

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES INTERNATIONALES ET
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO : VERS LA
RÉALISATION DES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION POUR TOUS?

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GENEVIÈVE SIROIS
ET NALIA LESTURGEON

DÉCEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ces deux dernières années, l'écriture de notre mémoire a occupé notre esprit, notre temps, et surtout nos discussions. Il a été à la fois notre phare et notre tempête. Heureusement, tous ont su nous aider, à leur façon, à réaliser cette recherche, à aller au bout de notre passion.

Nos remerciements les plus sincères vont à ces personnes, qui nous ont permis d'avancer. Nous remercions notre direction de recherche pour le support apporté, principalement pour la réalisation du terrain de recherche. Notre séjour au Burkina Faso n'aurait pas été le même sans l'appui et l'accueil inconditionnel de la famille Kabré et de tous les sujets qui ont accepté de participer à ce projet.

Un projet de cette envergure a nécessairement eu une influence sur les gens de notre entourage, qui ont su, en retour, nous apporter tout leur soutien. Un merci spécial à nos familles, et tout particulièrement à nos mamans, Sylvie et Mimi, qui ont supporté nos angoisses et nos joies, en plus de nos erreurs linguistiques.

Quelle expérience de réaliser un premier mémoire en duo! Collègues, colocataires, partenaires de voyage, et surtout grandes amies, nous sommes allées au bout de ce projet fou, et sommes restées liées, fidèles, dans les difficultés comme dans les grands moments de joie, dans les moments de doutes et les instants si précieux, qui teintent les souvenirs de ces deux dernières années. Cette collaboration a réellement contribué à la richesse de notre expérience. Les études sont terminées, espérons maintenant une grande collaboration professionnelle transcontinentale!

Je tiens à remercier particulièrement Thierry, Alain et Lise pour leur soutien à ce projet outre-Atlantique. Mon séjour au Québec n'aurait pu être réalisé sans vous. Tout mon amour à ma famille : Sylvie, Laurent, Laura, Lisa, Claudine, Fabien et Lucie, sans oublier les nouveaux arrivants Marien et Noa. Ce mémoire terminé, je rentre auprès de vous. Ces deux années *entre l'angoisse et le rêve*, ont été mon plus grand projet, je peux à présent me pencher sur les nôtres, merci Pierre de m'avoir soutenue pendant ces longs mois d'absence. Merci à tous.

Nalia

Je tiens pour ma part à souligner l'immense support de mes parents, de ma sœur et de toutes mes amies. Vous m'avez tous entourée de votre amour, en cette année mouvementée. Je n'aurais pu réaliser ce projet sans vous. Finalement, je tiens à dédier ce mémoire à mes enfants, Alizé et Jacob, qui ont supporté pendant deux ans une maman prise dans sa passion. Mon « livre » est terminé, vous serez maintenant ma seule passion.

Geneviève

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FICHES SYNTHÈSES	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Les organismes internationaux impliqués dans le développement de l'éducation	5
1.1.1 L'ONU : l'implication de la communauté internationale dans le développement de l'éducation	6
1.1.2 Le FMI et la Banque mondiale : le financement international de l'éducation.....	9
1.2 Évolution des politiques éducatives internationales	12
1.2.1 Les politiques éducatives de l'ONU	13
1.2.2. Les politiques du FMI et de la Banque mondiale	18
1.2.3 Le cadre international actuel : l'Éducation pour tous	25
1.3 Les résultats actuels des politiques éducatives	30
1.3.1 Bilan international de l'EPT	31
1.3.2 Situation éducative en Afrique subsaharienne.....	36
1.4 Question de recherche.....	40
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	41
2.1 Contexte de l'éducation au Burkina Faso	42
2.1.1 Agriculture, diversités ethniques et linguistiques	43

2.1.2	Évolution des politiques éducatives burkinabé	46
2.1.3	Les cadres actuels de l'éducation au Burkina Faso	56
2.1.4	Bilan national de l'EPT	67
2.2	Définition des concepts.....	71
2.2.1	Mise en œuvre et représentation.....	72
2.2.2	Les acteurs de l'éducation au Burkina Faso	77
2.3	Objectifs de recherche	79
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		
3.1	Pertinence de la recherche	80
3.2	Identification typologique de la recherche.....	82
3.3	Protocole de recherche.....	85
3.3.1	Obj. 1 Comprendre le mécanisme de mise en œuvre au niveau national : la comparaison	85
3.3.2	Obj. 2 Identifier les représentations des acteurs de l'éducation : les entretiens	91
3.3.3	Obj. 3 Analyser les possibilités d'assurer l'EPT au Burkina Faso : le bilan	100
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : ANALYSE DE CONTENU		
4.1	Résultats de l'analyse documentaire.....	103
4.1.1	Thèmes relatifs aux objectifs de l'EPT.....	104
4.1.2	Catégories émergentes	140
4.1.3	Identification de la mise en œuvre des politiques internationales au niveau national.....	166
4.2	Résultats de l'enquête de terrain.....	171
4.2.1	Thèmes relatifs aux Objectifs de l'EPT.....	171
4.2.2	Catégories émergentes	200
CHAPITRE V		
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		
5.1	Comparaison des principales politiques éducatives nationales aux politiques éducatives internationales : le processus de mise en œuvre	227

5.1.1	Les grandes orientations internationales mises en œuvre dans les politiques nationales	230
5.1.2	Les stratégies proposées par les organisations internationales mises en œuvre au national	232
5.1.3	Les stratégies spécifiquement adaptées par le Burkina Faso	235
5.2	Discussion sur les représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales et leur mise en œuvre dans le contexte national	241
5.2.1	Représentations des acteurs sur les politiques internationales	243
5.2.2	Représentations sur la mise en œuvre des politiques éducatives internationales dans le contexte national.....	248
5.3	Le Burkina Faso vers la réalisation des objectifs de l'EPT?	254
	CONCLUSION.....	260
	APPENDICE A	
	LE DÉFI QUE POSENT LES ENFANTS NON SCOLARISÉS AU REGARD DU TNS PRIMAIRE	264
	APPENDICE B	
	GRILLE D'ENTRETIEN	265
	APPENDICE C	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	269
	APPENDICE D	
	LETTRE D'INTRODUCTION DE L'AMBASSADE DU CANADA.....	271
	RÉFÉRENCES	272

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	La définition de la Banque mondiale des facteurs favorisant l'éducation	22
2.1	Situation géographique du Burkina Faso en Afrique.....	42
2.2	Les 20 provinces prioritaires du Burkina Faso	61
2.3	Schéma du processus décisionnel central de Muller	78

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Tableau récapitulatif du Cadre d'action de Dakar.....	27
1.2 Perspectives de réalisation de l'EPT d'ici 2015	31
1.3 Effectifs du primaire en 1991, 1999 et 2005, par région	32
1.4 Répartition des pays en fonction des valeurs de l'IDE, par région, en 2004	35
2.1 Chevauchement du calendrier agricole et du calendrier scolaire en Guinée	44
2.2 Résultats et articulations des choix des politiques éducatives en lien avec les orientations prônées par la Banque Mondiale (années 1980)	54
2.3 Éducation formelle : indicateurs de résultats relatifs à l'accès	68
2.4 Évolution des taux d'alphabétisation et de scolarisation du Burkina Faso.....	69
2.5 Données relatives à la scolarisation des filles au Burkina Faso.....	70
3.1 Sources documentaires pour la constitution du corpus.....	87
3.2 Catégories d'analyse de contenu	88
3.3 Caractéristiques des sujets retenus dans l'échantillon	95
3.4 Catégories émergentes dans l'analyse des verbatims d'entretiens	99
4.1 Convergences, spécificités et divergences de la mise en œuvre des politiques internationales dans les politiques nationales	166

LISTE DES FICHES SYNTHÈSES

Fiche synthèse	Page
4.1 (a) Politiques internationales – Petite enfance.....	106
4.1 (b) Politiques nationales – Petite enfance.....	108
4.2 (a) Politiques internationales – Accès à l'éducation primaire.....	112
4.2 (b) Politiques nationales – Accès à l'éducation primaire.....	115
4.3 (a) Politiques internationales – Réponse aux besoins éducatifs	120
4.3 (b) Politiques nationales – Réponse aux besoins éducatifs	122
4.4 (a) Politiques internationales – Alphabétisation des adultes	125
4.4 (b) Politiques nationales – Alphabétisation des adultes	127
4.5 (a) Politiques internationales – Disparité entre les sexes.....	130
4.5 (b) Politiques nationales – Disparité entre les sexes.....	133
4.6 (a) Politiques internationales – Qualité de l'éducation	135
4.6 (b) Politiques nationales – Qualité de l'éducation	138
4.7 (a) Politiques internationales – Harmonisation de l'aide	141
4.7 (b) Politiques nationales – Harmonisation de l'aide	143
4.8 (a) Politiques internationales – Financement de l'éducation.....	145
4.8 (b) Politiques nationales – Financement de l'éducation.....	148
4.9 (a) Politiques internationales – Conditions politiques nationales.....	150
4.9 (b) Politiques nationales – Conditions politiques nationales.....	153
4.10 (a) Politiques internationales – Conditions des enseignants.....	158
4.10 (b) Politiques nationales – Conditions des enseignants.....	160
4.11 (a) Politiques internationales – Secteur privé.....	163
4.11 (b) Politiques nationales – Secteur privé.....	165

4.12	Représentations des acteurs nationaux - Petite enfance	172
4.13	Représentations des acteurs nationaux - Accès à l'Éducation primaire	176
4.14	Représentations des acteurs nationaux - Réponse aux besoins éducatifs	182
4.15	Représentations des acteurs nationaux - Alphabétisation des adultes	186
4.16	Représentations des acteurs nationaux - Disparité entre les sexes.....	192
4.17	Représentations des acteurs nationaux - Qualité de l'éducation.....	197
4.18	Représentations des acteurs nationaux - Politiques et organismes internationaux (Banque mondiale, EPT, IMOIA)	202
4.19	Représentations des acteurs nationaux - Politiques nationales (CSLP, PDDEB)	206
4.20	Représentations des acteurs nationaux - Rapports avec les organismes internationaux	209
4.21	Représentations des acteurs nationaux - Financement de l'éducation.....	213
4.22	Représentations des acteurs nationaux - Conditions politiques nationales.....	216
4.23	Représentations des acteurs nationaux - Conditions des enseignants.....	220
4.24	Représentations des acteurs nationaux - Secteur privé	224

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AENF	Alphabétisation et Éducation non formelle
ANU	Agences des Nations Unies
APD	Aide publique au développement
APE	Associations de parents d'élèves
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
CCEB/BF	Cadre de concertation en éducation de base au Burkina Faso
CFA	Communauté financière africaine
CNR	Conseil national de la révolution
CNAPEP	Conseil national des associations de parents d'élèves du primaire
CNUCED	Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement
CPI	Cours primaire 1 ^{ère} année
CSLP	Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
DEP	Direction des études et de la planification
DEPF	Direction pour l'éducation et la promotion des filles
DGEB	Direction générale de l'éducation de base
DSRP	Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté
ENEP	École nationale des enseignants du primaire
EPT	Éducation pour tous
ESSU	<i>Education Sector Strategy Update</i>
FDC	Fondation pour le développement communautaire
FMI	Fonds monétaire international
FONAEF	Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle
GAP	Groupe d'animation pédagogique
GBM	Groupe Banque mondiale
IDA	Association internationale de développement
IDE	Indice de développement de l'Éducation pour tous

IDH	Indice de développement humain
IPE	Institut international de planification de l'éducation
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous
INSD	Institut national de la statistique et de la démographie
MASSN	Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale
MEBA	Ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation
MESSRS	Ministère des Enseignements secondaires, supérieurs et de la recherche scientifique
MINEDAF	Ministres de l'Éducation d'Afrique
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisations non gouvernementales
ONU	Organisation des Nations Unies
PAS	Programmes d'ajustement structurel
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base
PIB	Produit intérieur brut
PIDESC	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
PMA	Pays les moins avancés
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPTTE	Pays pauvres très endettés
PTF	Partenaires techniques et financiers
SNEA-B	Syndicat national des enseignants africains au Burkina Faso
SP-PDDEB	Secrétariat permanent du PDDEB
SYNAPAGER	Syndicat national des personnels d'administration de gestion et de la recherche
SYNATEB	Syndicat national des travailleurs de l'éducation de base
SPU	Scolarisation primaire universelle
TBS	Taux brut de scolarisation
TNS	Taux net de scolarisation
UNESCO	Organisation éducative, scientifique et culturelle des Nations Unies
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

RÉSUMÉ

À ce jour, la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous se fait encore attendre. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* indique que 25 pays sur 129 sont loin de réaliser l'EPT. Avec 33 millions d'enfants non scolarisés, la région de l'Afrique subsaharienne est la plus touchée par les difficultés inhérentes à la réalisation des objectifs de l'EPT, et ce malgré les avancées des dernières années. Le Burkina Faso semble être l'un des pays d'Afrique de l'Ouest les plus touchés par ces difficultés, bien qu'il soit le bénéficiaire des plus importants montants d'aide au développement de toute la région. La compréhension de cette situation implique un éclaircissement quant à l'articulation entre les politiques éducatives internationales et nationales visant la réussite des objectifs de l'Éducation pour tous.

Dans cette optique, la présente recherche s'intéresse à la mise en œuvre des politiques éducatives internationales et aux représentations des acteurs de l'éducation au Burkina Faso afin d'évaluer les possibilités de réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous. Cette recherche, qualitative et exploratoire, s'appuie sur les courants phénoménologiques et interprétatifs. Afin de répondre à nos objectifs de recherche, une première collecte de données, basée sur un corpus de documents officiels, a donné lieu à une analyse de contenu permettant de comparer les politiques éducatives nationales aux politiques éducatives internationales. Par la suite, la réalisation de 14 entretiens de recherches, menés auprès d'acteurs sociaux et étatiques de l'éducation au Burkina Faso, a permis d'identifier leurs représentations. Finalement, dans une démarche interprétative et après présentation des résultats, leur interprétation fut effectuée dans une analyse transversale et discursive. Nous nous sommes ainsi attachées à évaluer l'écart entre les politiques éducatives internationales, le mécanisme de mise en œuvre au niveau national et les représentations des acteurs, quant aux possibilités d'assurer l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous au Burkina Faso.

Les résultats de la recherche démontrent que les directives internationales s'accordent toutes sur les grands objectifs de l'EPT et sur les grandes orientations internationales du développement de l'éducation. Ces objectifs sont tous mis en œuvre dans les politiques éducatives nationales, sans nécessairement faire l'objet d'adaptations importantes. Au niveau des stratégies, l'influence de la Banque mondiale est majeure. L'État doit se plier aux conditionnalités liées au financement, ce qui soulève des questionnements quant à liberté réelle pour l'État de mettre en place des stratégies adaptées à son contexte éducatif. L'étude des représentations des acteurs a également permis d'identifier une prédominance de la Banque mondiale. Finalement, l'évaluation des résultats démontre que, à l'heure actuelle, l'atteinte des six objectifs de l'Éducation pour tous est incertaine dans les délais fixés par le Cadre d'action de Dakar. Seuls les objectifs en lien avec l'alphabétisation des adultes et la Scolarisation primaire universelle semblent en voie d'être atteints pour 2015.

Mots clés : Analyse de politiques éducatives, Politiques éducatives internationales, Éducation Pour Tous, Burkina Faso, développement des pays du Sud.

« Notre problème en Afrique, ce sont les différentes ethnies qui ne parlent pas la même langue : nous avons la Banque mondiale, la Coopération française, le Fonds monétaire international, l'USAID... »

Un chef de village

INTRODUCTION

Parmi les droits de l'homme, le droit à l'éducation constitue l'un des droits fondamentaux. Ainsi, la Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 1948, déclare :

Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. (ONU, 1948, art.26)

L'éducation constitue par là même un droit inaliénable de l'être humain, dont la spécificité est de permettre l'exercice des autres droits. En effet, sans une éducation minimale, les individus sont dans l'impossibilité d'user de leurs droits civils, politiques, économiques, sociaux ou culturels. L'importance de l'éducation est réaffirmée par la communauté internationale en 1959 dans la Déclaration des droits de l'enfant :

L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. (ONU, 1959, principe 7)

Le 16 décembre 1966, l'ONU adopte deux pactes visant au renforcement des droits de l'homme et surtout à la spécification du rôle des États dans le respect de ces droits : le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Ainsi :

Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. (ONU, 1966, art.13)

Le rôle de l'éducation est donc d'une importance majeure, ce que souligne ici la communauté internationale. Au-delà de l'apport personnel qu'elle constitue auprès des individus, l'éducation permet le respect des libertés et des droits de l'homme, mais également la prospérité et la paix des nations. De plus, l'accès à l'éducation est également reconnu comme facteur de développement, pour les individus et pour les sociétés :

En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. (ONU, 1966, art.13)

Les grandes organisations internationales impliquées dans le développement des pays du Sud ont mis en place des politiques éducatives visant à soutenir les efforts des États en termes de scolarisation.

La présente recherche, qui adopte une démarche qualitative, se propose d'étudier la mise en œuvre des politiques éducatives internationales au Burkina Faso et les représentations que s'en font les acteurs nationaux de l'éducation. Ainsi, nous pensons apporter une meilleure compréhension de l'articulation des politiques internationales et nationales en éducation.

Dans un premier temps, la problématique présente les organismes internationaux impliqués dans le développement de l'éducation et leurs principales politiques. Dans un second temps, le cadre théorique constitue une recension d'écrits définissant les grands concepts de la question de recherche. Le cadre méthodologique explicite quant à lui le

processus de collecte et d'analyse des données. Finalement, les chapitres 4 et 5 présentent les résultats et leurs interprétations.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans son discours du 20 janvier 1949 sur l'état de l'Union, le président des États-Unis Harry Truman utilise pour la première fois, dans son point IV, le terme de développement (Rist, 1996). La fin de la Seconde Guerre mondiale marque donc le début d'une préoccupation internationale face à ce qui est alors qualifié de sous-développement. C'est dans ce contexte que les premières politiques de coopération et d'aide au développement voient le jour, et avec elles les premières politiques éducatives internationales. En 2006, 75 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation (UNESCO, 2009). Malgré tout, le dernier *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* (EPT) indique qu'entre 1999 et 2005, le taux de scolarisation primaire a connu une hausse de 22 % en Asie du Sud et de l'Ouest et une hausse de 36 % en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2007a).

À ce jour, la majorité des enfants non scolarisés sont issus de pays en développement. Sont regroupés sous cette appellation les pays anciennement nommés pays sous-développés, constituant le « Tiers monde », puis pays en voie de développement. Il s'agit d'un groupe de pays hétérogène, dits pays du Sud, dans lequel on distingue différents ensembles. Le premier groupe est celui des pays émergents.

Les pays émergents recouvrent une réalité spécifique : ce sont ceux des "pays en développement" qui pratiquent, d'une manière plus ou moins efficace, l'économie de marché et accèdent aux financements internationaux. (De Larosière, 2002, p.1)

La grande majorité des pays émergents sont localisés en Asie et en Amérique latine, bien que certains soient issus d'Europe centrale (pays de l'ex-URSS) et d'Afrique (Afrique du Sud). Le second groupe est celui des pays les plus pauvres, les Pays les moins avancés (PMA), majoritairement représentés en Afrique subsaharienne.

Depuis 1971, l'Organisation des Nations Unies (ONU) dénomme "Pays les moins avancés" une catégorie d'États (actuellement 49) qu'elle juge structurellement handicapés dans leur développement, et méritant une attention particulière, de la part de la Communauté internationale. (Ministère des Affaires étrangères et de l'intégration africaine, 2002)

Nous adoptons, dans cette recherche, l'appellation « pays du Sud », car elle est, selon nous, le reflet du clivage Nord/Sud, entendu bien sûr au-delà de la géographie, et qu'elle traduit le caractère éminemment hétéroclite de cet ensemble de pays.

Ainsi donc, le développement des pays du Sud est, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, une priorité internationale. L'aide au développement, et par là même, l'aide spécifique au secteur de l'éducation, est principalement assurée par deux ensembles complexes de structures : d'une part l'Organisation des Nations Unies et ses différentes agences, d'autre part les structures financières internationales que sont le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale.

1.1 Les organismes internationaux impliqués dans le développement de l'éducation

Le développement des pays du Sud, et plus spécifiquement de l'éducation, est donc aujourd'hui une préoccupation mondiale. Pour en cerner les enjeux et les objectifs, il est avant tout nécessaire de savoir quels en sont les protagonistes. Nous présentons donc la scène internationale telle qu'elle s'articule, avec tout d'abord l'Organisation des Nations Unies et ses différentes agences, impliquées directement dans le développement de

l'éducation. Ensuite un point est consacré aux institutions financières internationales, jouant un rôle fondamental dans le développement.

1.1.1 L'ONU : l'implication de la communauté internationale dans le développement de l'éducation

Avec la préoccupation nouvelle d'une paix mondiale et durable, est créée en 1945 l'Organisation des Nations Unies, faisant suite à la Société des Nations. L'ONU est le cadre reconnu des actions de la communauté internationale. Cette organisation complexe est constituée d'une multitude d'agences. Certaines de ces Agences des Nations Unies (ANU) s'engagent plus spécifiquement dans le développement, et donc dans la problématique de l'éducation qui lui est intimement liée. Notons que notre recherche se concentre sur les organismes internationaux, excluant par là même les formes de coopérations bilatérales et multilatérales interétatiques.

Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), créé en 1965, est la principale agence d'assistance technique aux pays du Sud. Il constitue un réseau mondial de développement. Son objectif principal est d'aider les pays du Sud à développer leurs propres stratégies de développement en leur fournissant notamment l'expertise et les ressources qui leur sont nécessaires (PNUD, 2006). Favorisant la coopération Sud/Sud et l'autonomisation des États, ses politiques sont souvent controversées par les institutions financières internationales. Ses priorités sont définies dans le cadre des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Il s'agit prioritairement de la gouvernance démocratique, de la réduction de la pauvreté, de l'énergie et de l'environnement, de la lutte contre le VIH/SIDA et de l'émancipation des femmes (PNUD, 2006).

Le PNUD présente annuellement un rapport mondial sur le développement humain, dont le thème varie chaque année. Le programme produit également le classement des pays en termes de développement humain. Il utilise, pour ce faire, l'Indice de développement humain (IDH), qui permet une mesure indirecte de la qualité de la vie, sur une échelle de 0 à 1. Le

calcul de l'IDH se base sur différents indicateurs : l'espérance de vie, la scolarisation et l'alphabétisation, et le niveau de vie grâce au Produit intérieur brut (PIB) par habitant (Ponty, 2004). Grâce à cet indicateur composite, la notion de développement s'élargit et permet d'en couvrir les dimensions sociales. Aider au développement des pays du Sud n'est donc plus une préoccupation exclusivement d'ordre économique ; il s'agit également de s'intéresser à l'ensemble des domaines de la vie sociale, et cela commence inévitablement par l'éducation. Le PNUD travaille actuellement dans 166 pays « pour intégrer l'éducation de base aux politiques nationales de développement, aux stratégies de réduction de la pauvreté et aux réformes politiques en faveur des pauvres » (UNESCO, 2005).

Créée en 1964, la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED) est spécialisée dans les problématiques d'intégration des pays du Sud dans l'économie mondiale. L'activité principale de la CNUCED est d'effectuer des travaux de recherche. Ceux-ci permettent de rassembler des données et d'échanger des expériences, alimentant ainsi discussions d'experts et débats intergouvernementaux. Elle apporte également une assistance technique aux pays du Sud, essentiellement aux PMA. (Gérard, 2004)

Si l'adoption de l'Organisation éducative, scientifique et culturelle des Nations Unies (UNESCO) date de la Conférence de Londres en novembre 1945, sa ratification par 20 États signataires date quant à elle du 4 novembre 1946. Au sortir de la guerre, sa création est basée sur la conviction qu'une véritable paix mondiale et durable ne peut être réalisée que par l'éducation et la liberté intellectuelle des peuples. Ainsi, son acte constitutif déclare :

Qu'une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples et que, par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité.

Pour ces motifs, les États signataires de cette Convention, résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation, la libre poursuite de la vérité objective et le libre échange des idées et des connaissances, décident de développer et de multiplier les relations entre leurs peuples en vue de se mieux comprendre et d'acquérir une

connaissance plus précise et plus vraie de leurs coutumes respectives. (UNESCO, 2002a, p.7)

L'UNESCO occupe une place centrale dans l'éducation au niveau international. Sa mission consiste essentiellement à :

Conduire au niveau international les efforts en vue de l'édification de sociétés apprenantes permettant à toutes les populations d'accéder à l'éducation [et à] offrir une expertise et encourager les partenariats afin de renforcer le leadership de l'éducation au niveau national ainsi que la capacité des pays à offrir une éducation de qualité à tous. (UNESCO, 2007b)

Ses actions actuelles sont orientées vers la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement et du Cadre d'action de Dakar et se traduisent dans diverses activités. Il s'agit d'assurer :

- Les recherches menant à de meilleures définitions et compréhensions des enjeux de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication
- Le partage des connaissances : "collecter, transmettre, diffuser et partager l'information, les connaissances et les meilleures pratiques"
- L'élaboration d'accords universels grâce à son action normative
- La coopération technique entre les États membres
- La diffusion de l'information spécialisée (UNESCO, 2007b)

L'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) a été créé en 1963 par l'UNESCO, dont il dépend au niveau du financement. Sa mission consiste à « améliorer la planification et la gestion des systèmes éducatifs en renforçant les capacités des pays » (IIPÉ, 2009). Ses principales actions consistent à former les planificateurs et les gestionnaires de l'éducation aux techniques d'analyse et de planification, de gestion et de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation.

Les Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) font également partie des agences de l'ONU oeuvrant dans le domaine de l'éducation. « L'organisation, guidée par les normes et principes inscrits dans la Convention internationale relative aux droits de l'enfant,

s'efforce de créer les conditions nécessaires pour l'épanouissement des enfants [...] » (UNICEF, s.d.). Les interventions de l'UNICEF s'inscrivent, elles aussi, dans les efforts de réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement. L'éducation fait donc partie de ses champs d'intervention prioritaires, tout comme la protection des droits des enfants, la santé, la nutrition, l'eau, l'hygiène et l'assainissement.

L'ONU, par l'intermédiaire de ses agences, telles que le PNUD, la CNUCED, l'UNESCO et l'UNICEF, envisage donc le développement dans une optique humaine, voir humaniste. La dimension sociale prévaut et l'éducation y est considérée comme un facteur d'émancipation des individus et des peuples. Cependant, le développement de l'éducation est très influencé par les cadres imposés par les institutions financières internationales, telles que le Fonds monétaire international et la Banque mondiale, qui envisagent le développement, et par ricochet l'éducation, dans une toute autre optique.

1.1.2 Le FMI et la Banque mondiale : le financement international de l'éducation

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, on assiste à la création de deux institutions financières internationales incontournables : le FMI et la Banque Mondiale. En effet, les crises économiques du siècle, et plus particulièrement la grande crise de 1929 et ses répercussions mondiales, provoquent à l'époque une forte inquiétude quant à l'équilibre du marché international. Cette prise de conscience du caractère profondément intégré de l'économie mondiale s'est traduite par la mise en place de structures spécialisées (La documentation française, 2008).

Ainsi, la Banque Mondiale se charge de reconstruire l'Europe, économiquement dévastée par la guerre, tandis que le Fonds monétaire international est responsable de prévenir la chute des échanges internationaux. Plus précisément, c'est en juillet 1944, avec les accords de Bretton Woods, et le nouveau système monétaire et financier instauré à cette occasion, que se départagent les rôles de chacune des deux institutions. Le FMI doit ainsi veiller à l'équilibre

des balances des paiements et fournir des crédits à court terme, tandis que la Banque Mondiale finance la reconstruction et le développement par des prêts à long terme (Hugon, 2000).

La Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), communément appelée Banque Mondiale, est, avec le FMI, l'un des deux piliers des institutions financières internationales. Elle fut ratifiée par 9 pays lors de la conférence de Bretton Woods. Depuis, quatre institutions vinrent la compléter :

- La Société financière internationale, en 1956
- l'Association internationale de développement (IDA), en 1960.
- Le Centre international de règlement des différends, en 1966.
- L'Agence multilatérale de garantie des investissements, en 1988. (La documentation française, 2008)

Ces cinq institutions forment désormais le Groupe Banque mondiale (GBM). Son terrain d'action, auparavant limité à l'Europe, s'élargit avec le temps et elle intervient maintenant dans l'ensemble des pays du Sud. Son objectif principal est, à ce jour, la lutte contre la pauvreté. Ainsi, ses deux branches les plus importantes, la BIRD et l'IDA jouent un rôle central dans le développement :

La BIRD et l'IDA contribuent chacune d'une manière différente, mais complémentaire à notre mission, qui est de réduire la pauvreté et d'améliorer le niveau de vie des populations à travers le monde. La BIRD s'occupe des pays à revenu intermédiaire et des pays pauvres solvables, alors que l'IDA se consacre aux pays les plus pauvres de la planète. (Le groupe Banque mondiale, 2008)

Selon la documentation française (2008), il est toutefois intéressant de noter que, malgré ses engagements officiels dans la lutte contre la pauvreté et en faveur du développement des pays du Sud, plus de la moitié de ses prêts sont destinés aux pays dits émergents tels que l'Inde, la Chine, le Mexique, le Brésil et l'Indonésie, qui ont reçu les plus importantes sommes de l'aide cumulée de la Banque mondiale entre sa création et 2000, les privilégiant ainsi au détriment des pays les plus pauvres.

La Banque mondiale met actuellement sa priorité sur la réduction de la pauvreté, en aidant « les populations à se prendre en charge et à maîtriser leur environnement par la fourniture de ressources, la transmission de connaissances, le renforcement des capacités et la mise en place de partenariats dans les secteurs public et privé. » (Le groupe Banque mondiale, 2008) Ses actions sont, elles aussi, orientées vers la réalisation des OMD.

Dans ce cadre, l'éducation fait partie de ses domaines d'intervention. Pour la Banque mondiale, ce secteur est considéré comme essentiel au développement des pays, tant au niveau de la réduction de la pauvreté et des inégalités, que pour « jeter les bases d'une croissance économique durable. » (Banque mondiale, 2009a) Des stratégies visant à l'intégration de la problématique éducation dans les démarches de réduction de la pauvreté sont donc mises en place au niveau des États, dans une vision globale du développement. Ses objectifs actuels rejoignent ceux de la communauté internationale, à savoir la Scolarisation primaire universelle (SPU) « tout en répondant au besoin de compétences nécessaires à la croissance et à la compétitivité de l'économie nationale. » (Banque mondiale, 2009a) La Banque mondiale a mis en place l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (IMOA), œuvrant pour aider les pays à accélérer la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Aujourd'hui, la Banque mondiale est le principal organe de financement extérieur dans le secteur de l'éducation, par l'intermédiaire de dons, de prêts et de crédits accordés aux États.

Le Fonds monétaire international voit lui aussi le jour à Bretton Woods. Cependant, sa fondation officielle date du 7 décembre 1945. L'objectif principal, lors de sa création, est de gérer la régulation du système monétaire international qui subit de fréquentes dévaluations. Il accorde des prêts à court terme, sous réserve de certaines garanties adéquates, aux États membres en difficultés, notamment sujets à d'importantes crises financières, et dont les balances des paiements sont déficitaires (La documentation française, 2008). Il est, à ce titre, le principal acteur de la dette dans les pays du Sud. Le FMI vise donc la mise en place de politiques macro-économiques saines dans ces États. Pour cela, il accorde des prêts aux pays

en difficulté en contrepartie de la mise en œuvre de politiques permettant l'équilibre de la balance des paiements :

Le FMI œuvre en faveur de la coopération monétaire internationale et offre aux pays des conseils de politique économique et une assistance technique pour les aider à bâtir et à maintenir des économies vigoureuses. Il leur consent également des prêts et les aide à élaborer des programmes d'action en vue de résoudre leurs problèmes de balance des paiements. (FMI, 2006)

Concernant l'éducation, le FMI s'aligne sur les Objectifs du millénaire pour le développement et reconnaît donc l'importance, le caractère essentiel de l'éducation. Il aborde cependant ce point sous l'angle de son financement.

Après ce bref tableau des deux principales institutions financières internationales, nous pouvons constater que leurs engagements dans le développement se font dans une optique tout à fait spécifique. Pour elles, si le développement des pays du Sud est souhaitable, c'est avant tout dans l'idée d'une stabilité économique internationale, tandis que l'ONU semble davantage se préoccuper du niveau de vie des peuples. Chacun des organismes a donc des politiques reflétant la diversité de ces approches, humanistes ou économistes. Il est à présent pertinent de savoir comment ont évolué leurs politiques éducatives à travers le temps.

1.2 Évolution des politiques éducatives internationales

Les approches théoriques du développement ont largement évolué depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, influençant les politiques de coopération des organismes internationaux. Ces évolutions marquent les cadres éducatifs internationaux, particulièrement à la suite des indépendances. En effet, durant la période coloniale, le rôle de la communauté internationale est réduit dans le secteur de l'éducation dans les pays colonisés. L'éducation est alors sous le contrôle des métropoles, qui développent des systèmes éducatifs répondant à

leurs besoins. Par exemple, selon Kamara, la France développe, dans ses colonies, un système éducatif particulier, basé sur la notion de capital humain :

Le système d'enseignement colonial avait comme objectif capital la création des possibilités et des environnements favorables aux intérêts économiques et politiques de la bourgeoisie européenne. Comme exigence générale le nouveau système mis en place devait fournir une classe subalterne qui était censée servir d'intermédiaire entre le colonisateur et les populations indigènes et présenter la colonisation comme le seul moyen disponible aux peuples africains pour sortir de leur atrophie culturelle et technologique. (Kamara, s.d., p.7)

Ce n'est qu'au sortir de la colonisation que les nouveaux États indépendants peuvent s'approprier leur éducation et que la communauté internationale peut participer à ce mouvement.

1.2.1 Les politiques éducatives de l'ONU

Avec les indépendances, les grandes organisations internationales voient évoluer leur rôle face aux pays du Sud. Elles se préoccupent ainsi de l'éducation dans les nouveaux États indépendants et prennent alors une nouvelle envergure :

Avec l'émergence des États du tiers-monde, l'action de l'UNESCO prend une nouvelle envergure. Dans son orbite, apparaît ainsi l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) en 1963. À la même époque, les grandes conférences régionales lancent des plans de scolarisation, tel celui d'Addis-Abeba en 1961, avec son fameux objectif de scolarisation totale en vingt ans. (Bianchini, 2004, p.179)

La résolution 1710 (XVI) de l'Assemblée générale des Nations Unies du 19 décembre 1961 déclare la période 1961-1970 « Décennie des Nations Unies pour le développement : programme de coopération économique internationale » et fixe des objectifs visant à « accélérer le progrès vers la croissance auto-entretenu de l'économie des divers pays et leur progrès social » (ONU, 1961, p.18). Cette résolution met l'accent sur la croissance

économique des pays, mais laisse tout de même une place de choix au développement social, et donc à l'éducation, en reconnaissant

[1] la nécessité d'adopter de nouvelles mesures et d'améliorer les mesures existantes pour donner une impulsion plus grande encore à l'enseignement en général, à la formation de spécialistes et de techniciens dans les pays en voie de développement, avec le concours, le cas échéant, des institutions spécialisées et des États qui peuvent fournir une assistance dans ces domaines, ainsi qu'à la formation de personnel national compétent dans les domaines de l'administration publique, de l'enseignement, de la technique, de la santé et de l'agronomie. (Bianchini, 2004, p.179)

Tout juste sortis de la colonisation, les nouveaux pays indépendants aspirent à « rattraper » les pays industrialisés. Les années 60 conçoivent le développement de manière linéaire, comme la transformation de sociétés traditionnelles en sociétés modernes et industrielles, transposables à l'ensemble du « Tiers monde ». Les sociétés « modèles » que sont les États-Unis et l'URSS cherchent alors à étendre leurs sphères d'influence respectives, mais sont bel et bien dans la même optique de développement, celle d'un « rattrapage » des pays « en retard ». Le mouvement des non-alignés, faisant suite à la conférence de Bandung (1955), est officiellement institutionnalisé en 1961. Réunissant 29 pays récemment décolonisés, le texte adopté lors de la conférence « rejette le racisme et le colonialisme, réclame une coopération économique mondiale pour lutter contre le sous-développement et tente de promouvoir une charte de relations entre États » (Encyclopaedia Universalis France, 2009) et propose une voie alternative, se distanciant ainsi du conflit Est/Ouest.

