



2008/ED/EFA/MRT/PI/76/REV.

Profil de pays établi pour le
Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2008

L'éducation pour tous en 2015
Un objectif accessible ?

Burkina Faso

Etude de cas

Paul Vachon

2007

Le présent profil a été établi à la demande de l'équipe responsable du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous comme document d'information pour l'aider à établir l'édition 2008 du Rapport. L'équipe n'a pas retravaillé le manuscrit. Les points de vue et opinions exprimés dans le présent document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués au Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous ou à l'UNESCO. Le présent profil peut être cité accompagné de la mention suivante : « Profil de pays préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008 – L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ? ». Pour plus d'informations, s'adresser à : efareport@unesco.org

Le 19 novembre 2007

UNESCO

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008

Études de cas par pays

BURKINA FASO

RÉSUMÉ

Le Burkina Faso, territoire enclavé situé en Afrique de l'Ouest, est l'un des pays les plus pauvres au monde, se classant au 174^e rang sur 177 selon l'indice de développement humain du PNUD. Le Burkina Faso a adopté un *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté* dont l'une des dimensions importantes est l'avancement de l'éducation de base pour lequel le pays met en œuvre depuis 2002 un *Plan décennal de développement de l'éducation de base* (PDDEB), lequel vise globalement, pour 2010, un taux brut de scolarisation de 70% et un taux d'alphabétisme de 40%.

Des progrès indéniables ont été enregistrés au plan de l'accès, notamment au chapitre des infrastructures – le nombre de salles de classe ayant augmenté de plus de 50% depuis 2001 –, et au plan de la formation et du recrutement des enseignants – le nombre de maîtres chargés de cours ayant progressé de près de 59% depuis le début du PDDEB -. En dépit de ces progrès, l'offre éducative ne parvient pas à suivre le rythme de la demande si bien que les conditions générales d'enseignement et d'apprentissage ont tendance à se détériorer : nombreuses classes à effectifs pléthoriques et salles de classe en matériaux précaires, manque de matériel scolaire de base, manque d'eau potable, d'installations sanitaires et de cantines dans une majorité d'écoles, encadrement déficient du personnel enseignant, etc. De plus, le système éducatif n'est pas encore en mesure de faire un pilotage adéquat des acquis d'apprentissage.

Il appert que le Burkina Faso ne va pas réaliser l'éducation pour tous en 2015 tant les difficultés sont grandes. Le pays est confronté à des défis considérables quant au développement de l'éducation de base, et notamment :

- le défi de se donner des objectifs ambitieux mais réalistes en concertation avec ses partenaires ;
- le défi d'accélérer le programme de développement des infrastructures scolaires et d'éducation non formelle ;
- le défi de prioriser et d'améliorer la condition enseignante ;
- le défi de raffermir la volonté de scolariser et d'alphabétiser les filles et les femmes ;
- le défi de réformer le système éducatif de façon réaliste ;
- le défi de coordonner et harmoniser l'ensemble des initiatives des partenaires techniques et financiers.

Le plus grand défi de tous, autant pour le pays que pour les PTF, demeure celui de renforcer les capacités des structures ministérielles responsables de la gestion de l'éducation de base.

INTRODUCTION

La présente étude vise à faire une présentation analytique de la situation actuelle de l'éducation de base au Burkina Faso. Elle rendra compte des progrès accomplis depuis le *Forum mondial de l'éducation* (Dakar, 2000), des initiatives positives et des difficultés rencontrées, ainsi que des défis auxquels le pays est confronté. L'analyse s'appuiera principalement sur les rapports officiels du Ministère de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), sur diverses études sectorielles et sur les aide-mémoire des missions conjointes de suivi de *Plan décennal de développement de l'éducation de base* (PDDEB).

1.0 CONTEXTE

Dans ce chapitre, seront présentées les principales caractéristiques du pays ainsi qu'une description sommaire du système éducatif burkinabè.

1.1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU PAYS

Le Burkina Faso est un pays sahélien situé en Afrique de l'Ouest qui couvre une superficie de 274 000 km². Il est limité au nord et à l'ouest par le Mali, à l'est par le Niger, et au sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Bénin et le Togo. La population burkinabè est essentiellement agricole et 87% vit en milieu rural.

Le pays est divisé en 13 régions, 45 provinces, 350 départements, 301 communes (49 communes urbaines et 252 communes rurales) et plus de 8 000 villages. La population du Burkina est d'environ 13,5 millions et on estime qu'elle pourrait doubler d'ici 30 ans. La population du Burkina Faso est caractérisée par une soixantaine de groupes linguistiques, les principales langues parlées étant le mooré, le dioula et le fulfuldé. La langue officielle est le français, et les principales religions sont l'islam (52%), le christianisme (24,3%) et l'animisme (23,3%).

L'économie nationale est essentiellement basée sur le secteur primaire, l'agriculture et l'élevage représentant 35 à 40% du PIB. Le secteur secondaire représente quant à lui 20 à 22% du PIB. L'économie informelle joue un rôle prépondérant et visible dans les secteurs primaire, secondaire et tertiaire, sa contribution au PIB étant estimée à 33%. Plus de 46% de la population vit en dessous du seuil de la pauvreté, la pauvreté étant à dominance rurale. L'espérance de vie est de 47,9 ans (152^e rang mondial). Les principaux défis sociaux demeurent l'éducation et la santé. L'indice de développement humain (IDH) 2006 du Burkina Faso est de 0,342 ce qui classe le pays au 174^e rang (sur 177)¹.

1.2 LE SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÈ

Le système scolaire du Burkina Faso s'articule selon les ordres d'enseignement suivants et les responsabilités sont réparties entre trois ministères principaux : le Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN), le Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA) et le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS). Des responsabilités spécifiques sont confiées aux ministres délégués à l'Alphabétisation et l'éducation non formelle et à l'Enseignement technique et professionnel. En vertu de la nouvelle Loi d'orientation de l'éducation², l'enseignement de base comprendra dorénavant l'enseignement primaire et l'enseignement post-primaire.

¹ Source : *Rapport mondial sur le développement humain 2006*, Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), New York, 2006

² Le *Décret N°2007-540/PRES* a promulgué, le 30 juillet 2007, la loi N° 013-2007 /AN portant loi d'orientation de l'éducation. Les définitions qui suivent des ordres d'enseignement du système éducatif burkinabè sont données en conformité avec les dispositions de la nouvelle loi.

- **L'éducation préscolaire.** Sous tutelle à la fois du MASSN et du MEBA³, l'éducation préscolaire couvre l'ensemble des activités éducatives destinées aux jeunes enfants de trois à six ans, en vue de développer leurs potentialités affectives, artistiques, intellectuelles et physiques, et de les préparer à l'enseignement primaire. Très peu développé, le préscolaire formel est surtout implanté dans les zones urbaines. L'augmentation du nombre de structures et des effectifs ces dernières années est essentiellement due au secteur privé. Selon les données disponibles au MEBA, le taux de préscolarisation au Burkina Faso était de 1,2% en 2006.
- **L'enseignement primaire.** L'enseignement primaire s'adresse aux enfants de 7 à 12 ans. Le cursus dure six ans et il est réparti en trois sous-cycles de deux ans (CP1-CP2, CE1-CE2, et CM1-CM2). La langue d'enseignement est le français et le certificat d'études primaires (CEP) sanctionne la fin du cycle primaire. L'utilisation des langues nationales est présentement expérimentée et les conditions de sa généralisation sont à l'étude. L'enseignement primaire est sous la responsabilité du MEBA.
- **L'enseignement post-primaire.** L'enseignement post-primaire est d'une durée de trois ou quatre ans et il vise à consolider les acquis de l'enseignement primaire et à préparer à l'enseignement secondaire ou à la vie professionnelle. Il est destiné aux sortants de l'enseignement primaire et constitue le second palier de la fréquentation scolaire obligatoire. Il est sanctionné par un diplôme de fin d'enseignement de base.
- **L'éducation de base non formelle.** L'éducation de base non formelle concerne toutes les actions d'éducation organisées et dispensées en dehors du système scolaire formel. Il s'agit surtout d'alphabétisation et d'actions de formation visant l'amélioration des conditions de vie et le perfectionnement professionnel. L'éducation non formelle est dispensée sous la responsabilité du MEBA dans les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) à l'intention des adultes analphabètes, et selon plusieurs autres modalités – comme les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) - pour les jeunes déscolarisés de 9 à 15 ans.
- **L'enseignement secondaire.** Sous la responsabilité du MESSRS, l'enseignement secondaire formel varie de deux à trois ans. Il comporte un cycle unique et vise à assurer aux sortants de l'enseignement de base un enseignement général, technique ou professionnel.
- **L'enseignement supérieur.** L'ordre d'enseignement formel postsecondaire est dispensé dans une institution universitaire ou assimilée et permettant aux étudiants d'acquérir des connaissances de niveau supérieur. Il vise essentiellement à assurer un enseignement de haut niveau, à développer la recherche scientifique et technique, à diffuser la culture et l'information scientifique et technique. Il comporte un à trois cycles sanctionnés chacun par un diplôme, un grade ou un certificat, sauf cas particulier.

2.0 LA POLITIQUE ÉDUCATIVE AU BURKINA FASO

Le développement de l'éducation, et de l'éducation de base au premier chef, a été établi comme une des grandes priorités du Gouvernement du Burkina Faso. Cette priorité est d'abord inscrite dans la *Constitution* du pays qui détermine que tout citoyen a droit à l'éducation, et dans un certain nombre de documents officiels, dont voici les principaux :

³ Une ambiguïté demeure quant à l'ancrage institutionnel du préscolaire au sein du Gouvernement du Burkina Faso.

2.1 LA LOI D'ORIENTATION DE L'ÉDUCATION (013/96/ADP)⁴

Votée par le Parlement le 6 mai 1996, la *Loi* établit que l'éducation de base est une priorité nationale, que l'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans et que toute personne a droit à l'éducation sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race et la religion.

2.2 LA LETTRE DE POLITIQUE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

La stratégie du Gouvernement en vue du développement du secteur de l'éducation est exposée dans la *Lettre de politique en matière d'éducation* du 2 mai 2001 (2001 – 179/PRES/PM/MEBA). Elle contient les résultats des études et des discussions techniques qui ont débouché sur les États Généraux de l'éducation en septembre 1994 et elle est compatible avec la *Loi d'orientation*. Le Burkina Faso entend « promouvoir une éducation accessible au plus grand nombre, pertinente par rapport aux besoins de la société et des individus qui la composent, promotrice de progrès tout en préservant le patrimoine culturel national ». La nouvelle loi d'orientation de l'éducation consacre la gratuité de l'éducation de base publique.

