

INTRODUCTION

Depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en 1990, les stratégies adoptées par la plupart des pays n'ont pas permis d'atteindre les objectifs fixés. Des difficultés persistantes empêchent toujours **l'accès** à l'éducation de façon équitable pour tous les groupes sociaux d'une part et la réalisation d'une éducation de **qualité** d'autre part.

Le thème retenu par l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) sur "ETUDE PROSPECTIVE / BILAN DE L'EDUCATION EN AFRIQUE" place la réflexion de l'accès et de la qualité à l'éducation comme des défis à relever pour la réalisation de l'éducation pour tous au Burkina Faso. La revue de la littérature existante a permis de faire l'état des lieux des difficultés qui sont liées à l'insuffisance de l'offre éducative, au coût élevé de l'éducation, aux pesanteurs socioculturelles, à la faible demande d'éducation, à l'accessibilité (distance), à l'état sanitaire et physique médiocres des élèves, au chômage des sortants du système. Toutes ces combinaisons de facteurs

freine le désir de certains parents à scolariser leurs enfants.

Pour mesurer le niveau de l'accès, les taux bruts de scolarisation, d'admission, les taux de transition et la distance ont servi d'indicateurs de référence. L'analyse de la qualité pourra se décliner à partir des notions de pertinence, d'efficience et d'efficacité.

A partir du moment où une littérature relativement abondante existe, la collecte des données s'est faite sur la base documentaire.

Les objectifs poursuivis à travers l'étude du thème "Accès et qualité de l'éducation au Burkina Faso" sont :

- Identifier les obstacles à l'accès et à la qualité de l'éducation ;
- Repérer les expériences novatrices porteuses de succès ;

L'ensemble de l'étude sera organisé en quatre (4) parties .

PREMIERE PARTIE :SITUATION D'ENSEMBLE

I.- LA STRUCTURE DU SYSTEME EDUCATIF

Le système éducatif comprend l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

1.- L'EDUCATION FORMELLE

Elle est constituée par les structures suivantes :

- l'éducation de base ;
- l'enseignement secondaire ;
- l'enseignement supérieur ;
- la formation professionnelle ;
- l'enseignement normal.

L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire forment l'éducation de base. Le préscolaire concerne les enfants de 3 à 6 ans alors que l'enseignement primaire accueille les enfants de 6 à 12 ans.

L'enseignement secondaire prend en compte l'enseignement général, l'enseignement technique et professionnel ainsi que l'enseignement artistique. Le maillon terminal de l'éducation formelle est l'enseignement supérieur qui comprend les facultés, les grandes écoles et des instituts.

1.1.- L'EDUCATION DE BASE

Au niveau de ce sous-secteur, les indicateurs pertinents donne la situation suivante : au niveau du préscolaire, le taux de scolarisation est de 1,44 % en 1997. En effet, sur un nombre d'enfants estimé à 1. 253.125, seuls 18.045 ont bénéficié d'un encadrement préscolaire. Un effort a été fait pour accroître l'effectif des personnels d'encadrement qui est passé de 3 en 1989, à 148 en 1998, soit un taux d'accroissement moyen de 54,21 %. Les structures préscolaires ont progressé entre 1998-1999 ; on comptait en effet 84 établissements privés représentant 48,05 % de l'ensemble des structures d'accueil.

Pour ce qui concerne l'enseignement primaire, les constructions des salles de classe ont progressé en moyenne de 8,42 % sur la période 1991-1992 à 1996-1997, alors que les effectifs ont cru de 6,84 % en moyenne, par an dans la même période. Le taux d'admission en première année (CP1) fluctue entre 25 et 34 % depuis les cinq dernières années, ce qui veut dire que moins d'un tiers des enfants âgés de 7 ans ont accès à l'école primaire. Le taux d'accroissement moyen annuel du nombre de maître est de 9,42 % sur la période 1990-1991 à 1997-1998 grâce à la politique des constructions de structures d'accueil en formation initiale.

Tous ces résultats ont permis de relever le taux brut de scolarisation qui passe de 30,7 % en 1991-1992 à 40,9 % en 1997-1998. Concernant les examens, il a été enregistré un taux de succès au CEP de 62 % en 1999 contre 57 % en 1998.

1.2.- L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement secondaire a connu une évolution assez satisfaisante ces dernières années. Entre 1990-1991, le nombre de salles de classe a accru de 6,92 % pour l'enseignement général et de 9,53 % pour l'enseignement technique. Cette progression montre que l'offre privée d'éducation secondaire occupe une place importante dans l'enseignement secondaire. L'évolution des effectifs suit un rythme de progression annuel de 7,84 % pour l'enseignement général alors qu'il est de 6,95 % pour l'enseignement technique en moyenne entre 1990 et 1996.

Cette évolution des infrastructures d'accès à eu non seulement une incidence sur les effectifs mais également sur le taux de scolarisation qui est passé de 7,54 % en 1990-1991 à 10,67 % en 1996-1997. Cependant, ce taux cache des disparités régionales entre filles et garçons et entre origine socio-économique des élèves. Les filles y sont en effet sous représentées, avec 36,31 % en 1996-1997 pour l'ensemble. Il faut cependant noter qu'elles sont fortement représentées (55,66 %) dans l'enseignement technique privé qui correspond en réalité à la formation en secrétariat bureautique. Il est à noter enfin que les filles sont 46,27 % des élèves issues de familles de cultivateurs et d'éleveurs.

Les résultats scolaires connaissent également une amélioration. Au secondaire, le taux de réussite au BEPC était 42,08 % en 1999 contre 37,08 % en 1998 et 31,10 % de succès au BAC contre 25,19 % en 1998.

Enfin, le nombre de personnel enseignant a connu une augmentation sensible. Par exemple le nombre d'enseignants est passé de 4 893 en 1995-1996 à 5 657 en 1997-1998, soit une augmentation de 7,52 % par an. Pendant ce même temps le nombre de femmes enseignantes est passé de 855 à 1032, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 9,86 %.

1.3- L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Depuis sa création en 1974 avec 253 étudiants, l'Université de Ouagadougou a connu un taux annuel moyen de croissance de 18,82 % de ses effectifs jusqu'en 1995-1996 où elle comptait 953 étudiants. Les femmes étaient représentées à 23,98 % soit 2 286 étudiantes.

N.B. : Les seules réalisations marquantes et importantes peuvent être constatées au niveau de l'enseignement primaire.

2.- L'EDUCATION NON FORMELLE

Au Burkina Faso, on comptait en 1991 selon l'enquête démographique **4 992 493 personnes soit 84,5 %** de la population de 10 ans et plus qui ne savent lire ni écrire dans une langue quelconque. En comparant ce taux d'analphabétisme à celui de 1985, on note une légère amélioration car il était de 87,4 %. La population alphabétisée ne représentait que 15,5 % contre 12,7 % en 1985. Cette amélioration est due à la construction croissante des écoles et des centres d'alphabétisation, qui vient répondre à la demande sociale d'éducation. Le taux d'alphabétisation est plus fort chez les hommes (21,3 %) que chez les femmes (10,1 %). Des disparités existent selon le milieu de résidence. En effet, cette situation s'explique par une forte concentration des infrastructures scolaires dans les villes. Le taux d'alphabétisation reste faible (22,2 %) en 1994.

Depuis 1991, il a été créé les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF). En 1995, les Centres d'Education de Base Non Formelle voyaient le jour et intéressent les adolescents non scolarisés et déscolarisés âgés de 9 à 15 ans.

Au cours des dix dernières années, les défis majeurs identifiés dans le système éducatif sont :

- l'insuffisance des structures d'accueil ;
- les disparités géographiques et selon le genre ;
- la faiblesse des rendements internes ;
- la faible pertinence du système ;
- la faible capacité de gestion du système.

Au cours des années 1990, plusieurs avancées ou stratégies ont été introduites dans le système afin d'améliorer l'accès à l'éducation. Au niveau de l'enseignement formel, il a été introduit les Classes à Double Flux (CDF) et les Classes Multigrades (CMG) d'une part et les Ecoles Satellites (ES) d'autre part pour ce qui est de l'enseignement primaire. Au niveau de l'enseignement non formel, il s'agit surtout des Centres d'Education de Base Non Formelle (ES/CEBNF) et les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF).

II.- LES DEFIS NON ENCORE RELEVES

Depuis Jomtien, le Burkina Faso et ses partenaires ont consenti des efforts pour améliorer l'accès à l'éducation. Des réussites notables, dont nous venons de présenter les plus remarquables en atteste, mais des défis demeurent malgré tout. De manière synthétique, ces défis concernent :

- la faible pertinence du système ;
- le poids des pesanteurs sociologiques ;
- la faible capacité de gestion des ressources ;
- le faible niveau du pouvoir d'achat des familles face à l'éducation.

2.1.- La faible pertinence du système

Au primaire, les acquisitions scolaires servent très peu à l'enfant dans sa vie post-scolaire. Au secondaire, plus de 80 % des diplômés ne trouvent pas d'emploi correspondant à leur qualification. L'université quant à elle produit par an quelques 1000 diplômés titulaires de la licence ou de la maîtrise dont les 4/5 ont été obtenus dans les sections économiques, juridiques et littéraires, et c'est malheureusement ces profils de qualification

que les demandes d'emplois sont les moins satisfaisantes. Ce constat amène certains parents du milieu rural à refuser l'accès de leurs enfants à l'éducation qui ne garantit plus l'avenir professionnel.

2.2.- La faible capacité de gestion des ressources

Elle concerne essentiellement les dotations des ressources financières allouées à l'éducation. Sur la période 1991-1996, environ 13 % en moyenne du budget de l'Etat ont été alloués au secteur de l'éducation. Cette part reste insuffisante au regard des besoins énormes tels :

- la construction de nouvelles salles de classe ;
- la réhabilitation ou rénovation des anciennes salles de classe.

2.3.- Le poids des pesanteurs sociologiques

Malgré les campagnes de sensibilisation, il se trouve encore des parents, qui au nom de préjugés séculaires refusent d'inscrire leurs enfants à l'école, notamment les filles. De ce fait certaines salles de classe restent à moitié pleine par manque d'effectifs.

2.4.- Le faible niveau du pouvoir d'achat face à l'éducation

Le profil de pauvreté révèle que 45,5 % de la population vit en dessous du seuil national de pauvreté avec **41 900 FCFA** par an et par adulte. Dans ces conditions, beaucoup d'enfants, issus de milieux pauvres restent en dehors du système quand les parents ne peuvent pas faire face aux dépenses d'éducation.

DEUXIEME PARTIE : DES PRINCIPAUX PROBLEMES **D'ACCES A L'EDUCATION**

Chapitre I : Clarification du concept d'accès

1. Définition

Le terme d'accès peut être défini comme le résultat de l'interaction entre la demande des familles et l'offre représentée par le réseau des écoles existantes. Face à cette offre, on se demande quelle est la proportion des enfants qui l'utilisent effectivement ou qui en bénéficient ? La demande des

familles est une variable complexe et qui détermine en dernière instance la décision des parents à scolariser un enfant.

2. Les indicateurs d'accès

La façon dont est mesuré l'accès au système éducatif dépend d'ordinaire du niveau d'éducation pour lequel l'accès est calculé. Ainsi, l'accès au premier niveau d'enseignement (enseignement primaire) est mesuré par la comparaison de la proportion d'enfants admis par rapport à la population correspondante de ce niveau, et cette mesure est appelée **le taux d'admission**. L'accès aux niveaux suivants d'enseignement est mesuré en comparant la proportion d'enfants admis par rapport au nombre de ceux qui se trouvaient l'année antérieure en dernière année d'études du niveau précédent, et cette mesure est appelée **taux de transition**.

Chapitre II : BILAN DE L'ENSEIGNEMENT FORMEL

1. L'EDUCATION DE BASE

1.1 Le préscolaire

L'éducation préscolaire concerne les enfants de 3 à 6 ans. Elle existe au Burkina depuis 1958 mais demeure encore embryonnaire. Le sous-système comprend les garderies populaires, créées en 1984 par l'Etat et le préscolaire classique, assimilé à l'école maternelle qui est le fait de l'initiative privée.

En 1997, 18045 enfants ont bénéficié d'un encadrement préscolaire, sur 1.253 125 enfants, soit un taux de préscolarisation de 1,44 % ; au cours de l'année 1997-1998, on dénombrait 80 garderies et 74 jardins d'enfants qui sont beaucoup plus représentés dans les villes de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso. L'éducation préscolaire au Burkina est essentiellement un phénomène urbain de sorte que beaucoup d'enfants du monde rural sont en dehors du sous système.

1.2. L'enseignement primaire

L'enseignement primaire accueille officiellement les enfants de 7 à 12 ans. La scolarité dure six (6) ans au terme desquels l'élève passe le Certificat d'Etudes Primaires (CEP) et l'entrée en sixième pour accéder à

l'enseignement secondaire. L'offre éducative comprend des écoles publiques et des écoles privées laïques et confessionnelles qui fonctionnent toutes sur la base des mêmes programmes. En 1997-1998, le taux brut de scolarisation était de 40,90 %, dont 33,4 % pour les filles et 48 % pour les garçons.

Les disparités selon le genre constituent également une des principales caractéristiques du sous-système du développement quantitatif. Ainsi, en 1990-1991 les filles représentaient 37,6 %, des effectifs scolarisés et en 1997-1998, ce taux est passé à 39,93 %. Mais si on établit l'indice de parité (¹), on s'aperçoit que l'écart entre taux masculin et taux féminin a tendance à se résorber progressivement. En effet, en 1990/1991, il était de 0,64, en 1994/1995 de 0,62, en 1997/1998 de 0,68.

Le taux d'admission au CP1 reste également faible. Les effectifs des nouveaux inscrits en première année, après avoir quelque peu stagné de 1989/90 à 1993/94, ont connu une progression d'environ 7 % en moyenne par an entre 1989 et 1997. Au cours de cette période, le taux d'admission est passé de 24,6 % à 34,0 %, ce qui voudrait dire que 2 enfants sur 3 âgés de 7 ans n'ont pas accès à l'école primaire.