Parallèlement, l'Organisation des Nations Unies commence, dans les années 60, à mettre l'accent sur l'éducation. La première réunion des Ministres de l'Éducation d'Afrique (MINEDAF), organisée par l'UNESCO regroupe des représentants des États membres africains, d'Organisations non gouvernementales (ONG), et d'Agences des Nations Unies. La Conférence d'Addis-Abeba, le 25 mai 1961, marque le début d'une centration sur la politique et la coopération en matière d'éducation en Afrique. Elle contribue à l'enrichissement du cadre d'action des politiques éducatives africaines et mondiales. Après avoir fait le bilan de l'éducation, émerge l'idée d'une coopération entre pays afin de

développer les systèmes éducatifs. Les quatre points principaux étaient : le choix des programmes et leur adaptation aux besoins, la formation du personnel, l'administration, l'organisation, la structure et le financement, la coopération et l'aide internationale (UNESCO, 2002b). La Conférence d'Addis-Abeba met l'accent sur l'impératif d'augmenter significativement les taux de scolarisation, formulant pour la première fois l'idée d'une scolarisation universelle en 20 ans. D'autres conférences ont lieu à sa suite. Tout d'abord, la Conférence d'Abidjan en 1964 (MINEDAF II) reprend de façon synthétique le plan d'Addis-Abeba en mettant toutefois l'accent sur la planification de l'éducation, l'alphabétisation et la recherche scientifique, ainsi que sur la formation des enseignants. La Conférence de Nairobi en 1968 (MINEDAF III) permet quant à elle d'établir un premier bilan du plan d'Addis-Abeba, bilan pour le moins mitigé.

Il apparut que l'idéalisation du Plan avait déjà pris du retard : les taux d'accroissement annuels des effectifs, fixés par le Plan à 7,7 % pour le primaire et 19,8 % pour le secondaire, n'étaient respectivement que de 6,2 % et 15,3 %. C'est seulement dans l'enseignement supérieur que les objectifs étaient non seulement atteints, mais dépassés : 20,1 % au lieu de 0,8 %. Il est vrai que l'objectif était modeste en regard de la situation de départ. (Amat, 2002, p.3)

La Conférence de Nairobi adopte donc des mesures d'ajustement et donne la priorité à de nouveaux objectifs tels que l'amélioration qualitative de l'éducation ou encore l'importance accordée à la place des langues nationales dans les systèmes éducatifs.

Selon Amat (2002), les années 70 sont marquées par la continuité des politiques éducatives mises en place dans les années 60. Les objectifs de la Conférence d'Addis-Abeba pour la scolarisation universelle sont toujours en vigueur. Cette décennie ne voit qu'une seule réunion MINEDAF, celle de Lagos en 1976 (MINEDAF IV). Cette conférence se différencie des précédentes, ne prenant pas le plan d'Addis-Abeba comme base de réflexion et d'analyse, mais prenant plutôt assise sur les profondes mutations en cours en Afrique. Elle reste par ailleurs dans un discours très général axé sur la refonte des systèmes éducatifs ainsi que sur la qualité et le contenu de l'enseignement. La principale recommandation de cette conférence est la création d'un Réseau d'innovation éducative en Afrique en réponse aux

importants mouvements de réformes et d'innovations en matière éducative qui ont alors cours sur le continent africain.

Dans ses programmes et budgets qui suivirent, l'UNESCO incorpora des actions tendant à satisfaire les recommandations de la conférence, mais il devenait de plus en plus difficile d'évaluer la mise en œuvre des recommandations du fait de leur caractère souvent très général. (Amat, 2002, p.4)

Les politiques éducatives internationales des années 80 et 90 sont principalement influencées par les politiques plus globales des institutions financières. Cependant, les Conférences MINEDAF se poursuivent. Ainsi, la Conférence MINEDAF V, à Harare en 1982, dresse un bilan critique face aux objectifs énoncés 20 ans plus tôt, lors de la Conférence d'Addis-Abeba, et s'inscrit dans « la volonté de voir s'instaurer dans l'unité renforcée une solidarité accrue entre tous les peuples du continent. » (Amat, 2002, p.4) Quant à elle, MINEDAF VI, organisée à Dakar en 1991, « souligne l'aggravation des conditions socio-économiques, culturelles et environnementales reflétée, entre autres, par l'ampleur et la persistance des maux qui frappent le continent. » (Amat, 2002, p.5)

En 1990, la Conférence de Jomtien (Thaïlande), intitulée *Éducation pour tous*, dénonce le déclin de l'éducation de base constaté durant la décennie précédente. Convoquée par l'UNICEF, le PNUD, l'UNESCO et la Banque mondiale, elle rassemble à la fois les décideurs et les spécialistes du secteur de l'éducation et des représentants d'ONG. Cette conférence est le coup d'envoi de nouvelles préoccupations, où sont élaborés les principes fondamentaux de l'Éducation pour tous. Les objectifs élaborés par la conférence sont la réponse aux besoins éducatifs fondamentaux, l'élargissement de la vision de l'éducation et le renouvellement des engagements, l'universalisation de l'accès et la promotion de l'équité, l'élargissement des moyens et du champ de l'éducation fondamentale, l'amélioration du contexte de l'apprentissage et enfin, le renforcement des partenariats. C'est à cette occasion qu'est rédigée la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous. (Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, 1990)

La Conférence de Jomtien constitue un tournant dans la stratégie mondiale de l'éducation. Elle a élargi deux notions : celle d'une éducation de base de qualité et celle de la fourniture de services adaptés aux besoins des plus pauvres. Il n'est pas exagéré de dire que Jomtien marque le passage à un consensus international nouveau. L'éducation devient le tremplin qui permet de lutter contre la pauvreté, de donner aux femmes les moyens de se prendre en charge, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, de protéger l'environnement et de maîtriser la croissance démographique. (UNICEF, 1999)

En 1996, à Amman, la conférence de la mi-décennie pour le suivi de la Conférence de Jomtien annonce les progrès effectués. Elle fait le constat que 50 millions d'enfants supplémentaires sont scolarisés. Cette augmentation est toutefois considérée insuffisante pour faire face à l'accroissement du nombre d'enfants en âge d'aller à l'école (Alexander, 2002). La même année, la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^{ème} siècle développe une vision de l'éducation « reposant sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble », qui fut adoptée par une majorité d'États. (UNESCO, s.d.)

L'an 2000 voit le renouvellement des engagements internationaux envers l'éducation avec la Déclaration du millénaire et le Cadre d'action de Dakar qui actualise les objectifs de l'Éducation pour tous. En 2003, dans la perspective de la réalisation des objectifs de l'EPT et des OMD, l'UNESCO lance la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, visant à accroître les taux d'alphabétisation et de renforcer l'autonomisation. Par la suite, elle lance la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) et l'Initiative mondiale sur l'éducation et le VIH/SIDA.

Malgré le rôle important des agences du groupe de l'ONU, les politiques éducatives sont de plus en plus soumises aux cadres des institutions financières internationales (FMI et Banque mondiale). Le déclin de l'éducation dans les années 80 et 90 peut ainsi être expliqué par la montée en puissance des préoccupations économiques.

1.2.2 Les politiques du FMI et de la Banque mondiale

Si l'éducation est un enjeu essentiel du développement des pays du Sud, c'est dans une optique de croissance économique qu'elle est envisagée par les institutions financières internationales, plus précisément par la Banque mondiale, intervenant directement dans le secteur de l'éducation.

De 1963 à 1970, le but de la Banque mondiale est « d'aider à la construction et l'équipement de l'enseignement technique et professionnel et du secondaire pour répondre aux besoins de main-d'œuvre. » (Alexander, 2002, p.3) Sa logique est donc économiste, le but étant la formation d'un capital humain productif pour répondre aux besoins de main-d'œuvre nécessaire à la croissance. C'est en 1963 que la Banque mondiale commence à accorder des prêts spécifiques au secteur de l'éducation. Ses actions sont alors centrées sur l'éducation secondaire et professionnelle.

La décennie 70 voit émerger le débat sur le Nouvel ordre économique mondial mené par les pays non-alignés qui réclament une meilleure distribution des bénéfices mondiaux. Ainsi, selon Sachs (2004) :

La pression des pays du Tiers Monde alla crescendo jusqu'à 1975, date de la Septième Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies convoquée à la demande de l'Algérie pour discuter du Nouvel ordre économique international, capable de stimuler le développement des pays du Tiers-Monde. La question fondamentale fut bien formulée par le président du Mexique à l'époque, Luis Echeverria : "Ou bien la coopération, ou bien le chaos mondial." (Sachs, 2004, p.142)

Les pays du Sud se trouvent alors dans une position de force, pouvant peser sur l'échiquier international et tentant d'imposer un nouveau modèle de développement.

Au niveau de la Banque mondiale, les prêts destinés au secteur de l'éducation augmentent et sont étendus aux autres niveaux, dont le cycle primaire. La notion d'éducation

de base est alors définie dans la première politique sectorielle d'éducation, l'*Education Sector Working Paper* de 1974. Les quatre objectifs mis de l'avant sont : l'éducation de base (formelle et non formelle), l'enseignement secondaire et la formation technique et professionnelle, l'amélioration des systèmes éducatifs nationaux et l'équité. (Banque mondiale, 1974)

Avec les crises financières des années 70 et 80, la nouvelle priorité est de rétablir la situation économique internationale. Pour cela, au début des années 80, la Banque mondiale et le FMI mettent en place les Programmes d'ajustement structurel (PAS). Ces derniers imposent aux gouvernements de rééquilibrer leurs budgets, de stabiliser l'économie et de stimuler la croissance. Cela passe par une restriction de la demande intérieure et surtout par le développement de la production destinée à l'exportation. Les années 1980 sont donc marquées par le rôle de plus en plus important de la Banque mondiale au niveau du développement et de la gestion de l'aide, mais aussi au niveau sectoriel de l'éducation.

L'importance grandissante de la Banque Mondiale dans la définition de la politique éducative est une conséquence de l'endettement et du blocage du développement économique. De l'autre côté, l'expertise internationale tend à faire circuler les "recettes" et à les imposer aux pays voisins, contribuant ainsi à une sorte de standardisation des politiques d'ajustement éducatif. (Sachs, 2004, p.142)

Les priorités sont donc celles de la sphère économique au détriment du développement humain. La Banque mondiale publie, en 1980, le document *Éducation : politique sectorielle* qui propose deux stratégies (mobilisation de ressources auprès des communautés et de l'aide internationale et diminution des coûts unitaires de l'éducation) pour faire face au manque de ressources dans le domaine de l'éducation. L'importance de la décentralisation est mise en avant, et la Banque mondiale recommande de donner la priorité au secteur primaire, maintenant considéré comme le plus rentable. (Banque mondiale, 1980)

Les PAS, en tentant d'éradiquer le déficit budgétaire des États et en modifiant la structure des dépenses publiques, influencent fortement le budget de l'éducation. En effet, ce dernier

représente généralement entre 10 et 40 % des dépenses publiques, l'éducation est donc visée par des restrictions ou réorientations budgétaires. Ainsi, la part des dépenses d'éducation dans le PIB diminue de manière beaucoup plus importante au cours des années 80 dans les pays sous PAS que dans les autres (Alexander, 2002). Parallèlement, cela entraîne une réduction des salaires des enseignants, du nombre de postes et un gel du recrutement, ainsi qu'une réduction des dépenses non salariales au niveau du matériel, de la maintenance des structures et des équipements. (Chang, s.d.)

En 1985, dans le contexte des PAS, la Banque mondiale met en place le projet Éducation III, dont les principaux objectifs visent l'enseignement de base par la construction de classes, la production et l'édition de manuels scolaires et la formation des enseignants (Bianchini, 2004). « Dès la fin des années 80, la Banque mondiale est devenue l'un des principaux bailleurs de fonds de l'aide internationale à l'éducation dans les pays en voie de développement. » (Akkari, Sultana et Gutner, 2001, p.12) La période 1980-1996 coïncide avec la crise de la dette et l'accent est mis sur la priorité de l'aide à l'éducation de base. La Banque mondiale préconise alors « une réorientation des dépenses publiques de l'enseignement supérieur vers l'éducation de base ». (Akkari, Sultana et Gutner, 2001, p.13) De nouvelles thématiques sont associées au monde éducatif : décentralisation, enseignement privé, financement privé de l'éducation et orientation des dépenses publiques vers les populations défavorisées.

Avec les PAS, la Banque mondiale entame donc une véritable implication dans le développement de l'éducation, au détriment des organisations de l'ONU, notamment avec les programmes à dimension sociale des PAS. Ces derniers ont des conséquences catastrophiques sur l'éducation pendant la décennie 80, avec notamment la baisse des taux de scolarisation, la baisse de la qualité de l'éducation ainsi que l'augmentation des disparités et des taux de redoublements. (Chang, s.d.)

Les années 80 sont parfois qualifiées de décennie perdue pour le développement. Les taux de scolarisation ont chuté. L'avancée remarquable vers la généralisation de

l'enseignement primaire qui s'était opéré pendant vingt ans, de 1960 à 1980, a été stoppée voir inversée dans beaucoup de pays. (Alexander, 2002, p.1)

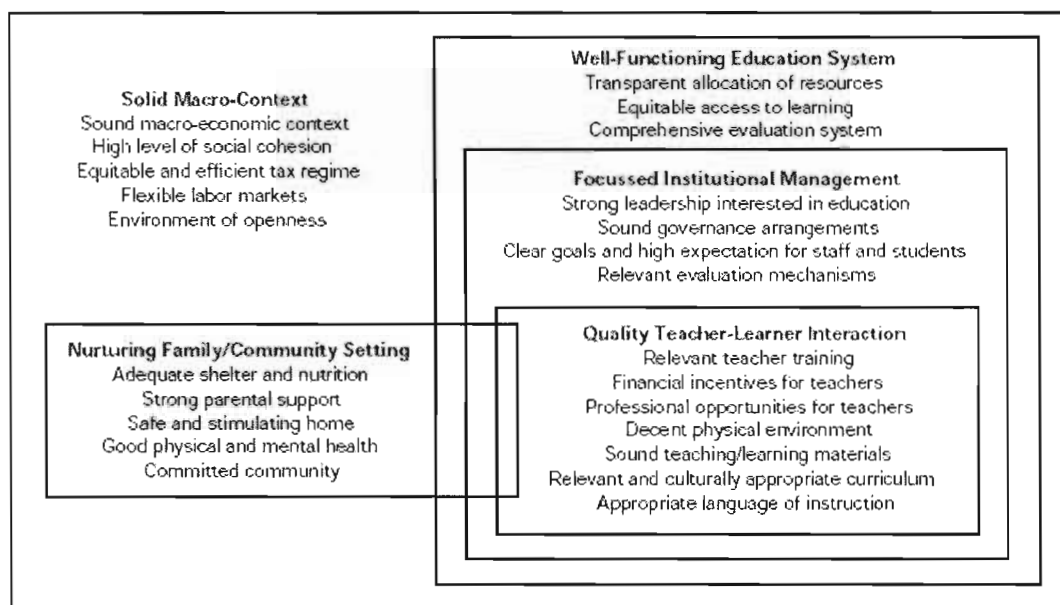
À la fin de la décennie 80, le Consensus de Washington, approuvé par les deux institutions financières internationales, permet le triomphe du libéralisme. En effet, cet ensemble de réformes, initialement destiné aux pays d'Amérique du Sud, prône une sévère discipline macro-économique, particulièrement au niveau budgétaire, l'économie de marché et l'ouverture à un mouvement de mondialisation économique, ainsi que la multiplication des investissements directs à l'étranger. Ces directives prévalent très rapidement au niveau mondial (Clift, 2003). Les revendications sociales des Nations Unies, par l'intermédiaire du PNUD et de la CNUCED, sont donc mises au banc.

D'autre part, la position acquise par les non-alignés ne perdure pas. En effet, avec la fin de la Guerre froide et la chute de l'URSS, le rapport de force se désagrège, ce qui ne permet plus qu'une seule voie, celle des pays du Nord dans leur ensemble, derrière les États-Unis. D'autre part, le mouvement perd ses leaders historiques. Avec la fin d'un possible rapport de force, les pays du Sud n'ont plus la possibilité de s'imposer sur la scène internationale et de jouer leur rôle de contre-pouvoir. Ils se retrouvent dépossédés de l'enjeu de leur propre développement.

À compter des années 1990, l'implication de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation est largement basée sur un document adopté en 1991 et intitulé *Vocational and Technical Education and Training. A World Bank Policy Paper*. Ce document développe à nouveau l'idée que les pays en développement qui veulent améliorer leur productivité économique ont besoin d'une main-d'œuvre flexible et qualifiée. En effet, selon ce document, les mutations de l'économie et du marché du travail impliquent une main-d'œuvre réactive capable de s'adapter rapidement aux contraintes nouvelles du marché. Le niveau de compétence des techniciens et des ouvriers d'un pays est donc essentiel à la productivité, mais aussi à l'amélioration de la qualité, de la conception, de la réalisation et de la maintenance de son système de production (voir fig. 1.1 p.22).

La situation éducative dans les pays du Sud régresse donc pendant les années 1980-1990, et cela, à tous les niveaux. Cependant, en continuité avec sa politique éducative des années 80, la Banque mondiale maintient l'accent sur la réduction du rôle de l'État dans le secteur éducatif et le transfert des fonds alloués au secondaire et aux études supérieures vers le secteur primaire, ce qui s'intègre parfaitement à son nouvel axe d'intervention. Elle expose sa vision de l'éducation à long terme et identifie les cinq facteurs pouvant mener à une « bonne éducation ».

Figure 1.1
La définition de la Banque mondiale des facteurs favorisant l'éducation



Source: *What's Makes for Good Education Outcomes?* Banque mondiale, 1999, p.6

Cette figure résume bien la vision globale dans laquelle s'insère l'éducation, selon la Banque mondiale. Celle-ci définit sa mission en éducation comme celle d'aider les pays à identifier et à implanter les différentes étapes de leurs stratégies visant à améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation.

Malgré les résultats mitigés des PAS, particulièrement dans le secteur de l'éducation, la Banque mondiale poursuit ses interventions avec ses programmes de lutte contre la pauvreté à compter des années 90. À travers les objectifs des Documents stratégiques de lutte contre la pauvreté (DSRP), elle s'emploie à développer les perspectives de croissances, à réduire la vulnérabilité aux aléas de l'économie, et à

renforcer la capacité des ménages les plus démunis à participer à la croissance en leur permettant d'accéder aux services de base, à un système de protection sociale, à des infrastructures ainsi qu'à d'autres opportunités de développement [...]. (Banque mondiale, 2009b)

L'éducation est donc considérée comme un service de base, justifiant son insertion dans la démarche globale des États pour lutter contre la pauvreté. Ainsi, l'implication de la Banque mondiale dans le développement sectoriel de l'éducation perdure et s'accroît avec les DSRP, mais aussi avec les plans décennaux de l'éducation. (Lange, 2003) L'optique intégrée de la Banque mondiale se traduit dans sa documentation. Ainsi, en 1995, la Banque mondiale publie un rapport présentant les différentes options d'intervention dans le domaine éducatif, en vue d'une meilleure intégration dans les stratégies économiques et financières. (Banque mondiale, 1995)

Avec l'Initiative pour les Pays pauvres très endettés (PPTE), la Banque mondiale instaure en 1996 un dispositif d'intervention permettant de réduire la dette des Pays pauvres très endettés.

Cette initiative suppose une action concertée de la communauté financière internationale, y compris les institutions multilatérales et les autorités nationales, en vue de ramener à un niveau supportable la charge de l'endettement extérieur de la plupart des pays pauvres très endettés. (FMI, 2006)

À ce jour, 35 pays bénéficient d'un allègement de leur dette, leur permettant d'accroître leurs dépenses consacrées à la santé, à l'éducation, et aux services sociaux.

En 1999, la Banque mondiale publie le document *Education Sector Strategy*, un nouveau document-cadre de politique sectorielle prenant en compte les changements mondiaux et leur implication sur l'éducation, tout en intégrant les objectifs de l'Éducation pour tous tels que développés à Jomtien.

The long-term goal in education is nothing less than to ensure everyone completes a basic education of adequate quality, acquires foundation skills — literacy, numeracy, reasoning and social skills such as teamwork — and has further opportunities to learn advanced skills throughout life, in a range of post-basic education settings. (Banque mondiale, 1999, p.viii)

Finalement, en 2006, la politique de 1999 est mise à jour dans l'*Education Sector Strategy Update* (ESSU) afin d'intégrer les objectifs de la Scolarisation primaire universelle. Les objectifs de 1999, touchant les enfants les plus pauvres, la réduction de la disparité entre les sexes et la petite enfance, restent pertinents. Cependant, il convient maintenant d'incorporer les nouvelles orientations proposées par les OMD et l'IMOA. L'ESSU intègre donc les nouvelles préoccupations internationales reconnues, à savoir l'impact du VIH/SIDA sur l'éducation, la préoccupation au niveau de la qualité des apprentissages, l'importance du développement de l'enseignement professionnel et de l'alphabétisation sur la promotion du développement économique. (Banque mondiale, 2006) Désirant aider les pays à maximiser les impacts de l'éducation sur le développement économique et la réduction de la pauvreté, l'ESSU met l'accent sur trois points centraux, à savoir :

[H]elping client countries attain the Education for All and Millennium Development Goals and strengthen education as the basis for a knowledge economy, by building the higher-level skills and knowledge needed to compete in global markets and foster economic growth. (Banque mondiale, 2006, p.5)

Les politiques éducatives des différents organismes internationaux sont donc particulièrement nombreuses. Il est à présent pertinent de s'interroger plus précisément sur le cadre actuel dans lequel se développe l'éducation mondiale.

1.2.3 Le cadre international actuel : l'Éducation pour tous

Mise de l'avant lors de la Conférence d'Addis-Abeba de 1961, la question de l'Éducation pour tous est reprise lors de la Conférence de Jomtien de 1990, et formalisée à cette occasion dans la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous. Elle est toujours, 19 ans plus tard, au cœur des politiques éducatives internationales actuelles.

Ainsi, en 2000, l'ONU, qui regroupe présentement 191 pays, s'est donné des objectifs à atteindre, en lien avec le développement. L'éducation est l'un des Objectifs du millénaire pour le développement adoptés lors de la Conférence de New York. La priorité dans ce domaine est indubitablement l'éducation primaire pour tous. Les OMD furent établis lors de l'Assemblée du Millénaire des Nations Unies, du 6 au 8 septembre 2000, et concernent différents secteurs touchants aux principaux aspects de la vie sociale. Les OMD listent huit objectifs fondamentaux à atteindre d'ici 2015 :

- Réduire l'extrême pauvreté et la faim et assurer l'accès à l'eau
- Assurer l'éducation primaire pour tous
- Promouvoir l'égalité et l'autonomisation des femmes
- Réduire la mortalité infantile
- Améliorer la santé maternelle
- Combattre le VIH/Sida, le paludisme et la tuberculose
- Assurer un environnement durable
- Mettre en place un partenariat mondial pour le développement (ONU, 2000)

L'un de ces objectifs vise donc à assurer l'éducation primaire pour tous, ou Scolarisation primaire universelle. Cet objectif est maintenant repris par toutes les organisations internationales et constitue le cadre dans lequel s'inscrit actuellement la question de l'éducation dans les pays du Sud. Cet objectif correspond à la cible 3 énoncée dans la Déclaration du millénaire : « D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles partout

dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires. » (ONU, 2005, p.3) Pour mesurer le suivi des progrès accomplis relativement à cette cible, différents indicateurs ont été retenus : le taux net de scolarisation (TNS) primaire, la proportion d'élèves commençant la première année d'étude dans l'enseignement primaire et achevant la cinquième, ainsi que le taux d'alphabétisation de la population âgée de 15 à 24 ans. Les Objectifs du millénaire pour le développement touchent donc à une grande variété de domaines et n'envisagent la problématique de l'éducation que sous l'angle de l'éducation primaire. (ONU, 2005)

Le Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en avril 2000 cible quant à lui plus précisément les objectifs éducatifs du millénaire. Ce forum consultatif international sur l'Éducation pour tous, parrainé par la Banque mondiale, le Fonds des Nations Unies pour la population, le PNUD, l'UNESCO et l'UNICEF vise à dresser le bilan des progrès de l'éducation mondiale 10 ans après Jomtien. Ce Forum rassemblait 1100 dirigeants nationaux, plus de 100 ministres de l'Éducation, différents décideurs, spécialistes, universitaires, auteurs et leaders d'opinion, et des représentants d'organisations intergouvernementales, bilatérales et non gouvernementales. (UNESCO, s.d.)

Les participants ont engagé collectivement la responsabilité de la communauté internationale à tenir ses promesses et à réaliser l'éducation "pour chaque citoyen dans chaque société". Le Cadre d'action de Dakar se base sur la plus large évaluation de l'éducation jamais entreprise, le Bilan de l'Éducation pour tous à l'an 2000. (UNESCO, 2000, p.3)

Le Cadre d'action de Dakar propose 6 objectifs et 12 stratégies qui se penchent sur l'éducation mondiale de façon plus vaste, touchant aussi bien l'éducation de la petite enfance que l'éducation primaire, l'alphabétisation des adultes, les problèmes de parité ainsi que la qualité de l'éducation (*voir* tabl. 1.1 p.27).

Tableau 1.1
Tableau récapitulatif du Cadre d'action de Dakar

LES OBJECTIFS	(1) Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
	(2) Faire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
	(3) Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
	(4) Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
	(5) Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite
	(6) Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante
LES STRATÉGIES	(1) Susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'Éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base.
	(2) Promouvoir des politiques d'EPT dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement.
	(3) Faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation
	(4) Mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducative réactifs, participatifs et responsables.
	(5) Répondre aux besoins des systèmes éducatifs touchés par les conflits, les catastrophes naturelles et l'instabilité et conduire des programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la compréhension mutuelle, la paix et la tolérance et à contribuer à prévenir la violence et les conflits.
	(6) Mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui reconnaissent la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques.

	(7) Mettre en œuvre d'urgence, des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida.
	(8) Créer un environnement éducatif sain et sûr, qui favorise un apprentissage efficace, notamment en fournissant des matériels didactiques de qualité qui permettront à tous les apprenants d'atteindre et de dépasser des niveaux d'acquisitions bien définis.
	(9) Améliorer le statut, le moral et le professionnalisme des enseignants.
	(10) Mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous.
	(11) Assurer un suivi systématique des progrès accomplis pour atteindre les objectifs et mettre en œuvre les stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international.
	(12) S'appuyer sur les mécanismes existants pour accélérer les progrès vers l'Éducation pour tous.

Source : UNESCO, 2000, p.15-22.

Il fixe l'échéance de réalisation de ces objectifs à 2015, date butoir pour la réalisation des OMD.

Ces orientations globales s'inspirent des objectifs proposés par les conférences régionales sur l'EPT et des objectifs internationaux de développement auxquels les pays ont déjà donné leur adhésion. Il reviendra à chaque pays, par un processus de consultation entre tous les partenaires de l'éducation et avec l'aide de l'ensemble de la communauté internationale et l'appui des mécanismes de suivi de l'EPT, de définir ses propres objectifs et ses échéances à plus ou moins long terme dans le cadre des plans nationaux d'éducation existants ou à créer. (UNESCO, 2000, p.12)

Le Cadre d'action de Dakar implique donc l'engagement de la communauté internationale, principalement au niveau financier, mais également les gouvernements nationaux en ce qui concerne la mise en œuvre.

L'Initiative *Fast Track* ou Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (IMOA) constitue un effort de soutien à la réalisation de l'objectif du millénaire de Scolarisation primaire universelle d'ici 2015 (Pôle de Dakar, 2007). Cette initiative est le fait de la Banque mondiale qui, en 2002, désirait apporter un soutien supplémentaire aux pays à faibles revenus qui s'engagent à appliquer des stratégies éducatives qui sont jugées crédibles.

L'IMOA constitue un partenariat mondial entre les bailleurs de fonds et les pays du Sud, face aux difficultés rencontrées dans l'atteinte des objectifs de Scolarisation primaire universelle. D'autre part, les montants d'Aide publique au développement (APD) consentis à l'éducation par les pays bailleurs de fonds sont considérés insuffisants, malgré le doublement des montants de l'aide depuis 2000 (Initiative *Fast Track*, 2007). Face à ce déficit budgétaire, la Banque mondiale préconise une aide accrue et plus efficace pour le primaire, grâce à des engagements mutuels avec les pays partenaires. Ainsi :

Les bailleurs de fonds apportent un appui financier et technique accru et coordonné, de façon transparente et prévisible. De leur côté, les pays partenaires s'engagent à placer l'enseignement primaire au premier plan de leurs efforts sur le plan intérieur et conviennent de mettre au point de solides programmes nationaux en matière d'éducation. (Banque mondiale, 2005)

À ce jour, 35 pays ont rempli les conditions d'acceptation, soit la mise en place d'une stratégie de réduction de la pauvreté et d'un plan sectoriel de l'éducation. Ils peuvent ainsi bénéficier de l'Initiative.

Cette initiative s'inscrit donc dans la vision plus globale de la Banque mondiale, envisageant l'essor des pays du Sud par le prisme du développement économique. En effet, en incluant les Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) dans les conditionnalités d'inclusion des pays dans l'IMOA, la Banque mondiale donne, encore une fois, priorité à son objectif principal, à savoir la réduction de la pauvreté et, plus globalement, l'instauration d'un contexte macro-économique international plus performant.

De plus, bien que la Banque mondiale ait participé à l'élaboration du Cadre d'action de Dakar, l'IMOA se penche exclusivement sur l'éducation primaire. Elle se rapproche ainsi davantage de l'objectif de Scolarisation primaire universelle, tel qu'énoncé dans la Déclaration du millénaire, que des objectifs de l'EPT du Cadre d'action de Dakar.

1.3 Les résultats actuels des politiques éducatives

Les progrès effectués en matière d'éducation dans le monde sont calculés grâce à différents indicateurs, tels que, le taux d'alphabétisation de la population, la parité, le taux brut ou net de scolarisation, etc. La différence entre ces deux derniers taux est la suivante : le taux brut de scolarisation (TBS) exprime la part des enfants scolarisés par rapport à l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés. Le taux net de scolarisation (TNS) quant à lui est la part des enfants scolarisés ayant l'âge officiel de l'être par rapport à la population scolarisable dans cette même tranche d'âge officielle. (AFD, 2009).

Il existe néanmoins un indicateur spécifique à l'Éducation pour tous, utilisé principalement par l'UNESCO : l'Indice de développement de l'Éducation pour tous (IDE). Il se compose d'indicateurs relatifs à quatre des six objectifs énoncés dans le Cadre d'action de Dakar, soit l'enseignement primaire universel, l'alphabétisation des adultes, la qualité de l'éducation et la parité entre les sexes. Chaque année, l'Institut de statistiques de l'UNESCO publie les dernières données relatives au classement des pays selon la valeur de l'IDE. Il s'agit d'un indicateur composite comprenant dans son calcul le taux net de scolarisation primaire; le taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans ou plus; l'indice de l'EPT relatif au genre et le taux de survie en 5e année du primaire (qualité) (UNESCO, 2007a). Cet indicateur est un outil plus pertinent que le simple taux de scolarisation, car il prend en compte de plus nombreux facteurs et permet une évaluation plus juste de la réalité éducative des pays.

Nous présentons donc les résultats actuels des politiques éducatives internationales en présentant les différentes statistiques relatives aux objectifs de l'Éducation pour tous.

1.3.1 Bilan international de l'EPT

À ce jour, à la moitié du délai fixé pour la réalisation des objectifs de l'EPT, les résultats se font encore attendre. L'UNESCO faisait en 2006 une tentative de projection pour évaluer les chances d'atteindre l'EPT en 2015 dans les pays du Sud (*voir* tabl. 1.2 ci-après).

Tableau 1.2
Perspectives de réalisation de l'EPT d'ici 2015

Distance par rapport à un TNS de 100 % en 2002	Proches ou dans une position intermédiaire	<p>QUADRANT I Risque de ne pas atteindre l'objectif 20 pays</p> <p>Afrique du Sud, Albanie, Antilles néerlandaises, Bahreïn, Estonie, ERY de Macédoine, Géorgie, Guinée équatoriale, Îles Vierges britanniques, Kirghizistan, Koweït, Malaisie, Maldives, Paraguay, République tchèque, Roumanie, Slovénie, T. A. palestiniens, Uruguay, Viet Nam</p>	<p>QUADRANT II Forte chance d'atteindre l'objectif 20 pays</p> <p>Algérie, Bélarus, Bolivie, Bulgarie, Cambodge, Colombie, Cuba, Guatemala, Indonésie, Irlande, Jamaïque, Jordanie, Lesotho, Lituanie, Malte, Maroc, Maurice, Nicaragua, Vanuatu, Venezuela</p>
	Dans une position intermédiaire ou éloignés	<p>QUADRANT IV Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif 3 pays</p> <p>Arabie saoudite, Azerbaïdjan, Papouasie-Nouvelle-Guinée</p>	<p>QUADRANT III Faible chance d'atteindre l'objectif 44 pays</p> <p>Bangladesh, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Chili, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Croatie, Djibouti, Égypte, El Salvador, Émirats arabes unis, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Iran, Kenya, Lettonie, Liban, Macao (Chine), Madagascar, Mali, Mauritanie, Mongolie, Mozambique, Myanmar, Namibie, Niger, Oman, République de Moldova, RDP lao, R. U. de Tanzanie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sénégal, Swaziland, Tchad, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Yémen, Zambie, Zimbabwe</p>
		Se sont éloignés de l'objectif	Se sont rapprochés de l'objectif
Évolution au cours de la période 1990-2002			

Source : UNESCO, 2006, p.72.

Cette étude portait sur 87 États. *Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* a pu quant à lui travailler sur 129 pays. L'UNESCO y indique que l'IDE montre que 25 d'entre eux sont loin de réaliser l'EPT. Selon cet indicateur, les deux tiers des pays mal engagés dans la réalisation de l'EPT se situent en Afrique subsaharienne, mais le Bangladesh, l'Inde, le Népal, le Maroc, la Mauritanie et le Pakistan sont également concernés. On constate également que 53 pays sont dans une situation intermédiaire. Dans ces pays, le taux de scolarisation au niveau primaire est souvent élevé, mais la mauvaise qualité de l'enseignement ou la faiblesse du taux d'alphabétisation des adultes tirent l'IDE vers le bas. En outre, selon les prévisions fondées sur les tendances actuelles, 58 des 86 pays qui n'ont

pas encore réalisé l'enseignement primaire universel n'y parviendront pas d'ici à 2015 (UNESCO, 2007a).

Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 fait le bilan des avancées par rapport aux six objectifs énoncés dans le Cadre d'action de Dakar. Le premier objectif touche à la protection et l'éducation de la petite enfance. Les dernières années sont marquées par des augmentations des taux de scolarisation préprimaires. En effet,

le nombre d'enfants inscrits dans des établissements préprimaires dans le monde a augmenté de 20 millions entre 1999 et 2005, atteignant 132 millions, principalement du fait des hausses enregistrées en Asie du Sud et de l'Ouest (+ 67 %), en Afrique subsaharienne (+ 61 %) et, dans une moindre mesure, en Amérique latine et dans les Caraïbes [...]. Les effectifs ont diminué en Asie de l'Est et dans le Pacifique, reflétant en particulier la baisse de la population du groupe d'âge concerné en Chine. (UNESCO, 2007a, p.38)

Le deuxième objectif vise à ce que tous les enfants aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme. Le tableau 1.3 permet de visualiser l'évolution des effectifs du primaire entre 1991 et 2005.