2.3 LE CADRE STRATÉGIQUE DE LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ (CSLP).

Le Burkina Faso a élaboré son premier Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté en 2000 à la faveur de l'éligibilité du pays à l'initiative PPTE⁵. Après trois années de mise en œuvre, il a été révisé en 2003 pour la période 2004-2006⁶. Il s'articule autour de quatre axes principaux :

- l'accélération de la croissance et sa fondation sur l'équité ;
- la garantie d'accès des pauvres aux services sociaux de base ;
- l'élargissement des opportunités d'emploi et d'activités génératrices de revenus pour les pauvres ;
- la promotion de la bonne gouvernance.

Dans sa stratégie de réduction de la pauvreté, le Gouvernement du Burkina Faso se réfère aux *Objectifs du Millénaire pour le Développement* (ODM). Le développement de l'éducation de base est l'une des stratégies importantes du CSLP et le Gouvernement compte sur l'appui de la communauté internationale pour y arriver.

2.4 LE PLAN DÉCENNAL DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DE BASE (PDDEB)

Le PDDEB a été approuvé par le Conseil des Ministres le 23 juin 1999 et adopté par le Décret No 99-254/PRES/PM/MEBA le 20 juillet 1999, et sa mise en œuvre effective a débuté à la fin de l'année 2002. Placé dans une perspective de long terme, le PDDEB a été mis de l'avant pour trouver des solutions aux problèmes diagnostiqués. L'intention était aussi de rompre avec *l'approche projets*, pratiquée jusqu'alors, et ses nombreux inconvénients, et notamment : la durée de vie insuffisante des diverses interventions, l'incohérence et la dispersion des actions des multiples partenaires et la sollicitation excessive des cadres du MEBA par tous les intervenants externes. Le PDDEB fait le diagnostic du système d'éducation de base à travers les indicateurs de couverture, d'accès et de qualité, et il précise des mesures politiques à mettre en œuvre, en référence au contexte socio-économique dans lequel se trouve le Burkina Faso. Il préconise l'élimination des disparités entre genre, et entre provinces/régions.

⁴ Le **Décret No 2007-540/PRES** a promulgué une nouvelle loi d'orientation de l'éducation le 30 juillet 2007.

⁵ L'initiative en faveur des PPTE est un dispositif global de réduction de la dette des pays pauvres très endettés qui applique des programmes d'ajustement et de réforme appuyés par le FMI et la Banque mondiale.

⁶ La revue se fait régulièrement tous les ans.

Globalement, le PDDEB vise un taux brut de scolarisation au primaire de 70% et un taux d'alphabétisme de 40% dans l'ensemble de la population, et ce, à la fin de sa mise en œuvre en 2010. Les objectifs spécifiques du PDDEEB, établis sur une période de dix ans, tant pour le formel que pour le non formel, sont les suivants :

- accroître l'offre d'éducation de base et réduire les disparités entre genre, entre régions géographiques et entre les situations socio-économiques des élèves ;
- améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base, et développer la cohérence et l'intégration entre des différents niveaux et modalités d'éducation ;
- promouvoir l'alphabétisation ainsi que de nouvelles formules d'éducation alternatives, à la fois comme facteurs de promotion du développement et éléments d'appui au développement de l'enseignement de base formel ;
- développer les capacités de pilotage, de gestion et d'évaluation des structures centrales et décentralisées en charge du secteur ainsi que les capacités de coordination des interventions extérieures⁷.

2.5 DES PROJETS POUR UNE MEILLEURE COHÉRENCE

Le système éducatif du Burkina Faso souffre d'un manque de cohérence dans son organisation d'ensemble et cela nuit à son fonctionnement et à son unité, et en voici quelques manifestations :

- trois ministères – le MEBA, le MESSRS et le MASSN – se partagent la responsabilité de l'éducation et de la formation, en plus de deux ministères délégués ;
- le MEBA et le MASSN assument chacun une partie de la responsabilité à l'égard de la petite enfance et du préscolaire ;
- l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire sont de la responsabilité du MEBA alors que c'est un autre ministère, le MESSRS, qui est présentement responsable pour l'enseignement post-primaire⁸.

Ces incohérences devraient, à court ou moyen terme, être atténuées par la mise en œuvre de la réforme du système éducatif⁹ et par la révision conséquente de l'encadrement juridique de l'éducation de base.

3.0 COMPTE RENDU DES PROGRÈS ACCOMPLIS EN ÉDUCATION DE BASE

De façon générale, l'éducation de base au Burkina Faso a progressé, et des avancées indéniables ont été réalisées pendant les premières années de mise en œuvre du PDDEB, notamment au chapitre de l'accès à l'enseignement primaire. Toutefois, ces progrès ne permettent pas d'envisager que les objectifs de l'EPT pourront être réalisés pour 2015.

⁷ Des cibles chiffrées pour ces objectifs n'ont pas été fixées par le Gouvernement.

⁸ Au mois de novembre 2007, soit près de trois mois après la promulgation de la nouvelle loi d'orientation, le Gouvernement burkinabè n'avait pas encore pris la décision de confier la responsabilité du post-primaire au Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), la loi faisant pourtant du post-primaire une partie intégrante de l'enseignement de base (cf. article 2 de la Loi).

⁹ Le Gouvernement a soumis à une large consultation – des partenaires techniques et financiers notamment – un document intitulé *Réforme du système éducatif du Burkina Faso* (mai 2006). Celui-ci propose une restructuration du système, du préscolaire au premier cycle de l'enseignement secondaire.

3.1 PROGRÈS DANS L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Le processus d'encadrement de la petite enfance tel qu'envisagé par le PDDEB a pris effet en 2004 avec l'ouverture de 50 haltes garderies dans les 20 provinces prioritaires sur un total de 180 à réaliser. Des difficultés liées à l'encrage institutionnel persistent découlant des dispositions du décret fixant les attributions de chaque département ministériel. L'évaluation externe de la 1^{re} phase du PDDEB a formulé la recommandation de revoir le décret statuant sur le rattachement institutionnel de la « petite enfance » de façon à éliminer les chevauchements entre le MEBA et le MASSN. Ce travail reste à faire. De façon générale, on peut affirmer que le volet petite enfance n'a pas été considéré comme prioritaire au cours de la première phase d'exécution du PDDEB, le taux de fréquentation de la maternelle n'étant que de 1,2% en 2006. Cela fut un choix implicite à la fois du GBF et des PTF, les ressources disponibles étant concentrées au profit du développement de l'enseignement primaire.

3.2 PROGRÈS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE¹⁰

L'analyse des progrès réalisés va porter sur les trois composantes du PDDEB : l'élargissement de l'**accès** ; l'amélioration de la **qualité** ; les changements dans la **gestion et le pilotage**, en prenant l'année 2001-2002 comme année de référence, l'année scolaire 2006-2007 étant la dernière année pour laquelle des données étaient disponibles.

3.2.1 L'accès

Les principales données relatives à l'accès concernent les taux d'admission et de scolarisation, l'évolution des effectifs, le nombre de salles de classe et le nombre d'enseignants, et ce, tant pour l'enseignement formel que pour l'éducation non formelle.

Tableau 1. Éducation formelle : indicateurs de résultats relatifs à l'accès

Indicateurs	Année 2001-2002	Année 2006-2007	Variations
Nouveaux inscrits en classe de CPI dont filles (%)	184 167 42,3	346 961 45,95	+ 88,4% + 3,6 p. ¹¹
Effectif total au primaire dont filles (%)	938 238 41,8	1 561 258 44,83	+ 66,4% + 3,03 p.
Taux brut d'admission (TBA) dont filles (%)	46,9 40,3	78,3 72,4	+ 31,4 p. + 32,1 p.
Taux brut de scolarisation (TBS) dont filles (%)	45,1 38,6	66,5 61,2	+ 21,4 p. + 22,6 p.
Taux net de scolarisation (TNS)¹² dont filles (%)	33,9 29,0	44,6 39,8	+ 10,7 p. + 10,8 p.
Enseignants chargés de cours	18 176	28 886	+ 58,9%
Nombre de salles de classe	19 252	28 925	+ 50,2%
Déficit en places assises	102 069	250 583 ¹³	+ 145,5%

La proportion d'enseignantes chargées de cours au niveau national était de 28,5% en 2006-2007¹⁴.

¹⁰ Source : annuaires statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

¹¹ p. : points de pourcentage

¹² Les dernières données pour le taux net de scolarisation (TNS) sont pour l'année 2004-2005

¹³ Les dernières données pour le déficit en places assises sont pour l'année 2004-2005. Les observations sur le terrain faites lors de la MCS d'octobre 2007 permettent de croire que le déficit en places assises augmente graduellement.

¹⁴ Source : Rapport de mise en œuvre du PDDEB (10^e rapport), MEBA, octobre 2007

Tableau 2. Éducation non formelle : indicateurs de résultats relatifs à l'accès

Indicateurs	Année-2001-2002	Année 2006-2007	Variations
Inscrits en Alphabétisation Initiale¹⁵ (AI)	106 640	196 670	+ 84,4%
dont femmes (%)	57,4	62,5	+ 5,1 p.
Inscrits en Formation complémentaire de base¹⁶ (FCB)	31 433	111 099	+ 253,4%
dont femmes (%)	46,3	61,7	+ 15,4 p.
Nombre de Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF)	4 601	12 531	+ 172,3%

Le taux d'alphabétisme au Burkina Faso, selon un rapport (non encore publié) de l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) du Burkina, est de 28,4%.

3.2.2 La qualité

Éducation formelle : indicateurs de résultats relatifs à la qualité

Les principales données relatives à la qualité dans le secteur formel concernent les taux de promotion, de redoublement, d'abandon et d'achèvement, ainsi que de succès au Certificat d'études primaires (CEP).

