les établissements du post-primaire et du secondaire doivent se « débrouiller » pour combler les 28 % du volume horaire requis non assuré par le personnel affecté par l'État. Outre les enseignants, les manuels des élèves sont très inégalement répartis avec des aléas pouvant atteindre 50 %, en plus d'être en dotation incomplète.
- Concernant la production des résultats auprès des élèves, aucun lien n'a pas été identifié entre la dépense par élève et le résultat scolaire, suggérant ainsi des lacunes très significatives dans la transformation des ressources en résultats dans un large nombre d'écoles burkinabè.

L'ensemble de ces résultats suggère un défi majeur dans la transformation des moyens en résultats d'apprentissage auprès des élèves, et ce défi interpelle le décideur sur la mise en place d'un dispositif opérationnel et efficace de pilotage de la qualité au niveau local.

Annexes du chapitre 4

Annexe A-4.1. Relation entre score agrégé de français-maths et facteurs d'apprentissage, en 2^e année du primaire (données Pasec 2006/2007)

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Score initial français & maths	0.736***	0.700***	0.701***	0.688***	-
Redouble 1 ^{re} année		-0.193***	-0.189***	-0.204***	-0.269***
Redouble 2 ^{re} année		-0.109**	-0.126***	-0.155***	-0.237***
Âge		-0.0160	-0.00345	0.0221	0.154***
Fille		-0.0355	-0.0295	-0.0318	-0.0226
A fréquenté la maternelle		0.0648	0.113	0.0832	0.293**
Nombre de repas		0.0459	0.0454	0.0530*	0.103**
Aidé par les frères		0.113**	0.0824**	0.0863**	0.156***
Niveau vie_2 / Niveau vie_1		-0.00845	-0.00313	-0.00190	0.0388
Niveau vie_3 / Niveau vie_1		0.0682	0.0906	0.0521	0.162*
Nombre activités à domicile		-0.0236	-0.0296	-0.0130	-0.0272
Habite proche de l'école		-0.0645	-0.0838*	-0.0960**	-0.114**
Vit avec un tuteur		0.0199	-0.0103	-0.0247	0.216
Parle français à domicile		0.145*	0.134**	0.112*	0.362***
Livre de français à la maison		0.0372	0.0186	-0.0114	0.140*
Absentéisme du maître			-0.00437	-0.00130	0.00531
Taille de la classe			7.79e-05	-0.000157	-0.00319*
Maître femme			-0.0760	-0.0958	-0.0807
Maître utilise guide en français			-0.334**	-0.342***	-0.0711
Maître a au moins le bac			0.0260	0.0215	0.0826
Nombre d'équipements dans la classe			0.0660***	0.0663***	0.0724**
Maître a été remplacé			-0.0654	-0.0882	-0.167
Maître fait partie d'une association (syndicale, pédagogique, de quartier)			0.127**	0.123*	0.0728
Maître n'a bénéficié d'aucune formation initiale			0.0300	0.0156	-0.0531
Ancienneté du maître			-0.0197***	-0.0206***	-0.0208***
Nombre d'inspections du maître			0.0398**	0.0458**	0.0494*
Elève utilise livre lecture en classe			0.0804	0.0617	0.236***
Réunion pédagogique a lieu chaque trimestre			0.00175	0.0110	-0.0522
Multigrade			-0.0423	-0.0146	-0.201
École publique urbaine /École publique rurale				0.0473	0.523***
École privée /École publique rurale				0.223**	0.709***
École franco-arabe /École publique rurale				-0.303**	-0.415**
Association parents d'élèves active				-0.136	0.0773
Cantine à l'école				-0.0882	-0.119
Constante	-0.000313	0.0453	-0.0734	-0.0993	-1.890***
R ²	0.5526	0.5721	0.6122	0.6193	0.2779
Observations	2116	2116	2011	2011	2011

Note 1 : *** = significatif à 1 % ; ** significatif à 5 % ; * = significatif à 10 %.

Note 2 : Le tableau de résultats présente cinq colonnes : la 1^{re} est le résultat de régression du score final sur le score initial ; la 2^{re} colonne prend en compte les caractéristiques de l'élève et son ménage ; la 3^{re} celles de l'enseignant et de la classe ; la 4^{re} reflète finalement celles de l'école, du directeur et du quartier. Dans la 5^{re} colonne, le score initial ne fait plus partie des variables explicatives.

Source : extrait du rapport Pasec Burkina Faso, chapitre 4, tableau n°17.

Annexe A-4.2. Relation entre score agrégé de français-maths et facteurs d'apprentissage, en 5^e année du primaire (données Pasec 2006/2007)

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Score initial français & maths	0.755***	0.725***	0.733***	0.714***	-
Âge		-0.0265*	-0.0306**	-0.0153	-0.0267
Fille		-0.0380	-0.0208	-0.0395	-0.153***
Redouble 4 ^e année		-0.149**	-0.154***	-0.169***	-0.252***
Redouble 5 ^e année		-0.0427	-0.0261	-0.0511	-0.00452
Nombre de repas		-0.0487	-0.0345	-0.0372	-0.0513
Aidé par les parents		-0.0794*	-0.0720	-0.0782*	-0.0954
Niveau vie_2 / Niveau vie_1		0.0580	0.0479	0.0405	0.0645
Niveau vie_3 / Niveau vie_1		0.0802	0.0840	0.0457	0.178**
Nombre d'activités à domicile		-0.099**	-0.102***	-0.0872***	-0.139***
Français à domicile		0.0995	0.118*	0.0554	0.245**
Vit avec d'autres parents		-0.0843	-0.106*	-0.139**	-0.198**
Livre de maths à la maison		0.0685	0.0936	0.0635	0.0934
Plus de 30 mn pour aller à l'école		0.0147	0.00367	0.0186	0.0179
Absentéisme du maître			-0.0280	-0.0370**	-0.0152
Taille de la classe			0.0009	-0.00164	-0.000828
Réunion pédagogique a lieu chaque semaine			0.0824	0.0178	0.224
Réunion pédagogique a lieu une semaine sur deux			-0.234***	-0.261***	-0.198*
Maître femme en milieu rural			-0.399***	-0.380***	-0.109
Maître utilise guide en français			0.0622	0.0857	0.349***
Maître a au moins le bac			0.0239	0.00694	-0.0774
Maître a bénéficié d'une formation initiale de 2 ans			0.0597	0.0547	0.0969
Élève utilise livre français en classe			0.131**	0.0638	0.186*
Maître fait partie d'un syndicat			0.121**	0.130**	0.158*
Maître habite loin de l'école			-0.0798	-0.118**	-0.121
Élève utilise livre maths en classe			-0.0169	-0.0239	0.0684
Ancienneté du maître			-0.0168**	-0.0128*	-0.0138
Multigrade			-0.0286	-0.00117	-0.130
École publique urbaine /École publique rurale				0.150*	0.486***
École privée /École publique rurale				0.419***	0.940***
École franco-arabe /École publique rurale				-0.695***	-0.739**
Association parents d'élèves active				0.276*	0.0729
Ancienneté du directeur				0.00533	-0.00473
Cantine à l'école				-0.000895	-0.0351
Constante	-0.00330	0.589***	0.626***	0.258	0.258
R ²	0.5677	0.5875	0.6226	0.6383	0.2443
Observations	2221	2220	2206	2192	2192

Note 1 : *** = significatif à 1 % ; ** significatif à 5 % ; * = significatif à 10 %.

Note 2 : Le tableau de résultats présente cinq colonnes : la 1^{re} est le résultat de régression du score final sur le score initial ; la 2^e colonne prend en compte les caractéristiques de l'élève et son ménage ; la 3^e celles de l'enseignant et de la classe ; la 4^e reflète finalement celles de l'école, du directeur et du quartier. Dans la 5^e colonne, le score initial ne fait plus partie des variables explicatives.

Source : extrait du rapport Pasec Burkina Faso, chapitre 4, tableau n°18.

Annexe A-4.3. Relation entre score agrégé de français-maths et facteurs d'apprentissage en 1^{re} année du primaire (données de l'évaluation nationale de la DGESS-MENA, 2014)

VARIABLES	Coefficients	Significativité
L'élève est une fille	0,003	ns
L'élève a moins que l'âge théorique de la classe	-0,173	***
L'élève a plus que l'âge théorique de la classe	0,257	***
L'élève a fait le préscolaire	0,105	*
L'élève a déjà redoublé la classe	-0,010	ns
L'élève dispose d'un livre de français	0,020	ns
L'élève bénéficie de la cantine de l'école	0,213	***
L'élève n'a aucun parent alphabétisé	-0,016	ns
L'élève parle français à domicile	0,173	***
La famille de l'élève appartient au 4^e quintile de richesse	0,177	***
La famille de l'élève appartient au 5^e quintile de richesse	0,213	***
L'enseignant est une femme	0,158	**
L'enseignant a une ancienneté de moins de 5 ans	-0,133	ns
L'enseignant a une ancienneté de 15 ans et plus	-0,108	ns
L'enseignant a bénéficié d'une formation professionnelle initiale	-0,086	ns
L'enseignant a bénéficié d'une formation complémentaire	-0,067	ns
L'enseignant utilise la langue du milieu	-0,087	ns
L'enseignant est satisfait de son métier	0,190	***
La classe a un effectif compris entre 51 et 70 élèves	-0,030	ns
La classe a un effectif compris entre 71 et 90 élèves	-0,086	ns
La classe a un effectif supérieur à 90 élèves	-0,032	ns
L'enseignant a couvert moins de 60 % du programme officiel de la classe	-0,219	***
Le directeur de l'école est une femme	0,012	ns
Le directeur de l'école a une ancienneté de moins de 5 ans	-0,041	ns
Le directeur de l'école a une ancienneté de 15 ans et plus	-0,132	ns
Le directeur n'a jamais changé d'école	-0,050	ns
L'école de l'élève est une école rurale	-0,025	ns
L'école de l'élève est une école privée catholique	0,414	*
L'école de l'élève est une école privée laïque	0,277	ns
L'école de l'élève est une école privée protestante	0,468	ns
L'école de l'élève est une école privée musulmane	-0,083	ns
L'école dispose d'une COGES	0,168	**
Le directeur de l'école n'a jamais rencontré les parents d'élèves	-0,024	ns
Le directeur de l'école se réunit plus d'une fois par mois avec les enseignants	0,138	ns
Le directeur de l'école se réunit une fois par trimestre avec les enseignants	0,135	*
Constante du modèle	-0,235	ns
Statistiques du modèle		
Nombre d'observations	6 028	
R ²	11,1%	

Note : *** = significatif à 1 % ; ** significatif à 5 % ; * = significatif à 10 % ; ns = non significatif.

Source : estimations des auteurs, à partir des données d'évaluation de la DGESS-MENA.

Annexe A-4.4. Relation entre score agrégé de français-maths et facteurs d'apprentissage, en 5^e année du primaire (données de l'évaluation nationale de la DGESS-MENA, 2010)

VARIABLES	Coefficient	Significativité
L'élève est une fille	-0,169	***
L'élève a moins que l'âge théorique de la classe	0,018	ns
L'élève a plus que l'âge théorique de la classe	0,158	***
L'élève a fait le préscolaire	0,182	**
L'élève a déjà redoublé une classe	-0,539	***
L'élève dispose d'un livre de français et d'un livre de calcul	0,112	ns
L'élève habite à plus de 3 km de l'école	-0,015	ns
L'élève parle français à domicile	0,111	*
L'élève ne vit ni avec son père, ni avec sa mère	0,071	ns
L'élève reçoit de l'aide à domicile pour ses devoirs	-0,015	ns
L'élève appartient au quintile le plus riche de la population	0,141	**
L'enseignant est une femme	-0,018	ns
L'enseignant a une ancienneté de moins de 5 ans	0,018	ns
L'enseignant a une ancienneté de plus de 15 ans	0,201	ns
L'enseignant s'est absenté plus de 9 jours dans l'année	0,062	ns
L'enseignant a bénéficié d'une formation pédagogique initiale	0,198	*
L'enseignant n'a aucun titre de capacité	0,188	ns
L'enseignant a bénéficié d'une formation complémentaire	0,220	***
L'enseignant parle la langue du milieu	-0,014	ns
L'enseignant est satisfait de son métier	0,006	ns
La classe de l'élève a un effectif moyen de moins de 30 élèves	-0,260	**
La classe de l'élève a un effectif moyen de plus de 70 élèves	-0,088	ns
La classe de l'élève fonctionne en multigrade	-0,216	*
La classe de l'élève n'a connu aucune visite pédagogique du directeur	-0,110	ns
La classe de l'élève n'a connu aucune visite pédagogique du conseiller pédagogique	0,170	ns
La classe de l'élève n'a connu aucune visite pédagogique de l'inspecteur	0,019	ns
L'enseignant a couvert moins de 60 % du programme officiel de la classe	-0,100	ns
Le directeur de l'école est une femme	-0,042	ns
Le directeur de l'école a une ancienneté de moins de 5 ans en tant que directeur	-0,067	ns
Le directeur de l'école a une ancienneté de plus de 15 ans en tant que directeur	-0,165	ns
Le directeur a bénéficié d'une formation complémentaire en gestion	0,004	ns
Le directeur a bénéficié d'une formation complémentaire en animation pédagogique	-0,123	ns
Le directeur n'a jamais changé d'école	0,033	ns
L'école de l'élève est une école rurale	-0,199	**
L'école de l'élève est une école privée catholique	0,527	ns
L'école de l'élève est une école privée laïque	0,270	ns
L'école de l'élève est une école privée protestante	-0,158	ns
L'école de l'élève est une école privée musulmane	-0,824	***
L'école dispose d'une association de mères éducatrices	0,235	ns
L'école dispose d'une COGES	0,084	ns
L'école organise régulièrement des rencontres avec les parents d'élèves	-0,112	ns
Constante du modèle	0,593	**
Statistique du modèle:		
Nombre d'observations	3 261	
R ²	16,5%	

Note : *** = significatif à 1 % ; ** significatif à 5 % ; * = significatif à 10 % ; ns = non significatif.

Source : estimations des auteurs, à partir des données d'évaluation de la DGESS-MENA.

Annexe A-4.5. Valeurs minimales et maximales observées dans les REM entre inspections à l'intérieur des régions (2013/2014)

Région	REM 2013/2014	Valeur minimale (inspection)	Valeur maximale (inspection)
Boucle du Mouhoun	48	35 (à Kassoum)	59 (à Dî)
Cascades	47	24 (à Oueleni)	65 (à Niangoloko)
Centre	45	33 (à Ouaga 14)	58 (à Kouibri)
Centre-Est	48	24 (à Dourtenga)	77 (à Zabré 1)
Centre-Nord	50	34 (à Nagbingou)	67 (à Boussouma)
Centre-Ouest	47	29 (à Nebielyanayou)	65 (à Pouni Zawara)
Centre-Sud	54	39 (à Zecco)	65 (à Kombissiri 1)
Est	38	24 (à Foutouni)	59 (à Logobou)
Hauts-Bassins	51	37 (à Bobo 1)	68 (à Padema)
Nord	45	26 (à Banh)	63 (à Samba ou Yako 2)
Plateau Central	46	36 (à Khogo ou Ziniaré 1)	55 (à Zoungou ou Zitenga)
Sahel	36	25 (à Boundoré)	51 (à Djibo 2)
Sud-Ouest	36	23 (à Bouroum-Bouroum)	50 (à Dano 1 ou Diebougou 1)
Burkina	46	23 (à Bouroum-Bouroum)	77 (à Zabré 1)

Source : calcul des auteurs à partir de la base de données scolaires 2013/2014 du MENA.

Annexe A-4.6. Pourcentage du volume horaire théoriquement assuré par rapport au volume horaire dû aux élèves, par discipline et par région (2013/2014)

Régions	Taux de couverture par le personnel affecté par l'Etat – sans les administratifs							SYT
	Allemd	Anglais	EPS	Français	Histoire-géo	Maths	Philosophie	
Boucle du Mouhoun	27%	62%	74%	57%	79%	67%	125%	69%
Cascades	23%	77%	96%	78%	114%	85%	99%	76%
Centre	42%	88%	116%	78%	106%	77%	102%	82%
Centre-Est	34%	63%	74%	61%	89%	69%	101%	69%
Centre-Nord	36%	62%	86%	73%	95%	68%	81%	76%
Centre-Ouest	30%	57%	102%	71%	95%	73%	90%	84%
Centre-Sud	48%	74%	86%	78%	99%	83%	113%	84%
Est	35%	66%	69%	61%	76%	73%	110%	87%
Hauts-Bassins	55%	73%	89%	70%	90%	77%	109%	93%
Nord	25%	58%	61%	60%	83%	73%	102%	71%
Plateau Central	28%	78%	92%	81%	101%	77%	98%	84%
Sahel	11%	77%	99%	74%	113%	87%	118%	83%
Sud-Ouest	55%	78%	112%	81%	107%	77%	110%	85%
Burkina Faso	36%	69%	87%	70%	94%	75%	104%	80%
								83%

Source : calcul des auteurs à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MESS, des programmes horaires officiels au secondaire par matière et par discipline.

CHAPITRE 5

L'efficacité externe du système éducatif burkinabé au regard du marché du travail : les défis pour un meilleur pilotage de l'offre de formation

Contrairement à l'efficacité interne qui s'intéresse au fonctionnement des institutions éducatives, en privilégiant les résultats observables au sein même de la sphère scolaire (redoublements, abandons en cours d'études, etc.), l'efficacité externe (qui est l'analyse de la performance du système éducatif par rapport au marché du travail) prend comme référence l'usage des connaissances acquises à l'école durant la vie active. On analyse la mesure dans laquelle l'éducation a permis à chacun de s'insérer professionnellement dans la société mais aussi de tirer des bénéfices de la formation acquise.

L'éducation/formation a en effet pour mission principale de contribuer au développement socio-économique du pays. Cette finalité constitue la boussole de pilotage de tout système éducatif/formation. L'atteinte de cet objectif peut s'apprécier à travers le marché du travail, même si l'économie et les besoins en emplois induits par les perspectives d'activité ne constituent pas l'unique déterminant pour le pilotage du système éducatif/formation. Le défi principal est celui de contribuer à une meilleure insertion professionnelle et productive des sortants tout en répondant au mieux aux « besoins de l'économie nationale ».

Analyser dans quelle mesure le système d'éducation et de formation (SEF) relève ce défi n'est cependant pas très courant dans les pays africains. Deux raisons au moins peuvent l'expliquer : il y a d'une part une tendance à privilégier l'analyse du fonctionnement interne du système (financement, scolarisations, gestion) à l'analyse de ce qui concerne l'environnement externe au système – notamment le devenir des diplômés/formés et leur insertion économique et sociale. La seconde raison est liée d'autre part à une contrainte informationnelle, avérée dans certains pays, du fait de la rareté, de la qualité ou de l'accessibilité de l'information nécessaire, dont la production, la plupart du temps, incombe à des institutions en dehors du secteur de l'éducation et de la formation (INSD, ministère en charge de l'emploi, etc.).

Pourtant, l'analyse de la performance par rapport au marché du travail du SEF est essentielle pour la planification de l'offre de formation au-delà du cycle primaire, pour aider à orienter les financements publics vers des formations justifiées par leur capacité à insérer de manière adéquate les diplômés sur le marché du travail et à influer positivement sur le développement humain du pays.

Dans cette perspective, ce chapitre a pour but d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Quel est le contexte du marché du travail dans lequel s'insèrent les jeunes Burkinabè qui sortent du SEF ?
- Quelle est la performance des sortants du SEF sur le marché du travail ?
- Dans quelle mesure l'offre d'éducation et de formation est-elle en adéquation avec la demande du marché du travail ?
- Est-ce que le SEF dans son dimensionnement actuel pourra satisfaire à moyen terme la demande de main d'œuvre nécessaire pour relever le défi de l'émergence du pays ?

Le système d'information nécessaire à une analyse adéquate doit contenir des données permettant d'appréhender les différentes facettes de l'insertion professionnelle à court et à moyen terme. Il doit disposer des variables permettant de différencier les individus selon leur ancienneté sur le marché du travail ainsi que leur participation (chômage, emploi, catégorie professionnelle, rémunération, etc.). Les sources privilégiées d'informations sont notamment les enquêtes emploi et/ou secteur informel ; les enquêtes transition école-marché du travail ou les enquêtes de suivi professionnel. Aucun de ces types d'enquête n'est cependant disponible et réalisé de façon régulière au Burkina Faso. L'examen des différentes sources et productions de données statistiques sur la formation, l'emploi et le chômage disponibles dans le pays montre que le seul dispositif national disponible sont les enquêtes auprès des ménages (QUIBB 2003 ; 2005 ; 2007 ; EICVM 2010), qui collecte de façon partielle la demande du marché du travail et de façon assez exhaustive l'offre du système éducatif. Le champ d'exploration de chacune des questions présentées précédemment sera défini à l'aune des données factuelles collectées lors de ces enquêtes ainsi que celles collectées auprès de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE).

5.1. Le contexte du marché du travail au Burkina Faso

L'analyse des données et des informations disponibles permet de mettre en exergue plusieurs caractéristiques du marché du travail au Burkina Faso.

5.1.1. Le marché du travail est caractérisé par une participation forte et croissante de la population en âge de travailler

L'analyse du marché du travail prend pour point d'appui la population active, c'est-à-dire l'ensemble des personnes en âge de travailler et qui sont soit en emploi, soit au chômage⁴¹. Cette population correspond au volume des ressources humaines que le pays peut potentiellement utiliser pour la production des biens et services, cause fondamentale de la création des revenus et de la croissance économique. L'analyse des données disponibles montre qu'environ 6 350 000 personnes en âge de travailler étaient actives en 2010, soit 88 % de la population potentielle. Durant la période 1996-2010, le pays a connu une forte croissance de la participation sur le marché du travail, quel que soit le genre ou la zone géographique.

41. La population de 15-64 ans est considérée ici comme celle en âge de travailler. C'est la population potentiellement active. Le chômeur est ici toute personne (i) en âge légal de travailler, (ii) sans emploi, et (iii) qui est disponible pour travailler.

Tableau 5.1. Évolution des taux d'activité selon le genre et la zone géographique (1996-2010)

	1996	2005	2010
Taux d'activité en milieu rural	81,2%	93,5%	92%
Taux d'activité en milieu urbain	49,1%	72,3%	71%
Taux d'activité des hommes	83,5%	93%	90%
Taux d'activité des femmes	68%	85,6%	84%
Ensemble	75,7%	89,1%	87%

Source : RGPG (1996), QUIBB 2005 et EICVM 2010.

Le taux d'activité des femmes est passé de 68 à 84 % tandis que celui des hommes est passé de 83,5 à 90 %. Celui des habitants en zone rurale est passé de 81 % à 92 % et celui des résidents en zone urbaine a connu la plus forte croissance en passant de 49 % à 71 %. La propension à se présenter sur le marché du travail croît généralement dans une population lorsque la conjoncture économique semble favorable et/ou lorsque le niveau d'éducation/formation de cette population s'accroît. Ces deux raisons pourraient expliquer la croissance du taux d'activité observée durant la période 1996-2010. En effet, le pays a connu une croissance soutenue de 5 % en moyenne sur la période 2000-2010. En outre, la politique d'éducation pour tous au primaire a certainement contribué à accroître significativement le niveau d'éducation/qualification de la population.

5.1.2. La quasi-totalité des actifs travaillent mais occupent principalement des emplois précaires

Au Burkina Faso, 96 % de la population active avaient un emploi en 2005 comme en 2010.

Tableau 5.2. Distribution de la population de 15-64 ans, selon le statut d'occupation (2005-2010)

	EICVM 2010	QUIBB 2005
Population active de 15-64 ans	6 350 000	5 400 000
- actifs occupés	6 100 000	5 200 000
- chômeurs	250 000	200 000
Population inactive de 15-64 ans	890 000	650 000
Ratio emploi/population active	96 %	96 %

Source : calcul des auteurs à partir des enquêtes QUIBB 2005 et EICVM 2010.



On peut tout de même relativiser cette affirmation dans la mesure où la grande majorité des emplois restent précaires et vulnérables. En effet, les politiques mises en place ainsi que la croissance économique soutenue durant la décennie 2000-2010 ont favorisé la création de nombreux emplois pour la plupart non qualifiés. Comme relevé dans le rapport du ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi (Darankoum, 2014), des centaines de milliers d'emplois ont été créés du fait de l'exécution de plusieurs programmes et projets de promotion de l'emploi et/ou de l'entrepreneuriat au cours de ladite décennie⁴² et ces programmes ont conduit de façon plus prononcée à la création d'emplois non qualifiés. Il ressort que 75 % des emplois induits étaient des emplois non qualifiés et que les emplois créés par certains programmes étaient à plus de 98 % non qualifiés.

Tableau 5.3. Structuration des emplois créés par deux programmes HIMO * réalisés entre 2000 et 2010

	Emplois créés		% de l'ensemble des emplois créés
	Nombre total	Nombre	
Le programme d'aménagement de pistes à haute intensité de main-d'œuvre	76 440	440	1%
L'agence Faso Baara	215 000	5300	2%

* HIMO : haute intensité de main-d'œuvre.

Source : calcul des auteurs à partir des données du ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi.

Étant donné que la quasi-totalité des actifs ont un emploi, il est attendu une amélioration considérable du niveau de vie des populations. Cependant, le rapport de l'Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages (EICVM 2010) révèle que 43,9 %⁴³ de la population vit sous le seuil de pauvreté – et parfois plus de 60 % dans certaines régions. Bien que la croissance économique soit restée relativement stable et supérieure de 2 points de pourcentage au taux de croissance démographique, elle n'a pas pu offrir des opportunités d'emplois de qualité permettant d'améliorer les conditions de vie des ménages.

Au cas où des politiques économiques appropriées ne seraient pas initiées, ce contexte généralisé d'emplois précaires et vulnérables risque de perdurer sur le moyen et le long terme. Les résultats économétriques de la recherche de Zerbo (2010) portant sur la teneur de la croissance économique en emplois décents au Burkina Faso montrent que l'élasticité du taux des emplois permanents couverts par une protection sociale (emplois non vulnérables) par rapport au PIB est de 0,185. C'est-à-dire une croissance économique de 1 % permet d'accroître le taux des emplois non vulnérables de 0,185 %. Ainsi, avec l'hypothèse i) d'une croissance annuelle de 5 %, et ii) une intensité de la croissance en emplois décents de 0,185 comme cela a été le cas durant la décennie 2000-2010, il faudrait attendre au moins 253 ans pour que la moitié des actifs occupés du Burkina Faso bénéficient d'emplois permanents avec une protection sociale. Si dans le même contexte, on fait l'hypothèse d'une forte accélération de la croissance économique autour d'une moyenne de 15 % par an, alors environ 85 ans seront nécessaires pour que la moitié de la population active burkinabè accède à des emplois permanents couverts par une protection sociale.

42. Ces programmes et projets sont classés en cinq grandes catégories : (i) les fonds nationaux de promotion de l'emploi ; (ii) les programmes d'accroissement des revenus dans le secteur agropastoral ; (iii) les programmes des travaux à haute intensité de main-d'œuvre ; (iv) les programmes d'accroissement de l'employabilité des jeunes ; (v) le dispositif d'intermédiation sur le marché de l'emploi.

43. Le taux de pauvreté était de 44% en 1996.

5.1.3. Le secteur informel est prédominant et supérieur à ce qui est observé en moyenne en Afrique subsaharienne

Le fort taux d'emplois précaires dans l'économie laisse présager la place prépondérante que pourrait avoir le secteur informel. Le tableau 5.4 présente la distribution des emplois par grands secteurs institutionnels.

Tableau 5.4. Distribution des emplois par grands secteurs institutionnels (2010)

	Ensemble de la population 15-64 ans		% par groupe d'âge			% selon le genre		% selon le milieu de résidence	
	nombres emplois	%	15-24 ans	25-34 ans	35-64 ans	homme	femme	urbain	rural
Secteur moderne	490 000	7,7%	5,6%	10,4%	8,0%	11,3%	4,8%	26,4%	2,5%
- public	130 000	2,1%	0,2%	2,8%	2,9%	3,0%	1,1%	7,4%	0,4%
- privé	360 000	5,6%	5,4%	7,6%	5,1%	8,3%	3,7%	19,0%	2,1%
Secteur informel	5 660 000	92,3%	94,4%	89,6%	92,0%	88,7%	95,2%	73,6%	97,5%
Total	6 150 000	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'enquête EICVM 2010.

Le marché du travail burkinabè est marqué par une dualité forte qui oppose le secteur informel et le secteur moderne caractérisé par le paiement d'impôts et de taxes, ainsi que par l'enregistrement des travailleurs à un régime de sécurité sociale. L'essentiel des emplois (près de 92 %) se retrouve dans le secteur informel (ce qui représente un manque à gagner considérable pour les recettes publiques mais aussi pour la protection sociale des travailleurs dans ce secteur).

Sans surprise, le secteur informel apparaît nettement plus marqué dans le milieu rural, avec la prépondérance de l'informel agricole. Il occupe 97,5 % des emplois, contre 73,6 % dans le milieu urbain. Ce sont surtout les femmes qui se retrouvent relativement plus dans le secteur informel. En effet, la part du secteur informel dans les emplois occupés par les femmes est de 95,2 % contre 88,7 % chez les hommes. Cette part se chiffre à 94,4 % chez les jeunes de 15-24 ans, contre une valeur légèrement inférieure à 92 % pour les générations d'âge supérieur. Le tableau 5.5 compare la part du secteur informel au Burkina Faso avec la situation moyenne en Afrique subsaharienne.

Tableau 5.5. Répartition des actifs occupés par secteur au Burkina Faso et comparaison avec la moyenne en Afrique subsaharienne (2010)

	Burkina Faso	Moyenne des pays Afrique subsaharienne
Secteur moderne	7,7%	10,3%
- public	2,0%	4,9%
- privé	5,7%	5,4%
Secteur informel	92,3%	89,6%
Total	100%	100%

Source : calcul des auteurs à partir de l'EICVM 2010 et de la base d'indicateurs de l'IIEP-Pôle de Dakar.



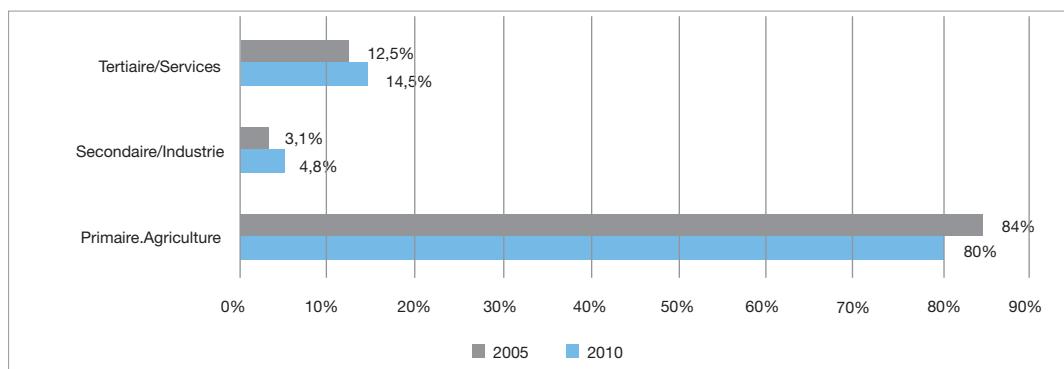
On peut constater que la part des emplois informels au Burkina Faso est supérieure à la moyenne africaine (92,3 % vs 89,6 %), même si la situation s'est légèrement améliorée par rapport à 2002 où le taux d'emploi informel était de 95 %.

Le secteur moderne, quant à lui, occupe seulement 7,8 % des actifs de 15-64 ans (2 % dans le secteur public et 5,7 % dans le secteur privé). Il est à noter que le secteur public au Burkina Faso emploie en deçà de ce qui est observé en moyenne en Afrique subsaharienne (2 % vs 4,9 %).

5.1.4. Bien qu'il y ait un accroissement des travailleurs dans le secteur industriel, la grande majorité des actifs occupés exerce dans le secteur agricole

L'économie est concentrée principalement autour des activités agricoles avec plus de 80 % de la main d'œuvre qui exerce dans ce secteur. On remarque que le poids des personnes exerçant dans le secteur industriel a connu une croissance de près de 50 % en cinq ans, passant de 3,1 % en 2005 à 4,8 % en 2010 notamment du fait de l'accroissement des activités minières dans le secteur.

Graphique 5.1. Structuration de la main-d'œuvre par secteur d'activité (2010)



Source : calcul des auteurs à partir de des enquêtes EICVM 2010 et QUIBB 2005.

Si les activités agricoles occupent une place prépondérante dans le secteur informel, il faut relever que ce n'est pas le cas lorsqu'on se restreint au secteur formel. Selon le recensement des entreprises réalisé en 2010 par l'Institut national de statistiques et de démographie, les activités économiques se concentrent autour de quatre principales branches. Environ 37 % des entreprises formelles sont des entreprises de « commerce, réparation de véhicules automobiles et d'articles domestiques », le faible niveau d'investissement initial et la faiblesse relative des coûts de fonctionnement expliquant cette situation. Après le commerce, viennent les activités d'« immobilier, locations et services aux entreprises » (16 %), la « construction » (14 %), « les hôtels et restaurants » (9 %) et « les autres branches » (24 %). Ces activités sont pratiquées majoritairement par des personnes qui sont à leur compte propre. Il ressort en effet que 41 % des personnes en emploi sont à leur propre compte.

Tableau 5.6. Distribution des emplois par catégorie socioprofessionnelle (2010)

	Groupe d'âge			Ensemble
	15-24 ans	25-34 ans	35-64 ans	
Salarié	3%	7%	6%	5%
Patron	0%	1%	1%	1%
Indépendant	17%	41%	57 %	40%
Apprenti / stagiaire / bénévole	11%	8%	5%	7%
Aide familial	69%	43%	31%	47%
Total des emplois	100%	100%	100%	100%

Source : calcul des auteurs à partir de l'enquête EICVM 2010.

Cet esprit d'entreprenariat ne se manifeste pas uniquement dans le secteur informel puisque les résultats du recensement des entreprises montrent que 51 % des entreprises formelles burkinabè en 2010 étaient des entreprises individuelles ou personnes physiques.

Les emplois salariés constitués principalement de cadres ou d'employés qualifiés sont peu nombreux sur le marché du travail puisqu'ils représentent seulement 5 % des emplois en 2010. Le marché de l'emploi salarié apparaît davantage plus étroit pour la jeune génération puisque la proportion des personnes âgées de 25 ans et plus en emploi salarié (6 %) est deux fois supérieur à celle des personnes de moins de 25 ans (3 %). Cela s'expliquerait en partie par le besoin d'acquérir des qualifications adéquates et une certaine expérience, prérequis à l'accès à la grande majorité des emplois salariés. La proportion de 5 % d'emplois salariés apparaît somme toute faible, surtout lorsqu'on prend en compte le fait que c'est la destination professionnelle convoitée par la quantité relativement importante des sortants du niveau terminal du système éducatif.

5.2. L'insertion professionnelle des sortants du système éducatif

L'analyse de l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif est plus instructive lorsqu'elle se fait dans une perspective de suivi. C'est pourquoi il est abordé dans cette section i) la situation des jeunes dès leur sortie de l'école (la 1^{re} année de sortie), et ii) la situation durant les premières années de vie active.

5.2.1. Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ont une insertion professionnelle relativement meilleure dès la sortie de l'école contrairement aux sortants de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels...

Le chômage est la première préoccupation à considérer lorsqu'il s'agit d'apprécier la performance des sortants⁴⁴ sur le marché du travail. Les individus au chômage sont les sans-emplois qui sont à la recherche active d'un emploi au cours de la période de référence et qui sont disponibles pour travailler (définition du BIT). Cependant, il est plus pertinent de considérer une définition plus large du chômage, en ajoutant aux chômeurs au sens du BIT les individus qui, bien que n'ayant pas cherché d'emploi au cours de la période de référence, restent malgré tout disponibles si on leur en proposait un (chômeur découragé).

Le chômage seul ne peut pas rendre compte de la performance réelle des sortants sur le marché du travail. Une décroissance du taux de chômage entre deux générations consécutives ne peut pas être utilisée pour juger seule s'il y a une meilleure performance en matière d'insertion des sortants sur le marché du travail. Plusieurs facteurs impactent significativement sur l'évolution du taux de chômage. En dehors du rythme de la croissance économique qui peut influencer le nombre d'emplois créés (et diminuer le chômage), il existe un ensemble de réformes structurelles qui impactent également la création d'emplois comme i) les caractéristiques du système fiscal et social, et ii) la rigidité du salaire minimum (l'existence ou la diminution) ou la baisse du coût du travail sur les bas salaires.

Ainsi, il convient d'analyser le taux de chômage au sens large en le complétant par d'autres indicateurs comme le taux d'inactivité et le taux d'emploi précaire pour appréhender l'insertion des sortants sur le marché du travail. Plus les valeurs de ces trois indicateurs sont basses, meilleures sont les conditions d'insertion professionnelles des jeunes.

De façon globale, la situation en termes d'insertion professionnelle pour les sortants du système éducatif sur le marché du travail a légèrement évolué entre 2005 et 2010. Si le taux d'inactivité est resté quasi identique (entre 18 et 19 %), le taux de chômage (au sens large) quant à lui s'est détérioré, passant de 10 % en 2005 à 23 % en 2010. On constate par contre que le taux d'emplois précaires pour les sortants du système éducatif s'est légèrement amélioré sur la période passant de 93 % en 2005 à 89 % en 2010. Entre 2005 et 2010, la situation s'est donc essentiellement dégradée en termes de chômage pour les jeunes sortants du système éducatif.

Tableau 5.7. Dynamique d'insertion des sortants du système éducatif (2005-2010)

Indicateurs de performances	2005	2010
Taux d'inactivité	18%	19%
Taux de chômage (au sens large)	10%	23%
Taux d'emplois précaires	93%	89%
Taux global d'insertion des sortants (TGIS) *	29%	27%

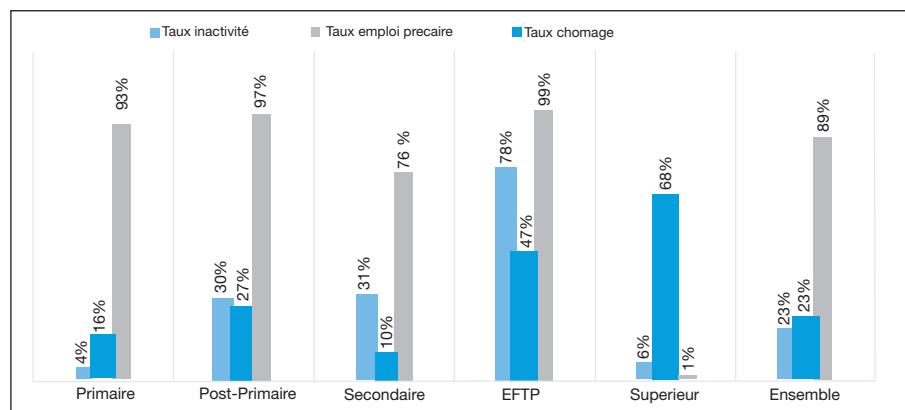
Indice synthétique des trois premiers indicateurs : taux de chômage, taux de précarité et taux d'inactivité.

44. On fait référence ici aux jeunes (15-29 ans) sortis de l'école depuis moins d'un an.

Source : calcul des auteurs à partir des enquêtes EICVM 2010 et QUIBB 2005.

Si l'on s'intéresse à la situation la plus récente (c'est-à-dire celle de 2010), on peut observer que sur 100 sortants du système éducatif burkinabé, 19 sont inactifs. Sur les 81 actifs, 23 % sont au chômage (soit environ 19 sortants du système éducatif qui se retrouvent au chômage) et sur l'ensemble des travailleurs (sur 100 sortants, environ 62 travaillent), 89 % occupent un emploi précaire au regard de leurs qualifications (soit environ 55 individus sur les 100 sortants du système éducatif). Cette situation est différente selon les niveaux de sortie du système éducatif.

Graphique 5.2. Dynamique d'insertion des sortants du système éducatif par niveau d'enseignement (2010)



Source : calcul des auteurs à partir de l'enquête EICVM 2010.

Si on se réfère aux sortants de l'enseignement primaire, on s'aperçoit que si les taux de chômage et d'inactivité (respectivement 4 et 16 %) sont nettement en dessous de la moyenne, le taux d'emploi précaire est quant à lui légèrement au-dessus de la moyenne, ce qui apparaît normal étant donné que l'enseignement primaire n'a pas vocation à l'employabilité directe mais plutôt à assoir des compétences durables en lecture, écriture et calcul. En montant dans les niveaux d'enseignement et plus spécifiquement au post-primaire, ce taux d'emploi précaire augmente (97 %) et est associé à des taux d'inactivité et de chômage nettement plus élevés (respectivement 30 et 27 %). Au niveau de l'enseignement secondaire, si le taux d'inactivité est plus élevé (31 %), les taux de chômage et d'emplois précaires sont plus bas (respectivement 10 et 76 %).

Pour les sortants de l'enseignement supérieur, on constate que si les taux d'emplois précaires et d'inactivité sont très faibles (1 %), le taux de chômage est très important, ce qui dénote certainement une inadéquation de l'offre au regard de la demande – trop de sortants du système éducatif proviennent de l'enseignement supérieur alors même que le marché du travail n'a pas la capacité de les absorber.



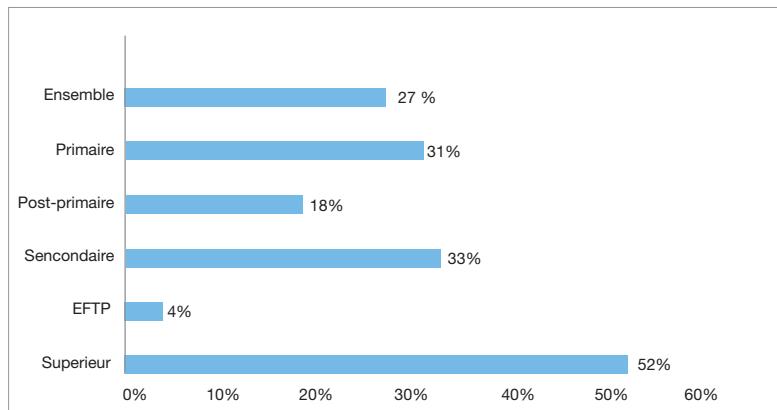
Enfin, concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels, tous les taux présentés ici sont élevés : taux d'inactivité de 78 %, taux de chômage de 47 %, et taux d'emplois précaires de 99 %. Alors même que l'EFTP est présenté comme un levier de développement économique pour l'ensemble des pays en développement, il s'avère qu'au Burkina Faso, c'est le sous-secteur qui présente une performance moindre en termes d'insertion pour les jeunes sortants du système éducatif.

Le fort taux d'inactivité peut s'expliquer en partie par le fait que ces sortants souhaitent améliorer leurs compétences théoriques par des compétences pratiques, et par conséquent ne sont pas à la recherche immédiate d'un emploi mais plutôt d'un stage ou d'études complémentaires. Le fort taux de chômage quant à lui peut s'expliquer par le fait qu'il faut peut-être plus de temps pour un sortant de l'EFTP pour trouver du travail, sachant qu'il cherche en priorité un travail en adéquation avec sa formation, ce qui n'est chose pas aisée et permet de faire l'hypothèse d'une inadéquation qualitative de l'offre de formation au regard des besoins du marché du travail.

Reste à savoir si, tout comme l'enseignement supérieur qui présente également un fort taux de chômage pour les sortants, ce taux élevé de chômage se résorbe dans le temps, les individus acceptant très certainement alors des emplois qui ne sont pas forcément en adéquation avec les formations suivies.

Du fait de la pluralité des indicateurs présentés ci-dessus, il est difficile de dégager une tendance globale de la situation des sortants du système éducatif en particulier pour la partie haute du système. Ainsi, pour faciliter l'appréciation d'ensemble de la performance des sortants du système d'éducation et de formation sur le marché du travail, un indicateur synthétique regroupant les trois indicateurs présentés précédemment a été construit.

Graphique 5.3. Performance des sortants selon le niveau d'éducation (2010)



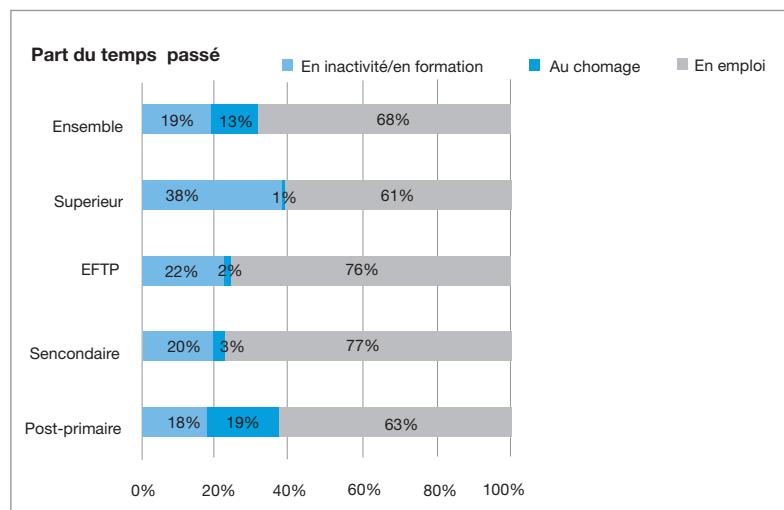
Source : calcul des auteurs à partir de l'enquête EICVM 2010.

Cet indicateur synthétique permet de voir que les sortants de l'enseignement supérieur sont ceux qui performent le plus à la sortie de l'école. Ils sont suivis par les sortants de l'enseignement secondaire général. Les apprenants de l'EFTP sont ceux qui performent le moins sur le marché du travail à la sortie de l'école. Cette situation peut être liée aux explications fournies précédemment et il est important de voir comment évolue ces sortants dans le temps sur le marché du travail.

5.2.2. ... mais les sortants de l'EFTP sont ceux qui avec le temps ont une insertion professionnelle relativement plus durable

L'accès au premier emploi est lié à la conjoncture, et à très court terme, les différences d'insertion pour les jeunes sortants du système éducatif peuvent dépendre de la conjoncture économique du moment. Les enquêtes Génération du Céreq⁴⁵ montrent qu'il faut en général attendre entre 2 et 5 ans après la sortie de l'école pour voir les situations professionnelles se stabiliser. Ces enquêtes montrent également que les repositionnements et les mobilités (géographiques, professionnelles...) sont les plus nombreux au cours des cinq années suivant la sortie de l'école, puisque les jeunes sortants alternent généralement entre chômage, inactivité/formation, stage et emploi. Il est donc important de pouvoir observer une cohorte de sortants du système éducatif au cours des cinq premières années qui suivent sa sortie.

Graphique 5.4. Situation estimée du temps passé pour les sortants du système éducatif de 2009, entre 2010 et 2014



Source : calcul des auteurs à partir des données de l'enquête EICVM 2010.

D'un point de vue global, au cours des cinq premières années, les sortants du système éducatif au Burkina Faso de 2009 ont passé 68 % de leur temps en situation d'emploi, 13 % au chômage et 19 % à être soit inactifs, soit en formation.

45. Nathalie Beaupère, 2008.

Si on se réfère aux différents niveaux d'enseignement, on constate une situation bien différente en termes d'employabilité au cours des cinq premières années de sortie qu'à la sortie même du système éducatif. En effet, on se rend compte que les diplômés du secondaire général et de l'EFTP sont ceux qui ont passé le plus de temps en situation d'emploi au cours des cinq premières années après leur sortie de l'école (respectivement 76 et 77 %) et qui présentent, avec l'enseignement supérieur, un temps passé au chômage le plus faible. On peut penser que pour les diplômés de l'EFTP, la faiblesse du temps passé au chômage au cours des cinq premières années (2 %), alors que le taux de chômage pour ces diplômés dès leur sortie de l'école était élevé (46 %), peut être dû au fait que d'une part ceux-ci ont navigué entre recherche d'un emploi et renforcement de leurs compétences et expériences professionnelles par l'intermédiaire de formations courtes et de stages, mais aussi d'autre part que ces diplômés ont peut-être accepté des emplois sous-qualifiés et ne répondant pas forcément à leurs qualifications diplômantes.

Pour les diplômés du supérieur, on constate comme pour l'EFTP que le temps passé au chômage est faible au cours des cinq premières années suivant leur sortie du système éducatif alors qu'il était très élevé dès leur sortie (68 % de taux de chômage), ce qui laisse supposer peut-être, et entre autres, que certains de ces diplômés ont choisi d'occuper des emplois sous-qualifiés au regard de leur formation diplômante. On observe également que pour les diplômés du supérieur, le temps passé au cours des cinq premières années de leur sortie de l'école soit en inactivité totale soit en formation est élevé (38 %) laissant supposer une inadéquation encore plus prononcée des filières d'enseignement supérieur avec les besoins du marché du travail, les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur devant alors alterner entre inactivité et nouvelle formation.

Les analyses ont donc montré que si les sortants de l'EFTP sont ceux qui s'insèrent le moins bien sur le marché du travail dès la sortie de l'école, leur situation est bien différente par la suite et ce sont eux (avec ceux du secondaire général) qui bénéficient d'une employabilité plus prononcée avec le temps. Toutefois, il y a lieu de bien tenir compte de l'adéquation de l'offre d'EFTP en lien avec les besoins de l'économie, l'objectif étant que ces diplômés s'insèrent sur le marché en lien direct avec leur formation.

5.3. Une évaluation de l'adéquation formation-emploi avec les besoins de développement de l'économie

5.3.1. Une forte inadéquation entre l'offre annuelle des sortants du système éducatif et la demande du marché du travail

La présente section évalue si le système éducatif met à disposition du marché du travail une main-d'œuvre satisfaisant en quantité et en qualité aux demandes de travail formulées. Chaque année, un ensemble de besoin en main-d'œuvre est exprimé sur le marché du travail. Y arrive aussi diverses cohortes d'individus avec différents profils de sortie du système d'éducation/formation (par exemple certains n'ayant pas achevé le cycle primaire). Cette diversité des profils est confrontée à la diversité des emplois disponibles. Il convient donc de se demander dans quelle mesure le flux des sortants du système éducatif répond (en volume et dans sa composition) aux besoins réels du marché du travail. Pour mener l'évaluation dans le cas du Burkina Faso, une balance formation-emploi a été élaborée à partir des données des enquêtes des EICVM 2005 et 2010.

Tableau 5.8. Distribution du flux des sortants du système éducatif ainsi que des emplois offerts

Distribution annuelle moyenne des sortants du système éducatif			Distribution annuelle moyenne des emplois offerts			
Niveau de sortie	Nombre	en %	Secteur	Profession	Nombre	en %
Supérieur	4 170	5%	Moderne	Public	1 700	2%
Secondaire 2 ^e cycle et EFTP	6 570	7%		Privé	5 000	6%
Secondaire 1 ^{er} cycle	20 340	23%	Informel	non agricole	13 200	15%
Primaire complet	10 160	11%		Agricole	39 800	44%
Primaire incomplet	48 760	54%	Sans emploi / chômeurs		12 600	14%
Total	90 000	100%	Inactifs		17 700	20%
			Total		90 000	100%

Source : calcul des auteurs à partir des enquêtes EICVM 2010 et QUIBB 2005.

De façon pratique, on cherche à mettre en regard, pour une pseudo classe d'âge de X milliers de jeunes sortant du système scolaire au cours d'une année, d'un côté la distribution des niveaux terminaux de scolarisation, et de l'autre celle des emplois offerts par niveau de qualification.

Cette procédure permet d'avoir une idée quantitative globale de la pertinence des arrangements en matière de répartition des scolarisations par niveau d'éducation/formation en fonction de la structure des demandes de l'économie du pays durant l'année considérée. Le tableau 5.8 présente les résultats pour la cohorte de 90 000 jeunes sortis du système éducatif en 2009.

La balance formation-emploi indique une forte inadéquation entre les sortants du système éducatif et la capacité du marché du travail à les absorber. Le déséquilibre de la balance emploi-formation est de deux ordres : quantitatif et qualitatif. De façon globale, il ressort que sur les 90 000 individus qui sont sortis du système éducatif en 2009, seuls 59 700 ont pu occuper un emploi au cours de l'année 2010. Les sortants du système éducatif ont été à peu près 1,5 fois supérieurs à la capacité d'accueil à court terme (annuel) de l'économie.

Relevons qu'entre 2005 et 2010, en moyenne 180 000 emplois ont été créés annuellement au Burkina Faso. Mais seul le tiers de ces emplois est directement occupé par les nouveaux sortants du système éducatif. Le reste des emplois (120 000 en moyenne) ont été créés ou occupés par les deux profils suivants :

- chômeurs (sortis du système depuis plus d'un an au moins et à la recherche d'un emploi) ;
- inactifs qui n'étaient pas sur le marché du travail et qui ont décidé d'entrer sur le marché du travail au cours de cette année.

On constate notamment une forte inadéquation quantitative pour la partie haute du système éducation, puisque pour les 11 000 sortants de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire ne correspondent environ que 7 000 emplois disponibles dans le secteur moderne public ou privé. Ce déséquilibre explique le chômage, le sous-emploi et la précarité en tous genres (déclassement) des sortants diplômés de ces cycles.

De même, l'immense majorité des sortants sans qualification se retrouvent dans le secteur informel, notamment agricole. D'un point de vue économique, ceci est préjudiciable pour le pays. Les agriculteurs et les travailleurs du secteur informel sans aucune qualification ont en effet besoin de savoir au moins lire, écrire et compter (pour utiliser efficacement les intrants agricoles par exemple), et d'une formation adéquate pour profiter pleinement de la technologie disponible et améliorer ainsi leur productivité.

Cette balance formation-emploi montre donc un décalage puisque i) les diplômés de la partie haute du système éducatif sont trop nombreux au regard des emplois correspondant à leur qualification et occupent donc certainement des emplois sous-qualifiés, et ii) les sortants de la partie basse du système éducatif se retrouvent essentiellement dans le secteur informel (notamment agricole) et trop peu disposent des compétences de base minimales requises pour améliorer la productivité (savoir lire, écrire et compter et disposer d'une formation professionnelle courte en adéquation avec leur travail).

L'analyse du déclassement, qui consiste à regarder la part des actifs occupés ayant un niveau de formation a priori supérieur à l'emploi occupé, permet de confirmer les tendances observées à travers la balance formation-emploi et les analyses et conclusions menées. On s'aperçoit en effet que 31,8 % des travailleurs au Burkina Faso en 2010 ont une formation supérieure à l'emploi qu'ils occupent, ce qui laisse supposer des situations de sous-emplois conséquentes au niveau des diplômés de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire. Ces taux de déclassement sont nettement plus importants en milieu urbain (47,8 %) qu'en milieu rural (9,7 %), étant donné que les individus les plus qualifiés (enseignements secondaire et supérieur) se retrouvent en zone urbaine et occupent pour une partie d'entre eux des emplois sous-qualifiés.

Tableau 5.9. Taux de déclassement chez les travailleurs, par genre et par zone géographique

Genre \ Milieu	urbain	rural	Ensemble
masculin	48,3	11,3	32,0
féminin	47,1	6,2	31,5
Ensemble	47,8	9,7	31,8

Source : calcul des auteurs à partir de l'enquête EICVM 2010.