Les disparités géographiques (régionales) sont importantes. Les régions qui abritent les principales villes sont plus scolarisées que les autres.

Par exemple, en 1997/1998, les taux bruts de scolarisation sont :

- Kadiogo : 87,9 % ;
- Houet : 64,6 % ;
- Boulkiemdé : 50,2 %.

Komondjari : 7,6 %

Yagha : 10,6 %

Gnagna : 13,5 %

L'accès aux différents niveaux est faible. On a remarqué en 1997/1998 que sur 1 000 enfants inscrits au CP1, 597 accèdent au CM2 mais que seulement 308 réussissent le Certificat d'Etudes. Les

performances des filles sont légèrement supérieures à celles des garçons jusqu'au CM2, par contre les garçons reprennent l'avantage au diplôme terminal. Il ressort des statistiques scolaires que les élèves du milieu rural ont toujours des difficultés d'accès à l'éducation à cause de la distance à parcourir. En effet, plus de 16,2 % des élèves du milieu rural parcourent 3 Km et plus pour se rendre à l'école.

2. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement secondaire concerne en principe les enfants de 13 à 19 ans. Il comprend l'enseignement général et l'enseignement technique ayant chacun un cycle long et un autre court.

L'enseignement général couvrait une forte proportion (93,29 %) de l'enseignement secondaire en 1996/1997. Sur un effectif de 154.723 élèves en 1996/1997, seulement 10382 suivent l'enseignement technique, soit 7 % environ des effectifs totaux. Le taux d'accroissement moyen annuel des effectifs entre 1991 et 1997 est de 7,85 % pour l'enseignement général et environ 6,95 % pour l'enseignement technique.

Au niveau de cet ordre d'enseignement, il a été initié dans les années 1985, le principe de la double cohorte pour résoudre le problème des classes pléthoriques mais cette innovation a été vite abandonnée à cause des critiques des partenaires sociaux comme les syndicats et les parents d'élèves.

Dans l'enseignement secondaire, le taux brut de scolarisation est passé de 8,04 % en 1991 / 92 à 11,17 % en 1997 / 98. Comme au niveau du primaire, le taux brut de scolarisation du secondaire est l'un des plus bas du monde et de la sous région.

L'écart entre les garçons et les filles est plus sensible au niveau de l'enseignement général que dans l'enseignement technique. En 1997/98, les filles représentaient 36,07 % au niveau de l'enseignement secondaire général mais 51,42 % au niveau de l'enseignement secondaire technique. (à cause notamment du tertiaire largement fréquenté par les filles (Secrétariat...)) L'offre privée d'éducation secondaire occupe une place

¹ **rapport entre taux féminin et taux masculin. Plus l'indice se rapproche**

importante dans l'enseignement secondaire Burkinabè. En 1996, l'enseignement privé contrôlait d'une part 46 % des établissements, 33,6 % des élèves de l'enseignement secondaire général et d'autre part 88,09 % des établissements d'enseignement secondaire technique et 77,69 % des effectifs. L'enseignement technique relève déjà de l'initiative privée et pour des raisons de contraintes budgétaires, l'Etat encourage, davantage l'initiative privée afin qu'elle contribue à accroître l'offre éducative.

3. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Depuis sa création en 1974 avec 253 étudiants, l'université de Ouagadougou a connu un taux annuel moyen de croissance de 18,82 % de ses effectifs jusqu'en 1996/97 où elle comptait 9 000 étudiants

Ces dernières années, l'enseignement supérieur a connu un certain nombre de transformations tant dans ses structures que dans son mode de fonctionnement, notamment par le passage du système d'école au système de faculté et la déconcentration de l'Université de Ouagadougou. A côté de l'enseignement supérieur public, ces dernières années voient également apparaître des établissements d'enseignement supérieur privé dans le domaine de la technique. En 1995/1996, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur atteint à peine 1 % dans l'ensemble. Les initiatives dans ce secteur ont été :

- l'ouverture de l'Université vers la société ;
- l'introduction de l'examen spécial d'entrée à l'Université ;
- le passage du système des Ecoles en facultés ;
- la tendance à la professionnalisation avec la création du département des Arts et Communication par exemple, des IUT... ;
- la dynamisation de l'Institut de Développement Rural, de l'Institut Universitaire de Technologie ;
- la création de l'Université de Bobo ;
- la création de l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou.

En résumé on peut dire que l'analyse de la situation de l'enseignement formel fait apparaître des faiblesses au niveau de la

de 1, plus la disparité entre sexes est réduite.

capacité d'accueil. A tous les niveaux, l'offre éducative est insuffisante. A cela, s'ajoutent la faiblesse de la demande surtout en milieu rural, et les disparités entre genre et entre régions ou provinces.

CHAPITRE II : LES OBSTACLES A L'ACCES A L'EDUCATION

La revue de la littérature a permis d'identifier des obstacles touchant à l'offre éducative et à la demande d'éducation. Au niveau de l'offre éducative, on note le coût élevé de l'éducation, la distance à concourir pour aller à l'école, la baisse de la qualité des services d'éducation, le manque d'infrastructures, l'état sanitaire et nutritionnel médiocre des élèves.... Concernant les obstacles liés à la demande, il y a les pesanteurs socioculturelles, le coût d'opportunité, le faible niveau de revenu des parents.

1. LES DEPENSES PUBLIQUES D'EDUCATION

1.1. Les coûts unitaires élevés

Depuis 1994, les exercices de détermination du coût unitaire font ressortir que l'éducation coûte chère pour l'Etat. Les différentes revues des dépenses publiques ¹ donnent un coût unitaire moyen de l'enseignement primaire à 27 519 F CFA avec un maximum de 35 172 F CFA dans le Sud-Est et un minimum de 20 194 F CFA dans les Hauts Bassins. La question a été abordée au cours de l'atelier national sur l'initiative 20/20⁽²⁾. Il ressort que le coût unitaire dans l'enseignement de base public a connu un accroissement de 54 % entre 1990 et 1997, soit un taux moyen de 7,06 % par an sur l'ensemble de la période. On a même constaté que c'est à partir de 1994 que les dépenses ont augmenté plus vite par rapport aux effectifs. En effet cette augmentation est indubitablement imputable à l'effet de la dévaluation du franc CFA qui a amené l'Etat à un réajustement des lignes budgétaires.

Mais pourquoi le coût unitaire est-il élevé ?

¹ **Revue des dépenses publiques 1991-1995, version provisoire**

- Dépenses publiques et leur impact : le cas de l'éducation et de la santé au Burkina Faso, 1998

Les réflexions qui ont été conduites jusque-là attribuent au coût élevé le poids du salaire des enseignants comme la cause essentielle du coût unitaire élevé. En effet, il ressort des services compétents³ que entre 1990 et 1997, les salaires représentaient une moyenne de plus de 82 % dans les dotations budgétaires en faveur du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA).

Pendant le même temps, les mêmes sources indiquent par exemple que les investissements dépassent à peine 8 % des dotations budgétaires.

Le niveau élevé du coût unitaire trouve également son explication dans le taux d'encadrement des élèves, plus particulièrement dans le milieu rural. Les statistiques officielles actuelles donnent un ratio de 47 élèves par maître en moyenne, et cela sur le plan national. Dans les zones rurales, comme le constate l'enquête prioritaire⁴, ce ratio est parfois faible dans des proportions de 15 élèves par maître dans les régions à faible taux de scolarisation ou à forte tradition nomade. Dans ces conditions, les maîtres sont payés normalement pour une prestation partielle et ceci rend assez élevées les dépenses moyennes par élève.

1.2. Absence d'équité dans l'affectation des dépenses publiques au niveau de l'enseignement de base

Il existe un déséquilibre dans l'affectation des ressources de l'Etat en faveur des catégories aux revenus faible/moyen et élevé. L'atelier régional sur l'Initiative 20/20 en Afrique⁵ a retenu à partir d'une synthèse du profil de pauvreté de 1996 qu'au Burkina Faso, les 40 % les plus pauvres bénéficient de 12 % et de 0,1 % des dépenses publiques affectées aux enseignements secondaire et supérieur respectivement. Il en est de même pour l'enseignement de base où les inégalités de revenus recourent les inégalités entre milieu urbain et rural. En effet, les 40 % les plus pauvres ne

² **BF/UNICEF/PNUD : Initiative 20/20 au Burkina Faso. L'allocation des ressources budgétaires aux services sociaux de base pour les années 1990 à 1997, Ouagadougou, sept. 1998, 62 p.**

⁴ **INSD : Analyse des résultats de l'Enquête Prioritaire sur les conditions de vie des ménages. 1ère édition, Ouagadougou, février 1996, 278 P.**

⁵ **PNUD/UNICEF : Atelier régional sur l'Initiative 20/20 en Afrique, 8-10 septembre, 1998 Rapport général 51 P.**

bénéficient que de 28 % des dépenses publiques avec un taux brut de scolarisation de 25 %. Les populations non pauvres qui reçoivent 53 % sont scolarisés à 61%. Cette absence d'équité dans les pays africains pauvres comme le Burkina a été soutenue par les réflexions des spécialistes comme Alain Mingat ⁶ pour qui il existe une disparité dans les coûts unitaires entre les catégories scolaires pauvres et riches. Suivant le milieu de résidence, on note une amélioration des transferts des ressources publiques vers le milieu rural (73,6 %) contre 26,4 % en milieu urbain. Cette apparente amélioration ne doit pas cacher les difficultés d'accès à l'éducation pour les populations du monde rural.

2. LES DEPENSES PRIVEES D'EDUCATION

Les travaux sur les dépenses privées d'éducation ne sont pas nombreux au Burkina Faso. Néanmoins, on retiendra que l'enquête prioritaire de 1996 donne des informations sur la structure et le niveau des dépenses des familles.

2.1. Structures des dépenses privées

Au Burkina Faso, les frais de scolarité compte pour environ 47 % dans les dépenses d'éducation, soit en moyenne 5 636 F CFA par enfant scolarisé et par an ; contre 43 % pour les livres et fournitures. Les frais de transport scolaire ne représentent que 2,5 %. Les diverses contributions scolaires comme les cotisations des parents d'élèves, la cantine scolaire... représentent 7,5 % des dépenses. Ces niveaux de dépenses qui sont globaux ne permettent pas de connaître la structure des dépenses en fonction des ordres d'enseignement ce qui aurait permis une lecture plus détaillée. L'étude conduite par ILBOUDO (1994) suite à l'atelier de Loumbila ¹ a seulement indiqué la structure des dépenses au niveau de l'enseignement primaire qui concerne essentiellement les coûts des fournitures, l'habillement, la cotisation des parents d'élèves, la participation des parents au fonctionnement des cantines et aux constructions scolaires.

⁶ ADEA : Education et finances, vol. 10, n°01, janvier-mars 1998, PP 7-8.

¹ Loumbila est un village situé à une quinzaine de km de Ouagadougou et qui abrite une des ENEP

2.2. Les dépenses d'éducation par groupe socio-économique

Les dépenses occasionnées par la scolarisation varie en fonction des catégories socio-professionnelles des parents d'élèves. Il ressort en effet de l'enquête prioritaire que les chefs de famille qui sont agriculteurs dépensent 7 123 F CFA par an pour l'éducation de leurs enfants alors que ceux qui sont salariés (public ou privé) dépensent annuellement 20 385 F CFA.

Au sein de ces deux groupes, il y a encore des disparités et c'est tout naturellement que les agriculteurs vivriers rencontrent des difficultés pour la prise en charge des frais de scolarités, 32,5 % des ménages touchés par l'enquête prioritaire évoquent le coût élevé des frais de scolarité et des fournitures comme raison de non accès à l'école primaire.

2.3. Les dépenses privées par strate

C'est au niveau des milieux de résidence urbanisés comme Ouagadougou et Bobo-Dioulasso que les dépenses scolaires sont élevés. En milieu urbain, les résultats de l'enquête prioritaire montrent qu'au niveau de l'enseignement primaire, l'essentiel des dépenses va au frais de scolarité (68,4 %) alors qu'en milieu rural l'accent est mis sur les livres et fournitures scolaires. Malheureusement les résultats de l'enquête ne donnent pas des informations sur les autres ordres d'enseignement.

3. LES AUTRES OBSTACLES A L'ACCES A L'EDUCATION

3.1. Le manque à gagner ou coût d'opportunité

Cette dimension peut être considérée comme mode d'explication ou comme obstacle à l'accès à l'éducation. Même si des études approfondies sur la question ne sont pas encore réalisées ⁷, il faut noter qu'un récent atelier tenu à Bobo sur la stratégie de réduction de la pauvreté montre qu'en milieu rural comme en milieu urbain, certains parents font souvent le choix ou de ne pas envoyer leurs enfants à l'école pour profiter de leur force de

⁷ UNICEF/BURKINA est entrain de faire mener une étude sur la question dans huit provinces du B.F.

travail. Dans ce cas, on peut percevoir les difficultés d'accès à travers l'opportunité que les familles ont à saisir du revenu additionnel que l'enfant non scolarisé leur procure.

3.2. La qualité de service

La qualité de service éducatif laissant à désirer, le nombre insuffisant des enseignants, leur manque de vocation, le chômage des jeunes intellectuels découragent les parents à scolariser leurs enfants.

3.3. La taille de la famille

Les charges occasionnées par les familles nombreuses apparaissent comme des facteurs qui aggravent les obstacles relatifs au coût d'éducation pour les couches pauvres.

3.4. Les pesanteurs socio-culturelles

Les récentes études conduites au Burkina Faso montrent que les facteurs socio-culturels comme les traditions, les croyances sont pour beaucoup de parents des raisons suffisantes pour s'opposer à la scolarisation des enfants, celle des filles en particulier. Et comme le disait la Grande Diallobée dans "l'Aventure ambiguë" (C.A. KANE), l'école tue ce qu'il y a de plus cher en nos enfants. Parmi ces facteurs socio-culturels identifiés, on peut retenir l'ignorance, la polygamie, la pratique du mariage forcé chez les filles, le mode de vie nomade et quelque fois les pratiques religieuses.