Tableau 1.3
Effectifs du primaire en 1991, 1999 et 2005, par région

	Effectif total					Taux bruts de scolarisation					Taux nets de scolarisation				
	Année scolaire se terminant en			Évolution entre 1991 et 1999	Évolution entre 1999 et 2005	Année scolaire se terminant en			Évolution entre 1991 et 1999	Évolution entre 1999 et 2005	Année scolaire se terminant en			Évolution entre 1991 et 1999	Évolution entre 1999 et 2005
	1991	1999	2005			1991	1999	2005			1991	1999	2005		
	(millions)			(% par an) ¹		(%)	(%)	(%)	(points de pourcentage par an)		(%)	(%)	(%)	(points de pourcentage par an)	
Monde	598,2	646,7	698,3	1,0	1,0	99	100	107	0,2	1,1	61	63	67	0,2	0,6
Pays en développement	507,9	560,5	607,5	1,2	1,4	98	100	108	0,3	1,3	79	81	86	0,3	0,7
Pays développés	72,6	70,4	67,0	-0,4	-0,8	102	102	102	0,0	-0,1	96	97	96	0,0	-0,2
Pays en transition	17,7	15,8	13,7	-1,4	-2,3	97	100	111	0,4	1,8	89	85	90	-0,5	0,8
Afrique subsaharienne	83,2	80,8	109,7	3,1	5,2	72	80	97	0,9	2,7	54	57	70	0,4	2,1
États arabes	30,5	35,4	39,3	1,9	1,8	83	90	95	0,9	0,8	73	79	83	0,7	0,7
Asie centrale	5,4	6,9	6,2	3,1	-1,7	90	99	101	1,1	0,4	84	88	90	0,5	0,3
Asie de l'Est et Pacifique	206,9	217,6	197,2	0,6	-1,6	117	112	110	-0,6	-0,3	96	96	94	-0,1	-0,3
Asie de l'Est	204,2	214,3	193,7	0,6	-1,7	117	112	111	-0,6	-0,3	96	96	94	0,0	-0,3
Pacifique	2,7	3,3	3,5	2,7	1,0	98	94	98	-0,6	0,7	91	87	90	-0,5	0,5
Asie du Sud et de l'Ouest	135,4	157,5	192,7	1,9	3,4	92	94	113	0,2	3,1	72	77	86	0,6	1,4
Amérique latine et Caraïbes	75,4	70,2	69,1	-0,9	-0,3	104	121	118	2,2	-0,5	66	62	94	0,8	0,9
Caraïbes	1,4	2,5	2,4	7,1	-0,5	71	115	117	5,5	0,3	52	77	77	3,1	0,1
Amérique latine	74,0	67,7	66,7	-1,1	-0,3	104	121	118	2,1	-0,6	67	63	95	0,8	0,9
Amérique du N./Europe occ.	50,1	52,9	51,6	0,7	-0,4	104	103	102	-0,1	-0,2	96	97	95	0,0	-0,2
Europe centrale et orientale	31,3	25,5	22,5	-2,5	-2,1	98	100	103	0,2	0,6	90	90	91	-0,1	0,2

Source : UNESCO, 2007a, p.46

Globalement, selon les données du rapport, le taux d'inscription dans l'enseignement primaire dans le monde a augmenté de 4 %, passant ainsi de 130 à 135 millions entre 1999 et 2005 (UNESCO, 2007a). Les progressions les plus importantes ont été observées en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest.

Cependant, malgré ces augmentations, la réalisation de la Scolarisation primaire universelle n'est toujours pas assurée :

la pression démographique restera un problème majeur durant la décennie à venir, période où l'on s'attend à ce que la population d'âge scolaire augmente à un rythme soutenu, surtout en Afrique subsaharienne (avec une projection de croissance de 22 %) et, dans une moindre mesure, dans les États arabes (13 %). (UNESCO, 2007a, p.46)

De plus, dans la majorité des pays, les taux nets de fréquentation scolaire sont plus élevés en milieu urbain. Les efforts doivent maintenant être concentrés en milieu rural afin de pouvoir rejoindre les enfants les plus défavorisés. Finalement, les taux de redoublement et d'abandon scolaire sont encore très élevés dans certaines régions, particulièrement en Afrique subsaharienne, où « dans un tiers des pays [...], 20 % des élèves du primaire sont des redoublants », et où le taux de survie en dernière année est de 63 %. (UNESCO, 2007a, p.54)

Le troisième objectif vise l'accès équitable à des programmes d'enseignement adéquats pour les jeunes et les adultes. Les principales actions visant l'atteinte de cet objectif sont en lien avec le développement de l'enseignement secondaire et supérieur, et de programmes d'éducation non formelle. Les taux bruts de scolarisation au niveau de l'enseignement supérieur sont passés de 18 % à 24,3 % de 1999 à 2005 (UNESCO, 2007a). Les données relatives à la fréquentation d'établissements ou de programmes d'éducation non formelle sont difficiles à obtenir en raison du caractère très hétéroclite de ces programmes. L'UNESCO précise la nécessité d'un meilleur suivi en matière d'éducation non formelle afin de « savoir dans quelle mesure cette offre correspond à la demande » (UNESCO, 2007a, p.64).

Le quatrième objectif vise à augmenter les niveaux d’alphabétisation des adultes et à leur assurer un accès équitable aux services d’alphabétisation. L’UNESCO note que :

[L]e taux mondial d’alphabétisme des adultes est passé de 76 à 82 % [...] entre 1985-1994 et 1995-2004. C’est dans les pays en développement, où le taux moyen est passé de 68 à 77 %, que la progression a été la plus marquée. Les niveaux d’alphabétisme des adultes se sont améliorés dans toutes les régions, mais surtout dans les États arabes et en Asie du Sud et de l’Ouest [...]. Les taux d’alphabétisme des adultes sont restés très inférieurs à la moyenne mondiale en Asie du Sud et de l’Ouest et en Afrique subsaharienne (environ 60 %), ainsi que dans les États arabes et dans les Caraïbes (environ 71 %). (UNESCO, 2007a, p66)

Les disparités entre hommes et femmes et entre milieux socio-économiques restent importantes : dans le monde, 64 % des femmes sont analphabètes et c’est dans les pays les plus pauvres que les taux d’alphabétisme sont les plus élevés (UNESCO, 2007a).

Le cinquième objectif vise la parité et l’égalité entre les sexes. Bien que les disparités aient diminué depuis 1999, seulement 59 des 181 pays à l’étude avaient atteint cet objectif en 2005 (UNESCO, 2007a). Ainsi, les disparités n’ont pas été éliminées :

Environ 63 % des pays pour lesquels les données sont disponibles ont réalisé la parité dans le primaire, contre 37 % dans le secondaire et moins de 3 % dans l’enseignement supérieur. Par ailleurs, 12 % sont proches de la parité dans le primaire (IPS de 0,95, 0,96, 1,04 et 1,05) contre 10 % dans le secondaire et 4 % dans l’enseignement supérieur (UNESCO, 2007a, p.84).

Le sixième objectif est relatif à la qualité de l’éducation. Les résultats sont établis à partir des évaluations de l’apprentissage des élèves et la qualité de l’environnement d’apprentissage. Selon le *Rapport* de l’UNESCO (2007a), les avancées sont, encore une fois, plus difficiles dans les pays économiquement pauvres. Cependant, en raison de la complexité des résultats relatifs à cet objectif, nous retiendrons simplement que la qualité en éducation est aujourd’hui déficiente dans la plupart des pays du Sud.

En 2009, lors de la rédaction finale de ce mémoire, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009* vient de paraître, présentant les résultats basés sur les chiffres de 2006. Tous les indicateurs ont globalement démontré des progrès. Cependant, il est intéressant de noter plus précisément que, en 2006:

- Les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire étaient de 36 % dans les pays en développement, et de 14 % en Afrique subsaharienne.
- Quelque 75 millions d'enfants, dont 55 % de filles, n'étaient pas scolarisés, dont près de la moitié en Afrique subsaharienne.
- Les gouvernements n'accordent pas de priorité aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes dans leurs politiques d'éducation.
- Entre 1985-1994 et 2000-2006, le taux mondial d'alphabétisme des adultes est passé de 76 à 84 %.
- Le nombre de pays ayant réalisé la parité entre les sexes n'a pas augmenté depuis 2005. Il est toujours au nombre de 59. (UNESCO, 2009)

Les résultats relatifs aux calculs de l'IDE permettent d'avoir une vue d'ensemble des résultats de l'EPT (voir tabl. 1.4 ci-après). Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2008 présente cependant les calculs de l'IDE de 2005. Il semble donc que ces chiffres correspondent au calcul le plus récent.

Tableau 1.4
Répartition des pays en fonction des valeurs de l'IDE, par région en 2004

	Éloignés de l'EPT : IDE inférieur à 0,80	Position intermédiaire : IDE compris entre 0,80 et 0,94	Proches de l'EPT : IDE compris entre 0,95 et 0,97	EPT réalisée : IDE compris entre 0,98 et 1	Sous-total de l'échantillon	Nombre total de pays
Afrique subsaharienne	16	10	1		27	45
États arabes	4	10	1		15	20
Asie centrale		2	4	1	7	9
Asie de l'Est et Pacifique	1	8	2	1	12	33
Asie du Sud et de l'Ouest	4	2			6	9
Amérique latine et Caraïbes		18	5	3	26	41
Amérique du N./Europe occ.		1	2	17	20	26
Europe centrale et orientale		2	10	4	16	20
Total	25	53	25	26	129	203

(UNESCO, 2007a, p.99)

Ainsi, dans le *Rapport mondial de suivi de l'EPT* de 2005, la Norvège, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède et la République de Corée obtenaient les meilleurs classements, tandis que cinq pays africains se partageaient les dernières positions mondiales, soit la Guinée, le Mali, le Burkina Faso, le Niger et le Tchad (UNESCO, 2004). Ainsi,

L'IDE a augmenté dans 32 pays – en gros les trois quarts de ces 44 pays. [...]. En revanche, l'IDE a légèrement régressé dans les 12 autres pays et ce recul a été de l'ordre de 2 % ou plus en Albanie, en Lituanie, en République de Moldovie et au Tchad (– 4,2 %).

Dans de nombreux cas, les pays qui ont accompli des progrès rapides sur certains indicateurs l'ont fait aux dépens d'autres indicateurs : dans à peu près les deux tiers des 44 pays pour lesquels les données sont disponibles pour 1999 et 2005, au moins un indicateur a connu une évolution contraire à celle des autres indicateurs durant la période considérée (UNESCO, 2007a, p.101).

Ces chiffres font état de progrès dans la réalisation des six objectifs spécifiques de l'EPT. Cependant, ces progrès s'avèrent insuffisants, vu le nombre important de pays qui demeurent éloignés de l'atteinte des objectifs pour 2015.

1.3.2 Situation éducative en Afrique subsaharienne

La réalisation de l'EPT pour 2015 n'est donc pas assurée. Avec 33 millions d'enfants non scolarisés, soit 45 % des enfants non scolarisés dans le monde (UNESCO, 2007c), la région de l'Afrique subsaharienne, qui compte quatre sous-régions (Afrique de l'Ouest, Afrique de l'Est, Afrique centrale et Afrique australe), est la plus touchée par les difficultés inhérentes à la réalisation des objectifs de l'EPT, malgré les avancées des dernières années.

Des progrès ont été accomplis vers l'EPT depuis 2000 dans la région de l'Afrique subsaharienne, mais ils ont été inégaux. Leur rythme vers l'enseignement primaire universel (EPU) a été plus rapide dans la région que durant les années 1990 : le taux net de scolarisation (TNS) moyen dans le primaire est passé de 57 à 70 % entre 1999 et 2005. Cependant, certains pays sont restés à la traîne et certains objectifs – comme la protection et l'éducation de la petite enfance (EPPE), les besoins d'apprentissage des jeunes et des

adultes, l'alphabétisation des adultes et la qualité de l'éducation – n'ont pas bénéficié d'une attention suffisante. En 2005, la plupart des pays n'avaient pas réussi à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. (UNESCO, 2007c, p.1)

Concernant l'éducation de la petite enfance, premier objectif de l'EPT, le taux brut de scolarisation préprimaire montre une augmentation significative de 10 % à 14 % entre 1999 et 2005. Cependant, certains pays se situent bien en deçà, avec moins de 5 %. C'est le cas du Burkina Faso qui présente un TBS préprimaire de 2 %. (UNESCO, 2007c)

Selon l'UNESCO (2007a) dans son *Aperçu régional : Afrique subsaharienne*, la SPU est également en progression dans la région de l'Afrique subsaharienne. Ainsi, le taux net de scolarisation (TNS) du primaire a connu une hausse de 13 points, passant de 57 % à 70 % entre 1999 et 2005. Cependant, malgré ces résultats encourageants, le problème de la rétention au cycle primaire demeure majeur, l'Afrique subsaharienne présentant le taux médian de survie en dernière année (63 %) le plus bas du monde. Il est par ailleurs intéressant de noter que parmi les 7 pays possédant la plus grande population d'enfants non scolarisés, à savoir plus d'un million, 5 sont plus précisément situés en Afrique de l'Ouest : le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Mali, le Niger et le Nigeria. Cette sous-région semble donc être la plus en difficulté vis-à-vis des objectifs de l'EPT (*voir app. A, p.264*).

La problématique de l'enseignement postprimaire est en lien direct avec l'augmentation du nombre d'élèves terminant le cycle primaire, qui cause un accroissement de la demande éducative au niveau de l'enseignement secondaire. Cette demande a incité les États à faire de l'enseignement secondaire une partie intégrante de l'éducation de base. Selon l'UNESCO, aujourd'hui, seulement 12 pays de la région n'incluent pas le secondaire dans l'éducation de base. C'est notamment le cas du Burkina Faso. « En 2005, 33 millions d'élèves étaient scolarisés dans le secondaire en Afrique subsaharienne, soit une progression de 55 % par rapport à 1999 » (UNESCO, 2007c, p.3). Cette progression se traduit dans le TBS du secondaire qui est passé de 24 % à 32 % entre 1999 et 2005. Le Burkina Faso reste bien en dessous avec un TBS du secondaire à 10 %. Le TBS du supérieur dans la région de l'Afrique

subsaharienne reste quant à lui excessivement bas avec 5 % en 2005, et ce, malgré une augmentation de 66 % par rapport à 1999. (UNESCO, 2007c)

L'alphabétisation des adultes est perçue comme moyen de réduire la pauvreté et de favoriser la participation de la population à la vie sociale et politique. À ce jour,

[l'alphabétisation] est toujours un défi majeur en Afrique subsaharienne, où 150 millions d'adultes – dont 62 % de femmes – ne savaient pas lire ni écrire selon les recensements et les enquêtes réalisées entre 1995 et 2004. Le nombre d'analphabètes adultes augmente du fait de la croissance continue de la population, en dépit d'une progression du taux moyen d'alphabétisme des adultes, passé de 54 % en 1985-1994 à 59 % ces dernières années. (UNESCO, 2007c, p.47)

Le taux moyen d'alphabétisme reste cependant très bas dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne avec moins de 50 %. C'est le cas du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, de l'Éthiopie, de la Guinée, du Mali, du Mozambique, du Niger, de la République centrafricaine, du Sénégal, de la Sierra Leone et du Tchad. (UNESCO, 2007c)

Enfin, l'UNESCO (2007c) précise que « les disparités entre les sexes ont diminué dans la région, particulièrement dans l'enseignement primaire, mais elles n'ont pas été éliminées. » (UNESCO, 2007c, p.5). Ainsi, 35 % seulement des pays à l'étude pour 2005 avaient réalisé la parité entre les sexes dans le primaire, 6 % dans le secondaire et 3 % dans l'enseignement supérieur. L'Indice de parité des sexes (IPS) du primaire en Afrique subsaharienne a enregistré une augmentation, passant de 0,86 en 1999 à 0,89 en 2005. Ces progrès dans la parité des sexes se sont particulièrement fait sentir au Bénin, au Burkina Faso, en Éthiopie, en Gambie, en Guinée et au Tchad. Lors de la rédaction initiale du mémoire en juin 2009, l'UNESCO n'avait publié aucune mise à jour des données au niveau de l'Afrique subsaharienne.

Parallèlement, certaines projections démontrent que, pour réaliser les objectifs de l'EPT d'ici 2015, certains pays, tels que le Burkina Faso et Djibouti, devraient augmenter les

dépenses publiques allouées à l'éducation à un niveau jugé difficile à atteindre (de 3.3 % à 6.2 % du PIB pour le Burkina Faso et de 3.5 % à 8.9 % pour Djibouti) (UNESCO, 2007a).

La réalisation des objectifs de l'EPT est donc incertaine dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest, en raison, entre autres, du financement public. Le Burkina Faso, par sa position au classement de l'IDE et des augmentations des dépenses publiques nécessaires à l'atteinte de cet objectif, est donc un pays particulièrement touché par les difficultés à mettre en place l'EPT. De plus, il semble que l'aide au développement ne soit pas nécessairement garante de progrès en matière d'éducation au Burkina Faso, puisque ce pays est actuellement l'un des plus grands receveurs d'aide internationale de l'Afrique de l'Ouest :

Burkina Faso is currently among the largest recipients of development aid in West Africa, with total aid estimated at US\$ 410m in 1996, 82,2% of total development expenses and more than one-fifth (22,5%) of the country's gross domestic product. (Samoff, 2004, p.407)

Aux vues des résultats mitigés des politiques éducatives internationales au Burkina Faso, qui paraît être l'un des pays les plus en retard sur les objectifs de l'EPT, nous avons choisi de cibler notre étude sur ce pays. En effet, l'accès et l'achèvement du primaire restent faibles et ont peu évolué sur la décennie (+ 11 % sur l'accès et +9 % sur l'achèvement) et le Burkina Faso reste très éloigné des objectifs mesurables de l'EPT : environ 2 enfants sur 3 n'achèvent pas le primaire, 77 filles sont scolarisées pour 100 garçons et on trouve encore une très grande proportion d'adultes analphabètes. (Pôle de Dakar, 2005)

Afin de mieux comprendre les causes de l'incertitude face à l'atteinte des objectifs de l'EPT pour le Burkina Faso, nous croyons qu'il est important de bien cerner les enjeux internationaux qui régissent la mise en œuvre au niveau national des stratégies éducatives. Ainsi, nous croyons que l'articulation entre les politiques des organismes œuvrant au sein de l'ONU et du groupe Banque mondiale permet de mieux saisir le contexte propre à celui du développement et des forces influençant l'établissement des politiques au niveau du Burkina Faso. Nous retiendrons donc plus particulièrement le cadre international de l'EPT, composé

des OMD, du Cadre d'action de Dakar et de l'IMOA, ainsi que les politiques de la Banque mondiale depuis les années 1980, puisque nous croyons que leur influence est toujours effective aujourd'hui.

1.4 Question de recherche

À l'examen de ces résultats, on constate que l'atteinte des objectifs de l'EPT se fait attendre en Afrique subsaharienne et en particulier, au Burkina Faso. La compréhension de cette situation implique d'évaluer dans quelle mesure les différentes politiques éducatives des organismes internationaux permettent la réalisation des objectifs de l'EPT. Pour répondre à ce questionnement général, nous concentrons notre recherche, d'une part, sur la mise en œuvre des politiques éducatives internationales dans les politiques nationales en cours, et, d'autre part, sur les représentations des acteurs de l'éducation sur les politiques éducatives internationales et leur mise en œuvre au niveau national.

Ainsi, la question de recherche retenue peut être formulée comme suit : « Comment sont mises en œuvre les politiques éducatives internationales au niveau national et quelles sont les représentations que s'en font les acteurs nationaux de l'éducation au Burkina Faso? »

Pour y répondre, dans le cadre théorique, une recension d'écrits permet de situer le contexte de l'éducation au Burkina Faso. Les principaux concepts de notre question sont ensuite définis pour permettre la formulation d'objectifs précis et pertinents.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Il s'avère nécessaire de développer les différents aspects de notre question de recherche pour assurer une compréhension juste et appuyée des enjeux qu'elle soulève.

Ainsi, ce chapitre présente le système éducatif du Burkina Faso dans une perspective culturelle et historique, ce qui permet de mieux saisir le contexte dans lequel s'inscrivent les politiques éducatives burkinabé. Par la suite, une recension d'écrits portant spécifiquement sur les concepts de mise en œuvre et de représentation permet de développer un cadre conceptuel afin d'appuyer le développement d'outils de collecte de données. Finalement, les acteurs de l'éducation intervenant dans le suivi des politiques éducatives nationales sont identifiés afin de nous permettre, ultérieurement, de cibler notre population à l'étude.

La multiplicité des facteurs influençant le développement de l'éducation au Burkina Faso et l'atteinte des objectifs de l'EPT démontre bien la complexité du contexte associé à l'aide au développement en éducation. En saisissant mieux comment elle se concrétise sur le terrain, il est possible d'évaluer plus justement les chances d'assurer l'atteinte des objectifs de l'EPT au Burkina Faso.

2.1 Contexte de l'éducation au Burkina Faso

Le Burkina Faso (voir fig. 2.1 ci-après) est un pays enclavé d'Afrique de l'Ouest ayant pour frontières le Mali au nord et à l'ouest, le Niger à l'est, le Bénin, le Togo, le Ghana et la Côte d'Ivoire au sud.

Figure 2.1

Situation géographique du Burkina Faso en Afrique



Source : [En ligne] < <http://sgo12.free.fr/g.Geo/1.Afrique-Geo-Index.htm> >

Sa population est estimée, en 2007, à 13 440 500 d'habitants. Le taux de croissance de la population est estimé à 3 % (Populations Data, 2006). Plus de 17 % des habitants vivent dans les villes, et ce pourcentage est en constante augmentation. Le Burkina Faso « est l'un des

pays les plus pauvres au monde, se classant au 174^e rang sur 177 selon l'indice de développement humain du PNUD. » (Vachon, 2007, p.1)

Actuellement le système éducatif burkinabé se divise en trois ordres d'enseignement, répartis entre les trois ministères principaux responsables du secteur : le ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA), dont les activités se concentrent dans l'enseignement primaire formel et non formel, et le développement de l'alphabétisation, le ministère de l'Action sociale et de la solidarité nationale (MASSN), responsable de la petite enfance, et le ministère des Enseignements secondaires, supérieurs et de la recherche scientifique (MESSRS), responsable de l'enseignement secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. En 2007, la Loi d'orientation de l'éducation redéfinit le concept d'éducation de base pour y inclure les ordres d'enseignement de la petite enfance et du secondaire. Ainsi, les trois ministères se partagent les responsabilités des différents niveaux de l'éducation de base, contrairement à la division ministérielle initiale, qui faisait du MEBA le ministère responsable de la question de l'enseignement de base.

2.1.1 Agriculture, diversités ethniques et linguistiques

L'économie du Burkina Faso repose sur l'agriculture et l'élevage. On estime qu'environ 90 % de la population active travaille dans ce domaine. Ainsi, l'agriculture marque le rythme du quotidien des Burkinabè et influence, du fait même, le domaine de l'éducation. En effet, le calendrier agricole et sa concordance avec le calendrier scolaire ont souvent pour conséquence un taux d'absentéisme très élevé des élèves, leur famille préférant les garder avec eux pour effectuer les travaux agricoles nécessaires à la satisfaction de leurs besoins les plus élémentaires, dans un contexte de grande pauvreté. Le tableau 2.1 (p.44), présente le chevauchement entre le calendrier agricole et le calendrier scolaire en Guinée. Il a été impossible de trouver un tel graphique pour le Burkina Faso.

Tableau 2.1
Chevauchement du calendrier agricole et du calendrier scolaire en Guinée.

	PREMIER TRIMESTRE			DEUXIEME TRIMESTRE			TROISIEME TRIMESTRE			VACANCES		
	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin	Juil.	Août	Sept.
Calendrier Scolaire	Rentrée Officielle des classes	Cours + Examens du premier trimestre		Cours + Examens du deuxième trimestre			Cours +		Examens du troisième trimestre	Grandes Vacances		
Calendrier Agricole	Surveillance, désherbage, récolte et transport		Transport	Période d'inactivité agricole		Défrichage et brûlis		Labour	Semailles et surveillance	Surveillance	Surveillance et désherbage	
	<input type="checkbox"/> Périodes de chevauchement des calendriers qui affectent la scolarité <input type="checkbox"/> Périodes de début des activités											

Source : Baldé, 2008

Malgré le fait que les périodes accordées à chaque activité peuvent légèrement différer, ce tableau semble représentatif de la situation agricole en milieu rural burkinabé. En effet, la période des récoltes s'étend, comme en Guinée, d'octobre à décembre. Les vacances scolaires correspondent également avec la saison la moins occupée au niveau agricole. Ce chevauchement entre les deux calendriers pose de nombreuses difficultés quant à la scolarisation des enfants participants aux travaux champêtre. Cette problématique est donc prise en considération et certains efforts de valorisation des compétences agricoles ont mené à la création de programmes de formation spécifiques, en lien avec la réalité locale. L'école en milieu rural est ainsi au centre des principales réformes éducatives du Burkina Faso. Elles misent sur l'alphabétisation et la formation axée, entre autres, sur le développement de compétences agricoles par le biais des établissements d'éducation non formelle.

Pour bien cerner le contexte propre à l'éducation dans ce pays, il est également nécessaire de connaître la composition de sa population. Les Burkinabè se répartissent entre diverses ethnies. En effet :

Les Mossis constituent l'ethnie majoritaire (environ 53 %) et vivent dans le centre du pays. Les autres groupes importants sont à l'Est les Gourmantchés (7 % de la population), au Nord les Peuls (7,8 %), au Sud les Bissas (3 %) et les Gourounsis (6 %), au Sud-Ouest les Samos (2 %), Markas (1,7 %), Bobos (1,6 %), Sénoufos (2,2 %) et Lobis (2,5 %). (Leclerc, 2006)

Cette diversité ethnique a une influence marquée sur l'éducation : elle pose la problématique de la scolarisation des ethnies nomades, soit 10 % de la population, et met en lumière les difficultés inhérentes aux différences religieuses. En effet, le système scolaire doit pouvoir répondre aux besoins et aux réalités propres à certaines religions. Par exemple, comme plus de 50 % de la population est musulmane, certaines écoles visent à procurer un enseignement coranique. On assiste donc à la création d'écoles franco-arabes, principalement privées et en milieu ruraux. Certaines problématiques éducatives sont d'ailleurs spécifiques à la religion :

Les zones les moins scolarisées se situent notamment au nord et à l'est du pays. Chez les Peuls de la province de Seno et chez les Gourmantché de la province de Tapoa, il semble que persistent des attitudes de "refus de l'école", que l'on explique, dans le premier cas, par l'influence de l'islam et dans le second cas, par l'influence des pratiques animistes. (Bianchini, 2004, p.31)

Finalement, la diversité ethnique amenant nécessairement une diversité linguistique, le Burkina Faso doit composer avec plus de cinquante langues parlées. La langue officielle, héritage colonial, est le français, bien qu'il ne soit compris que par 20 % de la population.

Trois langues ont le statut de langues nationales : le mooré (ou mossi), le dioula et le foulfoudé (ou fulbé appelé aussi poular ou peul, selon les régions). Le mooré est la langue la plus répandue. Parlée par 53 % de la population du Burkina, c'est surtout la langue des Mossis et des Gourounsis. (Bianchini, 2004, p.31)

La mosaïque linguistique est un élément clé de l'éducation au Burkina Faso. Selon la loi, le français et les langues nationales sont les langues d'enseignement et les autres langues peuvent être utilisées dans certaines disciplines d'enseignement. Pourtant, dans les faits,

[I]a plupart des expériences tentées pour introduire les langues dans l'enseignement ont échoué. On parle d'alphabétisation pour les langues nationales, mais de scolarisation pour le français. C'est pourquoi seul le français est enseigné, tant au primaire qu'au secondaire. Aucune langue étrangère autre que le français n'est vraiment enseignée au primaire dans les écoles publiques. Au secondaire, deux langues sont ajoutées : l'anglais

et l'allemand (ou l'arabe pour les musulmans dans les écoles franco-arabes). (Bianchini, 2004, p.31)

L'examen des différentes réformes éducatives mises en place entre 1960 et 2008 met d'ailleurs en évidence ces difficultés. En effet, rares sont les réformes n'abordant pas le sujet de l'introduction des langues nationales, malgré les échecs récurrents. On constate des disparités, en termes de scolarisation, entre les différents groupes ethniques :

Le calcul des taux nets de scolarisation (7-12 ans) révèle une grande disparité selon la langue parlée dans le ménage, aussi bien en milieu urbain que rural. Pour la quasi-totalité des cas, le niveau de scolarisation est au moins deux fois plus élevé en ville que dans les campagnes. Quel que soit le milieu, trois groupes linguistiques — tamachek, peul et dogon — se différencient par leur faible scolarisation. (Bianchini, 2004, p.31)

La problématique des langues nationales est fondamentale dans la question de l'accessibilité à la scolarisation primaire. Les statistiques sur les langues parlées par les burkinabè le démontrent bien : seulement 20 % de la population parle le français, langue principale d'enseignement. Tout comme l'agriculture et la diversité ethnique, la diversité linguistique a un impact, en milieu rural principalement, sur la fréquentation scolaire. L'évolution des politiques éducatives démontre comment ces questions ont été abordées par les différents gouvernements, au lendemain de l'indépendance.

2.1.2 Évolution des politiques éducatives burkinabé

L'éducation au Burkina Faso apparaît d'abord avec l'influence des peuples arabo-islamiques puis des missionnaires catholiques au XIX^{ème} siècle. Par la suite, l'éducation est implantée par le régime colonial de la France, de 1919 à 1960. Cette caractéristique est d'ailleurs propre à plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest et à leur système d'éducation colonial. Selon Bianchini (2004) :

L'Afrique subsaharienne demeure la région du monde la moins scolarisée [...]. Ce retard s'explique par le caractère importé de la scolarisation, et également par la politique de scolarisation restrictive menée à l'époque coloniale pour des raisons à la fois économiques - la scolarisation représentait un effort financier jugé trop important - et politiques- elle pouvait entraîner des bouleversements dans l'ordre traditionnel avec l'apparition d'une couche d'"évolués". Pour les territoires de la colonisation française, les taux de scolarisation primaire se situaient en moyenne au deçà des 10 % à la veille des indépendances [...]. (Bianchini, 2004, p.26

L'indépendance, acquise en 1960, donna la chance aux burkinabè de prendre en main leur propre éducation. Pourtant, les réformes éducatives s'avèrent difficiles à mettre en place et, dès la fin des années 1980, l'éducation est à nouveau influencée par des acteurs « externes » dans le cadre des Programmes d'ajustement structurel (PAS).

Sous le régime colonial français jusqu'au 5 août 1960, la Haute-Volta a alors un système éducatif essentiellement mis en place par l'administration coloniale. Calqué sur le système français, ce système exclusif n'était ni suffisamment financé, ni adapté aux réalités africaines. La langue d'enseignement est exclusivement le français et le but ultime de cette éducation n'est pas la transmission de la culture, mais plutôt un moyen d'endoctrinement culturel et social :

Le système d'enseignement colonial avait comme objectif capital la création des possibilités et des environnements favorables aux intérêts économiques et politiques de la bourgeoisie européenne. Comme exigence générale le nouveau système mis en place devait fournir une classe subalterne qui était censée servir d'intermédiaire entre le colonisateur et les populations indigènes et présenter la colonisation comme le seul moyen disponible aux peuples africains pour sortir de leur atrophie culturelle et technologique. (Kamara, s.d., p.7)

2.1.2.1 Les années 1960-1980 : rupture face à l'éducation coloniale et appropriation nationale

Au lendemain de l'indépendance, le gouvernement de la Haute-Volta (qui prend le nom de Burkina Faso en 1984) prend le contrôle des différentes sphères de la vie politique, entre autres de son système d'éducation. Le gouvernement désire alors marquer une distance face à l'éducation coloniale, à laquelle on reproche son acculturation, le rejet des langues nationales et la discrimination de ce système colonial face au système de la métropole. Ils entreprennent de réformer leur système d'éducation afin de le rendre plus conforme à leurs besoins. Ainsi, comme le résume Samoff (2004) :

Education innovations and reforms began in Burkina Faso soon after its independence as Upper Volta in 1960. Those initiatives included a revision of the program and organization of primary education in 1962 and the ruralization of schooling in 1967. (Samoff, 2004, p.404)

Cette première réforme, mise sur pied en 1967, vise de prime abord l'adaptation du système éducatif aux réalités du pays.

Pour un pays essentiellement rural et agricole, l'objectif de la réforme de 1967 visant à la "ruralisation" de l'école était de scolariser un nombre important de jeunes ruraux de moins de 20 ans, en accordant une place importante au travail manuel et agricole. Elle devait, d'une part, permettre le triplement du taux de scolarisation par le recrutement des jeunes de 12 à 15 ans, d'autre part accroître la productivité agricole par l'apport de connaissances et techniques culturelles nouvelles aux élèves. (Kaboré et *al.*, 2001, p.99)

L'évaluation de la réforme, effectuée en 1970, démontre alors des résultats insuffisants et la réforme fut abandonnée.

Au cours de cette tentative de réforme, des changements significatifs touchent le milieu des écoles privées. Héritage colonial, les écoles privées catholiques sont d'abord financées par l'État. Cependant, en 1969, le gouvernement décide de ne plus les subventionner, ce qui provoque un état de crise du financement, qui mène ultérieurement à la nationalisation des écoles primaires.

L'implication du secteur privé dans l'offre scolaire primaire a sensiblement évolué depuis l'indépendance. De 40,7 % en 1960-61, la proportion du nombre d'élèves relevant du secteur privé a régulièrement diminué au cours de la décennie 1960, atteignant 31,8 % en 1968-69 en raison de la décision des autorités de ne plus subventionner les écoles privées. Un décret présidentiel du 29 octobre 1969 va stipuler l'étatisation de toutes les écoles primaires privées catholiques. Selon Fernand Sanou (1987 : 18), "Pour contrôler le développement de l'ensemble du système éducatif et des charges financières et sociales que cela représenterait pour lui, l'État a été amené à nationaliser, en 1969, l'enseignement primaire privé catholique, de loin le plus important (158 écoles contre 22 protestantes en 1969), faisant le tiers (35 %) des effectifs et des infrastructures scolaires du pays, et aussi le plus onéreux pour l'État qui le subventionnait". La part du secteur privé tombe alors à 2,8 % en 1970. (Pilon, 2002, p.7)

Ainsi, au lendemain des indépendances, les organisations internationales mettent en place des politiques de scolarisation universelle. Le gouvernement de la Haute-Volta décide d'adopter l'objectif d'Addis-Abeba, mais prend soin « de conditionner cet objectif aux limites des possibilités d'accueil » (Pilon et Wayack, 2003, p.73). Cependant, à la fin des années 1960, le gouvernement doit faire face à une demande de scolarisation croissante par rapport aux infrastructures disponibles. L'objectif mis en avant par la Conférence d'Addis-Abeba n'eut pas l'effet escompté en Haute-Volta : en 1980, 20 ans après son adoption, le taux de scolarisation était de 15,8 % (Pilon et Wayach, 2003).

Les années 1970-1980 sont caractérisées par la continuité face à la décennie précédente. Au niveau social, le monde de l'éducation en Haute-Volta est marqué par l'essor des mouvements sociaux issus du système d'enseignement dans un contexte politique instable. Le syndicalisme enseignant et la radicalisation des mouvements étudiants marquent le climat politique de l'époque. Les mouvements de grèves se multiplient, en début de décennie pour les enseignants et en 1979 pour les étudiants.

Après l'abandon de la première réforme en 1970, un nouveau projet est élaboré par le gouvernement dès 1972, dont la première phase prend la forme d'une vaste enquête du ministère de l'Éducation nationale dans le but de « recueillir l'avis de la population, mais aussi [de] la "sensibiliser" à la réforme à venir. » (Bianchini, 2004, p.170-171) Les

conclusions de cette enquête démontrent que « les populations ont le souci d'avoir une formation utile liée à l'enseignement et à l'apprentissage d'un métier. » (Kaboré et *al.*, 2001, p.100) Cette réforme, financée principalement par le PNUD et l'UNESCO, est lancée en 1979. Deux innovations sont apportées : la refonte des cycles et l'introduction des langues nationales.

À la fin des années 1960, les écoles privées avaient connu un déclin en raison de la nationalisation massive des écoles privées catholiques. Le secteur privé reprend une place importante dans le système éducatif lorsque,

face à la pression de la demande sociale en matière de scolarisation, un nouveau décret promulgué en 1974 autorise les personnes physiques et morales à ouvrir des établissements privés. Ainsi, le vide créé par la nationalisation de l'enseignement privé catholique fut partiellement comblé par le privé non confessionnel à but lucratif qui s'installa uniquement dans les trois principales villes où se trouvent concentrés les salariés et commerçants, seuls capables d'en supporter les frais de scolarité allant de 25 000 à 130 000 francs CFA [Communauté financière africaine] par an. (Sanou, 1987, p.22 cité dans Pilon, 2002, p.7)

Ainsi, les quelques changements opérés dans les années 1970 marquent un retour, sous plusieurs aspects, à la situation éducative caractéristique du début des années 1960.