Tableau 3. Évolution des indicateurs relatifs à la qualité

Indicateurs	Année 2001-2002	Année 2006-2007	Variation
Taux de promotion en CP	79,8	87,5	+ 7,7 p.
dont filles	80,3	87,5	+ 7,2 p.
Taux de promotion en CE	73,1	81,9	+ 8,8 p.
dont filles	74,3	83,0	+ 8,7 p.
Taux de redoublement en CP	12,7	7,7	- 5,0 p.
dont filles	12,7	7,6	- 5,1 p.
Taux de redoublement en CE	17,0	13,0	- 4,0 p.
dont filles	16,9	12,7	- 4,2 p.
Taux de redoublement en CM	27,9	23,8	- 4,1 p.
dont filles	29,2	25,3	- 3,9 p.
Taux de succès au CEP	62,9	66,8	+ 3,9 p.
dont filles	58,8	62,6	+ 3,8 p.
Taux d'achèvement¹⁷	28,0	34,1	+ 6,1 p.
dont filles	23,6	30,4	+ 6,8 p.

Éducation non formelle : indicateurs de résultats relatifs à la qualité

Les principales données relatives à la qualité dans le secteur non formel concernent les taux d'abandon, de déperdition et de promotion.

¹⁵ L'Alphabétisation initiale (AI) est le premier niveau, qui consiste en une initiation à la lecture et à l'écriture selon une approche développée pour une clientèle adulte.

¹⁶ La Formation complémentaire de base (FCB) est le deuxième niveau d'alphabétisation, celui de la consolidation, qui permet au (à la) candidat(e) de se présenter à une évaluation nationale et d'être déclaré(e) alphabétisé(e).

¹⁷ Le taux d'achèvement mesure la proportion d'enfants nouvellement arrivés en dernière année du primaire par rapport à tous les enfants du pays qui ont l'âge officiel d'y être (ou les non redoublants au CM2 par rapport à la population des enfants de 12 ans). (*Rapport de mise en œuvre du PDDEB*, 6^e rapport, MEBA, novembre 2005). Le taux mentionné est celui de l'année 2005-2006.

Tableau 4. Éducation non formelle : indicateurs relatifs à la qualité

Indicateurs	Année 2001-2002	Année 2006-2007	Variation
Nombre d'apprenants évalués en AI	88 483	171 320	+ 82 837
nombre femmes	52 111	108 341	+ 56 230
% de femmes	58,9%	63,2%	+ 4,3 p.
Nombre d'apprenants évalués en FCB	25 789	102 133	+ 76 344
nombre femmes	12 125	58 281	+ 46 156
% de femmes	47,0%	57,06%	+ 10,06
Nombre de déclarés alphabétisés	20 743	90 898	+ 70 155
nombre femmes	9 722	51 958	+ 42 236
% de femmes	46,9%	57,16	+ 10,26 p.

3.2.3 La gestion et le pilotage

En ce qui concerne la gestion et le pilotage, quelques progrès ont été enregistrés au MEBA depuis l'an 2000. À la suite de l'audit organisationnel réalisé en 2001 par le bureau d'études *Core Advice*¹⁸, le Gouvernement a adopté une nouvelle structure¹⁹ pour le MEBA dont plusieurs composantes répondaient aux recommandations de l'étude. Des dysfonctionnements et imprécisions persistent toutefois aux plans organisationnel et institutionnel, dont le chevauchement des compétences entre les différentes directions du MEBA (et notamment entre le SG et le SP/PDDEB). Au chapitre des progrès, il faut encore mentionner la gestion informatisée du personnel enseignant à travers le *Système intégré de gestion administrative et salariale du personnel de l'État* (SIGASPE), quoique l'extension reste à faire à tous les bureaux de la DRH, et surtout aux structures déconcentrées du Ministère. Il n'existe pas de fichier centralisé pour la gestion des élèves. Pour faciliter l'exécution et le suivi des plans d'action annuels, le MEBA a également mis en place quatre groupes thématiques,²⁰ pilotés par des directeurs du Ministère, qui regroupent, outre des agents du MEBA, des représentants d'autres ministères concernés par le développement de l'éducation de base et par des représentants des PTF.

Le MEBA connaît des problèmes liés au recrutement et à la rétention de personnel qualifié, des problèmes de formation et d'adéquation avec le marché du travail, et des difficultés dues à la résistance au changement. Le Burkina n'a pas encore réussi à harmoniser les conditions et les procédures de l'ensemble des Partenaires technique et financiers (PTF). En revanche, les PTF du « fonds commun » pour la mise en œuvre du PDDEB ont harmonisé et aligné leurs procédures de gestion à travers le *Compte d'Affectation Spéciale du Trésor* (CAST), ce qui constitue un autre résultat important du projet d'appui au PDDEB et qui contribue à une meilleure efficacité de l'aide.

Il persiste finalement un grave problème de déficit de capacités à l'intérieur des structures gouvernementales responsables du développement de l'éducation, et à l'intérieur du MEBA au premier chef. Il est manifeste que le Ministère peine à suivre le développement rapide du système et il n'a pu encore élaborer un plan global de renforcement des capacités, incluant les dimensions structurelles et logistiques. Il faut bien constater aussi que les PTF n'ont pas toujours répondu aux demandes d'appui, implicites et explicites, manifestées par le MEBA et qu'il a manqué une stratégie de renforcement des capacités en accompagnement de la mise en œuvre de la première phase du PDDEB. Force est de

¹⁸ *Plan de Formation des Cadres de Gestion et d'Administration* (selon l'organigramme-cible). Core Advice, avril 2001, et *Définitions de fonctions par structure du MÉBA*, août 2001.

¹⁹ Décret 2003-103/PRES/PM/MEBA du 4 mars 2003 portant organisation du MEBA (complété par l'Arrêté 2003-00142/MEBA/SG portant organisation et fonctionnement des directions régionales de l'enseignement de base et de l'alphabetisation).

²⁰ Les groupes thématiques sont constitués autour des quatre composantes suivantes : l'accès, la qualité, le pilotage et la gestion financière.

reconnaître que les PTF eux-mêmes, ainsi que les agences d'exécution qu'ils commanditent, tout expérimentés soient-ils dans la gestion de projets, s'avèrent moins habiles et efficaces dans des actions d'accompagnement et d'appui rapproché visant le renforcement des capacités des agents locaux responsables de la réalisation des plans de développement.

3.3 ANALYSE

L'augmentation du nombre d'élèves qui fréquentent l'école est indéniable, les inscriptions en classe de CP1 sont même spectaculaires dans certaines circonscriptions. Les écarts entre les zones rurales et les zones urbaines continuent d'être importants. Il existe toujours des inégalités entre garçons et filles même si l'indice de parité, présentement à 0,85, tend à s'améliorer graduellement. En milieu urbain, où ne vit que 20% de la population, 96% des garçons et 89% des filles vont à l'école, contre respectivement 33% et 21% en milieu rural. Par ailleurs, les taux de scolarisation de l'enseignement primaire varient considérablement entre les 45 provinces. Par exemple, on enregistre un faible taux de 32,2% dans la Tapoa (zone rurale dans l'est) alors que le taux est proche des 100% dans la Kadiogo (Ouagadougou)²¹. On trouvera en annexe des tableaux montrant l'évolution des pourcentages des filles nouvellement inscrites en CP1 selon les régions (ANNEXE 2), l'évolution des effectifs totaux des élèves selon les zones, rurales et urbaines (ANNEXE 3), et l'évolution des pourcentages des effectifs totaux des élèves selon les zones (ANNEXE 4).

Le taux de redoublement a connu une baisse et il faut noter que les filles redoublent moins que les garçons en CP et en CE, tendance qui s'inverse dans les classes de CM. Le taux de promotion a progressé pour chacun des sous-cycles et le taux de réussite au CEP montre une progression soutenue.

Dans le non formel, les données montrent une augmentation des effectifs en AI et en FCB et une progression importante de la participation des femmes aux activités d'alphabétisation. Toutefois, la stratégie mise de l'avant pour les jeunes déscolarisés de 9 à 15 ans autour des Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) n'a malheureusement pas été développée par manque des ressources nécessaires (enseignants, curriculum, matériel didactique, suivi, etc.).

Certaines avancées sont donc prometteuses et elles résultent de l'effort conjugué d'un certain nombre d'initiatives positives mises de l'avant par le Gouvernement, et en voici quelques-unes.

3.3.1 L'évolution des infrastructures scolaires. Il est vrai que le rythme de construction de nouvelles infrastructures ne suit pas le rythme de la demande de services éducatifs. Mais il faut bien convenir que, après quelques années de piétinement dans ce domaine, le Burkina Faso, avec une nouvelle approche de maîtrise d'ouvrage déléguée, obtient maintenant des résultats positifs. Avec les contributions conjuguées d'un opérateur comme Faso Baara, de plusieurs ONG, des églises, et de partenaires efficaces comme JICA, USAID et la BAD ainsi que des PTF du Fonds commun, le MEBA peut montrer un bilan récent positif. Le nombre de salles de classe construites, qui était de 19 252 en 2001, est passé à 28 925 en 2007, soit une augmentation de plus de 50,2%²².

3.3.2 La formation et le recrutement de nouveaux enseignants. Le Burkina Faso dispose maintenant de cinq écoles nationales de formation des enseignants du primaire (ENEP), établies dans autant de régions du pays, et chacune d'elles forme plus de 500

²¹ Source : annuaires statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

²² Source : annuaires statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

nouveaux étudiants-maîtres par année, pour un total de plus de 3 000 par année tous recrutements confondus, et ils sont recrutés pour la plupart. Au cours des quatre dernières années, le MEBA a dû recruter en moyenne 3 150 nouveaux enseignants par année pour combler les besoins nouveaux (incluant les normalisations, les départs, les décès, etc.), et le nombre de salles de classe sans enseignant – même si elles étaient encore au nombre de 800 en 2005-2006²³ - a diminué constamment au cours de ces années. La pression démographique continuant d'être forte et la demande pour l'école croissant, le Burkina doit envisager d'augmenter la capacité d'accueil des ENEP. Le projet de créer une ou deux autres ENEP est d'ailleurs à l'étude.