3.5. La distance

La distance est un obstacle majeur à la scolarisation des enfants de

7 - 12 ans, particulièrement des filles. Les écoles ont été souvent construites dans les chefs-lieux de canton, dans les centres urbains et il était pratiquement impossible pour les enfants de cette tranche d'âge de parcourir parfois 8 à 10 km. Dans ces conditions les familles renoncent à envoyer leurs enfants à l'école.

Malgré les efforts déployés, le niveau de l'enseignement formel reste bas. C'est pourquoi l'Etat et ses partenaires ont mis en oeuvre des expériences nouvelles, en vue de lever les obstacles ci-dessus énumérés et réduire leur impact négatif sur la demande et l'offre d'éducation.

TROISIEME PARTIE: LES STRATEGIES, LES EXPERIENCES NOVATRICES ET LES PERSPECTIVES

Chapitre I : LES STRATEGIES

Deux principes essentiels soutiennent toutes les stratégies mises en oeuvre au Burkina Faso en faveur de l'éducation : l'éducation, l'éducation de base en particulier est reconnue comme une priorité nationale ; l'implication plus systématique des populations dans les questions éducatives.

1. Les restructurations budgétaires intra sectorielles

Depuis quelques années, le gouvernement a développé des initiatives dans le sens de réduire le coût unitaire par la réduction des allocations scolaires et des bourses de l'ordre de 5 % par an au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. En donnant la priorité à l'éducation de base, après Jomtien une sorte de " discrimination positive " s'est opérée en faveur de ce niveau d'éducation. Enfin l'adoption d'une nouvelle nomenclature budgétaire intégrant les financements extérieurs au budget de l'Etat, vise l'accroissement substantiel des ressources budgétaires en faveur du secteur de l'éducation en l'occurrence. Au cours de l'année budgétaire 1999, l'Etat a adopté un nouvel instrument de gestion équitable à travers l'adoption du budget - programme.

2. La réduction des coûts de construction

La stratégie adoptée dans le cadre du projet de développement de l'enseignement primaire était de faire appel à une main-d'oeuvre nombreuse et à l'utilisation des compétences techniques des artisans locaux afin de réduire de près de 50 % les coûts de construction. Cette expérience n'a pas été totalement heureuse dans la mesure où la qualité des ouvrages laissait parfois à désirer. En accord avec le Gouvernement, l'IDA allait modifier cette stratégie initiale au profit d'une délégation partielle du programme à Faso Baara ⁽¹⁾ sous forme d'appel à la concurrence de petites et moyennes entreprises de construction. Comme il a été souligné plus haut cette mesure qui ne permettrait pas de réduire vraiment le coût, a été remplacée par la réduction du nombre d'ouvrages à réaliser dans le cadre du complexe

scolaire. Ainsi étaient supprimés les ouvrages annexes comme la construction des logements, des cantines, des latrines, les bureaux des maîtres et les sanitaires. L'expérience novatrice de la participation communautaire aux projets de développement a permis de réduire les coûts de construction (investissement humain).

3. Adoption de l'initiative 20/20

Après le sommet social, le Burkina Faso a admis à l'instar de certains autres pays de consacrer 20 % de son budget propre aux secteurs sociaux essentiels de base (Education - Santé) ; les bailleurs de fonds doivent réserver également 20 % de leurs ressources propres à l'aide aux secteurs sociaux essentiels comme l'éducation de base. L'objectif étant de faciliter ainsi l'accès à l'éducation de base aux plus pauvres et d'introduire plus d'équité dans la répartition des dépenses publiques en vue d'un développement humain durable.

Les réflexions conduites récemment ¹ reconnaissent l'effort réalisé par le Burkina dans l'allocation des ressources propres à l'enseignement de base. Ainsi entre 1990 et 1997, l'Initiative 20/20 est passé de 8,65% en 1991 à 10,58% en 1997. Cet effort reste à consolider car on voit bien que ces taux sont encore en deçà de ceux prévu par l'Initiative.

4. Adoption de l'Initiative PPTE (ou Hipic)

Dans le cadre de l'initiative pour les Pays Pauvres très Endettés (PPTE) ou Heavily Indebted Poor Countries (HIPIC), le Burkina a établi une matrice d'indicateurs de performance de l'enseignement de base. Depuis 1997, le Burkina expérimente sous l'égide du groupe des bailleurs du Programme Spécial d'Assistance à l'Afrique (PSA) un test visant la reformulation du système de conditionnalité. Dans le cadre de cet exercice, un des objectifs à atteindre est de développer l'accès à l'éducation de base et de réduire les disparités géographiques et de genre.

Le bilan fait sur le test de la conditionnalité donne des indicateurs d'impact ⁽¹⁾ positifs. En ce qui concerne le nombre de nouveaux

¹ **BF/UNICEF/PNUD : Initiative 20/20 au Burkina Faso. L'allocation des ressources budgétaires aux services sociaux de base pour les années 1990 à 1997, Ouagadougou, septembre 1998,62 p.**

inscrits au CP, on note une progression lente mais régulière. De 104 891 en 1992, l'effectif des nouveaux inscrits est passé à 151 210 en 1997. Pendant ce temps le nombre de classes de CP1 ouvertes passe de 1778 à 3284, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 13,1%.

La politique de construction massive de classes, le maintien des innovations éducatives et la promotion du secteur privé peuvent être des facteurs d'explication de cette progression régulière des taux.

5. La Politique en faveur de l'Éducation des Filles.

Pour résoudre le problème de la sous scolarisation des filles, plusieurs actions ont été entreprises au Burkina Faso. Une des stratégies majeures et de tout premier plan, a été la mise en oeuvre du projet expérimental de 10 ans dénommé " Projet UNESCO-Haute Volta d'accès de la femme et de la jeune fille à l'éducation ". Ce projet s'est implanté dans les zones de Kongoussi, Banfora et Pô. Il a démarré en 1968 et a pris fin en 1978.

D'autres mesures et actions parfois volontaristes ont été entreprises. Il s'agit de :

- l'adoption du Décret 74/465/PRES/EN du 21/12/1974 portant réglementation des conditions des élèves en état de grossesse afin de leur permettre de poursuivre leurs études.
- la conduite de l'opération Bantaaré ⁽¹⁾ des femmes et des jeunes filles à l'éducation en 1989.
- La création d'un Service de la Promotion de la Scolarisation des Filles en 1989 et sa transformation en Direction de la Promotion de l'Éducation des Filles en 1996.

Au cours des années 1990, au nombre des actions, on peut retenir :

- la tenue de la conférence panafricaine sur l'éducation des filles, Ouagadougou (1993) ;
- l'élaboration du Plan d'Action pour la promotion de l'Éducation des filles en 1994 dont les objectifs globaux sont :

- accroître le taux de scolarisation des filles dans les 18 provinces les plus défavorisées à travers des activités de sensibilisation et de mobilisation sociale ;
- * atteindre d'ici l'an 2007 un taux de scolarisation de 65% pour les filles.
- * contribuer à l'accès et au maintien des filles à l'école.
- créer des écoles satellites en vue de rapprocher l'école des enfants en favorisant l'accès aux filles ;
- créer un comité de suivi du plan d'Action de l'éducation des filles.
- l'adoption de l'année de plaidoyer pour la promotion de l'éducation des filles en 1998 ;
- .

6. Distribution de micro nutriments aux élèves

Une étude de base conduite en collaboration avec le ministère de la santé a déterminé les carences nutritionnelles et les problèmes de santé publique spécifiques dont souffrent les enfants dans les différentes régions du pays. Ces études ont identifié les principales causes (économiques, socioculturelles, psychologiques, etc.) de ces problèmes. Elles ont permis en outre :

d'analyser les pratiques en matière de soins préventifs et curatifs prodigués aux enfants d'âge scolaire et les modalités actuelles de transmission des savoirs et pratiques de santé dans les différentes régions ;

d'identifier les besoins en information en matière de santé des différents publics concernés (parents, enseignants, encadreurs...).

A cet effet il a été mis en place un plan d'action en faveur de la santé scolaire par la distribution de micro nutriments aux élèves avec l'appui du Cathwel, la redynamisation des visites médico-scolaires, la mise à jour des vaccins des enfants. Le programme couvre actuellement quatorze provinces soit 86 écoles et environ 3 000 élèves. Il consiste à la mise en place de dispositif de stockage, de répartition et de distribution des compléments nutritifs dans les différentes zones concernées.

L'opération est appelée à s'étendre à toutes les écoles du territoire national dans un moyen et long terme. De ce fait, elle pourrait contribuer à

résoudre l'épineux problème de la sous-alimentation des enfants au Burkina Faso.

7. Incitation à la promotion du secteur privé

Au compte des objectifs pour le développement du secteur éducatif, l'on retient qu'il faut :

- assurer le développement quantitatif de l'offre éducative à tous les niveaux ;
- améliorer la qualité et la pertinence du système éducatif
- développer la cohérence et l'intégration entre les différents niveaux du secteur, singulièrement et entre le formel et le non formel ;
- améliorer le développement organisationnel et les capacités de gestion des structures au sein des départements en charge de l'éducation.

Mais l'Etat seul ne peut pas venir à bout des nombreuses contraintes. C'est pourquoi dans sa stratégie de promotion de l'éducation, il suggère d'inciter le privé à investir dans le domaine de l'éducation par la mise en place de mesures incitatives appropriées : (libéralisation des frais de scolarité, allègement des mesures administratives liées à l'ouverture des établissements, élaboration de programmes officiels pour l'ensemble des écoles franco-arabes, formation des enseignants, fourniture de manuels et de matériels didactiques...).

Cependant, le développement attendu ne s'est pas produit, la proportion d'enfants scolarisés par l'enseignement privé, qui est passé des 10% et plus des années précédentes à 7% en 92/93, ne présente guère que 9,4% des effectifs en 1995/96.

En outre, la plupart de ces écoles connaissent des problèmes de fonctionnement plus ou moins graves, dus au manque d'organisation et de contrôle et la mauvaise gestion financière, administrative et pédagogique.

Toutes ces mesures sont prises en vue d'améliorer l'accès à l'éducation et d'atteindre ainsi l'objectif de JOMTIEN. Les progrès demeurent cependant timides et le système éducatif du Burkina Faso reste confronté à de nombreux obstacles.

Parmi ces obstacles, on constate :

- une couverture scolaire insuffisante ;
- des disparités géographiques ;
- des disparités entre filles et garçons ;
- des pesanteurs sociologiques ;
- le manque d'intérêt des populations de certaines régions pour l'école.

Chapitre II : LES EXPERIENCES NOVATRICES

1. AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT FORMEL

1.1. Les innovations pédagogiques

Il a été introduit dans le sous-système de l'enseignement de base les Classes à Double Flux (CDF) et les Classes Multigrades (CMG) depuis 1993. Le double flux est une méthode qui consiste pour une classe à recevoir alternativement deux groupes d'élèves de même niveau. Le Burkina a opté pour la formule, 2 cohortes, une salle de classe et un maître.

L'objectif de cette méthode est de réduire les effectifs par classe dans les grands centres urbains en vue d'améliorer l'encadrement des élèves tout en utilisant de façon maximale les infrastructures existantes et le personnel enseignant en poste.

Une classe multigrade ou classe à cours multiples est une classe où le maître reçoit alternativement des groupes d'élèves de deux ou plusieurs niveaux. Au Burkina, le MEBA a réduit le nombre de niveaux de groupes d'élèves à deux (CP1-CP2) ; (CE1-CE2) ; (CM1-CM2).

De 1992 à 1998, les résultats atteints sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 1 : Evolution des effectifs et des classes

| Années | Classes à double flux | | Classes multigrades | |
|------------------------|-----------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | classes | effectifs | classes | effectifs |
| 92/93 | 22 | 2 420 | 115 | 5 060 |
| 93/94 | 203 | 22 330 | 229 | 10 075 |
| 94/95 | 372 | 40 920 | 430 | 18 920 |
| 95/96 | 660 | 73 590 | 990 | 43 560 |
| 96/97 | 875 | 97 240 | 1 843 | 52 404 |
| 97/98 | 1084 | 119 240 | 1 693 | 74 492 |
| 98/99 | 1074 | 144 326 | 2 267 | 87 087 |
| Tx d'accr. moy. annuel | 91,17 % | 98 % | 64,35 % | 60,7 % |

Source : DGIPB/service des innovations pédagogiques

En 1997, l'évaluation de ces innovations a permis d'identifier des insuffisances qui sont :

- l'insuffisance de matériels didactiques et manque crucial d'équipement
- la non maîtrise de la pédagogie des CDF et des CMG par certains jeunes maîtres ;
- l'inexistence des structures et équipements d'appui (salle de révision, activités extramuros...);
- le manque de cadre de suivi ;
- le refus de certains parents de scolariser leurs enfants dans ce système innové ;
- la réticence des syndicats à l'égard de l'introduction de ces formules.

1.2. Les Ecoles Satellites (E.S.)

L'innovation introduite dans le sous-système de l'enseignement de base ces dernières années est l'Ecole Satellite (ES). Elle a été mise en oeuvre en 1995 et constitue le premier maillon de l'école primaire burkinabè dans les villages où il n'existe pas encore une école primaire classique. Elle correspond aux trois (3) premières années du primaire (CP1, CP2 et CE1). Les Ecoles Satellites accueillent des enfants de 7 à 9 ans non scolarisés à raison de 40 environ par classe. Elles sont aussi conçues pour rapprocher

l'école de l'habitation de l'élève et surtout faciliter l'accès et la fréquentation des filles, c'est pourquoi le recrutement se fait selon un quota de 50 % pour les filles et 50 % pour les garçons.

Après trois (3) ans, d'expérimentation, les résultats suivants ont été atteints :

1995/1996 : ouverture de 30 E.S.

- nombre d'élèves total : 1 222
- nombre de filles : 580 soit 47,5 %

1996/97 : ouverture de 2 E.S. nouvelles

- nombre d'élèves total : 1526
- nombre de filles : 705, soit 46,19 %

1997/98 : ouverture de 11 ES nouvelles

- nombre d'élèves total : 2 384
- nombre de filles : 1086, soit 45,5 %.