Les analyses menées jusqu'ici montrent clairement qu'il y a beaucoup de jeunes sur le marché du travail qui se retrouvent sans les compétences de base, alors que parallèlement trop de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur s'y retrouvent par rapport aux besoins réels de l'économie. **Il est donc primordial pour l'économie burkinabè de pouvoir amener tous les jeunes vers un enseignement de base de 10 années (primaire et post-primaire) et orienter une grande partie d'entre eux vers des formations professionnelles en lien direct avec le marché du travail, tout en régulant les flux à l'entrée du secondaire général et de l'enseignement supérieur en fonction de la demande économique.**

5.3.2. Un niveau de capital humain faible et en inadéquation avec le soutien à une politique économique d'émergence

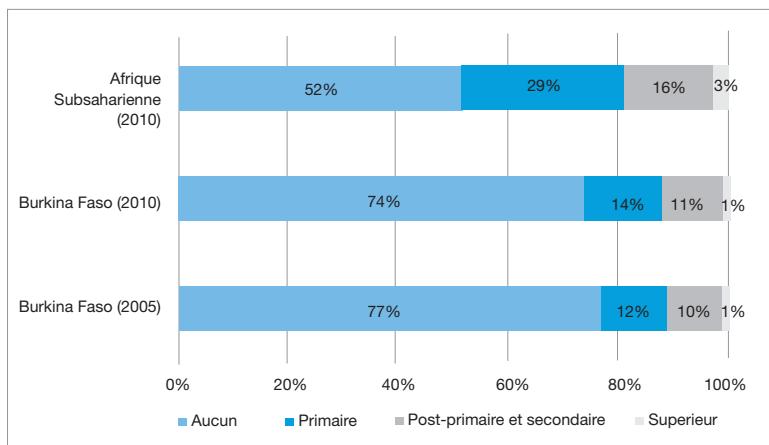
La littérature⁴⁶ montre que l'on peut subdiviser les économies en distinguant les économies d'innovation des économies d'imitation. Pour connaître une croissance économique soutenue, les premières doivent contribuer à l'innovation technologique et disposer pour cela d'une masse importante de main-d'œuvre très qualifiée – ce qui oblige à un investissement important et permanent dans l'enseignement supérieur. Les pays développés font partie de ce groupe d'économies. Les secondes doivent investir prioritairement dans les niveaux scolaires favorisant les imitations et la mise en œuvre des nouvelles techniques, notamment dans les enseignements primaire et post-primaire. Ce second groupe est constitué des pays à revenu faible et intermédiaire⁴⁷. De ce qui précède, le Burkina Faso aurait donc intérêt à ce que la majorité de la population adulte ait au moins un niveau d'éducation de base de 10 années (primaire et post-primaire) tout en développant l'accès aux filières d'EFTP en lien avec le marché du travail. Le graphique 5.5 donne la distribution de la population adulte selon le plus haut cycle atteint.

46. Voir le rapport 2004 du Conseil d'analyse économique (CAE), réalisé par Aghion et Cohen (2004).

47. La Banque mondiale, à travers une étude menée en 1993, a montré que l'éducation primaire était le facteur qui avait le plus contribué à la croissance des économies des pays d'Asie de l'Est.



Graphique 5.5. Distribution de la population adulte (15 ans et +) selon le plus haut cycle d'étude atteint (2010)



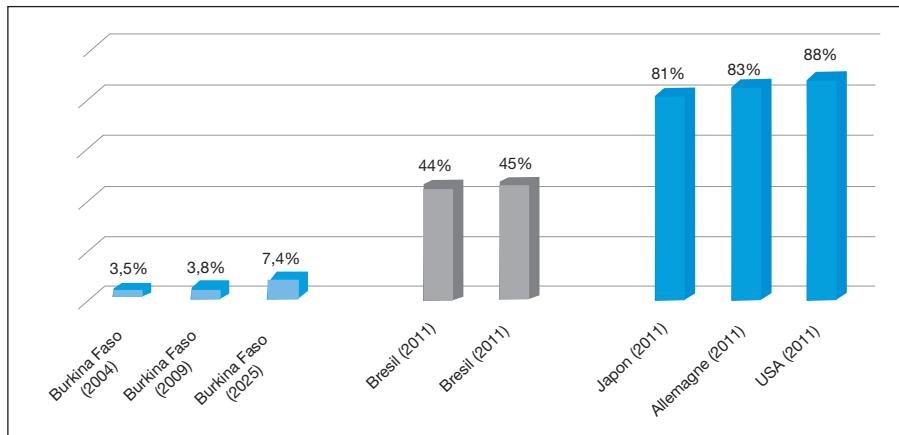
Source : calcul des auteurs à partir de l'ECVM 2010 et 2005, et base d'indicateurs de l'IPE/Pôle de Dakar.

Le stock de la population adulte burkinabè n'étant jamais allé à l'école est passé de 77 % en 2005 à 74 % en 2010. Malgré cette légère avancée, la situation reste loin de la moyenne d'Afrique subsaharienne, où c'est environ 52 % de la population adulte qui n'a jamais eu accès à l'école. Pour l'enseignement primaire, on constate également une différence entre la population burkinabè (14 % a fait l'enseignement primaire en 2010) et la moyenne d'Afrique subsaharienne (29 %).

Il ressort ainsi que le niveau du capital humain disponible est très faible et n'est pas encore prêt à soutenir une politique économique d'émergence. Des analyses théoriques précédentes, le système éducatif ne pourra accompagner efficacement les objectifs de croissance économique du pays en vue d'atteindre *in fine* l'émergence que si la politique éducative met en œuvre des stratégies visant à assurer une généralisation effective de l'accès à l'éducation – un enseignement primaire universel dans un premier temps, puis à terme un enseignement de base de 10 années, universel, tout en développant la professionnalisation dans les niveaux d'enseignement qui suivent.

À titre indicatif, le graphique 5.6 montre le pourcentage de la population active ayant achevé au moins le post-primaire dans les pays émergents comme le Brésil, la Chine et aussi dans les pays développés comme le Japon, l'Allemagne ou les Etats-Unis, en mettant en regard la situation du Burkina Faso en 2004 puis en 2009 et la situation estimée du Burkina en 2025.

Graphique 5.6. Comparaison du Burkina Faso avec des pays émergents et développés de la part de la population active ayant achevé au moins l'enseignement post-primaire ou équivalent



Source : calcul des auteurs à partir de l'EICVM 2005 et 2010, et Regards sur l'éducation de l'OCDE, 2014.

Au regard de cette comparaison, il ressort qu'au rythme actuel, le niveau de capital humain que le Burkina aura en 2025 sera toujours très loin de la situation en 2011 des pays émergents. La situation ne pourra être différente que si le pilotage de l'offre d'éducation et de formation est arrimée à la demande du marché du travail et des besoins réels de l'économie, c'est-à-dire en augmentant considérablement le nombre de jeunes sortants avec les compétences minimales requises (enseignements primaire et post-primaire, avec une formation professionnelle en complément), tout en limitant les flux à l'entrée du secondaire général et de l'enseignement supérieur au regard des besoins de l'économie.

5.4. Comment le système d'éducation et de formation peut-il jouer de façon optimale sa partition dans l'insertion professionnelle des jeunes et dans le développement socio-économique du pays ?

Le système d'éducation et de formation dispose des marges de manœuvres pour contribuer à une meilleure insertion des jeunes sur le marché du travail tout en répondant aux besoins de développement de l'économie. Les points qui suivent donnent des mesures et orientations stratégiques mises en exergues suite à l'analyse des données.

5.4.1. Développer ou renforcer les politiques/stratégies pouvant contribuer à supprimer les sorties précoces du système éducatif aujourd’hui majoritaires

La notion de sortie précoce englobe ici les exigences du système éducatif et celles du marché du travail. Il est demandé aux sortants du système éducatif d’achever au moins le cycle primaire, et la législation exige que les entrants sur le marché du travail aient au moins 15 ans. C'est pourquoi un individu qui ne remplit pas l'une de ces deux conditionnalités est considéré comme en entrée précoce sur le marché du travail (ou en sortie précoce du système éducatif). L'analyse des données disponibles montre qu'en 2010, plus de 60 % des sortants mis sur le marché du travail par le SEF étaient précoces, soit 3 sortants sur 5 – la situation étant plus criante dans les régions rurales, où plus de 77 % des sortants sont précoces.

5.4.2. Développer ou renforcer les politiques/stratégies pouvant contribuer à accroître le nombre de sortants avec une qualification professionnelle, seuls 6 % des sortants aujourd’hui

Pour accroître les chances d'accès des jeunes à l'emploi, il est indispensable de doter le maximum d'entre eux du minimum nécessaire de qualifications/compétences. C'est en effet ce qui est valorisé sur le marché du travail. Les apprenants qui sortent de l'EFTP ou de l'enseignement supérieur sont ceux dont le système éducatif peut certifier de la maîtrise d'une certaine compétence technique et professionnelle. Que ce soit en 2005 ou en 2010, l'addition de la proportion des sortants de l'EFTP et de l'enseignement supérieur montre qu'uniquement 6 % des sortants avaient une qualification.

L'augmentation du taux de sortants avec qualification passe entre autres par un accroissement du niveau de couverture de l'EFTP. La place qu'ils occupent dans l'univers éducatif à travers le continent et plus particulièrement au Burkina Faso semble peu reluisante. Avec seuls 6 % des apprenants du post-primaire et du secondaire inscrits à l'EFTP, le niveau de scolarisation en EFTP au Burkina est largement en deçà de la moyenne observée en Afrique subsaharienne, où le taux est de 9 % environ. C'est aussi quatre fois moins que ce qui est observé (25 %) dans les pays de l'OCDE⁴⁸.

La mise en œuvre effective de la stratégie de généralisation de la formation professionnelle adoptée en 2014 s'impose comme une nécessité. L'effectivité de la stratégie « une province, un CET » et « une région, un lycée professionnel » (2012), ou encore l'effectivité du programme de construction et d'équipement des centres provinciaux de formation professionnelle pourraient contribuer à améliorer la situation.

48. Cf. Maninga GBATO, *Former pour l'emploi : une autre alternative*, L'Harmattan, 2008 (p. 29).

5.4.3. Renforcer la pertinence des programmes d'EFTP par rapport au marché du travail

Une condition indispensable pour améliorer les chances d'accès à l'emploi consiste à fournir des formations de qualité adaptées aux besoins du marché du travail. Depuis 2001, le ministère chargé de l'Enseignement secondaire technique et professionnel a entrepris le processus de révision des programmes de formation sous forme de référentiels. Avec la réforme du système éducatif en 2007⁴⁹ et l'adoption de la Politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels lors du Conseil des ministres du 23 juillet 2008 (qui constitue le document de référence et d'orientation en matière d'EFTP pour fournir à l'économie nationale des ressources humaines qualifiées et compétitives), le ministère s'est engagé résolument dans ce processus pour le sous-secteur de l'EFTP.

Concernant la mise en œuvre de l'approche par les compétences, les documents-guides pour l'élaboration de référentiels dans l'enseignement secondaire technique et professionnel ont été adoptés. Pour les différents cycles de formation, l'ouverture est conditionnée par la disponibilité de ces référentiels de formation élaborés avec le concours des professionnels. Au niveau de l'enseignement secondaire technique et professionnel tertiaire, sur 16 programmes de formation, on en compte 8 sous forme de référentiels, 4 sous forme de référentiels à relire et 8 sous forme de listing. Au niveau de l'enseignement technique industriel, sur 63 programmes de formation, 31 sont rédigés sous forme de référentiels. Les autres sont sous forme de listing.

L'application du décret n° 2010-385⁵⁰ qui depuis 2010 donne une certaine autonomie de gestion aux établissements devraient donner plus de possibilités d'amélioration de la qualité des formations à travers la flexibilité donnée aux établissements pour les ouvertures et fermetures de spécialités de formation en fonction de la réalité locale, les activités de production qu'ils peuvent réaliser et les partenariats qu'ils peuvent nouer avec les professionnels pour faciliter le placement en stages des formés.

La mise en œuvre effective de la composante « Amélioration de l'adéquation formation-emploi » du Plan national d'action de développement de l'enseignement supérieur (PNADES) pourrait permettre d'améliorer le contenu des offres de formation de l'enseignement supérieur par rapport au marché du travail.

49. Cf. décret 2007-540/PRES promulguant la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation.

50. Décret n°2010-385/PRES/PM/MESSRS/MEF, portant organisation des établissements d'enseignement secondaire technique et professionnels publics.

5.4.4. Développer ou renforcer les politiques/stratégies permettant une confrontation permanente des apprenants de l'EFTP et du supérieur aux réalités du marché du travail

L'EFTP et l'enseignement supérieur étant des sous-secteurs permettant aux apprenants d'acquérir des compétences durant la formation, il est important que les apprenants de ces niveaux d'enseignement se frottent aux réalités du marché du travail. Plusieurs études soulignent les avantages que les jeunes tirent du fait de se confronter au marché du travail pendant les études (les États-Unis et l'Allemagne sont les champions dans la promotion du cumul emploi-études). L'analyse des données disponibles montre que moins de 30 % des apprenants du système de qualification (EFTP et enseignement supérieur) sont confrontés aux réalités du marché du travail durant leur formation. Un étudiant sur 4 est sur le marché du travail, c'est-à-dire en emploi ou en recherche d'emploi. Pour ce qui concerne les apprenants de l'EFTP, c'est 38 % d'entre eux qui sont à la fois en études et sur le marché du travail. La mise en œuvre d'une diversité de parcours de formation participe de l'amélioration des conditions d'accès et de réduction du temps de formation. C'est par exemple le cas de la mise en œuvre de la formation par alternance du CAP coupe-couture en trois ans et la formation au CAP électrotechnique en deux ans pour l'électrification rurale. La mise en œuvre effective de l'arrêté conjoint 2009-157/MESSRS/MJE (portant institution de la formation professionnelle par apprentissage dans les structures de formation technique et professionnelle), datant du 22 juin 2009, serait un premier pas dans ce sens.

5.4.5. Adopter une politique explicite de régulation des flux dans le système d'éducation et de formation

Pour accroître les chances d'accès des sortants du système d'éducation et de formation, il est important que ceux-ci soit formés en quantité suffisante par rapport à la capacité d'accueil des différentes branches d'activités. En effet, les échanges réalisées avec les acteurs du pays montrent qu'il existe certains pans de l'économie où il y a un manque ou une insuffisance de formés par rapport aux perspectives de l'économie et inversement, qu'il existe des pans en déclin dont le système éducatif continue à nourrir en offre de main-d'œuvre.

Il est important que soit instituée une politique de régulation des flux au sein de l'ensemble du système d'éducation et de formation. L'idée étant de développer/créer implicitement ou explicitement des parcours au sein du SEF qui permettrait qu'*in fine* le flux des sortants soit dimensionné par rapport aux capacités d'accueil à court et moyen termes du marché du travail. Une telle politique n'existe pas à l'heure actuelle. L'élaboration et la mise en œuvre d'une telle politique exige l'implication et un travail en synergie entre les structures et dispositifs en charge de :

- l'accréditation des prestataires de formation ;
- l'orientation scolaire et professionnelle ;
- l'évaluation nationale ainsi que la certification ;
- du financement de l'éducation/formation (coûts de formation, transferts aux ménages/bourses d'études, transferts aux prestataires de formation, etc.) ;
- du suivi des sortants ;
- ainsi que de l'anticipation de la demande du marché du travail et des besoins de l'économie.

CHAPITRE 6

Équité dans l'accès à l'éducation et dans la distribution des ressources publiques d'éducation

L'équité apparaît de plus en plus comme une exigence fondamentale des sociétés modernes, en particulier en ce qui concerne l'accès aux services sociaux de base. Ainsi, l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme affirme que « toute personne a droit à l'éducation » et que cette « éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental ». La recherche de l'équité devient donc un objectif majeur que doit viser toute politique publique. Cela est d'autant plus nécessaire en matière d'éducation pour au moins trois raisons :

- d'abord parce qu'atteindre une éducation pour tous passe nécessairement par la mise en place d'un système éducatif inclusif, sans aucune discrimination ;
- ensuite parce que si l'éducation constitue un axe prioritaire dans toutes les stratégies de lutte contre la pauvreté et les inégalités sociales, il paraît d'autant plus logique de garantir à tous une éducation équitable ;
- enfin, au-delà de ces explications qui relèvent plus d'une question de justice sociale (donner à chacun les mêmes chances), la recherche de l'équité en éducation répond également à un objectif d'efficacité économique, parce qu'un système non équitable ne garantit pas que les individus les plus « capables » soient ceux qui accèdent aux niveaux les plus élevés.

Le Burkina Faso a pris la mesure de l'enjeu, en intégrant la dimension inclusive de l'éducation dans les programmes de développement du secteur. Par exemple, l'équité dans l'accès à l'école est envisagée dans le programme 1 (sous-programme 4) du PDSEB, tandis que l'éducation inclusive à tous les niveaux figure dans le sous-programme 6. Cependant, il importe de savoir si dans les faits le système éducatif s'efforce de garantir l'égalité des chances d'accès à l'éducation, quelles que soient les caractéristiques et les conditions de vie des individus. Pour ce faire, il est utile de décrire les disparités qui existent dans le système, puis d'essayer de comprendre les facteurs qui les expliquent de sorte à examiner les possibilités de les réduire avec les instruments appropriés.

Alors que le chapitre 2 de ce rapport a traité des questions de scolarisation de manière globale, ce chapitre se focalise sur deux dimensions essentielles de l'équité, à savoir :

- dans quelle mesure chaque individu, selon son genre, ses caractéristiques géographiques ou sociales, a-t-il des chances comparables de scolarisation ;
- et dans quelle mesure les dépenses publiques en éducation bénéficient-elles à tous les individus dans les mêmes proportions selon leurs caractéristiques personnelles et sociales.

Ce chapitre est donc structuré en deux parties.



Dans une première partie, il est question de décrire les indicateurs de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement, selon différentes dimensions sociales comme le genre, la localisation géographique (régions administratives), le milieu de résidence (opposition entre milieu rural et milieu urbain) ou l'origine sociale (niveau de vie). Dans cette perspective, l'éducation est considérée comme un bien généralement recherché, mais dont la valeur n'est pas spécifiée.

La seconde partie considère que l'éducation a une valeur (l'accès aux services éducatifs équivaut à l'accès aux ressources publiques qui sont mobilisées pour produire ces services) et examine d'une part, comment les ressources publiques sont réparties dans le système, et d'autre part, dans quelle mesure certains groupes ou certaines catégories de la population bénéficient plus de ces ressources que d'autres. Les résultats sont comparés avec ceux d'autres pays d'Afrique subsaharienne, afin de mettre en perspective la situation du Burkina Faso avec celle de pays comparables.

6.1. L'accès à l'éducation : les disparités à relever dans les différentes dimensions sociales

Mettre en évidence les disparités d'accès à l'éducation selon les différentes dimensions sociales nécessite avant tout de disposer des données appropriées. Alors que les données administratives collectées annuellement à partir des recensements scolaires constituent la source la plus courante, elles ne disposent pas toujours d'éléments sur toutes les catégorisations sociales pertinentes pour l'analyse, comme par exemple les niveaux de pauvreté ou de richesse, la ruralité, ou les orphelins et enfants vulnérables (OEV). En outre, comme déjà évoqué dans le chapitre 2, ces données sont collectées sur ceux qui sont déjà à l'école, alors que la prise en compte de ceux qui n'y sont pas peut être utile pour comprendre les disparités et identifier les instruments appropriés pour les réduire. C'est pourquoi elles sont complétées utilement par les données d'enquêtes ménages disponibles (la plus récente étant l'EICVM 2010) pour rendre compte des disparités d'accès à l'éducation.

Compte tenu des informations factuelles disponibles qui ont pu être mobilisées, dans les paragraphes qui suivent seront successivement examinées les disparités liées au genre (filles/garçons), au milieu de résidence (rural/urbain), à la localisation géographique (régions administratives, provinces, communes) et au niveau de vie (quintile de richesse).

6.1.1. Des disparités entre filles et garçons qui se résorbent dans le primaire, mais encore perceptibles dans les autres niveaux d'enseignement

La question du genre constitue un objectif à part entière de la déclaration du millénaire pour le développement. Le Burkina Faso, à l'instar de ses voisins d'Afrique Subsaharienne, s'était alors engagé en 2000 à « éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire à l'horizon 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite »⁵¹. La question est alors de savoir ce qu'il en est actuellement.

51. Cf. l'objectif n°5 de l'EPT.

6.1.1.1. Les filles sont encore sous-représentées, mais principalement à partir du post-primaire

Pour apprécier les disparités de genre dans l'accès à l'éducation, on peut commencer par examiner le statut scolaire d'une génération d'âge scolarisable selon le genre, en regardant quelle proportion a été scolarisée ou non, et comment les filles et les garçons sont représentés dans les différents segments du système. Le tableau 6.1 ci-après présente cette distribution pour les individus de 3-24 ans à partir des données de l'enquête EICVM 2010, sachant que cette enquête est la plus récente disponible et qu'elle renvoie au statut scolaire en 2008/2009.

Tableau 6.1. Distribution de la population de 3-24 ans selon le genre et le statut éducatif (2010)

	% dans la population	Niveau d'enseignement						
		aucun	préscolaire	primaire	post-primaire	secondaire	EFTP	supérieur
Proportion								
Fille	50,2%	52,6%	49,8%	46,8%	44,8%	40,2%	38,8%	37,2%
Garçon	49,8%	47,4%	50,2%	53,2%	55,2%	59,8%	61,2%	62,8%
Logarithme des rapports de chance ¹								
Fille / Garçon		4,2%	-0,6%	-5,9%	-9,3%	-17,6%	-20,1%	-23,1%

Source : estimations des auteurs à partir des données EICVM 2010.

On s'aperçoit tout d'abord que si dans la population considérée il y a pratiquement autant de filles que de garçons, **les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons à n'avoir pas été scolarisées**. Elles sont en effet 52,6 % au sein de la population féminine à n'avoir pas été à l'école, contre 47,4 % dans la population masculine.

Lorsqu'on s'intéresse ensuite à la population qui a été scolarisée, les filles apparaissent sous-représentées, en dehors du préscolaire où une quasi-égalité est observée. En effet, elles représentent près de 46,8 % des individus ayant le niveau du primaire ; 44,8 % des individus ayant le niveau du post-primaire général ; 40,2 % des individus ayant le niveau du secondaire général ; 38,8 % des individus ayant le niveau de l'EFTP et 37,2 % des individus ayant le niveau du supérieur. Ces données suggèrent des chances de scolarisation moindre pour les filles à ces niveaux d'enseignement, qui se creusent au fur et à mesure qu'on monte dans la pyramide éducative. Comparativement aux garçons, les filles présentent en effet 6 % moins de chances d'être scolarisées dans le primaire, et cela se réduit jusqu'à 23 % moins de chances dans le supérieur.

Il faut cependant noter que ces résultats découlent d'une enquête ménage qui date de 2010 et qui retrace une situation scolaire de 2008/2009. Le recours aux données administratives de 2013/2014 permet de compléter ces résultats avec une situation plus à jour, comme l'indique le tableau 6.2 ci-après.

Tableau 6.2. Indicateurs de couverture scolaire selon le genre (2006/2007 et 2013/2014)

	TBS dans l'enseignement général				Nombre d'élèves/étudiants pour 100 000 habitants	
	Préscolaire	Primaire	Post-primaire	Secondaire	Enseignement tech. et prof.	Enseignement supérieur
Situation en 2013/2014						
Filles	4,0%	83,2%	38,1%	8,0%	134,8	268,5
Garçons	3,9%	82,8%	41,4%	13,9%	182,6	600,6
Indice de parité	102,1%	100,4%	92,0%	57,9%	73,8%	44,7%
Situation en 2006/2007						
Filles	2,8%	57,9%	17,8%	2,2%	164,7	140,6
Garçons	2,7%	70,5%	24,2%	6,1%	180,7	336,5
Indice de parité	102,7%	82,2%	73,4%	36,9%	91,2%	41,8%

Sources : estimations des auteurs à partir des données administratives du MASSN, du MENA et du MESS.

Il apparaît que si au préscolaire, les filles et les garçons bénéficient pratiquement d'une même couverture scolaire depuis 2006/2007, la situation n'est pas le même dans les autres niveaux d'enseignement. En ce qui concerne le primaire, les filles présentaient une couverture scolaire bien plus faible en 2006/2007 (TBS de 57,9 % contre 70,5 % chez les garçons), mais l'écart a été réduit significativement dans le temps, pour aboutir à un TBS quasiment similaire entre filles et garçons de l'ordre de 83 % en 2013/2014. C'est donc un effort de réduction de disparité selon le genre dans la couverture scolaire au niveau du primaire qui mérite d'être souligné et encouragé.

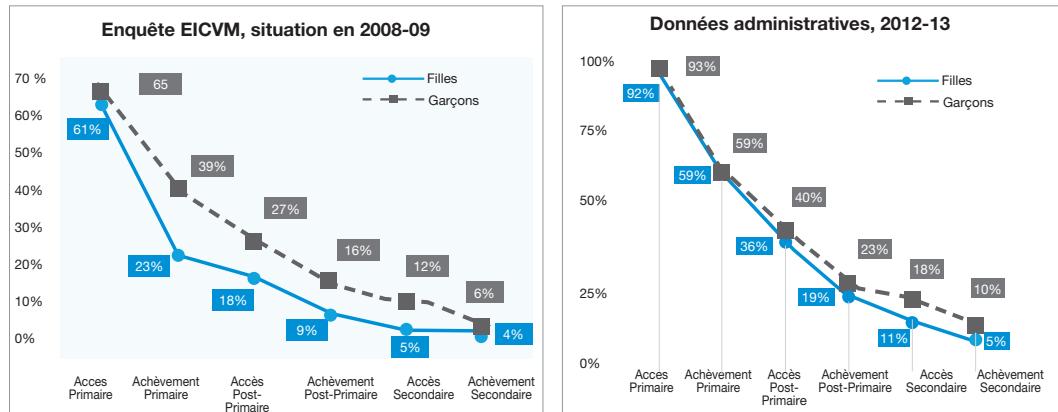
Dans le post-primaire et le secondaire en revanche, quelques efforts de réduction des disparités peuvent être notés, mais la situation en 2013-2014 laisse apparaître encore des écarts non négligeables entre filles et garçons dans la couverture scolaire. En effet, avec un TBS de 38,1 % dans le post-primaire (contre 41,4 % chez les garçons) et de 8 % dans le secondaire (contre 13,9 % chez les garçons), les filles présentent une couverture moindre qui demande à être améliorée. Les mêmes constats restent valables dans l'enseignement technique et professionnel, mais aussi dans l'enseignement supérieur, où l'on observe une plus faible représentativité des filles en 2013-2014. Les données du tableau 6.2 permettent de noter par exemple que dans l'enseignement supérieur, il y a environ 2,5 fois moins d'étudiantes pour 100 000 habitants dans la population féminine comparativement à la situation dans la population masculine.

Définir quelles sont les actions les plus appropriées pour combler ces écarts nécessite de savoir à quel niveau se créent précisément ces disparités.

6.1.1.2. Des leviers d'actions dans une amélioration de la transition et de la rétention dans les niveaux post-primaire, notamment pour les filles

Le graphique 6.1 ci-après présente le parcours scolaire des enfants burkinabè selon le genre, en juxtaposant la situation obtenue avec l'enquête EICVM et les données administratives.

Graphique 6.1. Parcours scolaire des jeunes enfants burkinabè selon le genre



Source : estimation des auteurs à partir des données EICVM 2010, des données administratives du MENA et du MESS, et des projections démographiques de l'INSD.

On constate tout d'abord qu'il y a très peu de différences entre filles et garçons dans l'accès au primaire. En effet, l'écart observé entre filles et garçons à l'entrée du système se chiffre à 4 points de pourcentage seulement en 2008/2009 avec l'EICVM et semble s'être réduit d'ailleurs à 1 point de pourcentage en 2012/2013 avec les données administratives. Ces chiffres suggèrent donc que les filles et les garçons accèdent presque similairement à l'école.

On constate également que les filles et les garçons semblent désormais achever le primaire dans les mêmes proportions. En effet, avec les données administratives, on s'aperçoit que les filles et les garçons présentent pratiquement les mêmes taux d'achèvement, estimés à 59 % en 2012/2013. Pourtant, les chances d'achèvement du primaire étaient bien plus faibles pour les filles en 2008/2009, l'écart avec les garçons étant de l'ordre de 15 points de pourcentage. Des efforts semblent donc avoir été déployés pour améliorer la rétention des filles au primaire afin de combler le gap.

L'écart entre filles et garçons semble désormais naître à partir de la transition vers le post-primaire. En effet, avec un taux d'accès au post-primaire de 40 % pour les garçons et de 36 % pour les filles en 2012/2013, les garçons se distinguent avec une transition vers le post-primaire légèrement plus élevée, de l'ordre de 68 %, contre 61 % chez les filles. Cette différence, bien que modeste, apparaît comme une première source de responsabilité dans le retard des filles par rapport aux garçons. **Elle s'accentue ensuite dans le post-primaire avec une rétention moindre pour les filles, puis dans l'accès au secondaire avec une transition vers le secondaire plus faible pour les filles.** Finalement, par effet d'accumulation, les filles ne sont plus que 5 % à atteindre la terminale, contre une proportion deux fois plus élevée chez les garçons.

Les leviers d'action pour relever ces disparités de genre se trouvent donc dans une amélioration de la transition vers les différents segments du système après le primaire, mais aussi dans une amélioration du maintien à l'intérieur de ces segments, notamment pour les filles.



6.1.2. Des disparités importantes en revanche dans la dimension géographique

La dimension géographique reste une dimension importante à considérer dans la réduction des inégalités de scolarisation. En effet, le fait est que les services éducatifs sont en général offerts d'abord dans les grandes villes (caractérisées par une demande élevée et des pouvoirs de pressions plus forts), avant de s'étendre aux petites villes et aux zones rurales (ces zones combinent souvent une faible demande pour les services éducatifs et un pouvoir de pression faible pour rendre l'offre de services disponible). Deux dimensions géographiques sont abordées dans les paragraphes qui suivent : la dimension de la ruralité et la dimension régionale.

6.1.2.1. Des écarts importants observés entre ruraux et urbains dans l'accès à l'éducation, et cela, dès l'entrée au primaire

À partir des données de l'enquête EICVM 2010, le tableau 6.3 ci-après indique le statut scolaire d'une génération d'âge scolarisable selon le milieu de résidence.

Il apparaît tout d'abord que c'est la population rurale qui concentre la majorité des non-scolarisés (près de 86 % des non-scolarisés sont des ruraux). En même temps, c'est la population la plus nombreuse au sein de la génération d'âge scolarisable considérée, puisqu'elle compte pour 77 % contre 23 % pour la population urbaine. Prenant en compte cette représentativité, on en vient à estimer que **les ruraux présentent 27 % plus de chances d'être non scolarisés que les urbains**, ce qui est loin d'être négligeable.

Tableau 6.3. Distribution de la population de 3-24 ans selon le milieu de résidence et le statut éducatif (2010)

	% dans la population	Niveau d'enseignement						
		aucun	préscolaire	primaire	post-primaire	secondaire	EFTP	supérieur
Proportion								
- rural	76,9%	86,1%	36,3%	68,3%	42,2%	20,8%	29,8%	3,6%
- urbain	23,1%	13,9%	63,7%	31,7%	57,8%	79,2%	70,2%	96,4%
Logarithme des rapports de chance								
rural / urbain		27,1%	-76,6%	-18,9%	-66,0%	-110,4%	-89,5%	...

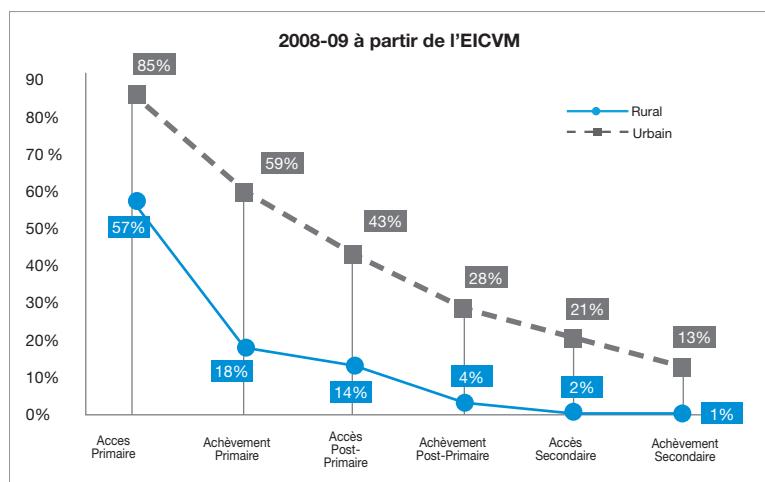
Source : estimations des auteurs à partir des données EICVM 2010.

En conséquence, les ruraux accèdent nettement moins à tous les niveaux d'enseignement, eu égard à leur poids au sein de la génération d'âge scolarisable. En effet, alors qu'ils comptent pour 77 % environ de la génération d'âge scolarisable, ils ne représentent qu'environ 36 % des individus de niveau préscolaire, 68 % des individus de niveau primaire, 42 % des individus de niveau post-primaire, 21 % des individus de niveau secondaire, 30 % des individus de niveau de l'EFTP, et 4 % seulement des individus du supérieur. Ces données suggèrent des chances d'éducation très faible pour les ruraux, qui n'ont pratiquement pas de chance d'ailleurs de se retrouver dans la partie haute du système éducatif.

Il est possible que cette situation ait pu évoluer, puisque ces constats mettent en évidence une situation scolaire de 2008/2009 au regard de l'année de l'enquête EICVM. Les campagnes statistiques annuelles n'intégrant pas systématiquement la dimension de la ruralité dans la collecte, nous repartirons encore de l'EICVM pour identifier les points de blocage qui retardent les ruraux dans le parcours scolaire. Le graphique 6.2 ci-après en donne les éléments.

On s'aperçoit que **les disparités selon le milieu de résidence naissent déjà dès l'accès au primaire**. En effet, alors que les urbains présente une probabilité d'accès au CP1 de l'ordre de 85 %, ce chiffre n'est que de 57 % chez les ruraux, soit un écart important de près de 28 points de pourcentage, dès déjà l'entrée à l'école. Cet écart s'agrandit davantage à près de 41 points de pourcentage à la fin du cycle primaire, étant donné la probabilité d'achèvement du primaire estimée à 59 % pour les urbains contre 18 % seulement pour les ruraux. Ainsi, **en plus de l'accès à l'école, la rétention en cours du cycle primaire porte une responsabilité importante dans la génération des inégalités de scolarisation entre urbains et ruraux**.

Graphique 6.2. Parcours scolaire des jeunes enfants burkinabè selon le milieu de résidence



Source : estimations des auteurs à partir des données EICVM 2010.

Alors que les ruraux sont en proportion nettement plus faible que les urbains à achever le primaire, ils sont encore en proportion beaucoup plus réduite à accéder et à achever le post-primaire. Ils ne sont en effet que 14 % seulement à accéder au post-primaire (contre 3 fois plus chez les urbains) et 4 % seulement à achever le post-primaire (contre 7 fois plus chez les urbains). Si la transition vers le post-primaire porte une certaine responsabilité, c'est surtout la rétention au sein du post-primaire, estimée à 29 % pour les ruraux et à 66 % pour les urbains, qui est en cause. Des constats similaires peuvent être observés dans le secondaire, mais en combinant ces différentes inégalités sur l'ensemble du parcours scolaire, les ruraux ne sont plus que 1 % à arriver au bout du secondaire, contre 13 % chez les urbains.

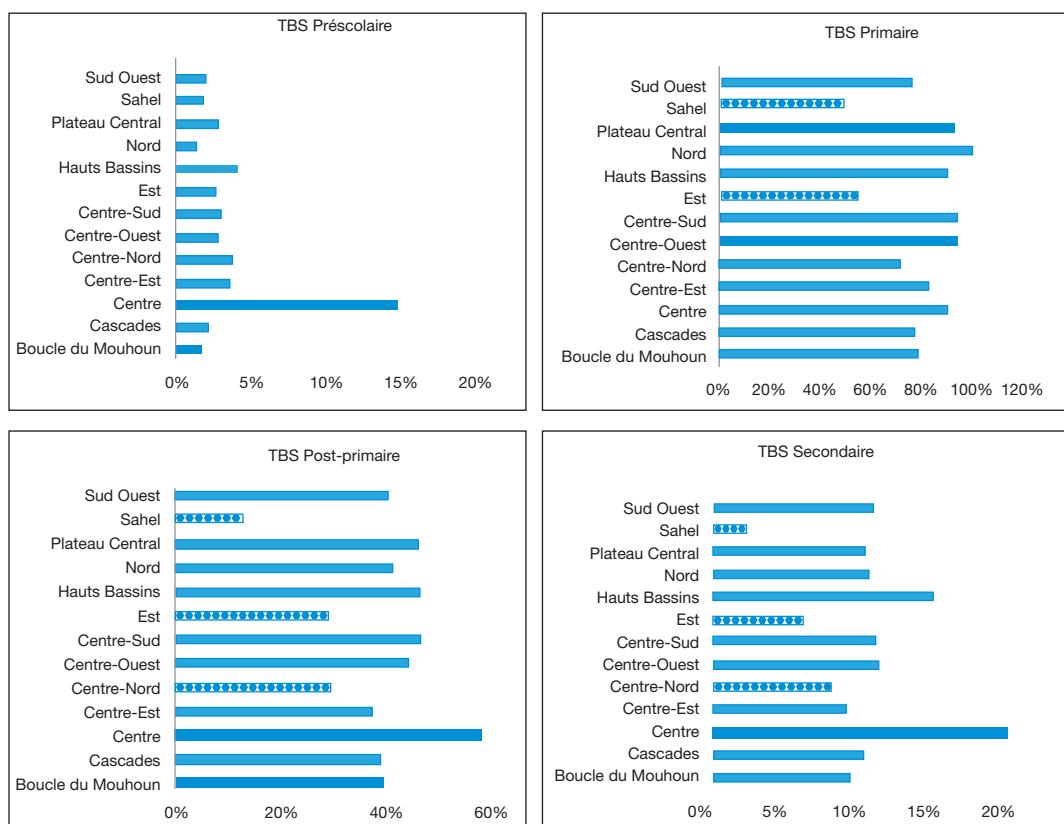


Ces données suggèrent que la réalisation d'une éducation de base pour tous au Burkina Faso passe nécessairement par la capacité à cibler davantage les ruraux dans l'amélioration des chances de scolarisation. Les pistes sont à rechercher avant tout dans l'amélioration de l'accès au primaire, mais aussi dans l'amélioration de la rétention dans le primaire, le post-primaire et le secondaire. On peut a priori penser à des facteurs d'offre scolaire, l'offre étant généralement plus abondante dans l'urbain que dans le rural. Cela dit, il y a aussi des facteurs de demande qui doivent être considérés, étant donné la faible demande de scolarisation qui caractérise bien souvent le milieu rural (cf. chapitre 2).

6.1.2.2. Des écarts particulièrement défavorables pour certaines régions comme le Sahel et l'Est

Au-delà des différenciations tenant au milieu de résidence, des disparités dans l'accès à l'éducation sont également observées dans la dimension régionale. À titre d'illustration, le graphique 6.3 ci-après fournit les estimations du TBS selon les régions en 2013/2014 et permet de faire plusieurs constats.

Graphique 6.3. Taux bruts de scolarisation selon les régions dans différents niveaux d'enseignements



Source : estimations des auteurs à partir des données administratives du MASSN, du MENA et du MESS, et des projections démographiques de l'INS.

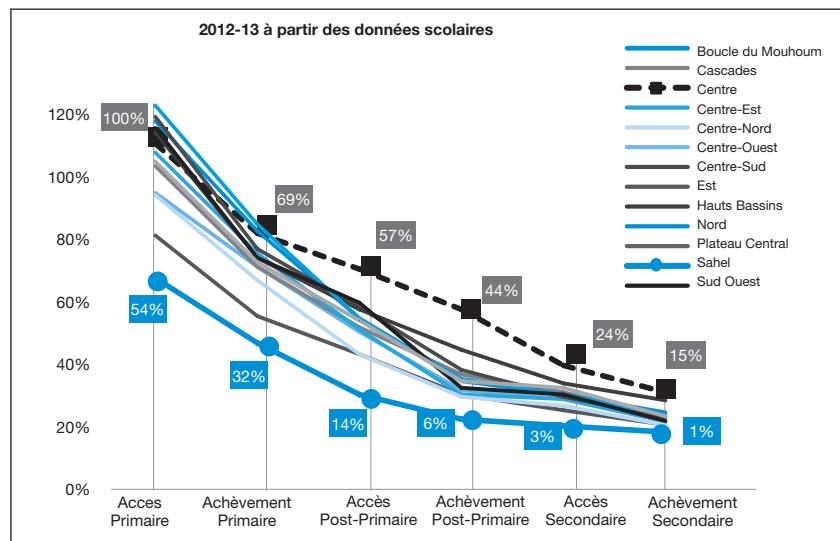
Dans l'enseignement préscolaire, c'est la région du Centre qui se démarque principalement avec une couverture de l'ordre de 15 %. Toutes les autres régions présentent une couverture de moins de 4 %, ce qui suggère des possibilités d'accès à l'enseignement préscolaire très réduites dans ces régions. Comme déjà indiqué dans le chapitre 2, l'enseignement préscolaire est encore peu développé en général, avec une offre en majorité privée. Il n'y a donc guère de chance d'offrir à tous les enfants burkinabè et indépendamment de leur région, ce service indispensable à leur préparation à l'entrée au primaire, sans recourir au développement des modalités alternatives d'offre d'enseignement préscolaire. Des pistes d'actions concrètes seront proposées dans le chapitre 7 portant sur le développement de petite enfance à venir.

En ce qui concerne le primaire, les régions du Sahel et de l'Est sont les plus en retard dans la couverture scolaire, avec des TBS de 50 % et 56 % respectivement, comparés à la couverture dans le Nord par exemple qui se chiffre à 102 % ou dans le Centre qui est estimé à 93 % – des écarts considérables entre les régions qui méritent d'être significativement réduits.

Dans le post-primaire et le secondaire, ce sont toujours les mêmes régions du Sahel et de l'Est qui présentent les couvertures les plus faibles, en plus de la région du Centre-Nord qui semble également à la traîne. En effet, en ce qui concerne le post-primaire par exemple, le TBS se chiffre à 13 % pour le Sahel et à 29 % pour l'Est et le Centre-Nord, alors qu'il est de 58 % dans le Centre. De même, dans le secondaire, il est seulement de 2 % pour le Sahel, 6 % pour l'Est et 7 % pour le Centre-Nord, contre pratiquement 20 % pour le Centre. Ce sont là des écarts importants (pratiquement du simple au quadruple dans le post-primaire, et du simple au décuple dans le secondaire), que la politique éducative nouvelle doit chercher à résorber. Dans cette perspective, savoir par où commencer serait sans doute nécessaire.

Le graphique 6.4 ci-après dresse le parcours scolaire de jeunes enfants burkinabè selon la région et permet d'identifier les points du parcours à prioriser pour résorber les disparités régionales.

Graphique 6.4. Parcours scolaire des jeunes enfants burkinabè selon la région (2012/2013)



Source : estimations des auteurs à partir des données administratives du MASSN, du MENA et du MESS et des projections démographiques de l'INSD.

On s'aperçoit que les disparités régionales sont déjà très remarquables dès l'entrée au primaire, avec un taux brut d'admission (TBA) allant de 54 % dans le Sahel à plus de 100 % dans des régions comme le Centre, le Nord, le Centre-Ouest, le Centre-Sud, les Hauts-Bassins ou le Plateau Central. Permettre à tous les enfants de pouvoir entrer au primaire, sans considération de leur région, apparaît donc comme un préalable de base indispensable pour réussir le pari de l'équité interrégionale.

Ces mêmes disparités se retrouvent au niveau de l'achèvement du primaire, les régions du Sahel et de l'Est étant toujours très en retard avec des taux d'achèvement de 32 % et 42 % respectivement, contre près du double dans les régions les plus performantes (70 % dans le Centre et dans le Centre-Ouest, 73 % dans le Nord). Ces chiffres suggèrent que si la rétention dans le primaire doit être améliorée de manière générale, elle doit l'être encore plus dans ces régions.

En ce qui concerne l'accès et la rétention dans le post-primaire et dans le secondaire, des constats similaires s'observent, avec encore les régions du Sahel et de l'Est à la traîne. Par effet d'entraînement, on ne retrouve finalement au bout du parcours que près de 1 % des jeunes du Sahel atteignant la terminale, contre 15 fois plus dans le Centre par exemple.

Au-delà des disparités interrégionales mises en évidence ci-dessus, il y a sans doute de fortes inégalités à l'intérieur de chaque région, notamment entre les provinces et/ou entre les communes à prendre également en compte.

6.1.2.3. Des disparités significatives encore présentes entre provinces, en dépit des actions ciblées sur des provinces/communes identifiées prioritaires

Les disparités entre les provinces peuvent être vues selon différents angles, mais pour s'inscrire dans la perspective des objectifs de l'éducation pour tous, nous nous limiterons à l'accès et à l'achèvement dans le primaire. Le tableau 6.4 ci-après présente les taux d'accès (TBA) et d'achèvement du primaire (TAP) observés en 2012/2013 et en 2013/2014 dans le primaire selon les provinces dans quelques régions prises en exemple.

Tableau 6.4. Taux d'accès et d'achèvement selon les provinces, dans quelques régions choisies (2012-2014)

Régions	Provinces	2012/2013		2013/2014	
		TBA	TAP	TBA	TAP
Est	Gnagna	58,4%	45,1%	49,9%	38,9%
	Gourma	73,3%	44,4%	72,2%	43,3%
	Komandjari	68,5%	29,8%	72,6%	20,2%
	Kompienga	86,6%	48,9%	89,9%	43,7%
	Tapoa	71,7%	36,8%	54,8%	41,3%
Sahel	Oudalan	54,4%	30,5%	84,6%	17,4%
	Seno	53,2%	33,4%	90,1%	19,6%
	Sour	55,9%	31,4%	99,3%	24,5%
	Yagha	53,2%	30,2%	92,3%	20,7%
Centre-Ouest	Boulkiemde	117,4%	89,2%	114,8%	86,9%
	Sanguie	110,3%	62,1%	101,0%	72,4%
	Sissili	96,2%	62,1%	106,6%	57,4%
	Ziro	94,3%	44,6%	80,4%	52,8%

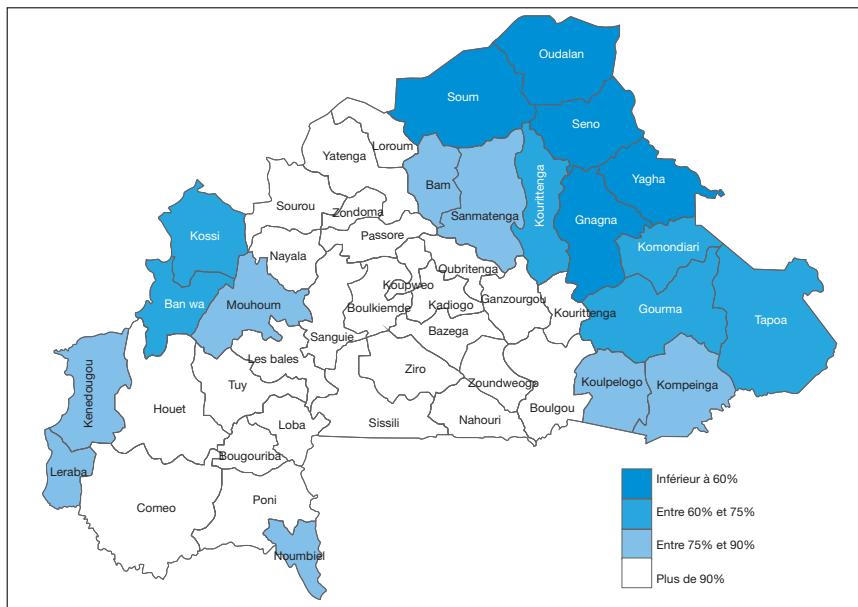
Source : extrait des annuaires statistiques du MENA et du MESS.

On constate que si les régions du Sahel et de l'Est sont globalement les moins performantes concernant l'accès et l'achèvement du primaire, il existe néanmoins des disparités non négligeables à l'intérieur de celles-ci, entre les provinces. En effet, si la situation semble plutôt quelque peu uniforme dans la région du Sahel, dans la région de l'Est en revanche, les chiffres de 2012/2013 montrent une variation considérable du taux brut d'admission au primaire entre les provinces, allant de 58,4 % dans la province de Gnagna à 71,7 % dans la province de Tapoa (soit un écart de près de 13 points). En ce qui concerne l'achèvement du primaire, on trouve les mêmes variations, allant de 29,8 % dans la province de Komandjari à 48,9 % dans la province de Kompienga, soit un écart de près de 20 points. Des observations similaires s'obtiennent lorsqu'on considère les chiffres de 2013/2014.

Il apparaît également que dans les régions relativement performantes, des disparités significatives sont observées entre les provinces. C'est le cas de la région du Centre-Ouest par exemple où on note en 2012/2013 une variation entre les provinces, allant de 94,3 % dans la province de Ziro à 117,4 % dans la province de Boulkiemde pour l'accès au primaire, et de 44,6 % à 89,2 % pour l'achèvement du primaire. On notera en particulier que la province de Ziro, bien que située dans une région relativement performante, présente un taux d'achèvement comparable et même un peu plus faible que les valeurs de certaines provinces de la région de l'Est, pourtant classée parmi les plus en retard. Ces constats ne changent pas significativement lorsqu'on considère les données de 2013/2014.

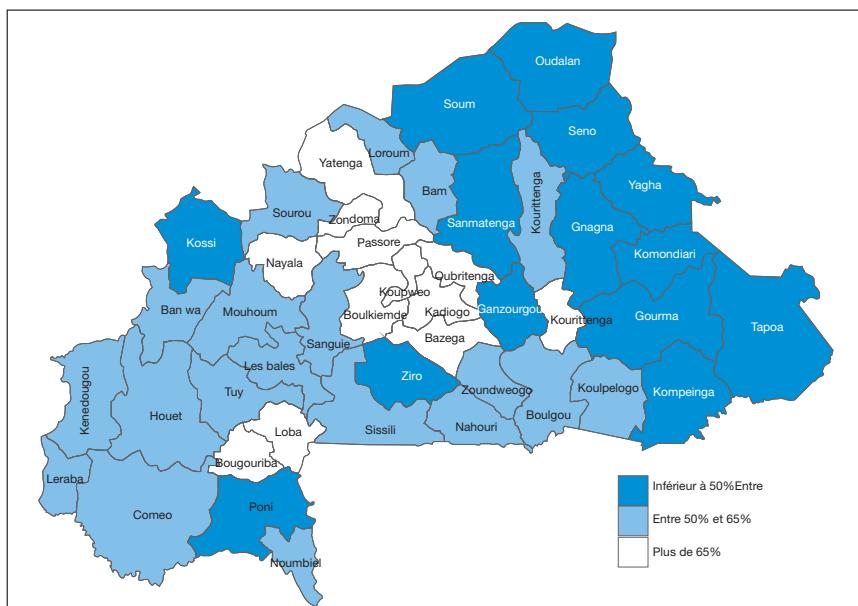
Les schémas 6.5 et 6.6 ci-après fournissent une cartographie plus détaillée de ces disparités provinciales, permettant ainsi de cibler les zones à prioriser pour l'intervention : au regard de la légende, ce sont les provinces les plus foncées sur les cartes, c'est-à-dire celle présentant les taux d'accès et d'achèvement relativement faibles.

Schéma 6.5. Cartographie du taux d'accès au primaire selon les provinces (2012-2013)



Source : élaboration des auteurs à partir des données extraites des annuaires statistiques du MENA.

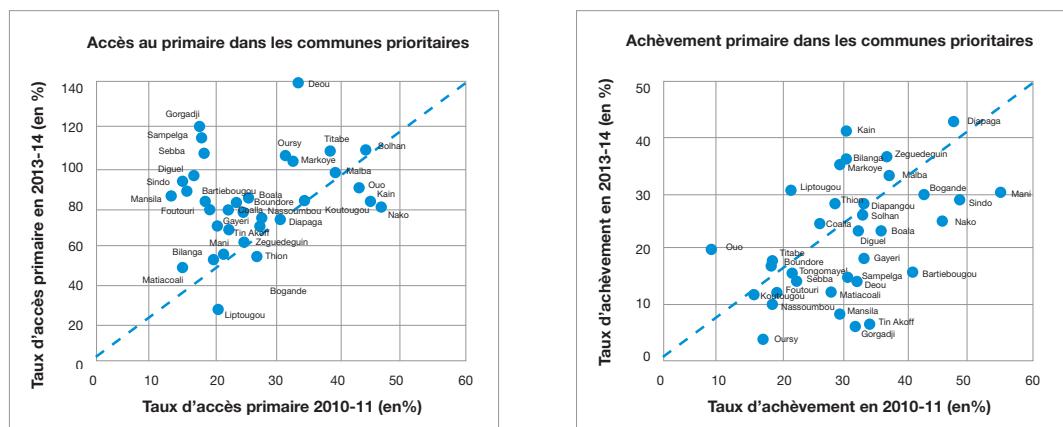
Schéma 6.6. Cartographie du taux d'achèvement au primaire selon les provinces (2012-2013)



Source : élaboration des auteurs à partir des données extraites des annuaires statistiques du MENA.

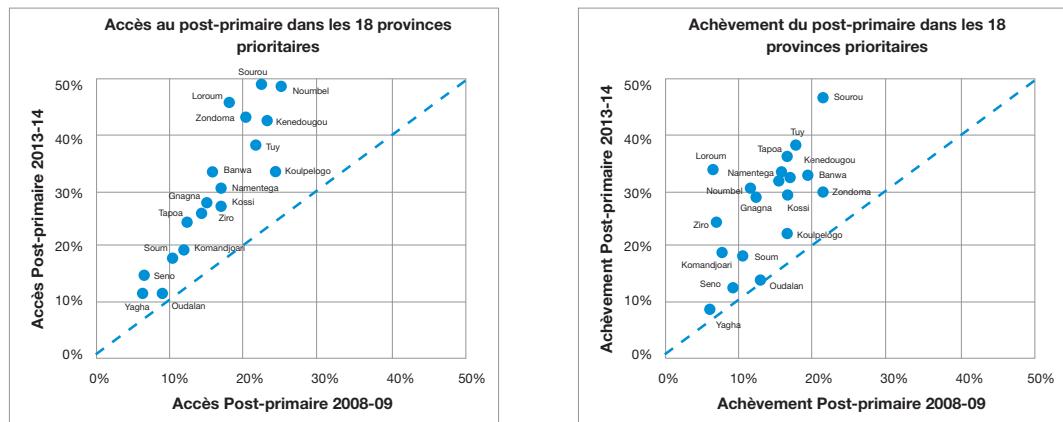
Ces observations ne sont d'ailleurs pas nouvelles, ni inconnues des autorités burkinabè. C'est la raison pour laquelle ces autorités, dans le but de résorber ces disparités géographiques, s'étaient engagées dans une politique visant à agir à des niveaux de décentralisation plus fins, en identifiant des provinces puis des communes prioritaires dans le primaire, mais aussi des provinces prioritaires dans le secondaire. Il apparaît tout à fait utile donc d'examiner dans quelle mesure cette politique de ciblage a permis de progresser, en comparant la situation actuelle de ces provinces/communes à celle qu'elles avaient au début. Le graphique 6.7 ci-après en donne les résultats pour le primaire, et le graphique 6.8, les résultats pour le post-primaire.

Graphique 6.7. Évolution de l'accès et de l'achèvement du primaire dans les communes prioritaires (2010-2014)



Source : élaboration des auteurs à partir des données extraites des annuaires statistiques du MENA.

Graphique 6.8. Évolution de l'accès et de l'achèvement du post-primaire dans les 18 provinces prioritaires (2010-2014)



Source : élaboration des auteurs à partir des données extraites des annuaires statistiques du MESS.



Sur l'ensemble de ces graphiques, chacun des points représente une commune prioritaire (dans le cas du primaire) ou une province prioritaire (dans le cas du post-primaire), avec en abscisse sa situation d'accès ou d'achèvement au début de la période, et en ordonnée, sa situation actuelle. La diagonale en pointillé matérialise une situation d'égalité sur la période, c'est-à-dire un taux d'accès ou d'achèvement identique entre le début et la fin de la période.