2.1.2.2 Les années 1980-2000 : la révolution sankariste et les Programmes d'ajustement structurel

La phase d'expérimentation de la réforme mise en place en 1979 devait durer quatre ans avant d'être généralisée à l'ensemble du pays. Nous l'avons vu, cette réforme est alors orientée vers la refonte des cycles et l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Dans les faits, elle avait trois objectifs principaux :

[...] the reform had three major objectives: to democratize knowledge through mass education, to link education with production in order to minimize the public costs of

education and provide children experience in production, an understanding of management, and a development ethic, and to strengthen the cultural heritage through the introduction of national languages in schooling, the development of an authentic national culture, and the creation of groups of artists. (Samoff, 2004, p.404)

En 1984, alors que l'expérimentation de la réforme est terminée et qu'elle doit passer à l'étape de la généralisation, la réforme est soudainement arrêtée avec l'avènement du régime révolutionnaire du Conseil national de la révolution (CNR). La Haute-Volta est alors rebaptisée Burkina Faso (pays des hommes intègres) par le nouveau gouvernement. Deux raisons principales ont motivé le rejet de la réforme : la question des langues nationales et le contre-positionnement politique face à l'ancien régime. La question du choix des langues nationales (trois avaient été choisies pour les premières années de l'enseignement primaire, soit le fouldé, le dioula et le mooré) soulève des résistances chez les populations qui ne parlent pas ces langues. Ils refusent l'idée de s'incliner devant un nouvel impérialisme linguistique. De plus, le système est parfois considéré comme un instrument de valorisation du français au détriment des langues nationales. D'autre part, les causes politiques touchent l'institutionnalisation du processus de réforme, qui est handicapé par l'instabilité gouvernementale caractéristique de la succession des républiques et des régimes militaires. L'idée de poursuivre une réforme mise en place par un régime dénoncé par les révolutionnaires ne plait pas à tous. L'abandon de la réforme s'est donc inscrit dans un jeu de pouvoir politique pour le contrôle du processus révolutionnaire. (Bianchini, 2004)

Les révolutionnaires sankaristes (du nom du Capitaine Thomas Sankara, qui dirige la révolution) élaborent leur propre projet de réforme, se fondant sur les critiques de la période précédente, qualifiée de néo-coloniale. En 1985, le document « L'école révolutionnaire » est publié, présentant un projet reposant sur une nouvelle refonte des cycles.

[...] le projet ne fait pas l'unanimité et demeurera lettre morte. La cause la plus décisive pour expliquer ces avatars de la politique [sankariste] en matière éducative est sa légitimité contestée en ce domaine, notamment après le licenciement d'un tiers des enseignants du primaire en mars 1984. [...]

C'est pourquoi la voie vers laquelle s'est orienté le CNR, dans ce contexte délicat, a été de compenser son absence de projet politique par un volontarisme quantitatif. C'est ainsi que l'on peut comprendre un autre paradoxe de cette période révolutionnaire avec un niveau de scolarisation qui s'est accru à un rythme élevé [passant de 16,5 % en 1982-1983 à 25,75 % en 1986-1987], alors que l'on s'était permis de se passer des services d'une bonne partie du corps enseignant. L'effet pervers de cet accroissement sans précédent de la scolarisation primaire va se manifester dans les années suivantes par la mise en question de la "qualité" du système d'enseignement [...]. (Bianchini, 2004, p.173)

En effet, selon Kaboré (2002), l'une des premières actions des révolutionnaires en matière d'éducation est le licenciement collectif de 1 300 enseignants du primaire en raison d'une grève de trois jours. Par le biais du Plan d'action en faveur des femmes, intégré dans tous les programmes nationaux, des garderies populaires (communément appelées « bissongos ») sont construites afin de libérer les femmes et leur faciliter l'accès au travail (Jaffré et al., 1991). Parallèlement, la situation des écoles privées ne semble pas avoir connu de transformation durant cette période. Le 15 octobre 1987, Thomas Sankara est assassiné et le régime du CNR prend fin, remplacé par le Front populaire. La première action du nouveau régime fut de réembaucher les enseignants licenciés sous le régime révolutionnaire.

Ce nouveau gouvernement devra faire face à l'émergence de la force « extérieure », celle de la Banque mondiale, dans le domaine de l'éducation. En 1988, la Banque mondiale publie le document *L'Éducation en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Ces mesures visent, à la fois, la restriction budgétaire, le rétablissement de la qualité de l'éducation et l'expansion des effectifs scolarisés. Au niveau de l'ajustement, les actions se divisent en deux volets distincts, soit la diversification des sources de financement (prise en charge plus importante du coût réel des services éducatifs par les bénéficiaires) et la maîtrise des coûts unitaires (réduction des coûts de construction, meilleure utilisation des équipements, modifications des conditions de rémunération et d'utilisation du personnel enseignant et non enseignant, diminution des qualifications minimales exigées des futurs enseignants et utilisation plus intensive du personnel enseignant). (Banque mondiale, 1988)

Ainsi, l'orientation de la Banque mondiale en matière d'éducation est désormais associée aux calculs des taux de rentabilité, qui sont utilisés pour élaborer ou évaluer les politiques. La première action entreprise fut l'implantation d'un premier Plan quinquennal (1986-1990).

L'innovation éducative [...] a été développée par la Banque mondiale, à partir de la fin des années 1980 : il s'agit de la "double vacation", connue aussi sous l'appellation de "classes à double flux" [...]. Dans les zones rurales, où il s'agit de couvrir des zones de moindre densité de population, on a développé la formule des classes multigrades, autrement dit des classes à plusieurs niveaux. Dans cette même optique de gestion de flux, on s'efforce de diminuer le taux de redoublement et les taux d'abandons. (Bianchini, 2004, p.185)

Bianchini (2004) résume les nouvelles orientations de la Banque mondiale dans le cadre des PAS comme touchant d'abord la réduction de la masse salariale et l'utilisation maximale des enseignants. Comme on l'a vu, les différentes stratégies sont le recrutement d'enseignants moins formés, donc moins coûteux, le recours à des jeunes pratiquement sans formation, mais suffisamment instruits pour enseigner, le ralentissement du rythme des promotions des enseignants, l'augmentation du nombre d'heures de cours pour les maîtres, la réduction du nombre d'heures de cours pour les élèves et l'augmentation des effectifs des classes (Bianchini, 2004). Ces orientations internationales auront un impact très lourd à long terme, principalement au niveau de la qualité de l'éducation, que cette politique vise pourtant à améliorer.

Le tableau 2.2 (p.54) présente les liens entre les résultats attendus par la Banque mondiale et les stratégies utilisées.

Tableau 2.2
 Résultats et articulations des choix des politiques éducatives en lien avec
 les orientations prônées par la Banque Mondiale (années 1980)

Résultats significatifs des calculs des « taux de rendement »	Application dans la gestion des systèmes éducatifs
Rentabilité de l'investissement en « capital humain » plus élevée dans les pays en développement que celle en capital physique	Priorité à l'investissement éducatif même en période d'ajustement structurel.
Rentabilité de l'investissement éducatif au primaire plus élevée que celle des autres degrés.	Priorité à l'enseignement primaire par rapport aux enseignements secondaires et supérieurs.
Rentabilité du secteur privé plus élevée que celle du secteur public.	Incitation au développement de l'enseignement privé.
Rentabilité privée de l'éducation beaucoup plus élevée en Afrique que la rentabilité sociale de l'éducation, surtout au niveau supérieur.	Initiation à une prise en charge accrue des coûts scolaires par les familles (et diminution des bourses scolaires et universitaires)
Rentabilité de la formation générale supérieure à celle des enseignants techniques et professionnels.	Dans le système d'enseignement formel, priorité à la formation générale (la formation technique et professionnelle relevant plutôt du domaine de l'apprentissage)
Rentabilité de l'investissement en éducation des filles plus élevée que pour les garçons dans les pays en développement.	Effort de scolarisation spécifique en faveur des filles.

Adaptation libre de Bianchini, 2004, p.181

La Banque mondiale, présente à cette époque dans tous les pays et tous les secteurs clés, entreprend, au tournant des années 1990, la négociation des PAS. Politiquement, le climat est assez instable au Burkina Faso puisque le pays traverse une crise en raison de la transition entre le régime révolutionnaire et la nouvelle République.

La décennie 1990-2000 est donc celle des ajustements structurels. La dette du Burkina Faso est évaluée, en 1990, à 1 040 millions de dollars US. À la fin de la décennie, elle s'élevait à 1 403 millions de dollars US (Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 2001). En 1992, la Banque mondiale lance son quatrième projet « Éducation », dont l'aide financière accordée au Burkina Faso frôle les 50 millions de dollars.

L'ajustement externe va d'abord imposer le recours à certaines "innovations éducatives": les classes à double flux et les classes multigrades. [Note de bas de page : cette mesure fait partie des conditionnalités les plus importantes du projet.] [...] La deuxième recommandation importante contenue dans le projet "Éducation IV" est la libéralisation de la réglementation concernant le secteur privé. [...] Avec l'introduction des politiques d'ajustement externe, le grand vent des privatisations va toucher aussi le secteur de l'enseignement. On va s'efforcer de "promouvoir la participation du secteur privé" à la prestation de services d'enseignement par des incitations en faveur de la création et de l'exploitation d'écoles privées et communautaires. Les frais de scolarité qui étaient soumis à un plafonnement sont désormais fixés librement par les établissements. (Bianchini, 2004, p.206-207)

Les écoles privées, particulièrement les écoles privées catholiques, reprennent une importance similaire à celle qu'elles avaient à la fin de la période coloniale. Ces mesures s'inscrivent dans les orientations et les conditionnalités associées aux PAS, principalement axées sur la privatisation, le recouvrement des coûts, la décentralisation et le transfert des ressources de l'enseignement secondaire et supérieur vers l'éducation de base. La décentralisation est assurée par le truchement du système d'éducation non formelle et des écoles communautaires.

Les objectifs relatifs au recouvrement des coûts et aux transferts des ressources sont mis en place par le biais de différentes actions :

Mis en place en 1996 avec l'appui de la Banque Mondiale, le projet d'enseignement postprimaire (d'une durée de cinq ans) a principalement pour but d'appuyer la mise en œuvre de la "Stratégie d'éducation postprimaire" du gouvernement et porte uniquement sur le premier cycle. Les résultats attendus de ce projet sont l'accroissement des effectifs, l'amélioration de la qualité des diplômes d'études secondaires et la réduction des inégalités entre les groupes de revenus et entre les sexes. Certaines des mesures

prises par le gouvernement depuis la rentrée 1996-1997 sont l'octroi des nouvelles bourses aux seules filles, l'élimination progressive jusqu'en 2001 du système de bourses, et le paiement de droits d'inscription dans les établissements publics. (Pilon et Wayach, 2003, p.66)

C'est en 1997 que débute la longue élaboration du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB). La même année, le Burkina Faso est accepté dans l'Initiative PPTE. La décennie est caractérisée par de grandes transformations économiques visant à redresser les finances de l'État.

2.1.3 Les cadres actuels de l'éducation au Burkina Faso

L'adhésion du Burkina Faso au sein de l'Initiative PPTE a eu un impact important sur le développement de l'éducation. En effet, l'Initiative PPTE imposait la création des CSLP comme condition d'admissibilité au programme d'allègement de la dette, ce qui a largement influencé l'élaboration de la politique actuelle de l'éducation.

Le Burkina Faso est l'un des premiers pays ayant bénéficié de la réduction intégrale de la dette par l'Initiative PPTE (Pilon et Wayach, 2003). En principe, comme ces pays doivent déboursier moins de fonds au remboursement de la dette, ils peuvent augmenter leur financement dans des secteurs névralgiques tels que la santé et l'éducation. Par exemple, « le montant de l'allègement du service de la dette entre 2000 et 2009 correspond en valeur cumulée à 330 millions de dollars US au Burkina Faso » pour une dette cumulant 1 300 millions de \$ en 2003 (Index mundi, 2003). Le pays est également accepté dans l'IMOA en 2002.

Parallèlement à la remise de la dette dans le cadre de l'Initiative PPTE, différents documents-cadres permettent de bien cerner le contexte éducatif du Burkina Faso, dont le CSLP et le PDDEB.

2.1.3.1 Le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP)

Le CSLP (cadre national des DSRP de la Banque mondiale) est élaboré en 2000, ce qui permet au Burkina Faso d'être accepté au sein de l'Initiative PPTE. La création du document est précédée de deux enquêtes prioritaires sur les conditions de vie des ménages en 1994 et 1998 qui ont permis de tracer un profil de pauvreté au Burkina Faso. Après la mise en œuvre de 2000-2002, le document stratégique est retravaillé en 2004.

Le CSLP est un document-cadre dans lequel le gouvernement énonce les objectifs de développement prioritaires.

Le grand défi auquel fait face le Burkina Faso est de réduire le niveau de pauvreté de ses populations, leur vulnérabilité face aux crises de toutes natures, et l'inégalité entre les différentes régions et groupes socio-économiques. Pour ce faire, la stratégie de réduction de la pauvreté a pour ambition de concilier les nécessités de réformes structurelles et le redressement de l'économie aux objectifs d'accroissement des revenus des pauvres et de transferts aux plus démunis. Conscient cependant du caractère limité des ressources dont il pourrait disposer et soucieux de réalisme dans son approche des problèmes, le gouvernement a énoncé ses priorités de développement en matière de lutte contre la pauvreté. Il s'agira d'abord de s'attaquer au déficit social, à la sécurité alimentaire, et à l'accès des pauvres à l'eau potable. (Ministère de l'Économie et des finances du Burkina Faso, 2000, p.6)

La réalisation des objectifs du CSLP prend forme dans des programmes orientés sur les quatre axes stratégiques directement liés aux actions prioritaires. Celles-ci visent à accélérer la croissance et la fonder sur l'équité, à garantir l'accès des pauvres aux services sociaux de base, élargir les opportunités en matière d'emploi et d'activités génératrices de revenus pour les pauvres, et promouvoir la bonne gouvernance (Ministère de l'Économie et des finances du Burkina Faso, 2000).

Ces quatre axes sont essentiellement économiques et se basent sur les orientations générales de la Banque mondiale (accélération de la croissance, bonne gouvernance, priorité accordée aux plus pauvres) et sur les principes devant être mis en avant dans les DSRP

(mesures susceptibles d'avoir un effet bénéfique sur les pauvres). On remarque une priorité accordée aux agriculteurs, par le biais de l'axe touchant les opportunités d'emploi des plus pauvres.

Dans sa perspective de développement à long terme, le CSLP énonce les objectifs quantitatifs visés, soit l'accroissement du PIB, la réduction de l'incidence de la pauvreté et l'amélioration de l'espérance de vie. Pour atteindre ces objectifs, le gouvernement se donne des objectifs dans quatre secteurs prioritaires pouvant avoir une influence sur la pauvreté, soit l'agriculture et l'élevage, l'éducation, la santé et l'eau potable. La mise en place de ce cadre permet au Burkina Faso de voir une partie de sa dette annulée par le FMI et la Banque mondiale en 2000 dans le cadre de l'Initiative PPTE. Le gouvernement peut ainsi procéder à la répartition des ressources provenant de l'allègement de la dette.

L'un des premiers acquis, pour l'éducation, est donc lié à l'allègement de la dette qui suit la mise en place du CSLP. En effet, la Banque mondiale et le FMI, on l'a vu, avaient imposé que ces sommes soient allouées à des secteurs essentiels tels que la santé, l'éducation et les services sociaux.

Pour mettre en œuvre le CSLP et pour respecter les engagements pris dans le cadre de cette stratégie, le gouvernement a procédé, en septembre 2000, à une répartition des ressources provenant de l'allègement de la dette. En accord avec l'esprit du CSLP il a été décidé de consacrer pour l'année en cours et celle à venir, toutes les ressources de l'initiative PPTE aux activités qui permettraient de garantir l'accès des pauvres aux services sociaux de base et celles qui élargissent les opportunités d'emploi en milieu rural. Ainsi, le secteur de l'éducation de base a reçu 40 % des ressources disponibles, le secteur de la santé 35 % et celui des infrastructures – habitat – urbanisme 25 %. (Danish Ministry of Foreign Affairs, 2002, p.8)

Quant à l'objectif lié à l'éducation, il est sous-divisé en ordres d'enseignement, soit l'éducation de base et les autres cycles d'enseignement. Deux principes guident cet objectif. Le premier de ces objectifs concerne la volonté d'augmenter la couverture d'éducation de base en vue de la Scolarisation primaire universelle, tout en améliorant sa qualité. Le deuxième objectif est de s'assurer que le développement du système éducatif, y compris le

niveau postprimaire, satisfasse la demande en main-d'œuvre éduquée et que les sortants du système éducatif répondent en quantité et en qualité aux besoins de l'économie (Ministère de l'Économie et des finances, 2000). La première visée est donc en lien avec l'objectif de l'EPT, affirmé à la fois au Forum de Dakar et dans l'IMOA, donc partiellement liée à la conditionnalité des prêts de la Banque mondiale. La deuxième est associée à la stratégie éducative de la Banque mondiale (*voir* fig. 1.1, p.22). Une main-d'œuvre éduquée permet de consolider le contexte macroéconomique. Les stratégies associées à l'enseignement de base correspondent à celles énoncées dans le PDDEB, dont l'élaboration avait débuté en 1997, mais qui ne fut réellement mis en place qu'en 2002. On les a donc intégré au CSLP. Pour les autres ordres d'enseignement, les stratégies visent une augmentation des effectifs de 71 % au premier cycle du secondaire, et de 78 % au deuxième cycle. Pour l'enseignement technique public, les stratégies visent une augmentation des effectifs de 116 % et de 50 % dans le supérieur (Ministère de l'Économie et des finances, 2000). Finalement, quatre mesures essentielles sont prévues pour 2000-2004 :

- (a) l'organisation d'activités dites initiales, en priorité dans les 20 provinces qui ont les taux de déscolarisation les plus bas et où il existe des zones à demande en éducation primaire apparente ou des résistances à l'école. Cela se fera en testant une approche intégrée de l'éducation (développement de la petite enfance, éducation non formelle en utilisant l'approche du "faire-faire" pour l'alphabétisation);
 - (b) l'introduction du nouveau curriculum bilingue dans tous les CP1 [Cours primaire 1^{ère} année] et CP2 [Cours primaire 2nde année] de ces vingt provinces;
 - (c) l'évaluation de la rentabilité du programme intégré et du curriculum bilingue et la préparation de la Phase II du programme;
 - (d) la mise en place d'instruments de pilotage du Plan décennal, y compris les arrangements institutionnels;
 - (e) l'opérationnalisation du programme intégré, à travers le renforcement des missions des structures déconcentrées (DREBA et DPEBA) et l'organisation des échelons locaux (départements et villages) sur la base d'un projet d'éducation de qualité.
- (Ministère de l'Économie et des finances, 2000, p.28)

Ces mesures sont en conformité avec les orientations générales données aux DRSP par la Banque mondiale, particulièrement en ce qui a trait à la priorité donnée aux plus pauvres et sur la notion de partenariat. Le gouvernement s'engage, comme il l'a fait à plusieurs reprises dans le passé, à introduire un nouveau curriculum bilingue dans les premières années du

primaire. En effet, il s'avère essentiel, pour répondre aux caractéristiques linguistiques du pays, de tenter de trouver une stratégie d'intégration d'une langue nationale efficace et durable afin de faciliter l'intégration scolaire, particulièrement en milieu rural, et de rejoindre les populations les plus pauvres.

2.1.3.2 Le plan décennal de développement de l'éducation de base

Le PDDEB fut élaboré à partir de 1997, par le ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation (MEBA), en partenariat avec les principaux partenaires techniques, financiers et sociaux du secteur de l'éducation. Il fut approuvé par le Conseil des ministres le 23 juin 1999.

Le PDDEB se divise en trois grands programmes triennaux associés à des objectifs précis, et évalués indépendamment. Initialement, la planification des différentes phases était la suivante : la Phase I couvrant la période 2000-2002, la Phase II 2003-2005 et la Phase III, 2006-2009. Un retard important a été pris au niveau du démarrage de la Phase I, qui ne fut effective qu'en 2002. La seconde phase a, quant à elle, démarré en 2008, ce qui porte la Phase III à 2011-2013. Les objectifs généraux du PDDEB, tels qu'initialement élaborés, sont :

1. Accroître l'offre d'éducation de base et réduire les disparités entre genre, entre régions géographiques et entre les situations socio-économiques des élèves;
2. Améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base et développer la cohérence et l'intégration entre des différents niveaux et modalités d'éducation;
3. Promouvoir l'alphabétisation ainsi que de nouvelles formules d'éducation alternatives, à la fois comme facteur de promotion du développement et élément d'appui au développement de l'enseignement de base formel;
4. Développer les capacités de pilotage, de gestion et d'évaluation des structures, centrales et décentralisées, responsables du secteur ainsi que les capacités de coordination des interventions extérieures. (Ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation [MEBA], 1999a, p.19-20)

Le PDDEB a établi une liste de 20 provinces dites prioritaires, afin d'agir spécifiquement sur les disparités géographiques au Burkina Faso. Ces provinces, présentées en figure 2.2 ci-après, bénéficient d'une attention particulière et de plans d'actions spécifiques et innovants. Elles se caractérisent en effet par des disparités importantes, tant en termes de taux de scolarisation en général qu'en termes de disparités de genre, ce qui explique la priorité en matière d'offre éducative dans ces zones.

Figure 2.2
Les 20 provinces prioritaires du Burkina Faso



Adaptation libre pour les besoins de la recherche

Dans une vision de recherche de solutions à long terme aux problèmes parasitant le système d'éducation et désirant augmenter leurs capacités de gestion et de pilotage, les partenaires du secteur de l'éducation de base s'engagent, par le PDDEB, à travailler en partenariat de façon la plus concertée possible. Le gouvernement invite donc les partenaires à harmoniser leurs actions tout en affirmant que l'exécution nationale des programmes par les

structures nationales est privilégiée (MEBA, 1999b). Cette démarche s'inscrit dans les orientations données par l'IMOA (les politiques éducatives nationales doivent être pilotées par les pays et orientées vers des partenariats et vers des démarches à long terme), dans laquelle le Burkina Faso, lors des débuts de l'élaboration du Plan, a été accepté.

Le PDDEB a été élaboré selon les principes de l'approche participative. Selon Bouréma et Ouedraogo (2006, p.10) :

Bien que la finalisation du document a (sic) été l'œuvre de spécialistes, l'élaboration du PDDEB a été un processus long et participatif :

- la société civile, notamment les ONG, les associations de parents d'élèves [APE] et les responsables syndicaux, a été associée à l'action;
- cette phase a nécessité l'intervention de plusieurs consultants et experts, tant au niveau national qu'au niveau international;
- beaucoup d'études ont été réalisées pour mieux apprécier la faisabilité technique et financière du PDDEB
- les objectifs et l'échéance ont été ajustés plusieurs fois compte tenu des réalités socioéconomiques du pays;
- le MEBA, qui dirige le programme sur les plans technique et administratif, a fait l'objet d'un audit organisationnel, réalisé avec le concours d'un cabinet international.

En ce qui concerne la gestion et le pilotage du PDDEB, le MEBA a mis en place un comité de pilotage et des sous-comités nationaux, régionaux et provinciaux devant veiller à la planification, au contrôle, à la supervision et à l'évaluation de l'ensemble des activités du PDDEB. On y inclut des représentants du MEBA, des bailleurs de fonds, des Organisations non gouvernementales (ONG) et des syndicats. Cependant, ces consultations manquent de coordination et d'organisation, ce qui nuit largement à son efficacité. On critique aussi le fait que « les études dont les résultats ont servi à l'élaboration du PDDEB ont littéralement ignoré l'avis des bénéficiaires que sont les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes. » (Kere, 2002, p.4)

Il est évident que le « partenariat » le plus important est celui unissant le MEBA et les partenaires techniques et financiers (PTF), la Banque mondiale, le Canada, les Pays-Bas, la Belgique, la Suisse, l'UE, et l'UNICEF, puisque ces derniers sont impliqués dans l'étude de

la faisabilité technique et financière, processus d'évaluation décisif, déterminant la mise en place ou non du Plan. Avant cette évaluation, le Burkina Faso a reçu une importante mission conjointe mettant l'accent sur la déconcentration de la gestion dans le cadre de la mise en œuvre du processus de décentralisation. De plus, avant d'entamer les négociations, le gouvernement du Burkina Faso a été soumis à un test de conditionnalités portant sur les points suivants :

- assainissement des finances publiques
- amélioration du recouvrement des recettes fiscales et douanières
- maîtrise de la masse salariale des agents de la fonction publique
- contrôle du taux d'inflation
- amélioration de la gouvernance (concertation, dialogue social et implication de la société civile dans la définition et la mise en œuvre des politiques de développement socio-économique) [...]. (Bouréma et Ouedraogo, 2006, p.11).

L'évaluation technique et financière de 2001 (Phase I du PDDEB) portait sur les processus et les contenus des principaux documents techniques, le dispositif organisationnel du MEBA, les procédures administratives, financières et comptables du programme, le dispositif de suivi et d'évaluation, le calendrier, l'estimation et l'arbitrage des budgets et sur le respect des mesures d'accompagnement et des conditionnalités de mise en vigueur du financement. En effet :

[...] la réalisation des objectifs du PDDEB doit être accompagnée d'un certain nombre de mesures, notamment la réorganisation du primaire en trois cycles pour réduire les redoublements, l'augmentation du temps d'apprentissage, la maîtrise de la masse salariale, la cession des infrastructures éducatives de base aux collectivités locales (communes urbaines et provinces), la réduction du coût de la scolarisation d'un enfant à la charge des ménages, surtout en milieu rural [...]. (Bouréma et Ouedraogo, 2006, p.113)

Selon Bouréma et Ouedraogo (2006), ces conditionnalités nous donnent une bonne idée de la marge de manœuvre limitée dans laquelle les acteurs nationaux, particulièrement les partenaires sociaux, peuvent s'impliquer dans le processus d'élaboration du Plan. De plus, il a été démontré que l'équipe nationale était mal préparée et qu'elle ne maîtrisait pas les

contenus techniques du programme. Lors des négociations, l'équipe nationale s'est donc retrouvée en position de faiblesse face aux partenaires financiers, ce qui eut pour effet de minimiser l'impact des arguments nationaux.

Bien que le PDDEB soit la principale politique éducative du Burkina Faso, certains autres documents ont une influence directe sur le système ou le développement de l'éducation. Il est donc pertinent de les présenter afin de s'assurer une meilleure vue d'ensemble du contexte actuel de l'éducation au Burkina Faso.

2.1.3.3 Les autres politiques influençant le secteur de l'éducation

En septembre 2002, parallèlement au démarrage de la première phase du PDDEB, le MEBA publie le Plan d'action national de l'Éducation pour tous (appelé ultérieurement Plan d'action national EPT). Il s'agit, pour le gouvernement, de répondre à l'une des recommandations du Cadre d'action de Dakar concernant l'élaboration de plans d'action nationaux EPT par tous les pays d'ici décembre 2002. L'objectif du MEBA est de créer un document fédérateur, élargissant les dimensions du PDDEB pour prendre en compte les autres niveaux d'enseignement, soit la petite enfance, le secondaire, la formation professionnelle, l'emploi des jeunes, le VIH/Sida et les enfants en difficultés. Le Plan d'action national EPT se veut

un outil entre les mains des décideurs politiques pour la mise en œuvre de la politique nationale de développement de l'Éducation pour tous au Burkina Faso. Son objectif est de permettre au gouvernement de développer des initiatives qui s'imposent pour assurer la réalisation des différents programmes en vue d'assurer le développement économique, social et culturel du Burkina Faso. (MEBA, 2002b, p.2)

Le plan fixe donc des objectifs à plus long terme que ceux du PDDEB, soit à l'échéance de 2015. Après avoir dressé le portrait de la situation éducative au niveau des différents cycles d'enseignement, le Plan d'action national EPT fixe des objectifs spécifiques pour le développement de l'enseignement de base, de l'enseignement secondaire, de l'emploi et de

l'acquisition de compétences nécessaires à la vie courante ainsi que de l'éducation formelle en matière de lutte contre le VIH/Sida.

En 2004, dans le cadre des stratégies mises en avant dans le CSLP et par la Banque mondiale, le gouvernement du Burkina Faso adopte la Loi 055-2004/AN portant code général des collectivités territoriales au Burkina Faso (appelée ultérieurement Loi sur la décentralisation), déterminant l'orientation de la décentralisation. Cette loi permet de mieux définir les compétences et les moyens d'action des collectivités, entre autres dans le domaine spécifique de l'éducation. Selon la loi, une collectivité territoriale est « une subdivision du territoire dotée de la personnalité juridique et de l'autonomie financière. Elle constitue une entité d'organisation et de coordination du développement. » (Gouvernement du Burkina Faso, 2004) La section 6 de la loi, comprenant les articles 95 et 96, décrit précisément les compétences de ces collectivités dans les domaines de l'éducation, de l'emploi, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation :

Article 95 : La région reçoit les compétences suivantes :

- 1) participation à la prise en charge de l'enseignement préscolaire;
- 2) participation à la prise en charge du développement de l'enseignement primaire;
- 3) participation à la construction et à la gestion des établissements secondaires;
- 4) prise en charge, avec l'appui de l'État, du développement de l'enseignement supérieur;
- 5) prise en charge, avec l'appui de l'État, de la promotion de l'emploi, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation;
- 6) participation à l'établissement de la tranche régionale de la carte éducative nationale.

Article 96 : La commune urbaine et la commune rurale reçoivent les compétences suivantes :

- 1) prise en charge du développement de l'enseignement préscolaire : acquisition, construction et gestion des établissements préscolaires;
- 2) prise en charge du développement de l'enseignement primaire dans le territoire communal : construction ou acquisition et gestion des écoles primaires;
- 3) contribution au développement de l'enseignement secondaire : acquisition, construction et gestion des établissements secondaires;
- 4) prise en charge avec l'appui de l'État, du développement de la formation professionnelle et de l'alphabétisation;

5) participation à l'établissement de la tranche communale de la carte éducative nationale.

(Gouvernement du Burkina Faso, 2004)

Ainsi, la Loi sur la décentralisation de l'éducation a un impact sur tous les niveaux d'enseignement, principalement en ce qui a trait à l'acquisition, la construction et la gestion des différents établissements scolaires. Cette loi a donc un impact important sur la mise en œuvre du PDDEB.

En 2007, le gouvernement du Burkina Faso adopte une autre loi, spécifique, quant à elle, au secteur de l'éducation. En effet, la Loi no 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation « s'applique à l'ensemble des activités éducatives et de formations organisées au Burkina Faso ainsi qu'aux institutions publiques et privées ayant pour mission l'éducation et la formation professionnelle. » (Gouvernement du Burkina Faso, 2007, p.2) Cette loi est donc plus générale que le PDDEB puisqu'elle englobe tous les acteurs de l'éducation. Elle fixe tout d'abord le caractère obligatoire, gratuit et laïc de l'enseignement de base pour les enfants de 6 à 16 ans. La notion même d'éducation de base est ainsi étendue, puisqu'elle englobe l'enseignement postprimaire, au contraire du PDDEB. Le document met également l'accent sur la collaboration entre l'État, les collectivités territoriales, le secteur privé et les autres partenaires de l'éducation, ainsi que sur la responsabilité collective qui leur incombe quant au développement des différents niveaux d'éducation, soit la petite enfance, l'enseignement formel, l'éducation spécialisée, l'éducation non formelle, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle, et l'enseignement supérieur. Cette loi revêt un caractère particulier du fait de cette vision très large de l'éducation. L'enseignement privé et la contribution des associations et ONG sont reconnus, sous condition de respecter le curriculum et le programme national. Finalement, la loi fixe les buts poursuivis par le système éducatif burkinabé :

- Faire acquérir à l'individu des compétences pour faire face aux problèmes de société;
- Dispenser une formation adaptée dans son contenu et ses méthodes aux exigences de l'évolution économique, technologique, sociale et culturelle qui tient compte des aspirations et des systèmes de valeurs au Burkina Faso, en Afrique et dans le monde;

- Doter le pays de cadres et de personnel compétent dans tous les domaines et à tous les niveaux. (Gouvernement du Burkina Faso, 2007, p.8)

Les objectifs spécifiques pour le système éducatif sont en lien avec les objectifs de l'EPT, soit, entre autres, d'augmenter le développement quantitatif et qualitatif de l'éducation de base, amélioration de l'efficacité, de la cohérence et de la pertinence du système éducatif, et de développer l'éducation non formelle, le secondaire et la formation professionnelle (Gouvernement du Burkina Faso, 2007). La Loi d'orientation de l'éducation est donc un document faisant le lien entre le CSLP, le PDDEB et le Plan d'action national de l'EPT, des documents-cadres fortement influencés par les politiques éducatives internationales. Notons que pour une meilleure compréhension, la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, souvent citée dans cette recherche, est nommée par son nom complet ou par le mot « la Réforme ».

Ainsi, les différentes politiques éducatives s'alignent, à différents degrés, sur les politiques éducatives internationales. Pour bien comprendre ce processus d'appropriation, il est pertinent de bien saisir quelles sont les représentations des acteurs de l'éducation sur ces politiques, et leurs modalités d'application.

2.1.4 Bilan national de l'EPT

Afin de mieux comprendre le contexte de notre recherche, qui se situe dans le cadre des objectifs de l'Éducation pour tous, nous croyons pertinent de présenter les derniers résultats relatifs à chacun des six objectifs de l'EPT au Burkina Faso. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur la dernière étude réalisée pour le compte de l'UNESCO dans le cadre de la préparation du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008*, soit *Le Burkina Faso : étude de cas* (Vachon, 2007). Afin de compléter ou d'actualiser les données présentées par Vachon, nous avons également consulté le document *Le Burkina Faso en chiffres* publié par l'Institut national de la statistique et de la démographie, qui présente des données pour les années 2007 et pour l'année scolaire 2007-2008.

Le premier objectif de l'EPT concerne la petite enfance. L'éducation préscolaire au Burkina Faso a été prise en charge lors de l'élaboration du PDDEB en 1999. Pourtant, selon Vachon (2007, p.6), « [l]e processus d'encadrement de la petite enfance tel qu'envisagé par le PDDEB a pris effet en 2004 avec l'ouverture de 50 haltes-garderies dans les 20 provinces prioritaires sur un total de 180 à réaliser. » Selon son analyse « [d]e façon générale, on peut affirmer que le volet petite enfance n'a pas été considéré comme prioritaire au cours de la première phase d'exécution du PDDEB, le taux de fréquentation de la maternelle n'étant que de 1,2 % en 2006. » (Vachon, 2007, p.6)

En 2008 au Burkina Faso, le taux brut de scolarisation primaire est de 72,5 %, avec 1 742 439 élèves inscrits au primaire (INSD, 2008, p.4). Vachon, dans son étude de 2007, détaille les différents taux évaluant l'éducation primaire (*voir* tabl. 2.3, ci-après).

Tableau 2.3
Éducation formelle : indicateurs de résultats relatifs à l'accès

Indicateurs	Année 2001-2002	Année 2006-2007	Variations
Nouveaux inscrits en classe de CP1	184 167	346 961	+ 88,4%
dont filles (%)	42,3	45,95	+ 3,6 p. ¹¹
Effectif total au primaire	938 238	1 561 258	+ 66,4%
dont filles (%)	41,8	44,83	+ 3,03 p.
Taux brut d'admission (TBA)	46,9	78,3	+ 31,4 p.
dont filles (%)	40,3	72,4	+ 32,1 p.
Taux brut de scolarisation (TBS)	45,1	66,5	+ 21,4 p.
dont filles (%)	38,6	61,2	+ 22,6 p.
Taux net de scolarisation (TNS)¹²	33,9	44,6	+ 10,7 p.
dont filles (%)	29,0	39,8	+ 10,8 p.
Enseignants chargés de cours	18 176	28 886	+ 58,9%
Nombre de salles de classe	19 252	28 925	+ 50,2%
Déficit en places assises	102 069	250 583 ¹³	+ 145,5%

Source : Vachon, 2007, p.6

Il est intéressant de noter que si le TBS marque une augmentation de 27,4 points entre les années scolaires 2001-2002 et 2007-2008. Les nouvelles inscriptions ont quant à elle augmenté de 88,4 % marquant la plus importante progression dans ce délai (Vachon, 2007, p.6). Par ailleurs, parallèlement à l'augmentation de la fréquentation scolaire dans son ensemble (tous les indicateurs marquent une augmentation), les manques se font davantage

sentir. Cela se traduit notamment par le déficit de places assises avec un taux en augmentation de 145,5 % entre 2001 et 2007 (Vachon, 2007, p.6). Il est également visible dans le ratio maître/élèves, qui après une légère baisse en 2002-2003, est passé de 51,3 à 55,3.