Outre ces résultats quantitatifs, il faut mentionner que la mise en oeuvre des ES a été caractérisée par la participation communautaire à tous les niveaux, participation posée comme une des conditionnalités fondamentales de la création d'une ES. Cette participation communautaire s'est traduite par la mise en place d'un comité local de gestion dans chaque école. Ce comité participe au recrutement, au suivi de la fréquentation scolaire des élèves... et par l'introduction des langues nationales (langue d'enseignement, et langue enseignée).

Toutefois, l'évaluation ⁽¹⁾ des ES a permis de souligner des insuffisances, comme :

- la faible analyse Technique et économique des premiers établissements ;
- l'intervention non harmonisée des services techniques du MEBA impliqués dans la mise en oeuvre ;
- l'identification de certains sites où il n'a pas été tenu compte de l'implantation d'un point d'eau ;

¹ Barry (M.) et al. : Rapport d'étude sur la consolidation des ES pour l'amélioration de l'enseignement de Base au Burkina Faso (Evaluation conjointe avec la Banque mondiale, 1998, 51 p.

- insuffisance des infrastructures d'appui, formation médiocre des enseignants et l'insuffisance des suivis pédagogiques.

–

1.3. Les Centres de Scolarisation Bilingue Accélérée

(CSBA) de l'OSEO ¹

Crée en 1994 par l'association paysanne Manegdbzanga¹, les premiers centres qui sont situés dans le département de Loumbila (province d'Oubritenga) concernent les jeunes de 9 à 14 ans avec une parité (filles, garçons) dans le recrutement. Deux écoles du département de Loumbila (Nomgana et Goué), expérimentent cette innovation. Au bout de 4 ans de scolarité (équivalant à 6 années du cycle primaire), il est possible de présenter des élèves au CEP et à l'entrée en 6ème.

Le principe pédagogique repose sur la méthode ALFAA qui permet de passer du mooré au français en deuxième année. Le programme de scolarisation bilingue accélérée a été conçu par l'association Elan-Développement à la demande de l'association Manegdbzanga du département de Loumbila (Oubritenga).

Les objectifs visés à travers la scolarisation bilingue sont :

- amener des enfants non scolarisés de 9 à 14 ans à acquérir en un temps plus court que ne l'exige l'école classique (4 ans au lieu de 6 ans) des contenus, des savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'enseignement de base formel à travers la langue maternelle.

- faire acquérir pendant les deux premières années au moins le même niveau de français.

Le français est en effet envisagé comme autre matière et n'est utilisée comme médium que pendant les deux dernières années.

Concernant les outils, les centres utilisent un programme expérimental qui est constitué de tous les documents en langues nationales résultant de la traduction des manuels de calcul, sciences d'observation, histoire, géographie..

¹

¹ en langue mooré signifie: “ développement pour tous ”

Les maîtres sont des jeunes ayant au moins le BEPC et qui reçoivent des cours de formation à la transcription et à la lecture des langues nationales ainsi qu'une formation à l'enseignement des disciplines retenues.

Les résultats:

Au cours de l'année 1996, une évaluation comparative entre 4 classes de CM1 de 4 écoles classiques de l'enseignement primaire et les centres expérimentaux de scolarisation bilingue de Nomgana et de Goué a été organisée sur la base d'épreuves d'évaluation qui ont porté sur :

- une dictée-question ;
- la lecture ;
- le calcul ;
- les leçons (sciences, histoires, géographie).

Les résultats ont été les suivants : Goué et Nomgana ont obtenu respectivement 68% et 76,66% de taux de succès, les quatre écoles primaires ont obtenu respectivement, 3,44%, 42,85%, 20% et 40,90% de taux de succès. Les élèves des deux centres expérimentaux ont obtenu des résultats nettement meilleurs à ceux des écoles classiques.

Au cours de l'année 1998-1999, les effectifs sont les suivants :

Tableau n° 2 : situation des effectifs en 1998/99

| Niveau | sexe | école de Nomgana | école de Goué | Total |
|------------|----------|------------------|---------------|-----------|
| 1ère année | G | 22 | 11 | 33 |
| | F | 20 | 18 | 38 |
| | T | 42 | 29 | 61 |

Source : Rapport de rentrée de CSBA - 1998-1999.

Les premiers résultats des élèves des écoles de Nomgana et de Goué, qui ont été présentés au CEP et à l'entrée en 6ème après 4 ans de scolarités en 1998, ont été les suivants :

**Tableau n°3 : Taux de succès au CEP et à l'Entrée en 6^e
selon le sexe et les écoles**

| SEXE | CEP | | | | ENTRE EN SIXIEME | | | |
|----------|---------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|
| | Ecole de Goué | | Ecole de Nomgana | | Ecole de Goué | | Ecole de Nomgana | |
| | Présentés | Admis | Présentés | Admis | Présentés | Admis | Présentés | Admis |
| G | 8 | 4 | 18 | 12 | 5 | 1 | 3 | 1 |
| F | 16 | 9 | 11 | 3 | 15 | 3 | 3 | 0 |
| T | 24 | 13 | 29 | 15 | 20 | 4 | 6 | 1 |
| % Filles | 66,67 % | 70 % | 38 % | 20 % | 75 % | 75 % | 50 % | 0 % |

Source : Rapport de fin d'année du CSBA, 1997-1998

En quatre années de scolarité, les résultats sont dans l'ensemble encourageants. Ces résultats montrent également que la performance des filles peuvent être nettement supérieures à celles des garçons.

Des problèmes existent, car bien que les résultats soient meilleurs, ces écoles en expérimentation ne sont pas reconnues juridiquement, aussi une dérogation spéciale avait été faite pour permettre aux premiers élèves de passer le certificat et l'entrée en 6^{ème} en 1997 / 1998.

2. AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT NON FORMEL

2.1. Les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF)

Ces centres ont été mis en oeuvre en 1995 en même temps que les ES. Ils accueillent des adolescents déscolarisés ou non scolarisés âgés de 9 à 15 ans provenant des communautés, à qu'il faut donner des connaissances théoriques et une formation pré-professionnelle pendant une durée de quatre ans. Cette formation se déroule en fonction des périodes d'activités productives agricoles (6 mois par an), (soit novembre à mai).

Les objectifs généraux de ces centres sont :

- démocratiser le savoir en prenant en compte les jeunes de 9 à 15 ans déscolarisés du système actuel ;
- doter les apprenants de savoir, savoir faire et savoir être susceptibles de contribuer à leur insertion effective dans leur milieu ;

- développer un partenariat multisectoriel pour la prise en charge de l'éducation de base.

Dans La mise en oeuvre des CEBNF, interviennent l'Etat mais aussi des ONG comme Enfants du Monde, la Fondation pour le Développement Communautaire, l'AEC...

Au cours des trois premières années les résultats atteints sont les suivants :

1995/96 : ouverture de 28 CEBNF

- nombre d'apprenants total : 894
- nombre de filles : 401 soit 44,9 %

1996/1997 : ouverture de 4 CEBNF nouveaux

- nombre total d'apprenants 1097
- nombre de filles : 501, soit 45,67 %

1997/1998 : ouverture de 6 CEBNF supplémentaires

- nombre apprenants total : 1280
- nombre de filles : 528, soit 41,25 %

2.2. La méthode ALFAA

Par ALFAA, il faut entendre Apprentissage de la Langue Française à partir des Acquis de l'Alphabétisation. Elle a été conçue par une équipe de chercheurs pédagogiques et expérimentée par l'INA en 1992. Le public cible est constitué de lettrés en langue nationale.

L'apprentissage du français par cette méthode est conçu comme une activité de pos-alphabétisation. La méthode comprend deux niveaux de 60 jours de travail effectif et un renforcement de 30 jours.

A l'issue de la formation, les apprenants :

- communiquent oralement leur pensée ;
- maîtrisent suffisamment l'orthographe du français ;
- savent résoudre les problèmes pratiques de la vie courante tels que : utiliser un dictionnaire, lire un journal, écrire une lettre, faire un procès-verbal de réunion, remplir un chèque ect.

Le rapport final du 17^e séminaire national sur l'alphabétisation (¹) a donné les résultats suivants :

- ouverture de 2 centres d'expérimentation en mooré (²)
- extension de la méthode à trois autres langues nationales
- adaptation de la méthode à des jeunes de 9 à 10 ans avec comme objectif de les présenter au CEP en 4 années scolaires (cf. 1.3 du chapitre I de la deuxième partie).

2.3. Les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF)

Les CPAF ont été créés en 1991 et considérés comme des structures régulières aptes à la généralisation d'une alphabétisation de type fonctionnel grâce à une organisation conséquente et responsabilisatrice des acteurs et bénéficiaires.

Un Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) est un cadre de formation d'éducation continue et d'appui à l'auto-promotion par le biais de l'alphabétisation. Il est mis en place, entretenu et géré par une communauté de base ou une organisation sociale donnée (groupement, coopérative...). Il est permanent et ouvert à tout moment pour accueillir les activités d'alphabétisation et de formation liés au développement, en fonction de la disponibilité des auditeurs.

Les CPAF sont implantés dans les villages, les départements et les secteurs des villes et ont pour objectifs de :

- contribuer à l'élimination de l'analphabétisme ;
- abriter les diverses formations d'alphabétisation ;
- favoriser les échanges autour des problèmes de développement de la localité ;
- soutenir les efforts de recherche et d'expérimentation pour le développement de la collectivité.

¹ **MEBA/INA : Rapport du 17^e séminaire national de, Bilan et de programmation des activités d'alphabétisation, 10,11,12,13 nov. 1997**

L'alphabétisation dans les CPAF se déroule en 3 niveaux :

- l'alphabétisation Initiale (A.I) qui consiste en la maîtrise de la lecture du calcul et de l'écriture en langue nationale ;
- la Formation Complémentaire de Base (FCB). Elle vise à consolider les aptitudes acquises au niveau antérieur ;
- la Formation Technique Spécifique (FTS) qui vise à créer les conditions de transfert des compétences aux alphabétisés.

Les résultats (¹) atteints sont satisfaisants. En effet, les campagnes d'alphabétisation de 1991 à 1996, concernant l'alphabétisation initiale (AI) donnent le bilan suivant :

- le nombre de CPAF est passé de 2356 en 1991/92 à 3978 en 1995/96, soit un taux d'accroissement moyen de 14 % ;
- le nombre d'inscrits passe pour la même période de 70563 à 108 938, soit 11,46 % ;
- le nombre d'alphabétisés, de 29 751 à 50 468, soit 14,12 %.

Il faut noter également que le taux de participation des femmes se situe entre 38,3 % à 52,4 %, le taux de réussite entre 50,4 % et 65 % au cours de la même période.

Concernant les taux abandons des femmes, ils se situent entre 17,3% et 31,2% ; chez les hommes, ils varient entre 16,1% et 29,7%.

Au nombre des difficultés généralement rencontrées, on cite :

- les arriérés de paiement des animateurs et des superviseurs ;
- le refus de certains hommes de laisser leurs femmes fréquenter les CPAF ;
- les abandons des apprenants ;
- l'absence de locaux adéquats.

2.4. La formation des jeunes agriculteurs

² les locuteurs de la langue nationale mooré

¹ Niaméogo (A.) : L'alphabétisation au Burkina Faso, 1996,72 p.

Sous cette appellation, on regroupe les activités de formation dans les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA), les Groupements de Jeunes Agriculteurs (GJA), les Centres de Promotion Rurale (CPR) et les Brigades de Production.

L'ensemble de ces activités s'adresse aux jeunes ruraux de 15 à 25 ans afin de les former à la pratique professionnelle.

La formation des jeunes agriculteurs vise :

- à identifier et à mettre en valeur les ressources de leur milieu ;
- à permettre aux jeunes de conduire et gérer rationnellement leurs exploitations et leurs activités.

Pour ce faire la formation est toujours soutenue par une alphabétisation en langue nationale et / ou en français.

De 1991 à 1996, 23 269 jeunes ont été formés dans les centres de Formation de Jeunes Agriculteurs. Le projet "Fixation des jeunes dans leurs terroirs" qui concerne 879 villages a permis la formation de 36 467 jeunes de 1995 à 1998. Mille jeunes garçons ont été formés dans les brigades de production en 1995-1996 et 946 filles dans les Centres de production et de formation pour jeunes filles en 1994-1996.

2.5. L'opération ZANU ⁽¹⁾

Face aux réalités socio culturelles et économiques difficiles du Burkina et afin de répondre aux besoins d'un développement Humain Durable, le Chef de l'Etat a pris le 2 juin 1994, les "Six engagements" dont l'un relatif à l'acquisition de connaissances et à la généralisation de l'éducation. C'est à ce sixième engagement qu'est rattachée l'opération alphabétisation - développement des villages, dénommée Opération Zanu.

Il s'agit d'un vaste programme d'animation communautaire qui utilise l'alphabétisation comme support.

Sa finalité est de contribuer à terme à l'auto-promotion des communautés villageoises. Pour ce faire, les objectifs globaux visent :

¹ signifie " apprentissage " en langue nationale Dagara

- la démocratisation de l'éducation comme pilier du développement économique et social ;
- la participation communautaire comme base du développement humain durable ;
- l'interaction des actions de développement au profit des communautés villageoises ;
- l'identification et l'exploitation rationnelle des ressources locales disponibles ;
- la promotion d'un espace de concertation et de partenariat au service des communautés de base.

De façon spécifique, il s'agit entre autres de :

- réduire à court terme et éradiquer à moyen terme l'analphabétisme en dotant chacun des 8013 villages de son CPAF ;
- lutter contre l'analphabétisme de retour par des activités de post - alphabétisation ;
- éduquer et former pour accroître et diversifier la production et maîtriser la gestion des ressources naturelles ;
- contribuer à la lutte contre le chômage des jeunes en encourageant et en facilitant leur retour et leur insertion dans le village.

La mise en oeuvre de cette opération suit une démarche décentralisée. Ainsi, la coordination, l'appui, le suivi et l'évaluation de l'opération revient au Comité national de pilotage ; la programmation, l'appui et le suivi au comité provincial, la micro-planification, l'exécution, la gestion, le suivi et le contrôle étant du ressort au niveau villageois.