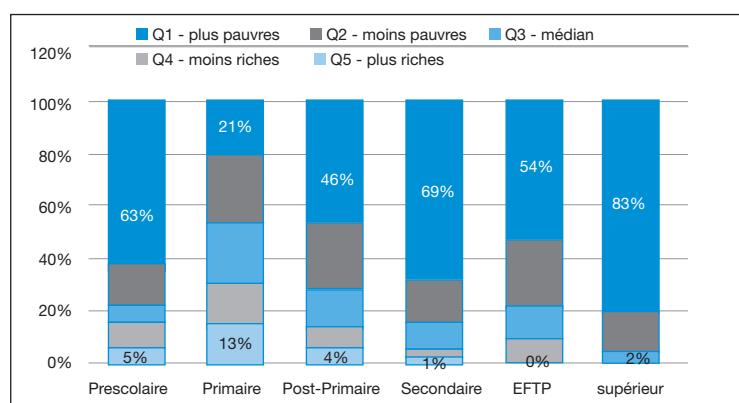
Au niveau du primaire, il apparaît qu'un nombre non négligeable de communes prioritaires est encore en-dessous de la diagonale, c'est-à-dire présentent actuellement (en 2013/2014) des taux d'accès et d'achèvement inférieurs aux valeurs de départ en 2010/2011. En dépit des actions mises en œuvre à travers leur ciblage, ces communes n'ont donc pas réussi à maintenir leur niveau de départ et ont vu plutôt leur situation se dégrader. En outre, c'est surtout sur le plan de l'achèvement du primaire qu'on dénombre un plus grand nombre de communes prioritaires dans cette situation. Sans perdre de vue le fait que la période considérée est très courte pour espérer déjà un changement significatif, interroger la pertinence des actions mises en œuvre pour l'amélioration de l'achèvement du primaire à travers le ciblage des communes prioritaires serait sans doute nécessaire pour comprendre la tendance observée et le réorienter au besoin vers plus de résultats.

En ce qui concerne le post-primaire en revanche, les 18 provinces prioritaires sont quasiment toutes au-dessus de la diagonale, suggérant ainsi qu'elles se sont améliorées tant sur l'accès que sur l'achèvement du post-primaire.

6.1.3. Des disparités également remarquables entre pauvres et riches

Les différences de niveau de vie des familles engendrent aussi des disparités très importantes entre les enfants en matière de scolarisation. Pour s'en apercevoir, nous utilisons les données de l'enquête EICVM 2010, les données issues des recensements scolaires étant très limitées par rapport à l'information sur le niveau de vie des élèves. Le graphique 6.7 ci-après présente la distribution d'une génération d'âge scolarisable de 3-24 ans selon le quintile de richesse et le niveau éducatif.

Graphique 6.9. Distribution de la population de 3-24 ans selon le niveau éducatif et le quintile de richesse (2010)

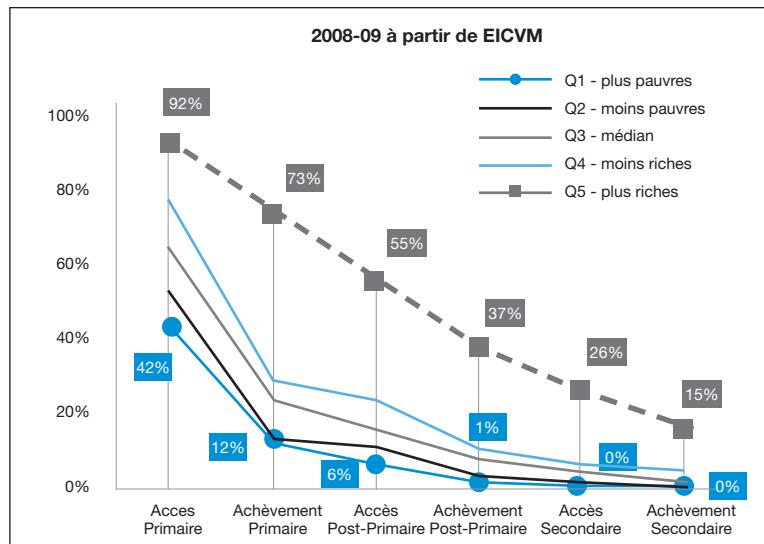


Source : estimations des auteurs à partir des données EICVM 2010.

Il apparaît que les plus pauvres (Q1) sont nettement peu représentés à tous les niveaux d'enseignement. Alors qu'ils comptent pour près de 20 % de la population d'âge scolarisable considéré, ils ne sont que 5 % seulement au préscolaire, 13 % au primaire, 4 % au post-primaire et on ne les retrouve plus quasiment dans l'EFTP et l'enseignement supérieur. Une situation similaire s'observe lorsqu'on considère les 20 % suivant les moins pauvres (Q2), suggérant ainsi des chances d'accès à l'éducation très réduites pour les pauvres. **Finalement l'accès à l'éducation apparaît comme un bien pour les 20 % les plus riches** (Q5), puisque ceux-ci sont les plus représentés à tous les niveaux d'enseignement, eu égard à leur poids dans la population scolarisable. On notera en particulier que leur représentativité s'élargit au fur et à mesure qu'on monte dans la pyramide éducative, en passant de 21 % dans le primaire à 83 % dans le supérieur, alors que celle des plus pauvres se réduit drastiquement (de 13 % dans le primaire à 2 % dans le supérieur).

Comme l'indique le graphique 6.10 ci-après, **ces disparités commencent depuis la base de la pyramide éducative, les riches et les pauvres n'ayant pas les mêmes chances d'entrer au primaire**. En effet, un enfant issu du quintile le plus pauvre n'a que 46 % de chance d'entrer au primaire, contre deux fois plus (92 %) pour un enfant issu du quintile le plus riche. Rendre inclusif l'accès au primaire apparaît absolument nécessaire pour permettre au Burkina d'assurer une éducation de base à tous ses citoyens.

Graphique 6.10. Parcours scolaire des jeunes enfants burkinabè selon les quintiles de richesse (2010)



Source : estimations des auteurs à partir des données EICVM 2010.

Les mêmes disparités entre riches et pauvres s'observent lorsqu'on considère l'achèvement du primaire, puisque la probabilité d'achever le primaire est estimée à 12 % pour les plus pauvres, contre 73 % pour les plus riches. Ces chiffres manifestent un écart de près de 61 points de pourcentage, alors qu'il était de 50 points pour l'accès au primaire, suggérant ainsi des inégalités qui se sont accentuées. Ainsi, en plus de l'accès au primaire à rendre inclusif, l'amélioration de la rétention dans le primaire est une dimension à considérer.

Les disparités entre riches et pauvres mises en évidence se retrouvent également sur le reste du parcours scolaire, sachant que les plus pauvres auront déjà disparu dès la fin du post-primaire. Ainsi, en référence aux objectifs établis au Forum de Dakar (avril 2000) qui demande un ciblage sur les populations les plus vulnérables, des évolutions sont souhaitables dans la perspective de toucher ces populations vulnérables. Des leviers portant sur la demande seraient sans doute indispensables, au regard des éléments mis en évidence dans le chapitre 2 et pointant le manque de moyens financiers comme raison principale du non-accès à l'école ou de l'abandon en cours de cycle. On peut donc en déduire l'importance que l'allègement des coûts de scolarisation pourrait constituer pour ces plus pauvres.

6.1.4. Autres disparités sociales souvent négligées : le cas des enfants en situation de handicap⁵²

Si, au regard des données qui ont pu être mobilisées, les sections précédentes se sont focalisées sur les disparités liées au genre, au milieu de résidence, à la région et au niveau de vie, il faut bien considérer que l'objectif d'inclure tous les enfants dans le système éducatif implique de considérer d'autres disparités sociales, dont celles concernant les enfants en situation de handicap. Cependant, compte tenu de la non-disponibilité des données statistiques, il est souvent très difficile de dégager des évidences factuelles sur ces autres disparités sociales, de manière à les prendre en compte dans les politiques éducatives.

En ce qui concerne particulièrement les enfants en situation de handicap, nous tirons donc partie des résultats du recensement⁵³ mené en 2013 par le ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (MASSN), avec l'appui de l'UNICEF, de Handicap International, de « Christian Blind Mission » et de « Light for the World ».

Des enfants en situation de handicap à prendre en compte pour une éducation inclusive

Le recensement général des enfants handicapés de 0 à 18 ans, mené en 2013 au Burkina Faso, et première du genre dans la région ouest-africaine, a permis de tirer les enseignements suivants dans la perspective d'une éducation inclusive :

- 1- Tout d'abord, ils seraient en tout 79 617 enfants handicapés de 0-18 ans à être recensés, dont 60 % de garçons et 40 % de filles. Ils vivent en majorité dans le milieu rural (près de 82 %) et les plus jeunes sont relativement plus nombreux. En effet, la tranche d'âge la plus importante en terme de nombre est celle de 6-11 ans (39,2 %), suivie des 12-15 ans (23,8%), laissant entrevoir que le handicap concernant les enfants d'âge scolaire obligatoire (6-16 ans) est une variable majeure à prendre en considération dans les exercices de programmation équitable.
- 2- Ensuite, il est à noter que le niveau d'instruction des enfants handicapés demeure assez faible : 43 % pour le niveau primaire contre seulement 7,1 % pour le secondaire. De même, 72,6 % des enfants handicapés d'âge scolarisable ne fréquentent pas l'école et 34,6 % n'ont jamais été à l'école.

52. Selon la définition des Nations unies, « le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la vie de la société sur la base de l'égalité avec les autres », Manuel op cit, p. 34.

53. Cf. le rapport du Recensement général des enfants handicapés de 0 à 18 ans au Burkina Faso (RGAE, 2013).

- 3- En outre, il a été relevé que la déficience la plus dominante est celle liée à la mobilité. Sur les 79 617 enfants handicapés recensés, 20 646 connaissent un problème de mobilité. Parmi les autres déficiences dominantes, on distingue par ordre d'importance celles liées à la vision (8 850 enfants), à l'audition (8 586), à l'audition et au langage (7 760 enfants). Le problème de bec de lièvre est le moins répandu avec un effectif de 150 enfants. Ces données suggèrent donc que la prise en compte de ces enfants dans le système scolaire devra tenir compte de ces déficiences dans l'adaptation de l'offre à cette population cible.
- 4- Enfin, au-delà des recommandations générales formulées, notamment pour la mise en place de dispositifs de détection et de dépistage précoce, de sensibilisation et de plaidoyer pour la cause des handicapés, mais aussi de renforcement de système de collecte et de diffusion de résultats de cette population cible, plusieurs autres pistes doivent être considérées pour assurer une politique éducative inclusive. On notera en particulier :
- le besoin d'assurer les matériels logistiques et didactiques adaptés dans les différentes structures éducatives ;
 - la nécessité de mobiliser les ressources humaines (enseignants, formateurs) en nombre suffisant, formées à la prise en charge scolaire et pédagogique des jeunes enfants en situation de handicap ;
 - le besoin de prendre en compte dans les programmes éducatifs les spécificités des personnes sous handicap ;
 - la nécessité de lutter contre les perceptions culturelles bien ancrées et peu favorables aux personnes en situation de handicap, en dépit de l'existence des instruments juridiques appropriés ;
 - de rendre les coûts éducatifs accessibles pour cette population cible.

L'ensemble des disparités mises en évidence depuis le début de ce chapitre sont aussi importantes les unes que les autres, mais nous avons pu nous apercevoir que **les disparités les plus remarquables se situent dans les dimensions géographiques (rural/urbain, régions, provinces, communes) et de niveau de vie. Les actions à envisager devraient donc cibler en priorité ces dimensions, sans nécessairement oublier les autres disparités mises en évidence.** Le fait est que dans l'accès au post-primaire par exemple, si l'écart entre les régions est considérable, il l'est davantage entre les filles et les garçons de ces régions en raison du caractère cumulatif des disparités, même si l'écart est relativement faible entre filles et garçons au niveau national.

Puisque ces disparités apparaissent dès l'entrée au primaire, prendre en compte à la fois les facteurs d'offre et les facteurs de demande qui sont à l'œuvre semble essentiel dans une perspective d'actions. Les éléments d'analyse menées dans le chapitre 2 permettent de proposer déjà quelques pistes que nous n'allons pas reprendre et que nous invitons le lecteur à consulter.

6.2. Des disparités qui se répercutent dans l'appropriation des ressources publiques allouées au système éducatif

Du fait de sa scolarisation, chaque burkinabè qui est scolarisé bénéficie des ressources mises à disposition du système éducatif. De ce fait, ceux qui n'ont pas accès à l'école ne bénéficient d'aucune des ressources publiques allouées à l'éducation. Dans cette logique, pour ceux qui fréquentent l'école, plus ils y restent longtemps en accédant à des niveaux éducatifs plus élevés, plus ils bénéficient d'un volume de ressources publiques important. Il s'ensuit donc que la répartition des ressources publiques en éducation au sein d'une génération d'enfants va dépendre de :

- la répartition du niveau terminal de scolarisation (et éventuellement des disparités sur ce plan entre les différents groupes constitutifs de la population),
- mais aussi de la structure des dépenses publiques par élève (coût unitaire) aux différents niveaux d'enseignement.

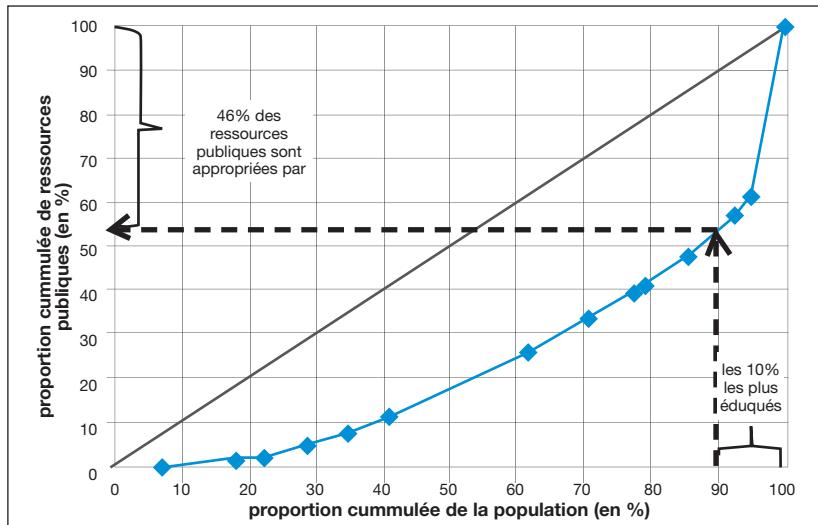
Des disparités dans l'accès à l'éducation engendrent donc de facto des disparités dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation. Ainsi, en complément aux disparités dans l'accès à l'éducation mises en évidence dans la section précédente, il semble tout à fait utile d'examiner également les disparités dans l'appropriation des ressources publiques en éducation.

6.2.1. Une structure des scolarisations et des dépenses publiques par élève qui rend l'appropriation des ressources publiques inégalitaire...

À partir de la structure moyenne des scolarisations⁵⁴ c'est-à-dire de la répartition d'une cohorte de jeunes burkinabè par niveau terminal de scolarisation, mais aussi de la structure des dépenses publiques engagées par élève par niveau d'enseignement, il est possible d'estimer quel volume de ressources publiques a été capté au total jusqu'à l'atteinte de chacun de ces niveaux terminaux. Le graphique 6.11 ci-après, élaboré sur la base des données transversales⁵⁵ de 2012/2013, en donne une illustration.

54. Indépendamment des caractéristiques sociales des individus.

55. On fait ici l'hypothèse que les données transversales observées en 2012/2013, que ce soit pour les niveaux terminaux ou pour les coûts unitaires à chaque niveau, ne changerait pas beaucoup si on avait suivi une cohorte d'individus. D'ailleurs, de manière générale, lorsqu'on oppose l'utilisation des données longitudinales (lorsqu'elles sont disponibles) avec les données transversales (telles que celles utilisées ici), on trouve que : 1) les estimations faites sur données transversales tendent plutôt à sous-estimer le degré d'inégalité existant sur les données longitudinales, mais que 2) cette sous-estimation est relativement modeste dans la majorité des cas.

Graphique 6.11. Courbe de Lorenz de la distribution structurelle des ressources publiques en éducation

Source : estimation des auteurs, à partir des données du chapitre 2 (profil de scolarisation) et du chapitre 3 (coût unitaire et ressources publiques accumulées).

Dans ce graphique, la diagonale représente la situation théorique de répartition égalitaire des ressources publiques en éducation au sein de la cohorte, caractérisant une situation dans laquelle chaque part de la cohorte, du fait de sa scolarisation, consomme une part identique de ressources publiques engagées dans l'éducation. Cependant, la distribution réelle, matérialisée par la courbe en bleu, est bien éloignée de cette diagonale, suggérant ainsi une distribution structurelle inégalitaire des crédits publics mis à disposition du système.

Pour apprécier l'ampleur de la déviation par rapport à la référence égalitaire, nous pouvons nous intéresser à la part des ressources consommées par les 10 % les plus éduqués. Il apparaît globalement que les 10 % les plus éduqués au sein de la cohorte (ceux qui poursuivent le plus longtemps leurs études) s'approprient près de la moitié (46 %) des ressources publiques d'éducation. Ce chiffre manifeste dans l'absolu un degré assez fort de concentration des ressources publiques allouées à l'ensemble du secteur. Il est intéressant de comparer ces chiffres à la fois dans le temps (avec les chiffres observés en 2004 – cf. RESEN 2007), mais également sur le plan international. Le tableau 6.5 ci-après permet d'effectuer cette comparaison.

Si on reprend les chiffres du RESEN 2007, il apparaît que l'inégalité dans la répartition des ressources s'est légèrement améliorée entre 2006/2007 et 2012/2013. En effet, en 2006/2007, les 10 % les plus éduqués bénéficiaient d'environ 50 % des ressources, contre 46 % en 2012/2013. Cependant, le Burkina Faso présente encore un niveau de concentration des ressources pour les 10 % les plus éduqués au-dessus de la moyenne des pays considérés. Il se classe ainsi derrière des pays voisins comme le Bénin, la Côte-d'Ivoire ou le Togo qui présentent des niveaux de concentration des ressources publiques relativement plus faibles. Des actions sont donc nécessaires dans l'amélioration de la distribution structurelle des crédits publics mis à disposition du système.



Tableau 6.5. Pourcentage de ressources appropriées par les 10 % les plus éduqués dans quelques pays africains

Pays (année)	% de ressources appropriées
Burkina (2013)	46,0
Burkina (2006)	50,0
Bénin (2010)	42,0
Burundi (2010)	65,0
Cameroun (2011)	29,7
Cap-Vert (2009)	15,0
Tchad (2010)	75,0
Comores (2010)	31,2
Côte-d'Ivoire (2014)	40,0
RDC (2012)	51,0
Guinée-Bissau (2010)	28,0
Maroc (2010)	30,0
Sao Tomé-et-Principe (2010)	57,5
Sierra Leone (2010)	53,0
Togo (2011)	39,8
Moyenne	42,9

Source : estimation des auteurs pour Burkina 2013, RESEN 2007 pour Burkina 2006, base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour les autres pays.

Les inégalités mises en évidence dans la distribution des ressources publiques d'éducation étant structurelles, les pistes d'actions sont à rechercher d'abord dans une amélioration de la structure des dépenses publiques par élève par niveau d'enseignement. En effet, du fait des coûts unitaires bien plus élevés vers le sommet de la pyramide éducative et bien plus faibles vers la base, les dépenses publiques engagées sont nettement plus importantes dans la partie haute. De fait, la minorité qui arrive à poursuivre jusqu'au sommet s'approprie la plus grande part des ressources publiques injectées dans le système. Or, ces dépenses publiques devraient bénéficier à une plus large proportion, et contribuer ainsi à la justice sociale et à l'égalité des chances entre les individus. Des réflexions sont donc nécessaires pour moduler en conséquence les ressources publiques d'éducation en fonction des niveaux d'enseignement et examiner comment d'autres ressources, notamment les ressources privées, peuvent être mobilisées et allouées pour améliorer l'équité.

Maintenant que nous savons en quoi la structure du système est porteuse en elle-même de disparités concernant l'appropriation des ressources publiques, l'aspect complémentaire indispensable à aborder est de savoir dans quelle mesure certains groupes (sociaux/géographiques) réussissent, plus que d'autres, à profiter de cette situation et s'approprier ainsi davantage ou moins de ressources publiques du fait de leur scolarisation différenciée.

6.2.2. Des catégories sociales particulières qui captent davantage de ressources publiques du fait de leur scolarisation différenciée

À partir d'une cohorte de 100 personnes appartenant à l'une ou l'autre des différentes catégories de population (exemple garçons/filles, rural/urbain, etc.), il est possible d'estimer quel volume des ressources publiques a été capté par chacune des catégories du fait de leur parcours de scolarisation. L'analyse est conduite ici en utilisant les données d'enquête ménage (en l'occurrence l'enquête EICVM 2010), préférable aux données scolaires qui ne disposent pas de suffisamment de variables sociales d'intérêt. Le tableau 6.6 ci-après en présente les résultats.

De manière générale, on s'aperçoit que la part des ressources publiques dont bénéficient les groupes les plus favorisés est bien plus importante. Par exemple, les garçons, qui représentent un peu moins de la moitié de la population d'âge scolarisable s'approprient plus de la moitié (58,2 %) des ressources publiques du fait de leur scolarisation différenciée.

De même, les urbains ne représentent qu'un peu moins du quart de la population, mais s'approprient plus de deux tiers (68,2 %) des ressources publiques. Les individus de la région du Centre comptent pour 12 % de la population, mais consomment plus de la moitié (52,4 %) des ressources publiques. Les 20 % d'individus les plus riches consomment 56,7 % des ressources, contre 5,2 % seulement pour les 20 % d'individus les plus pauvres.

Ces disparités sociales dans l'appropriation des ressources ne sont pas des moindres certes, mais en même temps, elles ne se manifestent pas dans les mêmes ampleurs dans toutes les dimensions considérées. En effet, comme l'indique les indices d'appropriation relative, s'il existe des écarts liés au genre (les garçons s'approprient 40 % plus de ressources que les filles), les différences les plus intenses s'observent dans la dimension régionale (les individus dans la région du Centre s'approprient 18 fois plus de ressources que les individus des régions du Sahel ou de l'Est), mais aussi dans la dimension « richesse » (un individu du quintile le plus riche obtient en moyenne 15 fois plus de ressources qu'un individu du quintile le plus pauvre) et dans la dimension « milieu de résidence » (un urbain consomme 7 fois plus de ressources qu'un rural).

Tableau 6.6. Indice d'appropriation relative des ressources publiques par les différentes catégories sociales

	% des dépenses consommés (a)	% de chaque groupe dans la pop. de 3-24 ans (b)	Rapport (a)/(b)	Indice d'appropriation relative
Genre				
Garçon	58,2	49,8	1,17	1,40
Fille	41,8	50,2	0,83	1,00
Milieu de résidence				
- urbain	68,2	23,1	2,96	7,16
- rural	31,8	76,9	0,41	1,00
Région				
Boucle du Mouhoun	5,1	10,1	0,50	2,09
Cascades	2,2	3,9	0,57	2,36
Centre	52,4	12,0	4,35	18,00
Centre-Est	4,2	8,1	0,51	2,13
Centre-Nord	3,8	8,8	0,43	1,79
Centre-Ouest	6,6	8,4	0,79	3,26
Centre-Sud	2,6	4,5	0,59	2,44
Est	2,7	8,9	0,30	1,24
Hauts-Bassins	9,2	10,7	0,86	3,56
Nord	4,8	8,5	0,57	2,35
Plateau Central	2,6	4,8	0,55	2,28
Sahel	1,7	6,9	0,24	1,00
Sud-Ouest	2,0	4,4	0,47	1,92
Quintile de richesse				
Q1	5,2	20,0	0,26	1,00
Q2	7,4	21,6	0,34	1,32
Q3	10,6	23,2	0,46	1,76
Q4	20,0	20,2	0,99	3,79
Q5	56,7	14,9	3,81	14,60

Source : estimation des auteurs, à partir des données du chapitre 2 (profil de scolarisation) et du chapitre 3 (coût unitaire et ressources publiques accumulées).

Finalement, l'image globale qui ressort de ces analyses est donc celle d'un système éducatif où les inégalités sociales, tant dans les scolarisations que dans l'appropriation des ressources publiques, sont assez substantielles. La politique nouvelle sera évidemment celle d'une évolution systémique globale vers plus de d'équité et d'efficacité dans la fourniture des services éducatifs.

Synthèse : principaux enseignements du chapitre 6

Les analyses menées dans ce chapitre permettent de tirer les enseignements suivants pour la politique éducative :

- De façon générale, on retiendra tout d'abord que si l'éducation est un bien nécessaire, elle n'est cependant pas accessible de la même manière aux différentes catégories sociales de la population burkinabè. En effet, alors que les disparités d'accès à l'éducation entre filles et garçons semblent se réduire, notamment dans la partie basse du système éducatif, les ruraux, les 20 % les plus pauvres et les résidents des régions du Sahel et de l'Est présentent en revanche des chances de scolarisation particulièrement défavorables.
- **Pour ce qui est du genre**, il est estimé que si les filles et les garçons accèdent et achèvent désormais le primaire pratiquement dans les mêmes proportions, les disparités selon le genre semblent naître maintenant d'un accès et d'une rétention plus faibles des filles dans le post-primaire, avant de s'accentuer dans le secondaire. Ce faisant, elles ne sont plus que 5% à achever le secondaire, contre deux fois plus pour les garçons. En conséquence, elles sont sous-représentées dans l'enseignement supérieur. De même, elles sont peu représentées dans l'EFTP. Des actions sont donc à envisager dans une amélioration de la transition vers les différents segments du système après le primaire, mais aussi dans une amélioration du maintien à l'intérieur de ces segments, notamment pour les filles.
- **En ce qui concerne la dimension rurale**, les disparités entre ruraux et urbains dans l'accès à l'éducation naissent dès l'entrée au primaire. En effet, alors que les urbains présentent une probabilité d'accès au CP1 de l'ordre de 85 %, ce chiffre n'est que de 57 % chez les ruraux. En outre, comparativement aux urbains, les ruraux achèvent le primaire dans une proportion plus faible, et accèdent au post-primaire et l'achèvent dans une proportion beaucoup plus réduite encore. Finalement, par effet d'accumulation, ils ne sont plus que 1 % seulement à achever le secondaire, contre 13 % chez les urbains. Améliorer les chances de scolarisation des ruraux apparaît donc incontournable si le Burkina Faso veut s'inscrire dans la perspective d'une éducation de base pour tous. Des actions devraient être considérées à la fois dans l'offre d'éducation (de manière à combler les lacunes d'offre caractérisant plus souvent le rural) et dans la demande d'éducation (de manière à susciter la faible demande de scolarisation relativement plus importante dans le rural).
- **De fortes disparités régionales sont également observées**, les performances les plus faibles étant obtenues dans les régions du Sahel et de l'Est. Il est estimé par exemple qu'en 2012/2013, près de 46 % des enfants de la région du Sahel n'accèdent pas à l'école et près de 68 % n'achèvent pas le primaire. Le contraste avec la région du Centre est assez saisissant, puisque dans cette région, pratiquement tous les enfants accèdent à l'école et c'est seulement près de 30 % qui n'achèvent pas le primaire. Ces inégalités s'accentuent tout au long du système, et à la fin du secondaire, plus de 98 % des jeunes de la région du Sahel auraient déjà abandonné. Outre ces disparités régionales, des disparités significatives sont également observées à l'intérieur des régions, entre les provinces mais aussi entre les communes, en dépit des actions ciblées menées au cours de ces dernières années sur des provinces/communes prioritaires.

- **Le niveau de vie engendre également des différences** : en effet, comparé aux enfants issus du quintile le plus riche, il est estimé que les enfants provenant du quintile le plus pauvre ont 2 fois moins de chances d'entrer au primaire, 6 fois moins de chances d'achever le primaire ; 38 fois moins de chances d'achever le post-primaire et jusqu'à 159 fois moins de chances d'achever le secondaire. On voit bien qu'en référence aux objectifs de l'EPT qui cite un ciblage sur les populations les plus vulnérables, des évolutions sont souhaitables dans la perspective de toucher ces populations vulnérables.
- On retiendra enfin que **les différentes inégalités observées se répercutent dans l'appropriation des ressources publiques allouées à l'éducation**. En effet, chaque enfant, de par sa scolarisation, profite d'une partie des dépenses publiques pour l'éducation. Plus il reste longtemps dans le système, plus grande est la part de ressources dont il bénéficie. Il est ainsi estimé que les 10 % les plus éduqués s'approprient près de 46 % des ressources publiques d'éducation. Les inégalités selon les caractéristiques socio-économiques se traduisent donc par une appropriation inégale des ressources. Il est par exemple identifié que les garçons s'approprient 40 % plus de ressources publiques d'éducation que les filles ; les urbains en consomment 7 fois plus que les ruraux ; les individus issus des 20 % les plus riches s'approprient 14 fois plus de ressources que les 20 % les plus pauvres ; les individus dans la région du Centre s'approprient 18 fois plus de ressources que les individus des régions du Sahel ou de l'Est. Des améliorations significatives sont donc nécessaires dans la distribution structurelle des crédits publics mis à disposition du système, ce qui appelle des mesures idoines pour garantir l'équité et l'efficacité dans l'accès à l'éducation.

CHAPITRE 7

Développement de la petite enfance au Burkina Faso

En complément aux éléments analytiques développés dans les chapitres précédents, ce chapitre examine de manière holistique et plus approfondie l'état du développement de la petite enfance (DPE) au Burkina Faso. En effet, d'autres chapitres de ce diagnostic ont déjà abordé certains aspects en relation avec le DPE, notamment dans sa dimension relative à l'éducation préscolaire, mais le diagnostic proposé ici va au-delà de l'analyse du préscolaire pour couvrir des questions liées à l'état sanitaire, nutritionnel et d'hygiène, ou encore la protection et l'éveil des jeunes enfants burkinabè.

Ce chapitre est structuré autour de sept sections. La première section rappelle le contexte socioéconomique et politico-institutionnel dans lequel s'inscrit le développement de la petite enfance au Burkina Faso. La section 2 dresse une cartographie de l'offre des services en faveur du DPE. La section 3 analyse finement le profil de l'enfant burkinabè et de son milieu familial en vue de mieux connaître son état, ses besoins de développement, et ceci, en vue de mieux orienter les services et les interventions en faveur des jeunes enfants, notamment les programmes d'éducation parentale et préscolaire. La section 4 analyse les aspects relatifs à l'accès et à l'utilisation des services du DPE, notamment du préscolaire, en identifiant l'ampleur des disparités. La section 5 offre un zoom sur les coûts des services d'éducation préscolaire tandis que la section 6 propose un examen de la qualité et de l'efficacité des services du DPE en vue de cerner les modalités d'intervention qui affectent positivement la préparation des jeunes enfants burkinabè à l'école primaire. Quant à la section 7, elle traite des principaux enseignements et des options de politiques de DPE.

Toutefois, avant d'aborder ces différentes sections, il peut être utile de préciser les contours méthodologiques autour du DPE ainsi que les sources de données utilisées dans ce rapport.

7.1. Cadre méthodologie et sources de données

7.1.1. Qu'est-ce que le DPE et quels sont ses domaines d'intervention ?

D'un point de vue conceptuel, le DPE aborde la question du développement de l'enfant de manière holistique, renvoyant aussi bien au bien-être physique de l'enfant qu'au développement de ses compétences cognitives, langagières, sociales et émotionnelles. Ce caractère multidimensionnel du développement de l'enfant, implique des interventions en faveur de la petite enfance qui soient multisectorielles. Comme nous le verrons dans le graphique 7.1, on trouve ainsi des activités destinées au développement de la petite enfance dans plusieurs secteurs dont les principaux sont ceux l'éducation, la santé et l'hygiène, la nutrition, la protection, ou encore l'action sociale. La section suivante offre plus de détails sur la cartographie des services du DPE au Burkina Faso.

7.1.2. La question de l'âge : quelle population cible pour quels services du DPE ?

Le DPE couvre la période de la vie de l'enfant qui va de sa conception à l'âge de 8 ans. Le choix de cette tranche d'âge n'est pas anodin : il correspond à la période de la vie où se fait l'essentiel du développement de l'enfant. Il est d'usage de diviser cette période en trois phases correspondant à des étapes de développement spécifique de l'enfant autour desquelles des services spécifiques s'organisent. Chacune de ces trois phases (ou trois sous-groupes d'âge) est d'importance capitale pour le développement du jeune enfant, et loin d'être exclusive ou autonome l'une de l'autre, elle se consolide avec la suivante (Naudeau et al, 2011).

Tranche des 0-2 ans. Cette période est considérée comme la plus critique pour la survie et le développement de l'enfant, et également comme étant celle où l'enfant est le plus vulnérable à un manque de soins appropriés. Elle correspond au développement du cerveau, et des aptitudes corollaires que sont la vision, l'audition, le contrôle émotionnel. Une alimentation adéquate via une alimentation prématiale conforme, l'allaitement exclusif jusqu'à 6 mois, et l'apport d'une alimentation complémentaire après 6 mois sont nécessaires pour assurer un développement optimal de ces fonctions. De même, la fourniture d'un environnement stimulant, sécurisant, protecteur et chaleureux, en permettant à l'enfant de développer des liens forts avec ses parents/tuteurs, favorise l'établissement des prérequis nécessaires aux développements des autres aptitudes. Une approche qui cible les parents, notamment la mère, semble ici la plus appropriée.

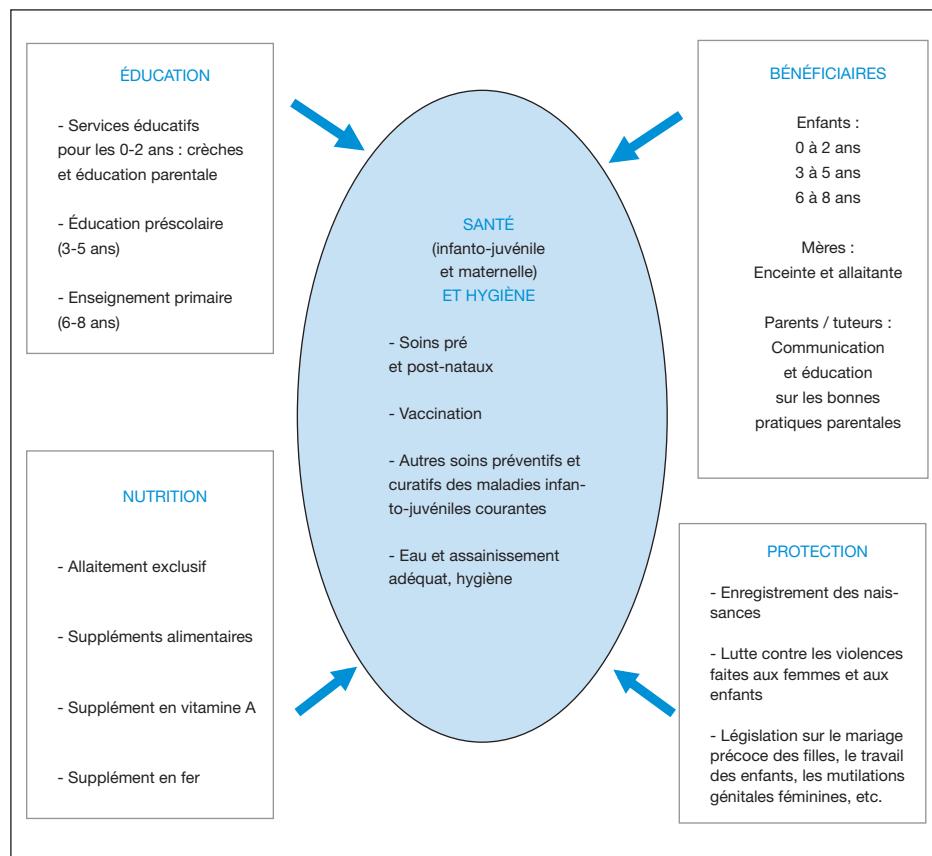
Tranche des 3-5 ans. À ce stade, les progrès portent davantage sur le développement cognitif, l'acquisition du langage, le développement socio-émotionnel, et les interactions avec les pairs. Dans ce contexte, des formes plus complexes de stimulations linguistiques et cognitives par les parents et éducateurs deviennent importantes, parallèlement aux investissements continus dans l'alimentation, la santé et la protection. Les activités d'éducation préscolaire offrent ainsi un cadre adapté et approprié aux besoins de développement des enfants de cette tranche d'âge.

Tranche des 6-8 ans. Celle-ci correspond à la période de consolidation de l'ensemble des acquis. Notons que dans la pratique, la tranche de 6 à 8 ans est généralement ignorée par les praticiens pour des contraintes essentiellement programmatiques, qui en laissent la responsabilité au système éducatif formel, notamment à l'enseignement primaire – ce qui confère alors à l'école primaire le rôle d'être également prête à accueillir les nouveaux entrants, en leur offrant des conditions optimales pour une transition réussie.

Toutefois, ce découpage est loin d'être homogène et peut varier d'un pays à l'autre, en fonction notamment des considérations programmatiques, comme par exemple l'âge d'entrée au primaire ou encore la durée du préscolaire.

Au Burkina Faso, selon le document de Stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance, celle-ci couvre la période de 0 à 8 ans répartie en trois tranches : 0-3 ans, 3-6 ans et 6-8 ans. De façon opérationnelle, le préscolaire concerne les enfants de 3 à 5 ans tandis que quelques activités de type éducation parentale et en crèche visent les moins de 3 ans. Les 6-8 ans correspondant aux deux premières années du primaire.

Graphique 7.1. Domaines d'intervention et bénéficiaires des services de DPE

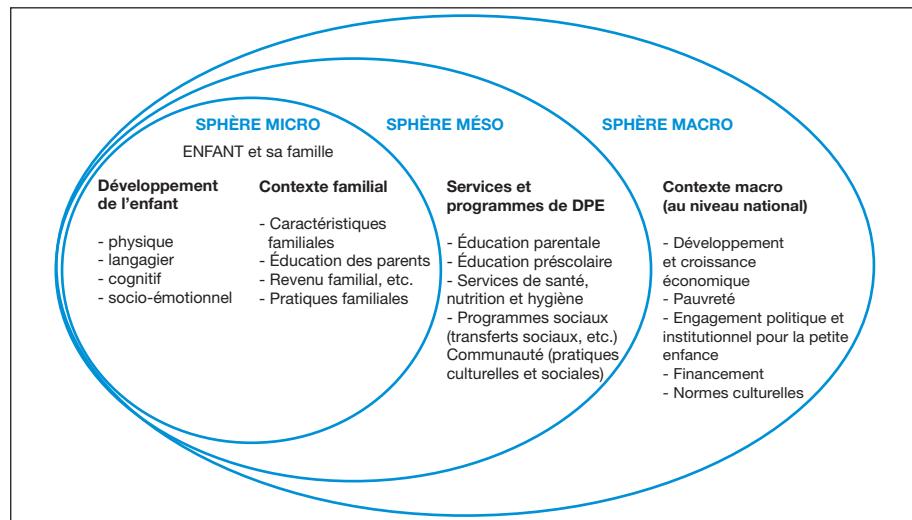


Source : adapté de Vegas et Santibáñez, 2010, in SABER-ECD, Banque mondiale, 2011.

7.1.3. Cadre analytique

Comme le montre le graphique 7.2 ci-dessous, le DPE reste fortement modelé par un certain nombre de facteurs tant macro, méso que micro.

Graphique 7.2. Facteurs micro, méso et macro affectant le DPE



Source : adapté de Vegas et Santibáñez, 2010.

Sur le plan macro, le contexte macroéconomique, social, démographique, sanitaire et politique détermine largement l'engagement politique et financier en faveur des activités de DPE. De celui-ci découlent aussi la provision et l'efficacité des politiques sociales et familiales.

Simultanément, le contexte micro (caractéristiques familiales, pratiques parentales, croyances et culture, etc.) affecte le développement de l'enfant en agissant directement sur l'environnement dans lequel celui-ci naît et grandit.

Ces deux grands groupes de facteurs interagissent sur la quantité et la qualité des services de DPE disponibles dans un pays et au niveau local, dont l'utilisation sera également conditionnée par les pratiques et attitudes culturelles et sociales propres à la communauté dans laquelle l'enfant et sa famille évoluent – le niveau méso.

7.1.4. Les sources de données utilisées dans ce rapport

Les données utilisées dans le présent diagnostic ont été mobilisées à partir de sources multiples. Les données démographiques sont issues des RGPH (Recensement général de la population de l'habitation) de 1996 et de 2006 ainsi que des projections démographiques jusqu'en 2020. Les données sur le contexte socioéconomique sont issues de différentes enquêtes démographiques et de santé (EDS et MICS) réalisées au Burkina Faso entre 1993 et 2010 ainsi que de l'enquête burkinabè sur les conditions de vie des ménages de 2010. Il a également été fait recours aux données issues des annuaires statistiques du MENA et du MASSN afin d'analyser les questions liées à l'évolution de la couverture, à la qualité, à l'équité et aux disparités dans le préscolaire au Burkina Faso.

Par ailleurs, l'analyse des aspects de coûts et du financement des services préscolaires a nécessité de mener des enquêtes spécifiques qui ont porté sur un échantillon de 101 structures d'éducation préscolaire réparties sur l'ensemble du territoire. Enfin, il a été effectué une série d'entrevues auprès des principaux acteurs œuvrant dans le secteur du DPE dans le but de mieux appréhender l'état et les défis de l'environnement politico-institutionnel en faveur du DPE au Burkina Faso.

7.2. Contexte démographique, macroéconomique et institutionnel en lien avec le DPE au Burkina Faso

7.2.1. Contexte démographique et macro-économique

- Une population nombreuse et croissante des jeunes enfants âgés de 0 à 8 ans

Le contexte démographique burkinabè reste caractérisé par une population assez jeune et en forte croissance. Comme l'indique les données du tableau 7.1 ci-après, la dynamique démographique reste marquée par des taux d'accroissement de la population assez élevés dans la mesure où entre 2000 et 2015, elle a crû de 3,1 % en moyenne par an, passant de 11,4 millions en 2000 à environ 18,4 millions en 2015. Manifestement, cette évolution résulte du maintien de la fécondité à un niveau élevé, estimé en 2006 à 6,2 enfants par femme, conjugué à une baisse significative de la mortalité à la faveur des progrès enregistrés, notamment dans le domaine sanitaire (cf. chapitre 1). Au rythme de la croissance démographique actuelle, le Burkina Faso enregistre environ un demi-million d'habitants supplémentaires chaque année. Ainsi, il est estimé que le pays comptera environ 21,5 millions habitants en 2020.

Tableau 7.1. Évolution de la population de 0 à 8 ans entre 2000 et 2015, et projections jusqu'en 2020

	2000	2005	2010	2015	2020
Population de 0 à 8 ans (en milliers)	3 736 697	4 283 110	5 037 170	5 754 981	6 414 685
Indice synthétique de fécondité *	6,8 ⁽¹⁹⁹⁸⁾	6,2 ⁽²⁰⁰⁶⁾	6,0		

* Nombre moyen d'enfants par femme.

Source : RGPH 1996 et 2006, et projections démographiques pour 2020.



Concernant la dynamique de la population âgée de 0 à 8 ans, qui est la population cible pour les services de DPE, celle-ci connaît également une hausse significative. Les données du tableau 7.2 ci-après montrent qu'entre 2000 et 2015, cette population est passée de 3,7 millions à 5,7 millions d'enfants, soit un taux d'accroissement annuel moyen annuel de 2,9 %. Les projections montrent qu'en 2020, les 0-8 ans seront près de 6,4 millions d'enfants, représentant près de 30 % de la population totale.

Si on cible séparément les différents groupes d'âge de 0-2 ans, 3-5 ans et 6-8 ans, ceux-ci ont également connu une croissance assez soutenue entre 2000 et 2015, et ce rythme sera plus ou moins maintenu jusqu'en 2020. Par ailleurs, la population des 3-5 ans (qui constitue la population d'âge du préscolaire) est passée de 1,2 million d'enfants en 2000 à 1,9 million d'enfants en 2015 et dépassera les 2 millions en 2020. Cette croissance rapide de la population n'est pas sans conséquences sur la demande sociale, notamment en termes de services sociaux de base comme la santé, l'éducation, etc.

Tableau 7.2. Évolution de la population des 0-8 ans et des différents groupes d'âge de la petite enfance, en milliers (2000-2020)

	2000	2005	2010	2015	2020	TAAM *	
						2000-2015	2015-2020
Population âgée 0 à 8 ans	3 737	4 283	5 037	5 755	6 415	2,9%	2,2%
Part des 0 – 8 ans dans la population totale, en %	33%	32%	32%	31%	30%		
0-2 ans	1 407	1 607	1 895	2 098	2 321	2,7%	2,0%
3-5 ans	1 240	1 421	1 639	1 904	2 118	2,9%	2,1%
6-8 ans	1 091	1 255	1 503	1 753	1 976	3,2%	2,4%

* Taux d'accroissement annuel moyen

Source : RGPH 1996 et 2006, et projections démographiques pour 2020.

- Une croissance économique relativement forte et soutenue depuis près de 15 ans

Comme déjà analysé dans le chapitre 1, le contexte économique du Burkina Faso au cours des 15 dernières années aura été marqué par une croissance relativement soutenue et élevée de son économie. En effet, les données du tableau 7.3 ci-après montrent que le PIB global a enregistré un taux de croissance d'au moins 6,5 % par an en moyenne sur les 15 dernières années. Cependant, au regard de la forte croissance de la population relevée dans le paragraphe précédent, les gains économiques enregistrés sur la récente période s'en trouvent affaiblis dans la mesure où le taux de croissance du PIB par habitant n'a été que d'environ 3,3 % en moyenne sur la période.

Tableau 7.3. Évolution des indicateurs macroéconomiques, pauvreté et accès aux services sociaux de base (2000-2015)

	2000	2005	2010	2013	2014	2015
PIB/hab., prix constants 2013 (FCFA)	248 886	293 083	330 492	375 892	389 760	404 945
Taux de croissance réelle du PIB, moyenne 2000-2015, en %				6,7%		
Taux de croissance réelle du PIB/hab., moyenne 2000-2015, en %				3,3%		
Incidence de la pauvreté, en %	45	46	47			
- dont rural			53			
- dont urbain			25			
Rang dans le classement IDH		164	184	181		
Accès à une source d'eau améliorée			76,5			
- dont rural			71,2			
- dont urbain			94,4			
Accès à l'électricité, en %			13,1			
- dont rural			1,4			
- dont urbain			48,5			
Accès à un assainissement adéquat			15,1			
- dont rural			6,3			
- dont urbain			41,7			

Source : enquêtes démographiques et de santé (1993, 1998/1999, 2003), enquêtes prioritaires 1994 et 1998, enquête burkinabé sur les conditions de vie des ménages 2003/ UNICEF/ USAID/Banque Mondiale, EDS/MICS 2010.

Ainsi, malgré la forte croissance économique, le Burkina Faso reste caractérisé par des niveaux de pauvreté grandissants et assez élevés. En effet, si en 2000 le taux de pauvreté était estimé à 45 %, en 2010 ce sont près de 47 % de la population qui vivaient en dessous du seuil national de pauvreté estimé à 108 454 FCFA par an (EICVM 2010), avec une prévalence accrue en milieu rural où 53 % de la population vit en dessous du seuil national de pauvreté contre 25 % en milieu urbain. De tels niveaux de pauvreté sont habituellement caractéristiques de difficultés d'accès aux services sociaux de base, et de conditions de vie des ménages précaires notamment en termes de malnutrition, d'hygiène, etc.

L'accès aux services sociaux de base reste relativement limité avec de fortes disparités entre les milieux urbain et rural. En 2010, près de 76,5 % de la population burkinabè avait accès à une source d'eau améliorée, mais dans les faits, ils ne sont que 71 % en milieu rural contre près de 95 % en milieu urbain. Quant à l'accès à un assainissement adéquat, celui-ci reste très faible, dans la mesure où seulement 15 % des burkinabè déclarent y avoir accès avec des écarts importants entre le milieu rural (6,3 %) et urbain (41,7 %).

Au total, le pays aura régressé en matière de développement humain puisque le Burkina Faso occupe à présent le 181^e rang (sur 187 pays) dans le classement mondial de l'indice de développement humain (IDH) du PNUD, contre le 164^e rang en 2005.

7.2.2. Contexte sanitaire et nutritionnel

L'état sanitaire global est assez mitigé au Burkina Faso. En effet, bien que les taux de mortalité infanto-juvénile et maternelle soient en baisse, ceux-ci restent relativement élevés au moment où de nombreux jeunes burkinabè continuent de succomber à des maladies pourtant évitables.

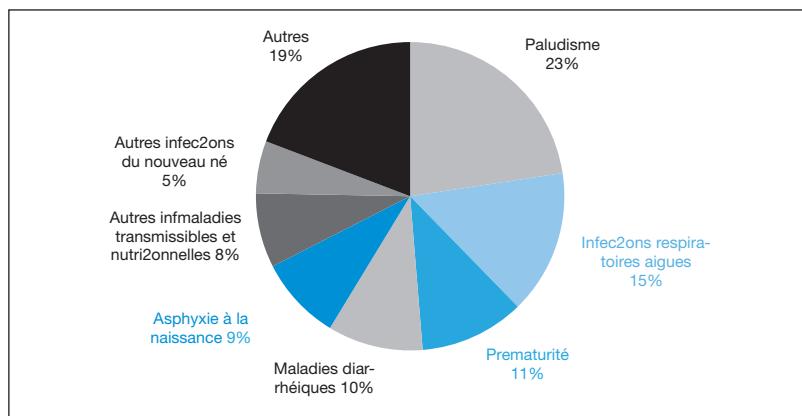
Le tableau 7.4 ci-après fournit quelques indicateurs et permet de s'apercevoir qu'entre 2005 et 2010, la mortalité infanto-juvénile (moins de 5 ans) est passée de 184 pour 1000 naissances vivantes à 129 pour 1000 naissances vivantes, tandis que la mortalité maternelle, estimée à 484 pour 100 000 en 2000, est tombée à 341 pour 100 000 en 2010 (EDS 2010). Par ailleurs, le graphique 7.3 qui suit, extrait du rapport de l'OMS sur la distribution des causes de décès, permet de noter qu'en 2013, plus de 70 % des décès survenus au sein des enfants burkinabè de moins de 5 ans sont encore dus aux maladies évitables. En effet, les principales causes directes de mortalité qui ressortent demeurent le paludisme (23 %), les infections respiratoires aigües (15 %), les maladies diarrhéiques (10 %) et les causes néonatales (25 %).

Tableau 7.4. Évolution des indicateurs d'états sanitaire et nutritionnel (2000-2010)

	2000	2005	2010
Taux de mortalité infanto-juvénile, pour 1000		184	129
Mortalité maternelle, pour 100 000	484		341
Enfants de moins de 5 ans souffrant de retard de croissance, %			34,6
- dont sévère			14,5

Source : enquêtes EDS.

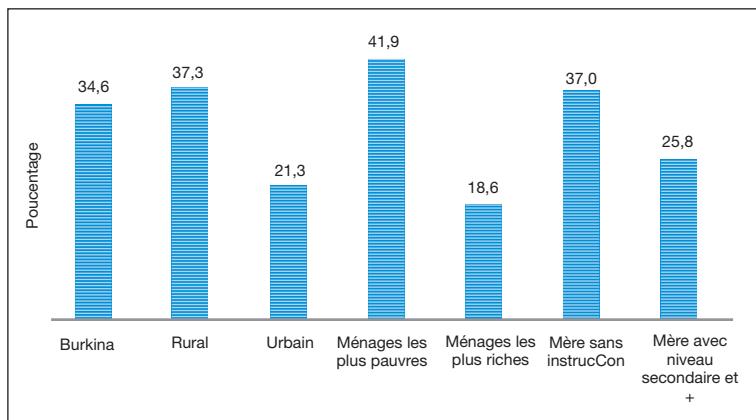
Graphique 7.3. Distribution des causes de décès chez les enfants de moins de 5 ans (2013)



Source : OMS, distribution des causes de décès en 2013.

La malnutrition reste également un phénomène préoccupant. La prévalence du retard de croissance est estimée en 2010 à près de 35 % chez les enfants de moins de 5 ans dont 14,5 % sont en état sévère. Comme on peut le voir sur le graphique 7.4 ci-après, il ressort que cet état qui est la résultante d'une malnutrition de longue date ou de maladies à répétition, touche d'une manière particulière les jeunes enfants issus des familles pauvres (42 %), du milieu rural (37 %) et ceux dont les mères sont sans instruction (37 %).

Graphique 7.4. Enfants de moins de 5 ans souffrant de retard de croissance, en pourcentage (2010)



Source : EDS 2010.

7.2.3. Contexte socio-éducatif

Un autre aspect important du contexte global en lien avec le DPE est celui relatif à l'environnement socio-éducatif. Il est appréhendé ici par une série d'indicateurs portant sur l'alphabétisation des adultes et sur l'accès des jeunes enfants burkinabè à l'éducation préscolaire et primaire. Le tableau 7.5 ci-après en donne quelques éléments.

Tableau 7.5. Indicateurs clés du contexte scolaire des jeunes enfants et adultes (2000-2014)

	2001	2003	2007	2010	2014
TBS préscolaire, %	1,0		2,8		4,0
Accès au primaire, TBA, %	47,4		77,4		97,0
Couverture au primaire, TBS, %	44,0		64,2		83,0
Achèvement du primaire, TAP, %	33,9				57,3
Taux d'alphabétisme des adultes, %		19,0		24,6	
dont chez les femmes, %		12,6		18,1	
dont chez les hommes, %		26,6		32,2	

Source : les indicateurs de TBS, TBA et TAP ont été calculés à partir des annuaires statistiques et des bases de données du MENA (voir tableaux 2.2 et 2.15 du chapitre 2).

Les indicateurs d'alphabétisation sont issus des enquêtes EDS de 2003 et 2010.



Au Burkina Faso, le niveau d'instruction de la population reste extrêmement faible. En effet, les résultats de l'enquête EDS 2010 montrent qu'environ trois adultes burkinabè sur quatre (75,4 %) âgés entre 15 et 44 ans ne savaient ni lire ni écrire en 2010, avec une prévalence beaucoup plus élevée chez les femmes où elles sont plus de 8 sur 10 (81,9 %) en situation d'analphabétisme, contre 67,8 % des hommes du même groupe d'âge. De tels niveaux d'analphabétisme sont inquiétants surtout chez les femmes lorsqu'on sait le lien entre le niveau d'instruction des mères et l'état sanitaire et nutritionnel des jeunes enfants⁵⁶. La section 2 du présent chapitre sur le profil du jeune enfant burkinabè reviendra plus en détails sur ces aspects.

Au niveau de l'accès aux services du préscolaire, sur 100 enfants en âge d'être au préscolaire, seulement 4 y avaient accès en 2014. Un taux de préscolarisation aussi faible laisse présager de nombreux défis pour les enfants burkinabè qui arrivent ainsi au primaire sans les prérequis de compétences et d'aptitudes nécessaires à une bonne scolarité, pouvant conduire ainsi à de faibles résultats scolaires, de fortes propensions à redoubler ou à abandonner de manière précoce. Ces aspects seront traités en détail dans la section 7.6 sur l'impact des interventions du DPE sur les carrières scolaires.

Concernant l'accès à l'enseignement primaire, on note une nette amélioration en termes quantitatifs dans la mesure où de plus en plus d'enfants ont accès à ce niveau d'enseignement. Ainsi, entre 2001 et 2014, le taux brut d'accès (TBA) est passé de 47,4 % à 97 %, résultant en une hausse importante de la couverture qui est estimée à 83 % en 2014 contre 44 % en 2001. L'achèvement du primaire s'est aussi nettement amélioré dans la mesure où davantage de jeunes burkinabè complètent le cycle primaire : ils sont 57,3 % en 2014 contre seulement 33,9 % en 2001. Ceci témoigne des efforts consentis par le Burkina Faso depuis le lancement des objectifs EPT (voir le chapitre 2 pour plus de détails sur l'analyse complète des scolarisations).