En ce qui concerne la réponse aux besoins éducatifs, les principaux résultats présentés par Vachon (2007) ne fournissent pas de données propres à l'éducation non formelle, ni à la formation professionnelle et à l'enseignement secondaire. Les données disponibles concernent principalement les taux de scolarisation au secondaire. Le tableau 2.4 suivant, tiré du document publié par l'Institut national de la statistique et de la démographie, présente l'évolution des taux d'alphabétisation et les chiffres pour l'enseignement secondaire.

Tableau 2.4
Évolution des taux d'alphabétisation et de scolarisation du Burkina Faso

	Education				
	1985	1998	2003	2005	2007
	1997/98	2002/03	2005/06	2006/07	2007/08
Taux d'alphabétisation	12,5 %	16,4 %	21,8 %	23,6 %	28,3 %
Taux brut de scolarisation Primaire	41,1 %	47,5 %	60,7 %	66,5 %	72,5%
Nombre d'élèves Primaire	777 691	1 012 150	1 390 571	1 561 258	1 742 439
• Dont filles	310 496	426 577	614 610	699 842	794 694
Taux d'admission CP1	42,3 %	52,9 %	70,7 %	78,3 %	85,7%
Ratio élèves / maîtres Primaire	53,7	51,3	52,0	54,0	55,3
Nombre de classes du Primaire	15 104	20 621	26 444	28 925	31 809
Taux brut de scolarisation Secondaire	11,0 %	13,0%	16,4 %	17,7 %	20,7%
Nombre d'élèves Secondaire	166 900	237 693	319 749	352 376	423 520
• Dont filles	62 164	95 629	131 963	146 440	177 244
Nombre de classes du Secondaire	2 861	4 017	5 490	5 677	6 332
Taux brut de scolarisation Supérieur	0,69 %	nd	2,36 %	2,50 %	5,00%
Nombre d'étudiants	8 771	nd	30 472	33 515	41 779
• Dont filles	1 994	nd	9 449	10 359	13 641

Source : INSD, 2008, p.4

Ainsi, le nombre d'élèves inscrits au secondaire, pour la rentrée 2007-2008, est de 423 530, pour un taux de scolarisation de 20,7 %. Le supérieur présente quant à lui un taux de scolarisation de 5 %, ce qui constitue une nette augmentation par rapport à 1985.

L'alphabetisation des adultes est une problématique importante pour le Burkina Faso. En effet, en 1998, avant l'élaboration définitive du PDDEB, seulement 18,4 % de la population était alphabétisée. En 2007, le taux d'alphabetisation a atteint 28,3 %, marquant donc une progression de 10 points (INSD, 2008, p.4). Plus précisément, le taux d'inscrits en Alphabetisation initiale (1^{ère} phase d'alphabetisation) a augmenté de 84,4 % et celui des inscrits en Formation complémentaire de base (2^{ème} phase d'alphabetisation) de 253,4 % pour atteindre respectivement 196 670 et 111 099 inscrits (Vachon, 2007, p.7). Il est par ailleurs intéressant de noter que 57,16 % des alphabétisés en 2006-2007 sont des femmes (Vachon, 2007, p.8)

L'objectif relatif à la disparité entre les sexes est envisagé d'une manière plus globale au Burkina Faso. En effet, la réduction des disparités comprend les disparités entre les sexes, entre zones géographiques et entre milieux urbains et ruraux. Cependant, les données chiffrées publiées par Vachon (2007) et l'INSD ne concernent que les disparités garçons/filles. Ainsi, nous avons construit le tableau 2.5 suivant à partir des données présentées par Vachon (2007) et le document *Le Burkina Faso en chiffres*.

Tableau 2.5
Données relatives à la scolarisation des filles au Burkina Faso

% de filles inscrites en classe de CP1 par rapport au nombre total d'élèves inscrits (2006-2007)	45,95 %
% de filles par rapport au nombre total d'élèves du primaire (2006-2007)	44,83 %
Taux d'achèvement des filles (2006-2007)	30,4 %
% de filles inscrites au secondaire par rapport au nombre total d'élèves inscrits (2007-2008)	41,9 %
% de filles inscrites au supérieur par rapport au nombre total d'élèves inscrits (2007-2008)	32,7 %
% de femmes alphabétisées par rapport au nombre d'alphabetisés (2006-2007)	57,16 %

Adaptation libre de Vachon (2007) et de l'INSD (2008)

Nous remarquons que la parité n'est pas loin d'être réalisée au niveau des taux d'admission et des taux de scolarisation primaire. Les écarts les plus frappants sont au niveau des taux d'achèvement et des taux de scolarisation au niveau du supérieur. Notons que le nombre de femmes déclarées alphabétisées est plus élevé que celui des hommes, ce qui tranche avec les autres données disponibles.

Selon Vachon, « [l]es principales données relatives à la qualité dans le secteur formel concernent les taux de promotion, de redoublement, d'abandon et d'achèvement, ainsi que de succès au Certificat d'études primaires (CEP) » (Vachon, 2007, p.7). Ainsi, les taux de promotion au CP (1^{er} cycle du primaire) et au CE (2nd cycle du primaire) sont respectivement de 87,5 et 81,9 % pour l'année scolaire 2006-2007, marquant ainsi une progression de 7,7 et de 8,8 points par rapport à l'année scolaire 2001-2002. Par ailleurs, les taux de redoublement de ces mêmes cycles sont de 7,7 et de 13,0 % tandis que le taux de redoublement en CM (dernier cycle du primaire) se distingue avec 23,8 %. Finalement, le taux de succès au Certificat d'études primaires est de 66,8 %, tandis que le taux d'achèvement est de 34,1 %.

2.2 Définitions des concepts

Cette partie du cadre théorique est consacrée à la définition de nos concepts clés. En effet, pour une meilleure compréhension du sujet, il est nécessaire de s'attacher à éclaircir les notions choisies, à définir leurs sens larges et leurs sens adaptés au contexte de la recherche. Dans un premier temps, nous nous penchons sur les concepts de mise en œuvre et de représentation, qui sont au cœur de la démarche. Par la suite, nous explicitons le concept d'acteur de l'éducation, ce qui permet de définir plus précisément nos orientations pour la conception de l'échantillon.

2.2.1 Mise en œuvre et représentation

Notre recherche se penche sur la mise en œuvre des politiques éducatives internationales dans les politiques nationales au Burkina Faso. Il est important de noter que nos recherches relativement à une définition de la mise en œuvre se sont avérées infructueuses. En effet, nous n'avons rien trouvé de concluant ni dans le *Nouveau Petit Robert de la langue française*, ni dans l'*Encyclopaedia Universalis*, ni dans les autres dictionnaires consultés. Il semble donc que la notion de mise en œuvre soit difficile à définir. Une revue de la littérature sur le sujet tente donc de pallier à ce déficit de définition.

Notre revue de littérature sur le concept de mise en œuvre nous a permis de nous concentrer sur sa définition dans le domaine de la politique, et plus particulièrement des politiques publiques. Mégie (2006, p.285) définit la mise en œuvre d'une politique publique comme « le processus d'application des décisions ». Selon lui, la mise en œuvre permet de mettre à jour la confrontation entre la décision et la réalité par le biais des directives gouvernementales (Mégie, 2006). L'étude de la mise en œuvre implique donc la prise en compte de l'organisation des moyens mis en œuvre, de l'interprétation des directives par l'ensemble des acteurs et des modes d'application ou de non-application de ces directives. « La mise en œuvre peut être considérée comme un processus au sein duquel se succèdent une série d'actions sociales mettant en jeu des ensembles d'acteurs plus ou moins organisés qui occupent des positions hétérogènes et portent des intérêts de ressources différents. » (Padioleau, 1982, dans Mégie, 2006, p. 286)

Muller (2006) développe quant à lui une grille d'analyse des politiques publiques sous la forme de cinq séquences d'actions plus ou moins ordonnées : l'identification du problème, le développement du programme, la mise en œuvre, l'évaluation du programme, la terminaison du programme. La troisième étape est celle de la mise en œuvre des politiques et correspond à la phase d'application des décisions. « Elle comprend l'organisation des moyens à mettre en œuvre, l'interprétation des directives gouvernementales et leur application proprement

dite. » (Muller, 2006, p.24). Cet auteur insiste également sur l'importance des acteurs, éléments centraux du processus décisionnel.

Il est par ailleurs important de noter que notre revue de littérature concernant la mise en œuvre ne nous a pas permis de trouver une théorisation applicable à notre objet de recherche. Nous avons donc décidé de définir notre conception de la mise en œuvre aux vues des quelques définitions présentées et des besoins spécifiques à notre recherche. Ainsi, dans cette étude, le terme « mise en œuvre » fait référence à l'application, par les acteurs de l'éducation du Burkina Faso, des politiques éducatives des organismes internationaux dont sont adaptées les modalités en fonction du contexte dans les politiques nationales.

Comme le démontre Padioleau, la mise en œuvre implique nécessairement la participation d'une multiplicité d'acteurs. Ainsi, dans notre recherche, les acteurs politiques nationaux chargés de composer avec les politiques internationales sont les premiers témoins de la mise en œuvre des politiques nationales, adaptations des directives normatives que la communauté internationale émet, relativement au développement de l'éducation.

Il est à présent important d'éclairer le concept de représentation, qui est partie intégrante de notre recherche, pour une meilleure compréhension des articulations entre les directives internationales et la mise en œuvre des politiques éducatives nationales. La représentation est un concept polysémique, recouvrant une multiplicité de réalités. Ainsi, elle peut aussi bien être une illustration, la mise en scène d'un rôle ou encore une délégation du pouvoir. Dans cette recherche, nous nous concentrons exclusivement sur le concept de représentation en tant que processus de la pensée.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française (2008) définit la représentation comme « [le] processus par lequel une image est présentée au sens. » L'ouvrage précise : « La perception, représentation d'un objet par le moyen d'une impression. Les représentations que nous avons du monde existant. » (Robert, 2008, p.2205). *La Petite encyclopédie philosophique* (1995) spécifie quant à elle que la représentation est « ce qui est présent à

l'esprit, la présence, en nous, d'un objet de pensée » (Mourral et Millet, 1995, p.298). Il y est noté que l'idée de redoublement du préfixe peut signifier que « non seulement nous avons dans l'esprit un objet de pensée, mais aussi que cet objet est tenu pour reflet ou signe de quelque chose qui existe en soi. » (Mourral et Millet, 1995, p.298) *L' Encyclopaedia universalis* (1984) précise quant à elle le rapport existant entre la représentation et la connaissance. Ainsi,

l'essence de la vérité est conçue comme certitude de la représentation. L'"idée", au sens cartésien du terme est précisément un pur objet de représentation ; la connaissance est rapport à l'idée, c'est-à-dire déploiement de la représentation. (*Encyclopaedia universalis*, 1984, p.906)

La représentation est donc un processus de la pensée, par lequel l'individu construit son idée de l'objet réel. Cela passe par la subjectivité du penseur dont les prismes et les présupposés influencent son rapport à la connaissance. Afin d'étoffer et de préciser notre conception de la représentation, nous nous sommes penchées sur le domaine des sciences politiques. Ainsi, pour le *Dictionnaire des sciences politiques et des institutions politiques* (2005) :

Le réel ne peut nous être intelligible qu'à travers des schèmes de perceptions et d'interprétations. [...] Une dimension essentielle de ces mécanismes de construction des représentations est la mise en place de typification, c'est-à-dire de catégorie de classement. Ainsi serait-il impossible de penser la vie politique sans le recours à des oppositions conceptuelles telles que public/privé, national/local, etc. ; sans des expressions mobilisatrices de jugements de valeur : oppression vs émancipation, dictature vs démocratie. (Hermet et al, 2005, p.297)

À partir de ces définitions, une revue de la littérature sur le concept de représentation permet d'en préciser la teneur.

Les domaines scientifiques de la sociologie et de la psychologie ont particulièrement développé le concept de représentation, et plus précisément celui des représentations sociales, notamment des domaines touchant à la cognition sociale. Moscovici est le père du concept moderne de représentation sociale. Sa recherche s'est développée pour mettre à jour

l'évolution des savoirs scientifiques devenus sens commun (Doise, dans Jodelet, 1997). Ainsi, le concept est souvent développé au sens sociétal ou collectif. Pour cette recherche, nous ciblons, pour notre part, la représentation, en tant que processus et en tant que résultat, à l'échelle de l'individu, sans pour autant délaisser la dimension sociale dans laquelle elle s'inscrit.

La représentation est essentielle à l'homme pour appréhender le monde, « elles [les représentations sociales] jouent un rôle déterminant dans la vie mentale de l'homme dont les pensées, les sentiments, les plans d'action, les référents relationnels, leur emprunte tous quelque chose. » (Mannoni, 1998, p.3) L'homme, en tant qu'être de pensée ne peut donc fonctionner sans faire appel à ce mécanisme mental, qui lui permet d'appréhender, de définir et d'évaluer les objets qui l'entourent. La représentation est intimement liée à la connaissance, elle est la lecture de la vérité, telle que l'entend le penseur. Pour Mannoni (1998), la représentation a une vocation ontologique et une vocation cognitive. Elle relève de la rencontre cruciale d'un sujet précis, avec un objet précis et à un moment précis. « C'est une coïncidence capitale, puisqu'aussi bien c'est d'elle que procède la connaissance d'un monde organisé où, en fonction des objets identifiés, le sujet peut inscrire efficacement son action. » (Mannoni, 1998, p.60) Sa fonction est donc « l'appréhension et le contrôle du monde par le sujet, en lui permettant de le comprendre et de l'interpréter. Par là, la représentation permet l'adaptation du sujet et elle sera un élément essentiel pour guider ses comportements. » (Abric, 1987, p.64)

D'autre part, il est important de noter que la représentation est un processus construit qui ne peut exister que face à un objet, elle relève donc d'un lien qui se noue entre le penseur et son sujet de pensée.

[R]eprésenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Celui-ci peut-être aussi bien une personne, une chose, un évènement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une théorie, une idée, etc. Il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis. Il n'y a pas de représentation sans objet. (Jodelet 1997, p.54)

La représentation se construit donc avec les informations relatives à l'objet et en possession de l'individu, mais aussi avec les attitudes et les opinions qui sont siennes. (Abric, 1987)

Pour Moscovici (dans Jodelet, 1997, p.83) les représentations ne sont pas logiques ou reflets de la réalité, « [d]ans la mesure où elles créent de l'idéal, elles s'éloignent du logique ». Les croyances, les idéaux ou les opinions des sujets sont autant de variables qui influencent la représentation, en tant que processus, mais aussi en tant que résultat. La représentation n'est donc plus l'image réelle de l'objet, mais la transposition déformante qu'en fait l'individu par le biais de ces propres modèles internes. Abric abonde dans ce sens en précisant que pour lui, « toute représentation est sociale, en ce sens qu'elle est directement influencée par l'ensemble des conditions historiques, idéologiques et économiques de sa production et de son élaboration. » (Abric, 1987, p.75-76) Les dimensions sociales de la représentation sont donc des facteurs clés, et ce à plusieurs niveaux : au niveau du contexte concret de l'individu ou du groupe, au niveau de la communication qui s'établit entre les différents sujets, au niveau des codes, valeurs et idéologies liées aux positions ou appartenances spécifiques. (Jodelet 1984)

Dans cette recherche, le concept de représentation reprendra divers éléments proposés par la revue de littérature, soit le caractère essentiel de la représentation dans l'appréhension du monde par l'individu, l'importance de lien entre cet individu et son objet de pensée, qui peut être multiforme, et le prisme des croyances, valeurs et idéologies propres au sujet et à son appartenance sociale. Ainsi, dans cette recherche, les représentations sont entendues comme une construction de sens relative à un objet (ici les politiques éducatives internationales et leur mise en œuvre) par un acteur national, en fonction de ses connaissances et compréhensions du sujet et de ses propres valeurs et idéaux. Cela permet de mettre en relief les différences de représentations de deux groupes sociaux distincts. En effet, le prisme de l'appartenance à un groupe (acteurs sociaux ou gouvernementaux) implique nécessairement des différences de représentation en lien avec les valeurs et idéologies portées par le groupe.

2.2.2 Les acteurs de l'éducation au Burkina Faso

Selon *Le nouveau Petit Robert de la langue française* (2008), un acteur est « [une] personne qui prend une part active, joue un rôle important , [...] qui intervient dans un domaine. » (Robert, 2008, p.28) Plus spécifiquement, Lakehal, dans son dictionnaire de science politique, définit l'acteur comme :

Toute personne, institution ou entité qui accomplit des actes politiques occasionnellement ou dans le cadre de ses fonctions officielles. [...] De même, on ne doit pas confondre "acteur politique" et "politicien", le premier rôle peut être joué occasionnellement par tous citoyens ou toutes organisations, tandis que le second est réservé à une personne qui accomplit, en professionnel, des actes politiques courants, quotidiens, occasionnels ou solennels. (Lakehal, 2005, p.21-22)

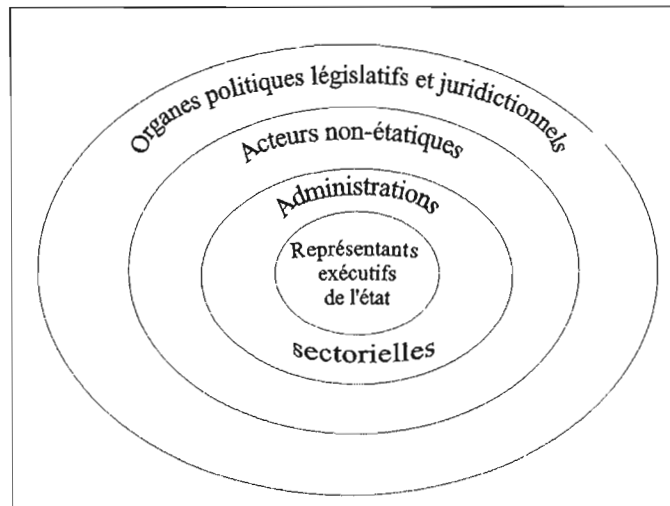
D'autre part, pour Grossman (2006), qui définit l'acteur jouant un rôle dans la mise en place des politiques publiques :

[l]e terme acteur désigne celui qui agit, en tant qu'acteur individuel ou en tant qu'acteur collectif. [...] Pour être considéré comme un acteur dans une politique publique, il faut que l'action engagée ait des répercussions tangibles sur un processus de politique publique donné. Autrement dit, la notion d'acteur, en politiques publiques, recouvre deux dimensions, l'une concernant la contribution de l'acteur au processus politique et l'autre l'impact ou l'influence de cette contribution sur le résultat. (Grossman, 2006, p.25)

Il conçoit l'implication de l'acteur dans les politiques publiques selon le schéma du processus décisionnel central de Muller.

Ainsi, Muller (2006, p.41) identifie « quatre *cercles de la décision* composés d'un noyau dur d'acteurs relativement permanent et d'acteurs qui interviennent plus ponctuellement » (voir fig. 2.3 p.78).

Figure 2.3
Schéma du processus décisionnel central de Muller



Adaptation libre de Muller, 2006, p.41

Le premier cercle est celui des représentants exécutifs de l'État, le second celui des administrations sectorielles, le troisième celui des acteurs non étatiques, et enfin le quatrième celui des organes politiques, législatifs et juridictionnels (Muller, 2006). Si notre objet de recherche nécessite bel et bien une définition des acteurs selon l'angle politique, il sollicite également un travail de définition des acteurs sous l'angle de l'éducation.

Dans cette optique, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* permet de définir les acteurs du système éducatif en tant que « [p]ersonne physique ou morale qui participe à la vie du système éducatif » (Legendre, 2005, p.10). De manière plus spécialisée, cet acteur est également défini comme une « [p]ersonne physique ou morale chargée institutionnellement de définir la politique éducative, d'élaborer les directives nécessaires à sa mise en œuvre, d'organiser, de gérer et d'animer le système éducatif. » (Legendre, 2005, p.10) Cette définition recouvre un ensemble relativement vaste : assemblées élues, gouvernements, grandes administrations de l'État et leurs conseils spécialisés, administrations régionales, départementales et municipales, enseignants et autres personnels de l'éducation nationale (individuellement ou par délégation) et élèves (individuellement ou par délégation).

Aux vues de la spécificité de notre objet de recherche, nous ciblons précisément les acteurs de l'éducation impliqués actuellement dans le suivi de la mise en œuvre des politiques éducatives nationales. Selon le schéma du processus décisionnel central de Muller (2006), ce suivi implique trois groupes d'acteurs distincts : les acteurs étatiques, les acteurs sociaux (non étatiques) et les organes politiques, juridictionnels et législatifs. Cette recherche se concentre plus précisément sur le deuxième et le troisième cercle du processus décisionnel central en matière de politiques publiques, soit celui des administrations sectorielles (le MEBA et les organes qui lui sont associés), et celui des acteurs non étatiques (Cadre de concertation en éducation de base au Burkina Faso (CCEB/BF), les Syndicats de l'enseignement, les experts consultants, et les représentants de la communauté). Les organes politiques, juridictionnels et législatifs ont été rejetés en raison de leur niveau d'implication moins important.

2.3 Objectifs de recherche

Notre recension d'écrits nous a permis de mieux cerner les objectifs de cette recherche. Ainsi, notre étude vise à :

- Obj. 1 : Comparer les principales politiques éducatives nationales aux politiques éducatives internationales pour comprendre le processus de mise en œuvre au niveau national.
- Obj. 2 : Identifier les représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales et leur mise en œuvre dans le contexte national.
- Obj. 3 : Analyser, dans une approche interprétative, l'écart entre les politiques éducatives internationales, leur mise en œuvre au niveau national, la représentation des acteurs et les résultats actuels quant aux possibilités, pour le Burkina Faso, d'assurer l'atteinte des cibles fixées par le Cadre d'action de Dakar

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Notre recherche vise à étudier la mise en œuvre des politiques éducatives des organismes internationaux et les représentations des acteurs de l'éducation au Burkina Faso et, plus globalement, à identifier comment celles-ci favorisent ou non la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous tels que définis dans le Cadre d'action de Dakar.

Nos objectifs de recherche ont guidé l'instauration de notre cadre méthodologique. Les deux premiers objectifs correspondent à deux collectes de données, l'une documentaire et l'autre réalisée sur le terrain. Le troisième permet une analyse globale des résultats obtenus.

3.1 Pertinence de la recherche

La pertinence de cette recherche peut d'abord être évaluée du point de vue scientifique. Depuis la remise en question des théorisations académiques touchant au développement dans les années 1970, la recherche dans le domaine des politiques éducatives internationales a été reprise par les organismes internationaux. En effet, la place dégagée par le déclin des courants théoriques universitaires s'est progressivement vue occupée par les thèmes et productions suscités par les agences internationales de coopération et de développement. Celles-ci deviennent, de fait, les éléments moteurs de la recherche sur les politiques éducatives, qu'elles financent. Il est donc primordial que la recherche académique se réapproprie ce champ d'études afin de théoriser de manière scientifique et objective les

approches éducatives internationales. Cette recherche s'inscrit dans cette volonté d'une réappropriation du domaine des politiques éducatives internationales par la recherche universitaire.

Notre recherche s'inscrit d'autre part dans deux domaines distincts des sciences sociales, soit l'éducation et la politique. La question des politiques éducatives est souvent abordée dans l'une ou l'autre de ces optiques. Par notre recherche, nous tentons de rapprocher les domaines de la politique et de l'éducation. En effet, il s'avère essentiel d'envisager le développement de l'éducation dans les pays du Sud sous ces deux angles, afin de bien cerner la problématique dans sa globalité. L'un et l'autre de ces domaines travaillent souvent en vase clos, ce qui s'avère problématique. Par exemple, « [l]e personnel de la Banque mondiale qui travaille dans le secteur de l'éducation comprend environ 240 personnes (dont 20 % seulement ont un diplôme dans ce domaine). » (Alexander, 2002, p.2) Nous sommes persuadées que cette problématique doit être analysée sous un angle à la fois plus large, et plus représentatif de la réalité.

Notre recherche permet de mieux comprendre l'articulation entre les niveaux internationaux et nationaux en matière de politiques éducatives. De plus, comme notre étude se penche sur la mise en œuvre des politiques éducatives internationales et les représentations des acteurs de l'éducation, notre recherche permet de clarifier le concept plus global de l'appropriation nationale des politiques d'aide internationale.

En termes de pertinence sociale, notre recherche propose un éclairage nouveau quant à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous au Burkina Faso. En effet, notre analyse permet de mieux comprendre les causes du retard, en termes de réalisation des objectifs de l'EPT. Ces résultats peuvent être généralisés, dans une certaine mesure, à d'autres contextes similaires d'application des politiques éducatives internationales en Afrique de l'Ouest, et permettent de participer à une meilleure efficacité des politiques éducatives. Ainsi, notre analyse nous permet de tirer des conclusions relatives à l'articulation entre les niveaux internationaux et nationaux, et ses conséquences sur la réalisation des objectifs de l'EPT.

Finalement, les études sur l'élaboration et la mise en place du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) démontrent des lacunes au niveau de l'appropriation nationale des politiques internationales. Bouréma et Ouedraogo (2006) identifient des problématiques liées à la connaissance et à la compréhension des politiques éducatives internationales. Vachon (2007) identifie, quant à lui, les difficultés inhérentes aux capacités d'application des structures gouvernementales : « le niveau actuel des capacités institutionnelles du MEBA ne permet pas encore une véritable prise en charge nationale des grands défis du développement de l'éducation de base. » (Vachon, 2007, p.21) Nous croyons donc que notre recherche contribue à une meilleure définition des problématiques relatives à l'appropriation nationale.

3.2 Identification typologique de la recherche

Notre étude s'inscrit dans le contexte général de la recherche qualitative. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre définit la recherche qualitative comme « [l']étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci. » (p.1154) En effet, les techniques de collecte de données, soit la recherche documentaire et l'entretien de recherche, permettent de recueillir des données principalement non métriques, donc qualitatives, dans leur contexte de réalisation (analyse documentaire des politiques-cadres et entretiens de recherches). Selon Miles et Huberman, dans la recherche qualitative :

- Le rôle du chercheur est d'atteindre une compréhension "holiste" (systémique, globale, intégrée) du contexte de l'étude : sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites.
- Le chercheur essaie de capter des données sur perceptions d'acteurs locaux "de l'intérieur", à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique (*Verstehen*) et de préconceptions mises en suspend ou entre parenthèses sur les sujets abordés. [...] (Miles et Huberman, 2003, p. 21)

Ainsi, les caractéristiques de la recherche qualitative, telles qu'exprimées par ces auteurs, correspondent à notre démarche, qui tend à une compréhension systémique de l'articulation entre l'international et le national, et qui laisse pour cela une large place aux représentations des acteurs.

Cette recherche s'inscrit également, dans une certaine mesure, dans l'approche phénoménologie. Selon Legendre, la recherche phénoménologique est :

[l']étude qui met l'accent sur l'expérience vécue, sur le sens que prend la réalité pour les individus dans le cadre de leur conception du monde et qui vise l'identification des structures fondamentales des phénomènes étudiés. (Legendre, 2005, p.1154)

Selon Boutin, l'approche phénoménologique s'inspire du courant philosophique du même nom, pour justifier le fait que « les cas individuels possèdent une signification qui leur est propre » (Boutin, 1997, p.166). Dans le cadre de notre recherche, l'idée d'expérience vécue est représentée à deux niveaux, soit dans la mise en œuvre des politiques nationales et dans les représentations des acteurs.

Notre étude s'inscrit également dans le courant interprétatif. En effet, le chercheur qui se positionne dans le paradigme interprétatif conçoit son objet en terme d'action, qui « comprend le comportement physique plus les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui. » (Boutin, 2006, p.27) Erickson (1986, p.119), quant à lui, parle d'un « intérêt central pour la *signification* donnée par les "acteurs" aux *actions* dans lesquelles ils sont engagés. » (Boutin, 2006, p.22) Finalement, selon Legendre, le rôle du chercheur est « d'analyser des faits et des significations de la vie quotidienne et de les situer dans des contextes théorique et social plus larges que celui dans lequel s'inscrivent les actions observées. » (Legendre, 2005, p.1152) Dans le cas de notre étude, il s'agit bel et bien d'un objet (les politiques éducatives internationales), perçu en tant qu'action (mise en œuvre) et intégrant les significations des acteurs sur ces actions (représentations). C'est donc par le

prisme des acteurs que sont étudiées ces significations. L'objet s'inscrit bien dans un postulat interprétatif, le but ultime étant de situer ces significations dans un cadre théorique et social plus large, soit celui des mécanismes d'appropriation des directives internationales au niveau national. C'est dans cet esprit que sont orientées la collecte et l'analyse des données.

Finalement, cette recherche est avant tout de type exploratoire puisque, comme nous l'avons mentionné, celle-ci vise à clarifier un problème qui n'est pas bien défini dans la littérature scientifique. Selon Trudel, Simard et Vornarx (2007),

Elle [la recherche exploratoire] peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. La recherche exploratoire viserait alors à combler un vide, pour reprendre les termes de Van der Maren (1995). Elle peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects. (Trudel, Simard et Vornarx, 2007, p.39)

Cette définition de la recherche exploratoire s'applique parfaitement à notre objet de recherche. Nos objectifs tendent à documenter les processus d'appropriation nationale par le biais de la mise en œuvre des politiques internationales et des représentations des acteurs. Vu l'ampleur de la documentation officielle et le peu d'études portant précisément sur ce sujet, nous avons dû analyser plus de 1500 unités de signification. De plus, notre échantillon s'est établi dans la ligne de pensée de la recherche exploratoire, c'est-à-dire que nous avons sélectionné les personnes les plus susceptibles de nous informer sur le sujet. Il est clair que l'analyse que nous en tirons vise à dresser un portrait général des différentes politiques éducatives, tant au niveau international que national, et plus particulièrement sur le processus de mise en œuvre au niveau national. Cette recherche ne prétend pas à l'exhaustivité, il s'agit avant tout de documenter les différents aspects du développement de l'éducation au Burkina Faso. Nous espérons que notre étude permet de baliser ce domaine particulier afin d'en permettre une étude plus approfondie dans des recherches subséquentes.

3.3 Protocole de recherche

Nos objectifs de recherche, identifiés suite à notre recension d'écrits, ont guidé l'établissement de notre méthodologie. La réponse à notre question de recherche implique l'utilisation de deux collectes de données distinctes, qui permettent de concrétiser nos deux premiers objectifs de recherche. La comparaison des politiques nationales avec les politiques internationales touchant l'Éducation pour tous est réalisée par le biais d'une analyse de contenu. Par la suite, au moyen d'entretiens de recherche qualitatifs, nous avons identifié les représentations des acteurs sur les politiques éducatives des organismes internationaux, ainsi que sur leur mise en œuvre dans le contexte national. Finalement, dans une perspective analytique, nous évaluons la distance entre les politiques éducatives internationales, leur mise en œuvre au niveau national, les représentations que s'en font les acteurs, et les résultats, quant aux possibilités d'assurer l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous. Nous avons choisi de présenter la méthodologie et les résultats selon ces trois niveaux d'analyse.

3.3.1 Obj. 1 Comprendre le mécanisme de mise en œuvre au niveau national : la comparaison

En premier lieu, nous avons décidé d'identifier les points de ressemblance et de dissemblance entre les politiques éducatives internationales et les différentes politiques nationales influençant le développement de l'éducation au Burkina Faso. Cette collecte de données nous permet de mieux comprendre dans quelle mesure les politiques nationales mettent en œuvre les directives internationales en fonction du contexte éducatif propre au Burkina Faso.

Ainsi donc, notre première analyse est une analyse de contenu, qu'Aktouf décrit comme «une technique d'étude détaillée des contenus de documents. Elle a pour rôle d'en dégager les significations, associations, intentions, non directement perceptibles à la simple lecture des documents.» (Aktouf, 1987, p.117) Quant à lui, Legendre parle d'une

méthode de recherche qualitative (qui peut inclure des aspects quantitatifs) permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité, révélant des informations explicitement ou implicitement contenues dans les données scripto-audiovisuelles relatives à cette réalité. (Legendre, 2005, p. 63)

Finalelement, L'Écuyer (1987, p.49) décrit l'analyse de contenu comme « une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue de mieux comprendre le sens exact et précis. »

La technique de l'analyse de contenu s'applique bien à notre collecte de données, puisque nous devons faire ressortir le sens des politiques en étudiant le contenu latent et manifeste des documents nationaux afin d'identifier le processus de mise en œuvre des politiques internationales.

Notre corpus est donc composé de textes officiels. Au niveau des politiques internationales, les documents analysés sont ceux ayant un lien avec le Cadre d'action de Dakar, et plus généralement le développement du secteur de l'éducation dans les pays du Sud. Au niveau national, nous analysons les principales politiques ayant un impact sur le développement du système éducatif. Les documents composant le corpus, utilisés pour l'analyse, sont présentés dans le tableau 3.1 (p.87).

Tableau 3.1
Sources documentaires pour la constitution du corpus

	Politiques spécifiques au secteur de l'éducation	Autres politiques sectorielles ou générales influençant le secteur de l'éducation
Politiques internationales	<ul style="list-style-type: none"> - Cadre d'action de Dakar (UNESCO) - <i>Education Sector Strategy</i> (Banque mondiale) - <i>Education Sector Strategy Update</i> (Banque mondiale) - Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (Banque mondiale) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Poverty Reduction Strategy Paper Sourcebook</i> (Banque mondiale)
Politiques nationales	<ul style="list-style-type: none"> - Plan décennal de développement de l'Éducation de base (MEBA) - PDDEB, Phases I et II (MEBA) - Lettre de politique éducative (MEBA) - Loi d'orientation de l'éducation (MEBA et MESSRS) - Loi 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation (Gouvernement du Burkina Faso) - Plan d'action national de l'Éducation pour tous (MEBA) - Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (MEBA) - Cadre partenarial entre le gouvernement du Burkina Faso et ses partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation de base (MEBA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (Ministère de l'Économie et des finances du Burkina Faso) - Loi no 055-2004/AN portant code général des collectivités territoriales au Burkina Faso (Gouvernement du Burkina Faso)

Nous avons choisi de suivre les étapes de l'analyse de contenu, telles que suggérées par L'Écuyer (1987). Cette démarche s'applique également à l'analyse des verbatims d'entretien, telle qu'explicitée dans la section suivante. La première étape consiste en une lecture préliminaire des documents retenus dans notre corpus, ce qui nous a permis d'acquérir une vue d'ensemble des différentes politiques, ainsi que des principaux thèmes abordés. La deuxième étape est celle du choix et de la définition des unités de classification. Notre premier constat, à la lecture préliminaire des documents, fut la prépondérance des thèmes relatifs aux objectifs de l'EPT. Nous avons donc choisi de créer des catégories mixtes, suivant le modèle de L'Écuyer (1987). Dans un premier temps, une partie d'entre elles a été

prédéterminée à l'aide des thèmes observés dans les six objectifs de l'EPT, et d'autres catégories ont par la suite émergé lors de l'analyse des politiques éducatives internationales et nationales. Les catégories d'analyse de la recherche retenues sont présentées dans le tableau 3.2 ci-après).