Le programme prévoyait couvrir en 3 ans (1995-1998) tous les 8103 villages par le recrutement de 8013 animateurs communautaires de développement (ACD). L'évaluation récente ¹ de l'opération a montré que les objectifs escomptés n'ont pas été atteints, en raison des difficultés rencontrées et qui sont :

- la suspension du paiement des désintéressements des ACD ;

¹ **Présidence du Faso/MEBA : Séminaire-atelier de dissémination des résultats de l'Évaluation de l'opération Zanu, du 9 au 11 mars 1999.**

- le retard de financement des micro-projets ;
- la non fonctionnalité des Comités Techniques Provinciaux.

Cependant, l'évaluation a montré quelques succès :

- 1500 ACD ont été recrutés et installés dans les villages dont 500 environ sont toujours sur le terrain.
- Financement par le FNUAP de 300 ACD en micro- projets fonctionnels;
- Financement pour le FNUAP de 10 micro-projets féminins;
- de 1995 à 1998, 511 ACD ont pu tenir 1026 CPAF et s'investir dans la mobilisation des populations pour les campagnes de sensibilisation (vaccination, environnement, eau, scolarisation des filles) et pour la formation des groupements des producteurs.

2.6. Les écoles Communautaires de la FDC

Face au faible taux de scolarisation que connaît le Burkina, save children² USA a initié en 1994 avec l'Etat et les communautés de base, un projet d'éducation non formelle dénommée " Ecole communautaire " (ECOM) à l'image des écoles du village du Mali. Ce système vise surtout à relever le taux de scolarisation des filles et à promouvoir des programmes éducatifs adaptés aux réalités locales.

La première expérience des écoles Communautaires se déroule dans la province du Bazèga.

Le public cible concerne les jeunes de 9 à 15 ans, avec une parité (filles, garçons) dans le recrutement. La formation dure quatre années incluant deux années de l'enseignement exclusif en langue nationale et une introduction du français à partir de la 2ème année, à travers la méthode ALFAA. La FDC mène également des activités d'alphabétisation des adultes, c'est-à-dire l'Alphabétisation Initiale (AI) et la Formation Complémentaire de Base (FCB).

L'objectif du projet est d'améliorer les conditions de vie des enfants défavorisés avec la pleine participation des communautés en:

² Save the Children, communément appelé Fondation pour le Développement Communautaire (FDC) est une ONG américaine ouvrant en faveur des enfants depuis 1932. Elle s'est installée au Burkina Faso depuis 1937 et travaille dans le domaine de la santé, de l'agriculture, de l'éducation

- * donnant un minimum d'éducation à un maximum d'enfants ;
- * formant des enfants capables de s'intégrer harmonieusement dans leur milieu ;
- * augmentant la participation communautaire dans la prise de décision et dans la gestion des activités éducationnelles ;
- * favorisant l'acceptation d'infrastructures scolaires qui sont à la portée des communautés;
- * favorisant l'acceptation d'enseignants locaux ;
- * responsabilisant les parents dans l'éducation de leurs enfants.

Après 5 années d'activités, les résultats sont les suivants :

- ouverture de 17 Ecoles Communautaires ;
- effectifs : 752 enfants de 8 à 14 ans dont 54% de filles .

Tableau N°4: Evolution du nombre d'écoles et des effectifs scolarisés

| Année | Nbre écoles communautaires ouvertes | Garçons | Filles | Total | pourcentage de filles |
|-------|-------------------------------------|---------|--------|-------|-----------------------|
| 1995 | 3 | 63 | 67 | 130 | 51,6 % |
| 1996 | 6 | 120 | 131 | 251 | 52,19 % |
| 1997 | 5 | 101 | 137 | 238 | 57,6 % |
| 1998 | 1 | 22 | 23 | 45 | 51,11 % |
| 1999 | 2 | 41 | 47 | 88 | 53,4 % |
| Total | 17 | 347 | 405 | 752 | 54 % |

Source : à partir des rapports d'activités de la FDC

A partir de ce tableau, on remarque que les filles sont plus représentées dans les effectifs ce qui ne l'est pas dans l'enseignement classique; en effet le principe d'observer la parité dans le recrutement explique certainement la bonne représentation des filles.

Au titre des résultats obtenus, les rapports de la FDC notent une participation effective des populations à la prise en charge des enseignants et au fonctionnement des écoles ; de même que plusieurs missions du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, de l'UNESCO ont fait des déplacements sur le terrain et ont apprécié l'évolution des ECOM, évalué leur impact positif sur le développement socio-économique des communautés.

Le bilan des inscriptions aux campagnes d'alphabétisation est le suivant :

- **Alphabétisation Initiale**

Tableau N°5 : Situation du nombre de centres et d'auditeurs par sexe et par département

| Département | Nombre de centres | Nombre d'auditeurs inscrits | | |
|-------------|-------------------|-----------------------------|--------|-------|
| | | Hommes | Femmes | Total |
| Saponé | 7 | 106 | 109 | 215 |
| Ipelcé | 11 | 124 | 251 | 375 |
| Doulougou | 5 | 55 | 89 | 144 |
| Kombissiri | 3 | 58 | 54 | 112 |
| Kayao | 2 | 30 | 50 | 80 |
| Toécé | 1 | 6 | 21 | 27 |
| TOTAL | 29 | 379 | 574 | 953 |

Source : extrait du rapport de la FDC de début de campagne 98-99

Sur un total de 953 inscrits, les femmes représentent 60,2 % pour l'alphabétisation initiale. Par rapport à la campagne passée, 1997/98, pour l'Alphabétisation Initiale, on note une augmentation importante, puisqu'on est passé de 22 centres ouverts à 29; dans le même temps, le nombre d'auditeurs inscrits est passé de 562 à 953 soit une augmentation de 70 %.

- **Formation Complémentaire de Base**

Tableau N°6 : Situation des Centres et du nombre d'auditeurs par département et par sexe

| Département | Nombre de centres | Nombre d'auditeurs inscrits | | Total |
|-------------|-------------------|-----------------------------|--------|-------|
| | | Hommes | Femmes | |
| Saponé | 4 | 38 | 26 | 64 |
| Ipelcé | 4 | 28 | 24 | 52 |
| Doulgou | 2 | 14 | 17 | 31 |
| Kombissiri | 1 | 5 | 4 | 9 |
| Kayao | 1 | 1 | 6 | 7 |
| Total | 12 | 86 | 77 | 163 |

Source: extrait du rapport de la FDC de début de campagne 98-99.

Pour la Formation Complémentaire de Base, le rapport signale une stagnation au niveau des inscriptions; mais par rapport aux projections qui ont été faites, le nombre d'auditeurs inscrits est passé de 117 de prévus à 163, soit une augmentation de 40 %

Dans l'ensemble, des problèmes se posent et parmi lesquels, on peut retenir l'insuffisance de manuels au démarrage des centres. L'absence de cantines a quelque peu entamé l'assiduité des apprenants, mais le problème est entrain de trouver un début de solution.

Les difficultés rencontrées au cours de cette expérimentation sont également liées aux abandons, souvent enregistrés chez les filles âgées qui quittent les centres pour aller se marier. Certains parents ont commencé à ne plus adhérer aux comités de gestion de ces écoles.

En effet des parents espéraient un passage possible de l'école communautaire vers l'école formelle à défaut de pouvoir apprendre un métier. Enfin la prise en charge des animateurs qui revient à la communauté n'est pas toujours régulière surtout lorsque les récoltes sont mauvaises ou lorsque le bétail se décime par le fait des maladies ou de la sécheresse.

2.7. L'alphabétisation et la formation des jeunes filles de l'AEC

L'expérimentation qui date de 1995 a été mise en place par l'ONG Aide Enfance Canada (AEC), intéresse la province de la Comoé et le KénéDougou, le principe de recrutement des jeune filles de 9 à 15 ans. La durée du programme de formation est de 2 ans. La langue dioula³ est la seule langue utilisée dans ces deux provinces.

Les objectifs sont :

- participer à l'éducation des filles non scolarisées ou descolarisées précoces ;

- apprendre à lire, écrire et compter en Jula.

Concernant les résultats, on peut établir le bilan suivant :

- * en 1995/96, 2 centres ont été construits avec un effectif de 38 apprenants dont 25 filles, soit 66 % de filles;

- * en 1997/98, l'AEC a ouvert un centre avec 28 apprenants dont 9 filles.

l'ONG/AEC a construit 5 centres dans 3 villages au cours de la campagne 1995/1996 avec un effectif total de 132 apprenants.

³ la langue Dioula est la 2ème langue nationale du pays et qui est parlée majoritairement dans la partie Ouest du Burkina

Malheureusement, ce programme est actuellement interrompu par faute de moyen financier.

2.8. L'association TIN-TUA (¹)

L'association " Tin-Tua " est une fédération de 227 groupements composés essentiellement de néo-alphabètes. Le Programme d'Alphabétisation de cette association est à l'origine de la création de " TIN-TUA ". Ce programme commencé en 1985 sous l'égide de la commission nationale pour le Gulmacema avait un objectif essentiellement culturel. Dès 1988, les néo-alphabètes s'organisent en groupement de jeunes, d'adultes et menaient des activités dans les domaines socio-économiques. L'association " TIN-TUA " voyait le jour en 1989 et représente pour les populations locales, le passage d'une alphabétisation culturelle à une alphabétisation de développement. Pour cela, l'Association " TIN-TUA " vise entre autres, les objectifs suivants :

- élever le niveau d'alphabétisation des populations;
- créer un environnement de lettrés en langues nationales.

En 1990, un programme triennal de développement voyait le jour et était centré sur le développement quantitatif et qualitatif de l'alphabétisation.

L'évolution de ce programme, a permis d'atteindre les résultats suivants :

- plus de 12000 personnes alphabétisées et formées en gestion ;
- la mise en place d'activités multiples de post-alphabétisation ;
- une formation complémentaire offerte à une quarantaine de personnes âgées de 18 à 40 ans, qui leur a permis de passer de l'alphabétisation en Gulmancema au français;
- la formation de 23 correspondants de presse rurale dans le mensuel " Laabaali " tiré en 3500 exemplaires.

La dernière évaluation (¹) du plan d'action quadriennal 1994-1997, a permis d'enregistrer les résultats suivants :

¹ TIN-TUA : Signifie "développons nous" en langue nationale Gulmacéma

¹ Gulbbels (P) et al; Auto-Evaluation Assistée du Programme de " TIN-TUA " " Plan d'action, quadriennal 1994-1997, Sept. 1997, 92 p.

- alphabétisation de 70% des hommes contre 44% de femmes ;
- passage du taux d'alphabétisation des responsables de 40 à 79%;
- dans le cadre des innovations pédagogiques, la méthode de passage des langues nationales au français expérimentée par " TIN-TUA " a été choisie pour l'enseignement du français dans les ES et les CEBNF.
-

2.9. La participation communautaire et la valorisation des ressources locales

Dans le cadre de la politique générale de la décentralisation, les communautés à la base sont de plus en plus impliquées dans les projets de développement. Dans ce contexte la participation des populations est apparue comme une stratégie dans le développement de l'offre éducative. Cette participation au niveau de la population se résume :

- au ramassage des agrégats de construction ;
- à la mobilisation de la main-d'oeuvre locale non qualifiée ;
- à l'implication effective des populations à la prise de décision.

En 1997, la Déclaration de Montréal ⁽¹⁾ a montré à quel point la participation communautaire s'inscrivait dans une préoccupation actuelle. L'expérience du Burkina en la matière s'est surtout consolidée dans le cadre de la mise en oeuvre des ES et des formules non formelles.

Dans ce contexte par exemple, l'UNICEF/Burkina appuie cette participation communautaire en apportant une aide de 480 700 F CFA pour soutenir la motivation des villageois. Cependant, il faut dire que cette nouvelle approche participative communautaire n'est pas sans poser des problèmes. Les désistements, les détournements de matériaux de construction sont souvent constatés; le début des cultures vivrières ou des récoltes également posent d'énormes difficultés dans la mobilisation effective des populations.

¹ **La déclaration de Montréal qui a eu lieu du 2 au 5 février 1997 portait sur l'école de quartier et l'école du village pour tous en Afrique de l'Ouest francophone et en Haïti**

Cette approche participative a des avantages certains comme :

- la réduction des coûts de construction;
- l'implication effective des populations à l'accroissement de l'offre éducative ;
- l'implication effective des populations à la prise de décision.

Ainsi dans les principes de base du projet ES/CEBNF, la participation communautaire est une exigence fondamentale tant en amont qu'en aval du système éducatif. Elle est sollicitée à tous les niveaux du processus depuis la mise en place des infrastructures jusqu'au suivi-évaluation en passant par la gestion quotidienne de la vie éducative et l'exécution de certains aspects des programmes de formation. Cette participation communautaire favorise une plus grande valorisation des ressources locales disponibles.

Chapitre III. LES PERSPECTIVES

La politique générale du secteur s'inscrit globalement dans la dynamique de la Lettre d'Intention de Politique de Développement Humain Durable ⁽¹⁾ Elle s'est traduite à travers la mise en oeuvre de plans décennaux de l'éducation de base et de l'enseignement post primaire. L'exécution de ces plans couvre les périodes de 2000-2009 pour l'enseignement primaire et 1996-2001 pour le post-primaire.

La mise en oeuvre également de la table ronde des secteurs sociaux dans son volet éducation fixe les actions à mener dans le cadre de l'amélioration de l'accès à l'éducation d'ici l'an 2001.

1. L'enseignement formel

1.1. L'éducation Préscolaire

Les objectifs à moyen et long terme sont :

- de faire passer le nombre de structures formelles publiques de 80 à 97 d'ici 2001 ;
- de faire passer le taux de préscolarisation de 0,82% en 1995 à 2,4% en 2001 et à 4% en 2008 en mettant l'accent sur les petites filles.

1.2. L'enseignement primaire

Le MEBA a adopté un Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB), 2000-2009. Dans le cadre de l'amélioration de l'accès, les objectifs suivants sont visés :

- accélérer de manière significative le développement quantitatif de l'offre d'éducation de base et réduire les disparités en ce domaine ;
- promouvoir l'alphabétisation ainsi que de nouvelles formules d'éducation alternatives.