3.3.3 L'expérience des écoles bilingues. L'éducation bilingue expérimentée au Burkina Faso est un système d'éducation qui consiste à dispenser l'enseignement à un enfant en deux langues dont la première, la langue africaine (nationale), est maîtrisée par lui, et la seconde, le français, une langue étrangère qui sera apprise comme seconde langue. L'hypothèse centrale de cette option est que la connaissance d'une langue nationale et l'utilisation des acquis de l'alphabétisation dans cette langue facilitent de manière significative l'acquisition des compétences visées par l'école, même si les apprentissages doivent se poursuivre dans une complémentarité langue nationale – français. Il est indéniable que la langue nationale, généralement bien maîtrisée par les enfants au moment de leur arrivée à l'école, peut constituer un médium sûr dans l'enseignement formel qui contribue à assurer un bon niveau de l'efficacité interne du système éducatif.

L'expérience de l'enseignement bilingue touche toutes les classes du primaire. L'option qui a été prise pour le modèle d'enrichissement/de maintien consiste à maintenir la langue nationale d'enseignement dans le système du début à la fin. Cependant, le volume horaire consacré aux matières enseignées en langue nationale ou à l'usage de la langue nationale au cours des sessions où elle est utilisée en même temps que le français diminue progressivement d'un trimestre ou d'une année à l'autre en faveur du français. Ainsi en quatrième et cinquième années, la langue nationale n'est utilisée que pour la lecture et la technique d'expression, et ce, à raison, respectivement, d'une heure et demie et d'une heure par semaine.

L'expérimentation des classes bilingues, principalement appuyée par l'ONG suisse OSEO, est encore limitée mais les effectifs sont en croissance. Des écoles bilingues sont maintenant implantées dans les 13 régions du Burkina et dans 26 provinces sur 45. Voici les chiffres pour les deux dernières années :

Tableau 5. Évolution du nombre de classes et des effectifs des écoles bilingues

Année scolaire	Nombre d'écoles	Nombre de classes	Nombre d'élèves
2005-2006	98	363	13 565
2006-2007	112	418	15 428

Source : OSEO, février 2007

La durée de l'enseignement primaire dans les écoles bilingues a été réduite de six à cinq ans, principalement à cause de la rapide intégration de l'enfant aux situations d'apprentissage grâce à l'absence de barrière linguistique. Les notions développées ne restent pas théoriques et sont réinvesties dans les diverses activités telles que les activités de production et les activités culturelles. Une étude réalisée en 2005²⁴ mentionne néanmoins que plusieurs enseignants trouvent que le programme sur cinq ans est très chargé. Pour ce qui est des résultats, le rapport a démontré que les écoles bilingues présentent une meilleure efficacité interne : meilleur taux de réussite et faible taux de déperdition. Par exemple, le taux de réussite au certificat d'études primaires

²³ Source : *Réforme du système éducatif du Burkina Faso*, Gouvernement du Burkina Faso, mai 2006.

²⁴ *Évaluation du programme d'éducation bilingue au Burkina Faso* (rapport provisoire), MEBA/OSEO, août 2005

(CEP) de 2004 était de 94,50% dans les écoles bilingues contre 73,7% au plan national. Les redoublements et les abandons ont également été réduits. Il y a lieu toutefois d'être prudent dans l'interprétation de ces résultats compte tenu de certaines conditions d'expérimentation favorables, comme : la formation continue et l'encadrement des enseignants des classes bilingues, la dotation des classes bilingues en matériel didactique, l'appui constant de partenaires externes, des classes à effectifs moins considérable, etc.

Dans le cadre de la réflexion entourant la réforme du curriculum de l'enseignement primaire, le Gouvernement examine présentement les conditions qui pourraient permettre une généralisation progressive de l'éducation bilingue.

3.3.4 La création d'un Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF), alimenté principalement par l'État et par les partenaires techniques et financiers, a grandement contribué à l'essor de l'éducation non formelle par la stratégie du faire-faire.

Tableau 6. Évolution des requêtes soumises au FONAENF²⁵

Année	Nombre de dossiers reçus	Nombre de dossiers acceptés	Nombre de dossiers rejetés	Pourcentage de couverture de la demande
2002-2003	197	91	106	46,2%
2003-2004	337	174	163	51,6%
2004-2005	410	239	171	58,3%
2005-2006	493	304	189	61,6%
Totaux	1 437	808	629	56,2%

Sur les quatre dernières campagnes d'alphabétisation, l'appui du FONAENF a permis d'ouvrir plus de 15 900 centres d'éducation non formelle. Le FONAENF a mis l'accent sur l'alphabétisation de base en vue de construire progressivement un potentiel ou un vivier important d'apprenants pour le cycle optionnel.

3.3.5 La coordination des partenaires techniques et financiers. Les progrès accomplis résultent aussi des efforts déployés par le GBF pour mieux coordonner les actions des PTF en vue d'une plus grande harmonisation. En 1996, fut créé le *Cadre de concertation en éducation de base au Burkina Faso* (CCEB/BF) qui regroupe présentement 134 ONG qui œuvrent en éducation de base. Le but du CCEB/BF est d'optimiser la concertation et la coordination entre les ONG/Associations afin de favoriser et de renforcer leur contribution à l'amélioration de la situation de l'éducation de base formelle et non formelle. On note une participation croissante de la société civile à la planification, la mise en œuvre et le suivi de l'éducation de base. Le CCEB et les ONG sont mis à contribution pour la validation du plan d'action annuel du MEBA ainsi que pour l'examen des rapports semestriels et annuels de mise en œuvre du PDDEB, et leur participation est sollicitée lors de la tenue, deux fois par année, des missions conjointes de suivi. Il est à noter aussi que les syndicats représentant les enseignants participent régulièrement aux missions conjointes ainsi qu'aux principaux ateliers de réflexion et de validation tenus par le MEBA sur des thèmes divers reliés au développement de l'éducation de base, tels l'éducation bilingue, la réforme du curriculum, la formation continue des éducateurs, etc.

Le *Cadre partenarial*, signé en septembre 2002²⁶ par le GBF avec une douzaine de partenaires techniques et financiers, se proposait de « définir un cadre de concertation et de dialogue entre le Gouvernement et les PTF pour améliorer l'efficacité de l'aide

²⁵ Source : *Rapport de mise en oeuvre du PDDEB* (8^e), MEBA, octobre 2006, p. 30

²⁶ Un Cadre partenarial amendé a été adopté en juin 2007 et signé par le MEBA et une quinzaine de partenaires.

apportée dans le secteur de l'éducation de base ». Les objectifs visaient notamment « une approche commune en matière de procédures (...), le cadre général d'intervention et de collaboration, la circulation de l'information et le suivi de la mise en œuvre du PDDEB ». Sept signataires du *Cadre partenarial* ont plus tard (2005) uni leurs efforts, à l'initiative du GBF, pour convenir de verser leurs fonds dans un *Compte d'affectation spécial du Trésor* (CAST) selon une formule d'aide proche d'un appui budgétaire sectoriel, et ils ont signé ensemble un *Protocole de fonds commun* (PFC).

3.3.6 Les modalités de suivi/évaluation. Il faut aussi ranger au nombre des initiatives positives les moyens pris par le GBF pour assurer le suivi/évaluation du PDDEB, notamment par l'adoption d'un *Tableau de bord de suivi* convenu avec les PTF, l'élaboration annuelle d'un plan d'action budgétisé, la production périodique de rapports semestriels et annuels et la tenue, deux fois par année, de missions conjointes de suivi (MCS) du PDDEB ; dix MCS ont été tenues à ce jour. Une évaluation à mi-parcours du PDDEB a également eu lieu en 2006, soulignant les points forts et les points faibles du PDDEB et faisant des recommandations pour la phase suivante. Ces modalités de suivi s'avèrent satisfaisantes puisqu'elles permettent aux différents partenaires – GBF, PTF et société civile – d'apprécier les avancées et les retards, et d'identifier des mesures susceptibles d'entraîner une plus grande efficacité dans la réalisation de certaines cibles. La plus grande difficulté, tant pour les rapports périodiques du MEBA que pour les missions conjointes, tant pour les agents ministériels que pour les PTF et autres partenaires, est de parvenir à mieux circonscrire les objets de suivi. Les aide-mémoire des missions conjointes comportent généralement un trop grand nombre de recommandations, à travers lesquelles s'entrecroisent trop souvent l'accessoire et l'essentiel.

3.3.7 Le rôle de la société civile. Enfin, un rôle important est accordé à la société civile dans la planification et l'exécution de l'éducation de base. Au niveau national, les associations des parents d'élèves (APE) et les associations des mères éducatrices (AME) jouent un rôle dans la planification, et ce, à travers la Fédération des Associations de Parents. Au niveau local, les Comités de Gestion (COGES), les APE et les AME participent à la vie quotidienne des écoles et des centres d'éducation non formelle.

Par ailleurs, si, au début de son existence, les activités du Cadre de concertation des ONG/associations en éducation de base (CCEB/BF) étaient limitées à des rencontres d'échanges et de concertation, ces activités ont évolué vers des plans d'action et des programmes formalisés, et notamment : l'établissement de relations de partenariat fort avec le MEBA et les PTF ; la participation à la mise en œuvre du PDDEB et signature du *Cadre partenarial* ; la participation à la création et à la gestion du FONEANF ; participation comme membre à la Commission nationale sur l'enseignement privé ; l'animation de la Coalition nationale pour l'EPT depuis 2001²⁷.

4.0 POLITIQUES ET STRATÉGIES POUR PROMOUVOIR L'ÉQUITÉ

Le Gouvernement du Burkina Faso a démontré sa volonté de promouvoir l'équité dans l'offre éducative et dans le traitement des divers publics cibles. Cette politique vise notamment à réduire graduellement les inégalités entre les garçons et les filles, entre les hommes et les femmes, en ce qui concerne la fréquentation des services d'enseignement primaire et les activités d'alphabétisation, à réduire les écarts entre les différentes régions, et notamment entre zones urbaines et zones rurales, et les inégalités fondées sur le statut socio-économique des ménages.

Un des principaux objectifs du PDDEB en 2001 était d'accroître l'offre d'éducation de base et de réduire les disparités entre genre, entre régions géographiques et entre les situations socio-

²⁷ Tiré d'une documentation mise à la disposition de l'auteur par le CCEB.

économiques des élèves. Il fut décidé dès le départ que le tableau de bord de suivi du PDDEB comporterait des renseignements séparés pour les filles et les femmes à l'égard des principaux indicateurs retenus.