7.2.4. Environnement politico-institutionnel et arrangements financiers

Cette section examine dans quelle mesure le cadre politico-institutionnel actuellement en place au Burkina Faso est favorable à la promotion de la petite enfance. Ceci est notamment appréhendé à travers une revue des dispositifs juridiques et textes légaux en lien avec le DPE, mais aussi à travers la place donnée à la question de la petite enfance dans les documents nationaux d'orientation politique. Il est également question d'apprécier les niveaux des financements publics alloués au DPE, ainsi que l'effectivité de la coordination intersectorielle et des mécanismes de suivi et d'assurance qualité des activités de la petite enfance par l'État burkinabè.

Pour mener à bien cette analyse, nous examinerons trois sources d'information :

- les différents textes légaux, mais aussi les documents de stratégies et de politiques sectorielles nationales,

56. En effet, d'une manière générale, l'analphabétisme renforce la possibilité pour les individus, les familles et les communautés à mieux se saisir des opportunités sanitaires, éducatives, politiques, économiques et culturelles (UNESCO, Rapport EPT 2006). Pour les enfants en bas âge, l'analphabétisme et plus généralement le niveau d'instruction des parents et surtout des mères sont très étroitement liés à une prise en charge optimale des besoins de leurs enfants. Cela se matérialise notamment au travers d'un meilleur statut nutritionnel de l'enfant, une qualité meilleure de l'environnement dans lequel grandit l'enfant, et des aptitudes à utiliser et bénéficier des interventions en faveur de l'enfant renforcées (Lancet, 2011).

- le rapport Saber-DPE réalisé par la Banque mondiale en 2014⁵⁷,
- une série d'entrevues conduites en 2015 par le MENA et l'IIEP – Pôle de Dakar auprès des acteurs nationaux en charge des activités du DPE au Burkina Faso.

7.2.4.1. Cadre légal et politiques en faveur des jeunes enfants au Burkina Faso

L'existence d'un environnement politico-institutionnel favorable au DPE est l'une des conditions *sine qua non* pour un réel développement des services multisectoriels de la petite enfance. En effet, l'appui politico-institutionnel de la part des autorités publiques pour les services de DPE, accompagné des financements adéquats et des mécanismes de coordination et de suivi effectifs, sont autant d'aspects incontournables au développement harmonieux, équitable et intégré de la petite enfance. Globalement, l'environnement politico-institutionnel au Burkina Faso reste marqué par un cadre juridique favorable à la promotion de la petite enfance au regard des textes législatifs réglementaires, adoptés au niveau national et ratifiés au niveau international.

• Le cadre légal en faveur des jeunes enfants et conformité aux textes nationaux et internationaux

Au niveau national, la Constitution reconnaît le droit à la vie, à la santé, à la nutrition, à l'éducation, à l'eau potable, aux services d'assainissement, à l'hygiène et à la protection sociale et juridique.

Par ailleurs, le Burkina Faso a repris dans son droit interne les principes et orientations de divers instruments internationaux qu'il a ratifiés. À travers ces dispositifs, l'État burkinabè accorde une place particulière aux jeunes enfants âgés de 0 à 8 ans, dont notamment la protection juridique, l'accès aux soins de santé et l'encadrement scolaire. À titre d'exemples, on peut citer les dispositifs législatifs ci-après :

- la loi n° 19/61/AN du 9 mai 1961, relative à l'enfance délinquante ou en danger ;
- le code des personnes et de la famille (CPF) de 1990 ;
- la loi n° 10/93/ADP du 17 mai 1993, portant organisation judiciaire du Burkina Faso et l'ensemble de ses modifications ;
- la loi n° 23/94/ADP du 19 mai 1994, portant code de santé publique ;
- la loi n° 043/96 ADP du 13 novembre 1996, portant code pénal ;
- la loi n° 17/99/AN du 29/04/99, portant code de drogues au Burkina Faso ;
- la loi n° 13-2007/AN du 30 juillet 2007, portant loi d'orientation de l'éducation ;
- la loi n° 38-2003/AN du 27 mai 2003, portant définition et répression du trafic d'enfants.

57. Le Saber (Systems Approach for Better Education Results) ou « Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'enseignement » est une initiative de la Banque mondiale dont l'objectif est de recueillir, analyser et diffuser des données comparables concernant les systèmes, politiques et programmes d'enseignement dans les différents pays. Saber - Développement de la Petite Enfance est l'un des nombreux sujets qui constituent le Saber.

Au niveau international, le pays a ratifié divers instruments juridiques internationaux de protection et de promotion des droits de l'enfant, notamment la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE), la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (CADBE, 1990), la Convention des Nations unies contre la traite des personnes notamment les femmes et les enfants de 2003, la Convention sur les pires formes de travail des enfants (BIT, 1999). L'engagement en faveur de la petite enfance s'est aussi traduit par la souscription aux différentes déclarations sur l'éducation telles que la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990), le Forum de Dakar (2000) et l'agenda post-2015.

Au regard de ce dispositif, il ressort que le pays dispose de nombreux instruments juridiques en faveur de l'enfant et de sa famille, notamment dans les domaines principaux que sont la protection du jeune enfant ainsi que son droit à la santé et à l'éducation.

• **Les politiques nationales en faveur du DPE**

Bien des secteurs disposent de politiques nationales de référence en faveur de la petite enfance ciblant l'enfant et sa famille, notamment la mère enceinte et allaitante, la protection, l'éducation parentale et préscolaire, le renforcement de la prévention des risques, le renforcement des familles afin de réduire l'exclusion sociale, la séparation, la violence et l'exploitation de l'enfant, dont la mise en œuvre est assurée par plusieurs ministères. Le Burkina Faso dispose en effet d'un certain nombre de documents de politiques et de stratégies sectorielles qui s'adressent également à la question du DPE de manière directe ou indirecte. Il s'agit entre autres de :

- la politique nationale d'action sociale 2007 ;
- le plan national de développement sanitaire de 2011 ;
- la politique nationale d'hygiène et d'assainissement de 2000 ;
- la politique nationale en matière d'approvisionnement en eau potable et assainissement en milieu rural et semi-urbain de 2006 ;
- la politique de protection sociale (2013-2022) ;
- la politique nationale de nutrition révisée en 2007 ;
- la stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance de 2007.

7.2.4.2. La stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance : échec dans la mise en œuvre malgré un dispositif politico-institutionnel favorable

Concernant spécifiquement la SNDIPE, son élaboration en 2007 et son adoption par décret n° 2008-152/PRES/PM/MASSN/MEF du 2 avril 2008 traduisaient la volonté de l'État de consacrer une attention particulière à la promotion de la petite enfance. Cette stratégie multisectorielle couvre les domaines de l'éducation, de la santé, de la nutrition, de la protection sociale, de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène. Elle vise à garantir à chaque enfant la chance de pouvoir développer harmonieusement et de façon optimale toutes ses potentialités psychomotrices, cognitives et socio-affectives.

Contrairement à bon nombre de pays de la région, il est important de noter que le Burkina Faso avait été parmi les pays précurseurs à avoir réalisé et adopté un tel document de référence en matière de politique nationale pour le DPE en 2007. Toutefois, il n'y a pas eu grand-chose depuis cette date : aucun plan d'action chiffré ni aucun fonds n'ont été mobilisés pour la mise en œuvre de la SNDIPE.

Les entrevues effectuées auprès des acteurs, tant au niveau du gouvernement qu'au niveau des partenaires au développement et de la société civile⁵⁸, ont permis de révéler que :

- le manque d'un leadership clair et fort de la part de l'État burkinabè sur la question de DPE,
- l'absence d'organes de coordination multisectorielle fonctionnels, à la fois au niveau national et régional,
- et le manque de financements publics conséquents en faveur du DPE, sont autant de facteurs qui peuvent expliquer l'inertie observée depuis 2007.

Par ailleurs, la mise en œuvre des activités en faveur du DPE est faite par plusieurs départements ministériels et ne se fait pas de manière concertée. Certaines activités du DPE relèvent du MENA (préscolaire) tandis que d'autres (éducation parentale, formation du personnel éducatif) restent encore sous la tutelle du MASSN. Cette multiplicité des responsabilités n'aide pas et a été aussi signalée comme blocage institutionnel.

En effet, les conditions dans lesquelles la SNDIPE aurait pu être mise en œuvre n'ont pas été réunies. D'une part, la SNDIPE n'a pas bénéficié de financement public comme initialement envisagé. La création d'un cadre de coordination des différents programmes en faveur de la petite enfance n'a pas vu le jour, soit par manque de ressources financières, soit pour une question de manque de leadership clair et fort dans le domaine. Par conséquent, les activités de suivi, de supervision et de contrôle qui étaient censées accompagner le privé n'ont pas bénéficié du soutien financier nécessaire.

Par ailleurs, de nombreuses ONG et associations interviennent dans le domaine du DPE et l'impact de leur intervention n'est pas mesuré. Le préscolaire reste une offre rare et sélective par rapport à l'offre scolaire primaire et l'absence ou la faiblesse du contrôle de la réglementation par l'État a favorisé la prolifération de structures sans autorisation d'ouverture dont les interventions pédagogiques sont souvent non conformes aux normes et aux orientations édictées par l'autorité publique en charge de la gestion de ce niveau d'éducation.

Au total, l'environnement politico-institutionnel reste marqué par un cadre juridique favorable à la promotion de la petite enfance au regard des textes législatifs, réglementaires en faveur du jeune enfant. Cependant, le blocage institutionnel couplé à des financements publics insuffisants, la faible coordination des interventions dans le domaine de la petite enfance et l'absence de mécanisme de suivi de l'assurance qualité au niveau institutionnel restent des préoccupations majeures à relever.

58. Une liste complète des entrevues réalisées est fournie en annexe.

7.2.4.3. Coordination intersectorielle et mécanismes de suivi-qualité

• Une coordination intersectorielle quasi inexistant

Les services et programmes en faveur du DPE sont de nature multisectorielle et font intervenir de nombreux acteurs. Cet état de choses crée inévitablement une fragmentation à la fois des approches et des modes d'organisation, qui peut nuire au développement d'une vision commune et à la mise en œuvre d'interventions intégrées. Ceci rend alors indispensable la mise en place de mécanismes de coordination réels et effectifs, qui impliquent les principaux acteurs aussi bien gouvernementaux que non étatiques. Pour être effective, la coordination devrait alors être à la fois horizontale (entre les différents secteurs) et verticale (du niveau central au niveau déconcentré).

Au Burkina Faso, la SNDIPE prévoyait la mise sur pied d'organes de coordination à la fois au niveau central (Conseil national pour le développement intégré de la petite enfance) et régional (conseils régionaux), mais à ce jour aucun de ces organes n'est opérationnel en raison notamment de manque réel de leadership institutionnel et de financement.

Il faut aussi signaler qu'avant le transfert du préscolaire au ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation en juillet 2013, la tutelle de l'éducation préscolaire était assurée par le ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale. Ce dernier assurait alors une certaine coordination et un suivi de la mise en œuvre de la Stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance. Le transfert du préscolaire au MENA laissant certaines activités de la prime enfance (0-3 ans) et du préscolaire au MASSN est ressenti par différents acteurs comme un travail inachevé et a créé un certain flou des responsabilités institutionnelles.

En effet, à ce jour il semble ne pas y avoir d'ancrage institutionnel spécifiquement désigné pour coordonner le DPE. Il existe plutôt des unités chargées uniquement de programmes au sein des différents ministères impliqués dans le DPE.

Au niveau intersectoriel, quelques réunions annuelles ont été organisées entre acteurs étatiques et non étatiques. Mais cela ne se fait pas dans un cadre formel et sur une base régulière, en dehors de rencontres ponctuelles souvent à l'invitation des partenaires au développement.

• Les normes de qualité et les mécanismes de suivi-évaluation

Pour un développement harmonieux des jeunes enfants, il est crucial que soient mis en place des normes et standards de qualité, accompagnés par des mécanismes de suivi-évaluation pour l'assurance qualité. À cet effet, la SNDIPE prévoyait de mettre sur pied des mécanismes de suivi-évaluation visant à mettre à la disposition du système des données qualitatives et quantitatives sur les différentes actions entreprises dans le cadre de la SNDIPE en vue d'assurer la pertinence, la cohérence et l'efficience des différents programmes. Ce dispositif devait être assuré au niveau central par une cellule chargée de la coordination, du suivi et de l'évaluation au sein du MASSN et par les directions régionales au niveau déconcentré.

Concernant les normes et standards, des directives⁵⁹ assez explicites existent notamment en matière :

- d'exigences de qualification pour le personnel chargé d'encadrement et de supervision des structures d'éducation préscolaire,

59. Les documents de référence régissant les normes et standards sont : 1) les normes et standards d'éducation de la petite enfance au BF, 2) l'arrêté n° 2007-789/MASSN/SG/DGEPEA portant cahier des charges des centres d'éveil et d'éducation préscolaire privés, et 3) le décret n° 2007-789/PRES/PM/MASSN/MEF/MATD portant organisation de l'éducation de la petite enfance.

- de construction et d'équipement des structures d'éducation préscolaire,
- de procédures d'enregistrement et d'accréditation de nouvelles structures d'éducation préscolaire,
- et d'organisation (ratios enfants/encadreur, enfants/salle de classe, etc.) ainsi que de prestations des services (heures d'ouverture, etc.).

Toutefois, malgré l'existence de ces normes et standards, force est de constater que ceux-ci ne sont forcément pas respectés. On note donc une certaine défaillance au niveau des mécanismes de suivi-évaluation et de la conformité par rapport aux normes. Par exemple, les entrevues effectuées ont révélé que faute de moyens adéquats et d'identification systématique des structures privées nouvellement créées, depuis quelques années, on assiste à une prolifération des structures privées non accréditées, et souvent ne répondant pas aux normes de construction ou de prestation de services. En conclusion, bien que des exigences existent en matière de la qualification du personnel d'encadrement, la majorité du personnel éducatif œuvrant dans les structures d'éducation préscolaire, notamment privées et communautaires, ne satisfait pas aux normes de formation pré-service. La section 7.6.1 de ce chapitre sur la qualité donne plus de détails sur ces aspects.

7.3. Cartographie des programmes et services en faveur du DPE au Burkina Faso

La volonté politique, l'adoption des lois et des politiques nationales ne garantissent toujours pas la mise en place des programmes et services effectivement fonctionnels censés les concrétiser. En effet, dans de nombreux pays, il est assez souvent observé des décalages plus ou moins importants entre d'une part, les dispositions prévues dans des documents d'orientations politiques, et d'autre part, la concrétisation effective de celles-ci en programmes et services et appuyés par des financements adéquats. C'est dans ce cadre que la présente section propose une esquisse de cartographie des principaux programmes et services en faveur du DPE tels qu'ils existent au moment de ce diagnostic.

Graphique 7.5. Principaux programmes et services en faveur du développement de la petite enfance, par secteur et population bénéficiaire (2015)

Protection sociale et protection de l'enfant	Programme de lutte contre les violences à l'égard des femmes et des filles			
Santé	Programme national de lutte contre le SIDA Programme national de prévention de la transmission mère-enfant du VIH (PTME/VIH)			
	Programme national de lutte contre le paludisme (PNLP)			
			Programme national de lutte contre la tuberculose [PNT]	
			Programme élargi de vaccination (PEV)	
			Prise en charge intégrée des maladies de l'enfant (PCIME)	
Nutrition			Prise en charge de la malnutrition aiguë au niveau communautaire Programme national de nutrition : supplémentation en vitamine A, et fortification en fer	
			Programmes pilotes de cantines scolaires	
Eau potable	Programme national d'approvisionnement en eau potable			
Éducation / Éveil	Quelques activités éparses d'éducation parentale		Quelques services d'encadrement pour les tout-petits (crèches)	Préscolaire formel public et privé (CEEP) et communautaire (Bisongo) Programme stratégique de développement de l'éducation de base
	Parents/tutrices	Femmes enceintes	Enfants 0-3 ans	Enfants 3-5 ans

Source : auteurs sur adaptation du modèle Saber-ECD (Banque mondiale/Saber-ECD).

Tableau 7.6. Niveau de couverture des interventions en DPE (2013)

Interventions en faveur du DPE	Projets pilotes	Échelle d'implémentation	
		Nombre de régions ouvertes	Niveau de couverture de la population cible
Éducation			
Éducation préscolaire publique		13	Très faible
Éducation préscolaire privée		13	Très faible
Éducation préscolaire communautaire (Bisongo)		13	Très faible
Crèches pour les tout-petits		05	Très faible
Éducation parentale		13	Très faible
Santé			
Soins de santé prénatals		13	Faible
Accouchement assisté par du personnel qualifié		13	Faible
Vaccination complète pour nouveaux nés		13	Faible
Prise en charge intégrée des maladies de l'enfant	X	nd	-
Nutrition			
Iodation du sel		13	Faible
Fortification des aliments en minéraux et vitamines		13	Faible
Déparasitage		13	Faible
Appui en micronutriments pour femmes enceintes		13	Faible
Compléments alimentaires pour femmes enceintes	X	nd	-
Apport en micronutriments pour jeunes enfants	X	nd	-
Compléments alimentaires pour jeunes enfants	X	nd	-
Cantine scolaire dans le préscolaire		13	Très faible
Eau, hygiène et assainissement			
Approvisionnement en eau potable		13	Faible
Ouvrages d'assainissement		13	Faible
Protection de l'enfant			
Services pour les enfants à besoins spéciaux		05	Très faible
Services pour la protection des femmes et des enfants		13	Faible

Source : auteurs sur la base des enquêtes réalisées en juillet 2015 et du rapport Saber-ECD Burkina Faso.

Le Burkina Faso dispose de nombreux programmes et services en faveur de la petite enfance ciblant les jeunes enfants et leurs familles, notamment les mères enceintes et allaitantes. Comme le montrent le graphique 7.5 et le tableau 7.6 ci-dessus, ces programmes relèvent pour l'essentiel des secteurs de l'éducation, de la nutrition et de la santé. À ces programmes, il faut ajouter ceux qui soutiennent la protection, le renforcement de la prévention des risques, l'appui aux familles les plus démunies, la protection contre la violence et l'exploitation de l'enfant, etc.

7.3.1. Dans le domaine de l'éducation

L'offre de services dans le domaine de l'éducation porte principalement sur le préscolaire. Il s'agit de services à destination des jeunes enfants âgés entre 3 et 5 ans, répartis entre le préscolaire formel (CEEP publics et privés) et le préscolaire non formel ou communautaire appelé espace d'entraide communautaire pour l'enfance, ou Bisongo et structures assimilées.

Cependant, la couverture des services d'éducation préscolaire reste assez embryonnaire, dans la mesure où le taux brut de préscolarisation est de 4 % en 2013/2014. En effet, le financement public pour l'éducation de la petite enfance reste inadéquat au regard de la demande sociale.

Par exemple, l'État burkinabè n'investit pas assez dans la construction de salles de classe du préscolaire classique depuis plusieurs années. Les structures non formelles ou communautaires sont construites généralement les partenaires de l'État (l'UNICEF, l'USAID) et par les ONG (Solidar suisse, BØRNefonden, Hunger Project). Dans le cadre des réflexions en cours en vue du prochain plan sectoriel, il conviendrait d'examiner sérieusement des options réalisables pour une extension rapide de la couverture.

Concernant les services de la « prime enfance » à destination des tout-petits (0-3 ans), l'offre est aussi insuffisante en ce qui concerne les crèches. En effet, on dénombrait deux crèches publiques à Ouagadougou et à Bobo Dioulasso en 2013. Quant aux crèches privées, elles étaient une cinquantaine, réparties dans quelques villes comme Ouagadougou, Bobo Dioulasso, Tenkodogo, Koudougou, etc. Il convient de noter qu'il n'existe pas de dispositif de collecte des données sur l'éducation de la prime enfance.

Concernant l'éducation parentale, le Burkina Faso vient d'adopter par décret n° 2015-1506/PRES-TRANS/PM/MASSN/MEF du 18 décembre 2015 un programme national d'éducation parentale sur le développement intégré de la petite enfance au Burkina Faso qui couvre la période 2016/2020. Avant cela, il existait un programme national d'éducation parentale non adopté, mais qui constituait la base de référence de quelques interventions. Le peu des services disponibles à l'heure actuelle relèvent majoritairement d'initiatives plutôt sporadiques essentiellement du ministère chargé de l'Action sociale et de la part des ONG (Plan Burkina, BØRNefonden, CCFC⁶⁰, Enfants et développement, Fondation Dreyer, etc.), souvent sous la forme de services de communication organisés en centre ou à travers des visites à domicile. Dans la plupart des cas, il s'agit d'activités courtes de communication à destination des parents en vue de les sensibiliser à adopter des pratiques parentales saines dans les domaines sanitaire, nutritionnel et d'hygiène.

7.3.2. Dans le domaine de la santé

Dans le domaine de la santé, le pays dispose de programmes essentiellement en faveur de l'enfant et de la mère. Ces services portent notamment sur les soins de santé prénataux, l'accouchement assisté par du personnel qualifié, la vaccination, la prise en charge des principales maladies de l'enfant (paludisme, IRA, rougeole, etc.). Toutefois, si ces services sont à l'heure actuelle portés à l'échelle nationale, quelques défis persistent notamment en matière de couverture des bénéficiaires. Par exemple, selon les résultats de la dernière enquête EDS MICS réalisée en 2010, il y a environ 15 % des enfants qui ne reçoivent pas tous les vaccins recommandés.

Cette situation entraîne des taux de mortalité élevés. En effet, selon l'EDS MICS 2010, la mortalité infantile est de 65 % et celle infanto-juvénile de 129 pour %. Par ailleurs, selon la revue du secteur sanitaire de 2013, environ 20 % des accouchements sont encore effectués sans aucune assistance de personnel qualifié.

60. CCFC, une ONG internationale canadienne, sensibilise les parents, les enseignants du préscolaire et les agents communautaires aux meilleures pratiques de DPE.

7.3.3. Dans le domaine de la nutrition

Concernant la nutrition, il existe un ensemble d'interventions à l'échelle nationale visant l'amélioration de l'état nutritionnel des jeunes enfants et des mères enceintes et allaitantes. Il s'agit principalement de l'iodation du sel et de l'enrichissement de certains aliments en fer et acide folique (particulièrement important pour le bon développement du fœtus chez les femmes enceintes). Des projets pilotes sont également mis en œuvre par les ONG et les partenaires techniques et financiers (PTF) en partenariat avec la partie nationale dans les domaines tels que l'apport des micronutriments essentiels aux nouveaux-nés et aux femmes enceintes.

Cependant, on note toujours des retards de croissance dus à la malnutrition qui touche 35 % des enfants de moins de 5 ans, surtout ceux issus des familles pauvres (42 %). Par ailleurs, la malnutrition sévère touche 14,5 % des enfants.

Il importe également de noter que dans les structures d'éducation préscolaire il existe des cantines scolaires dans les centres d'éveil et d'éducation préscolaire publics et dans les Bisongo et assimilés. Dans ces derniers, ce service n'est pas régulier. Quant aux centres d'éveil et d'éducation préscolaire privés, ils sont rares à disposer de cantines scolaires. Chaque enfant apporte son goûter de la maison.

7.3.4. Dans le domaine de l'eau potable, de l'hygiène et de l'assainissement

L'accès à l'eau potable et à un assainissement adéquat est préoccupant. Les taux d'accès des ménages sont respectivement de 76 % et 15 %. Cependant, en milieu rural, ils ne sont que 71 % et 6 % à avoir accès à une source d'eau et à un assainissement adéquat contre respectivement 94 % et 71 % des ménages urbains.

Le pourcentage des ménages possédant de l'eau et du savon pour le lavage des mains est de 13,5 % pour l'ensemble du pays avec des disparités selon le milieu de vie : 27,2 % en milieu urbain et 8,2 % en milieu rural.

Quant au pourcentage des ménages dont les selles des enfants sont évacuées de manière hygiénique, il est de 25 %. Mais des disparités subsistent entre milieux urbain et rural, avec respectivement 75 % et 13,4 %.

7.3.5. Dans le domaine de la protection de l'enfant

Le Burkina Faso dispose d'un programme de lutte contre les violences à l'égard des femmes et des filles. Toutefois, les actions de ce programme restent limitées dans six régions du territoire national. Par ailleurs, il existe dans toutes les régions des centres d'accueil des enfants en détresse (CAED) dont la plupart des pensionnaires sont des jeunes enfants. Mais la région du Centre compte le plus grand nombre de structures avec 16 CAED, soit 23,53 % de l'ensemble des structures. Elle est suivie des régions des Hauts-Bassins et du Centre-Ouest, qui abritent 10 CAED chacune.

S'agissant de la déclaration de naissance, on note qu'elle dépasse 60 %. Mais on enregistre des disparités selon le milieu de résidence. Les populations urbaines enregistrent plus leurs enfants (86 %) que celles vivant en milieu rural (58 %).

Somme toute, le Burkina Faso dispose d'un ensemble de programmes et services essentiels en faveur du DPE avec toutefois des niveaux de couverture disparates. Normalement, de faibles niveaux de couverture sont souvent synonymes de disparités assez élevées dans la mesure où le peu de services existants se retrouvent seulement dans les centres urbains. Les analyses menées dans les sections suivantes, notamment sur le profil de l'enfant et la couverture et l'accès aux services permettent de confirmer cet état des choses.

7.4. Profil de l'enfant et caractéristiques de l'environnement familial dans lequel grandissent les jeunes enfants burkinabè

L'analyse de cette section consiste à dresser un profil fin de l'enfant et de son milieu familial en vue de mieux connaître ses caractéristiques et ses besoins de développement pour ensuite mieux orienter les interventions en éducation parentale.

Dans ce contexte, cette section sera d'abord consacrée au contexte de vie des ménages, appréhendé par des caractéristiques susceptibles d'influer de manière significative sur le développement de l'enfant. Ensuite, elle s'intéressera à un examen de différentes pratiques parentales dans des domaines essentiels du développement de l'enfant afin d'en apprécier la qualité au regard de ce qui est attendu dans le domaine, et de voir comment celles-ci diffèrent selon les caractéristiques des ménages.

7.4.1. Les caractéristiques socio-économiques des ménages

La cellule familiale représente le premier lieu, parfois l'unique lieu, d'exposition de l'enfant aux premières expériences de la vie. C'est pourquoi la relation parent-enfant et surtout mère-enfant revêt une importance capitale dans le développement des jeunes enfants, et mérite qu'on s'y penche. Cette partie s'intéressera donc à la cellule familiale dans laquelle naît et grandit l'enfant.

Les résultats de l'enquête EDS MICS 2010, consignés dans le tableau 7.7 ci-après, montrent que d'une manière générale, la plupart des ménages burkinabè sont dirigés par un homme (90 %) et que c'est seulement dans un ménage sur dix (10 %) que le chef de ménage est une femme. C'est en milieu rural que la proportion de ménages dirigés par une femme est la plus faible (8 %), contrairement au milieu urbain où les ménages dirigés par une femme représentent 15 %. En outre, on constate que les ménages burkinabè sont de grande taille, la taille moyenne étant estimée à 5,7 personnes par ménage. Près de 41 % des ménages sont composés de 3 à 5 personnes, mais les ménages de très grande taille (9 personnes et plus) sont davantage observés en milieu rural (18 %) qu'en milieu urbain (11 %), selon le rapport EDS MICS 2010.

Concernant la répartition de la population selon le niveau de richesse des ménages, on s'aperçoit que le milieu urbain concentre la population la plus riche – 72,7 % des ménages appartenant au quintile le plus riche sont urbains. À l'opposé, seuls 5 % des ménages appartenant au quintile le plus riche vient en milieu rural.

Tableau 7.7. Distribution socio-économique des ménages ayant des enfants âgés de 0-8 ans

	Burkina Faso Moyenne	Lieu d'habitation	
		urbain	rural
Caractéristiques générales des ménages			
- % vivant en milieu rural	77,0		
- % dont le chef de ménage est une femme	9,9	14,9	8,3
- taille moyenne du ménage	5,7	5,1	5,9
Richesse du ménage			
Q1 (20% les plus pauvres)		1,6	25,2
Q2		2,5	25,0
Q3		5,2	24,2
Q4		17,9	20,6
Q5 (20% les plus riches)		72,7	5,0
Niveau d'instruction de la mère / tutrice (en %)			
- aucun	73,9	40,1	86,5
- primaire	3,4	7,3	1,9
- secondaire et +	1,5	5,3	0,0

Source : rapport EDS MICS 2010.

Si on cible à présent la situation des conditions d'habitat et d'accès aux infrastructures de base, les données consignées dans le tableau 7.8 ci-dessous montrent que, dans l'ensemble, les conditions d'habitat et d'accès aux infrastructures de base sont précaires. Concernant l'accès à l'eau et à un assainissement adéquats, respectivement 76 % et 15 % des ménages y ont accès. Cependant, en milieu rural, ils ne sont que 71 % et 6 % à avoir accès à une source d'eau et à un assainissement adéquat, contre respectivement 94 % et 71 % des ménages urbains.

L'accès à l'électricité pour la population burkinabè est encore très limité dans la mesure où en moyenne 13 % des ménages y ont accès avec de fortes disparités entre le milieu urbain où près de la moitié des ménages (48,5 %) ont accès à l'électricité, contrairement au milieu rural où seulement 1,4 % des ménages a l'électricité.

Concernant la possession de radio et de téléviseur, des équipements des vecteurs potentiels de communication et de sensibilisation, en moyenne 68 % et 16 % des ménages possèdent respectivement une radio et une télévision. Là encore, le milieu de vie semble particulièrement influer sur l'accès aux infrastructures de base. Ces conditions socio-économiques et d'habitat dans lesquelles vivent les familles annoncent déjà des disparités dans la qualité des pratiques parentales et l'utilisation de services du DPE.



Tableau 7.8. Accès des ménages aux infrastructures de base et possession d'appareils audio-visuels, selon le milieu de résidence et le niveau de richesse du ménage (2010)

	Burkina Faso Moyenne	Lieu d'habitation	
		urbain	rural
Accès à une source d'eau améliorée (%)	76,5	94,4	71,2
Accès à un assainissement adéquat (%)	15,1	41,7	6,3
Accès à l'électricité (%)	13,1	48,5	1,4
Possède un poste radio (%)	68,3	76,1	65,7
Possède un poste télé (%)	16,2	47,6	5,8

Source : rapport EDS MICS 2010.

7.4.2. Les pratiques parentales

Cette partie passe en revue les différentes pratiques parentales dans des domaines connus pour être essentiels pour le développement de l'enfant, à savoir les domaines de la santé et de l'hygiène, de la nutrition, de l'éducation et de la protection. Plus spécifiquement, il s'agit de procéder à une description et une analyse des pratiques parentales en relation avec les comportements ou pratiques attendus et au regard du contexte socio-économique qui pourraient rendre compte de leur variabilité.

7.4.2.1. Pratiques parentales dans le domaine de la santé et de l'hygiène

Une prise en charge adéquate des maladies infantiles passe au préalable par la reconnaissance de leurs signes d'alerte et/ou l'adoption de pratiques « attendues » ou « saines » reconnues et recommandées en la matière. Il s'agit par exemple de la recherche de soins lorsque l'enfant présente des signes de maladie, du fait de faire vacciner l'enfant avec tous les vaccins recommandés, de réhydrater l'enfant lorsque celui-ci est diarrhéique, ou encore de le faire dormir sous une moustiquaire imprégnée. Si l'accès à des intrants ou aux services de santé peut influer sur la qualité de la prise en charge de l'enfant, le niveau de connaissances des parents, et notamment des mères, dans ce que ce sont de bonnes pratiques en matière d'hygiène et de santé peut également fortement jouer.

L'enquête EDS MICS réalisée en 2010 donne une série d'indicateurs permettant d'apprécier la qualité des pratiques parentales dans les domaines de la santé et de l'hygiène. Les données consignées dans le tableau 7.9 ci-après portent sur les indicateurs suivants :

- la recherche des soins par la mère/tutrice lorsque l'enfant présente des signes des maladies infantiles les plus courantes (diarrhée, IRA⁶¹ et fièvre),
- suivie de la prise en charge « adéquate » de ces maladies ;
- la couverture vaccinale des enfants âgés de 12 à 23 mois ;
- le fait pour les femmes enceintes et les enfants de moins de 5 ans de dormir sous une moustiquaire imprégnée ;

61. IRA : insuffisance rénale aiguë.

- et enfin la possession de savon par le ménage et le fait de débarrasser adéquatement les selles des enfants.

Concernant les pratiques parentales lorsque l'enfant semble malade, on s'aperçoit que la recherche des soins reste assez limitée dans la mesure où dans près de la moitié des cas, les enfants présentant des signes de maladies infantiles les plus courantes ne sont pas emmenés auprès d'un service de santé (diarrhée : 52,4 % ; IRA : 44 % et fièvre : 46 %). La différenciation selon le milieu, l'éducation de la mère et le niveau de richesse montre que les écarts les plus importants relèvent du niveau de richesse mesuré ici par les quintiles de revenu. Ceci pourrait témoigner de l'impact des barrières financières dans la recherche des soins auxquelles font face les familles les plus démunies.

Concernant les pratiques à adopter lorsque l'enfant est suspecté de diarrhée, une prise en charge adéquate veut que l'enfant soit traité soit par des sels de réhydratation orale (SRO), soit par des liquides maison recommandés. Ce traitement doit également être associé à une poursuite de l'alimentation pour être totalement efficace. Mais force est de constater que peu de mères/tutrices appliquent correctement ce protocole : elles sont seulement 32,6 % à le suivre, avec de fortes différenciations selon que la mère n'a aucun niveau d'éducation (29,9 %) contre 52,8 % si la mère a un niveau secondaire et plus. On note également de fortes disparités selon la richesse du ménage (près de 20 points de pourcentage d'écart).

Tableau 7.9. Pratiques parentales dans le domaine de la santé et de l'hygiène, selon certaines caractéristiques socio-économiques du ménage

	Moyenne Burkina Faso	Lieu d'habitation		Éducation de la mère		Quintile de revenu	
		urbain	rural	aucun	secondaire et +	20% plus pauvres	20% plus riches
Recherches des soins si l'enfant présentant de signes de (en %)							
Diarrhée	47,6	53,6	46,2	46,0	58,5	36,1	55,5
IRA	56,0	52,7	65,2	53,2	nd	35,7	70,0
Fièvre	54,4	62,7	52,4	51,9	65,8	41,7	67,5
Prise en charge adéquate si l'enfant est malade (en %)							
Diarrhée	32,6	45,9	29,5	29,9	52,8	25,1	44,1
IRA	46,8	60,0	42,0	44,5	nd	37,0	64,9
Fièvre	35,1	46,0	32,6	32,4	47,9	28,9	50,8
Utilisation de moustiquaires imprégnées (en %)							
Femmes enceintes dormant sous une moustiquaire imprégnée	43,9	36,5	45,5	44,2	46,3	44	42,6
Enfants de moins de 5 ans dormant sous une moustiquaire imprégnée	46,8	44,8	47,2	nd	nd	40,8	47,8
Taux de vaccination (en %)							
Ont obtenu tous les vaccins réglementaires	81,3	81,7	81,3	80,8	82,7	73,3	83,9
Lavage des mains - Ménages possédant (en %)							
Un endroit pour le lavage des mains	75	84,1	72	nd	nd	65,8	86,3
Possède de l'eau et du savon à cet endroit	13,5	27,2	8,2	nd	nd	9,5	30,9
Ménages dont les selles des enfants sont évacuées de manière hygiénique	25	75,0	13,4	18,2	78,6	3,5	82,6

nd : données non disponibles.

Source : rapport EDS MICS 2010.

Lorsque l'enfant présente des signes de pneumonie (c'est-à-dire que « l'enfant a des difficultés à respirer » et « l'enfant respire rapidement »), le protocole veut que l'enfant soit traité avec des antibiotiques. Mais l'on note que parmi les enfants suspectés de pneumonie, seulement 46,8 % ont été traités avec des antibiotiques. La prévalence de la pratique est toutefois loin d'être homogène entre le milieu de vie, le niveau d'éducation de la mère ou le niveau de richesse.

Concernant la prise en charge adéquate de la fièvre lorsqu'elle apparaît chez l'enfant, il est recommandé de la traiter comme s'il s'agissait du paludisme, et de la soigner avec des antipaludéens recommandés. Dans l'ensemble, en 2010, 35,1 % des enfants burkinabè ayant eu de la fièvre au cours des deux semaines précédant l'enquête ont été traités avec des antipaludéens « appropriés ». Cette pratique apparaît toutefois très différenciée entre le milieu rural (32 %) et urbain (46 %), et selon le niveau de richesse du ménage, où seulement 2,9 % des cas de fièvre de l'enfant sont pris en charge adéquatement dans les ménages les plus pauvres contre 50,8 % dans les ménages les plus riches.

Par ailleurs, les jeunes enfants ainsi que les femmes enceintes constituent la population la plus à risque face au paludisme. C'est pourquoi l'utilisation de moustiquaires imprégnées représente la mesure de prévention la plus recommandée pour lutter efficacement contre le paludisme chez les jeunes enfants et les femmes enceintes. On constate toutefois que cette pratique est loin d'être la norme, dans la mesure où dans l'ensemble moins de la moitié des enfants de moins de 5 ans (46,8 %) et des femmes enceintes (43,9 %) dormaient sous une moustiquaire imprégnée. On note également qu'en milieu rural, l'utilisation d'une moustiquaire imprégnée par les enfants et les femmes enceintes est relativement plus répandue qu'en milieu urbain.

Concernant la couverture vaccinale, selon les directives de l'UNICEF et de l'OMS, un enfant devrait recevoir la vaccination du BCG pour le protéger contre la tuberculose, trois doses de la DTC pour le protéger contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos, trois doses de vaccin contre la polio et une vaccination contre la rougeole avant l'âge de 12 mois. Selon les données du rapport MICS EDS de 2010, 81,3 % des enfants burkinabè âgés de 12 à 23 mois ont reçu tous les vaccins réglementaires. Par ailleurs, la couverture vaccinale semble connaître très peu de variations selon le milieu et le niveau d'éducation de la mère. Par contre, plus de 10 points de pourcentage séparent la couverture vaccinale des enfants issus des familles pauvres (73,3 %) de ceux issus des familles riches (83,9 %). Cet état de choses pourrait témoigner des problèmes d'accès aux soins pour les plus démunis.

Concernant les pratiques parentales en matière d'hygiène, le lavage des mains et l'évacuation adéquate des selles des enfants sont communément connues pour être les pratiques des plus efficaces pour réduire l'incidence des maladies liées au manque d'hygiène comme la diarrhée. L'enquête EDS MICS de 2010 fournit quelques indicateurs intéressants pouvant permettre une appréciation des dispositions hygiéniques que met en place un ménage pour se prémunir contre les maladies liées au manque d'hygiène. Il s'agit 1) d'observer si un ménage dispose d'un endroit spécifique où les membres du ménage se lavent les mains et si de l'eau et du savon sont présents à cet endroit, et 2) de voir si les selles des enfants sont évacuées de manière hygiénique⁶².

62. On considère que les selles des enfants sont évacuées de manière hygiénique si l'enfant utilise des toilettes ou des latrines, si les matières fécales sont jetées/rincées dans des toilettes ou des latrines, ou si elles sont enterrées (Rapport EDS MICS 2010).

Les résultats montrent qu'au Burkina Faso, 75 % des ménages disposent d'un endroit prévu spécifiquement pour le lavage des mains mais seulement 13,5 % des ménages y possèdent à la fois de l'eau et du savon. Par ailleurs, parmi les ménages ayant des enfants en bas âge (moins de 5 ans), ils ne sont que 25 % à déclarer se débarrasser des selles de leurs enfants de manière hygiénique. Concernant spécifiquement cette dernière pratique, il est important de noter que de fortes disparités sont observées selon le milieu, le niveau d'éducation de la mère et la richesse du ménage. Ainsi, l'évacuation hygiénique des selles des enfants est beaucoup plus pratiquée dans les ménages urbains (75 %), riches (82,6 %) et avec des mères instruites (78,6 %), contrairement aux ménages vivant en milieu rural (13 %), pauvres (3,5 %) ou avec des mères sans instruction (18,2 %).

Au total, les pratiques parentales en matière sanitaire et d'hygiène se révèlent être dans l'ensemble assez pauvres. Des efforts soutenus en termes d'éducation parentale doivent être poursuivis en vue de s'assurer que les femmes, notamment celles qui sont enceintes ou ayant des enfants en bas âge, adoptent de plus en plus ces pratiques qui sont connues pour être vitales pour leur survie et celle de leurs jeunes enfants.

7.4.2.2. Pratiques parentales dans le domaine de la nutrition

La malnutrition est l'un des principaux problèmes de santé et de bien-être qui affectent les enfants dans les pays en développement en général, et au Burkina Faso en particulier. Rappelons aussi que la malnutrition est associée à près d'un tiers des décès des enfants de moins de 5 ans (OMS, 2010). Selon la définition de l'OMS, la malnutrition se caractérise par un « état pathologique résultant de la carence, de l'excès ou du déséquilibre d'un ou de plusieurs nutriments, que cet état se manifeste cliniquement ou ne soit décelable que par des analyses biochimiques, anthropométriques ou physiologiques » (OMS, 1982). Elle résulte aussi bien d'une alimentation inadéquate que d'un environnement sanitaire déficient. Les pratiques alimentaires inadéquates font référence non seulement à la qualité et à la quantité des aliments donnés aux enfants, mais aussi aux étapes de leur introduction.

Le statut nutritionnel des enfants est un reflet de leur santé générale. Lorsque les enfants ne sont pas exposés à des maladies de manière répétée, lorsqu'ils ont un accès à une alimentation adéquate en quantité et en qualité, ils présentent de plus grandes chances de se développer correctement.

La prévalence d'enfants souffrant de retard de croissance modéré ou sévère est l'un des indicateurs illustratifs pour apprécier les pratiques parentales dans le domaine de la nutrition de l'enfant.

Le retard de croissance touche de façon presque similaire les garçons et les filles (37 % contre 32 %). Par ailleurs, les enfants nés quatre années après l'enfant précédent sont beaucoup moins touchés par le retard de croissance que les autres (27 % contre 36 % quand l'intervalle est de 24-47 mois, et 40 % quand il est inférieur à 24 mois). De même, la prévalence du retard de croissance est beaucoup plus élevée parmi les enfants très petits à la naissance (46 %) que parmi ceux qui étaient petits (40 %) ou bien qui étaient moyens ou très gros (34 %).

Le niveau d'instruction de la mère est la variable en fonction de laquelle l'état nutritionnel des enfants présente les variations les plus fortes : les enfants dont la mère n'a aucune instruction sont plus affectés par le retard de croissance (37 %) que ceux dont la mère a le niveau primaire (26 %) et surtout que ceux dont la mère a un niveau d'instruction secondaire ou plus (11 %). Il en est de même pour le retard de croissance sévère, qui est de 16 % parmi les enfants dont la mère n'a aucune instruction, contre 4 % pour les enfants dont la mère a un niveau d'instruction au moins secondaire.



Avec l'acquisition d'une certaine instruction, les femmes ont sans doute une meilleure connaissance de la composition des aliments et des règles d'hygiène. De plus, les femmes non instruites sont souvent celles qui vivent dans les conditions économiques les plus précaires, caractérisées par une quantité de nourriture disponible parfois limitée et de faible qualité. C'est cette conjonction de facteurs, et non le seul niveau d'instruction, qui explique la forte prévalence du retard de croissance parmi les enfants de mères sans instruction.

Les écarts entre milieux de résidence sont importants. En milieu rural, 37 % des enfants sont affectés par le retard de croissance contre 21 % en milieu urbain. Dans les régions, on note que la prévalence du retard de croissance est « très élevée » dans le Sahel (46 %) et dans l'Est (43 %), et qu'elle est un peu plus faible dans le Centre (21 %).

Tableau 7.10. Pratiques parentales dans le domaine de la nutrition, selon certaines caractéristiques socio-économiques du ménage (2010)

	Burkina Faso Moyenne	Lieu d'habitation		Éducation de la mère		Quintile de revenu	
		urbain	rural	aucun	secondaire et +	20% plus pauvres	20% plus riches
Alimentation des 0-24 mois (en %)							
Allaitement exclusif jusqu'à 6 mois	24,8						
Compléments alimentaires dès 6 mois	51,5						
Allaitement adéquat des 6-23 mois	3,1	6,4	2,4	2,6	10,1	2,6	7,7
% des ménages utilisant du sel iodé							
Sel correctement iodé (>=15ppm)	95,6	97,6	95,4			93,3	98,2
Consommation des micronutriments par les enfants							
% des 6-59 mois ayant reçu un supplément de vit. A*	63	66,2	62,3	62	70,1	53,8	65,2
% des 6-59 mois déparasités	12,8	16	12,2	11,6	26,9	7,5	17

* Il s'agit du % d'enfants de 6-59 mois ayant reçu au moins une dose de vitamine A au cours de six derniers mois.

Source : EDS MICS 2010.

7.4.2.3. Pratiques parentales dans le domaine de l'éducation

Recevoir une éducation préscolaire dans le cadre d'un enseignement organisé ou d'un programme d'éducation des enfants est déterminant dans la scolarisation ultérieure de l'enfant. Un des objectifs de la déclaration « Un monde digne des enfants »⁶³ est la promotion de l'éducation de la petite enfance.

63. Il s'agit d'une déclaration proposée par l'UNICEF et adoptée en 2002 par 180 pays dans le monde, dont les objectifs sont la promotion et la protection des droits de chaque enfant.

Les résultats de l'enquête MICS 3 de 2006 font ressortir que le pourcentage d'enfants âgés de 36-59 mois fréquentant un programme d'éducation préscolaire est de 2 % au niveau national pour les deux sexes. Si en milieu urbain, le nombre d'enfants âgés de 36-59 mois fréquentant le préscolaire atteint 8 %, ce chiffre n'est que de 1 % en milieu rural. Le préscolaire est essentiellement assuré par le secteur privé et les organisations non gouvernementales qui œuvrent dans le domaine de l'éducation. Ces organismes sont inégalement répartis sur le territoire d'où de fortes disparités régionales. La région du Centre enregistre le plus fort taux avec 14,9 %, la région des Hauts-Bassins 4,1 %, et la région du Nord le plus faible taux avec 1,3 %.

Par ailleurs, les différences entre enfants en matière d'éducation préscolaire sont très marquées selon le niveau d'instruction de la mère. Les enfants de mères instruites suivent davantage un programme d'éducation préscolaire (28 %) que ceux des mères non instruites (1 %). De même, les enfants de ménages les plus riches (9 %) suivent en plus grande proportion un programme préscolaire que ceux des ménages les plus pauvres (moins de 1 %). Au total, seuls 1 % des enfants qui ont 7 ans au moment de l'enquête et qui sont en 1^{re} année du primaire étaient scolarisés dans un établissement préscolaire l'année précédente.

7.4.2.4. Pratiques parentales dans le domaine de la protection

Cette partie s'intéresse aux pratiques parentales dans l'ensemble des dispositions juridiques, sociales, économiques et environnementales prises pour assurer l'intégrité physique et morale de l'enfant.

Nous nous penchons ici sur la manière dont les enfants sont protégés par leurs parents et leur entourage. La protection sociale permet aux gens de mieux gérer les risques de vie, de satisfaire les besoins de base et d'accéder aux services sociaux. Elle joue un rôle important dans la lutte contre la pauvreté et la promotion d'une croissance avec et pour les pauvres. Comme la protection sociale est transversale, une approche systémique est pertinente. Au Burkina Faso, les stratégies utilisées dans le domaine de la protection sociale sont les filets sociaux, dont les mécanismes prennent la forme d'aides aux plus démunis, d'assurance sociale et de mitigation des risques.

La protection physique traite des comportements et attitudes des adultes ou de l'entourage de l'enfant qui sont susceptibles de lui nuire sur le plan physique, moral et affectif, tandis que la protection juridique concerne l'enregistrement de la naissance de l'enfant avec un accent particulier pour les enfants à besoins spécifiques.

L'enregistrement de la naissance est un moyen fondamental de garantir les droits aux enfants. Les objectifs de la déclaration d'un « Monde digne des enfants » appellent à l'élaboration de systèmes pour garantir l'enregistrement à l'état civil de chaque enfant à la naissance ou peu après, et préserver ainsi son droit à avoir un nom et une nationalité, conformément aux lois nationales et aux instruments internationaux. L'indicateur retenu pour mesurer les avancées dans ce domaine est le pourcentage d'enfants âgés de moins de 5 ans dont la naissance a été enregistrée à l'état civil. L'acte d'enregistrement à l'état civil établit la preuve matérielle de son existence et de son âge. Malheureusement, de nombreux enfants « vivent sans exister » faute d'avoir été déclarés à l'état civil.



Au Burkina Faso, la législation rend obligatoire l'enregistrement gratuit à l'état civil d'un enfant dans les 60 jours suivant la naissance. Il n'existe quasiment pas de discrimination sexuelle d'enregistrement des enfants, mais la disparité est grande selon le milieu de résidence : avec une différence de 28 %, les populations urbaines enregistrent plus leurs enfants (86 %) que celles vivant en milieu rural (58 %). Près de la moitié des enfants en milieu rural ne jouissent pas d'une reconnaissance juridique d'existence. S'agissant de la déclaration de naissance selon l'âge, on note que, quel que soit l'âge, cette proportion dépasse 60 %.

Les efforts de sensibilisation, les appuis pour faciliter l'enregistrement et la prise de conscience de l'importance de ce document pour scolariser les enfants ces dernières années contribuent à l'acte de faire enregistrer les enfants. On enregistre une relation positive de l'enregistrement des naissances avec le niveau d'instruction de la mère et les quintiles de bien-être économique du ménage. Il y a en effet 34 points de différence entre l'enregistrement des enfants de mères ayant une instruction secondaire (93 %) et ceux dont les mères n'ont aucune instruction (59 %). Selon le niveau économique, l'écart d'enregistrement entre les enfants de ménages pauvres et ceux vivant dans des ménages très riches est d'environ 38 points. Les enfants vivant dans les ménages très riches sont deux fois mieux déclarés que ceux des ménages pauvres.

Avec une proportion moyenne de non-enregistrement des naissances de 36 %, c'est près de 4 enfants sur 10 qui ne sont pas inscrits à l'état civil au Burkina Faso. De nombreuses raisons expliquent cette situation de non-enregistrement. En premier lieu sont mentionnés le désintérêt ou la négligence (42 %). Suivent le coût jugé élevé de l'enregistrement applicable (10 %), l'éloignement des services d'état civil (7 %) et enfin l'ignorance de la nécessité de faire systématiquement enregistrer les enfants à la naissance (7 %).

L'instruction de la population et surtout celle des femmes est un déterminant important des conditions de vie des ménages; elle influence le comportement procréateur, le recours à la contraception moderne, l'adoption de pratiques en matière de santé, d'hygiène et de nutrition et elle influe également sur la scolarisation des autres membres du ménage.

Tableau 7.11. Pratiques parentales dans le domaine de la protection, selon certaines caractéristiques socio-économiques du ménage (2010)

Burkina Faso Moyenne	Lieu d'habitation		Éducation de la mère		Quintile de revenu	
	urbain	rural	aucun	Secondaire et +	20% plus pauvres	20% plus riches
Attitudes vis-à-vis de la violence domestique						
% des femmes qui estime qu'il est justifié qu'un mari frappe ou batte sa femme (dans au moins une situation)	43,5	33,9	47	47,5	25	46,3
% des hommes qui estime qu'il est justifié qu'un mari frappe ou batte sa femme (dans au moins une situation)	33,4	22,8	38,9	37,7	24,2	38,7
Protection de l'enfant						
% des enfants déclarés à la naissance	76,9	92,9	73,6	nd	nd	62
						77,5

Source : MICS/EDS 2010.

7.5. Couverture et accès aux services du DPE : cas du préscolaire

L'éducation préscolaire au Burkina Faso est dispensée dans des structures publiques, privées et communautaires. Les services publics et privés, dits aussi de préscolaire formel, sont offerts dans les centres d'éveil et d'éducation préscolaire (CEEP) tandis que la formule dite de « non formelle » regroupe un ensemble des structures issues d'initiatives communautaires, comme les espaces d'entraide communautaire pour l'enfance (EECE) ou Bisongo et les espaces d'éveil éducatif (3 E) sous l'impulsion des partenaires au développement notamment l'UNICEF et de l'ONG Solidar Suisse.

Au niveau organisationnel, les CEEP disposent de trois salles de classe au moins et accueillent les enfants âgés de 3 à 5 ans correspondant aux trois sections (petite, moyenne et grande sections) pour une durée de trois ans. Les activités sont animées en français. Quant aux Bisongo et structures assimilées, ils accueillent les enfants d'un même groupe d'âge dans une seule salle de classe. Les activités sont animées en langues locales.

La charge horaire journalière ou hebdomadaire varie également d'une structure à une autre. Mais la grande majorité des structures reçoivent les enfants à partir de 6h45 le matin et les libèrent à partir de 11h30. Par conséquent, les activités éducatives durent trois heures et demie par jour, cinq jours par semaine. Cependant, certaines structures privées d'éducation préscolaire accueillent les enfants les après-midis. La section qui suit examine l'évolution récente de la couverture préscolaire.

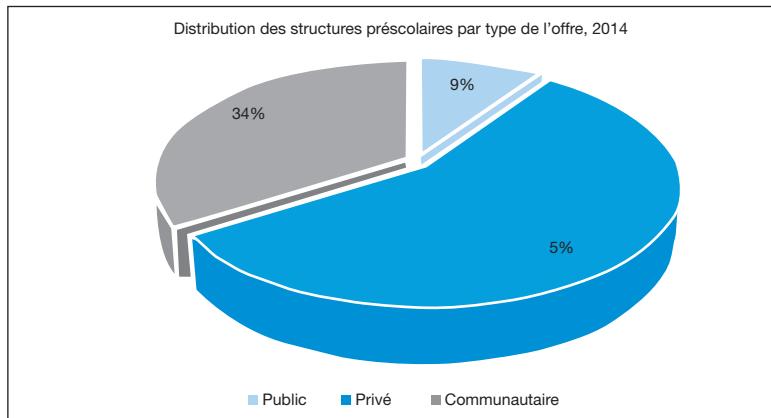
7.5.1. Évolution du nombre de structures et des effectifs du préscolaire

7.5.1.1. Évolution du nombre de structures d'éducation préscolaire

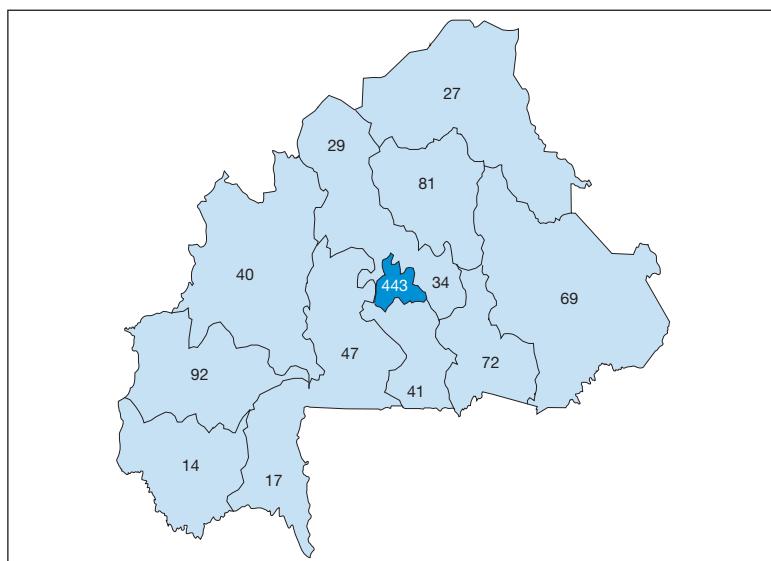
En 2014, le pays comptait 1006 structures d'éducation préscolaire accueillant 72 210 enfants. En termes de distribution selon le type de l'offre, le graphique 7.6 ci-dessous montre que le réseau des structures d'éducation préscolaire publiques est minoritaire et compte pour environ 9 % (95 structures) de l'ensemble des structures d'éducation préscolaire établies au Burkina Faso en 2014. Les Bisongo quant à elles représentent 34 % (342 structures) de l'offre globale tandis que les structures privées – qui peuvent être de type laïc ou confessionnel – sont majoritaires dans le paysage préscolaire burkinabè et représentent 57 % (569 structures).