Tableau 3.2
Catégories d'analyse de contenu

	Thème principal	Thèmes secondaires
Catégories prédéterminées : Objectifs de l'EPT	Petite enfance	Augmentation de l'offre d'éducation préscolaire Prise en charge de la petite enfance Implication de la société civile
	Accès à l'éducation de base	Augmentation de l'offre éducative Construction et revitalisation des infrastructures Équité de l'accès Frais relatifs à la scolarisation Équilibre du système éducatif
	Alphabétisation des adultes	Augmentation de l'offre d'alphabétisation Modalités de financement Organisation de la formation Lien avec le marché de l'emploi et de l'intégration sociale Langues nationales
	Réponse aux besoins éducatifs	Enseignement secondaire Formation professionnelle Éducation non formelle Compétences utiles à la vie courante Langues nationales Éducation inclusive et spécialisée
	Disparité entre les sexes	Incitatifs spécifiquement aux femmes et aux filles Sensibilisation
	Qualité de l'Éducation	Réforme des curricula Qualité des apprentissages Qualité des enseignants Redoublement et achèvement
Catégories émergentes	Harmonisation de l'aide	Harmonisation des donateurs Conditions nationales nécessaires à l'harmonisation de l'aide
	Financement de l'éducation	Financement international Financement national Financement du secteur privé
	Conditions des enseignants	Salaires Formation Conditions d'enseignement
	Conditions politiques nationales	Décentralisation Gestion et pilotage ministériel Organisation politique
	Secteur privé	Implication du secteur privé

Nos premières catégories d'observations correspondent donc aux six objectifs de l'Éducation pour tous du Cadre d'action de Dakar. Celles-ci servent d'indicateurs pour le suivi de l'EPT et touchent toutes les facettes de l'éducation, soit l'éducation de la petite enfance, l'accès à un enseignement primaire, la réponse aux besoins éducatifs, l'alphabétisation des adultes, l'élimination des disparités entre les sexes et l'amélioration de la qualité de l'éducation. Ces thèmes généraux ont donc guidé l'élaboration de nos grilles d'observations préliminaires. Subséquemment à la détermination des catégories prédéterminées d'analyse, nous avons procédé au processus de catégorisation et de classification de toutes les unités de signification. Lors de cette première condensation des données, d'autres catégories ont émergé en raison de l'éclairage nouveau amené à notre questionnement initial.

L'étape suivante consistait, selon L'Écuyer, en une quantification et un traitement statistique des données. En raison de la spécificité de notre objectif de recherche, il nous est apparu plus pertinent de favoriser une analyse de contenu thématique. Nous nous situons ainsi dans l'une des trois grandes voies contemporaines du développement de l'analyse de discours dans la recherche sociale, telles que présentées par Sabourin.

[La seconde perspective méthodologique] se situe dans le prolongement de l'analyse thématique et vise à saisir les régularités sociales dans les contenus textuels. Cette approche peut être qualifiée de pragmatique. L'interprétation se fonde sur le recours aux méthodes pratiques de l'analyse documentaire : fabrication de résumé des documents, de répertoire indexant la documentation à propos d'un groupe social, de schématisation des catégories thématiques, de classification des contenus documentaires, etc. (Sabourin, 2006, p.367-368)

Notre recherche s'intéresse d'abord à la mise en œuvre des politiques internationales dans les politiques nationales. L'analyse de contenu thématique, élaborée à partir des unités de significations classifiées selon les catégories d'analyse, nous a permis de répondre plus spécifiquement à notre objectif que ne l'aurait permis un traitement statistique. En effet, nous avons déjà créé nos catégories d'analyse à partir des thèmes récurrents observés lors

des lectures préliminaires. L'objectif était donc de comparer, pour chaque catégorie d'analyse, le contenu informatif des politiques internationales et celui des politiques nationales.

À la suite de la classification des unités, nous avons donc choisi de procéder à une deuxième condensation des données, afin de faciliter la présentation des données recueillies. Dans l'optique proposée par Sabourin (2006), nous avons décidé de procéder à la réduction des données sous forme de fiches de synthèse thématiques. Selon Miles et Huberman (2003), ce regroupement permet d'atteindre des niveaux plus élevés d'abstraction, voire de subsumer le particulier sous le général. Nous avons donc décidé de regrouper les données par catégories d'analyse et de faire une synthèse des unités de signification classifiées. Afin de mieux répondre à notre objectif, soit de comparer les politiques afin de mettre en lumière la mise en œuvre, au niveau national, des politiques internationales, les fiches synthèses ont été organisées selon la provenance des documents. Elles présentent donc un résumé des différents thèmes mettant en évidence les convergences, les spécificités et les divergences entre les différentes politiques. Ainsi, chaque fiche nous éclaire sur le sens général contenu dans les différentes politiques nationales ou internationales, face à un thème donné. Cette étape vise la généralisation des données afin de faciliter la description des données et leur analyse comparative. Finalement, nous avons procédé à une troisième condensation des données, afin de comparer plus précisément les politiques internationales et nationales. Nous avons ainsi construit un tableau comparatif et synthétique, ce qui permet une mise en relief des points de convergences des politiques nationales avec les différents cadres internationaux, mais aussi l'identification de leurs spécificités, et, dans certains cas, de leurs divergences. Cette analyse permet d'identifier les influences des différents organismes internationaux, et plus précisément leurs natures. Cela éclaire également les adaptations faites au niveau national, parfois en opposition avec les cadres internationaux.

Les dernières étapes de l'analyse de contenu décrites par L'Écuyer (1987) consistent en une description scientifique des résultats de l'analyse et en une interprétation des résultats. Ces étapes correspondent aux chapitres 4 et 5 du présent mémoire.

3.3.2 Obj. 2 Identifier les représentations des acteurs de l'éducation : les entretiens

Pour répondre à notre deuxième objectif, nous avons utilisé l'entretien de recherche qualitatif comme outil de collecte de données afin d'identifier les représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales et leur mise en œuvre dans le contexte national. D'après Grawitz (2001), « l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. » (Grawitz, 2001, p.591 cité dans Boutin, 2006, p.24) Blanchet et Gotman distinguent les différents domaines d'application de l'entretien. Un de ces domaines est spécifiquement celui des représentations et des pratiques.

Ces enquêtes qui visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologie, symbole, etc.) nécessitent la production de discours modaux et référentiels obtenus à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques. (Blanchette et Gotman, 2001, p.30)

L'entretien centré sur les représentations et les pratiques, tel que défini par Blanchet et Gotman, est le mode d'investigation qui nous semble le plus pertinent puisqu'il s'attache à étudier les conceptions des acteurs (les représentations des interviewés sur les politiques éducatives internationales) et les descriptions des pratiques (les représentations des interviewés sur la mise en œuvre des politiques éducatives internationales au niveau national). En effet, selon les auteurs, le discours modal tend à traduire l'état psychologique du locuteur tandis que le discours référentiel décrit l'état des choses.

Nos entretiens de recherche sont de type centré ou à thèmes, selon la typologie présentée par Boutin (2006, p.29), puisqu'ils explorent un thème précis (les représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales et leur mise en œuvre dans le contexte national burkinabé) et tentent d'en dégager le sens. Dans ce cadre, « [la] liberté de l'interviewé [est] circonscrit par plusieurs thèmes : les questions peuvent ne pas être formulées à l'avance. » (Boutin, 1997, p.29) L'entretien de recherche est également de type semi-structuré. En effet, notre question de recherche impose des thèmes d'entretien précis, mais comme l'objet

principal est centré sur les représentations, il importe de laisser une grande part de liberté à l'interviewé afin de pouvoir avoir accès à son vécu intérieur. L'entretien semi-structuré semble donc le plus approprié dans le cadre de notre recherche. Cela implique que « [l']intervieweur pose une question de mise en train et guide, par la suite, le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour de thèmes préétablis. » (Boutin, 2006, p.36)

Les entretiens portent sur deux thèmes spécifiques : les représentations sur les politiques éducatives internationales et les représentations sur la mise en œuvre, au niveau national, de ces politiques. La grille d'entrevue comporte donc deux sections distinctes, proposant des questions visant la collecte de données relativement à ces deux thèmes. Un premier bloc de questions est consacré aux représentations que se font les interviewés des politiques éducatives internationales et de leurs liens avec les organismes qui les formulent. Dans le second bloc, les questions, portant spécifiquement sur les représentations relatives à la mise en œuvre au niveau national, ont été élaborées à partir des catégories prédéterminées lors de l'analyse de contenu préalablement réalisée, à savoir, les six objectifs de l'EPT (petite enfance, accès à l'éducation primaire, réponse aux besoins éducatifs, alphabétisation des adultes, disparités entre les sexes et qualité de l'éducation). La grille d'entretien est présentée en appendice B (p.265).

Les entretiens réalisés sont individuels : comme les sujets travaillent souvent en groupe sur différentes tables de concertations, projets, élaborations de politiques et missions conjointes de suivi du PDDEB, nous voulons concentrer notre étude sur leur point de vue personnel. Cependant, comme explicités ultérieurement dans le déroulement des entretiens, nous avons dû composer avec différents aléas et procéder à deux entretiens doubles.

Pour cette recherche, notre échantillon est composé de ce que l'on peut qualifier d'informateurs-clés. En effet, il s'agit d'une « technique particulièrement bien adaptée pour recueillir des informations qualitatives difficilement accessibles par des méthodes plus rigides. » (Tremblay, 1968, p.338). Ce choix d'échantillonnage est basé sur une sélection

spécifique, où la qualité des entretiens prévaut sur la quantité. Ainsi « [l]e nombre des informateurs dépend de la qualité des entrevues, de la richesse des informations et du niveau de rétroaction. » (Tremblay, 1968, p.339) Selon Tremblay, dans cette technique de collecte des données, le chercheur identifie des personnes ayant des connaissances spécialisées dans le domaine de recherche. Les informateurs sont donc choisis en fonction de leurs expériences et de leurs connaissances spécialisées.

Essentiellement, le chercheur choisit parmi l'éventail des informateurs plausibles ceux qui sont spécialement compétents parce qu'ils possèdent les connaissances recherchées, qu'ils sont disposés à communiquer leur savoir, qu'ils sont productifs et qu'ils sont conscients des biais qu'ils introduisent. (Tremblay, 1968, p.188)

Pour effectuer son choix, le chercheur doit tenir compte de certains critères, décrits par Tremblay dans l'ouvrage *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Tout d'abord, le choix s'effectue en fonction du rôle de l'informateur dans la communauté, c'est-à-dire d'une expérience personnelle remarquable dans le secteur de recherche. Ensuite, le degré de connaissance est un critère important, car l'informateur doit être un spécialiste de la question à l'étude, et doit être possesseur des informations recherchées. Le niveau de collaboration, qui se traduit dans le désir de communiquer et de coopérer avec le chercheur, constitue le troisième critère de sélection. L'aptitude à communiquer est donc également un critère déterminant. Enfin, l'informateur se doit d'être impartial. Cependant, cette dernière qualité est de principe, son absence peut être palliée si la subjectivité de l'informateur est communiquée au chercheur. Il est intéressant de noter que

[p]armi ces critères, seul le rôle communautaire est identifiable d'avance. Les autres concernent plutôt des traits de caractère que le statut social. Une fois qu'on a repéré les individus occupant les rôles appropriés, il s'agit d'appliquer les autres critères pour identifier les meilleurs parmi un groupe d'informateurs possibles. En plus des caractéristiques énumérées, il faut ajouter d'autres qualités tout aussi essentielles, telles que la cohérence du témoignage, la productivité et la sûreté. (Tremblay, 1968, p. 340)

En raison de la spécificité de notre question de recherche et de notre objectif lié à la conduite des entretiens, les informateurs-clés pertinents dans le cadre de notre étude sont les acteurs

nationaux de l'éducation. En effet, nous nous intéressons à leurs représentations des politiques internationales et de leur mise en œuvre dans le contexte national. Malgré le lien important entre notre sujet et les organismes internationaux, il était inutile d'interroger des acteurs internationaux dans le cadre de notre recherche.

Nous avons réalisé des entretiens auprès de 14 acteurs-clés de l'éducation au Burkina Faso. Pour constituer notre échantillon, nous avons ciblé les acteurs étatiques et sociaux les plus significatifs impliqués dans le secteur de l'éducation au Burkina Faso. Chacun des deux groupes représente respectivement six et huit sujets interviewés. Pour des raisons pratiques et financières, nous avons dû restreindre géographiquement notre échantillon à la capitale nationale, Ouagadougou. Nous avons choisi d'interviewer des acteurs ayant un poste à responsabilités dans une organisation ministérielle ou sociale, et dans le cas de deux sujets, une spécialité de recherche spécifique à notre domaine. Cela permet de répondre au premier critère de sélection des informateurs-clés, car ces acteurs ont effectivement une expérience remarquable en tant que témoins participatifs à la mise en œuvre des politiques internationales au niveau national. D'autre part, ce choix d'échantillon répond au second critère de sélection puisque ces acteurs sont spécialistes de la question : ils œuvrent quotidiennement dans le contexte des orientations données par les politiques éducatives internationales et des politiques éducatives nationales. Ainsi, ils possèdent les informations permettant de répondre à notre objectif et d'éclairer notre compréhension. Il nous semble important de signaler ici que dans le cadre de notre recherche, nous avons fait signer à tous nos sujets un formulaire de consentement relativement à leur participation à notre recherche et à leur volonté de garder ou non l'anonymat (*voir app. C, p.269*). En effet, aux vues de la nature de notre sujet, il nous paraissait intéressant de pouvoir présenter les caractéristiques professionnelles de nos sujets afin de mieux expliquer notre échantillon. L'obtention de ces accords nous permet de dresser un tableau nominatif de notre échantillon. Un seul sujet nous a demandé la confidentialité. Nous avons donc veillé à ce que ce sujet ne soit en aucun cas identifié ou identifiable, lui attribuant le code « Sujet 4 » dans tous les documents relatifs à la recherche. Notre échantillon est décrit dans le tableau 3.3 (p.95).

Tableau 3.3
Caractéristiques des sujets retenus dans l'échantillon

		Structure	Poste	Profession	Niveau d'étude
Acteurs étatiques	Jean Edmond Zida	Secrétariat permanent du PDDEB (SP-PDDEB)	Chef de service et de suivi	Économiste, planificateur en développement	DEA en économie/ressources humaines DESS en économie de santé Maîtrise en éducation
	Judith K. Tapsoba	Direction générale de l'éducation de base (DGEB)	Directrice générale	Inspectrice de l'enseignement	École normale supérieure
	Marie-Claire Guigma-Nassa	Direction pour l'éducation et la promotion des filles (DEPF)	Directrice	Inspectrice de l'enseignement	École normale supérieure
	Saidou Konaté	Direction des études et de la planification (DEP)	Directeur	Enseignant et conseiller d'administration	École nationale d'administration et de magistrature IPE (Paris)
	Ouseni Tamboura	ministère délégué de l'Alphabétisation de l'éducation non formelle (AENF)	Ministre délégué	Ingénieur des systèmes de formation	Formation universitaire en droit des affaires et en ingénierie des systèmes de formation
	Jean-Paul Bazié	MEBA	Conseiller technique du ministre	Juriste	Doctorat en droit public Doctorat en philosophie
Acteurs sociaux	Germain Kouama	Conseil national des associations de parents d'élèves du primaire (CNAPEP)	Président	Enseignant	École nationale des enseignants du primaire
	Jean Kafando	Syndicat national des enseignants africains au Burkina Faso (SNEA-B)	Secrétaire général	Instituteur principal	Certificat supérieur d'aptitude pédagogique (CSAP)
	Tahirou Traoré	Syndicat national des travailleurs de l'éducation de base (SYNATEB)	Secrétaire général	Inspecteur de l'enseignement	École normale supérieure
	Apollinaire Kaboré	Syndicat national des personnels d'administration de gestion et de la recherche (SYNAPAGER)	Secrétaire général	Intendant universitaire	École nationale d'administration et de magistrature
	Sujet 4	---	---	---	---
	Maria Kere	Fondation pour le développement communautaire (FDC)	Directrice exécutive	Sociologue et andragogue	Formations multiples : sociologie, andragogie, administration de programmes
	Fernand Sanou	Université de Ouagadougou	Chercheur-sociologie de l'éducation	Professeur universitaire et chercheur	Doctorat en sociologie de l'éducation
	Hervé Kaboré	Université de Ouagadougou	Chercheur-économie et gestion	Professeur universitaire et chercheur	Doctorat en économie et gestion

L'échantillon ainsi constitué nous permet d'obtenir un équilibre entre les représentations des acteurs étatiques et celle des acteurs sociaux. Le caractère nominatif de l'échantillon est nécessaire à une compréhension globale des discours. En effet, les informations relatives aux acteurs clés, telles que le sexe, le niveau d'étude, la profession, le poste et la structure, sont nécessaires pour que les propos soient gardés dans leur contexte et compris avec tous leurs tenants et aboutissants. La caractérisation précise de notre échantillon va de paire, selon nous, avec le caractère interprétatif de notre démarche.

Notre technique d'échantillonnage est de type volontaire. Comme le souligne Beaud, « la technique consiste à faire appel à des volontaires pour constituer l'échantillon. Éventuellement, dans le but d'obtenir une meilleure représentativité, on procédera à une sélection, en fonction des quotas, parmi ces volontaires [...]. » (Beaud, 2006, p.223) Tous nos sujets se sont impliqués de façon volontaire dans notre recherche. Ils étaient également libres de se retirer à tout moment.

Nous croyons important de préciser, avant de décrire le déroulement de nos interviews sur le terrain, que la conduite d'un entretien de recherche qualitatif implique une attitude de neutralité de la part de l'intervieweur. Celui-ci doit également être attentif aux éléments favorisant une bonne communication, surtout dans un contexte interculturel. La prise en compte des valeurs et croyances des sujets a donc été cruciale afin de recueillir des informations pertinentes et contextualisées, et de susciter l'ouverture des interviewés.

D'autre part, la conduite d'entretien de recherche implique des dimensions éthiques importantes. Selon Boutin (2006), certaines règles permettent de s'assurer le respect des personnes interviewées et des dimensions éthiques qui y sont reliées. Il s'agit, dans un premier temps, de tenir compte des informants. Nous avons donc veillé à respecter nos sujets et vu à protéger la position sociale relative à leur emploi. Il importe également de sauvegarder les droits, les intérêts et la sensibilité des informants. Nous avons porté attention à respecter ce principe en tout temps, lors des entretiens. Nous avons ainsi adopté une attitude à la fois neutre et empathique face à nos sujets. Dans un troisième temps, il s'avère

important de communiquer les objectifs de la recherche aux sujets. Nous avons donc remis à chaque participant un document explicatif de notre projet, ainsi que les coordonnées pour nous joindre. Une autre dimension éthique concerne la protection des informants et la confidentialité. Cette dimension a été prise en compte grâce aux formulaires de consentement que nous avons déjà exposé en préalable à la présentation de l'échantillon. Finalement, la dernière règle consiste à ne pas exploiter les informants. Nous avons donc porté attention à ne pas nous servir de notre position dans le but d'obtenir ou de donner des informations qui porteraient préjudice à nos sujets. Préalablement à notre départ sur le terrain, nous avons rempli une demande d'approbation éthique qui a été acceptée.

Avant notre arrivée au Burkina Faso en février 2009, nous avons déjà procédé à deux phases de recrutement. Dans un premier temps, dans le cadre du Sommet de la francophonie, qui s'est tenu à Québec en octobre 2008, nous avons remis des lettres afin de présenter notre projet et solliciter la participation de différentes personnalités politiques ou acteurs de la société civile burkinabé. Nous avons ainsi pu obtenir un premier contact déterminant avec la Directrice générale de l'éducation de base, Mme Judith K. Tapsoba. Par la suite, nous avons repéré des acteurs particulièrement intéressants aux vues de notre recherche, à qui nous avons également envoyé une lettre présentant notre projet. La plupart des contacts ont cependant été réalisés sur place. Dans un premier temps, nous avons dû nous adresser à l'ambassade du Canada à Ouagadougou afin d'officialiser notre démarche de recherche auprès du MEBA. La lettre d'introduction obtenue est présentée en appendice D (p. 271). Notons que malgré le soutien de l'ambassade, nous n'avons pas pu rencontrer la ministre de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation, Mme Odile Bonkougou. Cependant, malgré quelques écueils administratifs, nous avons pu rencontrer la plupart des directeurs des services du MEBA choisis dans notre échantillon. L'organisation des rencontres avec les acteurs sociaux a, quant à elle, été très aisée, les sujets étant tous particulièrement enclins à échanger avec nous sur les problématiques de notre recherche.

Les entretiens se sont déroulés sur une période de trois semaines. Ils ont duré en moyenne 1 h 30 et ont été réalisés dans les bureaux des personnes interviewées.

Contrairement à notre idée de départ, deux de nos entretiens n'ont pas été réalisés de manière individuelle. En effet, pour des raisons pratiques ou selon la volonté de l'interviewé principal, nous avons réalisé deux entretiens où deux sujets étaient présents. Nous avons cependant veillé à ce que les sujets répondent de manière distincte aux questions posées. Cependant, il est clair que ces entretiens n'ont pas la même objectivité que les entretiens individuels, puisque les sujets peuvent s'influencer mutuellement et que les liens hiérarchiques peuvent interférer. Après réflexion et lecture des verbatims, nous avons tout de même décidé de conserver ces entretiens, en raison de leur pertinence et du fait que les sujets travaillaient dans les mêmes services, mais dans des postes différents, ce qui a contribué à amener des éclairages nouveaux aux réponses de l'autre interviewé.

À la suite des entretiens, les enregistrements ont d'abord été transformés en verbatims, aux fins de l'analyse. Ce traitement nous a permis de procéder à l'analyse des données recueillies, selon les modalités de l'analyse de contenu, telles que décrites précédemment dans la section 3.3.1.

Nous avons choisi d'utiliser les objectifs de l'EPT comme guide thématique pour nos entretiens. Nous les avons donc conservés en tant que catégories d'analyse prédéterminées. Nous avons ensuite suivi la même démarche que dans la première analyse de contenu, soit celle de L'Écuyer (1987). Après une première lecture flottante des verbatims, nous avons constaté que les catégories émergentes lors de l'analyse des politiques étaient pertinentes à l'analyse des données recueillies lors des entretiens. Nous avons cependant décidé d'ajouter d'autres catégories émergentes, principalement en lien avec les différentes politiques éducatives internationales et nationales, et les rapports avec les organismes internationaux. Finalement, nous n'avons pas retenu la catégorie thématique de l'harmonisation de l'aide puisque ce thème n'était pas assez significatif dans le discours des acteurs. Le tableau 3.4, présentée à la page 99, décrit les catégories émergentes qui se sont ajoutées aux catégories prédéterminées pour cette analyse.

Tableau 3.4
Catégories émergentes dans l'analyse des verbatims d'entretien

	Thème principal	Thèmes secondaires
Catégories émergentes	Financement de l'éducation	Financement international Financement national Financement du secteur privé
	Conditions des enseignants	Salaires Formation Conditions d'enseignement
	Conditions politiques nationales	Décentralisation Gestion et pilotage ministériel Organisation politique
	Secteur privé	Implication du secteur privé
	Banque mondiale	Opinions, idées, valeurs exprimées sur l'organisme ou la politique et sa pertinence
	IMOA	Opinions, idées, valeurs exprimées sur la politique et sa pertinence
	EPT	Opinions, idées, valeurs exprimées sur la politique et sa pertinence
	CSLP	Opinions, idées, valeurs exprimées sur la politique, sa pertinence et sa mise en œuvre
	PDDEB	Opinions, idées, valeurs exprimées sur la politique, sa pertinence et sa mise en œuvre
	Rapports avec les organismes internationaux	Degré de latitude accordé aux acteurs nationaux Influence sur le développement de l'éducation Processus de négociations Harmonisation de l'aide Financement Conditionnalités Participation de la société civile Difficultés rencontrées

Suite à cette première condensation des données, nous avons employé la même technique que dans l'analyse précédente pour réaliser une deuxième réorganisation sous forme de fiches synthèses. Nous avons donc rassemblé les propos des acteurs en fonction de chaque thème, dans le but de mettre en évidence les convergences, les spécificités et les divergences entre les sujets. Cela nous a permis de faire émerger les représentations générales et spécifiques des acteurs, tant sur les politiques éducatives internationales que sur leur mise en œuvre au niveau national. De plus, nous avons pu mettre en lumière les différences entre les sujets selon leur appartenance aux groupes des acteurs sociaux ou étatiques.

3.3.3 Obj. 3 Analyser les possibilités d'assurer l'EPT au Burkina Faso : le bilan

L'objectif 3 constitue l'aboutissement de cette recherche. Il est en cela une étape cruciale qui permet de mettre en lien le travail de comparaison des principales politiques éducatives nationales et internationales et d'identification des représentations des acteurs sur ces politiques et leur mise en œuvre dans le contexte national. Ce bilan, basé sur une démarche interprétative, se décline en deux étapes distinctes : celle de la présentation des résultats en tant que telle et celle de l'interprétation de ces résultats. Ces deux phases sont indissociables et permettent véritablement l'évaluation des possibilités pour le Burkina Faso, d'atteindre les six objectifs de l'EPT

3.3.3.1 Présentation des résultats

La présentation des résultats est une étape cruciale, car elle permet au chercheur de communiquer ses résultats de la façon la plus claire possible. Ainsi :

Miles et Huberman (1984 p.24) définissent la phase de traitement des données comme la "structuration d'un ensemble d'information qui permet de tirer des conclusions et de prendre des décisions." [...] Aussi, l'organisation des données correspond-elle à une phase déterminante de l'analyse :

- elle permet au chercheur de se représenter les données dans un espace visuellement réduit;
- elle aide à planifier d'autres analyses;
- elle facilite la comparaison de différents ensembles de données;
- enfin, elle assure leur utilisation directe dans le rapport final.

C'est pourquoi Miles et Hubermann (1984, p.25) invitent les chercheurs à accorder beaucoup d'attention à cet aspect de leur travail parfois négligé; "nous pensons, affirment-ils, que le recours à des modes présentations qui réduisent et structurent les données soit une voie importante d'amélioration de l'analyse des données qualitatives." (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p.77).

Après évaluation des différentes possibilités de présentation des données, nous avons établi que le modèle des fiches synthèses était la présentation la plus adéquate. En effet, la

multitude des données nécessite une présentation concise et visuellement parlante qu'une écriture narrative ne permet pas. Le chapitre IV est donc celui de la présentation des données. Il se divise en deux parties, soit la présentation de l'analyse de contenu et la présentation des résultats de l'enquête de terrain. Pour chaque thème, nous présentons d'abord un résumé des résultats, étayé ensuite par la fiche de synthèse elle-même. Pour l'analyse de contenus, les fiches sont doubles, incluant une fiche de synthèses pour les résultats obtenus lors de l'analyse des politiques internationales et une seconde pour ceux obtenus avec l'analyse des politiques nationales.

Cette technique de présentation des résultats permet une lecture plus aisée, ce qui facilite leur compréhension et leur interprétation. D'autre part, le tableau 4.1 (p.166) présente la dernière condensation des données de l'analyse de contenu, à savoir la comparaison des principales politiques éducatives nationales avec les politiques éducatives internationales pour comprendre le mécanisme de mise en œuvre au niveau national. L'identification des organismes internationaux à l'origine des orientations intégrées dans les politiques nationales est nécessaire. Nous avons pour cela précisé s'il s'agissait d'Agences des Nations Unies (ANU) ou du Groupe Banque mondiale (GBM). Ce tableau, présenté au chapitre IV permet une lecture claire et condensée des principaux éléments que nous discutons

3.3.3.2 Interprétation des résultats

Afin de répondre à notre dernier objectif de recherche, les résultats d'enquête doivent être interprétés afin d'évaluer la distance entre les politiques éducatives internationales, leur mise en œuvre, les représentations des acteurs et les résultats. Cette analyse transversale nous permet de vérifier si la mise en œuvre actuelle des politiques éducatives internationales contribue ou non à la réalisation des objectifs de l'EPT, et dans quelle mesure les représentations des acteurs éclairent les difficultés inhérentes à leur réalisation. Cette analyse discursive reprend les résultats des analyses subséquentes afin de les aborder dans une perspective plus large. Dans une optique interprétative, nous abordons donc chacun des objectifs spécifiques de cette recherche.

Dans un premier temps, nous nous attachons à comparer les principales politiques éducatives nationales aux politiques éducatives internationales pour comprendre le mécanisme de mise en œuvre au niveau national. Plus spécifiquement, cette analyse se divise en plusieurs points, avec tout d'abord la mise en perspective de la mise en œuvre des grandes orientations internationales au niveau national. Par la suite, le lien est également effectué avec les stratégies plus spécifiques proposées par les organismes internationaux. Enfin, les stratégies développées en propre par le Burkina Faso sont définies, permettant une évaluation des possibilités d'action de l'État dans le cadre international du développement de l'éducation.

Dans un second temps, nous identifions et interprétons les représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales et celles sur le processus de mise en œuvre dans le contexte national. En effet, il est important de comprendre la vision qu'ont les acteurs des organismes internationaux et de leurs politiques. Au-delà, leur vécu permet l'expression d'une vision nouvelle sur le lien les unissant réellement aux organisations internationales. Il est par ailleurs particulièrement intéressant de développer les interprétations des acteurs sur le processus de mise en œuvre au niveau national des politiques éducatives, car cela permet de mettre à jour la réalité vécue sur le terrain quant aux capacités de l'état, à la pertinence des politiques adoptées ou encore aux difficultés sur le terrain.

Enfin, un 3ème et dernier point est plus particulièrement consacré à l'analyse, dans une approche interprétative, de la distance entre les politiques éducatives internationales, leur mise en œuvre et la représentation des acteurs, quant aux possibilités d'assurer l'atteinte des objectifs de l'EPT au Burkina Faso. Nous reprenons pour cela les six objectifs de l'EPT et tentons d'évaluer, à la lumière de nos résultats et de leurs interprétations, leurs possibilités de réalisation pour chacun d'entre eux, dans les délais fixés par le Cadre d'action de Dakar. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le chapitre V, consacré à l'interprétation des résultats.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre sont présentés les résultats de la recherche. Une première partie est consacrée à l'analyse de contenu relative à la mise en œuvre des politiques éducatives internationales dans les politiques nationales. Par la suite, nous présentons les résultats recueillis lors des entretiens effectués sur le terrain. Ces présentations s'organisent de façon thématique avec, dans un premier temps, les catégories relatives à l'EPT, et dans un second temps, les catégories qui ont émergé lors de l'analyse.

Tel que mentionné dans la méthodologie, les résultats sont présentés sous forme de fiches synthèses, précédées d'une présentation générale résumant les idées principales. Celles-ci regroupent les convergences, les spécificités et les divergences, dans les cas où elles ont été observées. Nous avons inclus les références des documents ayant fait l'objet de l'analyse de contenu et le nom des sujets pour les données relatives à l'analyse des verbatims. Pour faciliter la visualisation des données, nous avons mis en italique les citations et mis en relief les idées principales de chacun des points présentés.

4.1 Résultats de l'analyse documentaire

Les résultats de l'analyse de contenu sont présentés par thèmes, avec, pour chacun d'entre eux, dans un premier temps la présentation des directives internationales, et dans un

second temps, la description des politiques burkinabé. Tel que décrit dans la méthodologie (*voir* tabl. 3.1 p. 87), les documents étudiés sont, au niveau international : le Cadre d'action de Dakar ainsi que son document spécifique à l'Afrique subsaharienne, le document cadre des DSRP de la Banque mondiale, ainsi que ses deux politiques sectorielles relatives à l'éducation, et finalement, le document-cadre de l'IMOA. Au niveau national, les documents de référence sont : les documents relatifs au PDDEB, la lettre de politique éducative, les 2 Lois d'orientation de l'éducation, le Plan d'action national de l'EPT, les documents relatifs au Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAEF), le Cadre partenarial entre le gouvernement burkinabé et les PTF, le CSLP, et la Loi sur la décentralisation.

4.1.1 Thèmes relatifs aux objectifs de l'EPT

Les documents de référence ont, dans un premier temps, été analysés en fonction des six objectifs de l'EPT. Les résultats présentés sont le fruit des fiches de synthèse, résultant de la condensation des données. Les extraits textuels des documents sont présentés en italique, afin d'appuyer les résultats.

4.1.1.1 Petite enfance

Toutes les politiques éducatives internationales analysées comprennent des objectifs, des orientations ou des stratégies relativement au secteur de la petite enfance ou de l'éducation préscolaire. Les programmes spécifiquement destinés à la petite enfance sont reconnus pour leur impact positif sur le développement de l'enfant, tant dans les politiques de la Banque mondiale que dans le Cadre d'action de Dakar. Il importe donc de cibler plus particulièrement les enfants vulnérables. La Banque mondiale précise davantage les impacts positifs de l'éducation préscolaire aux niveaux éducatifs et sociaux. En termes d'objectifs et de stratégies de mise en œuvre, les politiques éducatives internationales présentent plusieurs spécificités, sans toutefois démontrer des divergences entre elles. Le Cadre d'action de Dakar insiste sur l'importance d'une grande mobilisation sociale et de la mise en place d'un

partenariat entre les pouvoirs publics et la société civile. Le développement du secteur de la petite enfance ne doit pas être réalisé aux dépens de la qualité de l'éducation, et doit veiller à ne pas profiter exclusivement aux riches aux dépens des pauvres. Le Cadre d'action de Dakar, tout comme l'*Education Sector Strategy*, souligne l'importance d'adapter l'éducation à la petite enfance aux réalités nationales, ce qui implique le recours aux langues maternelles et à un appui sur les pratiques traditionnelles. (Voir fiche synthèse 4.1 (a))

Au niveau national, toutes les politiques burkinabé abordent la question de la petite enfance par le développement de l'éducation préscolaire. Inclue dans l'éducation de base par les Lois d'orientation de l'éducation (1996 et 2007) et la Phase II du PDDEB, le développement de la petite enfance passe par l'augmentation des taux de scolarisation préprimaire, le développement de l'éducation préprimaire non formelle, la prise en charge au niveau déconcentré, de la société civile et de la communauté, et le renforcement des capacités de gestion et de planification du système. La prise en charge du secteur par l'État est donc réduite : il s'agit principalement d'un rôle de supervision. Le CSLP met l'accent sur le développement du secteur à moindres coûts, tandis que le Plan d'action national EPT parle d'une réallocation budgétaire de la part de l'État. On remarque également des disparités au niveau des tranches d'âges prioritaires : le CSLP et la Loi d'orientation de l'éducation (1996) associent la petite enfance aux enfants de 3 à 6 ans, alors que le Plan d'action national EPT et la Loi d'orientation de l'éducation (2007) visent les enfants de 0 à 6 ans. (Voir fiche synthèse 4.1 (b))

Fiche synthèse 4.1 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Petite enfance

Convergences

- Le Cadre d'action de Dakar (p.15), l'*Education Sector Strategy* (p.8) et ESSU (p.38) affirment tous trois que les programmes pour la petite enfance ont une **influence positive sur le développement des enfants** et leur bien-être futur : ils ont « *un impact positif sur la survie, la croissance, le développement et les capacités d'apprentissage des enfants* ». (Cadre d'action de Dakar, p.15).
- Les programmes destinés à la petite enfance doivent être globaux et **associés à l'éducation à la santé et à la nutrition**. (Cadre d'action de Dakar, p.15; ESSU, p.38)
- Le Cadre d'action de Dakar (p.8 et 13) insiste sur l'éducation et **la protection de la petite enfance**. Il faut se pencher davantage sur les enfants les plus vulnérables : les enfants défavorisés **pour des raisons sociales, économiques ou géographiques**, mais également les enfants ayant des « *besoins spéciaux* » (p.15). La Banque mondiale souligne également l'importance de se pencher plus spécifiquement sur les **enfants à risques, pauvres et désavantagés**. « *Strategies to promote [...] provision of early child development services in education programs, especially for children at risk.* » (ESSU, p. 10)

Spécificités/Divergences

- Les politiques nationales de développement du préscolaire doivent être **établies dans le cadre des plans nationaux de l'EPT**. (Cadre d'action de Dakar, p.15)
- Les programmes du préscolaire doivent être enseignés dans **la langue maternelle** de l'enfant. (Cadre d'action de Dakar, p.15 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28)
- Pour le Cadre d'action de Dakar (p.15), la **mobilisation sociale** est un élément essentiel du soutien aux programmes de la petite enfance. Les communautés et les familles doivent être éduquées pour être partie prenante du processus. Des partenariats entre les pouvoirs publics et la société civile sont nécessaires à la bonne marche des initiatives de développement de l'éducation préscolaire.
- Le développement de l'accès à l'éducation de la petite enfance **ne doit pas se faire aux dépens de la qualité de l'éducation**, et ne doit pas « *profiter aux riches aux dépens des pauvres* ». (Cadre d'action de Dakar, p.13)
- Selon le Cadre d'action de Dakar, l'éducation de la petite enfance doit être développée « *en s'appuyant sur les pratiques traditionnelles* ». (Cadre d'action de Dakar, p.15)

- Le Cadre d'action de Dakar développe l'importance d'utiliser des **outils d'évaluation**, notamment par un « *recours systématique aux tests de suivi de la petite enfance* » (p.15)
- La Banque mondiale a le souci de mettre en œuvre des programmes et projets préscolaires **adaptés aux contextes nationaux**. « *These projects are packaged with specific objectives and program options tailored to the context of the client countries.* » (*Education Sector Strategy*, p.28)
- Pour la Banque mondiale, **les avantages de la scolarisation préscolaire sont nombreux**. En termes éducatifs, elle permet de meilleurs résultats scolaires, une amélioration des taux de rétention et d'achèvement, une diminution des redoublements. En termes sociaux, la scolarisation de la petite enfance permet une amélioration des conditions de santé et de nutrition, mais aussi des comportements émotionnels et sociaux. Cela favorise également une plus grande participation des femmes à la vie active. (ESSU, p.8)
- Le développement de l'éducation de la petite enfance doit viser **l'universalité**. L'accès aux programmes préscolaires doit être garanti d'ici 2015 à **tous les enfants âgés de 3 à 6 ans**. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31)
- Le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne (p.31) prévoyait comme objectif de développement de l'éducation préscolaire un **doublé des programmes d'ici 2006**.