4.1 L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES

Une structure particulière fut créée à l'intérieur du MEBA, la Direction de la promotion de la scolarisation des filles (DPEF), avec pour mission de promouvoir des actions visant à réduire les inégalités fondées sur le genre. La MEBA a aussi favorisé la participation des femmes à la vie de l'école en soutenant la création et le fonctionnement des associations des mères éducatrices (AME). Des initiatives particulières furent adoptées, notamment celle de dispenser les filles inscrites en CP1 du paiement de la cotisation à l'Association des parents d'élèves (APE), la cotisation étant payée par l'État.

Cotisation des filles aux APE

Dès la mise en œuvre de la mesure visant à exonérer les filles de CP1 du paiement de la cotisation aux APE, on a assisté à une forte augmentation des inscriptions, garçons et filles, en CP1. Dans les 20 provinces ciblées, dès 2004, cette augmentation a été de 25% selon une étude de la Direction de la Promotion de l'Éducation des Filles (DPEF)²⁸.

En 1997/98, les taux bruts de scolarisation des régions des Hauts Bassins et du Centre atteignaient respectivement 59,2% et 76,1% alors que ceux de la région de l'Est (18,6%) et du Sahel (15,1%) restaient toujours très en deçà de la moyenne nationale. En milieu urbain le taux de scolarisation des garçons est de 76 % et celui des filles de 66 % alors qu'en milieu rural, ces taux étaient respectivement de 33 % et 21 %.

4.2 LA RÉDUCTION DES DISPARITÉS RÉGIONALES

Vingt provinces, choisies parmi les plus pauvres et les moins avancées au plan de la scolarisation et de l'alphabétisation, furent identifiées comme « provinces prioritaires » (les 20PP), destinées à recevoir une attention particulière et à être l'objet d'un suivi particulier. Ces provinces bénéficient d'actions d'accélération notamment au chapitre des constructions scolaires, de la dotation des écoles en matériel didactique et fournitures scolaires, et elles reçoivent une attention spéciale de la part de certaines ONG. Les rapports semestriels et annuels du Ministère présentent des résultats séparés pour les 20 provinces prioritaires (20PP) à l'égard des principaux indicateurs, et notamment : le taux brut d'admission (TBA), le taux brut de scolarisation (TBS), le nombre de nouveaux inscrits, le nombre d'inscrits en alphabétisation initiale (AI) et en formation complémentaire de base (FCB), etc. Les suivis de la mise en œuvre du PDDEB s'intéressent aussi aux nouvelles constructions scolaires dans les 20PP, ainsi qu'aux dotations en manuels scolaires et en fournitures scolaires.

4.3 LA SANTÉ ET LA NUTRITION SCOLAIRE

En matière de santé/nutrition en milieu scolaire, une convention santé scolaire et nutrition a été signée le 30 janvier 2006 avec un consortium de trois ONG – Helen Keller International (HKI), Fondation pour le développement communautaire (FCD) et Catholic Relief Service (CRS) -. Cette initiative a déjà permis la tenue d'ateliers d'information, de sensibilisation et de planification dans toutes les régions concernées, l'acquisition de micro-nutriments et de produits déparasitants ainsi que la collecte de données statistiques. Les actions suivantes sont en cours de réalisation en 2007 : la formation des différents acteurs, l'organisation de journées d'information et de sensibilisation sur la santé/nutrition/hygiène, la distribution de micro-nutriments et de produits déparasitants, la mise en place de trousseaux médicaux dans

²⁸ Source : *Rapport de suivi de la campagne massive pour la scolarisation des filles 2005-2006 et de la mise en œuvre de la prise en charge des cotisations des filles* (DPEF, juillet 2006)

les écoles, etc. Il est encore trop tôt pour évaluer la portée des actions entreprises par des ONG dans le domaine de la santé/nutrition en milieu scolaire.

Pour ce qui est du VIH/SIDA, il ressort d'une enquête réalisée en 2004 dans le cadre du projet VIRUS, que le taux de prévalence est de 2,7% chez les enseignants, ce qui correspond au taux national estimé. Étant donné les effectifs du MEBA, le nombre d'enseignants affectés par le VIH/SIDA serait évalué à 686. On estime qu'environ 200 enseignants du primaire auraient été décimés par le virus au cours des cinq dernières années, soit pratiquement un enseignant par semaine, ou un par province. Il est important de noter que le Burkina s'est doté d'un Cadre stratégique de lutte contre le SIDA, et un plan d'action pluriannuel est exécuté, et il existe un Comité ministériel de lutte contre le SIDA (le CMLS).

Les cantines scolaires ont connu une évolution positive au cours des trois dernières années, le taux de couverture des écoles passant successivement de 48 à 52,9%, puis à 56,7% en 2005²⁹. Cela s'explique par une participation accrue des communautés de base dans la promotion des cantines endogènes. Les cantines scolaires permettent non seulement de garantir un meilleur accès des enfants à l'école mais aussi de réaliser une éducation de qualité, et elles constituent souvent un résultat tangible de la mobilisation sociale autour de l'école.

5.0 LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

En dépit d'avancées indéniables, surtout au plan quantitatif, force est de constater que le rythme des progrès enregistrés ne permet pas d'envisager que le Burkina Faso pourra réaliser « l'éducation primaire pour tous » en 2015. Les difficultés rencontrées sont grandes et le seul fait d'identifier les plus importantes suffit pour prendre la mesure des défis qui attendent ce pays dans sa lutte pour faire reculer l'analphabétisme et pour promouvoir le profil du Burkinabè du troisième millénaire.

5.1 LE DÉFI DE LA QUALITÉ.

L'augmentation rapide du nombre d'élèves dans le système et le fait que la demande dépasse l'offre entraînent une dégradation de certaines conditions d'enseignement et d'apprentissage :

- **Des classes à larges effectifs.** Le ratio national maître/élèves, présentement de 1/52, cache des situations pénibles. Il n'est pas rare, même en plein cœur de Ouagadougou, que des classes – surtout, mais pas exclusivement dans le sous-cycle CP, – dépassent les 80, 100, 150 et même 200 élèves et plus. Cette situation a, de toute évidence, des effets désastreux sur l'apprentissage.

La situation des effectifs dans le Kadiogo (Ouagadougou)

Le 10 novembre 2006, le directeur régional du Centre brossait un tableau d'ensemble des plus grandes difficultés dans sa région dans un document intitulé *Point de situation des classes à larges effectifs à la rentrée 2006-2007. Région du Centre*. On apprend notamment dans ce document que :

- la région compte plus de 70 classes avec plus de 90 élèves, 54 avec plus de 100 élèves, et 26 avec plus de 120 élèves (et trois départements n'avaient pu rendre compte de la situation des classes de CP1) ;
- plusieurs écoles manquent de tables-bancs, ou ont des tables-bancs en très mauvais état ; à Tangsèga, l'école avait emprunté les tables-bancs d'une école voisine qui, cette année, a connu un boum de recrutement, l'école prêteuse a donc récupéré son mobilier. Le rapport établit à plus de 1 500 les besoins en tables-bancs.

²⁹ Source : annuaires statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

Toutefois, alors que les classes à effectifs pléthoriques se multiplient dans les zones urbaines, et particulièrement dans les secteurs périphériques de certaines grandes villes, des écoles sont presque vides dans certaines zones rurales, dans le Sahel notamment.

Des écoles vides dans le SAHEL

À l'école primaire de M'Banga à 20 km de Dori, dans le nord du Burkina, à la rentrée de janvier 2007, en classe de CE1/CE2, on enregistrait 16 élèves présents sur 72 inscrits, les autres étant retenus à la maison par les parents. Région à vocation pastorale et agricole, le Sahel est une zone où les enfants sont soumis à des tâches domestiques ou à la garde des troupeaux en brousse. Les mentalités ne sont pas encore à la scolarisation des enfants... ce n'est pas rentable.

(Source : *Sidwaya*, 10 janvier 2007)

- **Des conditions matérielles difficiles.** Le 10^e rapport de mise en œuvre du PDDEB (octobre 2007) a montré que le nombre de classes paillotes ne cesse d'augmenter – 2 433 en 2006-2007 contre 639 en 2002-2003 - créant ainsi des conditions d'apprentissage pénibles pour un nombre croissant d'élèves. D'autres conditions difficiles concernent l'accès des enfants à l'alimentation et à l'eau potable, la santé scolaire, la lutte contre le VIH/SIDA et l'accès à l'hygiène. En dépit des progrès enregistrés au cours des dernières années, près de la moitié des écoles ne sont pas encore équipées de cantines scolaires. Enfin, l'accès à l'eau potable est très limité.

L'accès à l'eau potable

Les données d'une étude récente³⁰ faite conjointement par le MEBA et un certain nombre de PTF révèlent que, au Burkina Faso, sur 6 771 écoles :

- 330 écoles (4,9%) possèdent l'eau courante ;
- 477 écoles (7,0%) disposent d'un puits permanent ;
- 236 écoles (3,5%) ont un puits temporaire ;
- 2 269 écoles (33,5%) ont un forage équipé d'une pompe à motricité humaine ;
- 479 écoles (7,1%) ont leur forage en panne ;
- et 2 850 écoles (42,1%) sont dépourvues de tout point d'eau.

Selon l'étude, en définitive, **59,3% des écoles sont dépourvues de source d'eau potable si on prend en compte les écoles dont les forages sont en panne et celles s'approvisionnant à une source non potable.**

Il est largement reconnu que l'absence d'accès à l'eau potable et à des latrines séparées est un facteur important dans la non fréquentation de l'école par les filles. On estime même que la raison qui pousse environ la moitié des filles de l'Afrique subsaharienne à abandonner l'école primaire est l'insuffisance des installations dédiées à l'eau et à l'assainissement. Or, au Burkina, selon une étude récente, 4 042 écoles sont équipées de blocs de latrines soit une couverture de 60%.