Par ailleurs, en termes de distribution par région, comme illustré par la carte 7.7 ci-après, sur les 1006 structures d'éducation préscolaire existantes en 2014, 443 (soit 44 % de l'ensemble des structures) sont implantées dans la région du Centre (Ouagadougou et environs). Cet état de choses confirme bien la situation observée dans beaucoup des pays de la sous-région où l'offre d'éducation préscolaire reste majoritairement urbaine et privée (416 des 443 soit 93 % structures présentes à Ouagadougou sont privées). La section suivante reviendra plus en détail sur cette question de disparités dans l'accès au préscolaire.

Graphique 7.6. Distribution des structures d'éducation préscolaire par type d'offre (2014)



Carte 7.7 : Distribution des structures d'éducation préscolaire, par région (2014)



Concernant l'évolution du nombre de structures et de la capacité d'accueil en salles de classe, les données consignées dans le tableau 7.12 ci-après montrent que dans l'ensemble le nombre de structures a augmenté de manière notable durant les 5 dernières années, passant de 573 structures en 2010 à 1006 en 2014, soit une hausse de près de 76 % en 5 ans. Toutefois, il faut noter que la plus forte hausse est à mettre sur le compte des structures privées et communautaires dont le nombre a respectivement augmenté de 79 % et de 101 % sur la période contrairement à la hausse des établissements publics (+10 %).

Tableau 7.12. Évolution du nombre d'établissements et de salles de classe, par type de structure (2009-2014)

Années	Public		Privé		Communautaire		Ensemble	
	Établ.	Salles	Établ.	Salles	Établ.	Salles	Établ.	Salles
2009-2010	86	245	317	771	170	235	573	1251
2010-2011	89	272	354	891	185	284	628	1447
2011-2012	92	286	452	1114	253	329	797	1729
2012-2013	92	270	522	1242	309	404	923	1916
2013-2014	95	286	569	1 369	342	440	1006	2095
Évolution 2010-2014	+10%	+17%	+79%	+78%	+101%	+87%	+76%	+67%

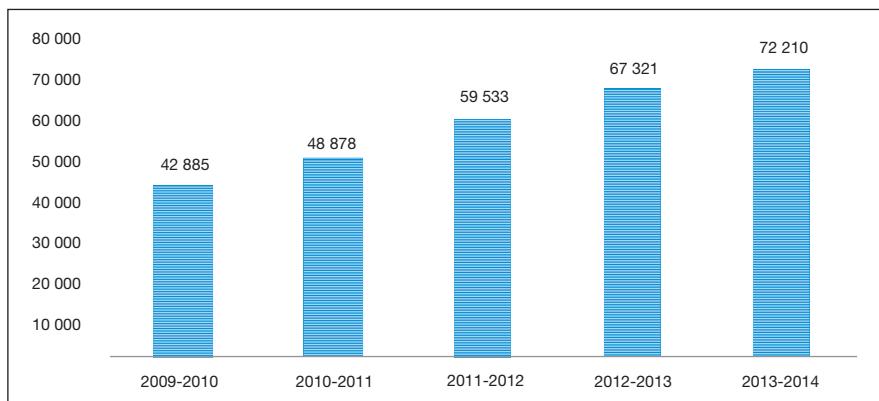
Sources : annuaires statistiques du préscolaire 2009/2010 et 2013/2014, DGESS/MASSN.

7.5.1.2. Évolution des effectifs d'enfants inscrits au préscolaire

• La couverture au préscolaire reste très embryonnaire : TBS de 4% en 2014

Le graphique 7.8 et le tableau 7.13 ci-dessous présentent l'évolution du nombre d'enfants inscrits au préscolaire entre 2010 et 2014, par type de structures. Dans l'ensemble, les effectifs au préscolaire sont passés de 42 885 en 2010 à 72 210 enfants en 2014, soit un accroissement de 68 % au cours des cinq dernières années. Cette hausse a été favorisée par une forte augmentation des effectifs du privé et du communautaire qui ont respectivement crû de 80 % et de 76 % tandis que les effectifs du préscolaire public n'ont augmenté que de 36 % sur la même période.

Graphique 7.8. Évolution des effectifs d'enfants inscrits au préscolaire (2009-2014)



Source : annuaires statistiques du préscolaire 2009-2014, DGESS/MASSN.



Tableau 7.13. Distribution des effectifs par type d'établissement

	Distribution des structures				Évolution 2010 -2014	
	2009/2010		2013/2014			
	Effectifs	Part relative	Effectifs	Part relative		
Public	10 449	24%	14 207	20%	+36%	
Privé	20 392	48%	36 803	51%	+80%	
Communautaire	12 044	28%	21 200	29%	+76%	
Ensemble	42 885	100%	72 210	100%	+68%	

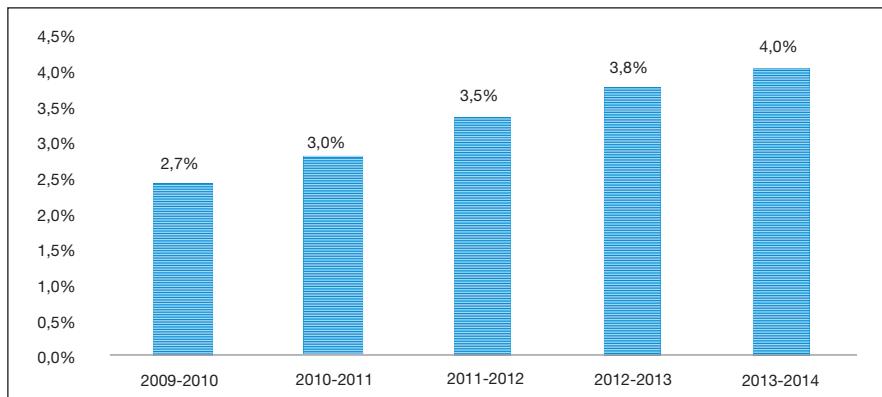
Source : annuaires statistiques du préscolaire 2009-2014, DGESS/MASSN.

En termes d'évolution de la distribution par type de structures, le privé absorbe de plus en plus d'enfants préscolarisés (48 % en 2010 contre 51 % en 2014), la part du communautaire est restée relativement stable (28 % en 2010 et 29 % en 2014) tandis que la proportion des effectifs scolarisés dans le public a diminué passant de 24 % en 2009 à 20 % en 2014.

7.5.2. Évolution de la couverture préscolaire

Les effectifs préscolarisés rapportés à la population préscolarisable nous permettent d'apprécier l'évolution de la couverture scolaire à travers le calcul du taux brut de scolarisation (TBS). Le graphique 7.9 ci-après présente les TBS ainsi calculés sur la période 2010-2014. Il ressort que le Burkina Faso a enregistré une légère évolution de sa couverture préscolaire dans la mesure où le TBS est passé de 2,7 % à 4 % sur la période. Ce niveau de couverture reste extrêmement faible à plusieurs égards. D'abord au niveau national, ce sont plus de 96 % d'enfants âgés de 3 à 5 ans qui n'ont accès à aucune activité d'éducation préscolaire. Connaissant les bienfaits d'une prise en charge par des activités d'éveil et de stimulation pour les jeunes enfants, l'on ne peut que déplorer cet état des choses.

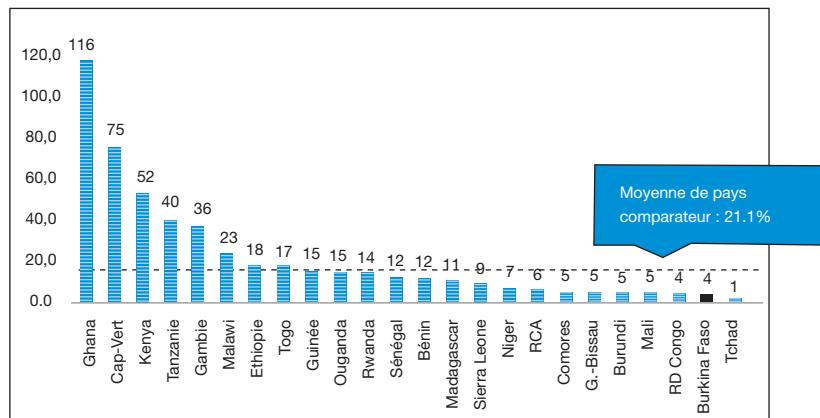
Graphique 7.9. Évolution du taux brut de scolarisation (TBS) au préscolaire (2010-2014)



Source : annuaires statistiques du préscolaire 2009-2014, DGESS/MASSN.

Par ailleurs, le TBS préscolaire au Burkina Faso reste des plus faibles comparativement aux pays de l'Afrique subsaharienne pour lesquels les données sont disponibles. D'après les données consignées dans le graphique 7.9 ci-dessous, le Burkina Faso fait partie des derniers pays, avant le Tchad (1,8 %), à très faible couverture comparativement à la moyenne des pays comparateurs (21 %) et des pays comme le Ghana (116 %), le Cap-Vert (75 %), le Kenya (52 %) qui sont en tête de peloton en Afrique subsaharienne.

Graphique 7.10. TBS au préscolaire, Burkina Faso et autres pays comparateurs (2011-2014)



Notes : Les années de référence diffèrent selon les pays entre 2011 et 2014.

Source : base d'indicateurs du Pôle de Dakar pour les pays comparateurs et graphique 7.9 pour le Burkina Faso.

7.5.3. Disparités dans l'accès au préscolaire et aux structures d'éveil

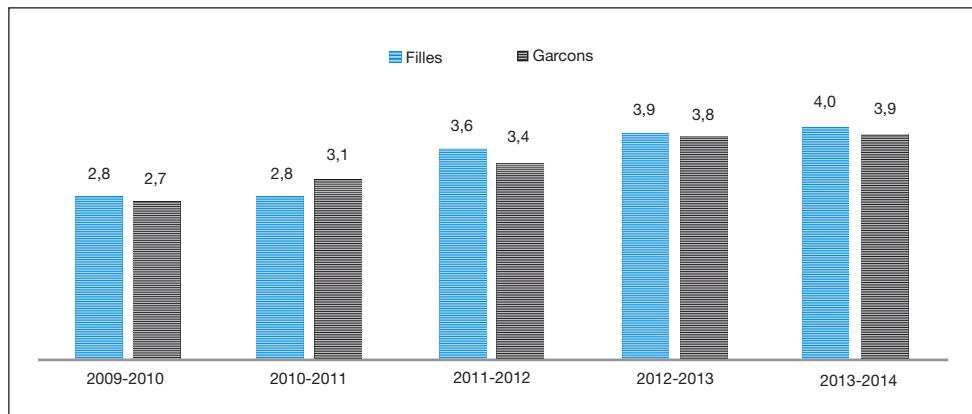
On s'intéresse à présent à la question des disparités dans l'accès à l'éducation préscolaire. En effet, de fortes disparités peuvent exister dans les parcours scolaires selon certains critères pour lesquels les enfants ne sont pas responsables tels que le genre, le milieu et la région habités, ou encore la richesse du ménage. Dans le but d'examiner les éventuelles disparités dans l'accès aux services préscolaires au Burkina Faso, deux sources de données sont mobilisées ici. D'abord, une analyse descriptive présentée à partir de données administratives sur les effectifs scolarisés où les taux de couverture sont désagrégés par sexe et par région⁶⁴. Ensuite, une analyse économétrique essaiera de dégager les facteurs les plus significativement discriminants dans l'accès au préscolaire sur la base de données issues de l'enquête EICVM de 2010.

D'abord, les résultats consignés dans le graphique 7.11 et la carte 7.12 ci-après montrent qu'en 2014 les disparités selon le sexe dans l'accès au préscolaire semblent être assez négligeables, dans la mesure où le TBS des filles (4 %) est presque similaire à celui des garçons (3,9 %). Les dernières données disponibles entre 2010 et 2014 confirment également le très peu de disparités dans la couverture des services préscolaires en faveur de l'un ou l'autre sexe au Burkina Faso.

64. Il s'agit ici malheureusement de deux seules dimensions de disparités qu'il est possible d'analyser sur la base de données administratives.

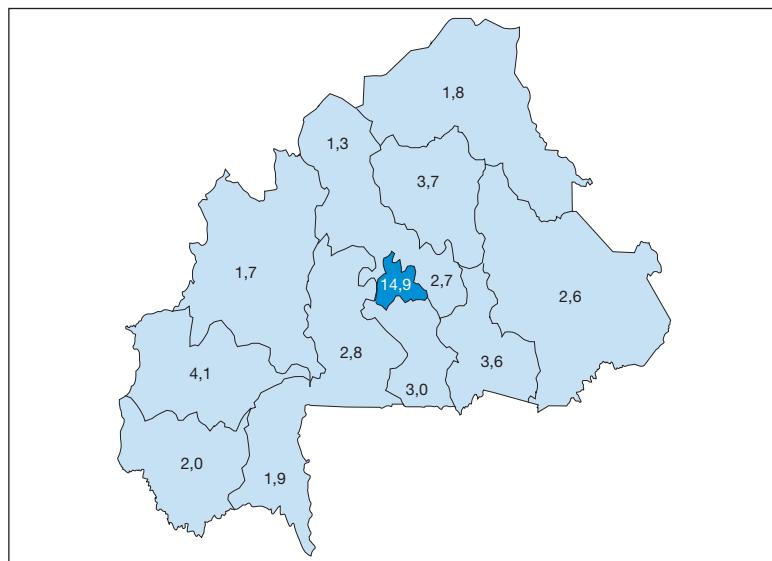
En revanche, de fortes disparités sont observées selon les régions du pays où on note une nette dichotomie entre d'une part la région du Centre (Ouagadougou), avec un TBS au préscolaire de près de 15 %, et d'autre part le reste des régions du pays où la couverture varie de 1,3 % dans la région du Nord à 4,1 % dans les Hauts-Bassins. Ceci témoigne encore une fois de la quasi-concentration des services préscolaires dans la capitale nationale laissant les enfants issus des zones reculées très insuffisamment pourvus de services d'éveil et d'éducation préscolaire.

Graphique 7.11. Évolution du TBS au préscolaire selon le genre (2009-2014)



Source : annuaires statistiques du préscolaire 2009-2014, DGESS/MASSN.

Carte 7.12. Distribution des TBS (en pourcentage) au préscolaire selon les régions (2014)



Source : annuaires statistiques du préscolaire 2014, DGESS/MASSN.

Le recours à la modélisation statistique permet d'identifier les principaux facteurs discriminant l'accès aux services préscolaires pour les enfants burkinabè âgés de 3 à 5 ans. Une régression statistique modélisant la probabilité d'être préscolarisé en fonction de différentes variables caractérisant l'offre et la demande d'éducation a été estimée. Cette analyse concerne les enfants de 3-5 ans préscolarisés ou pas lors de l'enquête EICVM 2010. Le tableau 7.14 ci-après présente les résultats de la régression où la colonne de droite donne les rapports de chances pour faciliter la lecture.

On observe tout d'abord que le sexe de l'enfant ne semble pas avoir d'incidence significative sur ses chances d'être préscolarisé, ce qui vient confirmer les résultats précédents selon lesquels il existe très peu de différences entre le TBS des filles et celui des garçons. De même, il ne semble pas y avoir de différence entre milieu rural et milieu urbain dans les chances d'accès aux services d'éducation préscolaire au Burkina Faso en 2010.

Par ailleurs, les résultats montrent que les chances d'avoir accès au préscolaire sont significativement très différencierées selon le niveau de richesse du ménage et les régions. En effet, comparativement à un enfant issu du quintile le plus riche (Q5), les chances d'être préscolarisé sont par exemple 98 % et 95 % plus faibles pour les enfants issus des familles les plus pauvres, respectivement Q1 et Q2. De même, par rapport à la région du Centre, les enfants vivant dans le reste du pays semblent avoir des chances relativement moindres d'avoir accès aux services d'éducation préscolaire. Ainsi, un enfant vivant dans les régions de l'Est ou des Cascades a respectivement 93 % et 82 % moins de chance d'être préscolarisé qu'un enfant vivant dans la région du Centre.

Au total, il ressort que le sexe de l'enfant et le milieu ne sont pas des facteurs discriminants dans l'accès au préscolaire au Burkina Faso. Par contre, des différenciations significatives sont observées selon les dimensions richesse et région. Ceci est, en effet, caractéristique des contextes de pays à très faible couverture où la quasi-totalité de services existants se concentre dans les centres urbains et accessibles aux ménages les plus aisés financièrement. Ceci appelle à une expansion de la couverture ciblant principalement les régions les moins desservies ainsi que les familles pauvres.

Tableau 7.14. Modélisation des chances d'accès au préscolaire selon les caractéristiques socio-économiques (2010)

Variables	Coefficients	Significativité	Rapports de chance
L'enfant est un garçon	réf.		
L'enfant est une fille	-0,275	NS	-0,24
L'enfant réside dans le milieu urbain	réf.		
L'enfant réside dans le milieu rural	-0,399	NS	-33%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au quintile le plus pauvre (20% les plus pauvres) Q1	-3,834	***	-98%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au 2 ^e quintile de pauvreté - Q2	-2,923	***	-95%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au 3 ^e quintile de pauvreté - Q3	-3,442	***	-97%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au 4 ^e quintile de pauvreté - Q4	-1,892	***	-85%
L'enfant réside dans un ménage appartenant au quintile le plus riche (20% les plus riches) - Q5	réf.		
L'enfant vit dans la région de Boucle de Mouhoun	-1,381	***	-75%
L'enfant vit dans la région des Cascades	-1,684	**	-82%
L'enfant vit dans la région du Centre	Réf.		
L'enfant vit dans la région du Centre-Est	-1,664	***	-81%
L'enfant vit dans la région du Centre-Nord	-1,203	***	-70%
L'enfant vit dans la région du Centre-Ouest	-0,686	***	-79%
L'enfant vit dans la région du Centre-Sud	-0,375	**	-32%
L'enfant vit dans la région de l'Est	-2,624	**	-93%
L'enfant vit dans la région des Hauts-Bassins	-0,824	***	-57%
L'enfant vit dans la région du Nord	-1,289	***	-73%
L'enfant vit dans la région du Plateau Central	-0,830	**	-57%
L'enfant vit dans la région du Sahel	-1,151	***	-69%
L'enfant vit dans la région du Sud-Ouest	-1,552	NS	-79%
Constante	0,562	**	
R ² de Nagelkerke	34,1%		

*** = significatif à 1%.

** = significatif à 5%

* = significatif à 10%

Réf. = modalité de référence.

Source : estimation des auteurs à partir des données de l'EICVM 2010.

7.6. Éléments sur les coûts et financements de services d'éducation préscolaire au Burkina Faso

Cette section analyse les aspects relatifs aux coûts et au financement des services d'éducation préscolaire au Burkina Faso.

La première partie examine le niveau global des financements publics mobilisés pour le préscolaire en vue d'apprécier, d'une part, la priorisation budgétaire de la part de l'État burkinabè et d'autre part, les contributions des entités privées, notamment les familles, au financement des services d'éducation préscolaire.

Dans la seconde partie, une analyse plus fine propose d'examiner les éléments structurant les niveaux de coût unitaire observés selon les différentes formules de d'éducation préscolaire dans le pays. Deux sources de données sont utilisées, à savoir les données du chapitre 3 sur les financements publics exécutés ainsi que des données issues d'une enquête de terrain réalisée auprès de 101 structures d'éducation préscolaire en 2015.

7.6.1. Les financements publics de l'éducation préscolaire

Il importe de souligner que le gouvernement burkinabè ne finance que les structures publiques en assurant la construction des infrastructures, les premiers équipements et le paiement des salaires des agents publics. Quant aux structures privées, les investissements sont financés par leurs promoteurs et les dépenses courantes par les ménages. S'agissant des structures communautaires, l'État et ses partenaires (dont les ONG et les associations) assurent la construction des infrastructures et les premiers équipements. Les frais de fonctionnement sont à la charge des ménages.

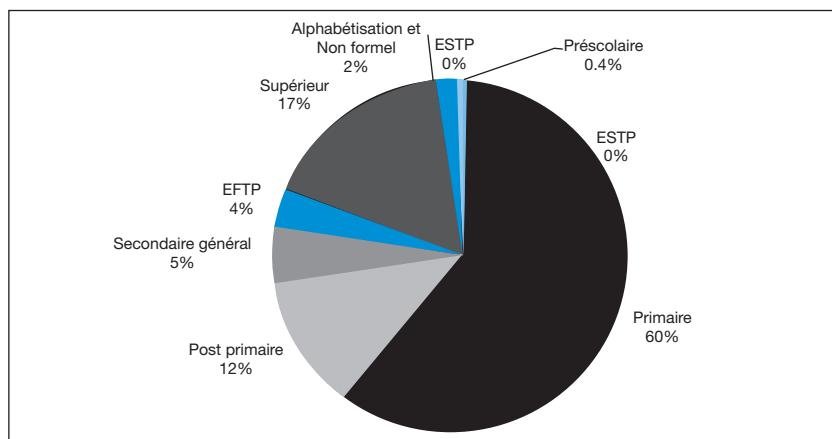
Il paraît alors évident qu'examiner les financements publics en faveur du préscolaire revient à restreindre les analyses aux seules structures d'éducation préscolaire publiques.

De façon globale, en 2013 les dépenses publiques courantes exécutées pour l'ensemble du secteur de l'éducation s'élevaient à un peu plus de 246,2 milliards de FCFA, dont 1,2 milliard de FCFA dépensés pour les activités liées au préscolaire (encore à l'époque sous tutelle du MASSN).

Ainsi en 2013, le préscolaire n'a reçu que 0,4 % des dépenses publiques de fonctionnement de l'éducation comme le montre le graphique 7.13 ci-après. Le préscolaire constitue donc le sous-secteur du système éducatif burkinabè le moins financé sur ressources publiques, tandis que l'enseignement primaire consomme l'essentiel des dépenses publiques d'éducation avec environ 60 % des dépenses de fonctionnement en 2013. Cet état des choses témoigne encore plus d'un manque patent de priorisation budgétaire en faveur des services de DPE au Burkina Faso⁶⁵.

65. Par ailleurs, il est utile de préciser qu'il n'est pas aisé de déterminer avec précision les ressources publiques globales allouées au préscolaire étant donné que ce niveau d'éducation était sous la tutelle technique du ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (MASSN) qui gèrent beaucoup de problématiques sociales jusqu'à l'adoption du décret n° 2013-542/PRES/PM/MENA/MESS/ MASSN/MEF du 5 juillet 2013 portant transfert du préscolaire et du post-primaire au MENA.

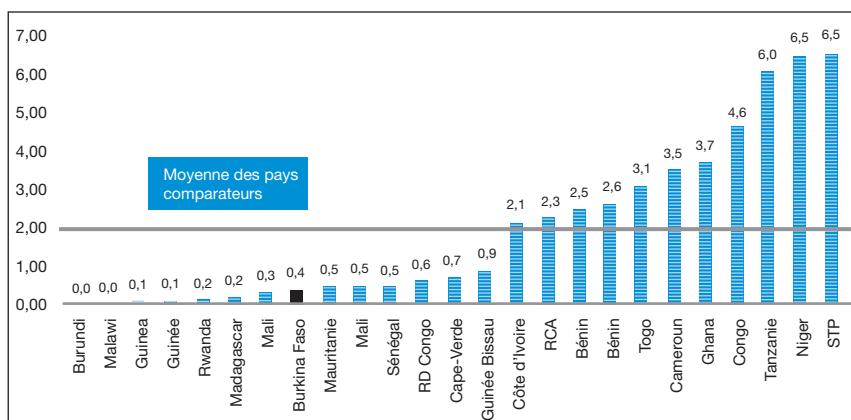
Graphique 7.13. Distribution intersectorielle des dépenses publiques courantes allouées à l'éducation (2013)



Source : chapitre 3.

Ce chiffre de 0,4 % placé dans une perspective comparative par rapport à un certain nombre de pays comparateurs (voir le graphique 7.14) montre que le Burkina Faso se classe parmi les pays de l'Afrique subsaharienne qui investissent le moins dans le développement du préscolaire comparativement à une moyenne d'environ 2 %. Toutefois, il ressort également que bon nombre d'autres pays africains continuent à se désintéresser du préscolaire au regard des investissements publics mobilisés pour ce sous-secteur. En effet, sur les 25 pays disposant de données récentes, 14 pays allouent moins de 1 % de leurs dépenses publiques courantes pour l'éducation préscolaire. À l'autre extrémité, on note des pays comme le Sao Tomé-et-Principe, le Niger, et la Tanzanie qui allouent jusqu'à 6 % de leurs dépenses courantes à l'éducation préscolaire.

Graphique 7.14. Comparaison internationale de la part des dépenses courantes d'éducation allouées au préscolaire dans 25 pays comparateurs (2013 ou années proches)



Source : base de données de l'ISU et RESEN.

7.6.2. Contribution des ménages au financement du préscolaire

Si dans l'ensemble, l'État burkinabè ne finance que très peu les structures d'éducation de la petite enfance, il paraît évident que l'essentiel des financements mobilisés provient de sources privées dont notamment les contributions des ménages. Malheureusement, il n'existe pas de données représentatives à l'échelle nationale pouvant nous permettre d'apprécier la contribution réelle des ménages au financement du préscolaire. Toutefois, l'enquête réalisée auprès d'un échantillon de 101 structures d'éducation préscolaire permet d'avoir quelques éléments d'approximation du niveau des contributions des ménages au fonctionnement des structures du préscolaire.

Cette enquête réalisée en avril 2015 a porté sur un échantillon de 101 structures d'éducation de la petite enfance. L'objectif visé par l'enquête était de comprendre le fonctionnement des structures d'éducation préscolaire en matière de financements (ressources et dépenses) et d'organisation, tant programmatique (curricula, activités proposées aux bénéficiaires, etc.) que gestionnaire (suivi, évaluation, etc.). Concernant spécifiquement les aspects de coûts et de financement des structures d'éducation préscolaire, l'enquête permet d'avoir des données assez précises sur les sources et l'importance des financements mobilisés par les structures. Ces données, loin d'être représentatives au niveau national, fournissent tout de même quelques éléments intéressants pour apprécier les financements et le fonctionnement des structures d'éducation préscolaire. À cet effet, le tableau 7.15 ci-dessous présente la part contributive des ménages aux dépenses d'éducation sur la base de structures enquêtées.

Il ressort que dans l'ensemble, l'État ne contribue qu'à hauteur de 14 % du financement des coûts récurrents (rémunération du personnel, cantines et autres dépenses courantes) du préscolaire au Burkina Faso, tandis qu'environ 84 % des dépenses de fonctionnement sont supportés par les familles. Il apparaît aussi qu'en 2015, les ONG et autres PTF financent assez peu les coûts de fonctionnement dans la mesure où leur contribution s'élève à environ 2 % des dépenses courantes en 2015. Ceci s'explique en grande partie par le fait que ces acteurs interviennent plutôt dans la construction et l'équipement des structures d'éducation préscolaire pour ensuite léguer la gestion quotidienne soit à l'État soit à la communauté.

Au niveau des structures publiques d'éducation préscolaire, les dépenses courantes sont supportées par les ménages à hauteur de 26 % tandis que l'État finance à hauteur de 74 %. Au privé, toutes les charges sont supportées par les familles (97 %) et dans une moindre mesure par les ONG, notamment en dons de matériels ludiques. Quant aux structures communautaires, à savoir les Bisongo et autres structures assimilées, leur financement se fait en grande partie par les familles, à hauteur de 54 %, complété par l'apport des ONG et PTF (46 %).

Concernant spécifiquement le financement des structures communautaires, il est important de souligner que les populations cotisent et achètent des vivres en plus du petit matériel ludique et pédagogique. La « rémunération » ou motivation des petites mamans et des petits papas est à la charge des COGES, c'est-à-dire de la communauté, donc indirectement les familles. Tous les agents du Bisongo sont pris en charge par la communauté, mais il existe des Bisongo auxquels les partenaires techniques et financiers accordent parfois des fonds pour la rémunération du personnel et la réalisation d'activités génératrices de revenus (AGR).



Au total, l'État intervient financièrement dans les structures d'éducation préscolaire publiques et certaines structures communautaires. Les structures privées et d'autres structures communautaires ne subsistent que sur les contributions des familles et des ONG. Dans une optique d'expansion de la couverture et d'amélioration de la qualité, il est nécessaire que l'État étende son appui financier aux structures d'éducation préscolaire privées et communautaires.

Tableau 7.15. Contributions relatives aux dépenses courantes des structures d'éducation préscolaire (2015)

	Ensemble	Public	Privé	Communautaire
État	14%	74,%	0%	0%
Familles	84%	26%	97%	54%
Autres (ONG, etc.) *	2%	0%	3%	46%
Total	100%	100%	100%	100%

* La contribution des PTF et ONG pourrait être sous-estimée ici, dans la mesure où ces acteurs interviennent dans beaucoup d'autres domaines qui n'ont pas fait l'objet de l'enquête dans les structures. Il s'agit principalement de la formation du personnel éducatif,

Source : calculs des auteurs à partir des données de l'enquête spécifique auprès des structures.

7.6.3. L'analyse de coûts unitaires

Dans un contexte marqué par une forte concurrence entre les différents secteurs de l'éducation avec une primauté affichée pour le secteur primaire, l'analyse des coûts publics récurrents par enfant bénéficiaire permet d'une part de juger du coût relatif du préscolaire au regard des autres niveaux d'enseignement, et d'autre part d'examiner ses éléments structurants dans une optique d'explorer des leviers potentiels pour l'expansion de la couverture de tels services. Cette partie exploite à la fois les données issues de dépenses publiques exécutées (voir chapitre 3), ainsi que les données issues de l'enquête auprès de 101 structures d'éducation préscolaire.

7.6.3.1. Coûts unitaires publics sur base de dépenses budgétaires exécutées

Les coûts unitaires publics sur dépenses courantes peuvent s'obtenir de manière directe en rapportant les dépenses publiques courantes exécutées par niveau ou type d'enseignement aux effectifs scolarisés. Le tableau 7.16 ci-dessous présente les résultats obtenus pour l'année 2013 pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, dont le préscolaire. Il ressort qu'en 2013, la scolarisation d'un enfant au préscolaire public coûta à l'État burkinabè environ 96 925 FCFA. Comparativement aux coûts pratiqués dans d'autres niveaux d'enseignement, le préscolaire coûte respectivement 37 % et 38 % plus cher que le primaire (70 806 FCFA) et le secondaire général (69 923 FCFA).

Tableau 7.16. Dépenses publiques par élève de l'enseignement public selon le niveau d'éducation (2006 et 2013)

	2013			2006		
	en francs CFA	en % du PIB/ habitant	comme multiple de celle du primaire	en francs CFA courants	en francs CFA constants de 2013	en % du PIB/ habitant
Préscolaire	96 925	26,4	1,37	81 200	111 054	35,1
Primaire (hors ENEP)	70 806	19,3	1	38 525	52 689	16,6
Post-primaire	58 873	16	0,83	44 668	61 090	19,3
Secondaire général	131 299	35,7	1,85	144 781	198 011	62,5
Secondaire technique	449 347	122,3	6,35	418 320	572 118	180,7
EFTP1	386 672	105,2	5,46			
EFTP2	475 075	129,3	6,71			
Supérieur	728 723	198,3	10,29	498 034	681 139	215,2
						12,94

Source : RESEN 2010 et chapitre 3, tableau 3.5.

D'après les dernières données disponibles, il est intéressant de noter que le niveau du coût unitaire (CU) au préscolaire public a relativement baissé par rapport à son niveau de 2006 qui était estimé à 111 054 francs CFA (RESEN 2010), mais reste tout de même l'un des plus élevés parmi les pays comparateurs pour lesquels les données sont disponibles (voir tableau 7.17 ci-dessous). En effet, placé dans une perspective comparative avec une série de pays africains, l'on s'aperçoit qu'avec un CU au préscolaire d'environ 26,4 % du PIB/habitant en 2013, le Burkina Faso affiche le CU le plus élevé des 21 pays comparateurs, dont la moyenne s'élève à 11,7 % du PIB/habitant.

Au total, il apparaît que les services d'éducation préscolaire publics au Burkina Faso restent relativement onéreux au regard à la fois des autres niveaux d'enseignement et en comparaison d'un certain nombre de pays comparateurs africains. Dans une politique d'expansion de la couverture, il conviendrait d'explorer de nouvelles formules de préscolarisation publique moins onéreuse sans pour autant restreindre la qualité des services offerts.

Tableau 7.17. Comparaison internationale des coûts unitaires au préscolaire public, en % du PIB/ habitant

Burkina Faso 2013	26,4
Burkina Faso 2006	35,1
RD Congo	3,0
Rép. centrafricaine	4,4
Madagascar	4,4
Tchad	5,8
Ouganda	6,3
Sierra Leone	6,5
Rwanda	7,2
Guinée	10,0
Mali	11,3
Malawi	11,4
Togo	12,4
Burundi	12,5
Bénin	12,6
Cap-Vert	13,9
Côte d'Ivoire	14,1
Sénégal	17,0
Burkina Faso	17,5
Gambie	18,0
Éthiopie	18,8
Niger	19,7
Ghana	23,8
Moyenne pays comparateurs	11,7

Source : différents RESEN et base de données de l'ISU.

7.6.3.2. Coûts unitaires dans le préscolaire privé et communautaire : reconstitution sur base de données d'enquêtes

L'exploitation des données de l'enquête réalisée auprès de structures d'éducation préscolaire permet aisément de reconstituer les coûts unitaires globaux, prenant en compte tous les postes de dépenses, pratiqués non seulement dans les structures publiques, mais aussi privées et communautaires. Il devient alors possible d'avoir une appréciation du coût unitaire public relativement aux coûts unitaires pratiqués dans les autres types de structure. Les résultats de cette reconstitution sont présentés dans le tableau 7.18 ci-après.

Deux résultats principaux peuvent être relevés ici. On note d'abord qu'en termes constants aux prix de 2013, le CU public a légèrement augmenté entre 2013 et 2015, passant de 96 925 francs CFA (soit 26,4 % du PIB par habitant) à 107 744 FCFA correspondant à 28,7 % du PIB par habitant sur la période. Ceci témoigne encore du fait que le coût de production de services dans les structures d'éducation préscolaire publiques reste encore relativement élevé – ce qui pourrait être considéré comme un frein à l'expansion de la couverture.

Tableau 7.18. Coûts unitaires globaux dans le préscolaire privé et communautaire

	Préscolaire public (budget public exécuté)	Préscolaire public (données d'enquête)	Préscolaire privé (données d'enquête)	Préscolaire communautaire (données d'enquête)
Coût unitaire (en FCFA de 2015)	91 903	102 190	102 135	26 960
Coût unitaire (en FCFA de 2013)	96 925	107 774	107 715	28 433
En % du PIB/habitant	26,4	28,7	28,7	7,6
Indice, préscolaire public = 1		1,0	1,0	0,3

Note : les données issues de l'enquête concernent l'année 2015 mais ont été ramenés aux prix de 2013 pour être comparables aux données budgétaires du chapitre 3.

Source : données d'enquête.

L'autre fait marquant est l'écart observé dans les coûts unitaires pratiqués, d'une part, dans les structures d'éducation préscolaire publiques et privées, et d'autre part dans celles communautaires. En effet, les CU pratiqués dans le public et le privé sont assez proches, estimés en 2015 à respectivement 102 190 FCFA et 102 135 FCFA (soit environ 28,7 % du PIB par tête), tandis que le CU au préscolaire communautaire est estimé à environ 26 960 FCFA en 2015 soit 30 % du CU public et privé.

Ce constat nous amène inévitablement à nous questionner sur deux points : i) quels sont les éléments pouvant rendre compte de ces niveaux forts disparates des CU pratiqués dans les différentes structures d'éducation préscolaire et ii) quelle est la variabilité des conditions d'encadrement offertes au regard des CU pratiqués ? L'analyse des composantes des coûts unitaires et la section suivante sur la qualité nous permettra de mieux trancher.

• Analyse des éléments structurant les niveaux des coûts unitaires au préscolaire

Pour mener à bien cette analyse, l'approche méthodologique la plus appropriée consiste à décomposer les coûts unitaires dans leurs principaux éléments structurants. D'une manière globale, trois éléments clés influencent le niveau des coûts unitaires à savoir :

- le niveau de salaire du personnel éducatif,
- le taux d'encadrement des élèves,
- et les dépenses courantes hors salaire des enseignants.

Le graphique 7.15 ci-après présente les résultats d'une telle décomposition. Deux sources de données sont ici utilisées, à savoir les dépenses exécutées du MENA et les données financières issues de l'enquête spécifique réalisée en 2015 auprès de 101 structures préscolaires.

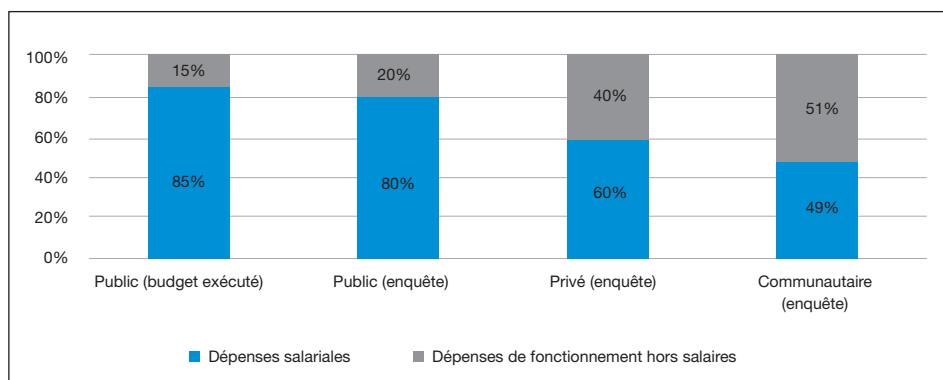


• Les postes de dépenses

Globalement, les résultats montrent une certaine diversité dans le poids des éléments structurants les CU dans les différents types de structures. Si les dépenses liées à la rémunération du personnel constituent la principale composante des coûts unitaires dans le préscolaire public et privé (où ce poste de dépenses compte pour entre 80 et 60 % des dépenses courantes), il est intéressant de noter que la rémunération du personnel représente seulement 49 % des dépenses courantes dans les structures d'éducation préscolaire communautaires. Une explication simple à cela : les niveaux de rémunération du personnel éducatif dans le communautaire – composé essentiellement de petites mamans et petits papas payés dérisoirement – est assez bas comparativement aux autres formules. Ce point sera plus détaillé dans les paragraphes suivants.

Les dépenses courantes hors salaires enseignants, portant essentiellement sur les dépenses pédagogiques et ludiques ainsi que les frais de restauration, affichent également une grande variété dans la mesure où par exemple la part allouée aux dépenses hors salaires varie de 51 % dans le communautaire à 20 % dans le public. Les paragraphes qui suivent se proposent d'aller plus en détail sur chacune de ces composantes.

Graphique 7.15. Décomposition des CU entre les dépenses salariales et les dépenses hors salaires (2015)



Note : les données financières issues du budget exécuté pour 2013 sont présentées ici pour référence. Les analyses relatives peuvent être trouvées dans le chapitre 3.

Source : données du chapitre 3 et données d'enquêtes auprès des structures préscolaires.

• La rémunération du personnel éducatif

D'une manière générale, le niveau des dépenses salariales (ou masse salariale) est influencé d'une part par le niveau de salaire moyen, et d'autre part par le taux d'encadrement des élèves. L'on propose ici d'analyser les niveaux de rémunération du personnel pratiqués dans les différents types de structures d'éducation préscolaire. La question de l'encadrement des enfants sera légèrement abordée ici mais fera l'objet d'une analyse plus complète dans le sous-chapitre 7.6, sur la qualité. Cette partie exploite à la fois les estimations issues de données d'enquêtes et les résultats sur les coûts unitaires traités dans le chapitre 3.

Le tableau 7.19 ci-après présente la rémunération brute moyenne (y compris les cotisations sociales si applicable, la rémunération en nature, etc.) pratiquée dans les structures d'éducation préscolaire en 2015. Les résultats montrent une grande diversité à la fois selon le statut du personnel éducatif (éducateurs, moniteurs ou petites mamans) et selon qu'on se trouve dans une structure publique, privée ou communautaire.

L'analyse croisée par type de structure et par statut du personnel montre qu'en 2015, la rémunération brute moyenne dans le public varie de 2,3 millions de FCFA (soit 5,5 fois le PIB/hab.) pour les éducateurs à 816 000 FCFA (soit environ 1,9 fois le PIB/hab.) pour les moniteurs. Dans le privé, on trouve également ces deux statuts de personnel éducatif au préscolaire : les éducateurs gagnent en moyenne 1,08 million de FCFA (2,5 fois le PIB/hab.) tandis que les moniteurs gagnent en moyenne 526 000 FCFA, représentant environ 1,2 fois le PIB /hab. Concernant les structures communautaires, elles emploient essentiellement moniteurs et petites mamans. Les premiers y gagnent en moyenne 230 000 FCFA (0,5 le PIB/hab.) tandis que les petites mamans sont rémunérées en moyenne 73 000 FCFA, correspondant à 0,2 PIB/hab.

On note donc que c'est dans le préscolaire public que l'on trouve les niveaux de rémunération du personnel éducatif les plus élevés, dans la mesure où les éducateurs y gagnent plus de deux fois plus que leurs collègues ayant le même profil mais se trouvant dans le privé, tandis que les moniteurs du public gagnent jusqu'à 3 fois plus que les personnels du communautaire.

Deux points peuvent fondamentalement expliquer ces différences observées dans les rémunérations du personnel éducatif : il s'agit du niveau de qualification du personnel (diplôme d'éducateurs ou de moniteurs, ou non diplômé) et du type de contrat (fonctionnaire, contractuel ou communautaire pour les petites mamans). Le sous-chapitre 7.6 sur la qualité reviendra plus en détail sur ces aspects.

Tableau 7.19. Rémunération brute moyenne selon les types de structures et les statuts du personnel éducatif

	Public	Privé	Communautaire
Éducateurs			
FCFA en unités de PIB/hab.	2 340 741 5,5	1 083 200 2,5	n.a.*
Moniteurs			
FCFA en unités de PIB/hab.	816 240 1,9	526 104 1,2	230 637 0,5
Petites mamans			
FCFA en unités de PIB/hab.	n.a.*	n.a.*	73 629 0,2

* n.a. : non applicable. Les données issues des dépenses exécutées pour 2013 ne sont pas présentées pour des questions de comparabilité.

En effet, les données d'enquêtes présentent l'avantage d'être plus ventilées, notamment en termes de fonction réelle exercée par le personnel éducatif, tandis que pour 2013 l'on peut seulement différencier les personnels éducatifs selon qu'ils sont contractuels ou fonctionnaires de l'État.

De plus, les données d'enquêtes présentent l'avantage de couvrir tous les types de structures (public, privé, et communautaire).

Source : données d'enquêtes auprès des structures préscolaires.

Au total, des différences importantes sont notables dans les niveaux de rémunération du personnel éducatif au préscolaire selon des critères comme le statut et la qualification. Dans une optique d'expansion de la couverture, il est utile de questionner le caractère soutenable de cet état de choses pour le développement du préscolaire dans son ensemble.

À cet effet, un choix a été fait en faveur d'un profil de personnel éducatif, à savoir les éducateurs de jeunes enfants et les moniteurs d'éducation de jeunes enfants pour les structures privées et publiques, et les petites mamans pour les structures communautaires. En effet, sur la période 2010-2014, 1 172 recrutements (soit un passage de 1 865 à 3 037 enseignants) ont été effectués, correspondant à un accroissement du stock du personnel de près de 63 %. Toutefois, l'on notera que la totalité des nouveaux recrutements portent uniquement sur les emplois de moniteurs d'éducation de jeunes enfants (+ 62 %) et ceux de petites mamans et petits papas (+127 %). Par contre, les personnels d'éducateurs de jeunes enfants sont en nette diminution (-9 %) sur la période.

Que cette évolution ait été spontanée ou bien soit due à un choix politique, il y a urgence à mener des réflexions approfondies sur les profils de personnel à former/recruter (statut et niveau de rémunération), dans une optique de soutenabilité pour le système, d'assurance qualité des services offerts mais aussi de compétitivité salariale en vue d'attirer les meilleurs éléments vers la profession. À titre d'exemple, il est inquiétant de noter que le personnel éducatif des structures communautaires est composé uniquement de petites mamans sans le minimum de qualification requise pour l'encadrement des jeunes enfants. Ceci peut s'expliquer par le fait que ce type de structures ne peut pas supporter les salaires requis par les autres profils, notamment les moniteurs d'éducation des jeunes enfants (MEJE), d'où la nécessité pour l'État burkinabè de mettre en place des solutions pérennes d'appui et de formation continue/recyclage au profit du personnel éducatif dans le préscolaire communautaire. Le sous-chapitre 7.6 reviendra sur ces aspects de formation du personnel chargé de l'encadrement de jeunes enfants.

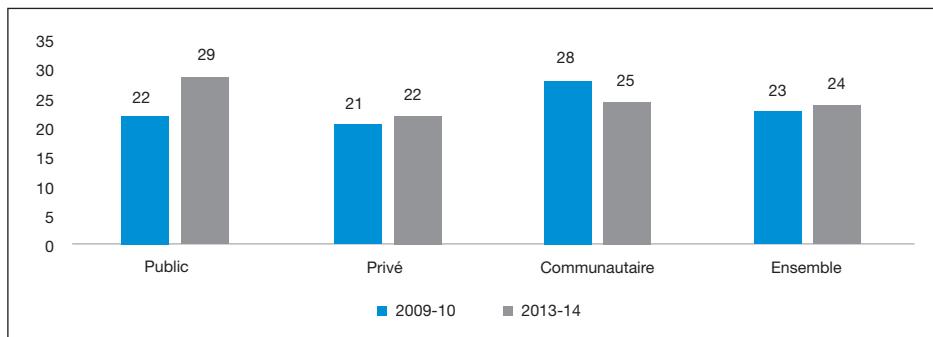
• L'encadrement des élèves

Le taux d'encadrement des préscolarisés est un autre levier important de la politique éducative, dans la mesure où avec une enveloppe de masse salariale donnée, il est possible d'augmenter la couverture préscolaire en augmentant le taux d'encadrement des élèves, avec toutefois le risque de nuire à la qualité de l'enseignement dispensé – d'où la nécessité d'opérer un arbitrage adéquat.

Les données disponibles montrent qu'en 2014, le taux d'encadrement s'établit en moyenne à 24 enfants pour 1 personnel d'encadrement. Dans l'ensemble, ce chiffre semble avoir été stable depuis 2010 puisque ce ratio était de 23:1 en 2010. Selon le type de structure, les taux d'encadrement varient de 29 enfants pour 1 encadrant dans le public à 22 enfants pour 1 encadrant dans le privé. Ces ratios sont en deçà des valeurs standards au Burkina Faso dans la mesure où, selon les « normes d'éducation de la petite enfance au Burkina Faso », il est recommandé un ratio de 35 enfants pour un encadrant dans le préscolaire privé et le public et de 30 enfants pour 1 encadrant dans le préscolaire communautaire.

Ces constats semblent indiquer qu'aux conditions actuelles, des marges de manœuvre existent en vue de l'expansion de la couverture, sans pour autant nuire aux conditions d'encadrement notamment dans le privé et le communautaire.

Graphique 7.16. Taux d'encadrement (ratio enfants bénéficiaire / encadrant) au préscolaire, selon le type de structures (2010 et 2014)



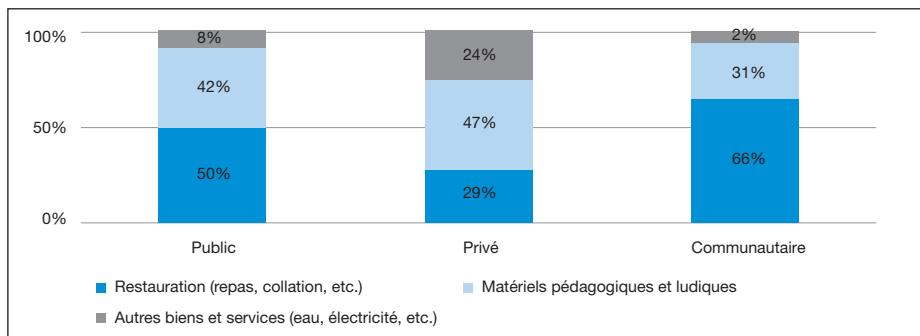
Source : données d'enquêtes auprès des structures préscolaires.

• **Les autres dépenses courantes hors salaires**

Le graphique 7.17 ci-dessous présente la décomposition des dépenses unitaires moyennes hors salaires pour les différents types de structures. On peut noter que les dépenses liées à la restauration (repas, goûter, etc.) sont prépondérantes dans le préscolaire public et communautaire, représentant respectivement 50 % et 66 % des dépenses courantes hors salaires dans ces deux types de structures. Dans le privé, ce poste de dépenses compte pour 29 % des dépenses courantes hors salaires.

Quant aux matériels ludiques et pédagogiques, la part relative varie entre 47 % dans le privé et 31 % dans le communautaire. Les autres dépenses courantes composées essentiellement des frais globaux de gestion (consommables de bureau, eau et électricité, etc.) comptent entre 24 % des dépenses hors salaires dans le privé à 2 % dans le communautaire. Dans ce dernier cas, il est important de noter que les frais de gestion globale ont sûrement été sous-estimés dans la mesure où il n'a pas été possible de comptabiliser la contribution en termes de mécanisme de gestion participatif mis en place à travers les COGES dans la gestion des telles structures.

Graphique 7.17. Décomposition en % des éléments structurants les dépenses courantes hors salaires (2015)



Source : données d'enquêtes auprès des structures préscolaires.



Au total, si la formule communautaire apparaît en définitive comme une option peu coûteuse, elle offre cependant des conditions d'encadrement loin d'être souhaitables. Comme nous le verrons dans la partie 7.6 (sur la qualité), les enfants bénéficiaires des services d'éducation préscolaire communautaire sont encadrés dans un environnement des plus précaires en termes de qualification du personnel éducatif et d'autres intrants. Ainsi, toute politique visant à améliorer la couverture du préscolaire par notamment l'expansion du préscolaire communautaire devrait d'abord assurer un minimum acceptable de conditions d'encadrement.

7.6.4. Financement et coûts de construction au préscolaire

7.6.4.1. Les sources de financement

Au Burkina Faso, l'État, les partenaires techniques et financiers ainsi que le privé et la communauté concourent tous à la construction et à l'équipement des structures d'éducation préscolaire. À titre illustratif, le tableau 7.20 suivant présente le poids respectif de la contribution des différents acteurs dans le financement de la construction. On peut voir que, sur la base du stock de salles de classes disponible en 2014, l'État intervient majoritairement dans la construction des structures publiques tandis que les structures communautaires sont en grande partie construites sur financement des partenaires au développement dont l'UNICEF, l'USAID et BØRNEfonden. Dans le privé, comme on pouvait s'y attendre, les constructions sont quasi-toutes réalisées sur des financements privés.

Tableau 7.20. Distribution des salles de classe selon la source du financement (2014)

	Public		Privé		Communautaire		Ensemble	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
État*	226	84%	12	4%	31	12%	269	100%
PTF	31	6%	150	29%	329	65%	510	100%
Privé	29	2%	1 207	92%	80	6%	1 316	100%

* Y compris les collectivités locales.

Source : annuaire statistique préscolaire 2013/2014.

7.6.4.2. Les coûts de construction de structures d'éducation préscolaire publiques et communautaires

Les coûts de construction des structures d'éducation préscolaire peuvent beaucoup varier selon plusieurs éléments, tels que la qualité des matériaux utilisés, la contribution non monétaire de la communauté (main-d'œuvre gratuite, ramassage des agrégats, etc.), ou des éléments constitutifs des structures d'éducation préscolaire. Sur ce dernier point, d'une manière générale, un modèle de structure d'éducation préscolaire est composé de trois salles de classe équipées en mobilier et matériels ludiques, d'un bureau administratif, d'un magasin, d'une cuisine, d'une aire de jeux et des latrines. D'autres éléments peuvent y être ajoutés de façon optionnelle (une clôture, un puits, un forage).

Tableau 7.21. Estimation des coûts de construction et d'équipement des infrastructures d'éducation préscolaire, en francs CFA

		Construction	Équipement	Total
CEEP	sans logement	35 590 699	3 500 000	39 090 699
	avec trois logements	56 590 699	3 500 000	60 090 699
Bisongo	sans logement	26 224 434	2 890 000	29 114 434
	avec un logement	33 224 434	2 890 000	36 114 434

Source : DAF/MASSN, 2011.

Les données les plus récentes disponibles montrent qu'au niveau des CEEP, les coûts de réalisation (constructions et équipement) varient entre 39 millions FCFA pour un modèle sans logement et 60 millions FCFA pour un modèle avec trois logements. Quant aux Bisongo, dont la plupart sont construits par les partenaires, leur coût varie de 29 millions FCFA pour un modèle sans logement à 39 millions FCFA pour un modèle avec un logement. Notons qu'il s'agit ici des coûts moyens pouvant donc varier selon les promoteurs et les plans architecturaux adoptés. Il apparaît que le coût d'une structure communautaire (Bisongo) est inférieur à celui des structures formelles d'éducation préscolaire (CEEP) au regard de sa spécificité. Mais à l'analyse, ce coût est en réalité élevé si l'on tient compte du nombre de salles de classe. Par ailleurs, il n'est plus question de loger les enseignants puisqu'ils perçoivent des indemnités de logement.

7.7. Qualité et efficacité des services d'éducation préscolaire

Cette section examine les aspects liés à la qualité et à l'efficacité des services d'éducation préscolaire au Burkina Faso. Elle aborde dans un premier temps l'état des conditions d'encadrement (ratio, enfants par encadreur, qualification du personnel éducatif, état des infrastructures, disponibilité des intrants ludiques, etc.), tandis que dans un second temps, les analyses porteront sur l'impact de la préscolarisation sur le devenir scolaire des jeunes enfants ayant bénéficié des services d'éducation préscolaire.

7.7.1. Éléments de qualité des services d'éducation préscolaire au Burkina Faso

L'analyse de la qualité proposée ici s'appuie sur l'examen d'indicateurs structurels qui sont censés refléter l'état général des conditions d'encadrement et, par là même, de la qualité des services offerts⁶⁶.

66. Appréhender la qualité des services de la petite enfance est une tâche difficile. D'une manière générale, elle est appréciée à partir de deux types de mesures, qualifiées de structurelle et de processus (Currie, 2001; Mashburn et al. 2008, in Levin et Schwartz, 2012). Les mesures structurelles s'appuient sur des intrants tels que le niveau de qualification et de formation des personnels encadrants, la taille des classes, les ratios enfants/adulte ou encore la qualité de l'environnement physique. Quant aux mesures de processus, elles se penchent sur des aspects liés à la relation entre le personnel éducatif et l'enfant, l'utilisation du temps en classe, ou encore les techniques pédagogiques et disciplinaires employées. Ces mesures de processus peuvent être plus complexes à saisir et nécessitent de recourir à des observations directes des acteurs sur le lieu d'intervention.

Ainsi, cette section examinera successivement :

- la disponibilité du personnel d'encadrement et de salles d'activités,
- la qualification du personnel éducatif,
- l'état des infrastructures,
- la disponibilité des manuels,
- et enfin l'accès aux intrants nutritionnels et sanitaires.

Pour ce faire, cette partie exploite les données administratives issues des annuaires statistiques du MENA ainsi que de l'enquête spécifique réalisée auprès d'un échantillon de structures d'éducation préscolaire.

7.7.1.1. Les conditions d'encadrement des enfants bénéficiaires du préscolaire

Dans l'ensemble, les taux d'encadrement restent relativement adéquats au regard des recommandations nationales. Ainsi, en 2014, globalement le ratio enfant/encadreur était estimé en moyenne à 24:1. Ce ratio varie de 22:1 dans le privé à 29:1 dans le public, en passant par un ratio de 25 :1 dans le préscolaire communautaire. Comme vu précédemment, ces ratios restent en deçà des normes nationales, notamment dans le préscolaire public et privé, dans la mesure où les ratios d'encadrement recommandés s'établissent à 35:1 dans le public et le privé, et à 30:1 dans le communautaire.