Fiche synthèse 4.1 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Petite enfance

Convergences

- Il est nécessaire **d'augmenter les taux de scolarisation préprimaires, la construction des structures et le recrutement et la formation d'éducateurs.** (Plan d'action national EPT, p.19 et 24 ; Phase II du PDDEB, p.17 et 19)
- Promotion du développement de **l'éducation préscolaire non formelle** (Plan d'action national EPT, p.19 ; PDDEB, p.4 ; Phase II du PDDEB, p.16 et 19 ; Loi d'orientation de l'éducation de 2007, p.15)
- Le développement de la petite enfance doit être **pris en charge par les structures déconcentrées, les ONG et les associations** (Loi sur les collectivités territoriales, art. 95 et 96 ; Plan d'action national EPT, p.23 ; Loi d'orientation de l'Éducation de 2007, p.11). L'initiative privée est encouragée par le Plan d'action national EPT (p.23), la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 (p.11) et la Phase II du PDDEB (p.19). *« L'Éducation préscolaire est assurée dans les structures éducatives publiques ou privées reconnues par l'État. »* (Loi d'orientation de l'éducation de 2007, p. 11) La Loi sur les collectivités territoriales (art. 95 et 96) **transfert certaines compétences relatives au développement de la petite enfance aux structures déconcentrées.** Elle donne la responsabilité de la *« participation à la prise en charge de l'enseignement préscolaire »* aux régions et la *« prise en charge du développement de l'enseignement préscolaire »* (acquisition, construction et gestion des établissements préscolaires aux communes urbaines et rurales). Dans la même optique, la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 (p.5) inclut les collectivités locales dans les structures responsables du développement du sous-secteur.
- Le CSLP (p.27) et la Loi d'orientation de l'éducation de 1996 (p.8) associent le développement de la petite enfance aux **enfants de 3 à 6 ans.**
- Les deux Lois d'orientation de l'éducation (1996, p.8 et 2007, p.2), ainsi que la Phase II du PDDEB (p.23) incluent l'éducation préscolaire dans la définition de **l'éducation de base.**
- L'éducation à la petite enfance doit être **centrée sur le développement de l'enfant.** (CSLP, p.27 ; Plan d'action national de l'EPT, p.19)
- **La responsabilité du fonctionnement** ne semble pas prise en charge par l'État. La Loi sur les collectivités territoriales (art.95 et 96) donne la responsabilité de la prise en charge du développement de l'enseignement préscolaire aux communes urbaines et aux communes rurales. Cela comprend la construction, l'acquisition et la gestion des établissements préscolaires. Dans le Plan d'action national EPT (p.19, 23, 24 et 27) et dans la Phase II du PDDEB (p.23 à 25), l'État est responsable de réhabiliter les garderies populaires, d'assurer la formation du personnel, de renforcer les capacités des agents et de produire le matériel pédagogique. **L'État a un rôle de supervision du secteur.** Finalement, la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 décrète que le développement de l'éducation à la petite enfance repose

sur l'État, les collectivités territoriales, le secteur privé et les autres partenaires de l'éducation. (p.5)

- Le **renforcement des capacités de planification et de gestion du système préscolaire** est un objectif important selon le Plan d'action national EPT (p.19) et la Phase II du PDDEB (p.25)

Spécificités/Divergences

- Le CSLP met l'accent sur l'importance de développer l'éducation préscolaire à « *des coûts récurrents réduits* » (p.27) et entrevoit ce niveau d'enseignement comme un « *cadre d'éveil et de préparation à l'enseignement primaire.* » (p.48)
- Le Plan d'action national EPT (p.19) a une **vision plus large du développement de la petite enfance** dans laquelle est incluse la réduction des « *disparités entre genres, entre régions géographiques et entre les situations socio-économiques des enfants* » et l'accroissement du « *développement intégral de l'enfant de 0 à 6 ans, à travers un processus qualitatif d'intervention intersectorielle Santé-Nutrition, Stimulation psychomotrice* » (Plan d'action national EPT, p.19). Finalement, le Plan vise la formation d'inspecteurs spécifiquement assignés au secteur préscolaire et prend en charge l'éducation parentale dans les ménages.
- La Loi d'orientation de l'éducation de 2007 (p.3) divise la petite enfance en **deux sous-groupes**. L'éducation à la prime enfance est destinée aux enfants de 0 à 3 ans, alors que l'éducation préscolaire vise les enfants de 3 à 6 ans.
- Le Plan d'action national EPT donne à l'État la responsabilité de « *procéder à une réallocation budgétaire destinée à la mise en place de structures et d'équipements en vue de convaincre les autres de la pertinence de cet ordre d'enseignement.* » (p.23-24)
- Le Plan d'action national EPT (p.27) souligne l'importance de mettre en place des moyens permettant le **suivi-évaluation** des structures publiques et privées.

4.1.1.2 Accès à l'éducation primaire

Les politiques éducatives internationales entendent toutes l'accès à l'éducation par le biais de l'augmentation de l'offre éducative. Le Cadre d'action de Dakar, le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne et l'ESSU se concentrent sur l'objectif d'une scolarisation primaire universelle, gratuite et de qualité d'ici 2015. Ces politiques font également la promotion de l'engagement de la société civile, de l'intégration des enfants défavorisés et des filles dans le système scolaire. Ainsi, l'éducation doit être intégrée dans une approche multisectorielle de l'élimination de la pauvreté. Dans cette optique, le *PRSP Sourcebook* et l'*Education Sector Strategy* mettent en lien l'augmentation de l'accès à l'éducation et les besoins du marché et de l'économie. Selon le Cadre d'action de Dakar et l'*Education Sector Strategy*, les stratégies doivent viser la réduction des inégalités entre filles et garçons, mais également entre riches et pauvres, entre milieux urbains et ruraux, entre savoirs familiaux et savoirs scolaires et entre l'école et le milieu. La question du développement de l'accès implique nécessairement, selon le Cadre d'action de Dakar et les deux politiques sectorielles de la Banque mondiale, de porter attention au développement de la qualité. L'importance du développement de l'enseignement postprimaire est abordée par le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne et l'*Education Sector Strategy*. (Voir fiche synthèse 4.2 (a))

Au niveau national, l'augmentation quantitative et qualitative de l'éducation est présente dans toutes les politiques. Plusieurs d'entre elles insistent sur l'importance de viser plus particulièrement les filles et les zones rurales plus défavorisées. Selon les deux Lois d'orientation de l'éducation de 1996 et 2007 et la Phase II du PDDEB, l'éducation doit également être gratuite et obligatoire pour les élèves de 6 à 16 ans. Le développement de l'éducation doit viser un meilleur équilibre du système, ce qui implique, dans le CSLP, la Lettre de politique éducative et la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, l'intégration du postprimaire dans l'éducation de base. Parallèlement, selon le CSLP et la Lettre de politique éducative, l'augmentation de l'offre éducative doit permettre de satisfaire les besoins du marché et de l'économie. Les politiques mettent également l'accent sur l'importance de ressources financières adéquates et sur l'implication des structures déconcentrées, de la société civile, de la communauté et des parents. Le PDDEB prévoit d'ailleurs une nette

augmentation du budget de l'État consacré à l'expansion de l'éducation de base. Finalement, le rôle dévolu aux structures déconcentrées dans le cadre de la Loi sur les collectivités territoriales et la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 partage les responsabilités entre l'État et les collectivités territoriales au niveau de la création et de la gestion des établissements d'enseignement. (*Voir* fiche synthèse 4.2 (b))

Fiche synthèse 4.2 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Accès à l'éducation primaire

Convergences

- **L'objectif de scolarisation primaire universelle** stipule que d'ici 2015, tous les enfants, et particulièrement les groupes défavorisés, doivent pouvoir « *accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et [...] le suivre jusqu'à son terme* » (Cadre d'action de Dakar, p.8), conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant et autres engagements internationaux, telle que la Convention de Johannesburg. (Cadre d'action de Dakar, p.8 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 ; ESSU, p.141)
- L'État doit être **soutenu par des partenaires compétents**, ce qui implique un **engagement sérieux** de tous les partenaires de la société civile, ainsi que des « *partenariats larges et audacieux à tous les niveaux de la société.* » (Cadre d'action de Dakar, p. 12) Cela permettra une appropriation et une pérennité des démarches vers l'Éducation pour tous. (Cadre d'action de Dakar, p.12 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 ; *Education Sector Strategy*, p.8 et 9)
- Il est indispensable pour les États de **supprimer les frais de scolarités** : « *Elimination of user fees can go a long way toward expanding access* » (ESSU, p.53) et autres frais. Le Cadre d'action de Dakar va plus loin en suggérant **l'élimination de tous les frais indirects** tels que les fournitures scolaires, les cantines, les uniformes, le transport ou encore la prise en charge des verres correctifs. (Cadre d'action de Dakar, p.15 ; ESSU, p.53)
- Des stratégies doivent être centrées sur **l'intégration des enfants défavorisés** dans le système scolaire. Il convient donc de se pencher plus particulièrement sur les filles, les enfants ayant des besoins spéciaux, les orphelins du VIH/Sida, les enfants qui travaillent, issus de minorités ethniques défavorisées, victimes de conflits armés ou prisonniers, issus de populations migrantes ou nomades, de communautés éloignées et isolées, vivant dans des taudis urbains ou dans la rue. Pour attirer et maintenir ces groupes dans le système éducatif, il est nécessaire de **mettre en place des programmes souples et intégrateurs, adaptés aux situations et aux besoins** des enfants défavorisés, qui représentent 1/3 des 115 millions d'enfants non scolarisés. (Cadre d'action de Dakar, p.15 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 ; *Education Sector Strategy*, p.12 ; ESSU, p.53)
- De nombreuses stratégies telles que les programmes d'action positive en faveur des filles ou l'enseignement bilingue peuvent permettre aux établissements de mieux s'adapter aux élèves et de **réduire les inégalités filles/garçons, riches/pauvres, ruraux/urbains, mais également savoirs familiaux/savoirs scolaires, école/milieus**. (Cadre d'action de Dakar, p.15 ; ESSU p.54)
- L'éducation doit être intégrée à une **approche multisectorielle de l'élimination de la pauvreté**. C'est une priorité pour le développement qui va donc de pair avec les programmes mis en œuvre dans les secteurs productifs, dans les domaines de la santé, de la démographie, du bien-être social, du travail, de l'environnement et des finances. Les stratégies éducatives doivent donc être intégrées aux initiatives plus larges de réduction de la pauvreté telles que les

plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement (UNDAF), les cadres de développement intégré et les CSLP. (Cadre d'action de Dakar, p.18 ; *Education Sector Strategy*, p.31 ; ESSU p. 141 ; *PSRP Sourcebook*, p.5)

- Il convient de **mobiliser les ressources** pour une meilleure structuration et distribution des moyens financiers de l'État. Il est nécessaire de fournir des ressources financières et humaines permettant de mettre en place des initiatives d'envergure : « *provide extra financial and human Resources* » (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 ; *Education Sector Strategy*, p.28)
- Pour le Cadre d'action de Dakar (p.15), l'*Education Sector Strategy* (p.13) et l'ESSU (p.53), la notion de qualité est cruciale dans les objectifs de scolarisation universelle. L'accent doit donc être mis sur le **développement d'une éducation de qualité**, parallèlement à la massification de l'éducation. « [Some initiatives are necessary] *to sustaining quality in the face of increased pressures on the system* » (ESSU, p.53).
- Les apprenants doivent acquérir les compétences pour **survivre et participer à une économie globalisée**, et les acquis de la scolarisation doivent permettre aux sortants **d'être productifs et satisfaits** dans leur travail, leur foyer et leur société. (*Education Sector Strategy*, p.8 ; *PSRP Sourcebook*, p.1)

Spécificités/Divergences

- Le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne (p.28) stipule que les législations et les politiques éducatives doivent être développées dans le **cadre de la Renaissance Africaine**.
- Le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne (p.31) spécifie qu'au moins **80 % des enfants doivent achever le cycle primaire** et que **90 % de ces finissants doivent pouvoir poursuivre au secondaire**. (p.31)
- La Banque mondiale précise dans son *Education Sector Strategy* que chaque enfant doit avoir : « *the chance to learn to read, write, and do basic arithmetic* ». (p.7)
- Pour la Banque mondiale (*Education Sector Strategy*, p.8 ; *PSRP Sourcebook*, p.2), parallèlement aux progrès de l'éducation fondamentale, **l'État doit également se pencher sur les cycles secondaires et supérieurs**. En effet, la scolarisation de base est la condition *sine qua non* pour les niveaux supérieurs de l'enseignement. Il est essentiel de pouvoir générer « *a strong outflow of competent graduates*. » (*Education Sector Strategy*, p.8)
- L'État doit assurer à l'ensemble de sa population les **moyens de satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux**. Les systèmes éducatifs et les États « *devront être transparents et rendre compte de la façon dont ils sont dirigés, gérés et financés*. » (Cadre d'action de Dakar, p.12)
- La Banque mondiale affirme que les initiatives pour l'éducation de base passent par le développement des **directives pour les enseignants, la construction d'écoles et l'évaluation des performances**. Les enseignants sont un élément clé pour le développement de l'accès et de la qualité de l'éducation. (ESSU, p.53)

- **Un transfert des capacités de contrôle scolaire** doit être effectué vers les parents et les communautés : « *devolution of school control to parents and communities* ». (*Education Sector Strategy*, p.8-9)
- Pour la Banque mondiale, les transferts de fonds conditionnels, le programme de supports aux orphelins d'Afrique et les ponts mis en place avec les programmes indiens, incluant l'éducation des enfants handicapés sont des **innovations prometteuses pour atteindre les enfants défavorisés**. (ESSU, p.54)
- Pour le Cadre d'action de Dakar (p.15), l'éducation de base peut être assurée en milieu scolaire, mais également dans le cadre de **programmes alternatifs**.
- Pour la Banque mondiale, il faut amener davantage de pays à la réussite des objectifs de l'Éducation pour tous. **L'IMOA** permet cela, car « [this initiative] *catalyze fund mobilization towards universal primary education* » (ESSU, p.141)
- La Banque mondiale souligne dans le *PRSP Sourcebook* (p.2) que **les avantages de la scolarisation primaire universelle** sont nombreux, tant au niveau **personnel** (augmentation du revenu potentiel, amélioration de la mobilité de la main-d'œuvre, meilleure santé) que **collectif** (croissance économique et cohésion sociale).

Fiche synthèse 4.2 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Accès à l'éducation primaire

Convergences

- Toutes les politiques s'entendent sur la nécessité **d'augmenter l'offre d'éducation primaire** et d'augmenter les taux bruts de scolarisation tout en améliorant la **qualité de l'éducation**.
- Un effort particulier doit viser **les filles et les zones rurales plus défavorisées**. (PDDEB, p.20 ; Phase II du PDDEB, p.17-18 ; Plan d'action national EPT, p.21 ; CSLP, p.48)
- Le développement de l'éducation doit viser un **meilleur équilibre du système**. Cela se traduit, entre autres, par l'intégration du postprimaire dans l'éducation de base. (CSLP, p.27, Lettre de politique éducative, s.p. ; Loi d'orientation de l'éducation de 2007, p.2) Il s'agit également de développer « *la cohérence et [...] l'intégration entre les différents niveaux et formules d'éducation de base* » (PDDEB, p.3)
- Le développement du système éducatif doit permettre de **satisfaire les besoins du marché et de l'économie** en quantité et en qualité. (CSLP, p.84 ; Lettre de politique éducative, s.p. ; Loi d'orientation de l'éducation de 2007, p.8)
- Le CSLP (p.27) et la Lettre de politique éducative (s.p.) indiquent que le développement du système éducatif doit être soutenu par « *la recherche de solutions rentables et financièrement durables, capables de résoudre les problèmes qui ont ralenti le développement du secteur* ». (CSLP, p. 27). Le PDDEB mise sur **l'optimisation des ressources** matérielles et humaines par des « *actions multiformes sur les constructions, les matériels didactiques et l'efficacité des enseignants* » (p.22-23) et par l'extension des classes multigrades et des classes à double flux pour réduire les coûts de l'éducation.
- Les objectifs de développement de l'éducation primaire doivent être accompagnés des **ressources financières et matérielles adéquates**. (Lettre de politique éducative, s.p.). Le PDDEB prévoit, dans cette optique, que « [l]a part de l'Éducation de base dans le Budget de l'État devrait passer ainsi de 12,38 % en 1997 à 13 % environ en 1999 et à 20 % à l'an 2009. » (p.10) 83 % des ressources financières associées à la réalisation du PDDEB seront consacrées à l'expansion de l'éducation de base.
- Les **structures déconcentrées** doivent être impliquées dans le développement de l'offre éducative. Selon la Loi sur les collectivités territoriales (art.95 et 96), les régions doivent participer à la prise en charge du développement de l'enseignement primaire, et les communes urbaines et rurales sont chargées de la prise en charge du développement de l'enseignement primaire dans leur territoire communal, par la construction ou l'acquisition et la gestion des écoles primaires. La Loi d'orientation de l'éducation de 2007 (p.5) inclut les collectivités locales dans les structures responsables du développement de l'enseignement de base formel, principalement au niveau de la création et de la gestion des structures publiques.

- **L'enseignement privé** est reconnu par le PDDEB (p.22), sa Phase I (p.37 à 39) et sa Phase II (p.19), ainsi que par les deux Lois d'orientation de l'éducation. (1996, p.6 et 2007, p.6)
- L'éducation doit être **gratuite et obligatoire pour les élèves de 6 à 16 ans** (Loi d'orientation de l'éducation de 1996, p.6 ; Loi d'orientation de l'éducation de 2007, p.2 ; Phase II du PDDEB, p.16). La Loi de 2007 (p.6) va plus loin en spécifiant que, bien que la participation des communautés de base soit permise, aucun élève ne peut être exclu en raison du non-paiement d'une contribution.
- L'accroissement de l'offre éducative doit se réaliser par des **actions concrètes** telles que la construction de salles de classe, de logements pour les maîtres, de latrines, de points d'eau, la mise en place de cantines scolaires et la distribution gratuite de manuels scolaires. (CSLP, p.85 ; Phase II du PDDEB, p.19). Pour le PDDEB, ces actions incluent également le recrutement, la formation de nouveaux enseignants et la construction de bibliothèques scolaires.
- L'objectif est de porter le **taux brut de scolarisation à 70 %** pour 2009-2010. (CSLP, p.48 ; Lettre de politique éducative, s.p. ; PDDEB p.20)
- Selon le Plan d'action national EPT (p.21) et le PDDEB (p.13), il importe de **diversifier les formules d'éducation de base** (écoles satellites, franco-arabes, etc.) et **les innovations pédagogiques** (classes multigrades et à double flux). Pour le PDDEB, la diversification des formules d'éducation alternative permet « *d'encourager les populations bénéficiaires à la prise en charge de l'éducation de leurs enfants.* » (p.22-23)
- Le Plan d'action national de l'EPT (p.24-25) et le PDDEB (p.19) reprennent la même idée; le développement des programmes de construction doit s'opérer dans la **perspective « un village/une école »**.

Spécificités/Divergences

- Le CSLP développe des stratégies visant les plus pauvres et les plus vulnérables en misant, entre autres, sur l'autorisation de **calendriers scolaires flexibles**, notamment en zones rurales et **l'exemption des cotisations annuelles des parents d'élèves** pour les filles et dans les 20 provinces prioritaires. (p.84)
- La Lettre de politique éducative (s.p.) entrevoit les visées de l'éducation sous un angle beaucoup plus large, qui **lie étroitement l'école et la communauté**. Cette politique accorde beaucoup d'importance au fait de dispenser le minimum éducatif permettant à la fois le développement harmonieux de l'enfant, le développement de sa participation en tant que citoyen et offrant la possibilité de continuer à se former au terme du cycle de l'enseignement de base. Il importe également de développer des capacités d'observation et d'analyse, des savoirs et des savoir-faire en matière d'amélioration des conditions de vie, de protection de l'environnement et de préparation à l'emploi, par la multiplication des échanges entre l'école et la communauté.
- La Lettre de politique éducative (s.p.) suggère **la revalorisation des activités pratiques et manuelles** en les intégrant dans les contenus d'enseignement et dans les éléments d'évaluation. Elle est la seule à viser la mise en place de moyens concrets pour lier plus étroitement l'éducation aux besoins du marché et de l'économie.

- Le Plan d'action national EPT (p.21-22) vise à porter **le taux de scolarisation à 100 %** en 2015, selon les orientations fixées par le Cadre d'action de Dakar. Il fixe également pour objectif **l'absorption de 60 % des diplômés du primaire dans l'enseignement secondaire et technique professionnel** d'ici 2015. La Phase II du PDDEB (p.5) vise quant à elle un taux brut de scolarisation plus élevé que la Phase I, soit de 78,2 % en 2010. De plus, les objectifs relatifs aux **taux d'achèvement** de 100 % pour 2015 seraient irréalistes. La Phase II vise plutôt 70 % de taux d'achèvement.
- Le PDDEB compte faire la **promotion de l'alphabétisation** comme « *un support à l'effort de développement de l'éducation de base formelle et comme outil de promotion du développement local.* » (p.22-23)
- Pour le PDDEB (p.22-23), la diversification des **formules d'éducation alternative** permet « *d'encourager les populations bénéficiaires à la prise en charge l'éducation de leurs enfants.* ». Il met en place des plans de **promotion de l'enseignement privé** et fait appel à des structures privées, entre autres, pour le contrôle technique et la supervision des travaux de construction. Le rôle de l'État dans la prise en charge éducative tend donc à se réduire.
- Le PDDEB (p.22-23) vise la **réduction des coûts financiers et sociaux** reliés à l'éducation par le rapprochement géographique par rapport aux lieux d'habitation des enfants, la généralisation des cantines, le réaménagement des emplois du temps, l'adaptation des contenus d'enseignement et la dotation en manuels et en fournitures à prix réduit.
- Le PDDEB (p.22-23) met en place un système de **promotion automatique** des élèves d'une classe à l'autre à l'intérieur des sous-cycles, afin de réduire le redoublement.
- La Phase II du PDDEB (p.18) met l'accent sur l'**amélioration des conditions de travail des élèves et des enseignants** pour réaliser les objectifs liés à l'accès à l'éducation.

4.1.1.3 Réponse aux besoins éducatifs

Les différentes politiques internationales ont des visions assez similaires relativement à la réponse aux besoins éducatifs, qui correspondent à l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à la survie, à la vie courante et à l'amélioration de la qualité de vie, ce qui doit permettre une meilleure intégration de l'individu dans la société. Dans les politiques de la Banque mondiale, la réponse aux besoins éducatifs est également liée au monde du travail. En effet, il s'agit de permettre aux individus de développer leurs capacités de travail afin de favoriser leur intégration sur le marché du travail et dans la fonction publique. Au niveau des stratégies, le développement de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle est reconnu, tant par les politiques de la Banque mondiale que par le Cadre d'action de Dakar. Le Cadre d'action de Dakar, le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne et l'ESSU insistent également sur le développement de l'éducation non formelle, à la fois adaptée à l'environnement et professionnalisante. Finalement, le Cadre d'action de Dakar entrevoit cet objectif sous un angle plus large, incluant la question du potentiel des individus, et visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de l'ensemble de la population en l'espace d'une génération. (*Voir* fiche synthèse 4.3 (a))

Les politiques nationales entrevoient, elles aussi, les besoins éducatifs en lien avec les besoins de l'économie, du marché et de l'emploi. La notion d'équilibre entre les différents niveaux et la nécessité du développement de la formation professionnelle, du secondaire ou du postprimaire sont présentes dans le CSLP, dans la Lettre de politique éducative et le Plan d'action national EPT. La Loi d'orientation de l'éducation de 2007 fixe d'ailleurs les modalités du développement de l'éducation postprimaire. La notion d'équilibre est envisagée de manière différente selon les politiques. En effet, le CSLP vise à optimiser les performances, la qualité et les investissements, tandis que le Plan d'action national EPT met l'accent sur l'absorption des sortants du primaire. Quant au PDDEB, il entrevoit la question de la réponse aux besoins éducatifs par le biais du développement du secteur formel. Ce n'est qu'à la Phase II que la formation professionnelle est incluse dans les objectifs. Malgré tout, l'accent est mis sur le développement de formations non formelles de type professionnalisantes. La Loi d'orientation de l'éducation (2007) opère une réorganisation des

cycles et une extension de l'éducation de base qui en font un document fédérateur en termes de stratégies pour répondre aux besoins éducatifs de la population. (Voir fiche synthèse 4.3 (b))

Fiche synthèse 4.3 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Réponse aux besoins éducatifs

Convergences

- Il est essentiel de pouvoir répondre aux besoins éducatifs de tous en formulant des « *programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante* » (Cadre d'action de Dakar, p.8) et plus globalement à l'amélioration de la qualité de vie, notamment la santé et la nutrition (Cadre d'action de Dakar, p.8 ; *Education Sector Strategy*, p.8 ; ESSU, p.38-39)
- Pour répondre aux besoins éducatifs, il faut mettre en œuvre des programmes permettant à l'apprenant de **participer pleinement à la vie sociale et démocratique, de transformer leur société et de la développer**, tout en permettant une **plus grande cohésion sociale**. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; *Education Sector Strategy*, p.6 ; ESSU, p.38-39 et 60)
- Les individus doivent acquérir les attitudes et compétences techniques qui leur permettront de **développer leurs capacités de travail**. Par exemple, les formations destinées aux enfants non scolarisés doivent être qualifiantes. Les États doivent être en mesure de produire un fort écoulement de diplômés compétents et productifs, « *a strong outflow of competent graduates* » (*Education Sector Strategy* p.8), qui puissent s'intégrer sur le marché du travail et dans l'administration publique. La Banque mondiale, dans son ESSU, suggère pour cela la construction d'institutions d'enseignement tertiaire spécialisé (instituts techniques, centres universitaires), adaptant les programmes d'études aux besoins économiques locaux et développant des liens avec l'industrie locale. Cela permettra de former une main-d'œuvre compétente de managers et de techniciens. Dans cette optique, la question de la finalité de l'éducation se pose, et donc la question des cycles terminaux (curricula). (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 ; *Education Sector Strategy*, p.8 ; ESSU, p.22, 27, 61-62 et 141 ; *PRSP Sourcebook*, p.5)
- Les apprenants, grâce à l'acquisition de savoirs et de valeurs, doivent pouvoir **maîtriser leur destin, développer le plaisir de la pensée**, prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre tout au long de leur vie. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; *Education Sector Strategy*, p.5)
- « *Aucune nation ne saurait avoir une économie moderne et ouverte si une partie de sa main-d'œuvre n'a pas achevé d'études secondaires* » (Cadre d'action de Dakar, p.16). Le **développement de l'enseignement secondaire et tertiaire** (supérieur, professionnel et technique) est donc une nécessité et doit être pris en charge en même temps que la progression de l'éducation de base. En effet, l'explosion de la scolarisation primaire a créé de fortes demandes de formation secondaire auxquelles les États doivent maintenant faire face. L'enseignement de base doit préparer à la poursuite des études et de formations au supérieur. Le *PRSP Sourcebook* de la Banque mondiale précise que tout doit être mis en œuvre pour que les sortants du primaire et du secondaire (et notamment les plus pauvres et démunis) puissent poursuivre au supérieur : bourses, prêts, travaux rémunérés par l'établissement scolaire, et exemption des frais de scolarité, etc. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; *Education Sector Strategy*, p.8 ; ESSU, p.22, 27 et 59 ; *PRSP Sourcebook*, p.5)

- Les programmes mis en place spécifiquement à l'intention des jeunes doivent leur apporter les informations, les compétences pratiques, l'aide et les services nécessaires pour les **protéger contre les risques auxquels ils sont confrontés** : exploitation du travail des enfants, pénurie d'emplois, conflits et violence, usage de drogues, grossesses pendant la scolarité et pandémie du sida. Les programmes leur étant destinés doivent être accessibles et conviviaux. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31)
- L'accent doit être mis sur la **lutte contre le VIH/Sida** grâce aux programmes d'éducation. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.32 ; ESSU, p.11 et 38-39)
- Tous les jeunes doivent pouvoir bénéficier d'une **éducation continue**. Les enfants qui abandonnent le système formel ou sortent sans avoir acquis les connaissances et compétences minimales doivent pouvoir se faire offrir des **programmes d'éducation non formelle** novateurs et durables permettant de combler leurs apprentissages : « *Cooperation with nonformal educational organizations for youth will be crucial* » (ESSU, p.39). Les offres de formation doivent être réelles et adaptées à leur environnement et à leurs besoins et permettre une **formation qualifiante** aux enfants non scolarisés. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31 ; ESSU, p.38-39)

Spécificités/Divergences

- Il s'agit de « **répondre en l'espace d'une génération aux besoins éducatifs fondamentaux** » de l'ensemble de la population, et de **préserver par la suite cet acquis**. (Cadre d'action de Dakar, p.12)
- Il est nécessaire de mettre en œuvre des formations qui s'attachent à « **exploiter les talents et le potentiel de chaque personne** » et à développer la personnalité des apprenants. (Cadre d'action de Dakar, p.8)
- Pour la Banque mondiale, il est nécessaire, pour les pays du Sud, de prendre en charge la **mise à niveau de la main-d'œuvre existante** qui n'a pas les connaissances et compétences minimales du secondaire : « *There is a need to train and retrain the existing labor force* » (ESSU, p.59). Les adultes actifs doivent bénéficier de formation continue pour améliorer leurs capacités actuelles en vue d'un recyclage efficace sur le marché du travail.
- Il est nécessaire de **développer les connaissances en sciences et en nouvelles technologies de la population**. Cela permet un système d'information et de communication plus efficace pour les citoyens et pour l'administration publique, ainsi que la résolution des problèmes économiques et sociaux. (*Education Sector Strategy*, p.8 ; ESSU, p.59 et 86)

Fiche synthèse 4.3 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Réponse aux besoins éducatifs

Convergences

- La réponse aux besoins éducatifs est très **liée aux besoins de l'économie, du marché et de l'emploi**. (CSLP, p.27, 42, 72 et 86 ; Lettre de politique éducative, s.p. ; Plan d'action national EPT, p.17-18, 21 et 27 ; Phase II du PDDEB, p.32)
- La réponse aux besoins éducatifs passe principalement par le **développement de la formation professionnelle et du secondaire ou du postprimaire**, selon les politiques. (CSLP, p.28, 35, 40, 42, 50, 61 et 72 ; Lettre de politique éducative, s.p. ; Plan d'action national EPT, 17-18, 21-22 et 27 ; Phase II du PDDEB, p.32)
- Selon le CSLP et la Lettre de politique éducative, **le développement de l'enseignement postprimaire** doit permettre de répondre aux besoins du marché, de l'économie et de l'emploi. (*voir* rubrique Divergences/spécificités)
- Le CSLP suggère **l'intégration du 1^{er} cycle du secondaire dans l'éducation de base**, « *de manière à consolider les acquis des sortants permettant des acquisitions ultérieures plus autonomes.* » (p.84) La Lettre de politique éducative (s.p.) va plus loin, en favorisant le développement de tout l'enseignement secondaire afin de renforcer les acquis, mais également de préparer les élèves « *à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur ou à entamer une formation professionnelle spécialisée.* » (s.p.) La Loi d'orientation de l'éducation de 2007 (p.4) abonde dans le même sens.
- La notion **d'équilibre entre les différents niveaux d'éducation** est très importante. Cette recherche d'un meilleur équilibre doit être opérationnalisée par le développement de l'éducation postprimaire afin que chaque cycle soit autosuffisant et qu'il puisse déboucher sur des possibilités de formation ou d'emploi. (CSLP, p.27, 42, 50 et 84 ; Lettre de politique éducative, s.p. ; Loi d'orientation de l'éducation de 2007, p.9 ; Plan d'action national EPT, p.17)

Spécificités/Divergences

- Le CSLP (p.42), utilise **l'expression « postprimaire »** pour désigner tous les niveaux d'enseignement au-delà du niveau primaire. Dans le cas des autres politiques, ce terme fait plutôt référence au premier cycle du secondaire.
- Le CSLP (p.28, 35, 40, 42, 50, 61 et 72), le Plan d'action national EPT (p.17-18, 21-22 et 27), la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 (p.4) et la Lettre de politique éducative (s.p.) mettent **l'accent sur le développement de l'enseignement postprimaire (secondaire, supérieur) et de la formation professionnelle**. Selon la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, l'éducation postprimaire est incluse dans l'éducation de base et est obligatoire. (p.12) Le PDDEB met plutôt l'accent sur l'éducation non formelle professionnalisante.

- Les **visées relatives au développement de la formation professionnelle** sont différentes dans plusieurs politiques. Ainsi, la formation professionnelle permet, selon le CSLP, d'« *améliorer la productivité, encourager l'investissement privé et attirer les capitaux étrangers, favoriser le transfert de technologie et l'adaptabilité de la concurrence des entreprises aux changements liés à la mondialisation.* » (p.35) Elle est également un moyen de valorisation de la qualité de la main-d'œuvre. Son développement s'inscrit dans les stratégies d'accélération de la croissance économique du CSLP. Le Plan d'action national EPT entrevoit plutôt la formation professionnelle comme un moyen de « *former une main-d'œuvre qualifiée, opérationnelle, capable de développer des initiatives privées.* » (p.21-22) La Loi d'orientation de l'éducation de 2007 (p.4) met également l'accent sur le développement de connaissances et de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession.
- La **recherche de l'équilibre entre les niveaux d'éducation** doit permettre, selon le CSLP, d'« *optimiser les performances et la qualité ainsi que les investissements.* » (p.86) Le Plan d'action national EPT (p.17) met plutôt l'accent sur l'importance de développer l'enseignement secondaire pour absorber les sortants du primaire.
- La Lettre de politique éducative (s.p.) entrevoit les **finalités du système éducatif** dans une certaine vision de la réponse aux besoins éducatifs, besoins émanant non seulement de l'économie et du marché, mais également **de la société ou de la communauté**. Ainsi, le système éducatif doit permettre le transfert des « *connaissances, savoir-faire et valeurs leur permettant de se développer harmonieusement en tant qu'individus tout en se préparant à participer activement à la vie et au progrès de leur société en tant que citoyens* » (s.p.) et de fournir au pays les ressources nécessaires à son développement économique, social et culturel. Elle favorise d'ailleurs la revalorisation des activités pratiques et manuelles. Les deux Lois d'orientation de l'éducation de 1996 et de 2007 définissent plutôt les objectifs du système éducatif comme étant de favoriser la socialisation de l'enfant, de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires à leur vie et leur permettant d'exercer un métier ou de poursuivre leurs études et de « *doter le pays de cadres ayant un niveau élevé d'expertise et de recherche scientifique et technologique* ». (Loi d'orientation de l'éducation de 1996, p.7)
- La Lettre de politique éducative (s.p.) mise sur la recherche constante de **l'adéquation formation/emploi**. Elle suggère ainsi la mise en place d'un enseignement technique et professionnel adapté directement aux besoins du marché de l'emploi.
- Le **PDDEB** entrevoit le **secteur non formel comme un outil de promotion du développement local**. La Phase I ne prévoyait pas le développement de l'éducation secondaire, ni de l'enseignement professionnel. La réponse aux besoins éducatifs passait par l'introduction de changements au niveau de l'école pour permettre des possibilités d'auto éducation (p.15) et par le développement d'écoles satellites dans les communautés qui en exprimaient le besoin (p.24). La Phase II intègre le premier cycle du secondaire et l'enseignement technique et professionnel (p.32), en conformité avec la Réforme du système éducatif. Tirant des leçons des expériences vécues lors de la Phase I, la Phase II du PDDEB mise sur la nécessité d'organiser des passerelles entre le secteur non formel et la formation professionnelle (p.34). Elle amène également la possibilité du développement de cours du soir (p.34). Le secteur non formel reste donc une formation préprofessionnalisante. Finalement, la Phase II du PDDEB intègre l'éducation inclusive dans ses stratégies (p.37-38), ce qui est un moyen de répondre aux besoins éducatifs d'une partie de la population.