5.2 LA CONDITION ENSEIGNANTE

Tel que mentionné plus haut, le Burkina Faso recrute plus de 3 000 nouveaux maîtres chaque année pour répondre à la nouvelle demande et remplacer ceux et celles qui quittent le système. Pour ce faire, on a diminué de deux à une seule année le temps consacré à la formation initiale dans les ENEP ce qui, aux yeux de plusieurs, constitue déjà une difficulté. De plus, et on procède trop souvent au recrutement des étudiants-maîtres au niveau du brevet d'études du premier cycle (BEPC)³¹, ce qui est généralement trouvé trop bas. L'encadrement des enseignants et la formation continue sont rendus difficiles à cause

³⁰ Source : *Alimentation et la santé scolaire au Burkina Faso (L). État des lieux et plan d'action 2005-2015*, MEBA/DAMSE, PAM, UNICEF, Plan Burkina et CRS/BF, avril 2006

³¹ Dans la réalité toutefois, on estime que les trois-quarts des stagiaires détiennent un diplôme supérieur au BEPC.

des moyens limités mis à la disposition des encadreurs pédagogiques – inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école -. Le système d'inspection, imbriqué dans les DPEBA et les CEB, qui devrait assurer l'encadrement des enseignants, leur notation et leur formation continue, fonctionne à très bas régime si bien que les maîtres, pourtant l'épine dorsale de tout système éducatif, sont un peu laissés à eux-mêmes ce qui augure mal pour le développement du système d'éducation de base.

Le recrutement des enseignants se fait maintenant sur une base régionale et ce sont souvent les nouveaux enseignants, donc les plus jeunes, qui sont affectés dans les classes difficiles, à larges effectifs, et le plus souvent sans logement. À noter aussi que le personnel enseignant féminin, déjà restreint – 28,5% du corps enseignant -, est concentré dans les centres urbains. En 2006-2007, il représentait 45,6% de l'effectif en milieu urbain contre 21,6% seulement dans les zones rurales. Cette situation n'est pas de nature à favoriser, autant que souhaité, la scolarisation des filles.

5.3 UN CURRICULUM DÉFICIENT DONT LE RENOUVELLEMENT EST DIFFICILE

Plusieurs aspects du curriculum de l'enseignement primaire sont désuets et inappropriés. Les programmes d'études (curricula) ne répondent plus aux besoins de la société burkinabè des années 2000, les manuels scolaires demandent à être actualisés et les apprentissages fondamentaux réalisés par les élèves sont insuffisants. Le volume horaire, qui devrait être de plus de 800 heures, dépasse à peine les 600 heures, cette situation étant due à de nombreux facteurs : rentrée tardive, absentéisme des enseignants, facteurs climatiques, périodes d'examens, contraintes locales diverses, etc. Le début de réforme du curriculum est en chantier depuis près de quatre ans mais on ne parvient pas à démarrer concrètement les activités. Les raisons de ce piétinement sont nombreuses et complexes, et en voici, les principales : la capacité limitée – notamment en ressources humaines et logistiques – des structures ministérielles responsables de ce dossier ; les hésitations du Ministère à prendre des décisions claires et concrètes concernant l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire ; l'absence de décisions « politiques » concernant des aspects fondamentaux du curriculum : les disciplines enseignées aux différents sous-cycles du primaire et le temps associé à chacune d'elles, le sort des « contenus associés » (éducation à la santé et à l'environnement, éducation en matière de population, éducation à la citoyenneté, etc.), le volume-horaire, la durée de l'éducation de base ; la dimension et la complexité de la réforme telle qu'entrevue par les agents du MEBA (concertation nationale, approche par les compétences, etc.) et les conséquences sur le personnel enseignant.

L'agitation créée au cours de 2006 et 2007 par l'esquisse d'une réforme globale du système éducatif et par les discussions et consultations autour de cette réforme, a encore une fois reporté le début véritable de la réforme du curriculum de l'éducation de base.

5.4. L'ÉVALUATION DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE

L'évaluation des acquis d'apprentissage – pour permettre de constater concrètement ce que les maîtres enseignent et ce que les enfants apprennent – ne fait que commencer laborieusement. Un dispositif a été mis en place au MEBA mais ce n'est que dans quelques années, à partir d'une lecture longitudinale des résultats, qu'on pourra constater les progrès réels accomplis à l'intérieur du système éducatif. Le rapport de l'évaluation de 2005³² portant sur le français et les mathématiques dans les classes de CP1 et de CE2 a notamment montré que :

- les élèves de CP1 ont obtenu une moyenne de 41,4 sur 100 en français et de 34,8 sur 100 en mathématiques ;

³² *Enquête 2005 sur les acquis scolaires au CP1 et au CE2 : le français et les mathématiques*, MEBA, DEP, novembre 2005.

- les élèves de CE2 obtenaient une note moyenne de 39,9 sur 100 à l'épreuve de français et de 38,1 sur 100 en mathématiques.

Par rapport à certaines variables, les résultats ont démontré que :

- il n'y avait pas de différences significatives entre les filles et les garçons de CP1 et de CE2 dans les résultats obtenus en français et en mathématiques ;
- les élèves des classes multigrades réussissaient moins bien ;
- les élèves des écoles bilingues obtenaient de meilleurs résultats en mathématiques ;
- la possession de livres de lecture et de calcul avait un impact positif sur les résultats.

Le rapport a en outre fait un certain nombre de constats au regard de l'environnement familial des élèves, des enseignants et des directeurs d'école, et de certaines caractéristiques des élèves eux-mêmes.

5.5 LES EMBÛCHES DE LA DÉCONCENTRATION ET DE LA DÉCENTRALISATION

Depuis le début des années 2000, la gestion de l'éducation de base est prise en charge par les paliers de l'administration déconcentrée du MEBA : les directions régionales (13 DREBA), les directions provinciales (45 DPEBA) et les circonscriptions d'éducation de base (322 CEB). Si les DPEBA ont su, graduellement, exercer une certaine forme de leadership en prenant notamment en charge la gestion des infrastructures scolaires – carte éducative, appels d'offres, suivi des chantiers -, il faut se rendre à l'évidence que l'administration déconcentrée du MEBA manque globalement de moyens, de motivation, et parfois de volonté ou de capacité humaine, pour jouer le véritable rôle de MEBA sur le terrain.

Après le vote sur la constitution du pays, en 1991, le Gouvernement a lancé un processus progressif de décentralisation, lequel reposait sur l'idée que le renforcement des compétences des collectivités locales était un préalable à la délégation effective des compétences. Les réticences de certains ministères face à la décentralisation n'ont pas favorisé la réforme des systèmes de gestion publique fortement centralisés. Le nouveau *Code des collectivités territoriales*, adopté en 2004, représente un nouveau tournant dans le processus, et il prévoit la mise en place de deux niveaux de décentralisation : les **régions** et les **communes**. Le *Code* définit six domaines de compétences prioritaires devant être transférés aux communes urbaines, dont l'éducation préscolaire, l'éducation primaire et l'alphabétisation. Il fournit toutefois peu de détails quant à la mise en œuvre des transferts de ressources prévus, et les décrets d'application qui doivent apporter ces clarifications n'ont pas encore été tous adoptés.

Avec la tenue des élections municipales de 2006, le Burkina Faso est entré dans une nouvelle phase pour l'exécution de sa stratégie de décentralisation. Mais beaucoup d'incertitude persiste quant au partage des responsabilités et des ressources, le cadre financier actuel étant manifestement insuffisant pour permettre aux collectivités locales d'assumer les responsabilités qui leur ont été transférées ; il ne faut pas perdre de vue que, au Burkina, les budgets locaux représentent seulement 2,5% des ressources nationales, dont 60% sont concentrés à Ouagadougou, la capitale. D'importantes études sont présentement en cours sur le terrain pour analyser notamment le degré de décentralisation politique, administrative et fiscale ainsi que la prestation de services au niveau local dans les secteurs de l'eau et de **l'éducation primaire**.

6.0 LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DE BASE ET LA GOUVERNANCE

Le budget pour la mise en œuvre du PDDEB provient actuellement de trois sources : (i) de l'État qui finance une partie importante du PDDEB à travers ses ressources propres (budget de l'État); (ii) des fonds issus de l'initiative PPTE, et; (iii) de l'ensemble des contributions financières provenant des PTF qui s'insèrent à l'intérieur d'un « fonds commun » des

partenaires, ainsi que des nombreux projets bilatéraux, des initiatives des ONG, associations, collectivités locales, etc.³³.

Les réformes pour améliorer la gestion des finances publiques ont été entreprises au début des années 1990 et elles accompagnent la volonté nationale de renforcer la gouvernance et de mieux rendre compte de la gestion des finances publiques. Les principaux programmes du gouvernement du Burkina Faso, actuellement en cours de réalisation pour moderniser la gestion des finances, sont le *Programme de réforme de la gestion budgétaire*, le *Programme de renforcement des capacités de l'administration publique*, le *Plan d'action pour le renforcement du système de passation des marchés* et le projet de *Stratégie de renforcement des finances publiques* (SRFP).

Malgré les contraintes, des progrès importants ont été réalisés. Les principaux acquis portent entre autres sur : **l'élaboration du budget** (nouveaux instruments de programmation et CDMT) ; **la gestion du budget** (modernisation du Circuit intégré de la dépense) ; les recettes (amélioration du recouvrement) ; **la déconcentration du circuit de l'exécution budgétaire** ; **l'exécution des dépenses** (célérité et transparence) ; **le contrôle** (restructuration de l'IGE, de l'IGF et de la Cour des comptes). Les réformes doivent se poursuivre mais les évaluations régulières faites par la Banque mondiale, le FMI et les principaux partenaires financiers du Burkina Faso soulignent que les progrès réalisés jusqu'à maintenant sont importants. Un bon indicateur des évolutions positives en matière de gestion des finances publiques au Burkina réside dans le fait que, depuis 2000, les principaux partenaires bilatéraux du Burkina offrent eux aussi un appui budgétaire général en appui à la mise en œuvre du *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté* (CSLP). Cet appui est très important, représentant 12,72% du budget de l'État en 2005, et 35,4% de l'aide extérieure budgétisée en 2005 (100 milliards FCFA, approximativement 155 millions d'euros).

Selon le *CDMT 2006-2008 du MEBA*, à l'examen de l'estimation des dépenses courantes et en capital pour cette période, il se dégage des besoins de financement en éducation de base par les PTF de l'ordre d'environ 67 millions d'euros. Des efforts de mobilisation des ressources financières sont à poursuivre pour ne pas compromettre l'avancée vers les objectifs de l'éducation pour tous.