La taille moyenne d'une classe est quant à elle estimée à environ 34 enfants par salle d'activités avec toutefois de fortes disparités selon le type de structures dans la mesure où dans le préscolaire public, ce ratio s'établit à environ 50 enfants par salle d'activités, contre 48 dans le communautaire et 27 dans le privé. Au regard des normes nationales en vigueur, fixées à 35 enfants par classe dans le public et le privé et à 60:1 dans le communautaire, on note que le préscolaire public dépasse de loin le seuil acceptable en matière d'enfants pouvant être accueillis par classe d'activités, tandis qu'il semble y avoir de marges de manœuvre assez larges dans les structures d'éducation préscolaire privées et communautaires.

Tableau 7.22. Conditions d'encadrement dans les structures préscolaires, par type de structure (2014)

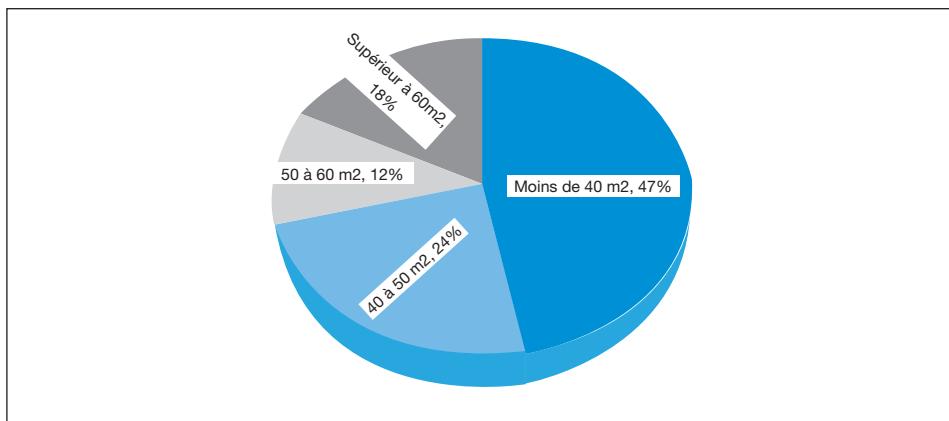
	Public	Communautaire	Privé	Ensemble
Nombre d'enfants bénéficiaires	14 207	21 200	36 803	72 210
Nombre d'encadreurs *	495	865	1 677	3 037
Nombre de salles d'activité	286	440	1 369	2 095
Enfants bénéficiaires/encadreur	29	25	22	24
Enfants bénéficiaires/salle	49,7	48	27	34
Encadreurs/salle d'activité	1,7	2	1	1

* Terme générique regroupant les différents statuts de personnel éducatif : éducateurs de jeunes enfants (EJE), moniteurs d'éducation des jeunes enfants (MEJE), petites mamans et petites papas.

Source : annuaires statistiques.

Toutefois, compte tenu des normes en matière de construction, notamment l'espace minimum que devrait avoir une salle d'activités – fixée à 45 m² dans le public et le privé et à 70 m² dans le communautaire – on s'aperçoit qu'il existe plutôt un sérieux déficit en matière d'espace dans les salles d'activités. En effet, comme le montre le graphique 7.18 ci-dessous, près de la moitié (47 %) des salles d'activités utilisées en 2014 disposait de moins de 40 m². Ceci pourrait alors expliquer le fait qu'on observe des effectifs pléthoriques dans les salles d'activités dans les structures publiques.

Graphique 7.18. Distribution des salles d'activité selon leur espace (2014)



Note : sur la base des 968 structures ayant renseigné cette information sur un total de 2 095.

Source : annuaires statistiques 2014.

En somme, on note qu'au regard du stock d'enseignants, le sous-secteur du préscolaire pourrait augmenter significativement le nombre des bénéficiaires sans pour autant nuire aux ratios d'encadrement recommandés en matière de personnel d'encadrement. Par ailleurs, si les structures d'éducation préscolaire semblent disposer d'encadreurs en nombre suffisant, elles semblent faire face à une pénurie de salles d'activités. Ceci est encore reflété par le fait qu'au niveau organisationnel, les structures publiques disposent de deux encadreurs pour une salle d'activités tandis que le privé fonctionne plutôt avec un encadreur par salle d'activités.

7.7.1.2. Qualification du personnel éducatif

Si globalement on note plutôt une suffisance quantitative du personnel éducatif, il est également utile de questionner leur niveau de qualification au regard notamment de ce qui est requis en matière de formation pré-service. Ces aspects sont examinés dans les paragraphes qui suivent.

- **Les qualifications requises du personnel éducatif et la conformité aux normes**

Au Burkina Faso, les professionnels de l'éducation de la petite enfance peuvent être répartis en cinq emplois, dont trois sont définis par les textes organisant les emplois spécifiques relatifs à l'éducation préscolaire et deux non.

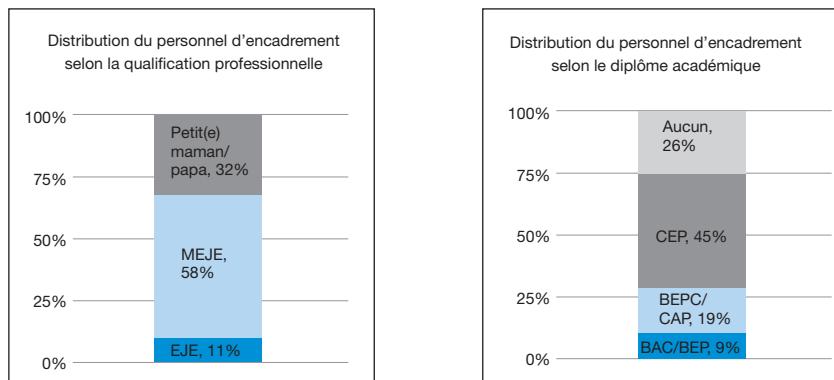
Ceux qui sont définis sont : les inspecteurs d'éducation de jeunes enfants (IEJE), les éducateurs de jeunes enfants (EJE) et les moniteurs d'éducation de jeunes enfants (MEJE). Ceux non définis sont : les moniteurs non diplômés et les petites mamans/petits papas. Les EJE, MEJE, les moniteurs et petites mamans/petits papas assurent l'encadrement des enfants tandis que les inspecteurs sont chargés de la formation et de la gestion y compris le suivi-évaluation.

Concernant les qualifications pré-service requises, le décret n° 2004-195/PRES/PM/MFPRE/MFB/MASSN du 12 mai 2004 portant organisation des emplois spécifiques du MASSN définit les critères en matière de qualification et de recrutement des profils MEJE, EJE et IEJE. Selon ce document :

- **les MEJE** sont recrutés avec un niveau BEPC⁶⁷ ou CAP⁶⁸ et formés en deux années à l'École des cadres moyens en travail social (ECMTS) de l'Institut national de formation en travail social (INFTS) ;
- **les EJE** sont recrutés avec le niveau bac⁶⁹ ou BEP⁷⁰ et formés en deux ans à l'ECMTS de l'INFTS ;
- **les IEJE** sont recrutés sur concours professionnel parmi les EJE ayant au moins 5 années d'ancienneté et suivent trois années de formation à l'École des cadres supérieurs en travail social (ECSTS) de l'INFTS.

En rapprochant ces critères de qualification pré-service avec la situation effective observée au sein des structures d'éducation préscolaire, il est possible d'apprécier le niveau de qualification du personnel d'encadrement ainsi que la conformité aux normes de qualité. Le graphique 7.19 ci-après donne la distribution du personnel d'encadrement selon la qualification professionnelle et selon le plus haut diplôme/certificat. Rappelons qu'à ce jour, il n'existe pas de texte réglementaire régissant la formation et le recrutement de petites mamans et petits papas intervenant dans les structures communautaires. Celles-ci, du fait des contraintes financières pesant sur elles, recrutent du personnel d'encadrement sans conditions de formation pré-service diplômante, et ce essentiellement au sein de la communauté parmi les personnes alphabétisées.

Graphique 7.19. Distribution du personnel éducatif, selon la qualification professionnelle et selon le diplôme (2014)



Source : annuaires statistiques 2013/2014.

67. Brevet d'études du premier cycle correspondant à 4 années post-primaire.

68. Certificat d'aptitude professionnel correspondant à 4 années post-primaire.

69. Baccalauréat, diplôme sanctionnant la fin des études secondaires correspondant à 7 années post-primaire.

70. Brevet d'études professionnelles.

Dans l'ensemble, sur les 3 037 personnels éducatifs recensés en 2014, l'emploi des MEJE et des personnels d'encadrement non diplômés représente la grande majorité du personnel au Burkina Faso, comptant pour 58 % de l'ensemble du personnel, tandis que les petites mamans sont 32 % et les éducateurs 11 %.

Par ailleurs, si on observe la distribution selon le plus haut diplôme obtenu, on s'aperçoit qu'en réalité le personnel éducatif ne satisfait pas aux normes de formation pré-service requis. En effet, seulement 28 % (19 % + 9 % ayant respectivement le niveau bac/BEP et BEPC/CAP) du personnel d'encadrement œuvrant dans les structures d'éducation préscolaire sont qualifiés au regard des normes de formation initiale. Il convient de noter que la grande majorité (72 %) du personnel a au mieux le niveau certificat d'études primaires (45 %) et au pire, aucun diplôme (26 %).

On constate que plus de 32 % des personnels éducatifs n'ont pas de qualification professionnelle conformément aux emplois spécifiques définis.

Bien qu'il existe également quelques formations de type continu appelées « perfectionnement professionnel en cours de service », l'accès à ce type de formation est assez limité notamment en raison de contraintes financières. Ainsi, sur la base de l'enquête réalisée en 2015, seuls 15 % des personnels d'encadrement ont déclaré avoir participé à des formations de perfectionnement professionnel. Le rapport Saber-DPE sur le Burkina Faso note que si la participation aux cours de perfectionnement est prise en charge par l'État pour les personnels des structures publiques, les personnels des structures privées doivent financer eux-mêmes leur participation aux cours. Il n'existe quasiment pas de formation continue pour ceux des structures communautaires.

Au total, on se rend compte que si l'on ramène les effectifs préscolarisés au nombre de personnels effectivement qualifiés, le ratio d'encadrement était en 2014 de 35:1.

D'après les données consignées dans le tableau 7.23 ci-après, il apparaît qu'entre 2010 et 2014, l'emploi des moniteurs a crû de 62 % et celui des petites mamans de 127 %, ce qui correspond à l'évolution constante du nombre de structures privées et communautaires d'éducation préscolaire sur la période, passées respectivement de 354 à 569 et de 185 à 342. Par contre, le nombre d'EJE a baissé de 9 % durant les 5 dernières années. Cela s'explique par le fait que les structures publiques n'ont pas connu d'évolution (89 en 2010 et 95 en 2014).

Tableau 7.23. Personnel éducatif dans les structures préscolaires, par statut et type de structure (2010 et 2014)

	Public		Privé		Communautaire		Ensemble		
	2010	2014	2010	2014	2010	2014	2010	2014	Évol. 2010 -2014
Total (en nombre)	464	495	968	1 677	433	865	1 865	3 037	+ 63%
Éducateurs / éducatrices	266	255	84	67	5	0	355	322	- 9%
Moniteurs / monitrices	184	240	843	1 518	61	0	1 088	1 758	+ 62%
Petites mamans / petits papas	14	0	41	92	367	865	422	957	+ 127%
Total (en pourcentage)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
Éducateurs / éducatrices	57%	52%	9%	4%	1%	0%	19%	11%	
Moniteurs / monitrices	40%	48%	87%	91%	14%	0%	58%	58%	
Petites mamans / petits papas	3%	0%	4%	5%	85%	100%	23%	32%	

Source : annuaires statistiques 2010-2014.

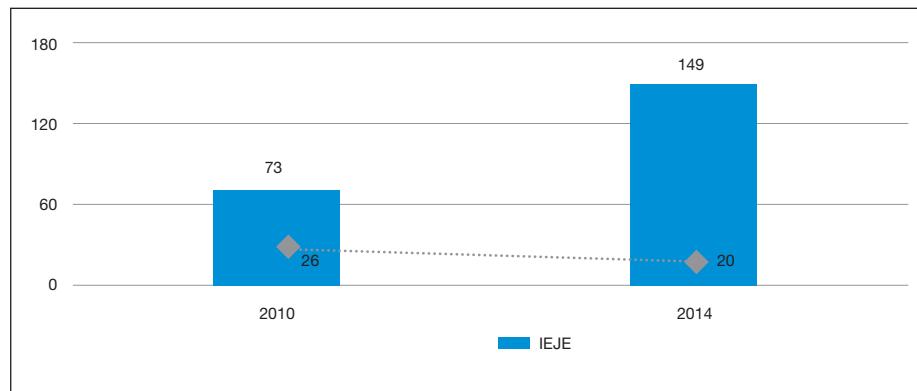
• L'assurance qualité : le personnel de supervision, suivi et évaluation

L'assurance qualité des services en faveur des jeunes enfants renvoie directement à la capacité du système à mettre en place des dispositifs chargés de la supervision, du suivi et de l'évaluation. Le Burkina Faso dispose en 2014 de près 149 inspecteurs d'éducation de jeunes enfants. Ceux-ci sont, en principe, chargés de l'encadrement/formation, du suivi et de l'évaluation/contrôle du personnel d'encadrement, aussi bien dans les structures publiques que privées et communautaires. Les normes nationales établissent qu'il devrait y avoir un inspecteur pour 45 personnels d'encadrement.

Les statistiques indiquent qu'en 2014, il y avait 149 inspecteurs d'éducation de jeunes enfants au Burkina Faso. Malheureusement, seuls 18 d'entre eux étaient affectés à des postes de supervision et de suivi-contrôle. Si l'on rapporte ce nombre à l'effectif total du personnel d'encadrement, le ratio encadreurs/inspecteur est de 169:1, soit quatre fois supérieur à la norme. En définitive, il n'y a pas d'utilisation rationnelle des IEJE.

Un rapport de l'UNESCO datant de 2010 (UNESCO, ICBA 2010) avait déjà révélé une tendance forte à l'utilisation du personnel formé pour le préscolaire dans l'administration régionale et centrale plutôt que dans les structures où leurs compétences sont les plus attendues.

Graphique 7.20. Évolution des effectifs des inspecteurs d'éducation de jeunes enfants (2010 et 2014)

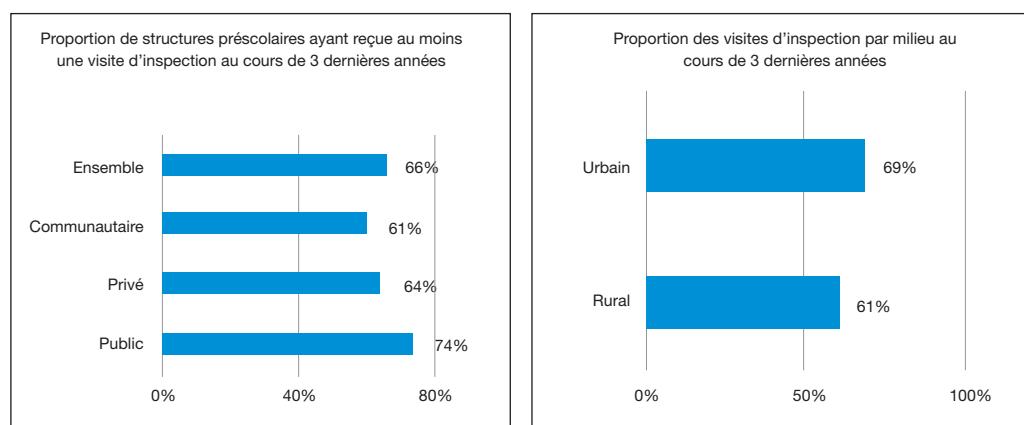


Source : données de la DRH/MASSN.

Au-delà de ces aspects d'ordre quantitatif concernant le personnel d'inspection, il est tout aussi utile de questionner l'utilisation des IEJE. Les données administratives disponibles ne permettant pas d'apprécier ces aspects, l'on mobilisera ici les résultats issus de l'enquête spécifique effectuée auprès d'un échantillon de structures. L'enquête, réalisée en 2015, a voulu savoir si les structures avaient reçu des visites d'inspection, et si oui, combien de fois durant les 3 dernières années ainsi que le contenu/l'objet de ces visites. Les résultats sont consignés dans les graphiques 7.21 ci-après.

Concernant les visites d'inspection, dans l'ensemble 66 % des structures enquêtées déclarent avoir reçu une visite d'inspection au moins une fois durant les 3 dernières années. Globalement, une structure sur trois dit n'avoir jamais fait l'objet d'inspection sur la période considérée. Quand on sait l'importance des visites techniques en matière de normalisation et d'harmonisation des pratiques professionnelles, on peut dire que la situation n'est pas du tout satisfaisante surtout au niveau du privé où les praticiens pour la plupart n'ont pas reçu de formation professionnelle appropriée, tout comme le niveau communautaire mériterait davantage de soutien de la part des structures techniques de proximité que sont les circonscription d'éducation de base.

Graphique 7.21. Proportion des visites de l'inspecteur selon le type de structures et le milieu



Source : enquête auprès des structures préscolaires, 2015.

Par ailleurs, il semble y avoir une propension en faveur des structures publiques dans la mesure où environ 74 % d'entre elles ont été inspectées, contrairement à 61 % et 64 % respectivement dans le communautaire et le privé sur la période concernée. Par ailleurs, il ne semble pas y avoir une différence notable dans les pratiques d'inspection entre le milieu urbain (69 %) et le milieu rural (61 %). L'annexe montre également que parmi les structures visitées, seulement 18 % déclarent avoir reçu une visite chaque année au cours de 3 dernières années.

Interrogés sur les types d'appui dont ils ont bénéficié en 2014, environ 26 % des directeurs enquêtés affirment avoir bénéficié de supervision pédagogique, contre 8,9 % pour la supervision administrative comme l'indique le tableau 7.24 ci-dessous.

Tableau 7.24. Répartition des types d'appui de 2014 dans les structures

Type d'appuis	Fréquence
Supervision pédagogique	25,8%
Supervision administrative	8,9%
Non-réponse	79,2%

Source : enquête auprès des structures préscolaires, 2015.

La supervision pédagogique ayant vocation essentielle à accompagner les praticiens pour des prestations professionnelles de qualité, il importe qu'elle soit fréquente et régulière. Toutefois, la supervision administrative qui prend en compte la dimension institutionnelle ne doit pas être négligée parce qu'elle permet de contrôler l'application des normes, des règles et directives de l'administration.

7.7.1.3. L'état des infrastructures

Selon l'annuaire statistique du préscolaire de 2013/2014, le Burkina Faso compte 1 006 structures d'éducation préscolaire tous statuts confondus avec 2 095 salles de classe. Sur les 2 095 salles de classe, seulement 65 % d'entre elles sont construites en matériau dur, 2 % en banco, et pour 33 % d'entre elles, la nature du mur n'est pas déterminée. En termes de commodités, la situation se présente comme suit : 51 % des structures disposent d'un bâtiment de cantine ; 61 % d'une clôture ; 66 % d'eau potable ; 46 % d'électricité et 85 % de latrines fonctionnelles.

7.7.1.4. La disponibilité des manuels

La question des manuels du préscolaire se pose avec acuité. En effet, 13 sortes de manuels sont d'usage dans les structures d'éducation préscolaire. Mais il n'y a pas d'allocation financière pour une reproduction suffisante desdits manuels. Chaque année, le Trésor public alloue un montant forfaitaire pour la reproduction. Les manuels reproduits sont ensuite vendus aux utilisateurs au profit du Trésor. Chaque enfant devrait disposer de cinq types différents de manuel par an. Malheureusement, l'indisponibilité des manuels fait que finalement la moyenne est de deux manuels par enfant, selon l'annuaire statistique du préscolaire de 2013/2014.

7.7.1.5. L'accès aux intrants nutritionnels et sanitaires

L'alimentation est un indicateur de bon développement du jeune enfant. Comme indiqué plus haut, le statut nutritionnel des enfants est un reflet de leur état de santé. C'est pourquoi le goûter occupe une place importante au préscolaire. Par ailleurs, les visites médicales aux enfants sont importantes.

Mais, il ressort des résultats de l'enquête que 78,2 % des structures disposent d'une cantine et que 18,8 % n'en disposent pas. Les structures qui n'en disposent pas sont des structures privées dans lesquelles les enfants inscrits sont pour la plupart issus de couches favorisées qui apportent leur goûter de la maison. En ce qui concerne les visites médicales, les frais sont supportés par les familles.

7.7.2. Efficacité du préscolaire: impact de la préscolarisation sur les acquis scolaires

Au-delà de l'analyse des conditions d'encadrement prévalant au sein des structures d'éducation préscolaire, il convient d'examiner dans quelle mesure la participation au préscolaire améliore le sort des enfants bénéficiaires au Burkina Faso. En effet, l'un des objectifs principaux du préscolaire est de préparer l'enfant à l'école primaire en l'équipant notamment des prérequis essentiels en vue de poursuivre une scolarité la plus réussie possible. Ceci se traduit, entre autres, par de moindres propensions au redoublement et à l'abandon, et un meilleur niveau d'acquisition.

Les données disponibles permettent seulement d'examiner l'effet de la préscolarisation sur les acquis scolaires sur la base d'évaluation nationale des acquis effectuées successivement en 2010 pour les élèves de CM1, en 2012 pour les élèves de CE1 et plus récemment en 2014 pour les élèves de CP1.

Deux niveaux d'analyses sont proposés ici. Il s'agit d'abord – à l'aide de tests de différence des moyennes – de mener une comparaison descriptive sur les scores moyens obtenus par les élèves, selon qu'ils ont été préscolarisés ou non. Dans un second temps, il est fait recours à la modélisation économétrique⁷¹ multi-variée afin de pouvoir prendre en compte une série d'autres caractéristiques qui agissent sur les acquis scolaires comme le sexe, l'âge, le type d'établissement fréquenté, le niveau de richesse du ménage, l'alphabétisation des parents, ainsi que de variables de contexte scolaire sur l'enseignant, etc. Pour faciliter la discussion des résultats, seuls les coefficients devant nos variables d'intérêt sont présentés. Les listings complets de résultats sont donnés en annexe.

• Effet du préscolaire sur les acquis scolaires

Examinons en premier les effets bruts sur la base des scores moyens obtenus aux tests de français et de mathématiques. Le tableau 7.25 ci-dessous présente les résultats de cette analyse. Pour les trois classes ayant fait l'objet des évaluations des acquis, les résultats sont favorables en faveur des anciens préscolarisés. Ainsi, au CP1, les élèves ayant fréquenté le préscolaire obtiennent en moyenne des scolaires supérieurs de 7,7 points en français et 4,9 points en mathématiques comparativement à leurs camarades n'ayant pas bénéficié de préscolaire. En 5^e année du primaire (CM1), les écarts sont de 7,9 points en français et 6,3 points en mathématiques en faveur des élèves ayant fait le préscolaire.

71. L'idée n'est en aucun cas ici de proposer une méthode rigoureuse d'évaluation d'impact d'un programme préscolaire sur les acquis scolaires, en raison notamment du manque de données adéquates. Il s'agira davantage, à partir d'informations facilement mobilisables, d'établir le niveau de corrélation (sens et ampleur) entre la préscolarisation et nos variables résultats.



Tableau 7.25. Scores moyens (sur 100) des élèves aux tests de français et de mathématiques aux classes de CP1, CE1 et CM1

		Français Score moyen sur 100	Mathématiques Score moyen sur 100
CP1 (n=9662)	Élèves avec	49,2	53,0
	Élèves sans	41,4	48,1
	Écarts	+7,7 *	+4,9 *
CM1 (n=9113)	Élèves avec	50,7	46,7
	Élèves sans	42,7	40,4
	Écarts	+7,9 *	+6,3 *

* Test de la différence (test) significatif à 1 %.

Source : calculs des auteurs à partir des évaluations nationales des acquis réalisées en 2010 (CM1), 2012 (CE1) et 2014 (CP1).

Le recours à une modélisation statistique permet d'identifier l'effet net du préscolaire en l'isolant des autres effets. Les résultats sont présentés dans le tableau 7.26 ci-dessous et confirment les bénéfices du préscolaire sur les acquisitions scolaires. Un élève ayant fait le préscolaire a en moyenne 5,7 et 3,3 points de plus respectivement en français et mathématiques au CP1, et 4,9 et 3,6 points de plus au CM1 pour les mêmes matières.

Tableau 7.26. L'impact du préscolaire sur les acquisitions scolaires au primaire

		Français	Mathématiques
CP1 (n = 9 662)	Score moyen sur 100	42,1	48,5
	Écart net : élèves avec - élèves sans préscolaire	+5,7	+3,3
CM1 (n = 9 113)	Score moyen sur 100	43,2	40,7
	Écart net : élèves avec - élèves sans préscolaire	+4,9	+3,6
R ²		modèle CP1 :11,5% modèle CE1 :16,5% modèle CM1 : 8,8%	

Source : calculs des auteurs à partir des évaluations nationales des acquis réalisées en 2010 (CM1), 2012 (CE1) et 2014 (CP1).

7.8. Principaux enseignements et options de politiques de DPE

Le contexte démographique, macroéconomique et institutionnel au Burkina Faso est marqué par une forte pression démographique, couplée à une forte prévalence de la pauvreté, qui impactent négativement les conditions de vie des enfants et de leurs familles ainsi que l'accès aux services sociaux de base.

Le contexte juridique au niveau national est également riche et favorable à la promotion des droits de l'enfant, car le Burkina Faso a adopté un certain nombre de textes juridiques et créé un cadre institutionnel de promotion et de protection des enfants. De plus, l'élaboration de la Stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance (SNDIPE) traduit la volonté des autorités d'inscrire résolument les préoccupations liées à la survie, à la protection et au développement de l'enfant dans les stratégies nationales de développement.

Conscient de l'importance de la période de 0 à 8 ans pour le jeune enfant et des multiples enjeux et bénéfices liés à la petite enfance, le Burkina Faso s'est également engagé à développer des programmes devant contribuer au développement holistique et optimal du jeune enfant dans les domaines de la santé, de l'éducation, de l'eau/l'hygiène et assainissement, de la nutrition et de la protection.

Dans le domaine de l'éducation, deux axes sont généralement privilégiés : l'éducation parentale et l'éducation préscolaire. C'est ainsi que deux programmes ont été mis en place : le programme national d'éducation préscolaire et le programme national d'éducation parentale.

Malgré les actions menées en faveur des enfants, l'éducation de la petite enfance reste confrontée à certaines difficultés compromettant le développement holistique du jeune enfant. Parmi ces difficultés, on peut noter :

- l'absence de budget dédié à l'éducation de la petite enfance ;
- l'insuffisance d'infrastructures d'accueil de la petite enfance, de matériel didactique, de cantines scolaires ainsi que du personnel qualifié dans les structures qui rendent l'environnement des enfants et les conditions de travail particulièrement difficiles ;
- le niveau de couverture des services du DPE, particulièrement pour les enfants issus de familles défavorisées ;
- l'existence de disparités entre les régions d'une part, et entre zones urbaines et zones rurales d'autre part, en termes d'accès à l'éducation préscolaire ;
- l'insuffisance du personnel enseignant ;
- l'absence de statut clair pour les personnels des structures communautaires et des personnels des ex-garderies populaires évoluant dans les CEEP ;
- l'inaccessibilité financière de l'éducation de la petite enfance pour la majorité de la population ;
- le faible suivi et contrôle des structures d'éducation de la petite enfance ;
- l'absence de coordination entre les acteurs intervenant dans le développement intégré de la petite enfance (DPE) ;

- la non-appropriation des structures d'éducation préscolaire par les collectivités territoriales, etc. ;
- le taux élevé de morbidité et de mortalité infanto-juvénile dû à la faible couverture des services de santé, à l'insécurité alimentaire et au faible accès à l'eau potable surtout en milieu rural ;
- l'insuffisance de la protection juridique et socio-économique des enfants et des femmes, et l'absence de système de protection sociale pour les enfants.

La principale leçon apprise est que la mise en place d'une coordination opérationnelle est un préalable au DPE. Il est donc urgent de corriger les insuffisances du cadre politique du développement de la petite enfance en clarifiant les rôles et responsabilités des différents acteurs et en dynamisant la coordination sectorielle et intersectorielle.

Pour garantir à chaque enfant un environnement propice à son épanouissement lui permettant d'atteindre son plein potentiel de développement, il est indispensable d'adopter les choix stratégiques suivants :

- l'évaluation et l'actualisation de la stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance, assortie d'un plan d'actions afin de mettre en œuvre à grande échelle les différents programmes de DPE ;
- la réduction des inégalités dans le domaine de l'éducation, notamment au niveau du milieu de résidence et de la situation socio-économique ;
- la consécration du principe « les enfants d'abord » dans toutes les politiques de développement ;
- la mise en place d'un organe de coordination intersectorielle de haut niveau ;
- la promotion d'une bonne gouvernance dans le domaine de la petite enfance ;
- l'appropriation de la décentralisation en cours pour créer les conditions effectives de participation démocratique, de concertation et de responsabilisation des collectivités locales, des ONG, de la société civile et des associations ;
- la promotion d'un partenariat dynamique multi-acteurs et inter-institutions ;
- la mise en place d'un dispositif d'évaluation et de suivi-contrôle des interventions.

Conclusion du chapitre 7

Le Burkina Faso accorde une importance au développement de la petite enfance. Cela s'est traduit par l'adoption d'un document de Stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance et l'existence de nombreux programmes de prestations de services. Même s'il y a des avancées notables dans les différents domaines, il faut souligner que le chemin à parcourir est encore long pour offrir aux enfants un meilleur développement.

En effet, les programmes développés dans ce cadre pour donner les mêmes chances aux enfants et établir les égalités sociales et l'équité entre tous n'ont pas eu les effets souhaités. L'accès aux services de DPE est limité pour les familles démunies et les enfants des milieux ruraux où la demande est forte. Par exemple, près de 96 % des enfants âgés de 3 à 5 ans n'ont pas accès à l'éducation préscolaire. Cette situation s'explique par l'insuffisance des ressources financières pour soutenir la mise en œuvre des programmes. L'éducation préscolaire n'a reçu que 0,4 % en 2013 des dépenses publiques de fonctionnement de l'éducation. Pour ce faire, dans le cadre de la réforme du système éducatif et de l'engagement pour une éducation inclusive et équitable de qualité pour tous, la volonté politique doit être accompagnée de choix stratégiques et d'allocation de ressources conséquentes pour un bon développement cognitif et affectif de l'enfant.

Bibliographie

Banque mondiale, Rapport pays Saber-DPE 2014, 23 pages.

Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale, Annuaires statistiques du préscolaire de 2006 à 2013.

Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale, Stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance, 2010, 56 pages.

Ministère de l'Économie et des Finances, Analyse de quelques résultats des données de la phase principale de l'enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages 2009, 2010, 13 pages.

Ministère de l'Économie et des Finances, Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples 2010, 2012, 501 pages.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, Rapport d'enquête sur les coûts et le fonctionnement des structures d'éducation préscolaire, 2015, 35 pages

Naudeau, S. Kataoka N., Valerio A., Neuman M. J., K.L. Elder, 2011. « Investing in Young Children : An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation ». World Bank Publications, Washington D.C.

Annexes du chapitre 7

Annexe A-7.1 : Définition des concepts

Centre d'éveil et d'éducation préscolaire

Le centre d'éveil et d'éducation préscolaire (CEEP) est une structure d'éducation préscolaire formelle qui a pour mission d'assurer l'éveil, l'éducation, la socialisation et la protection des enfants âgés de 3 à 6 ans. En fonction du promoteur, le CEEP est soit public, soit privé. Depuis l'adoption du décret n° 2007-789/PRES/PM/MASSN/MEF/MATD du 28 novembre 2007 portant organisation de l'éducation de la petite enfance, les appellations garderies populaires, écoles maternelles, jardins d'enfants sont abrogées au Burkina Faso au profit de l'appellation CEEP public ou privé.

Crèche

Selon le décret n° 2007-789/PRES/PM/MASSN/MEF/MATD du 28 novembre 2007 portant organisation de l'éducation de la petite enfance, la crèche est une structure non formelle équipée pour accueillir en journée des enfants bien portants de 3 mois à 3 ans.

Développement de la petite enfance

Le développement de la petite enfance (DPE) est un processus au cours duquel l'enfant apprend à maîtriser l'utilisation de plus en plus complexe de ses facultés motrices, intellectuelles, affectives et sociales. Il a une dimension multisectorielle et intègre les soins qui favorisent la création d'un environnement riche pouvant assurer un développement optimal de l'enfant. Il se retrouve dans les secteurs éducation, santé, hygiène, nutrition, législation, affaires sociales, etc. Le DPE doit être holistique, dynamique et harmonieux. Le développement est holistique, c'est-à-dire qu'il comprend le développement socio-affectif, physique, cognitif, langagier, esthétique, culturel et identitaire de l'enfant. Le développement harmonieux renvoie à la notion d'équilibre dans le développement de l'enfant. Aucun domaine de développement ne sera privilégié par rapport à un autre.

Développement intégré de la petite enfance

Le développement intégré de la petite enfance est l'évolution harmonieuse de l'enfant de 0 à 8 ans sous tous les aspects de la croissance : aspects perceptif, physique, mental, linguistique, émotionnel et social. Il fait appel à une approche intégrée d'offre de services dans 5 domaines prioritaires : l'éducation, la santé, la nutrition, l'eau/l'hygiène/ l'assainissement et la protection.

Éducation de la petite enfance

C'est l'ensemble des activités éducatives destinées à des enfants de 0 à 6 ans en vue de favoriser leur développement global et harmonieux, stimuler leurs potentialités affectives, intellectuelles, motrices, artistiques et contribuer à leur épanouissement et leur apprentissage de la vie sociale.

Éducation de la prime enfance

C'est l'ensemble des activités éducatives destinées aux jeunes enfants de moins de 3 ans en vue de développer leurs potentialités affectives, artistiques, intellectuelles et physiques. Elle vise essentiellement la socialisation de l'enfant.

Éducation parentale

C'est une des stratégies d'intervention en matière de promotion du DPE. C'est un processus au cours duquel on transmet aux parents, aux familles et aux communautés des connaissances scientifiques de base en santé, en nutrition, en éducation, en eau-hygiène-assainissement et en protection, afin de promouvoir le développement des jeunes enfants.

Éducation préscolaire

L'éducation préscolaire est l'ensemble des activités éducatives destinées aux jeunes enfants de 3 à 6 ans en vue de développer leurs potentialités affectives, artistiques, intellectuelles et physiques, et de les préparer à l'enseignement primaire. Elle est assurée dans les structures formelles d'éducation préscolaire que sont les centres d'éveil et d'éducation préscolaire publics ou privés, et dans les structures non formelles d'éducation préscolaire que sont les Bisongo et autres structures assimilées.

Encadreur

On entend par encadreur l'ensemble des personnes qui encadrent les enfants dans les structures formelles et non formelles d'éducation de la petite enfance. Il peut s'agir des éducateurs de jeunes enfants (EJE), des moniteurs d'éducation de jeunes enfants (MEJE), des moniteurs non diplômés, des petites mamans et petits papas, des assistantes maternelles, des nourrices.

Espace d'entraide communautaire pour l'enfance

L'espace d'entraide communautaire pour l'enfance ou Bisongo est une structure d'éducation préscolaire non formelle ayant pour mission d'assurer l'éveil, l'éducation et la protection des enfants âgés de 3 à 6 ans, selon le décret n° 2007-789/PRES/PM/ MASSN/MEF/MATD du 28 novembre 2007 portant organisation de l'éducation de la petite enfance. C'est un cadre familial de garde et d'éducation destiné aux enfants d'âge préscolaire afin de leur assurer la protection, la sécurité, l'éveil tout en permettant à leurs mères de vaquer à leurs occupations et à leurs sœurs d'aller à l'école. Il vise à mieux préparer l'enfant à la vie, à lui garantir une scolarisation normale et à lui assurer « un bon départ dans la vie ». Il existe un autre type de structure assimilée à l'espace d'entraide communautaire pour l'enfance, appelé espace d'éveil éducatif.

Petite enfance

C'est la période de vie de l'enfant comprise entre la naissance et l'âge de 6 ans. Elle comprend : la prime enfance ou première enfance (0 à 3 ans) et la deuxième enfance, aussi appelée enfance d'âge préscolaire (3 à 6 ans). Cependant, dans le cadre de l'approche développement intégré de la petite enfance, c'est la tranche d'âge de 0-8 ans qui est considérée afin d'assurer une transition réussie entre le préscolaire et le primaire.

Petite maman/petit papa

Encadreur des jeunes enfants des structures communautaires d'éducation préscolaire.

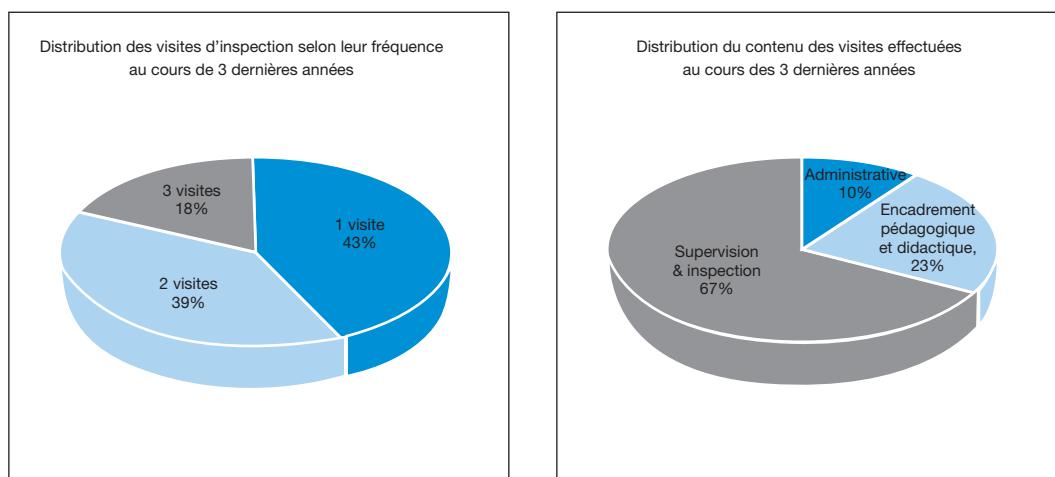
Annexe A-7.2. Décomposition des coûts unitaires observés dans les structures préscolaires (2015)

	Public (budget exécuté 2013)		Public (données enquête 2015)		Privé (données enquête 2015)		Communautaire (données enquête 2015)	
	en FCFA	%	en FCFA	%	en FCFA	%	en FCFA	%
Dépenses salariales	82 002	85%	82 035	80%	61 728	60%	13 100	49%
- Encadrement	63 891	66%	65 628	64%	61 433	60%	13 071	49%
- Gestion et personnel d'appui	18 110	19%	16 407	16%	295	0%	29	0%
Dépenses hors salaires	14 923	15%	20 155	20%	40 406	40%	13 859	51%
- Restauration			10 024		11 711		9 159	
- Matériels ludiques			8 481		18 807		4 355	
- Autres biens et fournitures			1 651		9 888		345	
Coût unitaire total	96 925	100%	102 190	100%	102 135	100%	26 960	100%

Note : les données financières issues du budget exécuté pour 2013 sont présentées ici pour références. Les analyses y relatives peuvent être trouvées dans le chapitre 3.

Source : données d'enquêtes auprès des structures préscolaires.

Annexe A-7.3. Distribution des visites d'inspection et de leur contenu (2015)



Source : données d'enquêtes auprès des 101 structures.

CHAPITRE 8

La question enseignante dans la perspective du *continuum* d'éducation de base : enjeux et défis pour le Burkina

Depuis la loi d'orientation de 2007, le Burkina Faso s'est engagé dans une réforme de mise en place d'un *continuum* d'éducation de base formelle, l'objectif principal visé à travers cette réforme étant de regrouper le préscolaire, le primaire et le post-primaire dans un cycle unique, de manière à :

- mieux asseoir les acquis de l'apprentissage à travers des curricula et des programmes centrés sur les besoins fondamentaux ;
- doter les enfants des connaissances instrumentales de base, de savoir-faire pratique, d'outils de pensée et de méthodes de travail permettant de faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif.

Dans cette perspective, si diverses actions sont déjà engagées sur le plan institutionnel⁷², elles ne doivent pas faire oublier que plusieurs autres dimensions restent encore essentielles à considérer pour une mise en œuvre réussie de la réforme. C'est le cas notamment des curricula (de manière à définir les compétences désormais attendues à chaque niveau et à la sortie), des infrastructures (afin de définir et de mettre en place les infrastructures et les bâtiments souhaités pour un établissement d'éducation de base) et des enseignants.

Compte tenu de l'intérêt porté au niveau national sur la question enseignante, le choix a été fait de focaliser ce chapitre sur les enseignants dans la perspective du *continuum* d'éducation de base. Plusieurs raisons ont en effet présidé à ce choix. Tout d'abord, alors que chacun des cycles concernés par la réforme dispose de modalités différentes de gestion et de fonctionnement pour les enseignants, le passage à un cycle unique invite nécessairement à identifier de nouvelles modalités de gestion et de fonctionnement pour ces ressources humaines indispensables à la production des compétences désormais souhaitées auprès des élèves. Ensuite, du fait que les enseignants représentent la part la plus importante des dépenses courantes d'éducation⁷³, il est d'autant plus logique de porter une attention particulière à la question enseignante si l'on veut assurer la soutenabilité financière à moyen terme de la réforme. En outre, l'enjeu de la réforme étant de doter les jeunes burkinabè de compétences de base pratiques pouvant leur permettre de contribuer au développement socio-économique du pays dès la fin de l'éducation de base, les enseignants ont certainement un rôle important à jouer et constituent sans doute un maillon essentiel dans l'atteinte de cet objectif. Finalement, sans être exhaustive, la question enseignante apparaît incontournable dans la mise en œuvre de la réforme.

72. On peut citer en exemple le transfèrement du préscolaire (dépendant initialement du ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale) et du post-primaire (relevant auparavant du ministère des Enseignements secondaire et supérieur) au ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, en vue de faciliter la mise en œuvre du *continuum*.

73. Il est identifié dans le chapitre 3 que les dépenses de personnels représentent près de 85 % des dépenses courantes dans le préscolaire, près de 66 % dans le primaire et environ 77 % dans le post-primaire.

Pour identifier les défis et envisager les pistes possibles à considérer par rapport aux enseignants dans la perspective de la réforme, il peut être utile de savoir au préalable qui sont et comment sont gérés les enseignants actuellement dans le système, notamment dans les cycles concernés par la réforme. Dans cette logique, une première section sera consacrée à l'état des lieux des enseignants dans le préscolaire, le primaire et le post-primaire, en examinant leur nombre, leur qualification et les modalités de leur gestion, de manière à les mettre en perspective avec les besoins de la réforme. Les résultats de cette analyse permettront de définir dans une deuxième section quelques pistes envisageables et souhaitables pour la question enseignante dans le cadre de la réforme.

8.1. Les enseignants dans les cycles de l'éducation de base : un état des lieux indispensable

8.1.1. Les effectifs d'enseignants au regard des besoins : des déficits perceptibles pouvant s'amplifier avec la réforme

Une première contrainte majeure à considérer pour donner des opportunités d'apprentissage à chaque enfant burkinabè est de disposer d'enseignants en nombre suffisant au regard des besoins. Cette contrainte peut s'apprécier différemment selon que l'on se trouve dans une configuration où un enseignant unique est en charge d'un groupe pédagogique toute l'année (cas du préscolaire ou du primaire) ou dans une configuration dans laquelle un groupe pédagogique a plusieurs enseignants en fonction des disciplines/spécialités (cas du post-primaire et du secondaire). De ce fait, l'analyse s'intéressera d'abord à la situation dans le préscolaire et dans le primaire, avant d'examiner le cas spécifique du post-primaire et du secondaire.

8.1.1.1. La situation dans le préscolaire et dans le primaire

Le tableau 8.1 ci-après présente l'évolution du nombre d'enseignants dans le préscolaire et le primaire public, en les mettant en regard avec l'évolution du ratio élèves/maître. Les données plus détaillées pour tout le secteur sont indiquées en annexe A-8.1 pour le préscolaire, et en annexe A-8.2 pour le primaire.

Tableau 8.1. Évolution du nombre d'enseignants et d'élèves dans le préscolaire et le primaire public burkinabè

	2000-01	...	2007-08	2008-09	...	2012-13	2013-14
Effectif total d'enseignants/encadreurs							
préscolaire *			370	472		477	522
primaire	16 517		29 780	31 949		43 340	46 983
Effectifs d'élèves							
préscolaire *			11 981	10 332		12 869	14 207
primaire	792 703		1 514 217	1 635 036		2 059 856	2 144 837
Ratio élèves/maître							
préscolaire			32,4	21,9		27,0	27,2
primaire	48,0		50,8	51,2		47,5	45,7

* Les données de 2013/2014 au préscolaire ont été ajustées pour tenir compte des informations manquantes non collectées sur les encadreurs dans près de 73 structures.

Source : extraits des annuaires statistiques du MASSN (2007/2008 à 2013/2014) et du MENA (2000/2001 à 2013/2014).

On constate tout d'abord que dans le préscolaire public, le nombre total d'enseignants a très peu évolué au cours de la période récente, notamment entre 2008/2009 et 2013/2014. Les effectifs d'enseignants sont effet passés de 472 encadreurs à 522 encadreurs sur cette période, ce qui correspondant à une augmentation globale de 10 % seulement sur la période, soit un accroissement annuel moyen de 2 %. Sur la même période en revanche, le nombre d'élèves dans le préscolaire public a beaucoup plus évolué, en passant d'environ 10 300 enfants en 2008/2009 à 14 200 enfants en 2013/2014, soit un accroissement moyen de 8 % par an. **Il s'ensuit donc une dégradation de l'encadrement dans le préscolaire public depuis 2008/2009, avec un ratio élèves/maître (REM) qui est passé de 22 enfants par encadreur en 2008/2009 à 27 enfants par encadreur en 2013/2014.** La situation reste tout de même acceptable encore pour le moment, dans la mesure où les normes nationales recommandent un REM ne dépassant pas 35 enfants par encadreur dans le préscolaire⁷⁴. **Cependant, comme l'indiquent les données de l'annexe A-8.1, tous les enseignants disponibles ne sont pas chargés de classes.** En ne considérant que les titulaires de classe et les suppléants, le REM se situe désormais à 36 enfants par encadreur en 2013/2014 dans le préscolaire public, une valeur légèrement au-dessus de la norme et suggérant un déficit d'enseignants en perspective mais aussi certainement un problème d'utilisation des enseignants disponibles. Les données de l'annexe A-8.1 permettent de s'apercevoir que ces constats restent également valables dans le préscolaire privé et le préscolaire communautaire. Des actions urgentes sont donc nécessaires pour résorber ce déficit qui risque de s'amplifier avec la réforme d'éducation de base en cours. En effet, avec les effectifs scolarisés actuellement, l'ensemble du préscolaire ne couvre que 4 % de la population scolarisable en 2013/2014⁷⁵. Or, la réforme du *continuum* d'éducation de base dans laquelle le pays s'est engagé, en incluant le préscolaire, implique une évolution nécessaire de cette couverture à un rythme plus important que jamais, suggérant ainsi des besoins additionnels importants d'enseignants en perspective.

74. Notamment dans le préscolaire public et privé. Dans le préscolaire communautaire, il est recommandé de ne pas dépasser un REM de 30 enfants par encadreur.

75. Cf. notamment le chapitre 2.

La situation dans le primaire public apparaît quelque peu différente. Si le nombre total d'enseignants a quasiment triplé depuis 2000/2001 (il est passé en effet de 16 500 enseignants environ en 2000/2001 à près de 47 000 enseignants en 2013/2014), le nombre d'élèves a connu approximativement la même évolution, mais à un rythme légèrement plus faible. En conséquence, le REM n'a que légèrement baissé en passant de 48 élèves par enseignant en 2000/2001 à 46 élèves par enseignant en 2013/2014. Cette baisse apparaît en revanche plus intéressante sur la période récente. En effet, en considérant la période entre 2008/2009 et 2013/2014 et en mettant en regard l'évolution des effectifs d'enseignants avec celle des élèves, **on constate une nette amélioration de l'encadrement dans le primaire public, avec un REM qui passe de 51 à 46 élèves par enseignant sur la période. Cependant, la valeur actuelle reste encore au-dessus de la norme indicative de 40 élèves par enseignant.** En outre, les données de l'annexe A-8.2 permettent de constater que les REM sont encore moins favorables lorsqu'on se limite uniquement aux enseignants titulaires de classe.

Ces constats, également valables dans le primaire privé, suggèrent que l'évolution des enseignants reste encore insuffisante pour répondre convenablement aux besoins dans le sous-secteur. Enfin, permettre à tous les enfants burkinabé de pouvoir achever au moins un cycle continu d'éducation de base conformément à l'esprit de la réforme implique des améliorations nécessaires dans l'accès et la rétention, notamment dans le segment « primaire » de l'éducation de base où les chiffres suggèrent des niveaux encore très perfectibles⁷⁶. Avec la réforme, un besoin plus important d'enseignants reste donc inévitable dans le primaire, afin d'assurer à tous des conditions d'encadrement adéquates pour l'apprentissage.

8.1.1.2. La situation dans le post-primaire et le secondaire

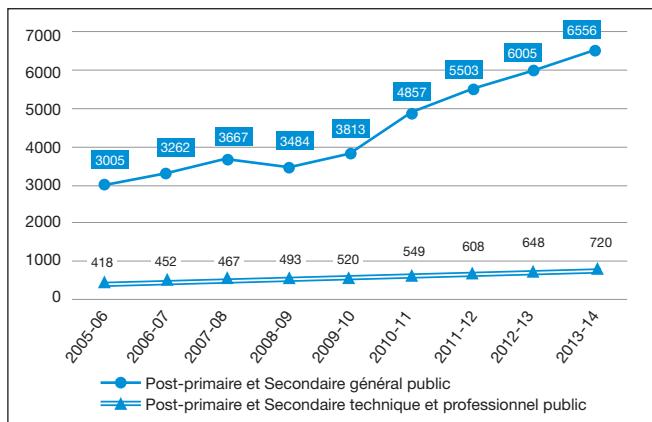
Apprécier les effectifs d'enseignants au regard des besoins dans le post-primaire et le secondaire exige une démarche quelque peu différente, notamment en raison de l'organisation par discipline caractérisant ces niveaux d'enseignement. En effet, un même enseignant de chimie par exemple aura à intervenir dans plusieurs classes pour la même discipline, conformément aux charges horaires définies pour chaque classe. Par conséquent, le REM n'est plus suffisant pour apprécier les besoins en enseignants. La couverture du volume horaire nécessaire devient également une donnée essentielle à prendre à compte. Cela dit, il peut être utile de commencer par examiner l'évolution du nombre d'enseignants dans le sous-secteur.

Le graphique 8.1 ci-après présente l'évolution du nombre d'enseignants dans le post-primaire et le secondaire public⁷⁷, en se focalisant sur les agents de l'État, c'est-à-dire les enseignants permanents. Ces derniers sont constitués principalement des fonctionnaires et des contractuels de l'État, y compris ceux qui sont en SND. L'intérêt de procéder ainsi est de pouvoir évaluer déjà les capacités disponibles avec le personnel de l'État, les vacataires ou autres types d'enseignants non permanents pouvant être considérés comme des recours palliatifs en cas de manque.

76. Il est par exemple estimé dans le chapitre 2 que près de 43% des enfants d'âge scolarisable n'achèvent pas le primaire en 2013/2014. De même, les enquêtes ménages ont permis de montrer que plus de la moitié des enfants d'âge scolaire était encore hors de l'école en 2009/2010.

77. Les statistiques disponibles ne permettent pas de séparer les effectifs d'enseignants du post-primaire de ceux du secondaire. Dans les faits, plusieurs enseignants interviennent dans les deux niveaux en même temps, ce qui ne facilite pas la comptabilisation séparée du nombre d'enseignants intervenant à tel ou tel niveau du sous-secteur. Nous ne séparerons donc pas les deux niveaux (post-primaire et secondaire) dans les analyses. Cela reste toutefois une limite non négligeable, dans la mesure où la réforme du *continuum* d'éducation de base n'inclut que la partie post-primaire. Des estimations peuvent néanmoins être effectuées pour l'année la plus récente et fournir des balises indicatives pertinentes sur le post-primaire, afin de nourrir les perspectives de la réforme.

Graphique 8.1. Évolution du nombre d'enseignants permanents dans le post-primaire et le secondaire public (2005-2014)



Source : extrait des annuaires statistiques du MESS (2005/2006 à 2013/2014).

Les chiffres indiquent tout d'abord que **sur la période 2005/2006 à 2013/2014, le nombre d'enseignants permanents a plus que doublé dans le post-primaire et le secondaire général public** en passant d'environ 3 000 à 6 500 enseignants permanents. Cela correspond à une augmentation moyenne d'environ 10,2 % par an alors que les données plus détaillées en annexe A-8.3 indiquent un accroissement un peu plus élevé pour les effectifs d'élèves sur la même période, de l'ordre de 12,9 %. **En ce qui concerne la partie technique et professionnelle du post-primaire et du secondaire public, l'augmentation du nombre d'enseignants permanents a été en revanche bien plus faible.** Le nombre d'agents de l'État est en effet passé de 418 permanents en 2005/2006 à 720 permanents en 2013/2014, soit un accroissement annuel moyen de 7 %. C'est donc un rythme d'accroissement qui reste tout aussi inférieur à celui des élèves scolarisés dans cette partie du sous-secteur, estimé dans l'annexe A-8.3 à 7,4 %.

Globallement, ces observations laissent présager que **l'évolution des enseignants permanents ne suit pas les besoins au regard de la croissance des effectifs scolarisés dans le post-primaire et le secondaire public.** La dynamique observée dans le recours aux enseignants vacataires conforte cette hypothèse. En effet, comme l'indique l'annexe A-8.3, le nombre d'enseignants vacataires, tel qu'enregistré dans les annuaires, a plus que triplé dans le post-primaire et le secondaire général public entre 2005/2006 et 2013/2014, et a été multiplié pratiquement par 6 dans le post-primaire et le secondaire technique et professionnel public sur la même période. Cependant, si le recours aux enseignants vacataires a connu une dynamique bien plus forte que l'évolution des enseignants permanents, il reste néanmoins que ces permanents représentent encore près des deux tiers du total du personnel enseignant dans le sous-secteur public en 2013/2014. Pouvoir quantifier les besoins/déficits au regard du volume horaire nécessaire apparaît plus pertinent pour mieux apprécier la situation. Du fait des informations relativement plus détaillées que cela exige⁷⁸, cette quantification est effectuée seulement pour le post-primaire et le secondaire général public et pour l'année 2013/2014.

78. En effet, il faut d'abord savoir quel est le volume horaire total nécessaire et dû aux élèves. Pour cela, il faut connaître le nombre de groupes pédagogiques dans tous les établissements du pays et le volume horaire requis dans chacune des disciplines et pour chacun des groupes pédagogiques. De même, pour savoir le volume horaire total assuré par les enseignants, il faut connaître le nombre d'enseignants par discipline et le volume de temps que chaque enseignant a effectivement assuré dans ses disciplines de spécialités. Or, pour cette dernière variable, les campagnes statistiques ne collectent pas systématiquement les volumes de temps effectivement assurés. Par ailleurs, lorsque l'information est collectée, elle reste purement déclarative et n'est pas nécessairement contrôlée. De fait, elle peut sous-estimer la réalité du temps effectivement assuré par les enseignants et reste donc théorique.



Le tableau 8.2 ci-après présente le taux de couverture du volume horaire requis dans l'ensemble du post-primaire et du secondaire général public en 2013/2014.