A ce titre, le plan vise à :

- amener le taux brut de scolarisation à 70 % en 2009, avec un effort particulier en faveur des filles et des zones rurales les plus défavorisées ;
- développer et diversifier les actions d'alphabétisation afin de toucher, par des formules adaptées, l'ensemble des publics concernés, en particulier les jeunes et les femmes.

Pour atteindre ces objectifs plusieurs actions sont prévues dans le cadre du PDDEB :

- au niveau des constructions et équipement de salles de classes

Le programme s'emploiera à permettre la réalisation d'environ 2250 nouvelles salles de classes par an durant la période 2000-2009. Le plan prévoit la lutte contre les disparités et la promotion de la scolarisation des filles. A ce titre, il est prévue

. d'amener les 10 provinces actuellement les moins scolarisées du Burkina Faso (moins de 20 %) à 50 % de scolarisation en 2009. Dans les provinces de l'Oudalan, du Soum et du Séno, où l'enseignement arabe concerne une large proportion de la population scolarisable, un tiers des écoles à construire et à équiper dans le cadre du programme seront des écoles franco-arabes. L'amélioration du taux d'accès des filles à l'école primaire avec un effort particulier en faveur des provinces où le taux de scolarisation des filles est le plus bas est également un défi à relever d'ici l'an 2009.

- au niveau de l'extension du programme de mise en place des CMG et des CDF.

Il s'agira d'étendre le système de classes à double flux (CDF) à l'ensemble des écoles urbaines de 6 classes recevant des effectifs de 90 à 120 élèves et celui des classes multigrades à toutes les écoles rurales de 3 classes où deux niveaux d'enseignement peuvent être associés. La période couverte par le Programme prévoit 250 nouvelles classes environ par an pour les CDF et l'extension des multigrades à 1000 classes par an.

- au niveau des Ecoles Satellites

En vue de contribuer à améliorer la couverture scolaire dans les zones rurales où de nombreux enfants ne peuvent être scolarisés du fait de l'éloignement géographique, 50 nouvelles Ecoles Satellites en moyenne par an seront construites.

- La Promotion de l'enseignement privé.

La Loi d'Orientation de l'éducation adoptée en 1996 fait une large part à l'enseignement privé. Un certain nombre de mesures ont été prises pour encourager la création des écoles privées. Dans ce contexte, et suite aux assises nationales de l'enseignement catholique de Décembre 1996, l'église catholique est entrain de s'organiser pour une reprise de ces écoles primaires gérées actuellement par l'Etat depuis la discorde entre l'église et l'Etat en 1969.

1.3. Au niveau de l'Enseignement Secondaire

Le Plan Stratégique de Développement du Post-Primaire (1996-2001) comporte un programme spécifique à l'amélioration de l'accès. A ce titre des Collèges d'Enseignement Généraux et des lycées (un département un CEG, un chef-lieu de province, un lycée) seront réalisés au cours de cette période. Il est prévu la construction de lycées professionnels régionaux, des collèges d'enseignement techniques qui permettront d'accroître l'offre éducative en matière d'enseignement secondaire technique.

Dans le cadre du Plan de stratégique, le Gouvernement a obtenu un prêt auprès de l'IDA, pour financer le projet d'Enseignement Post-Primaire (PEPP) 1998-2001. Ce projet vise les objectifs suivants :

- réduire d'une part les disparités entre les deux principales villes (Ouaga et Bobo) et le reste du pays d'autre part ;
- promouvoir le développement des établissements privés.

De façon spécifique, il s'agira:

- d'augmenter le taux brut de scolarisation pour atteindre 15% en l'an 2001 ;
- de faire passer les effectifs du premier cycle du secondaire des écoles privées à 45 % en l'an 2001 ;
- de favoriser l'accès d'environ 8000 élèves additionnels au premier cycle du secondaire dans les provinces les moins scolarisées ;
- de faire passer la représentation des filles à 40 % des effectifs totaux en 2001.

Pour atteindre ces objectifs, il a été adopté un certain nombre de stratégies. Il s'agira dans un premier temps d'accroître le taux dans les provinces à faibles taux de scolarisation qui bénéficieront 86% du programme à travers la construction et l'équipement de 50 CEG de quatre classes chacun à raison de 10 CEG par an.

Il est prévu également la réduction des disparités d'accès à l'enseignement secondaire par la création d'établissements scolaires qui seront gérés par des ONG sous contrat de gestion. Par là, on s'attend à ce que les frais de scolarisation soient moins élevés que ceux payés dans les établissements privés. La stratégie de mise en oeuvre de cette politique consistera en :

- la construction de dix (10) CEG de huit (8) classe chacun à louer à des partenaires du secteur privé dont trois seront confiés en gestion à des municipalités ;
- la construction de cent soixante (160) classes supplémentaires au prorata de 80 pour les fondateurs et 80 pour le gouvernement.

La particularité de cette stratégie est que les opérateurs privés rembourseront cette aide à l'Etat.

2. L'enseignement non formel

2.1. L'éducation préscolaire

L'objectif à atteindre dans ce sous secteur de l'éducation est de créer 42 structures non formelles d'encadrement des enfants à travers des programmes intégrés, flexibles requérant l'implication des communautés et des partenaires locaux.

Un Programme d'action vient d'être adopté dans le cadre de la coopération UNICEF - Burkina Faso, 1996-2000. Les objectifs du programme visent à accroître l'offre en faveur du développement et de la protection du jeune enfant par la création de structures préscolaires non formelles et peu coûteuses avec une implication effective de la famille et de la communauté. Ces structures non formelles dénommées Bisongo (¹) sont à leur phase expérimentale. La phase I de ce programme se déroule actuellement dans trois (3) provinces.

La phase II concernera 15 provinces, dans 15 villages possédant des écoles primaires ou des écoles satellites. Elle permettra d'accroître d'environ 10 000 l'effectif des enfants de 3 à 6 ans fréquentant le préscolaire (dont 45 % de fillettes) par la construction d'environ 150 Bisongo. Le MASF entend tester la faisabilité des Bisongo dans ces 15 provinces, le principal partenaire, à savoir l'UNICEF prendra en charge 5 provinces jugées prioritaires et qui sont :

- le Ganzourgou
- la Gnagna
- le Gourma
- le Koulpelgo
- le Sanmentenga.

2.2. L'alphabétisation et l'éducation des adultes

Les objectifs du sous secteurs sont :

- faire passer le taux général d'alphabétisation de 26 % en 1996 à 40 % en 2008 et celui des femmes en particulier de 15 % à 20 % dans la même

¹ **Bisongo en langue nationale mooré signifie, l'enfant en devenir.**

période. Dans le moyen terme, il s'agira de faire passer le taux à 30,32 % et celui des femmes à 26,7 % en 2001.

- faire baisser le taux des abandons au niveau des centres d'alphabétisation de 20 % à 10 % et particulièrement celui des femmes de 30 % à 15%; dans le moyen terme, le taux d'abandon général devra être ramené à 15,5% en 2001.

L'objectif étant d'atteindre 40 % en 2009, il est prévu la construction et l'équipement, durant la période du plan, de 4000 CPAF et CEBNF dans les villages qui n'en sont pas encore pourvus.

En résumé, on peut dire qu'à partir de la revue documentaire, l'étude de cas a permis d'isoler un certain nombre d'obstacles à l'accès à l'éducation au Burkina Faso.

On peut dire, à partir des données documentaires, que la problématique de l'accès à l'éducation se pose à tous les niveaux de l'éducation mais de façon différente selon l'origine sociale et le milieu de résidence des utilisateurs. Les obstacles à l'accès sont de plusieurs ordres. C'est pourquoi les stratégies ont été diversifiées pour les atténuer.

Les perspectives en matière d'amélioration de l'accès à l'éducation existent ; cependant étant donnée la profondeur de la pauvreté dans laquelle vivent 44,5% de la population, en dessous du seuil national, il paraît nécessaire de revoir la réouverture des internats et des subventions scolaires en direction des plus démunis.

QUATRIEME PARTIE : LA QUALITE DE L'EDUCATION

CHAPITRE I : CONCEPTS ET CONTENUS A partir de 1970, un grand nombre d'études ont été menées sur la qualité du système éducatif au Burkina Faso. Elles évoquent, pour déterminer la qualité de l'éducation, les notions de :

- efficacité
- efficience
- pertinence

1. L'efficacité et l'efficience

L'efficacité suppose l'acquisition d'aptitudes à atteindre les objectifs institutionnels du système. L'efficience concerne l'aptitude dans l'utilisation des ressources financières, matérielles, humaines et professionnelles pour l'atteinte des résultats attendus. L'entreprise éducative est d'excellente qualité quand elle conduit à l'atteinte complète des objectifs institutionnels, par une exploitation optimale des ressources allouées à cet effet.

2. la pertinence

La pertinence est l'un des facteurs importants définissant une éducation de qualité. Le système est pertinent s'il offre aux sortants du système de savoirs, de compétences nécessaires pour se prendre en charge, résoudre les problèmes culturels, sociaux, politiques et économiques qui se présentent à eux.

Ainsi une éducation serait d'excellente qualité si d'une part, les services éducatifs conduisent à la réalisation, chez les apprenants d'un niveau de performance escomptée aux différents échelons du système, et si d'autre part, ces performances sont utilisées pour les aider à s'insérer de façon productive et harmonieuse dans la communauté tant au plan professionnel qu'économique.

En résumé, on pourrait dire que la qualité de l'enseignement se définit à la fois par l'environnement dans lequel il est dispensé et par les résultats obtenus par les élèves

CHAPITRE II. L'ÉDUCATION DE BASE FORMELLE

1. Les expériences en cours

Au Burkina Faso l'enseignement du premier degré s'est mué en système d'éducation de base formelle. Des efforts sont réalisés pour conformer cette éducation de base au concept de Jomtien (1990).

“ L'éducation de base est celle qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci ”.

Les différentes études font ressortir que la qualité du système ancien est en dessous de celle proposée par la déclaration de la Conférence Internationale :

- la qualité des produits de l'école est médiocre ;
- les acquisitions en disciplines instrumentales et en activités d'éveil sont peu sûres, peu utilisables ;
- de nombreux échecs aux concours et examens nationaux (environ 47 % de réussite au CEP et 32 % de réussite à l'entrée en 6^e en 1995) ;
- l'initiation professionnelle timidement insérée dans les programmes ne préoccupe pas les enseignants qui ne sont pas formés ni dotés pour.

La durée de la scolarisation aurait pu être aussi une période économiquement productive qui associerait l'éducation aux activités réalisables dans le milieu.

Les nombreuses analyses critiques de la qualité de l'éducation, depuis 1970, ont poussé les décideurs à rechercher et à mettre en oeuvre des solutions alternatives. Des innovations ont été introduites dans le système éducatif actuel avec comme visée de rehausser la qualité des produits de l'entreprise scolaire. Elles sont de divers ordres.

Les expériences en cours concernent les innovations internes et structurelles.

1.1. Des innovations internes

Elles concernent :

- la rénovation des programmes
- l'utilisation des méthodes actives
- la distribution gratuite des livres
- la promotion de la scolarisation des filles
- l'amélioration du système d'encadrement pédagogique, etc.

1.1.1. La rénovation des programmes

Les programmes scolaires de 1989 semblent trop ambitieux et véhiculent un contenu trop encyclopédique. Il n'est pas dans la possibilité des élèves de l'assimiler en six ans de scolarisation.

Ces programmes sont objet de révision, pour les rendre plus fonctionnels et plus pratiques. Il s'agit de promouvoir un enseignement fondamental pour le cycle d'enseignement de base.

L'accent est mis de plus en plus sur l'introduction d'un bilinguisme de transfert. On se soucie ainsi de promouvoir l'enseignement de la langue officielle en partant de la langue première des enfants.

Des activités productives, des thèmes nouveaux sur la santé, la nutrition, l'environnement, la vie citoyenne..., ont été introduits dans les programmes.

Les programmes aménagés, dans le sens d'établir une cohérence et une pertinence, ont subi un sérieux dégraissage, avec le souci d'introduire de nouveaux thèmes pour les faire coller à la réalité nationale tout en évitant, les surcharges.

1.1.2. La distribution gratuite des livres et des manuels didactiques.

L'achat des livres par les parents créait des charges insupportables dans la majorité des cas. L'école, au terme du décret 289 bis, est obligatoire et gratuite. Mais depuis au moins une trentaine d'années, l'achat des

fournitures, dont les livres constituent une charge importante pour beaucoup de parents surtout dans les campagnes où les revenus financiers sont très faibles.

Depuis 1996, le Gouvernement, a consenti une dotation gratuite en manuels essentiels (français, calcul, éveil scientifique) aux écoles tant publiques que privées.

Les parents et les communautés scolaires sont sensibilisés pour le maintien en état exploitable les livres et pour prendre la relève de l'Etat, sans heurt, dans la dotation des écoles en fournitures. Avec l'accompagnement des partenaires techniques et financiers, la plupart des écoles ont reçu des mallettes pédagogiques de contenus divers pouvant servir de soutien à l'enseignement du maître. Par exemple, le globe terrestre, la chaîne arpenteur, la balance etc.

1.1.3. L'amélioration de l'encadrement pédagogique des enseignants

Un facteur négatif à la qualité de l'enseignement/apprentissage est l'absence ou la faiblesse de l'encadrement pédagogique.

Le contrôle et l'évaluation pédagogiques se sont avérés insuffisants dans le système. La réforme administrative amorcée à travers la mise en place des directions régionales devraient déboucher à terme, sur un encadrement de proximité plus soutenu.

Depuis 1998, le MEBA a commandité une étude sur l'amélioration du système d'encadrement. L'étude recentre les efforts sur l'action pédagogique dans les circonscriptions.

Elle retient deux orientations majeures pour l'encadrement :

- utiliser davantage les données sur le rendement scolaire comme source d'informations pour améliorer la qualité de l'enseignement ;
- fournir aux enseignants un soutien plus approprié pour les valoriser et les motiver dans leur travail d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Les tâches des encadreurs ont été clarifiées pour éviter les confusions dans leurs interventions.