Le système éducatif burkinabè est encore peu développé, quantitativement et qualitativement, et ce, en dépit des 1,8% du PIB que l'État investit dans l'éducation de base, ce qui est supérieur à la part moyenne (1,6%) d'autres pays ayant aussi des revenus inférieurs à 1 000 dollars par habitant. Il faut bien convenir toutefois que ce niveau d'investissement s'avère insuffisant pour assurer un développement adéquat de l'éducation de base dans ce pays. Les progrès accomplis par le Burkina au cours des dernières années au chapitre de la **bonne gouvernance** sont prometteurs. Le *Country Policy and Institutional Assessment* (CPIA)³⁴ 2005 de la Banque mondiale donne au Burkina une note globale de 3,8 et classe ainsi le pays au 9^e rang sur 76. En matière d'affaires, le Burkina Faso, selon le rapport *Doing Business 2006* de la Banque mondiale, se situe parmi les 20 pays les moins performants. On constate néanmoins qu'entre le classement 2005 et le classement 2006, le rang du Burkina a progressé positivement, traduisant ainsi une amélioration du climat des affaires. Le Burkina a de grandes ambitions et voudrait figurer à terme dans le premier quart des pays les plus performants.

³³ Dans le *Plan d'action budgétisé 2007* du MEBA, la répartition budgétaire était la suivante : Budget de l'État : 58,0%, Initiative PPTE : 2,9%, Fonds commun des PTF (CAST) : 18,5%, Projets divers, ONG, associations, etc. : 20,6% (Source : MEBA, *Plan d'action budgétisé 2007*, décembre 2006).

³⁴ Cette évaluation concerne notamment la gestion de l'économie, les politiques structurelles, les politiques d'inclusion sociale et d'équité, les politiques et institutions du secteur public.

En ce qui concerne **la corruption**, l'indice de perception de la corruption (IPC) utilisé par *Transparency International* fait référence à la perception du degré de corruption vu par les hommes d'affaires et les analystes-pays et s'étend de 10 (probité élevée) à 0 (très corrompu). L'IPC du Burkina³⁵ est de 3,2 en 2006, soit le rang 79 alors qu'il était de 3,4 en 2005 correspondant au rang 70. L'IPC a donc baissé et traduit une aggravation de la corruption. Il est à noter que le classement du Burkina à la 79^e place est notamment dû au fait que neuf pays sont classés ex æquo à la 70^e place avec un indice de 3,3.

En dépit des progrès enregistrés au chapitre de la bonne gouvernance, le Burkina n'est pas à l'abri des maladroites et des impairs dans sa gestion financière. Les problèmes rencontrés à l'occasion de l'audit de fermeture du Bureau des projets éducation (BPE) en 2005, lesquels ont retardé la mise en œuvre effective du nouveau Compte d'affectation spéciale du Trésor (CAST) et, surtout, les nouveaux décaissements des partenaires techniques et financiers, ont contribué à entraver la mise en œuvre du PDDEB et ainsi l'avancement de l'éducation de base. De grands pas restent à faire pour que le pays développe une gestion fiable et performante.

7.0 LES GRANDS DÉFIS DU BURKINA FASO EN MARCHE VERS L'ÉDUCATION POUR TOUS

Le Burkina Faso s'est fixé des objectifs ambitieux pour le développement de son système d'éducation. D'abord, le PDDEB a visé un taux brut de scolarisation de 70% en 2010. Puis, dans le cadre de sa requête auprès de l'initiative accélérée pour la scolarisation primaire universelle (Fast Track), le Burkina a ciblé l'universalisation de la couverture du système. Il est tacitement acquis parmi les observateurs de la scène éducative du Burkina Faso – notamment parmi les partenaires techniques et financiers – que ce pays ne va pas réaliser l'éducation pour tous en 2015. Une mission du Pôle de Dakar réalisée à Ouagadougou en mars 2004, portant sur la faisabilité de l'EPT, a examiné les éléments d'arbitrages financiers pour la politique éducative dans l'enseignement primaire au Burkina et suggéré des scénarios en tenant compte notamment i) de la politique de recrutement des enseignants, ii) de la politique de logement des enseignants et iii) de la stratégie concernant l'éducation non formelle. Tous les scénarios montrent, à des degrés divers, les déficits anticipés et la dépendance du pays à l'égard des fonds externes. Ils montrent, en définitive, les diverses options qui s'offrent au pays pour réaliser ses objectifs dans le « respect » des indicateurs du cadre indicatif du Fast Track à l'égard, notamment, du rapport élèves/maître, du coût du salaire des enseignants en unité de PIB/tête, du volume horaire et du coût de construction d'une salle de classe.

Devant ces difficultés, voici un certain nombre des principaux défis qui confrontent le Burkina Faso à l'égard du développement de l'éducation de base et de l'alphabétisation de sa population.

7.1 SE DONNER DES OBJECTIFS RÉALISTES

Sur la base des données et des scénarios contenus dans le rapport de la mission d'appui au Fast Track du Pôle de Dakar de 2004, le Gouvernement du Burkina Faso se doit de discuter ouvertement avec les partenaires techniques et financiers concernés par le développement de l'éducation de base, adopter une position claire à l'égard de l'indicatif de référence de l'Initiative Fast Track, et convenir avec les PTF d'objectifs ambitieux mais réalistes, quantitatifs autant que qualitatifs, et ce, pour la phase II du PDDEB – laquelle va couvrir les années 2008, 2009 et 2010 - mais aussi avec une vue sur l'horizon 2015. Il est nécessaire que ces objectifs soient communément jugés atteignables par le Burkina. Il est malsain d'être placé dans un état permanent d'échec. Il est nécessaire de pouvoir estimer ce qu'en seraient les enjeux et les conséquences.

³⁵ Selon le rapport de *Transparency International* 2006.

7.2 ACCÉLÉRER LE PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ÉQUIPÉES

Plutôt que de freiner la demande – ce qui est peu réalisable et manifestement non souhaitable –, le Burkina se doit d'accélérer la construction de salles de classe et aussi d'établissements dédiés à l'éducation non formelle. En même temps, il importe de fixer des conditions minimales et réalistes de l'environnement scolaire, touchant notamment : le nombre maximum d'élèves par classe, l'obligation que les élèves soient assis, la nécessité d'accès à l'eau potable, la présence de latrines séparées (garçons/filles), le manuel scolaire et le matériel didactique. La vraie qualité commence par des conditions décentes d'enseignement et d'apprentissage.

7.3 PRIORISER LA CONDITION ENSEIGNANTE

On ne réussira jamais un développement rapide de qualité du système éducatif sans un corps enseignant bien choisi, adéquatement formé et motivé. Un des grands défis du Burkina est de placer la condition enseignante au plus haut niveau des priorités, ce qui veut notamment dire : relever le niveau de recrutement des aspirants maîtres³⁶ – le niveau BEPC est de plus en plus reconnu comme insuffisant –, optimiser le contenu de la formation initiale – quitte à en augmenter la durée –, donner au dispositif d'encadrement les moyens nécessaires pour fonctionner de façon décente et ainsi assurer le suivi nécessaire auprès des maîtres et permettre une formation continue de qualité ; assurer aux maîtres des conditions raisonnables de logement, surtout dans les zones rurales.

7.4 RAFFERMIR LA VOLONTÉ DE SCOLARISER LES FILLES ET ALPHABÉTISER LES FEMMES

Les initiatives prises à cet égard ne doivent pas être relâchées mais plutôt intensifiées. Le MEBA doit notamment se donner comme objectif de rehausser la présence féminine dans le corps enseignant, particulièrement dans les zones rurales, et de féminiser davantage l'administration, centrale et déconcentrée, de l'éducation de base. À cet égard, les nouvelles nominations annoncées par le Gouvernement à l'automne 2007 constituent une avancée significative quant à la féminisation de l'administration de l'éducation de base.

7.5 RÉFORMER LE SYSTÈME ÉDUCATIF DE FAÇON RÉALISTE

Des dysfonctionnements institutionnels gênent la gestion du système éducatif burkinabè. Cette situation est d'emblée reconnue par le GBF qui a mis de l'avant des projets de réforme globale du système, du curriculum de l'enseignement primaire, et de l'encadrement juridique de l'éducation de base. Il importe que ces projets soient toutefois ciblés et que soient évitées des réformes trop globales qui n'aboutissent pas et qui laissent inachevés des changements qui s'imposent d'urgence. Les défis immédiats, et qui ne sauraient être différés, qui se posent au GBF concernent notamment les domaines suivants :

- le partage actuel à réviser des responsabilités en éducation entre trois ministères (MEBA, MESSRS et MASSN) ;
- le développement de l'éducation préscolaire ;
- le développement de l'enseignement post-primaire de façon à faire sauter le goulot d'étranglement qui freine la progression des jeunes au sortir du primaire – tant du secteur formel que du secteur non formel –, et ce, en accordant une attention particulière aux filières de formation professionnelle et technique ;
- la réforme du curriculum – et des curricula – de l'enseignement de base selon une approche réaliste qui tienne compte du niveau de formation et des besoins des quelque 30 000 enseignants du primaire présentement en poste ;

³⁶ Tout en étant prudent quant aux coûts que pourrait générer une telle hausse de niveau.

- le renforcement et la pérennisation du dispositif d'évaluation des acquis d'apprentissage pour permettre de suivre l'évolution des apprentissages réellement réalisés par les élèves tout au long de la scolarisation, et la participation du Burkina à des évaluations internationales.

7.6 COORDONNER ET HARMONISER LES ACTIONS DE L'ENSEMBLE DES PTF

Des efforts ont été faits, par le GBF et par un bon nombre de PTF, pour que tous les partenaires tirent dans le même sens sous l'impulsion du pays. Mais il persiste encore trop d'approches individuelles et d'actions « corporatives » qui pourraient être beaucoup plus efficaces si elles s'inscrivaient dans un effort d'ensemble, coordonné et harmonisé. Les différents modes d'assistance présents en éducation de base au Burkina ne rendent pas la tâche facile aux structures du pays qui ont la tâche lourde de gérer un seul système : aide budgétaire générale, aide budgétaire sectorielle, Compte d'affectation spécial du Trésor, projets divers, ONG, etc. Le GBF a le défi de réconcilier ces actions éparées et les nombreux PTF ont l'obligation d'être réceptifs aux besoins du pays à cet égard, et ce, en vue d'une plus grande efficacité et pour réduire les coûts de transactions.