Tableau 8.2. Taux de couverture du volume horaire nécessaire par les enseignants dans le post-primaire et le secondaire général public (2013/2014)

	Volume horaire théorique		Taux de couverture
	assurée	nécessaire	
Agents permanents (sans vacataires et contractuels établissements)			
- sans les administratifs	123 091	182 543	67%
- avec les administratifs	131 191	182 543	72%
Tout le personnel (y compris vacataires et contractuels établissements)			
- sans les administratifs	177 291	182 543	97%
- avec les administratifs	185 510	182 543	100%

Source : calcul des auteurs à partir de la base de données SIGE du MESS 2013/2014.

On constate que **sur près de 183 000 heures dues aux élèves du post-primaire et du secondaire général public en 2013/2014, les enseignants affectés par l'État n'ont pu assurer que 67 %**. Même si l'on prend en compte les agents administratifs affectés par l'État qui sont parfois chargés de cours, le taux de couverture du volume horaire requis ne dépasse pas 72 %. **Cela suggère qu'en dépit de l'évolution positive constatée dans les effectifs d'enseignants permanents, le post-primaire et le secondaire général public font toujours face à un déficit important de personnel permanent pour couvrir le volume horaire nécessaire**, et doivent recourir à la vacation et/ou la contractualisation locale pour espérer atteindre une couverture complète des heures dues. Il est bon de noter que si les heures nécessaires semblent bien effectuées, une fois le recours aux administratifs et à la vacation pris en compte, ceci se fait au prix de tailles de groupe pédagogique très élevées, particulièrement au collège (80 élèves par groupe pédagogique en moyenne au collège, et 50 au lycée).

Les mêmes estimations pourraient être reproduites pour le post-primaire et le secondaire technique et professionnel, mais l'exemple ci-dessus de l'enseignement général montre déjà bien qu'avec l'évolution actuelle des enseignants permanents, il n'est pas possible de couvrir les besoins nécessaires. Par ailleurs, même si l'ajustement par la vacation et/ou par les contractuels des établissements permet de soulager finalement les déficits, il ne constitue pas nécessairement une solution soutenable.

Avec la réforme du continuum d'éducation de base, en fonction du mode d'organisation et de fonctionnement qui sera retenu notamment pour la partie « primaire », ce déficit pourrait se creuser davantage. En effet, alors que dans le primaire actuel, les enseignants ne sont pas spécialisés et ont pour charge horaire théorique de 27,5 heures par semaine, le passage à une spécialisation du primaire au même titre que le post-primaire dans la logique de la réforme pourrait modifier cette charge horaire pour l'ajuster à la nouvelle charge horaire de l'éducation de base. Cela pourrait nécessiter plus ou moins d'enseignants supplémentaires, notamment si l'ajustement se fait en référence aux charges horaires théoriques relativement plus faibles des enseignants dans le post-primaire et dans le secondaire, fixées à 22 heures et à 18 heures par semaine respectivement.

En définitive, la situation actuelle montre qu'en dépit des évolutions constatées dans les effectifs d'enseignants de l'État tant dans le préscolaire que dans le primaire, le post-primaire et le secondaire public, les besoins ne sont pas toujours comblés pour un encadrement raisonnable des élèves ou une couverture acceptable du volume horaire dû aux élèves. En outre, ces besoins risquent d'ailleurs de s'amplifier avec la réforme. **Arriver à pourvoir l'éducation de base de la quantité d'enseignants dont elle a besoin est donc nécessaire. Cependant, si ces enseignants n'ont pas les qualifications professionnelles requises, il n'y a guère de chance qu'ils puissent offrir des enseignements capables de produire des compétences souhaitées auprès des élèves.** La question de la formation des enseignants est donc importante à considérer également.

8.1.2. Une grande majorité d'enseignants avec les diplômes professionnels requis pour enseigner, mais une mise à niveau nécessaire pour les besoins de la réforme

Tout comme dans les autres systèmes éducatifs de la région, **enseigner dans le système éducatif burkinabè exige un certain nombre de qualifications professionnelles.** En effet, au-delà des diplômes académiques requis qui conditionnent d'ailleurs l'admission dans les établissements de formation des enseignants, il est souhaité que l'enseignant dispose au préalable d'au moins :

- un diplôme d'encadreur ou de moniteur de jeunes enfants (EJE ou MJE) avant d'enseigner dans le préscolaire,
- un CEAP (certificat élémentaire d'aptitude pédagogique), un CAP (certificat d'aptitude pédagogique) ou un CSAP (certificat supérieur d'aptitude pédagogique) pour pouvoir enseigner au primaire,
- un CAPES/CAPET/CAPEPS ou un CAP-CEG/CAET/CAPAEPS avant d'enseigner dans le post-primaire et le secondaire.

Les paragraphes qui suivent décrivent ce qu'il en est dans la réalité, en les mettant en perspective avec les nécessités de la réforme.

8.1.2.1. La plupart des enseignants dans l'enseignement public dispose des diplômes professionnels requis pour enseigner, mais pas avec les curricula de la réforme

Le tableau 8.3 ci-après présente la proportion d'enseignants disposant des diplômes professionnels requis pour pouvoir enseigner.



Tableau 8.3. Proportion d'enseignants avec les diplômes professionnels requis pour enseigner (2000/2001 à 2013/2014)

	2000/2001	2007/2008	2008/2009	2012/2013	2013/2014
% d'enseignants avec diplôme professionnel requis – public					
Préscolaire public	...	99%	96%	95%	100%
Primaire public	87%	99%	100%	100%	99%
Post-primaire et secondaire général public	...	62%	63%	59%	58%
Post-primaire et secondaire tech. et prof. public	...	70%	78%	65%	72%
% d'enseignants avec diplôme professionnel requis – privé et communautaire					
Préscolaire privé	...	97%	98%	95%	95%
Préscolaire communautaire	...	18%	20%	6%	0%
Primaire privé	34%	27%	24%	25%	22%

Source : *calcul des auteurs, à partir des annuaires statistiques du MASSN (2007/2008 à 2013/2014), du MENA (2000/2001 à 2013/2014) et du MESS (2007/2008 à 2013/2014).*

Dans l'ensemble, il apparaît que **la quasi-totalité des enseignants du préscolaire et du primaire public possède les diplômes professionnels requis pour enseigner**. Dans le post-primaire et le secondaire public en revanche, un peu plus de 40 % dans l'enseignement général et un peu plus du quart dans l'enseignement technique et professionnel ne disposent toujours pas des diplômes professionnels requis en 2013/2014, suggérant ainsi que des améliorations sont encore nécessaires dans la formation des enseignants.

Le tableau 8.3 permet de noter par ailleurs que **la situation est encore plus préoccupante dans le préscolaire communautaire et le primaire privé**. En effet, en ce qui concerne le préscolaire communautaire, la proportion d'encadreurs formés, déjà très faible en 2007/2008 (18 %) a régulièrement baissé jusqu'en 2013/2014 où il n'y a pratiquement plus d'encadreurs disposant des diplômes professionnels requis pour encadrer les enfants. De même, au niveau du primaire privé, près des deux tiers des enseignants n'avaient pas le diplôme requis pour enseigner en 2000/2001. Cette proportion a régulièrement augmenté pour atteindre plus de 75 % en 2013/2014. La formation des enseignants reste donc un défi considérable pour le préscolaire communautaire et le primaire privé. **Même si l'État a peu de marge de manœuvre dans le recrutement de ces personnels, il a néanmoins la responsabilité de garantir l'assurance-qualité de l'encadrement dans ce secteur non public, et par conséquent, le contrôle qualité du personnel enseignant également.**

Au-delà de l'aspect quantitatif de la formation des enseignants abordé ci-dessus, l'enjeu est d'offrir à chacun des élèves un enseignement de qualité, et dans cette perspective, le contenu de la formation reçue est tout aussi déterminant. Avec la réforme du *continuum* d'éducation de base, cette question prend une dimension encore plus importante, notamment en raison des curricula désormais envisagés pour l'éducation de base à travers le nouveau cadre d'orientation curriculaire (COC). Des implications sont donc inévitables pour la formation continue mais aussi pour la formation initiale des enseignants.

8.1.2.2. Une formation continue à restructurer et à repenser au regard de la réforme

Le Burkina Faso dispose d'une stratégie de formation continue des enseignants conçue depuis 2003⁷⁹. Dans les faits, elle est centrée principalement sur les enseignants du primaire et se déroule à travers :

- *les stages de recyclage* : ce sont des sessions de formation qui réunissent les enseignants et les directeurs d'écoles d'une CEB donnée. Ils portent généralement sur l'enseignement d'une discipline donnée et sont organisés par cours (CP, CE, CM).
- *les groupes d'animation pédagogique (GAP)* : principal dispositif de formation continue des enseignants, ils regroupent l'ensemble des instituteurs et des encadreurs pédagogiques d'une CEB autour des méthodes d'enseignement et/ou des difficultés posées par l'enseignement d'une discipline particulière, mais aussi autour des thématiques comme la pédagogie de groupe ou le management participatif.
- *les conférences pédagogiques* : ce sont des cadres de rencontres nationales entre pairs autour d'un thème commun, préalablement traité soit au niveau des GAP, soit par les encadreurs pédagogiques. Par exemple, les instituteurs principaux font leur conférence ensemble. Les autres enseignants, toutes catégories confondues, font également la leur.
- *les visites de classes* : comme son nom l'indique, il s'agit ici de visites effectuées dans les classes par le directeur, le conseiller pédagogique ou l'inspecteur pendant que l'enseignant assure son cours.

Le tableau 8.4 ci-après présente les proportions d'enseignants n'ayant bénéficié d'aucune session de formation continue en 2013/2014 dans l'enseignement public.

Tableau 8.4. Proportion d'enseignants avec et sans formation continue, enseignement public (2013/2014)

	Primaire public	Post-primaire et secondaire général public	Post-primaire et secondaire tech. et prof. public
% d'enseignants sans aucune session de formation continue	14%	96%	99%
% d'enseignants ayant bénéficié de formation continue en :			
- groupe d'animation pédagogique	80%		
- conférence pédagogique	84%		

Source : calcul des auteurs, à partir des bases de données du MENA et du MESS.

79. MEBA/SG/DGEB/DDEB (2003), Stratégie de formation continue des enseignants.

On constate que dans le primaire public, il y a seulement 14% des enseignants qui n'ont pas bénéficié de formation continue en 2013/2014. Dans le post-primaire et le secondaire public en revanche, la quasi-totalité des enseignants sont dans cette situation, confortant ainsi le fait que la stratégie de formation continue en vigueur ne semble pas tenir compte des enseignants du préscolaire, ni de ceux du post-primaire et du secondaire. Or dans les sections précédentes, nous avons noté une grande proportion d'enseignants sans les diplômes professionnels requis pour enseigner dans ces sous-secteurs, notamment dans le préscolaire communautaire et dans le post-primaire et le secondaire public.

Au-delà de ce constat et en dehors des pratiques de formation continue évoquées ci-dessus, **le système ne dispose pas d'un dispositif de formation continue permettant de requalifier les enseignants sans les diplômes professionnels requis**. Si la stratégie de formation continue en vigueur permet néanmoins des réaménagements pour aider les enseignants du primaire sans diplômes professionnels à se requalifier⁸⁰, elle reste cependant muette sur la prise en charge directe et effective de la requalification des enseignants, tant du primaire que du post-primaire et du secondaire. Pourtant, la formation continue reste un levier important que le décideur peut saisir, non pas uniquement pour le développement professionnel des enseignants, mais aussi pour la requalification professionnelle des enseignants sans les qualifications requises.

Repenser le rôle et le fonctionnement de la formation continue apparaît donc essentiel pour le système éducatif burkinabè, notamment avec la réforme du *continuum* d'éducation de base. En effet, avec un nouveau cadre d'orientation curriculaire et de nouveaux programmes en perspective par rapport à la réforme, il faut pouvoir requalifier la quantité importante d'enseignants dans le système par rapport au nouveau curriculum. Cela passe nécessairement par une révision des stratégies en vigueur, en allant au-delà du seul enseignement primaire, mais en y incluant aussi les autres niveaux de l'éducation de base et l'enseignement secondaire.

Au-delà de la formation continue, la réforme présente également des implications sur la formation initiale des enseignants.

8.1.2.3. Des implications inévitables pour les institutions de formation des enseignants au regard de la réforme

Le programme de formation initiale des enseignants actuellement en vigueur, notamment pour les enseignants du primaire, date de 2001 même s'il a connu quelques retouches depuis. Il repose sur la connaissance de la pédagogie générale et sur les pédagogies des différentes disciplines enseignées, en mettant davantage l'accent sur la maîtrise de principes et de règles normatifs. Par ailleurs, au cours de la formation, il est prévu que les élèves-maîtres aient l'occasion d'être confrontés à des situations de classe, notamment à travers des observations de classes ou leçons d'essai dans les écoles d'application.

80. Les modalités de déroulement de formation continue (stages de recyclage, groupes d'animation pédagogique, conférences pédagogiques) permettent en effet de préparer également les enseignants aux examens et concours professionnels.

Cependant, avec un nouveau cadre curriculaire en perspective de la réforme, une révision de ce programme apparaît indispensable pour l'ajuster aux besoins de la réforme. En effet, il ne sert à rien de disposer de nouveaux programmes répondant à la vision de l'éducation de base si les enseignants qui sont chargés de traduire cela dans les classes ne sont pas formés à cet effet. **Pouvoir réviser et adapter en conséquence le programme de formation des enseignants reste donc un premier défi incontournable pour les institutions de formation des enseignants.** Pour être efficace, cette révision devrait tenir compte de l'architecture envisagée de la réforme qui inclue le préscolaire, le primaire et le post-primaire. C'est donc l'ensemble des programmes de formation des enseignants du préscolaire, du primaire, et du post-primaire qui est directement concerné⁸¹.

Au-delà de cet aspect, **les institutions de formation des enseignants doivent également faire face à d'autres défis au regard de la réforme envisagée, à commencer par les questions de profil d'entrée, de conditions d'admission et de contenu de la formation.** En effet, alors que les enseignants sont encore formés dans des structures différentes (INFTS, ENEP, ENS/UK) pour le compte des niveaux constituant le *continuum* éducatif, avec des profils d'entrée, des conditions d'admission et des contenus de formation initiale différents, le passage à un cycle unique d'éducation de base invite à réfléchir sur l'harmonisation de ces différences pour tous les enseignants qui auront à intervenir dans ce cycle unique. Dans cette perspective, il est déjà envisagé que le bac devienne le minimum acceptable comme critère d'entrée, au regard du PDSEB qui stipule que « pour ce qui concerne les enseignants de l'éducation de base formelle et de l'éducation non formelle, il convient de relever, à moyen terme (dès 2015), le niveau d'entrée dans les ENEP qui pourraient être transformées en institut national de formation des enseignants de l'éducation de base (INAFEEB). Pour cela, il faudra relever le niveau d'entrée au baccalauréat, maintenir la durée de la formation à deux ans, avec un tronc commun et une spécialisation assortie de stages sur le terrain ». Des actions sont donc nécessaires pour traduire ces décisions dans les faits. Il en va de même pour les autres points de différences (conditions d'admission, contenu de la formation, etc.) de sorte que les enseignants présentent à la sortie les compétences nécessaires pour dispenser les enseignements capables de doter les jeunes burkinabè des savoir-faire conformes à l'esprit de la réforme.

Vient enfin le défi de relèvement de la capacité d'accueil des institutions de formation des enseignants afin de pouvoir répondre aux besoins. En effet, comme déjà souligné dans la première section de ce chapitre, l'évolution du nombre des enseignants au cours de ces dernières années n'a pas été suffisant au regard des besoins, qui devront encore s'amplifier avec la réforme. Si le recrutement additionnel d'un nombre important d'enseignants apparaît donc nécessaire au cours des prochaines années afin d'assurer un encadrement raisonnable des élèves ou une couverture acceptable du volume horaire dû aux élèves, ces enseignants doivent être formés au préalable, soulevant ainsi les questions de capacités d'accueil des institutions de formation des enseignants.

Le tableau 8.5 ci-après présente les nombres d'élèves en formation dans les institutions de formation des enseignants en 2013/2014.

81. Cette révision pourrait également nécessiter des ajustements sur les programmes de formation des enseignants du secondaire, au regard des parcours envisageables à la sortie de l'éducation de base.



Tableau 8.5. Nombre d'élèves en formation dans les institutions de formation des enseignants (2013/2014)

	Effectifs d'élèves	Besoins estimés en 2016 **
Institutions de formation des enseignants		
- Préscolaire (INFTS)	137	230
- Primaire (ENEP et EPFEP) *	11 300	3 079
- Post-primaire et secondaire (IDS et ENS/UK)	466	1 182

* Les effectifs d'élèves considérés pour le primaire concernent les élèves en 1^{re} année seulement.

** Les besoins découlent des premières estimations nationales, faites sur la base d'un taux d'attrition de 1 % pour le préscolaire, de 2 % pour le primaire, et de 2,5 % pour le post-primaire et le secondaire.

Source : extrait du rapport 2014 de suivi du PDSEB.

En supposant que toutes ces institutions de formation des enseignants fonctionnent à pleine capacité d'accueil, les chiffres suggèrent sans ambiguïté que les capacités actuelles de formation ne sont pas suffisantes par rapport aux besoins estimés, notamment dans le préscolaire et l'ensemble du post-primaire et du secondaire. En effet, en dehors du primaire où les capacités d'accueil sont largement suffisantes, les besoins estimés dépassent de 70 % les capacités au préscolaire, et sont 2,5 fois plus élevés dans le post-primaire et le secondaire.

La question de la capacité d'accueil des institutions de formation des enseignants mérite donc une attention importante, au même titre que les défis relevés dans les paragraphes précédents. Cela exige des actions qui vont au-delà du simple relèvement du nombre de place d'accueil, mais qui tiennent également compte des implications nécessaires par rapport à l'augmentation des formateurs et des outils pédagogiques de formation.

Si l'ensemble des sections précédentes permet de mettre en évidence les défis en matière de besoins et de formation des enseignants en perspective de la réforme, offrir un enseignement permettant à tous les enfants d'acquérir les compétences souhaitées à la fin de l'école de base ne se limite pas seulement à la quantité et à la qualité du personnel enseignant. La manière dont ce personnel est géré et utilisé compte également.

8.1.3. La gestion des enseignants : des défaillances à corriger dans les modalités actuelles, mais aussi des modalités nouvelles à définir pour la réforme

8.1.3.1. Les problèmes actuels de recrutement des enseignants et les défis à considérer par rapport à la réforme

- **Un nombre de candidats qualifiés parfois insuffisant par rapport aux attentes, particulièrement pour les collèges et les lycées**

Le recrutement des enseignants obéit aux conditions générales et modalités d'accès aux emplois des agents de l'État tel que définies dans la loi n°13/98/AN du 28 avril 1998. Cette loi dispose que le mode commun d'accès à la fonction publique se fait par voie de concours directs ou professionnels, d'examens professionnels, ou de sélection sur dossiers. Le concours est organisé par la fonction publique en collaboration avec les DRH des ministères et institutions à travers l'Agence générale de recrutement de l'État (AGRE). L'expression des besoins est faite par le ministère à l'aide d'un tableau prévisionnel qui détermine le nombre et la qualité des emplois nécessaires ainsi que l'évolution des effectifs à moyen terme. Un arbitrage est ensuite fait au niveau du ministère de la Fonction publique, du Travail et de la Sécurité sociale (MFPTSS) pour tenir compte des enveloppes budgétaires. Le tableau prévisionnel des effectifs est proposé par les ministres ou présidents d'institutions et autorisé par décret pris en conseil des ministres après avis des ministres chargés de la Fonction publique et du Budget.

Le tableau 8.6 détaille le nombre de candidats et de postes à pourvoir aux principaux concours d'enseignement pour la période 2010-2013. Il indique le ratio du nombre de postes disponibles sur le nombre d'inscrits, qui illustre l'attractivité et la sélectivité du concours, ainsi que le pourcentage de postes effectivement pourvus sur la période.



Tableau 8.6. Candidats et reçus aux concours d'enseignement en fonction des postes à pourvoir

Intitulé du poste	2010		2011		2012		2013		2010-2013	
	Postes à pourvoir	Inscrits	Postes / inscrits	% de postes pourvus						
Moniteurs d'éducation de jeunes enfants	30	1963	30	2420			30	1429	1.5%	100%
Éducateurs de jeunes enfants	35	293	35	325	35	556	40	923	6.9%	100%
Élèves maîtres des ENEP	1500	36407	1800	39664	2400	45473	2800	49411	5.0%	100%
Instituteurs adjoints certifiés	1500	4602	1500	5538	3000	5538	5000	4966	53.3%	87%
Professeurs certifiés des CEG (IDS)	300	1507	300	1740	350	1720	325	1971	18.4%	100%
Professeurs certifiés des CEG/CAP-CEG (ENS/UK)	320	993	343	1156	250	1152	680	2512	27.4%	90%
Professeurs certifiés des lycées et collèges/ CAPES (ENS/UK)	198	961	190	1361	200	2236	382	2389	14.0%	86%
Tous concours directs de la fonction publique	7653	390518	7942	440269	8469	411510	12812	543038	2.1%	95%

Source : extraits de l'AGRE de la fonction publique.

Le tableau montre tout d'abord que s'il semble y avoir globalement assez de candidats aux concours pour le recrutement des enseignants, tous les postes ouverts ne sont pas toujours pourvus au final. C'est le cas notamment pour les postes d'instituteurs adjoints certifiés, où seulement 87 % des postes ont été pourvus sur la période 2010-13, mais aussi pour les postes de professeurs certifiés de CEG et de professeurs certifiés des lycées et collèges (10 % des postes non pourvus pour le CEG et 14 % pour les lycées et collèges), **dénarrant ainsi une insuffisance de candidats qualifiés par rapport au nombre de postes ouverts.**

Il permet de noter par ailleurs qu'au pré-primaire, de 2010 à 2013, le nombre de candidats a été au moins 50 fois supérieur au nombre de postes ouverts, et les postes ont toujours été pourvus. Il ne semble donc pas y avoir de souci de vivier à ce niveau par rapport aux ambitions actuelles en matière de postes.

Au primaire, le nombre de candidats pour devenir élève maître des ENEP a toujours été élevé au regard du nombre de postes à pourvoir (en moyenne 20 candidats pour un poste), et les postes ont toujours été pourvus. En revanche, cela n'a pas été le cas pour le concours de recrutement direct d'instituteurs adjoints certifiés. En 2013, le nombre de candidats à ce concours a été inférieur au nombre de postes ouverts au recrutement, suite à une multiplication par 3,3 du nombre de postes. Ainsi, en 2013, seuls 3 542 postes ont été pourvus, pour 4 966 candidats et 5 000 postes ouverts.

Au niveau du post-primaire et du secondaire, on constate un problème persistant pour les concours de recrutement des sortants de l'ENS/UK : si le nombre de candidats a toujours été supérieur au nombre de postes à pourvoir, par contre seuls 90 % des postes ont été pourvus (pour les professeurs de CEG) et 86 % (pour les professeurs de lycées et collèges). Ce problème concerne particulièrement le recrutement des professeurs certifiés des disciplines scientifiques formés à l'ENS/UK. La création de l'IDS est en partie motivée par la volonté de l'Etat de résorber ce problème. C'est ainsi que des candidats titulaires d'un BAC des séries scientifiques sont admis dans cet institut pour suivre une formation de 4 ans à l'issue de laquelle ils sont intégrés dans la fonction publique et affectés dans les classes en qualité de professeurs certifiés des lycées et collèges. Cependant, il apparaît qu'en 2013 **le décalage entre les ambitions de recrutement pour les lycées et collèges et le nombre de candidatures de qualité suffisante persiste.**

- **Des défis accentués et de nouveaux défis dans le cadre de la réforme**

Dans le contexte de la réforme, le nombre et le profil requis pour les enseignants vont évoluer sensiblement. Ainsi, la réforme pourrait voir s'aggraver les déficits existants ou s'en créer de nouveaux. Pour estimer les défis possibles, nous avons utilisé les simulations effectuées en 2012 pour la période des 6 ans à venir (cf. partie 8.1.1).

Pour le pré-primaire, en termes purement quantitatifs, les besoins estimés correspondent en moyenne à 263 encadreurs par an pour un objectif de 15 % de taux de scolarisation en 2021 (avec une attrition de 1 %), soit plus de trois fois plus que le rythme de recrutement actuel de 65-70 par an. Même si cette croissance est significative, il semblerait qu'il y ait des marges en ce qui concerne le nombre de candidats, marges qui, pour peu que les capacités de formation suivent, permettraient d'accroître sensiblement le recrutement tout en respectant les exigences actuelles concernant le profil des reçus. Cependant, **si un emploi unique pour tous les enseignants de l'éducation de base est créé (avec des enseignants recrutés au niveau du baccalauréat puis formés pendant deux ans), le vivier des candidats acceptables va changer sensiblement** : en effet, au jour d'aujourd'hui, moins de 5 % des moniteurs ont le bac, contre deux tiers des éducateurs de jeunes enfants : le vivier de candidats convenables serait donc sensiblement plus faible (il y avait 293 candidats au concours d'éducateurs de jeunes enfants en 2010 et 923 en 2013), ce qui pourrait de fait poser des problèmes de recrutement.

Pour le primaire, le nombre de nouveaux enseignants à embaucher correspond à une moyenne de 3 215 par an. En 2013, 6 342 postes ont été pourvus, ce qui apparaîtrait comme suffisant au regard des attentes – en revanche, l'attractivité des différents concours est très différente, et la capacité à accroître le nombre d'enseignants recrutés au moyen du concours externe d'instituteurs adjoints certifiés semble compromise. **En outre, le vivier potentiel va aussi significativement diminuer si le baccalauréat est requis pour tous les nouveaux enseignants du primaire (à l'heure actuelle, seuls 13 % d'entre eux ont ce niveau), ce qui va créer de nouveaux défis.**

Finalement au post-primaire, il faudrait embaucher environ 1 127 enseignants par an, selon le modèle de simulation de 2012 basé sur les objectifs de 75 % d'accès en 6^e et 57 % en 3^e en 2021. Bien que les postes ouverts au recrutement les années passées aient tous été en nombre inférieur à ces objectifs, tous les postes ouverts aux sortants de l'ENS/UK n'ont pas été pourvus (2 sont restés vacants), ce qui suggère des marges de manœuvre restreintes et **le besoin de viser un recours accru aux modalités de recrutement de l'IDS (recrutement dans les écoles de formation au niveau du bac) plutôt qu'aux modalités traditionnelles.**

Concernant le deuxième cycle du secondaire, même si les simulations de 2012 se sont centrées sur l'enseignement de base, la croissance de ce dernier va mécaniquement accroître la pression sur les lycées et va donc nécessairement contribuer à intensifier les difficultés actuelles.

8.1.3.2. Un déploiement des enseignants à améliorer, mais aussi à innover pour les besoins de la réforme

- **Modalités théoriques de déploiement des enseignants**

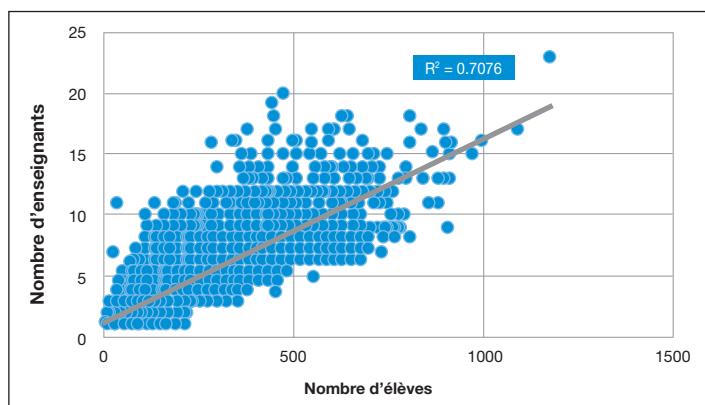
Après leur sortie de l'école de formation, les enseignants du pré-primaire sont affectés dans les établissements en fonction des postes vacants qui sont transmis à la DRH par les directions régionales. Cependant, les enseignants du primaire, du post-primaire et du secondaire sont recrutés pour le compte des régions et mis à la disposition de ces dernières dès la fin de leur formation. Des actes sont ensuite pris au niveau des régions et des communes pour l'affectation des enseignants dans les établissements d'enseignement.

En ce qui concerne les enseignants déjà en poste depuis un certain temps et qui désirent changer de localité pour diverses raisons, les intéressés adressent des demandes aux ministres concernés qui disposent de commissions⁸² annuelles pour proposer une suite auxdites demandes. L'un des éléments de base des travaux des commissions d'affectation est la situation du déficit dans les différentes localités. Après la publication des résultats des travaux des commissions, d'autres affectations peuvent être opérées pour nécessité de service. Les sections ci-dessous vont comparer cette allocation théorique avec la situation concrète sur le terrain.

- **Un déploiement des enseignants du primaire qui a tendance à se dégrader**

Comme expliqué au chapitre 4, le déploiement des enseignants du primaire au Burkina Faso présente un certain nombre d'incohérences.

Graphique 8.2. Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques burkinabè (2013/2014)



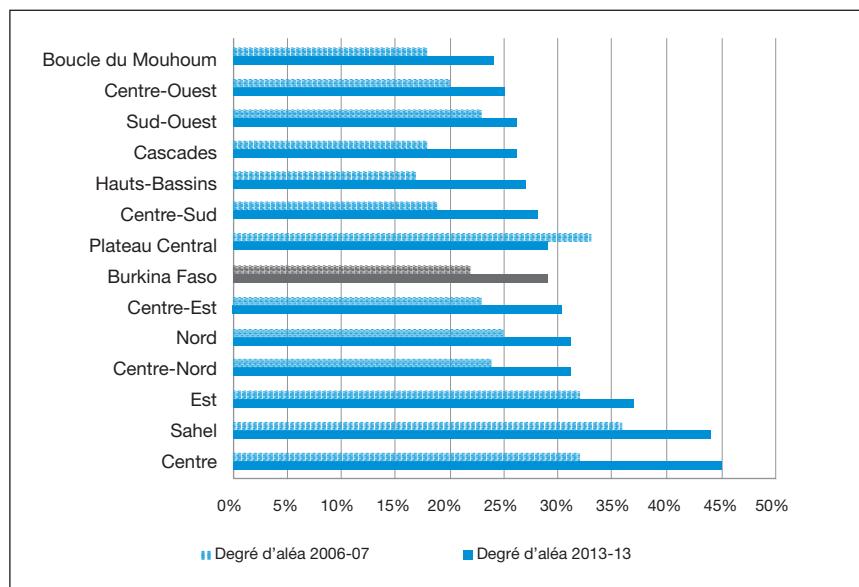
Source : compilation des auteurs à partir de la base de données scolaires 2013/2014 du MENA.

82. Au MESS par exemple, les commissions sont instituées par les arrêtés n° 2008-085/MESSRS/SG/DRH du 20/05/2008 et son modificatif l'arrêté n° 2015/MESS/SG/DRH du 10/02/2015 portant procédures et critères d'affectation pour convenances personnelles des agents du MESS.

Bien que le ratio moyen élèves/maître soit égal à 45,7, une école primaire scolarisant en moyenne 450 élèves peut avoir entre 4 et 20 enseignants, comme on le voit sur le graphique 8.2. De même, une école disposant de 6 enseignants peut scolariser entre 100 et 800 élèves. Il y a donc un aléa significatif dans l'allocation des enseignants, cette observation étant attestée par un R^2 de la relation de près de 71 %, laissant un aléa global de 29 %. Cette valeur est en dégradation par rapport à la valeur de 22 % estimée en 2006.

L'incohérence dans l'allocation des enseignants se situe à la fois entre les régions (le REM moyen variant de 53,7 au Centre-Sud à moins de 40 élèves par enseignants dans le Sahel, le Sud-Ouest, et l'Est) et au sein des régions. Le chapitre 4 a déjà identifié, pour chaque région, les inspections avec les plus hauts et plus faibles taux d'encadrement, ce qui devrait permettre de nourrir la réflexion à ce propos. **On constate que la cohérence dans l'allocation des enseignants s'est dégradée au sein de toutes les régions, sauf Plateau Central.** Il serait donc important d'identifier quels changements ont eu lieu dans les mécanismes d'allocation des enseignants au sein des régions qui pourraient expliquer cette dégradation.

Graphique 8.3. Évolution du degré d'aléa dans l'allocation des enseignants au sein des régions (2006-2014)



Source : calculs des auteurs à partir de la base de données scolaires 2013/2014 du MENA.

Concernant l'allocation des enseignants aux régions, le MENA s'est doté depuis 2009 d'un logiciel de gestion des affectations, une extraction de données de cette base permet donc des analyses intéressantes. L'analyse montre qu'il y a de grandes différences d'attractivité entre les régions. Au Centre, le nombre de requêtes de mutation vers les écoles de la région sur la période 2009-2014 a dépassé le nombre d'enseignants dans la région, alors que seuls 47 enseignants ont demandé à partir (dont 40 pour rejoindre l'administration centrale). Dans le Sahel, environ le tiers des enseignants ont demandé à quitter la région sur la même période et seuls 14 ont demandé à y venir.



Cependant, alors que 45 % des demandes de mutation vers une région plus attractive ont été accordées, on constate aussi qu'un cinquième environ des demandes de mutation vers une région moins attractive ont été refusées (99 sur 482), ce qui suggère **qu'il existe des marges de manœuvre à exploiter dans l'intérêt de l'enseignant et de l'administration**.

Tableau 8.7. Mutations sollicitées et accordées, selon le type de région demandé

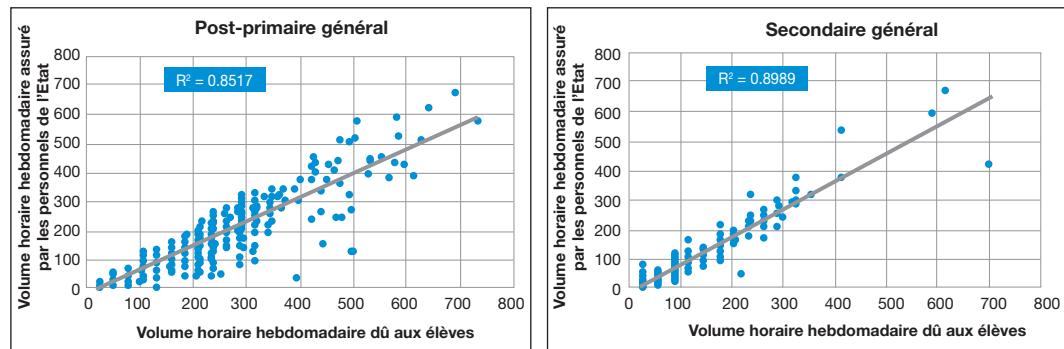
	Demandes de mutation vers une région plus attractive	Demandes de mutation vers une région moins attractive
Toutes demandes	7 696	482
Demandes accordées	3 468	383
Demandes accordées (%)	45%	79%

Source : calculs des auteurs à partir de la base des affectations du MENA.

- Des efforts sont faits en faveur de l'équité au secondaire, mais des inégalités criantes persistent

Comme expliqué au chapitre 4, la relation entre le volume horaire total assuré, pour chaque établissement, par les enseignants et administratifs chargés de cours (hors vacataires ou contractuels de l'établissement) et le volume horaire total dû aux élèves montre qu'il existe une part d'aléa non négligeable dans l'allocation des enseignants qui se chiffre à 15 % dans le post-primaire et 10 % dans le secondaire, suggérant ainsi que l'allocation des enseignants au niveau de l'enseignement secondaire général (post-primaire et secondaire) reste encore perfectible.

Graphique 8.4. Relation entre volume horaire effectué par les enseignants et volume horaire dû aux élèves dans le post-primaire et le secondaire général public (2013/2014)



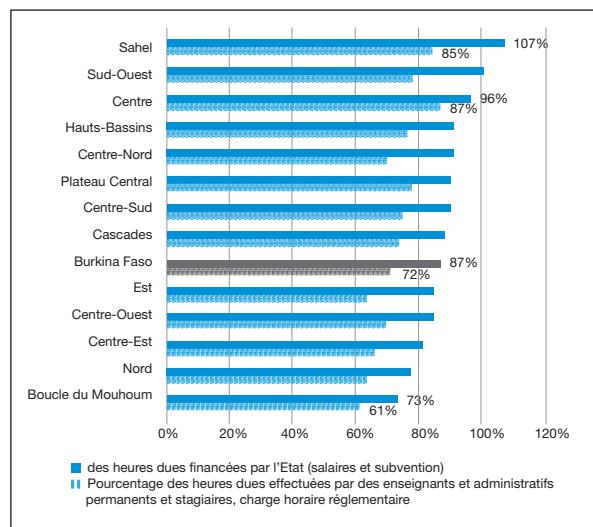
Source : calcul des auteurs à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MESS, et des programmes horaires officiels au secondaire par discipline.

Si améliorer la cohérence dans l'allocation du crédit horaire entre établissements apparaît nécessaire, le défi d'assurer à tous les élèves le volume horaire total qui leur est dû apparaît également essentiel à considérer. En effet, **si l'on s'en tient uniquement à l'ensemble du personnel (enseignant et administratif chargé de cours) permanent de l'État⁸³ et des stagiaires, seulement 72 % du volume horaire requis aux élèves serait théoriquement assuré dans l'enseignement secondaire général dans le cadre de l'horaire réglementaire des enseignants⁸⁴**, alors même que les tailles de classe élevées (80 élèves par groupe pédagogique en moyenne au collège) ne fournissent guère de marge de manœuvre de ce côté-là. Il revient finalement aux établissements de s'organiser en recourant à la vacation ou au recrutement des contractuels des établissements pour espérer approcher d'une couverture complète du volume horaire dû.

Les régions ne sont pas à égalité à ce niveau : si les heures fournies correspondent à 87 % du total dû au Centre et 85 % au Sahel, elles correspondent par contre à moins de 65 % du total dû à Boucle du Mouhoun, au Nord et à l'Est.

Comme le gouvernement burkinabè fournit des subventions aux régions dans le but de décharger les établissements d'une partie des frais de recrutement de vacataires et contractuels des établissements, il est bon de vérifier si ces subventions ont permis de compenser, au moins partiellement, ces inégalités. Le graphique 8.5 montre le pourcentage d'heures assurées, par région, par les enseignants et administratifs permanents et stagiaires, ainsi que le pourcentage d'heures total payées par l'État, en ajoutant le nombre d'heures de vacation couvertes par les subventions⁸⁵.

Graphique 8.5. Pourcentage du volume horaire théoriquement assuré par rapport au volume horaire dû aux élèves



Source : compilation des auteurs à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MESS, des programmes horaires officiels au secondaire par discipline, et des données sur les subventions de 2013/2014 par région.

83. Il s'agit ici des fonctionnaires de l'État, des contractuels de l'État, des SND. Les vacataires et les contractuels de l'établissement ne sont pas pris en compte, étant donné que ceux-ci relèvent directement des marges de manœuvre disponibles au niveau des établissements.

84. Certains enseignants font un nombre d'heures très supérieur à leur charge horaire réglementaire – par exemple 36 heures. Dans ces cas-là, il a été supposé que 18 ou 22 de ces heures (selon la charge réglementaire de l'enseignant) correspondaient aux heures financées par l'État à travers le salaire de l'enseignant, tandis que le reste devrait être payé en sus, en heures supplémentaires. Ces heures supplémentaires s'ajoutent aux frais de vacation et de contractuels de l'établissement à la charge des établissements.

85. Le coût des vacataires et contractuels d'établissement n'étant pas fixe, une valeur moyenne a été choisie : 2 400 FCFA par heure pour les vacataires, et un chiffre de 1 400 FCFA par heure pour les contractuels d'établissement.

À un extrême, on note le cas du Sahel, avec plus d'heures financées que d'heures dues cette année. On notera dans ce cas précis que les subventions de cette année ont pu contribuer à payer des arriérés. Le Sahel est aussi la région où la proportion d'heures dues couvertes par les subventions est la plus élevée. Étant donné que la région est l'une des plus défavorisées du pays, ce résultat est encourageant et dénote des efforts particuliers en faveur de l'équité.

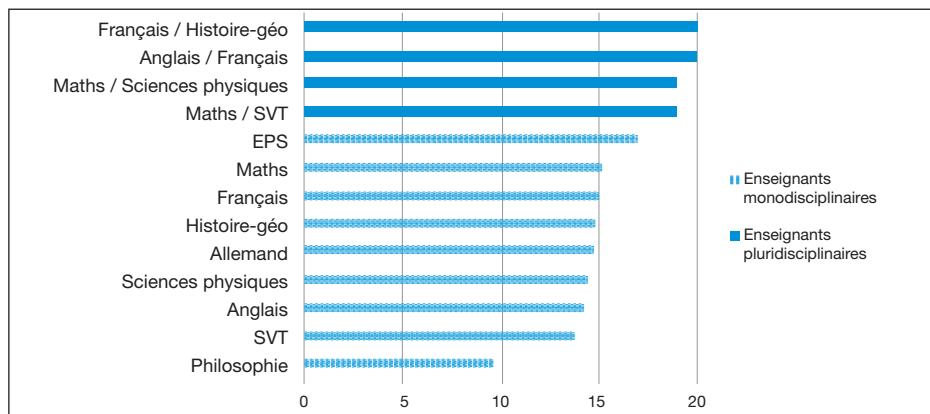
Cependant, en même temps, **la région de Boucle du Mouhoun, déjà mal dotée en enseignants permanents, fait partie des deux régions les moins subventionnées au regard des heures dues**. Au total, seules 73 % des heures dues dans la région sont financées par l'État, ce qui laisse 27 % des heures dues à la charge des parents. Ceci est à comparer non seulement à la situation du Sahel, mais aussi à celle du Centre – région de loin la plus attractive du pays – où 96 % des heures dues sont financées par l'État, laissant seulement 4 % à la charge des parents. **Il reste donc des inégalités criantes qu'il convient de corriger.**

- **Une polyvalence des enseignants du post-primaire essentielle au système**

Alors que certains enseignants effectuent des heures supplémentaires en sus de leur charge horaire réglementaire, de nombreux enseignants effectuent, quant à eux, moins voire beaucoup moins d'heures que prévu. En moyenne, les enseignants effectuent 16,5 heures de cours, 17,4 heures au post-primaire, alors même que la charge horaire réglementaire est de 22 heures au collège et 18 heures au lycée.

Un facteur ayant un fort impact sur l'utilisation effective des enseignants est leur polyvalence. La base de données ne permet pas d'analyser quels enseignants ont réellement été formés pour assurer les cours dans telle ou telle discipline, mais reflète la situation en 2013/2014 en terme d'enseignement effectif. Le graphique 8.5 illustre cet impact de la polyvalence : les enseignants pluridisciplinaires de matières littéraires effectuent à peu près 20 heures de service effectif tandis que les pluridisciplinaires scientifiques effectuent environ 19 heures, soit une utilisation raisonnable des enseignants. Par contre, aucune des catégories d'enseignants mono-disciplinaires, hors le sport, n'atteint 16 heures de service effectif (15,2 heures pour les mathématiques), le nombre d'heures effectives assurées le plus faible se retrouvant en philosophie.

Graphique 8.6. Service effectif assuré (post-primaire et secondaire), par matière, enseignants mono- et pluridisciplinaires



Source : compilation des auteurs à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MESS, des programmes horaires officiels au secondaire par discipline.

Si on se concentre exclusivement sur les enseignants du post-primaire, on voit que le service moyen des enseignants en charge de plusieurs disciplines était, en 2013/2014, de 19,5 heures en moyenne par semaine, tandis que celui des enseignants en charge d'une seule discipline était de 15,4 heures seulement, une différence de plus de 4 heures de service effectif.

Tableau 8.8. Enseignants du post-primaire mono- et pluridisciplinaires (par ancienneté) et service moyen effectué

Ancienneté	Enseignant une discipline	Enseignant deux disciplines	Tous enseignants du post-primaire	% enseignant deux disciplines
1-10 ans	2 299	3 012	5 311	56,7%
11 ans et plus	1 020	187	1 207	15,5%
Service moyen	15,4	19,5	17,4	

Source : compilation des auteurs à partir des bases de données scolaires 2013/2014 du MESS, des programmes horaires officiels au secondaire par discipline

Le tableau 8.8 montre aussi qu'il y a beaucoup plus d'enseignants pluridisciplinaires parmi les enseignants ayant une ancienneté de moins de 10 ans que parmi les enseignants plus expérimentés, ce qui suggère que la poursuite de la généralisation de la pluridisciplinarité au post-primaire pourrait amener de forts gains en matière d'utilisation des enseignants. En particulier, si le pourcentage d'enseignants pluridisciplinaires était le même pour les enseignants avec 11 ans et plus d'enseignement que pour ceux qui ont entre 1 et 10 ans d'ancienneté, on gagnerait plus de 2 000 heures de cours et 0,3 heure de service effectif en moyenne.

- **Implications de la réforme sur l'allocation des enseignants**

La réforme du *continuum* d'éducation de base prévoit des changements majeurs dans l'organisation du système, qui pourraient impliquer des modifications dans les qualifications requises, types de formation, statuts, salaires et/ou volumes horaires des nouveaux enseignants. Ces changements en soi auront des implications majeures sur le nombre d'enseignants nécessaires et la formation initiale ou continue des enseignants.

Cependant, les changements liés au nouveau cadre d'orientation curriculaire (COC) pourraient eux aussi avoir des impacts importants. Ainsi, si les enseignants du primaire devaient se spécialiser, cela aurait des implications majeures sur la capacité du gouvernement à utiliser la totalité des heures dues par les enseignants, tout particulièrement dans un contexte comme celui du Burkina Faso où on retrouve de nombreuses petites écoles. Par exemple, à l'heure actuelle, 12 % des écoles primaires fonctionnent avec un seul enseignant et 51 % avec trois enseignants ou moins alors que la réforme définit quatre champs disciplinaires. **Si chaque champ disciplinaire devait être enseigné par un maître différent, ce sont plus de 51 % des écoles qui devraient accroître leur nombre d'enseignants entre un tiers à 300 %.** **Au total, ce seraient près de 11 300 nouveaux enseignants qu'il faudrait trouver**, juste pour que toutes ces écoles soient dotées du minimum requis de quatre enseignants, sans compter les difficultés moindres qui attendent les écoles de plus grande taille.

Au post-primaire, les enseignants sont déjà spécialisés. La création de champs disciplinaires peut être utile si chaque enseignant est responsable d'un champ disciplinaire particulier au sein de l'établissement. En particulier, si les volumes horaires associés à chaque champ disciplinaire sont semblables, on pourrait envisager (comme cela a déjà été fait par exemple au Ghana) des collèges avec seulement quatre enseignants chargés chacun d'un quart du programme de la 6^e à la 3^e. Ceci requiert que les charges horaires statutaires de chacun de ces enseignants soient équivalents à un quart des heures dues, soit quasiment 27 heures avec les programmes actuels – un volume horaire nettement supérieur au volume horaire requis à l'heure actuelle des enseignants du post-primaire, et qui devrait donc être associé à un accroissement du salaire en conséquence.

Notons cependant qu'à l'heure actuelle, les matières correspondant à chaque champ disciplinaire ont des volumes horaires très différents. Ainsi, le champ disciplinaire « langues et communication » correspond aujourd'hui à 46 heures hebdomadaires, le champ disciplinaire « mathématiques, sciences et technologies » à 41 heures, « sciences humaines et sociales » à 12 heures, et « EPS, art, culture et production » à 8 heures hebdomadaires. Même si les volumes horaires évoluent, on semble très loin d'une situation favorable à la création de petits collèges ruraux gérés par un nombre minimum d'enseignants. D'autre part, les enseignants pluridisciplinaires en français et histoire-géographie, soit 7 % du total des enseignants du post-primaire, se retrouvent à cheval sur deux champs disciplinaires – donc si l'on envisage que les enseignants enseignent désormais la totalité d'un champ disciplinaire, et seulement ce champ disciplinaire, plus de 70 % des enseignants se retrouveraient à devoir enseigner de nouvelles matières, tandis que 7 % se retrouveraient à ne plus enseigner qu'une seule de leurs deux spécialités. L'annexe A-8.6 suggère l'ampleur des changements.

La création de nouvelles structures éducatives, les CIEB, impliquant tout le cycle de l'éducation de base pourrait aussi avoir des implications nouvelles pour l'allocation des enseignants, en particulier s'il est envisagé que les enseignants puissent assurer des heures dans tous les cycles d'enseignement. Cependant, ceci impliquerait que les enseignants du primaire au post-primaire aient les mêmes spécialisations – ce qui nous ramène aux implications discutées ci-dessus d'une spécialisation massive des enseignants du primaire.

8.1.3.3. Des statuts et des rémunérations relativement attractifs, pouvant nécessiter néanmoins des réajustements avec la réforme

- Statuts et salaires**

Les statuts des enseignants ont déjà été évoqués au chapitre 3. Le recrutement des fonctionnaires ayant été arrêté en 1999, la majeure partie des enseignants sont à présent des agents contractuels de l'État.

Au primaire, les enseignants sont majoritairement des fonctionnaires (17 % en 2013/2014) et des contractuels (83 %), ainsi que des stagiaires et des volontaires du service national pour le développement (SND).

Au post-primaire et au secondaire, le recours aux vacataires est important. Leur nombre n'est pas bien décompté dans la base, car un vacataire enseignant dans deux établissements différents sera comptabilisé deux fois. Parmi les non-vacataires, 56 % des enseignants du post-primaire et secondaire général public sont des contractuels, 18 % sont des fonctionnaires, 11 % des stagiaires, 6 % des SND et 6 % des contractuels de l'établissement. Dans l'enseignement technique et professionnel, la plus grande différence se situe au niveau des fonctionnaires qui sont 33 %, tandis que les contractuels représentent 57 % et les autres catégories prises ensemble seulement 10 %.

En terme salarial, il y a peu de différence entre les fonctionnaires et les contractuels. En outre, avec l'application de la loi 013, des emplois sont identifiés dans chaque ministère comme devant être occupés par des contractuels et d'autres par des fonctionnaires. Ainsi, au niveau de l'enseignement, tous les emplois d'enseignants sont désormais des emplois de contractuels. Par contre, les emplois de personnel d'administration et de gestion ainsi que le personnel d'encadrement sont essentiellement des emplois de fonctionnaires.

Le chapitre 3 a opéré une comparaison entre le salaire moyen des enseignants au Burkina et le PIB/habitant. Pour mémoire, il apparaît que le salaire moyen des enseignants varie de 4,3 unités du PIB/hab dans l'éducation préscolaire à 28,9 unités du PIB/hab dans l'enseignement supérieur. Au niveau de l'enseignement primaire, il est de 4,5 fois le PIB/hab, une valeur en baisse relative par rapport à 2006, signifiant une croissance du PIB/hab plus rapide que le niveau de rémunération du personnel. En outre, la comparaison avec quatre autres pays a montré un niveau de rémunération des enseignants burkinabè à peu près au niveau du pays ayant les salaires les plus élevés en unités de PIB dans l'enseignement primaire, et légèrement au-dessus de la moyenne dans l'enseignement secondaire.

Le tableau en annexe A-8.7 montre qu'au début de sa carrière, l'enseignant fonctionnaire de la catégorie la moins élevée du système éducatif burkinabè (catégorie C) bénéficie d'une incidence financière mensuelle de 138 394 FCFA; après 15 ans de service, cette incidence financière est de 173 068 FCFA puis de 240 433 FCFA à la fin de sa carrière. De son côté, le contractuel de grade équivalent (3^e catégorie) se retrouve avec respectivement 149 634 FCFA, 181 403 FCFA et 217 710 FCFA au cours de ces étapes de sa carrière.

On relève une disparité de traitement entre les fonctionnaires enseignants et ceux contractuels ; généralement, les contractuels sont mieux rémunérés que les fonctionnaires. À titre illustratif, un instituteur certifié fonctionnaire reçoit 220 661 FCFA au début de sa carrière, 283 073 FCFA au milieu de sa carrière et 377 187 FCFA en fin de carrière, tandis que le contractuel reçoit respectivement 228 584 FCFA, 296 545 FCFA et 374 215 FCFA au cours de ces périodes.



Tableau 8.9. Comparaison des progressions de carrière dans quelques pays africains

Pays	Année de référence	Qualifications minimales			Début de carrière
		Salaire après 15 ans d'exercice sur salaire de début de carrière	Salaire à l'échelon maximum sur salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum sur salaire de début de carrière	
Afrique du Sud	2000	2.6	1.0	2.6	N/A
Kenya	2003	1.1	1.2	1.3	1.2
Mali	2003	1.5	1.2	1.9	1.0
Niger	2003	1.7	1.4	2.3	1.3
Sénégal	2003	1.3	1.1	1.4	1.2
Guinée	2003	N/A	N/A	1.0	1.0
Lesotho	2003	N/A	N/A	1.1	5.1
Ouganda	2003	N/A	N/A	1.8	1.4
Burkina Faso	2014	1.6 (IC *)	1.4 (IC *)	2.4 (IC *)	1.1 (IP **/IC)

* IC = instituteur certifié

** IP = instituteur principal.

Source : *guide méthodologique d'analyse de la question enseignante, UNESCO, 2010, et données du Burkina Faso, 2014.*

Le tableau 8.9 permet de comparer la progression de carrière au Burkina Faso (salaire net) pour les enseignants du cycle primaire (IC et IP) à celle de différents pays africains. Notons que cette comparaison utilise les salaires nets et n'inclut donc pas les indemnités. On constate que la progression de carrière est très variable suivant les pays. Le Burkina Faso a une progression de carrière dans la moyenne des pays représentés durant les premières quinze années, qui continue par la suite de sorte que la progression totale (du début à la fin de carrière) est comparable à celle de l'Afrique du Sud ou du Niger. Ensemble, ces trois pays sont ceux qui ont la plus forte progression de carrière totale des pays représentés.

Ainsi, les données qui précèdent suggèrent que **la rémunération proposée aux enseignants est aujourd'hui raisonnablement attractive au regard des données issues d'autres pays comparables.**

• Possibilité de changement d'emploi

Au-delà de la progression au sein d'un même emploi, l'État offre aux enseignants la possibilité de progresser dans leur carrière à travers l'organisation d'exams ou de concours professionnels. L'examen professionnel concerne essentiellement les instituteurs adjoints (IA) qui aspirent à l'emploi d'instituteur adjoint certifié (IAC), et les IAC qui aspirent à l'emploi d'instituteur certifié au niveau du primaire. Au post-primaire et au secondaire, il s'agit des professeurs de collèges d'enseignement général (CEG) qui aspirent à l'emploi de professeurs certifiés des lycées et collèges. Les candidats passent des épreuves théoriques ainsi qu'un examen de la pratique de classe de l'enseignant par des encadreurs. On ne dispose pas de chiffres sur le taux d'admission aux exams professionnels, mais les chances de réussite des candidats sont considérées comme sensiblement supérieures à celles de ceux qui passent les concours professionnels.

Les concours professionnels, eux, permettent généralement de passer des emplois d'enseignant aux emplois de gestionnaire de l'éducation ou d'encadreur chargé d'encadrer la pratique pédagogique des enseignants. Pour examiner la probabilité de réussir aux concours professionnels, nous nous servons des données statistiques sur les postes à pourvoir et les inscrits sur les 4 dernières années. Le tableau 8.10 présente cette situation. En moyenne, les chances d'un candidat sont de l'ordre de 10 %, les probabilités de réussite aux concours d'instituteur principaux et d'inspecteurs de l'enseignement du premier degré étant les plus faibles.

Tableau 8.10. Probabilité de réussite aux concours professionnels (2010-2014)

Emplois	Postes à pourvoir	Inscrits	Inscrits sur postes à pourvoir
Inspecteurs d'éducation de jeunes enfants	62	851	7,3%
Conseillers pédagogiques itinérants	351	1810	19,4%
Inspecteurs de l'enseignement du premier degré	160	2 986	5,4%
Instituteurs principaux	1 000	33 848	3%
Conseillers pédagogiques de l'ens. secondaire	227	940	24,1%
Inspecteurs de l'enseignement secondaire	119	87	136,8%
Tout concours de la fonction publique	7 638	7 4676	10,2%

Source : ministère de la Fonction publique.

• Taux de départ des enseignants

Un autre baromètre de l'attractivité de la carrière enseignante, et un élément important pour le gestionnaire du système, est le taux de départ de la profession enseignante.