Le chef de circonscription (généralement un inspecteur de l'enseignement du premier degré) assure le contrôle et le soutien des activités pédagogiques et administratives des écoles de sa circonscription.

Le conseiller pédagogique apporte un soutien approprié et régulier aux enseignants (en classe ou hors de la classe) pour l'amélioration de leur pratique pédagogique.

Le directeur d'école assure le suivi et insuffle un dynamisme pédagogique à l'équipe-école pour rentabiliser son travail vers de meilleurs résultats.

Deux outils d'encadrement ont été élaborés. L'un celui du chef de circonscription sert à contrôler et à soutenir la vie, le rendement, l'activité des écoles. L'autre, celui du conseiller pédagogique est utilisé pour apporter un appui aux prestations des enseignants.

2. Des innovations structurelles

2.1 Les classes à double flux (CDF)

Cette innovation intéresse à la fois l'accès et la qualité. Pour ce qui concerne la qualité, l'innovation majeure est la réduction des effectifs des classes en milieu urbain grâce au système de cohorte. Cette stratégie permet d'améliorer la qualité de l'enseignement, car elle permet un meilleur encadrement des élèves par le maître.

2.2. L'amélioration des capacités d'accueil des structures de formation des maîtres et de leur perfectionnement

Beaucoup de maîtres en service dans le sous-système ont accédé au poste d'enseignant sans formation initiale conséquente. Le recrutement de ce type de maîtres vient d'être abandonné au profit de la formation dans les quatre écoles nationales des jeunes enseignants du primaire (ENEP) du pays.

Ces jeunes maîtres en sortant des ENEP, munis de connaissances, de compétences professionnelles, sont plus à l'aise, dans l'exécution de leur mission d'enseignant. Ils se perfectionneront, au fur et à mesure, dans la maîtrise du métier, s'ils bénéficient d'un suivi et d'un soutien pédagogique régulier, de l'appui de leurs encadreurs de terrain.

Le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) avec l'appui des partenaires (Programme Canadien d'Appui à l'Enseignement de Base) depuis quelques années, a développé un programme de formation continue des directeurs d'écoles,(à travers la formation à distance des maîtres). L'innovation a permis d'offrir des formations à travers les structures organisées des maîtres que sont les Groupes d'Animation Pédagogique (GAP). Toutes les provinces sont aujourd'hui couvertes par cet appui qui recherche une plus grande qualification des maîtres par une formation mutuelle et par l'auto-formation. ceux-ci ont été suffisamment conscientisés à ces modes d'organisation du travail.

Au cours de la période 1998-1999, le personnel et les encadreurs, au cours des réunions de directeurs, des conférences pédagogiques annuelles des inspecteurs ont débattu de nouvelles orientations de l'encadrement et de nouveaux outils de contrôle et de soutien aux écoles, et surtout du soutien pédagogique des maîtres en classe.

Ces nouveaux outils, après une année d'expérimentation ont été réajustés, améliorés pour les rendre plus performants, lors de la conférence annuelle des inspecteurs et des journées de concertation des conseillers pédagogiques de 1999.

Dans les rencontres pédagogiques des enseignants pendant l'année scolaire d'expérimentation, on a observé les effets de ces formations sur la nouvelle approche de l'encadrement dans les échanges, les comportements, les attitudes des maîtres.

La qualification et la culture professionnelles renouvelées des praticiens, restent des éléments déterminants pour obtenir plus d'efficacité dans l'enseignement/apprentissage

Le système du projet d'école qui organise un partenariat responsable entre les enseignants, les élèves, les parents, la communauté, l'Etat connaît un début d'application. Il constitue un cadre propice pour poursuivre de tels objectifs. Chaque partenaire contribuerait, en ressources et en prestations de service, à la réussite de l'établissement scolaire.

La mise en œuvre et l'adoption d'un Plan Directeur de formation des personnels d'enseignement et d'encadrement en 1995 a été une innovation importante. Le public cible du Plan était :

-les instituteurs principaux, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs et les élèves maîtres des ENEP.

L'objectif était :

- de mettre en place un dispositif d'encadrement/animation opérationnels, destiné aux personnels enseignants ;
- amener les enseignants en formation initiale et continue, à acquérir et maîtriser d'excellentes capacités de communication, d'aide dans les apprentissages des élèves.

2.3 L'amélioration des capacités d'apprentissages des élèves

On part du principe que les enfants, en bonne condition physique et psychologique, sont plus réceptifs aux enseignements dispensés. Pour cela des campagnes d'information-éducation-formation ont été organisées à l'attention des communautés scolaires à participer à la lutte contre les problèmes de santé et de nutrition à l'école.

Des séminaires provinciaux et régionaux ont été organisés à l'intention de tous les partenaires de l'éducation. De même des éléments de soins de santé primaire, d'hygiène personnelle, domestique et communautaire sont introduits dans les programmes scolaires et de formation initiale et continue des maîtres.

Avec la collaboration des services du Ministère de la Santé, les carences nutritionnelles, les maladies courantes dont souffrent les élèves, selon les régions ont été identifiées. Les causes de ces maux connues, des stratégies de soin à apporter à appliquées avec plus de succès ont fait l'objet de réflexion.

2.4. L'amélioration du système d'évaluation

Des études ont été conduites, au niveau du ministère pour trouver des orientations et des outils à l'évaluation formative d'un enseignement/apprentissage efficace et pertinent.

Les objectifs de cette visent à :

- modifier le concept, l’organisation, le contenu du certificat d’études primaires afin d’en faire un certificat attestant les compétences acquises au cours du cycle d’enseignement de base ;
- améliorer les pratiques d’évaluation en vigueur de manière à privilégier l’évaluation formative ;
- mettre en place un dispositif de suivi/évaluation du fonctionnement du système, des écoles des classes.
- Les actions à mener seront centrées sur :
 - la rénovation de l’examen de fin de cycle ;
 - la mise en place d’un dispositif d’évaluation des élèves et des écoles ;
 - la formation du personnel de la direction des examens et concours en évaluation du système et en techniques d’évaluation pédagogique.

CHAPITRE III : L’EDUCATION DE BASE NON FORMEL

L’Education non formelle est définie par la loi d’orientation de l’éducation comme l’ensemble de toutes les activités d’éducation et de formation structurés et organisés dans un cadre non scolaire et s’adressant à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique.

Elle est dispensée dans les Centres Permanents d’Alphabétisation et de Formation (CPAF), les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA), les Centres d’Education de Base Non Formelle (CBNF) et dans diverses autres structures de formation et d’encadrement comme “l’Opération ZANU”.

1. Description des expériences

L’alphabétisation au Burkina Faso a été le premier maillon de l’éducation non formelle. Elle est pratiquée dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation et s’intéresse aux jeunes et aux adultes de 15 à 50 ans. Les CPAF se sont vulgarisés grâce à une nouvelle stratégie mise en oeuvre dès 1990 ; il s’agissait de structures régulières de formation

construites et gérées par les communautés en vue de la généralisation d'une alphabétisation de type fonctionnel, clé de leur auto-promotion. Il fallait rapprocher les lieux de formation de l'alphabétisé.

Dans de nombreux villages, le CPAF constituait l'unique structure éducative. Ainsi depuis le premier plan triennal 1990-1993 de l'INA, un phénomène était entrain de prendre de l'ampleur. Les CPAF sont pris d'assaut par des jeunes de moins de 15 ans, âge légal pour une prise en compte par l'alphabétisation. Ces jeunes étaient avides d'instruction, ils désiraient comme leurs aînés accéder au savoir. Bien qu'ils aient été accueillis, leur présence au centre n'allait pas sans difficulté. Comment gérer ensemble des adultes et enfants dans un processus d'apprentissage et de formation. Si les programmes enseignés répondaient aux attentes des uns, elles s'avéraient en déphasage avec celles des autres. Quels matériels didactiques pour ces deux types de public ?

A cela il faut ajouter l'important travail fait en amont sur l'étude des langues d'alphabétisation et la richesse des documents produits et vulgarisés. Ainsi de trois (3) langues au départ, on alphabétise aujourd'hui dans une vingtaine (20) de langues. Des langues minoritaires côtoient des langues de grande communication montrant ainsi la vitalité de ces langues.

Ce qu'il faut retenir dans ces expériences, c'est surtout le réveil des communautés à la base en participant activement aux activités de formation. Les écoles communautaires de la Fondation pour le développement communautaire (FDC) dans la province du Bazèga innovent en enracinant l'école à la communauté en l'impliquant à toutes les phases de la formation (conception, mise en place, gestion, rémunération des enseignants... etc.) Le curriculum de même que le calendrier scolaire répondent aux besoins des communautés et elles participent à leur élaboration ou à leur détermination. Les apprentissages se font d'abord dans la langue parlée par tous les jeunes et la langue officielle y introduite après. Les Ecom (termes populaires) depuis leur création en 1994 le français ont permis de former

plus de 500 jeunes des 2 sexes. Ces expériences, bien que de création récente font parler beaucoup d'elles. Désormais la relation Ecole/production prend toute son importance.

Des progrès certains ont été réalisés à travers l'utilisation des langues nationales, permettant à certaines expériences d'écourter la durée de la scolarité en la ramenant à 4 ans au lieu de 6 ans. C'est le cas par exemple de la scolarité bilingüe appliquée aux enfants d'âge scolaire en utilisant la méthode dite « Alfaa » (Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation).

L'organisation de ces différentes innovations au niveau du non formel met en œuvre la question de la qualité de l'éducation à cause de son caractère pertinent. En effet, toutes les innovations introduites ces dernières années sont caractérisées par leur liaison directe avec la production, l'objectif de résoudre la question du chômage sur le marché du travail, et la mise en valeur du potentiel culturel comme l'utilisation des langues.

2. Les Contraintes

Malgré les grands efforts fournis ces dernières années par tous les partenaires de l'éducation non formelle, l'arbre ne doit pas cacher la forêt. En effet, des obstacles dont le caractère persistant risquent de remettre en cause aussi bien l'efficacité que la pertinence des actions d'éducation. Ce sont par exemple :

2.1. Le statut des langues nationales d'alphabétisation

La constitution du Burkina Faso de 1991 reconnaît les langues nationales mais cette reconnaissance manque de réalité dans la vie quotidienne des alphabétisés dont les acquis restent méconnus ; la langue nationale écrite ne permet pas à son titulaire de se faire une "place au soleil" comme le ferait celui qui connaît la langue française. L'alphabétisé est confronté chaque jour à de nombreuses difficultés dues à son ignorance du français. A cela il faut dire que certains lettrés en français se montrent hostiles aux programmes d'alphabétisation et pensent que les langues nationales ne peuvent pas traduire valablement les concepts scientifiques. Des actions de sensibilisation ont été menées à travers des forums sur l'alphabétisation en

1999 et de séminaire sur l'utilité des langues nationales dans l'enseignement en 1995.

2.2. L'insuffisance des résultats en alphabétisation initiale

Pour le nombre d'apprenants par centre (30) on devait s'attendre à un taux de réussite plus élevé mais celui-ci reste encore faible (entre 57 % et 65 %). Par ailleurs les résultats indiquent un fort taux d'abandons 16 - 30 % en passant des inscrits aux évalués.

Depuis aussi quelques années, les formations techniques spécifiques sont très rarement menées remettant en cause la qualité des apprentissages et le transfert des compétences. Amputée de ce niveau qu'est la formation technique spécifique, l'alphabétisation demeure inachevée et rejoint ainsi l'éducation formelle où les candidats à l'instruction terminent leur cycle sans savoir rien faire.

- En d'autres termes, trois difficultés apparaissent dans la mise en oeuvre des programmes d'alphabétisation au Burkina. D'importantes déperditions liées notamment au manque de matériels individuels chez bon nombre d'apprenants compromettent la fixation des connaissances acquises. Par ailleurs, le personnel d'encadrement (superviseurs et animateurs).

Il est à noter que ce plan s'inscrit dans la dynamique de la lettre d'intention de Politique de Développement Humain Durable qui vise à relever le développement des ressources humaines et du potentiel productif. Dans le contexte actuel, il s'agit d'engager une politique économique et sociale susceptible de concilier les contraintes d'ajustement et la nécessité de choix alternatifs de développement durable dans le cadre d'une stratégie à moyen et à long terme.

Les difficultés qu'a connu l'Opération Zanu et qui avaient conduit à sa suspension durant les deux dernières années, sont entrain d'être levées. En effet, la dernière évaluation a recommandé qu'on recentre le programme par une redéfinition de sa philosophie et des rôles des agents communautaires. C'est à cela que s'attellent présentement les responsables du programme.

CHAPITRE IV : L'ENSEIGNEMENT POST-PRIMAIRE

La qualité de l'enseignement dépend de plusieurs facteurs dont principalement :

- l'encadrement des élèves,
- l'encadrement du personnel enseignant,
- les matériels didactiques,
- les ressources humaines et financières,
- l'évaluation institutionnelle des connaissances,
- les programmes d'enseignement,
- la gestion.

Le MESSRS déploie des efforts pour améliorer ces éléments à travers certaines actions en vue d'obtenir une meilleure qualité de l'enseignement mais des contraintes demeurent toujours.

1. Les actions

Elles sont intervenues dans les domaines suivants :

- la formation du personnel d'encadrement,
- la formation initiale du personnel enseignant,
- la formation du personnel de gestion

1.1. La formation du personnel d'encadrement

Cette formation se faisait à l'étranger mais à partir de 1996, elle est dispensée sur place à l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK). Elle intéresse les inspecteurs et les conseillers pédagogiques.

Placés sous la Direction des Inspections et de la Formation du Personnel de l'Education (DIFPE), les inspecteurs de l'enseignement secondaire sont chargés de l'animation, de l'encadrement (formation initiale et continue) et du suivi pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire public et privé, général et technique.

En plus de ces fonctions ils sont également chargés de l'étude, de l'évaluation et de l'élaboration des programmes de l'initiation des instructions officielles, de toutes activités de conception, de production et de formation qui favorisent l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire.