7.7 LE PLUS GRAND DÉFI : RENFORCER LES STRUCTURES MINISTÉRIELLES RESPONSABLES

Tel que préconisé dans la *Déclaration de Paris*, le renforcement des capacités est devenu une condition essentielle pour l'efficacité de l'aide au développement.

Résolutions 22, 23 et 24 de la Déclaration de Paris

Résolution 22. La capacité de planifier, gérer, mettre en œuvre et rendre compte des résultats des politiques et programmes est un élément essentiel pour la réalisation des objectifs de développement fondés sur l'analyse et le dialogue par le biais de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation. Le renforcement des capacités est une responsabilité qui revient aux pays partenaires, les donateurs ayant un rôle de soutien. Il doit s'appuyer sur des analyses techniques rigoureuses mais aussi être sensible à l'environnement social, politique et économique général, y compris à la nécessité de développer les ressources humaines.

Les pays partenaires s'engagent à :

Résolution 23. Intégrer des objectifs spécifiques de renforcement des capacités dans leurs stratégies nationales de développement et suivre leur mise en œuvre par le biais, en tant que besoins, de stratégies de renforcement des capacités placées sous la conduite des pays.

Les donateurs s'engagent à :

Résolution 24. Aligner le soutien qu'ils apportent (qu'il s'agisse d'analyses ou d'aides financières) sur les objectifs et les stratégies des partenaires en matière de renforcement des capacités, utiliser efficacement les capacités existantes et harmoniser en conséquence leur programme d'appui en renforcement des capacités.

Le niveau actuel des capacités institutionnelles du MEBA ne permet pas encore une véritable prise en charge nationale des grands défis du développement de l'éducation de base. Les insuffisances en matière de gestion financière du MEBA font que le taux d'exécution des budgets de l'éducation (budget de l'État et ressources externes) a été en dessous des attentes. Des appuis sont disponibles de la part des PTF mais le MEBA n'est pas encore assez proactif pour en tirer complètement bénéfice. De plus, certaines des initiatives des PTF obéissent à une logique d'offre plutôt qu'à une logique de demande.

Le grand défi qui se pose au GBF et aux PTF, le plus important et le plus pressant, est de trouver les moyens pour mettre en place un dispositif durable de renforcement des capacités des structures ministérielles responsables de la gestion de l'éducation de base à tous les niveaux.

CONCLUSION

Des progrès indéniables ont été réalisés au Burkina Faso, au cours des cinq dernières années, dans le domaine de l'éducation de base : il y a plus de salles de classe, plus de maîtres, et plus d'enfants fréquentent l'école, garçons et filles. Mais, en dépit de ces avancées, la situation éducative du Burkina Faso demeure critique : le taux de fréquentation de l'enseignement primaire demeure l'un des plus faibles au monde, le taux d'achèvement au primaire dépasse à peine les 30%, le niveau des acquis scolaires est faible et le taux d'analphabétisme dans l'ensemble de la population avoisine encore les 70%. L'État burkinabè demeure confronté à des défis considérables pour tendre vers l'éducation pour tous. Ces défis sont de divers ordres :

- aux décideurs politiques d'abord, le défi de garder l'éducation de base au premier rang des priorités nationales et d'y consacrer une part du budget de l'État qui soit de nature à assurer les développements nécessaires ;
- le défi d'élargir l'accès à l'école à toutes les populations, celles des villes comme celles des régions rurales, aux femmes et aux filles comme aux hommes et aux garçons ;
- le défi d'assurer à tous et toutes des services éducatifs de qualité et de promouvoir les acquis d'apprentissage nécessaires pour atteindre l'autonomie et la liberté et promouvoir le progrès économique et social ;
- le défi d'obtenir de la communauté internationale les ressources et les appuis nécessaires à l'expansion et au fonctionnement efficace de son système éducatif ;
- le défi de fixer des objectifs et des cibles à la fois ambitieux et réalistes pour son système éducatif ;
- le défi d'identifier de façon lucide les besoins en renforcement des capacités des structures publiques responsables et d'adopter des stratégies permettant d'apporter les correctifs nécessaires ;
- le défi de poursuivre de façon éthique et responsable l'amélioration de la gestion des finances publiques et des marchés ;
- le défi d'une décentralisation raisonnée de l'éducation de base en assurant aux collectivités territoriales et aux communautés les moyens leur permettant d'assumer leurs responsabilités nouvelles dans ce domaine.

La communauté internationale est aussi confrontée à la responsabilité qui est sienne et elle doit également affronter un certain nombre de défis, et notamment :

- celui d'assurer au Burkina le niveau de ressources lui permettant d'aspirer à mettre en œuvre un plan de développement aussi ambitieux que crédible, et ce, pour atteindre l'éducation pour tous dans les meilleurs délais ;
- celui d'harmoniser les diverses actions d'appui et les procédures afin de réduire le lourd fardeau de coordination imposé aux structures du pays ;
- et celui d'appuyer le Burkina Faso, et notamment les structures responsables de l'éducation, dans l'adoption d'une stratégie forte de renforcement des capacités, et de l'accompagner dans la mise en œuvre de cette stratégie.

BIBLIOGRAPHIE

- Aide-mémoire de la 8^e, de la 9^e et de la 10^e mission conjointe de suivi du PDDEB.**
- Alimentation et la santé scolaire au Burkina Faso (L'). État des lieux et plan d'action 2005-2015*, MEBA/DAMSE, PAM, UNICEF, Plan Burkina et CRS/BF, avril 2006
- Annuaire statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation*, 2001-2002 à 2006-2007, DEP, MEBA
- Bilan de mise en œuvre du PDDEB au Burkina Faso*, Secrétariat permanent, MEBA, mai 2005
- Cadre partenarial en éducation de base : expérience du Burkina Faso*, document élaboré conjointement par le Secrétariat permanent du PDDEB et le chef de file en éducation (AFD), juillet 2006
- Cadre partenarial entre le MEBA et les partenaires techniques et financiers*
- Cadre stratégique de lutte à la pauvreté* (CSLP), Gouvernement du Burkina Faso
- Décret No 2007-540/PRES promulguant la loi No 013-2007/AN du 30 juillet portant loi d'orientation de l'éducation*
- Éléments d'arbitrages financiers pour la politique éducative dans l'enseignement primaire au Burkina Faso* (rapport), Mission d'appui au cadrage financier à moyen terme, Pôle de Dakar (Marie Dorléans, Alain Mingat et Mamy Rakomalata, mars 2004)
- Enquête 2005 sur les acquis scolaires au CP1 et au CE2 : le français et les mathématiques*, MEBA, DEP, novembre 2005.
- Évaluation du programme d'éducation bilingue au Burkina Faso* (rapport provisoire), MEBA/OSEO, août 2005
- Impact du VIH/SIDA sur le système éducatif au Burkina Faso*, Institut national de planification de l'éducation (Odile Akpaka et Yacouba Yaro), mai 2005, 96 p. + annexes
- Le point de situation des classes à larges effectifs à la rentrée 2006-2007. Région du Centre*, MEBA, DREBA du Centre, octobre 2006
- Lettre de politique en matière d'éducation*, Gouvernement du Burkina Faso, 2 mai 2001
- Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) 2000-2009*, Burkina Faso, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
- Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB), Phase II*, projet de document, Burkina Faso, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, janvier 2007-01-15
- Plans d'action annuels du MEBA* (Les)
- Point de situation des classes à larges effectifs à la rentrée 2006-2007. Région du Centre*, MEBA, DREBA du Centre, novembre 2006.
- Prestation décentralisée des services au Burkina Faso*, Concept note, Banque mondiale, octobre 2006, 12 p.
- Rapport de mise en œuvre du PDDEB* (8^e), MEBA, octobre 2006, 91 p.

Rapport général des journées de réflexion sur les cadres partenariaux de l'éducation, MEBA, 6-7 juin 2006

Rapport mondial sur le développement humain 2006, Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), New York, 2006

Réforme du système éducatif du Burkina Faso, Gouvernement du Burkina Faso, mai 2006

Revue du cadre juridique de l'éducation, Atelier national de concertation, MEBA, janvier 2006

**Évolution des pourcentages des filles nouvellement
inscrites au CP1 selon les régions³⁷**

Régions	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Boucle du Mouhoun	43,27	46,36	45,01	44,48
Cascades	42,46	47,21	44,57	45,89
Centre	49,24	49,27	48,66	49,65
Centre-Est	41,58	45,56	45,28	44,76
Centre-Nord	38,45	42,13	42,33	43,05
Centre-Ouest	41,24	45,43	44,54	43,96
Centre-Sud	43,60	49,75	45,67	44,27
Est	40,51	47,0	45,70	46,11
Hauts-Bassins	42,78	46,43	44,81	45,16
Nord	38,17	41,02	42,81	42,75
Plateau Central	39,47	45,64	43,98	43,93
Sahel	43,44	46,71	47,26	46,13
Sud-Ouest	40,77	45,29	44,77	45,25
National	42,27	45,84	45,05	45,08

³⁷ Rapport de mise en œuvre du PDDEB (8^e), MEBA, Burkina Faso, octobre 2006

Évolution des effectifs totaux des élèves selon les zones³⁸

	Urbain			Rural			Urbain + Rural		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
2002/2003	207 541	188 833	396 374	378 032	237 744	615 776	585 573	426 577	1 012 150
2003/2004	220 220	202 232	422 452	426 823	290 237	717 060	647 043	492 469	1 139 512
2004/2005	230 625	213 491	444 116	484 694	342 027	826 721	715 319	555 518	1 270 837
2005/2006	239 212	224 152	463 364	536 549	390 658	927 207	775 761	614 810	1 390 571

³⁸ Rapport de mise en œuvre du PDDEB (8^e), MEBA, Burkina Faso, octobre 2006

Évolution des pourcentages des effectifs totaux des élèves selon les zones³⁹

	Urbain			Rural			Urbain + Rural		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
2002/2003	52,36	47,64	100,00	61,39	38,61	100,00	57,85	42,15	100,00
2003/2004	52,13	47,87	100,00	59,52	40,48	100,00	56,78	43,22	100,00
2004/2005	51,93	48,07	100,00	58,63	41,37	100,00	56,29	43,71	100,00
2005/2006	51,63	48,37	100,00	57,87	42,13	100,00	55,79	44,21	100,00

³⁹ Rapport de mise en œuvre du PDDEB (8^e), MEBA, Burkina Faso, octobre 2006