Le taux de départ des enseignants au primaire peut être estimé à partir des informations du MENA sur les agents ayant quitté le ministère en 2013, de façon temporaire ou définitive. On constate que, durant l'année, 1 462 personnels du MENA ont quitté le ministère. Rapporté aux effectifs globaux du ministère qui étaient de 56 185 agents, on en déduit un taux de départ de 2,6 % pour l'ensemble des agents du ministère. Il est bon de noter que ces chiffres incluent tous les agents du ministère, y compris les non-enseignants, et ne tiennent pas compte des mouvements au sein du ministère (par exemple, un enseignant promu inspecteur) – bien que certains d'entre eux correspondent à un départ de la profession enseignante.

Tableau 8.11. Départs des enseignants par niveau d'expérience et secteur (public et/ou privé)

	Nombre (public et privé)	Nombre dans le public	Taux annuel (public et privé)	Taux annuel dans le public
Attrition parmi les enseignants avec 1 à 5 ans d'expérience	3373	1524	3,7 %	2,1%
Attrition parmi les enseignants avec 6 à 10 ans d'expérience	1861	1495	4,1%	3,8%
Attrition parmi les enseignants ayant + 10 ans d'expérience	2305	2170	5,5%	6,0%
Total (sur les enseignants présents entre 2008/2009)	7538	5188	4,2%	3,5%

Source : annuaires statistiques 2008/2009 et données EMIS 2013/2014.

La comparaison des profils des enseignants du primaire entre 2008/2009 et 2013/2014 permet de déterminer les nombres de départ par niveau d'expérience et par secteur (public et/ou privé) avec plus de précision. Le taux de départ obtenu via cette comparaison permet de se centrer sur les enseignants uniquement, et reflète les départs par retraite, démission, par promotion à un poste de non-enseignant (mouvement qui ne serait pas comptabilisé dans les calculs ci-dessus tant que l'agent reste au MENA) ou pour d'autres raisons encore. Ce calcul moyenne les départs sur 5 années successives.

Le tableau 8.11 (plus haut) montre un taux de départ des enseignants sur la période de 3,5 % dans le public (4,2 % pour l'ensemble des enseignants).

Concernant le secondaire public et sur la base des données disponibles, entre 2012/2013 et 2013/2014, le stock des enseignants non vacataires dans le secondaire public s'est accru de 8,6 %, avec 13,3 % de nouvelles embauches et par conséquent, un taux de départ de 4,7 %. Le taux de départs au secondaire public apparaît donc supérieur à celui du primaire public.

Les données permettant de calculer précisément l'attrition ne sont pas disponibles au pré-primaire. Cependant, la faible augmentation du nombre d'encadreurs enregistrés dans le pré-primaire public, comparée au nombre de recrutements effectués chaque année, peut interroger, tout particulièrement au regard du taux d'attrition estimé de 1 % utilisé dans le précédent RESEN : dans les 4 dernières années, plus de 230 postes d'encadreurs ont été ouverts au recrutement (Eje et moniteurs) mais le nombre d'encadreurs du public enregistrés dans la base est passé, sur la période, de 472 en 2008/2009 à 522 en 2013/2014, soit une croissance du nombre d'enseignants de 50 seulement. Si tous les enseignants recrutés ont rejoint leur poste, une croissance du nombre d'encadreurs aussi faible tendrait à signifier que **près de 10 % des encadreurs quittent leur poste dans le pré-primaire public chaque année**, soit pour aller sur des postes de non-encadreurs (une quinzaine de postes d'inspecteurs d'éducation de jeunes enfants sont ouverts chaque année), soit pour aller dans le privé, soit pour d'autres raisons.

• Implications de la réforme sur la carrière des enseignants

Selon les évolutions de la réforme, la rémunération et la carrière des enseignants devra être repensée. Tout d'abord, tout changement dans les niveaux de diplômes requis des enseignants aura une incidence sur les salaires de ces enseignants. En outre, la création d'un statut unique d'enseignant de l'éducation de base est envisagée, ce qui impliquerait une échelle de salaires commune. En supposant la nouvelle échelle de salaires désormais alignée sur celle des enseignants de collèges, le salaire moyen des enseignants contractuels de primaire passerait de 1 920 957 à 2 878 690 francs CFA (valeurs de 2013 calculées au chapitre 3), soit une augmentation de 50 %. Si l'on se réfère à la grille salariale donnée en annexe A-8.7 et que l'on s'intéresse seulement aux nouveaux enseignants (en supposant un passage progressif à un nouveau statut commun, qui serait applicable aux nouveaux recrutés), la rémunération d'un enseignant du primaire débutant s'accroîtrait de 25 %, une augmentation plus réduite mais tout de même substantielle.

8.2. Des perspectives souhaitables pour la politique enseignante dans l'éducation de base au regard de la réforme

8.2.1. Les pistes envisageables pour les nouveaux recrutements à effectuer désormais

8.2.1.1. Sur le plan de la formation

La réforme du *continuum* de l'éducation de base a de nombreuses implications en matière de formation des nouveaux enseignants. En premier lieu, les enseignants devront être formés à des contenus et modalités d'enseignement disciplinaires qui auront évolué. Au-delà des contenus disciplinaires, il est envisagé que les enseignants du primaire se spécialisent, et deviennent responsables d'un champ disciplinaire, tandis que la plupart des enseignants du post-primaire deviendraient plus généralistes afin de couvrir un champ disciplinaire complet. Dans cette optique, un format unique d'institution de formation des enseignants serait créé avec quatre possibilités de spécialisation selon les champs disciplinaires. Cela demanderait une refonte particulièrement importante des programmes de formation et aurait aussi des conséquences sur le profil des formateurs des institutions d'enseignement qui devraient à présent être prêts à enseigner les contenus et la pédagogie de l'enseignement pour le cycle de l'enseignement de base au complet, par champ disciplinaire.

A minima, les enseignants du primaire resteraient généralistes mais organiseraient leur enseignement autour des nouveaux champs disciplinaires tandis que ceux du post-primaire seraient formés à enseigner un plus grand nombre de disciplines, avec dans l'idée que ceci permettrait de manière croissante d'assurer une plus grande couverture des champs disciplinaires par un enseignant unique. Pour mettre en œuvre cette deuxième solution, la fusion des différentes institutions de formation des enseignants pourrait être envisagée de manière plus progressive, avec la persistance de recrutements et de formation différenciés pour les enseignants du primaire et ceux du post-primaire.

8.2.1.2. Sur le plan de la gestion (recrutement, déploiement, statut, rémunération, carrière et développement professionnel)

Le recrutement des nouveaux enseignants, tout particulièrement au vu de la croissance du système prévu par la réforme, risque de se heurter à des problèmes de vivier, spécialement au post-primaire, mais potentiellement aussi de manière croissante aux autres cycles. À ce jour, les modalités de recrutement les plus prometteuses sont les ENEP au primaire et l'IDS au post-primaire. Il serait donc probablement judicieux lors de l'harmonisation des différentes institutions de formation, de considérer en priorité les modes de recrutement de ces deux institutions : en particulier, pour l'IDS, recrutement au niveau du bac et formation en école plus longue (de 4 ans).

Le déploiement des nouveaux enseignants formés dans ces écoles sera plus efficace si ces derniers sont capables d'enseigner un nombre plus large de matières. Au primaire, cela veut dire que l'option de rendre les enseignants spécialisés doit être mûrement pesée, à cause des implications négatives attendues sur l'efficacité du déploiement. Au post-primaire, cela veut dire que permettre aux nouveaux enseignants d'enseigner des matières supplémentaires (par exemple, mathématiques, physique-chimie et SVT, au lieu de seulement deux de ces matières) au sein des institutions existantes devrait permettre d'améliorer le déploiement.

Les propositions ci-dessus supposent des établissements d'enseignement essentiellement inchangés, mais avec de nouveaux enseignants avec un profil mieux adaptés à la réforme des curricula. Si par contre des complexes intégrés d'éducation de base (CIEB) sont créés reflétant les orientations de la réforme, tandis que les autres établissements restent traditionnels, cela poserait des défis majeurs en matière de déploiement des nouveaux enseignants qui ne pourraient enseigner qu'en CIEB. Cela risquerait aussi de limiter la capacité de l'État et des régions à utiliser les nouveaux recrutements (et les mutations) comme un moyen d'améliorer l'équité du déploiement des enseignants.

Enfin, dans le cadre de la réforme, il faudra nécessairement repenser les rémunérations et la carrière des enseignants. De nouvelles exigences en matière de recrutement auront un impact sur les salaires qu'il faudra penser, et si jamais l'on crée un statut unique d'enseignant il faudra bien créer une rémunération unique qui aurait, comme nous l'avons vu précédemment (section 8.1.3.3), des conséquences très importantes en matière de salaires, à la fois dans l'immédiat (nouvelles recrues) et sur le plus long terme (lorsque tous les enseignants seront au nouveau statut). Dans tous les cas, les changements pourraient être l'occasion de remettre à plat les salaires actuels et leur progression, ainsi que les indemnités, et d'évaluer leur attractivité ainsi que la faisabilité financière d'une modification au regard de la réforme.

8.2.2. Les pistes envisageables pour les enseignants déjà en poste dans les cycles d'éducation de base

8.2.2.1. Sur le plan de la formation

Les enseignants déjà en poste devront être remis à niveau pour les besoins de la réforme. Cela inclut : i) une formation professionnelle pour les enseignants sans formation (surtout au post-primaire) ; et ii) une formation de tous les enseignants aux nouveaux curricula. Notons que, quelles que soient les ambitions de la réforme en matière de pluridisciplinarité des enseignants, il est très difficile d'envisager de former de manière massive des enseignants en poste à l'enseignement de nouvelles disciplines. Face aux besoins, les dispositifs actuels de formation continue sont insuffisants, particulièrement au post-primaire.

Il semble difficile, au vu des besoins, de ne pas accroître le nombre de sessions de formation au post-primaire. Cela impliquerait la création d'un dispositif de formation continue capable de fournir un appui substantiel aux enseignants. Cependant, pour minimiser les exigences en matière de structure d'encadrement de la formation continue, des dispositifs alternatifs de formation pourraient être envisagés, par exemple, la création d'un curriculum de formation pratique, basé dans les écoles, que les enseignants pourraient appliquer et tester lors de leur pratique enseignante régulière. Ce type de dispositif de formation peut permettre de minimiser les implications en matière d'organisation de sessions de formation par des intervenants extérieurs, étant avant tout basé sur le travail de l'enseignant lui-même, en interaction avec les collègues suivant la même formation, et avec l'appui du directeur. Il est à noter que, même minimisées, les implications en matière de dispositif de formation resteraient substantielles étant donné l'incapacité du système de formation continue actuel à fournir un appui à plus de 4 % des enseignants du post-primaire par an.

8.2.2.2. Sur le plan de la gestion (déploiement, statut, rémunération, carrière et développement professionnel)

Les implications de la réforme sur le plan de la gestion des enseignants actuellement en poste dépendent beaucoup des choix discutés dans les paragraphes précédents : compte-on faire évoluer avant tout les nouveaux recrutés, et pour les enseignants déjà en poste, se contenter de leur donner les outils pour suivre l'esprit du nouveau cadre d'orientation curriculaire ? Compte-on créer des CIEB où cohabiteraient anciens et nouveaux enseignants ou bien à l'inverse, où seuls les nouveaux recrutés pourraient enseigner ?

S'il semble plus raisonnable d'adopter une attitude progressive, tant en matière de changements à mener dans le système qu'en matière d'implications financières, le déploiement des enseignants déjà en poste devra tout de même prêter particulièrement attention aux inégalités identifiées – différences entre régions et communes, et examiner les choix effectués ces dernières années, particulièrement en matière de mutation des enseignants, au vu de la diminution constatée dans la cohérence du déploiement des enseignants au primaire. En outre, en ce qui concerne la rémunération, si de nouveaux statuts sont créés pour les nouveaux enseignants qui apparaissent plus attractifs aux enseignants déjà en poste, il faudrait peut-être envisager des passerelles pour permettre aux enseignants déjà en poste d'accéder à ces nouveaux statuts.

Synthèse du chapitre 8 et principaux enseignements pour la politique enseignante

Ce chapitre avait pour objectif de faire un état des lieux des profils, formation, recrutement, déploiement, rémunération et carrière des enseignants au Burkina Faso. Au-delà du reflet de la situation actuelle, le chapitre avait aussi pour objectif de mettre cette situation en rapport avec les exigences de la réforme.

***** La situation actuelle.** On constate que la croissance du système a été insuffisante pour accompagner la croissance du nombre d'élèves ces dernières années au pré-primaire, où les ratios élèves/maître ont augmenté, et au post-primaire et secondaire général public, où le recours à la vacation s'est accru.

Sur le plan de la formation initiale, les encadreurs et enseignants du primaire public sont majoritairement formés au regard des exigences actuelles, ce qui n'est pas le cas au post-primaire et au secondaire (un peu plus 40 % d'enseignants n'ont pas les diplômes professionnels requis). La situation en matière de formation continue est plus préoccupante, dans la mesure où si 14 % des enseignants du primaire n'ont bénéficié d'aucune session de formation cette année, ce pourcentage augmente à 96 % dans le secondaire général public et à 99 % dans l'enseignement technique et professionnel public.

Le degré d'aléa du déploiement des enseignants, s'il est convenable au primaire, a cependant augmenté, de 22 % à 29 % entre 2006/2007 et 2013/2014. Au post-primaire et au secondaire, le nombre d'heures de cours effectuées par des enseignants ou administratifs permanents ou stagiaires (en excluant les vacataires et contractuels des établissements) s'élève à seulement 72 % pour tout le Burkina Faso. Si l'on ajoute toutes les heures financées ou subventionnées par l'État, on constate que 87 % des heures sont prises en charge par l'État, mais avec des décalages importants, de la totalité des heures au Sahel et au Sud-Ouest, à seulement 73 % à Boucle du Mouhoun. Si certaines des différences s'expliquent par un souci d'équité, des améliorations dans l'allocation des enseignants et des subventions devraient encore être effectuées.

***** Les implications de la réforme.** La réforme va avoir de nombreuses implications. Tout d'abord en matière de recrutement, où son impact sur le nombre d'enseignants à embaucher est évident, et où l'on constate que la croissance passée du système est nettement inférieure à ce qui sera nécessaire pour répondre aux besoins de la réforme dans tous les cycles. Cela veut aussi dire qu'il faudra sensiblement accroître la capacité des institutions chargées de former les nouveaux enseignants, et que des problèmes de vivier de candidats pourront se manifester à des niveaux où ils sont encore peu perceptibles (pré-primaire et primaire) ou s'intensifier là où ils sont déjà présents (post-primaire et secondaire). Le contenu des formations devra aussi subir une refonte afin de s'adapter aux nouveaux curricula et profils attendus des enseignants, tandis que les institutions de formation, aujourd'hui très différentes, devront être harmonisées.

L'efficacité du déploiement des enseignants pourrait être sensiblement affectée par la réforme, tout particulièrement si l'on souhaite spécialiser les enseignants du primaire. Les implications en matière d'utilisation des enseignants seraient majeures, particulièrement au vu du grand nombre de petites écoles rurales fonctionnant aujourd'hui avec seulement un ou quelques enseignants et qui devraient, en cas de spécialisation des enseignants du primaire, se retrouver avec au minimum quatre enseignants. Au post-primaire, la formation des nouveaux enseignants à un éventail plus large de matières pourrait, elle, au contraire accroître le niveau d'utilisation des enseignants.

Certaines des implications les plus importantes de la réforme auront trait à la rémunération des enseignants. Dans ce domaine, la création d'un enseignant de l'éducation de base unique impliquerait nécessairement un statut unique, avec une rémunération revalorisée à tout le moins pour les enseignants du primaire. Même si un statut unique n'est pas créé (ou pas immédiatement créé), les changements prévus en matière de diplômes requis pour les enseignants auront des implications sur leur rémunération. Il faudra donc penser ces changements afin d'assurer à la fois l'attractivité de la carrière des enseignants et la soutenabilité financière des choix effectués.

Concernant les enseignants déjà en poste, il faudra au minimum leur assurer une formation continue pour leur donner les moyens d'enseigner les nouveaux curricula et, pour ceux qui en sont dépourvus aujourd'hui, la formation professionnelle minimale nécessaire. Les dispositifs actuels de formation continue sont insuffisants pour appuyer ces changements. Il faudrait donc probablement à la fois renforcer significativement les dispositifs et envisager différentes modalités de formation continue.

Annexes du chapitre 8

Annexe A-8.1. Évolution des enseignants et des élèves dans le préscolaire (2007/2008 à 2013/2014)

	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2013-14 estimé
Nombre d'auditeurs	41 278	40 572	43 165	48 878	59 533	67 321	72 210	72 210
Public	11 981	10 332	10 479	11 973	12 988	12 869	14 207	14 207
Privé	15 806	18 538	20 508	23 990	30 234	33 826	36 803	36 803
Communautaire	13 491	11 702	12 178	12 915	16 311	20 626	21 200	21 200
Nombre d'encadreurs (par fonction)	1 235	1 844	1 865	2 097	2 527	2 729	3 037	3 323
Public	370	472	464	507	514	477	495	522
Déchargé de classe (directeur)	50	61	54	53	60	53	52	
Titulaire (Directeur, EJE, MJE, PPM)	175	235	245	234	257	236	267	
Suppléant	111	148	149	178	171	141	123	
Autre fonction	34	28	16	42	26	47	53	
Privé	634	937	968	1 083	1 397	1 484	1 677	1 875
Déchargé de classe (directeur)	55	70	68	87	100	92	101	
Titulaire (Directeur, EJE, MJE, PPM)	366	554	601	662	838	931	1 061	
Suppléant	130	179	193	209	225	222	266	
Autre fonction	83	134	106	125	234	239	249	
Communautaire	231	435	433	507	616	768	865	926
Déchargé de classe (directeur)	6	29	17	29	23	16	26	
Titulaire (Directeur, EJE, MJE, PPM)	144	250	294	321	373	427	486	
Suppléant	21	22	26	63	26	37	74	
Autre fonction	60	134	96	94	194	288	279	

	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2013-14 estimé
REM 1 (avec tous encadreurs)	33,4	22,0	23,1	23,3	23,6	24,7	23,8	21,7
Public	32,4	21,9	22,6	23,6	25,3	27,0	28,7	27,2
Privé	24,9	19,8	21,2	22,2	21,6	22,8	21,9	19,6
Communautaire	58,4	26,9	28,1	25,5	26,5	26,9	24,5	22,9
REM 2 (avec titulaire de classe et suppléant)	43,6	29,2	28,6	29,3	31,5	33,8	31,7	
Public	41,9	27,0	26,6	29,1	30,3	34,1	36,4	
Privé	31,9	25,3	25,8	27,5	28,4	29,3	27,7	
Communautaire	81,8	43,0	38,1	33,6	40,9	44,5	37,9	

Note : Les données de 2013/2014 publiées dans l'annuaire statistique ne tiennent pas compte des informations manquantes sur les encadreurs dans près de 73 structures. Une nouvelle estimation a été produite pour cette année.

Source : extraits des annuaires statistiques du MASSN (2007/2008 à 2013/2014).

Annexe A-8.2. Évolution des enseignants et des élèves dans le primaire (2000/2001 à 2013/2014)

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Nombre d'élèves	901 291	938 238	1 012 150	1 139 512	1 270 837	1 390 571	1 561 258	1 742 439	1 906 279	2 047 630	2 205 295	2 344 031	2 466 379	2 594 024
Public	792 703	819 338	880 211	991 793	1 096 082	1 200 681	1 349 228	1 514 217	1 635 036	1 757 588	1 886 040	1 979 044	2 059 856	2 144 837
Privé	108 588	118 900	131 939	147 719	174 755	189 890	212 030	228 222	271 243	290 062	319 255	364 987	406 523	449 187
Nombre d'enseignants (par fonction)	19 007	20 676	22 664	24 203	26 938	30 341	32 760	35 617	38 983	42 870	45 739	48 592	53 505	58 294
Public	16 517	17 753	19 462	20 659	23 077	25 441	27 494	29 780	31 949	35 056	37 476	39 205	43 340	46 983
Titulaire de classe	15 091	15 779	17 053	18 796	20 636	22 374	24 277	26 565	28 728	31 263	33 594	35 308	38 453	40 822
Suppléant	694	712	194	1 006	935									4 040
Autre fonction (directeur, stagiaire, autre)	732	1 262	2 215	857	1 506	3 067	3 217	3 215	3 221	3 793	3 882	3 897	4 887	2 121
Privé	2 490	2 923	3 202	3 544	3 861	4 900	5 266	5 837	7 034	7 814	8 263	9 387	10 165	11 311
Titulaire de classe	2 203	2 397	2 687	3 020	3 714	4 184	4 609	4 955	6 109	6 551	7 045	8 022	8 818	9 760
Suppléant	213	181	35	238	143									1 061
Autre fonction (directeur, stagiaire, autre)	74	345	480	286	4	716	657	882	925	1 263	1 218	1 365	1 347	490
REM 1 (avec tous les enseignants)	47,4	45,4	44,7	47,1	47,2	45,8	47,7	48,9	48,9	47,8	48,2	48,2	46,1	44,5
Public	48,0	46,2	45,2	48,0	47,5	47,2	49,1	50,8	51,2	50,1	50,3	50,5	47,5	45,7
Privé	43,6	40,7	41,2	41,7	45,3	38,8	40,3	39,1	38,6	37,1	38,6	38,9	40,0	39,7
REM 2 (avec titulaires de classe et suppléants)	49,5	49,2	50,7	49,4	50,0	52,4	54,0	55,3	54,7	54,2	54,3	54,1	52,2	46,6
Public	50,2	49,7	51,0	50,1	50,8	53,7	55,6	57,0	56,9	56,2	56,1	56,1	53,6	47,8
Privé	44,9	46,1	48,5	45,3	45,4	46,0	46,1	44,4	44,3	45,3	45,5	46,1	41,5	

Source : extrait des annuaires statistiques du MENA (2000/2001 à 2013/2014).

Annexe A-8.3. Évolution des effectifs d'enseignants dans le post-primaire et le secondaire (2004/2005 à 2013/2014)

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Nombre d'enseignants - post-primaire et secondaire général public	3 565	3 733	4 256	4 796	5 321	6 189	7 276	8 076	8 971	9 983
Enseignants permanents de l'Etat	2 965	3 005	3 282	3 667	3 484	3 813	4 857	5 503	6 005	6 556
Vacataires	494	607	777	730	965	1 140	1 224	1 285	1 496	1 867
Stagiaires					402	782	796	873	1 012	908
Autres	106	121	217	399	470	454	399	415	458	652
Nombre d'enseignants - post-primaire et secondaire général privé	4 399	4 978	5 827	6 492	7 684	8 764	9 881	11 390	12 575	14 059
Permanent du privé	663	492	624	703	685	777	684	1 077	1 290	1 719
Contractuel du privé	194	226	232	323	372	408	591	345	711	886
Vacataires	3 501	4 222	4 916	5 400	6 559	7 541	8 565	9 934	10 460	11 415
Stagiaires					3	4	6	52	15	24
Autres	41	38	55	66	65	34	35	28	62	24

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Nombre d'enseignants - post-primaire et secondaire tech. et prof. public										
Enseignants permanents de l'Etat	493	515	551	570	616	683	748	934	918	
Vacataires	418	452	467	493	520	549	608	648	720	
Stagiaires	24	43	47	58	67	76	106	126	140	
Autres					4	17	46	25	140	28
Nombre d'enseignants - post-primaire et secondaire tech. et prof. privé										
Permanent du privé	1 551	1 900	2 125	2 315	2 211	2 152	2 398	2 521	2 481	
Contractuel du privé	140	175	183	146	212	238	243	256	264	
Vacataires	26	32	58	90	53	52	87	131	91	
Stagiaires	1 340	1 676	1 872	2 060	1 931	1 847	2 057	2 117	2 116	
Autres					3	4	2	8	2	
	45	17	12	19	12	11	9	9	8	

Source : extrait des annuaires statistiques du MESS, 2004/2005 à 2013/2014.

Annexe A-8.4. Demandes de mutation des enseignants du primaire par région d'origine et région demandée, sur la période 2009-2014

Demandes de mutation pour une autre région	Demandes de mutation vers cette région (A)	Demande de mutation pour une autre région ou l'administration centrale (B)	Nombre d'enseignants dans la région (C)	Flux net (A - B) / C	Part des demandes de départ accordées	Part des demandes pour venir accordées
Centre	3880	47	3240	118%	21%	17%
Hauts Bassins	1064	165	4449	20%	39%	62%
Centre Ouest	794	779	5138	0.3%	27%	88%
Cascades	209	250	1920	-2.1%	58%	92%
Plateau Central	754	891	2938	-4.7%	20%	81%
Centre Est	242	599	4071	-8.8%	45%	89%
Nord	219	678	4906	-9.4%	40%	83%
Boucle du Mouhoun	148	848	4831	-14%	62%	86%
Sud-Ouest	80	502	2817	-15%	61%	81%
Est	60	870	3962	-20%	66%	70%
Centre Sud	218	737	2426	-21%	29%	89%
Centre Nord	148	924	3550	-22%	39%	87%
Sahel	13	926	2735	-33%	78%	77%

Annexe A-8.5. Heures effectuées et heures subventionnées par l'État, en fonction des heures dues, par région

Région	Heures dues	Heures totale effectuées, enseignants et administratifs permanents et stagiaires, charge horaire réglementaire	Montants subventionnés	Heures subventionnées par l'Etat (vacataires et contractuels de l'établissement)	Total heures financées par l'Etat (salaire et subvention)	Pourcentage des heures dues effectuées par des enseignants et administratifs permanents et stagiaires	% des heures dues financées par l'Etat (salaire et subvention)
Boucle du Mouhoun	20 874	12 834	158 594 937	2 360	15 194	61%	73%
Cascades	9 116	6 759	84 987 342	1 265	8 024	74%	88%
Centre	15 744	13 710	94 987 342	1 414	15 124	87%	96%
Centre-Est	15 354	10 161	153 594 937	2 286	12 447	66%	81%
Centre-Nord	12 513	8 763	172 518 987	2 567	11 330	70%	91%
Centre-Ouest	17 448	12 157	171 518 987	2 552	14 709	70%	84%
Centre-Sud	12 547	9 428	124 291 139	1 850	11 278	75%	90%
Est	12 465	7 973	172 746 835	2 571	10 544	64%	85%
Hauts-Bassins	18 776	14 428	174 810 127	2 601	17 029	77%	91%
Nord	18 045	11 451	161 962 025	2 410	13 861	63%	77%
Plateau Central	12 102	9 373	103 822 785	1 545	10 918	77%	90%
Sahel	6 437	5 448	98 088 608	1 460	6 908	85%	107%
Sud-Ouest	11 119	8 706	164 075 949	2 442	11 148	78%	100%
Burkina Faso	182 543	131 191	1 836 000 000	27 321	158 512	72%	87%

Annexe A-8.6. Impact attendu d'une évolution des enseignants du post-primaire vers une spécialisation en « champs disciplinaires »

	Pourcentage des enseignants
Devront enseigner essentiellement la ou les mêmes disciplines (avec des modifications dans les curricula)	17,9%
Devront enseigner une discipline de plus	32,3%
Devront enseigner deux disciplines de plus	37,8%
Devront enseigner une discipline de moins (mais avec des modifications dans les curricula)	7,5%
Autres cas (par exemple, enseignant d'arabe, de latin etc.)	4,5%

Le tableau décrit le changement dans les disciplines à enseigner par les enseignants par rapport à la situation de 2013-2014. L'immense majorité des enseignants se retrouveraient à devoir enseigner au minimum une discipline supplémentaire par rapport à 2013-2014, sans compter la formation à l'enseignement de nouveaux curricula dans le domaine de spécialisation actuel des enseignants.

Annexe A-8.7. Rémunération (salaire + incidence : salaire + indemnité) nette des enseignants en début, milieu et fin de carrière, par type d'emploi

Statut	Emploi	Catégorie	Rémunération en début de carrière (échelon 01)		Rémunération après 15 ans (échelon 08)		Rémunération en fin de carrière (3 ^e cl, échelon 07)	
			Salaire net mensuel	Incidence nette mensuelle	Salaire net mensuel	Incidence nette mensuelle	Salaire net mensuel	Incidence nette mensuelle
Préscolaire	MEJE	C1	58 081	138 394	89 355	173 068	150 116	240 433
	EJE	B1	71 484	174 754	109 014	216 363	154 584	266 887
Primaire	IAC	C1	58 081	144 894	89 355	179 568	150 116	246 933
	IC	B1	71 484	182 754	109 014	224 363	154 584	274 887
Post-primaire	IP	A3	80 420	220 661	136 713	283 073	221 600	377 187
	PCEG	C	71 484	182 754	109 014	224 363	154 584	274 887
Secondaire	PCCEG	A2	89 355	212 568	145 649	274 980	241 259	380 983
	Maître d'EPS	B1	71 484	180 254	109 014	221 863	154 584	272 387
Fonction publique	Prof d'EPS	A1	105 439	254 400	186 752	344 551	288 617	457 488
	PLC	A3	80 420	221 661	136 713	284 073	221 600	378 187
Supérieur	PCLC	A1	105 439	254 400	186 752	344 551	288 617	457 488
	Assistant	A1	105 439	239 400	186 752	329 551	288 617	442 488
Préscolaire	Maître Assistant	P3	236 791	518 029	236 791	536 015	518 259	830 092
	Maître de conférences	P2	378 865	715 546	535 237	888 915	535 237	888 915
Primaire	Maître de recherche	P3	378 865	715 546	535 237	888 915	535 237	888 915
	Professeur d'université	P1	453 030	812 772	604 040	980 197	604 040	980 197
Post-primaire	MEJE	3A	75 634	149 634	107 403	181 403	143 710	217 710
	EJE	2A	92 190	187 690	150 273	245 773	216 653	312 153
Secondaire	IAC	3A	75 634	156 134	107 403	187 903	143 710	224 210
	IC	2A	92 190	195 690	150 273	253 773	216 653	320 153
Contractuel	IP	1C	97 084	228 584	165 045	296 545	242 715	374 215
	PCEG	2A	92 190	195 690	150 273	253 773	216 653	320 153
Fonction publique	PCCEG	1B	102 651	216 151	192 470	305 970	295 119	408 619
	Maître d'EPS	2A	92 190	193 190	150 273	251 273	216 653	317 653
Secondaire	Prof d'EPS	1A	125 345	262 845	239 411	376 911	369 771	507 271
	PLC	1C	97 084	229 584	165 045	297 545	242 715	375 215
Post-primaire	PCLC	1A	125 345	262 845	239 411	376 911	369 771	507 271

Liste des tableaux

Tableau RE 1. Répartition par sous-secteurs des dépenses publiques d'éducation (2013).....	4
Tableau RE 2. Indicateurs de couverture scolaire (2000-2014).....	5
Tableau 1.1. Incidence et seuil de pauvreté (1994-2009).....	20
Tableau 1.2. Indice de développement humain et rang du Burkina Faso (2005-2013).....	20
Tableau 1.3. Taux d'urbanisation et de croissance intercensitaire au Burkina Faso (1975-2006).....	21
Tableau 1.4. Accès aux services sociaux de base (2003-2009).....	22
Tableau 1.5. Taux de prévalence du paludisme, du VIH/SIDA et de la malnutrition (1993-2013).....	22
Tableau 1.6. Taux de fécondité et de mortalité (1960-2010)	23
Tableau 1.7. Évolution de la population, en nombre et en % (1960-2025)	24
Tableau 1.8. Structure par âge de la population des jeunes de moins de 25 ans	24
Tableau 1.9. Taux de croissance moyen annuel réel par secteur par secteur d'activité (2000-2013).....	26
Tableau 1.10. Évolution des dépenses publiques d'éducation par nature (2004-2013)	31
Tableau 2.1. Effectifs scolarisés, par niveau et par type d'enseignement (2000 à 2014).....	42
Tableau 2.2. Indicateurs de couverture scolaire (2000-2014).....	46
Tableau 2.3. Taux d'accès transversal à chaque classe (2006/2007, 2012/2013 et 2013/2014).....	48
Tableau 2.4. Distribution des nouveaux entrants au CP1 selon l'âge (2013/2014).....	49
Tableau 2.5. Niveaux d'accès et d'achèvement dans les différents sous-cycles scolaires	52
Tableau 2.6. Indicateurs d'efficacité interne dans les flux d'élèves (2006-2014)	55
Tableau 2.7. Nombre d'enfants de 6-11 ans hors de l'école	59
Tableau 2.8. Caractéristiques sociales des enfants de 6-11 ans hors de l'école	60
Tableau 2.9. Répartition des enfants n'ayant pas eu accès à l'école, selon la distance à l'école primaire la plus proche	62
Tableau 2.10. Distribution des élèves selon le nombre de niveaux offerts dans leur établissement (2013/2014).....	64
Tableau 2.11. Proportion d'élèves n'ayant pas la possibilité d'accéder au niveau supérieur dans le même établissement, entre 2012/2013 et 2013/2014.....	65
Tableau 2.12. Population d'adultes de 15-44 ans analphabètes (2003 et 2010)	67
Tableau 2.13. Distribution des adultes de 15-44 ans analphabètes, selon différentes dimensions sociales (2010).....	70
Tableau 2.14. Évolution des effectifs d'adultes dans les programmes d'alphabétisation (campagnes 2009 à 2014).....	71
Tableau 2.15. Taux de réussite dans les programmes d'alphabétisation (campagnes 2009 à 2014) ...	72
Tableau 3.1. Évolution des dépenses publiques d'éducation par nature (2006-2013)	90
Tableau 3.2. Structure des dépenses publiques d'éducation par niveau d'éducation en % (2013) ...	93
Tableau 3.3. Dépenses de personnel selon le type de personnel, en millions de FCFA (2013)	97
Tableau 3.4. Effectif des enseignants dans les établissements publics, par niveau d'éducation et selon le statut (2013).....	100
Tableau 3.5. Rémunération annuelle moyenne des enseignants dans les établissements publics par niveau d'éducation et selon le statut, en francs CFA (2013).....	101
Tableau 3.6. Dépenses en capital pour le secteur de l'éducation sur financement de l'État, en millions de francs CFA (2011- 2013).....	105

Tableau 3.7.	Dépenses publiques par élève de l'enseignement public selon le niveau d'éducation, en 2006 et en 2013	106
Tableau 3.8.	Comparaison des dépenses courantes publiques par élève de l'enseignement public selon le niveau d'éducation, en % du PIB/hab. (2013 ou année proche)	108
Tableau 3.9.	Ratio élèves/enseignant et ratio élèves/non-enseignant dans les établissements d'enseignement public selon le niveau d'éducation (2013)	109
Tableau 3.10.	Paramètres entrant dans la formation de la dépense publique par élève par niveau d'éducation (2006 et 2013)	110
Tableau 3.11.	Dépenses d'éducation supportées par les ménages en moyenne par enfant scolarisé en francs CFA (2013/2014)	111
Tableau 3.12.	Dépenses supportées par les ménages en moyenne par enfant scolarisé, cumulant frais de scolarité et de fournitures scolaires, en francs CFA (2013/2014)	112
Tableau 3.13.	Dépense supportée par les ménages en moyenne par enfant scolarisé, cumulant frais de scolarité et de fournitures scolaires, pour l'enseignement primaire et l'enseignement post-primaire général selon le lieu de localisation, en francs CFA (2013/2014)	114
Tableau 3.14.	Évolution du nombre d'écoles primaires et du nombre de salles de classes pour le primaire, selon le statut et le milieu d'implantation des écoles (2001-2014)	116
Tableau 3.15.	Évolution du nombre d'écoles primaires et du nombre de salles de classes pour l'enseignement primaire public, selon le milieu d'implantation des écoles (2001-2014)	117
Tableau 4.1.	Pourcentage d'élèves en-dessous du « seuil suffisant » de compétences en langue et en mathématiques dans quelques pays d'Afrique francophone	129
Tableau 4.2.	Proportion d'adultes de 22-44 ans sachant lire selon la plus haute classe achevée (2010)	130
Tableau 4.3.	Scores moyens aux évaluations nationales des acquis des élèves du primaire	132
Tableau 4.4.	Scores moyens à l'évaluation nationale des acquis des élèves de 5 ^{ème} et de 1 ^{ère} D (2010)	133
Tableau 4.5.	Scores moyens aux examens du BEPC (2014) et du bac (2012 et 2013)	134
Tableau 4.6.	Disponibilité des intrants et conditions logistiques d'enseignement dans les établissements scolaires burkinabè (2013/2014)	136
Tableau 4.7.	Disponibilité des intrants et conditions pédagogiques d'enseignement dans les établissements scolaires burkinabè (2013/2014)	138
Tableau 4.8.	Essai de consolidation des facteurs affectant les résultats scolaires (Pasec, évaluation nationale DGESS-MENA, Opera)	146
Tableau 5.1.	Évolution des taux d'activité selon le genre et la zone géographique (1996-2010)	167
Tableau 5.2.	Distribution de la population de 15-64 ans, selon le statut d'occupation (2005-2010)	167
Tableau 5.3.	Structuration des emplois créés par deux programmes HIMO * réalisés entre 2000 et 2010	168
Tableau 5.4.	Distribution des emplois par grands secteurs institutionnels (2010)	169
Tableau 5.5.	Répartition des actifs occupés par secteur au Burkina Faso et comparaison avec la moyenne en Afrique subsaharienne (2010)	169
Tableau 5.6.	Distribution des emplois par catégorie socioprofessionnelle (2010)	171
Tableau 5.7.	Dynamique d'insertion des sortants du système éducatif (2005-2010)	172
Tableau 5.8.	Distribution du flux des sortants du système éducatif ainsi que des emplois offerts ...	177
Tableau 5.9.	Taux de déclassement chez les travailleurs, par genre et par zone géographique	179

Tableau 6.1.	Distribution de la population de 3-24 ans selon le genre et le statut éducatif (2010).....	187
Tableau 6.2.	Indicateurs de couverture scolaire selon le genre (2006/2007 et 2013/2014)	188
Tableau 6.3.	Distribution de la population de 3-24 ans selon le milieu de résidence et le statut éducatif (2010).....	190
Tableau 6.4.	Taux d'accès et d'achèvement selon les provinces, dans quelques régions choisies (2012-2014).....	195
Tableau 6.5.	Pourcentage de ressources appropriées par les 10 % les plus éduqués dans quelques pays africains	204
Tableau 6.6.	Indice d'appropriation relative des ressources publiques par les différentes catégories sociales	206
Tableau 7.1.	Évolution de la population de 0 à 8 ans entre 2000 et 2015, et projections jusqu'en 2020	213
Tableau 7.2.	Évolution de la population des 0-8 ans et des différents groupes d'âge de la petite enfance, en milliers (2000-2020)	214
Tableau 7.3.	Évolution des indicateurs macroéconomiques, pauvreté et accès aux services sociaux de base (2000-2015)	215
Tableau 7.4.	Évolution des indicateurs d'états sanitaire et nutritionnel (2000-2010)	216
Tableau 7.5.	Indicateurs clés du contexte scolaire des jeunes enfants et adultes (2000-2014)	217
Tableau 7.6.	Niveau de couverture des interventions en DPE (2013).....	225
Tableau 7.7.	Distribution socio-économique des ménages ayant des enfants âgés de 0-8 ans.....	229
Tableau 7.8.	Accès des ménages aux infrastructures de base et possession d'appareils audio-visuels, selon le milieu de résidence et le niveau de richesse du ménage (2010)	230
Tableau 7.9.	Pratiques parentales dans le domaine de la santé et de l'hygiène, selon certaines caractéristiques socio-économiques du ménage	231
Tableau 7.10.	Pratiques parentales dans le domaine de la nutrition, selon certaines caractéristiques socio-économiques du ménage (2010).....	234
Tableau 7.11.	Pratiques parentales dans le domaine de la protection, selon certaines caractéristiques socio-économiques du ménage (2010).....	236
Tableau 7.12.	Évolution du nombre d'établissements et de salles de classe, par type de structure (2009-2014)	239
Tableau 7.13.	Distribution des effectifs par type d'établissement	240
Tableau 7.14.	Modélisation des chances d'accès au préscolaire selon les caractéristiques socio-économiques (2010).....	244
Tableau 7.15.	Contributions relatives aux dépenses courantes des structures d'éducation préscolaire (2015).....	248
Tableau 7.16.	Dépenses publiques par élève de l'enseignement public selon le niveau d'éducation (2006 et 2013)	249
Tableau 7.17.	Comparaison internationale des coûts unitaires au préscolaire public, en % du PIB/habitant.....	250
Tableau 7.18.	Coûts unitaires globaux dans le préscolaire privé et communautaire	251
Tableau 7.19.	Rémunération brute moyenne selon les types de structures et les statuts du personnel éducatif	253
Tableau 7.20.	Distribution des salles de classe selon la source du financement (2014).....	256
Tableau 7.21.	Estimation des coûts de construction et d'équipement des infrastructures d'éducation préscolaire, en francs CFA.....	257

Tableau 7.22. Conditions d'encadrement dans les structures préscolaires, par type de structure (2014).....	258
Tableau 7.23. Personnel éducatif dans les structures préscolaires, par statut et type de structure (2010 et 2014).....	261
Tableau 7.24. Répartition des types d'appui de 2014 dans les structures	263
Tableau 7.25. Scores moyens (sur 100) des élèves aux tests de français et de mathématiques aux classes de CP1, CE1 et CM1	266
Tableau 7.26. L'impact du préscolaire sur les acquisitions scolaires au primaire.....	266
Tableau 8.1. Évolution du nombre d'enseignants et d'élèves dans le préscolaire et le primaire public burkinabè.....	275
Tableau 8.2. Taux de couverture du volume horaire nécessaire par les enseignants dans le post-primaire et le secondaire général public (2013/2014).....	278
Tableau 8.3. Proportion d'enseignants avec les diplômes professionnels requis pour enseigner (2000/2001 à 2013/2014)	280
Tableau 8.4. Proportion d'enseignants avec et sans formation continue, enseignement public (2013/2014)	281
Tableau 8.5. Nombre d'élèves en formation dans les institutions de formation des enseignants (2013/2014).....	284
Tableau 8.6. Candidats et reçus aux concours d'enseignement en fonction des postes à pourvoir.....	286
Tableau 8.7. Mutations sollicitées et accordées, selon le type de région demandé.....	290
Tableau 8.8. Enseignants du post-primaire mono- et pluridisciplinaires (par ancienneté) et service moyen effectué.....	293
Tableau 8.9. Comparaison des progressions de carrière dans quelques pays africains	296
Tableau 8.10. Probabilité de réussite aux concours professionnels (2010-2014).....	297
Tableau 8.11. Départs des enseignants par niveau d'expérience et secteur (public et/ou privé).....	297

Liste des graphiques

Graphique RE 1. Dépenses publiques d'éducation en % du PIB (2013 ou année la plus récente disponible)	3
Graphique RE 2. Profil transversal de scolarisation (2013-2014).....	6
Graphique RE 3. Causes de non-accès à l'école d'après les parents (2009-2010).....	7
Graphique RE 4. Causes de l'abandon des études avant la fin du primaire d'après les parents (2009-2010).....	7
Graphique RE 5. Taux brut de scolarisation selon les régions dans différents niveaux d'enseignements (2013-2014).....	8
Graphique RE 6. Évolution de l'accès et de l'achèvement du primaire dans les communes prioritaires.....	9
Graphique RE 7. Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques burkinabè (2013-2014).....	11
Graphique RE 8. Dynamique d'insertion des sortants du système éducatif par niveau d'enseignement (2010)	12
Graphique 1.1. Évolution comparative de l'IDH du Burkina Faso, des pays à faible IDH et de l'Afrique subsaharienne (2005-2013).....	20
Graphique 1.2. Évolution du PIB et du taux de croissance économique réel (2000-2015)	25
Graphique 1.3. Contribution des différents secteurs à la valeur ajoutée (2000-2013)	26
Graphique 1.4. Évolution des revenus de l'État et de la part des financements extérieurs (2000-2015).....	27
Graphique 1.5. Comparaison du taux de pression fiscale dans quelques pays d'Afrique subsaharienne	28
Graphique 1.6. Évolution du taux de pression fiscale au Burkina Faso (2000-2014)	28
Graphique 1.7. Évolution des dépenses de l'État (2000-2015).....	29
Graphique 1.8. Recettes, dépenses et déficit budgétaire (2000-2015)	30
Graphique 1.9. Dépenses publiques d'éducation en % du PIB (2013 ou année la plus récente disponible)	32
Graphique 1.10. Part des ressources domestiques dans le PIB et part de l'éducation dans les dépenses courantes publiques, hors dette (2013 ou année la plus récente disponible)	32
Graphique 2.1. Structuration du système éducatif réformé	38
Graphique 2.2. Comparaison internationale de la couverture scolaire, Burkina Faso par rapport à la moyenne des pays comparateurs	47
Graphique 2.3. Profil de scolarisation transversal (2006/2007, 2012/2013 et 2013/2014)	49
Graphique 2.4. Probabilité d'une génération d'âge d'avoir accès à l'école (2008/2009)	51
Graphique 2.5. Probabilité d'accès et d'achèvement d'une génération d'âge aux différents sous-cycles scolaires (2008/2009)	51
Graphique 2.6. Comparaison des indicateurs d'accès et d'achèvement au Burkina Faso par rapport à la moyenne des pays comparateurs (2013-2014)	53
Graphique 2.7. Niveaux d'accès et d'achèvement actuels et attendus.....	54
Graphique 2.8. Comparaison internationale des niveaux de redoublements (2013/2014)	56
Graphique 2.9. Causes de non-accès à l'école d'après les parents	63

Graphique 2.10.	Causes de l'abandon des études avant la fin du primaire d'après les parents.....	66
Graphique 2.11.	Comparaison internationale de l'espérance de vie scolaire.....	74
Graphique 2.12.	Comparaison internationale des dépenses publiques d'éducation rapportées à l'espérance de vie scolaire.....	75
Graphique 3.1.	Évolution des dotations budgétaires aux ministères en charge du secteur de l'éducation et de la formation (2006-2013).....	88
Graphique 3.2.	Évolution du taux d'exécution du budget alloué aux dépenses courantes	89
Graphique 3.3.	Dotations et exécutions budgétaires des dépenses courantes par ministère, en milliards de FCFA (2013).....	89
Graphique 3.4.	Distribution des dépenses publiques d'éducation par type de dépenses (2006-2013).....	91
Graphique 3.5.	Distribution des dépenses courantes publiques d'éducation par nature (2011-2013)	92
Graphique 3.6.	Part de l'enseignement primaire, hors formation initiale des enseignants, dans les dépenses courantes totales d'éducation pour certains pays africains (2013 ou année proche).....	94
Graphique 3.7.	Structure des dépenses d'éducation par niveau et par type de dépense (2013)	95
Graphique 3.8.	Structure des dépenses courantes d'éducation par niveau et par type de dépense (2013)	95
Graphique 3.9.	Détail des dépenses de personnel pour l'éducation, en millions de francs CFA et en % (2013).....	97
Graphique 3.10.	Dépenses de personnel selon le type de personnel et par niveau d'éducation (2013).....	98
Graphique 3.11.	Dépenses de personnel selon le type de personnel et par niveau d'éducation, en % des dépenses courantes totales par niveau d'éducation (2013)	99
Graphique 3.12.	Comparaison de la part des dépenses autres que le salaire des enseignants dans l'enseignement primaire (2013 ou année proche).....	99
Graphique 3.13.	Salaire moyen par enseignant de l'enseignement public par niveau d'éducation, en unité du PIB/hab (2013 ou année proche)	102
Graphique 3.14.	Composition des transferts courants vers les ménages, pour l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur (2013)	103
Graphique 3.15.	Part des autres dépenses de fonctionnement dans les dépenses courantes publiques, par niveau d'éducation (2013)	104
Graphique 3.16.	Comparaison des dépenses courantes publiques par élève de l'enseignement primaire public, en pourcentage du PIB/hab. (2013 ou année proche).....	107
Graphique 3.17.	Part supportée par les ménages dans le partage de la dépense unitaire par élève de l'enseignement public (coût unitaire public + coût unitaire privé) en 2013/2014.....	113
Graphique 3.18.	Taux de croissance moyen annuel du nombre d'écoles primaires et du nombre de salles de classe de l'enseignement primaire entre 2001 et 2014, selon le statut et le milieu d'implantation des écoles.....	116
Graphique 3.19.	Évolution de la distribution des salles de classes de l'enseignement primaire public selon le type de matériaux utilisé pour la construction des murs ...	118
Graphique 4.1.	Pourcentage d'adultes de 22-44 ans sachant lire après le primaire dans quelques pays africains (en %).....	131
Graphique 4.2.	Relation entre nombre d'élèves et nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques burkinabè (2013/2014)	148

Graphique 4.3.	Ratios élèves-maître moyens par région dans les écoles primaires publiques burkinabè (2006/2007 et 2013/2014)	149
Graphique 4.4.	Relation entre volume horaire effectué par les enseignants et volume horaire dû aux élèves dans le post-primaire et le secondaire général public du Burkina Faso (2013/2014)	150
Graphique 4.5.	Pourcentage du volume horaire théoriquement assuré par rapport au volume horaire dû aux élèves (post-primaire et secondaire).....	151
Graphique 4.6.	Ratios manuels-élèves par niveau et par discipline, dans le primaire et le post-primaire public (2013/2014).....	153
Graphique 4.7.	Relation entre nombre d'élèves et nombre de manuels dans les écoles primaire publiques burkinabè (2013/2014).....	154
Graphique 4.8.	Relation entre ressources et résultats dans les écoles primaires publiques du Burkina Faso (échantillon Pasec 2007)	156
Graphique 5.1.	Structuration de la main-d'œuvre par secteur d'activité (2010).....	170
Graphique 5.2.	Dynamique d'insertion des sortants du système éducatif par niveau d'enseignement (2010)	173
Graphique 5.3.	Performance des sortants selon le niveau d'éducation (2010)	174
Graphique 5.4.	Situation estimée du temps passé pour les sortants du système éducatif de 2009, entre 2010 et 2014.....	175
Graphique 5.5.	Distribution de la population adulte (15 ans et +) selon le plus haut cycle d'étude atteint (2010).....	180
Graphique 5.6.	Comparaison du Burkina Faso avec des pays émergents et développés de la part de la population active ayant achevé au moins l'enseignement post-primaire ou équivalent.....	181
Graphique 6.1.	Parcours scolaire des jeunes enfants burkinabè selon le genre	189
Graphique 6.2.	Parcours scolaire des jeunes enfants burkinabè selon le milieu de résidence	191
Graphique 6.3.	Taux bruts de scolarisation selon les régions dans différents niveaux d'enseignements	192
Graphique 6.4.	Parcours scolaire des jeunes enfants burkinabè selon la région (2012/2013)	193
Schéma 6.5.	Cartographie du taux d'accès au primaire selon les provinces (2012-2013).....	196
Schéma 6.6.	Cartographie du taux d'achèvement au primaire selon les provinces (2012-2013)	196
Graphique 6.7.	Évolution de l'accès et de l'achèvement du primaire dans les communes prioritaires (2010-2014).....	197
Graphique 6.8.	Évolution de l'accès et de l'achèvement du post-primaire dans les 18 provinces prioritaires (2010-2014)	197
Graphique 6.9.	Distribution de la population de 3-24 ans selon le niveau éducatif et le quintile de richesse (2010)	198
Graphique 6.10.	Parcours scolaire des jeunes enfants burkinabè selon les quintiles de richesse (2010)	199
Graphique 6.11.	Courbe de Lorenz de la distribution structurelle des ressources publiques en éducation.....	203
Graphique 7.1.	Domaines d'intervention et bénéficiaires des services de DPE	211
Graphique 7.2.	Facteurs micro, méso et macro affectant le DPE.....	212
Graphique 7.3.	Distribution des causes de décès chez les enfants de moins de 5 ans (2013).....	216
Graphique 7.4.	Enfants de moins de 5 ans souffrant de retard de croissance, en pourcentage (2010).....	217

Graphique 7.5.	Principaux programmes et services en faveur du développement de la petite enfance, par secteur et population bénéficiaire (2015).....	224
Graphique 7.6.	Distribution des structures d'éducation préscolaire par type d'offre (2014)	238
Carte 7.7 :	Distribution des structures d'éducation préscolaire, par région (2014).....	238
Graphique 7.8.	Évolution des effectifs d'enfants inscrits au préscolaire (2009-2014)	239
Graphique 7.9.	Évolution du taux brut de scolarisation (TBS) au préscolaire (2010-2014)	240
Graphique 7.10.	TBS au préscolaire, Burkina Faso et autres pays comparateurs (2011-2014).....	241
Graphique 7.11.	Évolution du TBS au préscolaire selon le genre (2009-2014).....	242
Carte 7.12.	Distribution des TBS (en pourcentage) au préscolaire selon les régions (2014)	242
Graphique 7.13.	Distribution intersectorielle des dépenses publiques courantes allouées à l'éducation (2013)	246
Graphique 7.14.	Comparaison internationale de la part des dépenses courantes d'éducation allouées au préscolaire dans 25 pays comparateurs (2013 ou années proches)	246
Graphique 7.15.	Décomposition des CU entre les dépenses salariales et les dépenses hors salaires (2015).....	252
Graphique 7.16.	Taux d'encadrement (ratio enfants bénéficiaire / encadrant) au préscolaire, selon le type de structures (2010 et 2014)	255
Graphique 7.17.	Décomposition en % des éléments structurants les dépenses courantes hors salaires (2015).....	255
Graphique 7.18.	Distribution des salles d'activité selon leur espace (2014).....	259
Graphique 7.19.	Distribution du personnel éducatif, selon la qualification professionnelle et selon le diplôme (2014).....	260
Graphique 7.20.	Évolution des effectifs des inspecteurs d'éducation de jeunes enfants (2010 et 2014).....	262
Graphique 7.21.	Proportion des visites de l'inspecteur selon le type de structures et le milieu	263
Graphique 8.1.	Évolution du nombre d'enseignants permanents dans le post-primaire et le secondaire public (2005-2014)	277
Graphique 8.2.	Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques burkinabè (2013/2014)	288
Graphique 8.3.	Évolution du degré d'aléa dans l'allocation des enseignants au sein des régions (2006-2014).....	289
Graphique 8.4.	Relation entre volume horaire effectué par les enseignants et volume horaire dû aux élèves dans le post-primaire et le secondaire général public (2013/2014)	290
Graphique 8.5.	Pourcentage du volume horaire théoriquement assuré par rapport au volume horaire dû aux élèves.....	291
Graphique 8.6.	Service effectif assuré (post-primaire et secondaire), par matière, enseignants mono- et pluridisciplinaires	292

Le Burkina Faso s'est engagé dans une réforme de mise en place d'un continuum d'éducation de base formelle regroupant le préscolaire, le primaire et le post-primaire, visant à mieux asseoir les acquis de l'apprentissage et à mutualiser les ressources humaines et matérielles. Une telle réforme n'est pas sans conséquences pour le système, notamment sur les *curricula*, les ressources humaines (et en particulier les enseignants) et les constructions scolaires.

Le présent diagnostic a été réalisé dans ce contexte, à la demande du gouvernement burkinabè. À partir d'analyses factuelles menées en collaboration avec les cadres des différents ministères en charge de l'éducation, il identifie les nouveaux défis du secteur de l'éducation et propose un ensemble de pistes pour structurer la réflexion autour des mesures à entreprendre pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base, et pour la poursuite des efforts engagés vers une éducation de qualité pour tous. Ainsi, l'identification de dysfonctionnements ne doit pas constituer un jugement négatif, mais plutôt une invitation à la réflexion sur les options possibles afin d'y remédier.

Le diagnostic est structuré en huit chapitres. Les six premiers abordent les défis du système éducatif dans une perspective transversale : contexte, scolarisation, financement, qualité, efficacité, équité. Les chapitres 7 et 8 se focalisent, quant à eux, sur deux thématiques particulières : le développement de la petite enfance, et la question enseignante dans la perspective du continuum d'éducation de base.