L'évolution de ce personnel d'encadrement de l'enseignement secondaire se présente comme suit :

| | 1991-1992 | 1993-1994 | 1996-1997 | 1997-1998 |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| • Inspecteurs | 28 | 24 | 28 | 29 |
| • Conseillers Pédagogiques | 0 | 0 | 0 | 0 |

En considérant les fonctions énumérées du personnel d'encadrement pédagogique, il ressort des chiffres du tableau, un manque crucial en inspecteurs du secondaire et une absence totale de conseillers pédagogiques jusqu'en 1997-1998. La première promotion des conseillers pédagogiques recrutée en 1998 est au nombre de 28.

Ce déficit touche plus certaines disciplines que d'autres, surtout celles de l'enseignement technique.

Cette situation numérique de ce type de personnel ne favorise pas l'encadrement et le suivi pédagogique efficace des enseignants quand on connaît par ailleurs l'insuffisance des moyens logistiques nécessaires au contrôle pédagogique des enseignants en fonction, notamment dans les provinces, les inspecteurs résidant à Ouagadougou. Quatre pôles d'inspections sont à créer (Ouaga, Bobo, Koudougou et Ouahigouya) mais leur nombre actuel leur permettra-t-il de faire face aux tâches qui leur sont assignées ?

1.2. La formation du personnel enseignant

Dans l'enseignement secondaire, le personnel enseignant est constamment en nombre et en qualité insuffisants. La situation est particulièrement catastrophique dans les disciplines scientifiques (Mathématiques et Physiques) et dans l'enseignement technique. Elle s'explique en partie par l'orientation initiale de notre système éducatif

largement dominé alors par l'enseignement des disciplines littéraires (lettres, droit, sciences humaines).

La formation initiale est assurée actuellement par l'ENSK pour généralement 200 enseignants par an (sauf en 1999 où l'on a recruté 400). Les sortants de chaque année ne peuvent pas combler les déficits cumulés, aussi fait-on recours aux Appelés du Service National de Développement qui sont sans formation initiale. L'ENSK connaît quelques difficultés :

- * l'insuffisance de corps enseignant permanent,
- * l'insuffisance de formation académique complémentaire pour les futurs professeurs de CEG (Collège d'Enseignement Général) qui devront enseigner deux matières pour lesquelles ils doivent recevoir un complément de formation,
- * le manque de documentation pédagogique et académique,
- * l'insuffisance de moyens logistiques permettant l'enseignement pédagogique des élèves en stage.

Il faut ajouter que cette insuffisance en enseignants s'explique par le fait que les recrutements de ce personnel ne suivent pas le rythme de l'accroissement de la demande d'éducation suite à la démographie galopante, ni celui des ouvertures d'établissements secondaires dû à la participation de plus en plus importante des communautés locales dans la création d'infrastructures scolaires.

Le fait que l'ENSK ne puisse pas remplir pour le moment toutes ses missions pour obtenir une haute qualité de sa formation (par manque de moyens), et accueillir le maximum de stagiaires indique qu'elle n'a pas encore atteint sa vitesse de croisière, même si elle est dotée d'une autonomie administrative et financière.

1.3. - la formation du personnel de gestion

Elle se fait par le biais de séminaires et de stages. On note par ailleurs l'établissement d'une liste d'aptitude aux fonctions de responsables d'établissement (proviseur, censeur, surveillant général, etc...).

1.4. Les innovations pédagogiques

Il s'agit pour la période considérée de :

- la double vacation des locaux. Cette expérience a duré une année sans évaluation ;
- l'introduction de l'Education en Matière de Population (EmP) dans le système formel avec pour objectif majeur sa généralisation dans l'enseignement secondaire. L'EmP est intégrée progressivement dans les disciplines qui s'y prêtent (Mathématiques, Histoire-Géographie, Français, Sciences Naturelles, Economie Sociale et Familiale) ;
- l'introduction de l'informatique dans l'enseignement secondaire : c'est un projet financé majoritairement par l'Etat, destiné à familiariser les élèves avec cet outil et à former des spécialistes nationaux en liaison avec les besoins du pays. Ce projet est créé en 1986. Il n'a pas connu le développement escompté ;
- la réforme des programmes. De nouveaux programmes ont été conçus, mis en œuvre notamment en mathématiques et en sciences physiques ,

-la création de centres de matériel didactique de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso

Des classes de beaucoup de lycées et collèges fonctionnent sans manuels même dans les disciplines expérimentales où le matériel d'expérimentation reste absent. C'est notamment le cas des laboratoires où l'on peut constater les situations suivantes :

- un laboratoire est installé et fonctionne correctement ;
- un laboratoire est installé et ne fonctionne pas à cause de :
 - manque de produits consommables,
 - matériel endommagé et non remplacé,
 - personnel enseignant non formé à l'utilisation de ce type d'équipement.
- un laboratoire n'est pas du tout construit.

La dernière situation est la plus répandue. Beaucoup d'élèves se présentent au BEPC et même au baccalauréat de séries scientifiques sans avoir fait des essais expérimentaux dans un laboratoire.

2. Les ressources humaines :

Par ressources humaines on entend l'ensemble du personnel (toutes catégories confondues) engagé pour le fonctionnement harmonieux et rentable du système éducatif. On peut distinguer :

2.1. Le personnel administratif

Ce type de personnel est essentiellement constitué des chefs d'établissement, du personnel de surveillance, des agents de bureau et des secrétaires dactylographes.

2.2 Les chefs d'établissements

Il s'agit des proviseurs des lycées, des directeurs des collèges, des censeurs et des chefs de travaux. Ce sont des fonctions qui restent assumées par des enseignants, obligés souvent d'assurer cumulativement avec leurs tâches, des cours dans leurs disciplines.

Ils reçoivent en deux semaines une formation en techniques administratives. Ces fonctions suscitent de moins en moins d'enthousiasme par manque de motivation en raison des contraintes liées à l'exécution de leurs missions pour lesquelles ils n'ont pas été assez formés et ne disposent pas de moyens matériels et humains correspondants.

2.3 Le personnel de surveillance

Le problème au niveau de la surveillance est qu'il n'existe pas encore de statut de surveillant. Généralement, ils sont nommés parmi les enseignants du primaire et commis ensuite à des tâches sans aucune formation préalable dans le secondaire où ils sont bloqués dans les avancements de leur carrière. De plus ils ne sont pas motivés autrement. Ainsi beaucoup préfèrent-ils repartir dans leur ministère d'origine à savoir le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. A la rentrée 1993-1994, le déficit en surveillant était de 230.

2.4 Les agents de bureau et les secrétaires dactylographes

Généralement issus du corps des ex-agents de la Fonction Publique, ils appuient l'action de l'Administration scolaire. Leur insuffisance en nombre explique qu'ils soient constamment surchargés.

2.5. Le personnel de gestion :

Il s'agit des intendants ou des économes qui sont chargés de la gestion matérielle et financière des établissements d'enseignement secondaire. Ils sont issus du corps des Intendants ou Attachés d'Intendance scolaire et Universitaire formés à l'Ecole Nationale d'Administration et de la Magistrature (ENAM). Cependant une importante partie de ce personnel provient toujours du corps des enseignants du primaire, sans formation appropriée. Au regard des besoins exprimés dans les établissements secondaires dont le nombre va augmentant chaque année, le personnel de gestion reste insuffisant sur les plans quantitatifs et qualitatif. En 1993 - 1994 ; 26 établissements étaient sans un seul gestionnaire. Sur un effectif de 81 agents en poste, 53 agents, soit 65,43%, n'ont pas reçu de formation professionnelle correspondante.

2.6. Le personnel de soutien

Aussi appelé personnel d'exécution, ce personnel est composé de chauffeurs, de manoeuvres, d'ouvriers, de cuisiniers, de cuisinières, d'agents de liaison, de gardiens etc... Déjà en nombre insuffisant, ce personnel connaît de plus en plus des départs à la retraite et ne sont pas remplacés alors que la nécessité s'impose de plus en plus.

3. Les contraintes de l'enseignement secondaire

Elles sont liées au contenu des programmes et au mécanisme de leur mise en oeuvre. En effet des constats ont relevé le caractère inadapté des programmes dans la plupart des disciplines quant au souci de lier éducation / formation / développement. Il n'existe pas au niveau de la DIFPE, un centre de documentation pédagogique pour le secondaire où les enseignants, les chercheurs et les encadreurs pourraient consulter les programmes et instructions officielles, les manuels en vigueur ainsi que des ouvrages pédagogiques et de référence. La DIFPE a des difficultés pour jouer pleinement ce rôle à cause de l'exiguïté des bureaux.

La qualité de l'enseignement secondaire étant l'un des objectifs de la politique éducative, des perspectives sont préconisées.

Ainsi, cette volonté s'affirme à travers l'élaboration d'un plan décennal intitulé "Plan de développement de l'enseignement post-primaire 1996-2005". Ce plan comporte des objectifs quantitatifs (25% de taux brut de scolarisation à son terme) et qualitatifs (amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire et supérieur). Une partie de ce plan intitulée Projet Enseignement Post-Primaire est en exécution et couvre cinq ans (1997-2001). Il prend en compte les deux aspects (quantitatif et qualitatif).

Les perspectives suivantes sont retenues dans le cadre de la qualité :

- adapter les programmes d'enseignement aux objectifs pédagogiques et aux besoins de la société,
- achever la généralisation de l'Emp dans l'enseignement secondaire,
- recruter et former de plus en plus de professeurs en vue d'améliorer le ratio professeur-élèves d'une part, et d'autre part réduire le déficit en enseignants,
- construire et équiper des laboratoires dans les lycées surtout et rendre fonctionnels ceux qui sont en panne,
- former systématiquement les enseignants des disciplines expérimentales à l'utilisation de ces laboratoires dans leur enseignement, les initier aussi aux techniques élémentaires de maintenance,
- recruter davantage d'inspecteurs en fonction des besoins par discipline en mettant l'accent sur l'enseignement technique et en tenant compte de la déconcentration de la fonction d'inspecteurs
- recruter davantage de conseillers pédagogiques pour établir les relais de la formation continue dans les établissements,
- tenter le système de formation des enseignants à distance au moyen de supports écrits et audiovisuels,
- renforcer les moyens logistiques et les moyens de fonctionnement des inspecteurs.

- poursuivre la politique visant à doter les élèves et les professeurs de manuels scolaires à faibles coûts (vente, prêt, location etc.),
- conduire des études relatives à l'enseignement secondaire afin de mieux cerner les problèmes et de trouver les solutions y relatives,
- accélérer la construction et l'équipement du lycée scientifique pour la formation des enseignants des sciences qui jusque là sont très insuffisants sur le terrain,
- généraliser la professionnalisation de l'enseignement technique après sa phase projet,
- recruter et former en conséquence les personnels de direction, et de surveillance et de gestion ou former ceux qui sont recrutés sans formation et qui exercent déjà sur le terrain,
- renforcer les capacités institutionnelles du MESSRS (DEP - DAF) en matière d'élaboration, d'exécution et de suivi des projets,
- élaborer des plans de moyen terme,

En conclusion, dans l'enseignement secondaire l'aspect quantitatif se développe beaucoup plus au détriment de l'aspect qualitatif. Malgré la faiblesse du taux de transition du CM2 en 6ème (32 % environ en 1995-96), les infrastructures restent toujours insuffisantes.

Malgré les contraintes de divers ordres (insuffisance de personnel enseignant et d'encadrement, manque de manuels scolaires et pédagogiques etc.) des actions sont en train (certaines le sont déjà) d'être menées à travers des programmes élaborés pour améliorer la qualité de cet ordre d'enseignement.

Les orientations proposées par les différents ministères de l'éducation et de l'enseignement peuvent modifier notablement, au cours des prochaines années, la qualité de l'éducation.

A court terme, elles entraînent des amendements à une certaine conception de l'enseignement/apprentissage à certains textes réglementaires. Des décrets d'application de la loi d'orientation de l'éducation, devront mieux déterminer le processus du changement

qualitatif, mieux adapter la politique éducative aux besoins et aux réalités d'une société en voie de son développement.

Les changements réussiront, s'ils se font dans la transparence. Toute la communauté nationale, impliquée, s'y intéressera et y prendra part. Ainsi, dans un climat serein, mobilisateur, les acteurs en éducation, par leur réflexion, leur dévouement, leur engagement contribueront à la mise en place d'une éducation meilleure.

La coopération sous-régionale aiderait à optimiser les efforts nationaux dans le domaine de l'expertise, du processus d'implantation d'une éducation efficace et pertinente.

Conclusion générale

Au terme de cette étude, on peut dire que les expériences novatrices introduites dans l'enseignement formel et non formel, ont permis d'améliorer un tant soit peu l'offre éducative ainsi que la qualité de l'enseignement. Cet effort n'a été possible que grâce à l'appui technique et financier des partenaires au développement ainsi qu'à l'engagement volontariste de l'Etat de faire de l'éducation une priorité mais surtout une préoccupation dans le cadre du Développement Humain Durable.

De 1991 à 1998, les indicateurs classiques comme le taux de scolarisation, le ratio élève/classe, sont en constante amélioration, grâce aux ouvertures de classes nouvelles, au rapprochement de l'école de l'enfant, à l'introduction des expériences nouvelles comme les ES, aux innovations pédagogiques (CDF et CMG), à la politique en matière de promotion de la scolarisation des filles. L'amélioration de l'encadrement pédagogique des enseignants, la rénovation des programmes ont contribué à relever également le niveau.

Du côté de l'alphabétisation, les indicateurs connaissent également une amélioration grâce au soutien des partenaires avec un accent sur l'élargissement à l'accès, à l'amélioration de la qualité à travers la formation et l'encadrement des animateurs et des superviseurs.

Malgré, ce tableau relativement satisfaisant, l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement demeurent des préoccupations à cause de la persistance des moyens limités de l'Etat et des familles, des pesanteurs socio-culturelles, du faible niveau de l'efficacité interne et externe du système éducatif. C'est pour ces raisons que l'Etat, avec le soutien de ses partenaires au développement, a commencé à mettre en oeuvre depuis 1996, des plans stratégiques de développement du système éducatif. Ces plans essaient de dessiner les objectifs de développement quantitatif et de l'amélioration de la qualité de l'éducation sous les volets formel et non formel.