4.1.1.4 Alphasbétisation des adultes

Le Cadre d'action de Dakar et le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne accordent une grande importance à l'augmentation des taux d'alphabétisation des adultes, et plus particulièrement des femmes. Les objectifs visent à augmenter de 50 % les taux d'alphabétisation d'ici 2015. Ces mêmes politiques entvoient l'alphabétisation comme un moyen de permettre aux apprenants de fonctionner dans leur société et de la transformer. Elles mettent l'accent sur le développement et la diversification des initiatives, l'utilisation des langues maternelles, l'utilisation des nouvelles technologies, la formation des formateurs en alphabétisation et la mise à disposition de ressources adéquates pour le développement des initiatives d'alphabétisation. Finalement, le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne mentionne l'importance d'utiliser les langues maternelles dans le processus d'alphabétisation. La notion d'alphabétisation des adultes est très peu présente dans les politiques de la Banque mondiale. Malgré tout, l'*Education Sector Strategy* reconnaît le droit des adultes à un accès équitable aux structures d'éducation de base. (*Voir* fiche synthèse 4.4 (a))

Les politiques nationales visent toutes l'augmentation des taux d'alphabétisation des adultes pour atteindre 40 % en 2010. L'alphabétisation des adultes doit être inscrite dans une vision plus large, liée au développement. Pour le CSLP, elle a un impact positif sur l'économie. Parallèlement, pour le PDDEB et le Plan d'action national EPT, l'alphabétisation est un moyen d'augmenter l'accès à l'éducation de base, tout en constituant un important outil de développement local. Selon les différents documents du PDDEB et le CSLP, les actions d'alphabétisation doivent cibler plus particulièrement les femmes et les populations des zones les plus défavorisées. Le PDDEB vise ainsi à doter chaque village de son centre d'alphabétisation. Le CSLP, le document du FONAEF, le Plan d'action national EPT, le PDDEB et la Phase II du PDDEB affirment leur volonté de développer des actions de postalphabétisation alors que la Loi d'orientation de l'éducation (2007) entvoit l'alphabétisation comme une sous-composante de l'éducation non formelle et ne décrète aucune disposition particulière quant à son développement. Finalement, les actions spécifiques à ce secteur sont prises en charge par des opérateurs, financés en partie par le FONAEF, dans le cadre de la stratégie du « faire-faire ». (*Voir* fiche synthèse 4.4 (b))

Fiche synthèse 4.4 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Alphabétisation des adultes

Convergences

- Tous les adultes ont droit à l'éducation de base et doivent avoir un **accès équitable aux structures** d'éducation de base et d'éducation permanente. (Cadre d'action de Dakar, p.8 et 16; *Education Sector Strategy*, p.7)
- Pour le Cadre d'action de Dakar (p.16), l'éducation des adultes, précisément l'alphabétisation, doit **permettre aux apprenants de fonctionner dans leur société et de la transformer**. Elle participe à « *la durabilité des moyens d'existence, la santé, la citoyenneté active et l'amélioration de la qualité de vie des individus, communautés et sociétés* » (p.16). L'alphabétisation des adultes participe à la **réduction des inégalités entre zones rurales et urbaines, mais également entre les sexes**. Il s'agit d'un moyen essentiel pour l'autonomisation des femmes. Fortes de ce constat, les ONG développent des projets alliant alphabétisation, responsabilisation et développement local. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; *Education Sector Strategy*, p.28)

Spécificités/Divergences

- L'objectif est **d'augmenter de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes**, notamment des femmes, d'ici 2015. Il s'agit, selon l'EPT et en accord avec la convention de Johannesburg, de lutter contre l'illettrisme des adultes. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31)
- Les **initiatives d'éducation des adultes** doivent être considérablement développées et diversifiées. Les liens entre les initiatives formelles, non formelles et informelles doivent donc être développés pour s'adapter à la diversité des besoins des adultes. Il s'agit par exemple d'intégrer les programmes dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31)
- Les campagnes d'alphabétisation doivent être **correctement ciblées et les enseignants mieux formés**. Il convient également de développer des **méthodes pédagogiques de qualité, concrètes et participatives**. (Cadre d'action de Dakar, p.16 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31)
- Pour l'alphabétisé, **le processus d'alphabétisation** doit permettre de « *créer un lien entre développement personnel et patrimoine culturel des apprenants; et renforcer la confiance en soi des apprenants* ». (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28)
- Il est important de promouvoir l'utilisation **des langues nationales** dans le processus d'alphabétisation. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28)

- L'éducation et la formation continue des adultes doivent faire **partie intégrante du système national de réduction de la pauvreté**. (Cadre d'action de Dakar, p.16)
- L'alphabétisation des adultes doit aller de pair avec une « *utilisation novatrice des technologies* ». (Cadre d'action de Dakar, p.16)

Fiche synthèse 4.4 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Alphabétisation des adultes

Convergences

- Les politiques visent l'augmentation des **taux d'alphabétisation des adultes** pour atteindre 40 % pour 2010 par le développement et la diversification des actions d'alphabétisation. (CSLP, p.27 et 48 ; Lettre de politique éducative, s.p. ; Plan d'Action national EPT, p.29 ; PDDEB, p.19, 20 et 27 ; Phase II du PDDEB, p.18)
- Les actions d'alphabétisation ciblent les groupes les plus vulnérables, soit les **femmes et les populations des zones défavorisées** (CSLP, p.27, 48 et 84 ; PDDEB, p.27 ; Phase II du PDDEB, p.18, 19)
- Les actions d'alphabétisation doivent être **dispensées par des opérateurs** tels que les ONG, les associations communautaires, les groupements de villageois, les collectivités locales déconcentrées et les organisations confessionnelles. Elles impliquent donc une collaboration étroite entre l'État et ces opérateurs, en plus d'une mobilisation sociale autour de ces activités. (CSLP, p.27 et 86 ; FONAEF, p.1, 2 et 3 ; Lettre d'intention de politique éducative, s.p. ; Loi sur les collectivités territoriales, art. 95-96 ; PDDEB, p.28 ; Phase II du PDDEB, p.19)
- Il y a une volonté affirmée de développer les **actions de postalphabétisation**. (CSLP, p.86 ; Plan d'action national de l'EPT, p.21 ; FONAEF, p.2-3 ; PDDEB, p.20 ; Phase II du PDDEB, p.18)
- Le Plan d'action national EPT (p.21), le PDDEB (p.20) et la Phase II du PDDEB (p.18) font la promotion d'actions de postalphabétisation dispensées à la fois **dans les langues nationales et en français**, ce qui permettra, ultimement, de « *mieux assurer la formation des alphabétisés et créer un environnement libre, propice au développement de l'éducation de base.* » (PDDEB, p.20). La Phase II du PDDEB va plus loin en exprimant la volonté de « *[d]écrire 3 nouvelles langues nationales* » (p.20). La production de documents écrits en langues nationales est d'autre part favorisée par le FONAEF (p 2-3) et le PDDEB (p.28)
- Les actions d'alphabétisation peuvent être inscrites dans des objectifs plus larges **liés au développement**. Selon le CSLP (p.35), l'augmentation des taux d'alphabétisation aura un impact positif sur la productivité globale de l'économie. Elle constitue donc **un élément important des stratégies de réduction de la pauvreté** et des stratégies de **développement rural**. Cette visée du développement est donc partagée par le CSLP (p.35, 41-42, 61 et 86), le Plan d'action national EPT et par le PDDEB, qui perçoivent l'alphabétisation comme un « *support à l'effort de développement de l'éducation formelle et comme outil du développement local* » (Plan d'action national EPT, p.24-25 ; PDDEB, p. 19-20). Le PDDEB conçoit également l'alphabétisation comme étant un moyen favorable « *à la promotion de la scolarisation des enfants et de plus particulièrement des filles* » (p.27). La Phase II du PDDEB développe également ce point (p.36).

- Selon le CSLP (p.41-42, 86), le PDDEB (p.27), et la Phase II du PDDEB (p.36), les actions d'alphabétisation doivent être **intégrées dans un ensemble d'activités et de services** tels que la santé, l'éducation, le crédit et la vulgarisation. Le CSLP préconise la mise en place de projets économiques destinés à permettre aux femmes d'appliquer les connaissances apprises dans les centres d'alphabétisation et le développement et la promotion des activités de postalphabétisation. Le PDDEB parle plutôt de la mise en place d'une organisation, de contenus et de méthodes d'enseignement adaptés aux besoins spécifiques des différents publics, et en particulier des femmes et des jeunes.

Spécificités/Divergences

- Le CSLP (p.27) met l'accent sur l'importance du développement de l'alphabétisation à des **coûts récurrents réduits et de qualité**.
- Le CSLP (p.41, 42, 86 et 99) insiste sur « [l]a mise en œuvre de *projets économiques destinés aux femmes* » (p.41-42)
- La Loi d'orientation de l'éducation de 2007 entrevoit l'alphabétisation dans le **cadre des activités du secteur non formel** (p.4). L'alphabétisation est comprise comme *« l'ensemble des activités éducatives et de formation destinées à des jeunes et à des adultes en vue d'assurer l'acquisition de compétences de base dans une langue donnée et qui vise l'autonomie de l'apprenant. »* (p.4)
- Le **FONAEF** est un outil *« né d'une volonté consensuelle des partenaires publics et privés pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous au Burkina Faso »* (FONAEF, p.1). Selon le document-cadre du FONAEF (p.1, 2 et 3), il permet de recueillir et de gérer les contributions de l'État et des partenaires publics et privés, d'encourager les communautés de base, les organisations de la société civile, l'État et les partenaires du développement à renforcer leur engagement en faveur de l'alphabétisation et de renforcer les capacités d'intervention par l'octroi de subventions. Le FONAEF est composé de l'État, des collectivités locales, des partenaires techniques et financiers, des opérateurs et du secteur privé. Les **activités mises en place par le FONAEF** sont les formules alternatives, les actions en alphabétisation, la presse écrite en langues nationales, et les documents de post alphabétisation, et les recherches linguistiques.
- Le PDDEB (p.27) tend à doter **chaque village** de son propre Centre permanent d'alphabétisation.
- La **stratégie du PDDEB est axée sur le « faire-faire »** (Phase I, p.39 ; Phase II, p.18 à 20). Elle prévoit ainsi : l'organisation du Forum national sur l'alphabétisation la construction et l'équipement des centres d'alphabétisation, le recrutement et la formation du personnel, la production et la distribution du matériel, la mise en place d'un dispositif de suivi/évaluation, l'implantation de nouveaux curricula, l'amélioration de l'environnement lettré et le développement de nouvelles formules d'alphabétisation (en braille, en milieu de travail, axées sur la culture scientifique et technique, etc.).
- La Phase II du PDDEB prévoit une **décentralisation du FONAEF** et la prise en compte des opérateurs émergents (p.19).

4.1.1.5 Disparité entre les sexes

Au niveau international, selon le Cadre d'action de Dakar et l'*Education Sector Strategy*, les faibles taux de réussite et d'achèvement des filles sont liés à des environnements scolaires dangereux, aux préjugés et aux valeurs et croyances traditionnelles du rôle des hommes et des femmes dans la société. Les stratégies doivent donc, selon ces politiques, viser à répondre à ces problématiques. Le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne élargit le concept de disparité au-delà du genre : il intègre également les concepts de disparités entre régions, entre zones rurales et urbaines et les disparités socioéconomiques. Selon le Cadre d'action de Dakar et le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, la question des disparités entre les sexes ne concerne pas seulement l'accès à l'éducation primaire, mais toutes les sphères éducatives. Les stratégies diffèrent d'une politique à l'autre. Les campagnes de sensibilisation sont particulièrement présentes dans de nombreuses politiques. (*Voir* fiche synthèse 4.5 (a))

Dans les différentes politiques nationales, les efforts en termes de réduction des disparités entre les sexes sont mis en lien avec les efforts d'augmentation des taux de scolarisation. La Phase II du PDDEB entrevoit cependant la question dans une vision plus globale, intégrant les actions spécifiques en faveur des filles dans tous les objectifs liés au développement de l'éducation. Les stratégies diffèrent d'une politique à l'autre. La Loi d'orientation de l'éducation (2007) décrète l'obligation de l'Éducation pour tous les enfants de 6 à 16 ans. Ainsi, la fréquentation des filles est obligatoire. Le CSLP met l'accent sur la priorité des femmes en matière d'alphabétisation et sur l'amélioration de leurs conditions de travail. Il intègre également la question de la scolarisation des filles dans les objectifs liés au développement quantitatif de l'offre éducative. Le Plan d'action national EPT vise l'augmentation de la scolarisation des filles par la mise en œuvre de mesures incitatives alors que le PDDEB et le Plan d'action national EPT axent leurs actions sur la mise en place d'activités de recherche, d'information et de sensibilisation. (*Voir* fiche synthèse 4.5 (b))

Fiche synthèse 4.5 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Disparité entre les sexes

Convergences

- Les taux de réussite et d'achèvement plus bas chez les filles sont liés à des **environnements scolaires dangereux**, qui créaient une peur pour la sécurité des filles. D'importants **préjugés** interviennent par ailleurs dans le comportement et la formation des enseignants, mais aussi dans les processus d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que dans les programmes et les manuels scolaires. Les problèmes d'égalité entre filles et garçons sont également dus aux **valeurs et croyances traditionnelles du rôle des hommes et des femmes** dans la société. (Cadre d'action de Dakar, p.16, 17 et 19 ; *Education Sector Strategy*, p.12 et 13)
- Il est nécessaire de mettre en place des **cadres d'apprentissages sensibles aux différences de genre**. Il faut mettre en œuvre des **stratégies intégrées, permettant l'évolution de la société**. « *Les écoles, les autres structures d'apprentissage et les systèmes éducatifs sont habituellement le reflet de la société dans son ensemble.* » (Cadre d'action de Dakar, p. 19). Il est donc important d'agir sur la discrimination résultant des attitudes et pratiques sociales, ainsi que du statut économique et des habitudes culturelles. (Cadre d'action de Dakar, p.9 ; 16, 17 et 19 ; *Education Sector Strategy*, p.28)
- **Les espaces d'enseignement doivent être sécuritaires et clos**. Les routes doivent, elles aussi, être sécurisées. Il convient plus particulièrement de veiller aux problèmes de maltraitance et de harcèlements dont les filles sont victimes pendant les trajets ou au sein de l'établissement. (Cadre d'action de Dakar, p.19 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31 ; *Education Sector Strategy*, p.28 et 31 ; ESSU, p.53 et 54)
- **Au niveau pédagogique**, il est important que le personnel éducatif soit équitable et transparent, et que les règles et règlements, notamment en ce qui concerne la promotion et les mesures disciplinaires, aient les mêmes conséquences pour les filles et les garçons. L'égalité et le respect doivent être de mise au niveau de l'attitude des enseignants, du contenu des programmes, des manuels et du matériel pédagogique, des activités scolaires et des rapports entre élèves. Il peut également être pertinent d'avoir davantage de personnel enseignant féminin. (Cadre d'action de Dakar, p.19 ; *Education Sector Strategy*, p.12 et 13 ; ESSU, p.53)
- Pour lutter contre les disparités de scolarisation entre les filles et les garçons, il est indispensable de mener des **campagnes de sensibilisation et des formations** pour éveiller les parents et les communautés, les enseignants et l'ensemble des gestionnaires de l'éducation aux avantages de la scolarisation des filles : « *educating parents and communities about the benefits of girls education* » (*Education Sector Strategy*, p.31). (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31 ; *Education Sector Strategy*, p.28 et 31)
- Le développement de l'éducation des filles peut-être encouragé par des programmes scolaires de **santé reproductive**, mais également par l'augmentation de **l'assistance portée aux filles**. (*Education Sector Strategy*, p.28 et 31 ; ESSU, p.53-54)

Spécificités/Divergences

- Il est prioritaire **d'éliminer les disparités et d'instaurer l'égalité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2015**. Il s'agit notamment d'« *assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite* » (Cadre d'action de Dakar, p.8)
- Les filles et les femmes doivent toutes avoir **un accès équitable** à l'ensemble des sphères éducatives, et notamment celles des mathématiques, des sciences et des technologies. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28, 31)
- L'égalité des sexes nécessite une **volonté politique ferme** et la mise à disposition des **ressources nécessaires**. (Cadre d'action de Dakar, p.16 et 17)
- La scolarisation des filles peut également être améliorée avec **l'alphabétisation des femmes**. Toutes les sphères du système éducatif doivent donc être mises à contribution. (Cadre d'action de Dakar, p.16-17)
- Il est essentiel de **rester juste et équitable également envers les garçons**. « *Il faut prêter attention aux besoins des garçons dans les situations où ils sont désavantagés.* » (Cadre d'action de Dakar, p.19)
- **La notion de disparités est à élargir** au-delà du problème de genre. Il concerne également les disparités entre régions, entre zones rurales et urbaines, ainsi que les disparités socioéconomiques. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28)
- Des programmes plus particulièrement destinés à la scolarisation des filles sont mis en place. Il s'agit plus spécifiquement de favoriser leur scolarisation, leur rétention dans le système et l'achèvement de leur cycle, par des **stratégies incitatives** (bourses, repas, soins de santé, mise à disposition de manuels) (*Education Sector Strategy*, p.28 et 31)
- Les politiques nationales doivent également se préoccuper **du contexte économique** afin d'encourager l'emploi des femmes et de stimuler la scolarisation des filles. En effet, la crainte que les filles ne puissent jamais s'insérer sur le marché du travail défavorise leur scolarisation. Le rapport existe également dans l'autre sens, l'éducation des filles augmentant la participation de la population active féminine. (*Education Sector Strategy*, p.28 et 29)
- Une **agence multipartenariale** a récemment été mise en place par la Banque mondiale, l'UNICEF, la British DFID et la fondation Rockefeller pour se pencher plus précisément sur les **facteurs permettant une plus grande efficacité** des programmes d'éducation des filles dans les pays du Sud. (*Education Sector Strategy*, p.31)
- La lutte pour l'équité dans l'accès à l'éducation est encouragée par **l'élimination des frais de scolarité** au primaire. (ESSU, p.10-11 et 53)
- Les considérations d'équité et **l'impact éminemment positif de la scolarisation des filles sur la société** nécessitent la réduction du fossé entre les taux de scolarisation des filles et des garçons. « *Investment in girls education increases womens labor force participation rates*

and earnings; results in women having fewer children; lowers infant, child and maternal mortality rates; creates intergenerational educational benefits; and yields significant environmental benefits. ». Il est donc souhaitable que cela permette des changements démographiques positifs, la réduction des coûts de santé, une plus grande cohésion sociale et une plus grande efficacité du développement (*Education Sector Strategy*, p.29)

Fiche synthèse 4.5 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Disparité entre les sexes

Convergences

- Les efforts en termes d'augmentation **des taux de scolarisation** visent souvent en particulier les filles, surtout en milieu rural. (CSLP, p.48 ; Lettre de politique éducative, s.p. ; Plan d'action national EPT, p.21 ; PDDEB, p.20 ; Phase II du PDDEB, p.17)
- Les **taux de scolarisation des filles** visés par la Lettre de politique éducative et le PDDEB (lors de son élaboration) sont de 65 % pour 2010.
- L'éducation est considérée comme **obligatoire**, tant pour les garçons que pour les filles. (Loi d'orientation de l'éducation de 1996, p.6 et de 2007, p.5 ; Phase II du PDDEB, p.16)

Spécificités/Divergences

- Dans le cadre du CSLP, la réduction des disparités entre les sexes passe par un accent mis sur les femmes en matière **d'alphabétisation**. (p.48 et 84)
- Selon le CSLP (p.99), **l'amélioration des conditions de travail des femmes** a une incidence sur l'accroissement de la production. Le renforcement de leurs capacités passe par l'amélioration de l'éducation, par l'alphabétisation et la formation axée sur les techniques agricoles et la création et gestion d'entreprises.
- Le Plan d'action national EPT (p.25) ainsi que PDDEB (p. 23-24) proposent des **stratégies concrètes** pour augmenter la fréquentation scolaire des filles. Il s'agit de la mise en œuvre de mesures incitatives visant le recrutement, le maintien à l'école, l'amélioration de leur parcours scolaire et de mesures de discrimination positive (bourses, gratuité des manuels et fournitures, garderies pour enfants, système d'étude).
- Le Plan d'action national EPT (p.25) et le PDDEB (p.23/24) proposent la mise en place d'**activités de recherche et d'information/sensibilisation** en faveur de la scolarisation des filles.
- Dans **la Phase II du PDDEB**, toutes les stratégies en matière d'éducation déploient un effort particulier en faveur des filles.

4.1.1.6 Qualité de l'éducation

La question de la qualité de l'éducation est au cœur des préoccupations relatives à l'EPT. Cette qualité est entrevue par le biais des résultats des apprentissages, de la réponse aux besoins éducatifs de base en termes de lecture, d'écriture, de calcul et des sciences et du lien entre la qualité et l'augmentation des taux de scolarité et de rétention des élèves. Au niveau des stratégies, le Cadre d'action de Dakar et *l'Education Sector Strategy* mettent l'accent sur l'allocation de ressources adéquates, la mise en place de méthodes d'apprentissage actives et d'un environnement, d'installations et de matériel appropriés. L'ESSU préconise quant à lui l'augmentation des temps éducatifs et la compétition entre le secteur public et privé, pouvant constituer une source de gains en qualité. Finalement, le Cadre d'action de Dakar, le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne et les deux politiques sectorielles de la Banque mondiale précisent que la formation initiale et continue des enseignants est une composante cruciale d'une éducation de qualité. (*Voir* fiche synthèse 4.6 (a))

La qualité de l'éducation est une priorité dans toutes les politiques éducatives nationales. Les objectifs qualitatifs visent principalement l'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'enseignement, ainsi que la réduction du redoublement et de l'abandon scolaire. Le CSLP entrevoit cependant la qualité sous un angle différent, celle-ci étant perçue comme un gage de qualité du capital humain, une condition essentielle à la promotion du développement. Il ne mentionne cependant aucune stratégie visant l'amélioration de la qualité de l'éducation. Finalement, le Plan d'action national EPT et le PDDEB entrevoient la question de la qualité dans un contexte décentralisé, tant au niveau du contrôle de la qualité des apprentissages que de la formation des acteurs de l'éducation. La principale stratégie nationale est la réorganisation des cycles. Officialisée dans la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, celle-ci doit permettre aux élèves sortants du primaire de pouvoir s'intégrer dans la vie socioprofessionnelle ou de poursuivre leurs études. Au niveau de l'éducation primaire, trois sous-cycles ont été créés, ce qui permet de diminuer le redoublement des élèves et de favoriser l'augmentation des taux d'achèvement. (*Voir* fiche synthèse 4.6 (b))

Fiche synthèse 4.6 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Qualité de l'éducation

Convergences

- Les **résultats d'apprentissage** doivent être reconnus et quantifiables. Il est nécessaire d'établir une définition claire et une évaluation précise des résultats attendus de l'apprentissage, notamment en termes de savoirs, de compétences pratiques, d'attitudes et de valeurs. L'évaluation doit prendre en compte l'environnement, les méthodes et les résultats, cognitifs et non cognitifs. L'**efficacité et la fiabilité statistique** doivent être améliorées. (Cadre d'action de Dakar, p.8, 17 et 20 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 et 31 ; *Education Sector Strategy*, p.14)
- Toutes les initiatives internationales s'accordent sur le fait qu'une éducation de qualité doit répondre minimalement aux **besoins éducatifs de base en lecture, écriture, calcul et sciences**. Le Cadre d'action de Dakar et le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne y ajoutent les compétences indispensables à la vie courante, notamment en lien avec la pandémie VIH/Sida (Cadre d'action de Dakar, p.8 et 17 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 et 31 ; *Education Sector Strategy*, p.7)
- La qualité de l'éducation est nécessaire à l'**augmentation la scolarisation et la rétention** des élèves. « *In Africa, for example, fewer than two-thirds of Grade 1 students will reach the final grade and of these, only about half will reach even minimum standards of learning achievement.* » (ESSU p.51). (Cadre d'action de Dakar, p.17 ; *Education Sector Strategy*, p.13 ; ESSU, p.51 et 75)
- Des **ressources adéquates doivent être allouées** à la question de la qualité, souvent délaissée au profit des objectifs d'accès. Elles doivent être appropriées et réparties de façon équitable. (Cadre d'action de Dakar, p.17 et 20 ; *Education Sector Strategy*, p.14 et 25-26)
- Une éducation de qualité implique des élèves sains, bien nourris et motivés. L'école doit prendre en charge la **bonne condition physique et mentale** des enfants. (Cadre d'action de Dakar, p.17 ; *Education Sector Strategy*, p.7)
- Au niveau pédagogique, les **méthodes d'apprentissage** actives doivent être favorisées ainsi que celles « *qui partent du savoir et de l'expérience des enseignants et apprenants* » (Cadre d'action de Dakar, p.17). L'approche doit être centrée sur l'élève et mettre en avant les valeurs démocratiques et les pratiques d'interaction enseignement-apprentissage. (Cadre d'action de Dakar, p.17 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.30 et 31 ; *Education Sector Strategy*, p.8 ; ESSU, p.141)
- La **formation des enseignants**, tant initiale que continue, est un point crucial pour l'obtention d'une éducation de qualité. Le corps enseignant doit être motivé, formé aux méthodes pédagogiques intégratrices, sensible à la discrimination sexuelle, à l'utilisation des TICs et compétent. Le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne précise que, d'ici 2015, tous les enseignants doivent avoir bénéficié d'une formation initiale. (Cadre d'action de Dakar, p.17,

20 et 28 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31 ; *Education Sector Strategy*, p.14 et 25-26 ; ESSU, p.34 et 51)

- **L'environnement, les installations et le matériel didactique** (d'un coût raisonnable et issu de la production locale) **doivent être appropriés**, l'environnement doit être accueillant, salubre, sécurisant, moderne et tenir compte des spécificités sexuelles. L'ensemble des acteurs en présence doit créer un environnement favorisant l'apprentissage. La Banque mondiale intime aux États de rendre disponible pour tous le matériel didactique minimal. (Cadre d'action de Dakar, p.17 et 20 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.30 ; *Education Sector Strategy*, p. 7, 14 et 25-26 ; ESSU, p.141)
- Des programmes adaptés doivent être instaurés pour les **personnes les plus pauvres et défavorisées**, notamment les enfants aux besoins spéciaux et les personnes vivant dans des régions aux prises avec des conflits chroniques et à l'abus de drogues. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 ; *Education Sector Strategy*)
- Le développement des **langues locales** est suggéré dans l'optique d'une éducation de qualité. (Cadre d'action de Dakar, p.17 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 et 30 ; *Education Sector Strategy*, p. 14 et 32-33 ; ESSU, p.51 et 75)
- La qualité de l'éducation doit également être envisagée comme un **facteur d'intégration et d'adaptation** des apprenants dans des sociétés complexes, démocratiques et ayant des besoins changeants sur le marché du travail. Une éducation permet ainsi l'accumulation d'une population instruite apte au développement du pays. (*Education Sector Strategy*, p.7 et 14 ; ESSU, p.141)

Spécificités/Divergences

- Il est essentiel d'améliorer la qualité dans un **souci d'excellence pour tous**. La qualité de l'éducation et la question des acquis scolaires doivent être au cœur des préoccupations relatives à l'EPT. (Cadre d'action de Dakar, p.8 et 17 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29)
- Les programmes doivent être **adaptés aux besoins éducatifs, psychologiques et socio-économiques**, ainsi qu'à l'**environnement culturel** des enfants. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28)
- Les **méthodes traditionnelles de prise en charge des enfants**, basées sur la famille doivent être mises de l'avant, favorisant une prise en charge dès la naissance. Il en va de même pour les **systèmes de connaissances indigènes**. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 et 30)
- L'amélioration de la qualité de l'éducation et du rendement scolaire participe à une **plus grande efficacité des coûts et des dépenses**. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.30)
- **La décentralisation** est facteur favorisant l'amélioration de la qualité de l'éducation. (*Education Sector Strategy*, p.14-15)

- **Un certain nombre de facteurs favorisent la qualité de l'éducation** : l'éducation préscolaire, une diversité des formules d'enseignement (l'enseignement à distance par exemple) et l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, spécifiquement Internet. (*Education Sector Strategy*, p.29 et 32)
- La banque mondiale préconise l'**augmentation des temps éducatifs**. (ESSU, p.51)
- Il existe des **limites aux gains de qualité**, limites particulières à chaque pays. (*Education Sector Strategy*, p.75)
- La **compétition entre le privé et public** peut être une source de gains en qualité de l'éducation (ESSU, p.34)
- La Banque mondiale, dans son *PSRP Sourcebook* (p.1), définit **2 indicateurs de la qualité** : le taux d'inscription à la dernière année d'enseignement de base et les résultats obtenus par les enfants inscrits, quand les données sont accessibles.

Fiche synthèse 4.6 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Qualité de l'éducation

Convergences

- Le développement de l'accès à l'éducation doit être réalisé de manière à **améliorer la qualité de l'éducation** au Burkina Faso. (CSLP ; Lettre de politique éducative ; Plan d'action national EPT ; PDDEB ; Phase II du PDDEB)
- Les objectifs du développement qualitatif de l'éducation visent à **améliorer la qualité des apprentissages et de l'enseignement, à réduire le redoublement et l'abandon scolaire.** (CSLP ; Plan d'action nation EPT ; PDDEB)
- La **réorganisation des cycles** doit être réalisée de façon à ce que « *chaque cycle se suffise à lui-même* » (Lettre de politique éducative, s.p.), et que ce système permette aux élèves de s'intégrer dans un emploi ou de poursuivre leurs études (Lettre de politique éducative, s.p. ; Plan d'action national EPT ; Loi d'orientation de l'éducation de 2007, p.12). Selon le Plan d'action national EPT, cette réorganisation doit cibler l'enseignement secondaire. Cette réorganisation est également à la base de la stratégie du PDDEB en matière d'amélioration de la qualité. Elle consiste à créer trois sous-cycles à l'intérieur desquels le redoublement est impossible. La réorganisation des cycles a été officialisée dans la Loi d'orientation de l'éducation de 2007.
- Certaines **stratégies** mises en place pour améliorer la qualité sont présentes dans plusieurs politiques. C'est le cas de la mise en place de projets d'école, la mise en place d'un système de passage automatique, l'amélioration de la formation des enseignants et la Réforme des programmes (Plan d'Action national EPT ; PDDEB)

Spécificités/Divergences

- Le CSLP considère la qualité de l'éducation comme un gage de la **qualité du capital humain**, une condition essentielle à la promotion du développement. Elle est donc liée au développement et aux besoins économiques du pays.
- Le Plan d'action national EPT entrevoit la question de la qualité sous un angle plus vaste, incluant la **qualité de l'éducation à la petite enfance et de l'enseignement secondaire** dans ses objectifs. (p.21-22; 27) Le PDDEB s'attache quant à lui à améliorer « *la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'enseignement de base et de l'éducation de base non formelle* » (p.3). Finalement, la Phase II du PDDEB intègre également la notion de qualité de l'enseignement postprimaire.
- Le Plan d'action national EPT entrevoit la **qualité dans un contexte de décentralisation**. Il prévoit la formation, l'alphabétisation et la promotion de la participation de tous les acteurs

(enseignants, directeurs d'écoles, encadreurs et communautés) à la gestion pédagogique des écoles.

- La mise en place des projets d'écoles, telle que stipulée dans le PDDEB, doit permettre une **décentralisation du contrôle de la qualité des apprentissages** au niveau des écoles. (PDDEB, p.42)
- Les **stratégies uniques au Plan d'action national EPT** sont les suivantes : amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage, mise en place d'un contrôle permanent de la qualité, intégration de l'enseignement bilingue dans l'enseignement formel, non formel et dans les actions d'alphabétisation, amélioration de la production et de la mise à disposition des matériels et manuels scolaires.
- Les **stratégies uniques au PDDEB** sont les suivantes : mise en place d'un niveau de redoublements autorisés d'un sous-cycle à l'autre (ne doit pas excéder 10 %), renforcement des mesures de dotation de livres scolaires et d'encadrement rapproché des maîtres, augmentation du temps réel d'apprentissage jusqu'à un minimum de 800 heures par années, rapprochement géographique des infrastructures par les écoles-satellites, plan de santé scolaire, dotation d'un manuel de lecture à chaque enfant, mise en place de programmes de promotion de la lecture, révision des programmes afin de les axer sur l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de comportements précis dans le but de développer la pertinence des programmes par rapport aux besoins de l'enfant et de son milieu, mise en place d'un système d'évaluation de la qualité des écoles et de l'enseignement dispensé et création de cantines scolaires.
- La **Phase II du PDDEB** conserve les mêmes stratégies que dans le PDDEB initial, mais elle inclue également le développement de la cohérence et de l'intégration entre les différents niveaux (p. 16), l'amélioration des conditions de vie des enseignants et des encadreurs pédagogiques, le développement de l'éducation spécialisée, la révision du système d'évaluation de fin d'études, la création de bibliothèques scolaires et l'accroissement du nombre de cyberclasses.

4.1.2 Catégories émergentes

Tel que mentionné dans le cadre méthodologique, de nouvelles catégories thématiques ont émergé lors de l'analyse de contenu en raison de leur importance et de leur récurrence dans les politiques internationales et nationales. Les résultats relatifs à ces thèmes sont donc présentés dans cette section.

4.1.2.1 Harmonisation de l'aide

En conformité avec les engagements pris dans la Déclaration de Paris, l'harmonisation de l'aide est très présente dans les différentes politiques internationales. Ainsi, le Cadre d'action de Dakar, le Cadre d'Action pour l'Afrique subsaharienne, l'*Education Sector Strategy* et l'ESSU s'engagent à développer un partenariat fort, authentique et productif avec les gouvernements et la société civile. Selon ces mêmes politiques, tout comme l'IMOA, l'harmonisation de l'aide nécessite une meilleure coordination des bailleurs de fonds, ce en quoi ils s'engagent par la mise en place de mécanismes de gestion, de législation et de sensibilisation. Le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne et l'ESSU spécifient tout de même que la responsabilité de l'éducation incombe principalement aux États et que ceux-ci doivent être les chefs de file des relations partenariales. Dans ce contexte, il s'avère primordial de développer un cadre politique permettant de renforcer les liens entre les ministères et avec les ONG et la société civile. (*Voir* fiche synthèse 4.7 (a))

Les politiques nationales burkinabé intègrent peu la notion d'harmonisation de l'aide. Celle-ci est présente au niveau des objectifs du PDDEB et du Plan d'action national EPT. Le Cadre partenarial entre le gouvernement du Burkina Faso et ses PTF du secteur de l'éducation de base se veut un cadre unique de dialogue et d'harmonisation des appuis au PDDEB. Dans ce document, les partenaires s'engagent donc à coordonner leur aide et leurs mécanismes de suivi. (*Voir* fiche synthèse 4.7 (b))

Fiche synthèse 4.7 (a)
SYNTHÈSE DES POLITIQUES INTERNATIONALES
Harmonisation de l'aide

Convergences

- La communauté internationale garantie **d'honorer l'engagement collectif de l'EPT**, en lançant une initiative mondiale « *visant à élaborer les stratégies et mobiliser les ressources nécessaires pour apporter un soutien effectif aux efforts nationaux* » (Cadre d'action de Dakar, p.9). Dans ce cadre, les organismes internationaux doivent développer un partenariat fort, authentique et productif avec les gouvernements et la société civile des pays d'Afrique. (Cadre d'action de Dakar, p.9 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.34 ; *Education Sector Strategy*, p.16 ; ESSU, p.74)
- L'harmonisation de l'aide nécessite une **meilleure coordination** des bailleurs de fonds. La communauté internationale s'engage à agir de manière coordonnée et cohérente : « *coordination and harmonization of external partners systems/procedures around those of the country* » (ESSU, p.110). Des mécanismes de gestion et de coordination des partenariats doivent donc être mis en place, notamment par le biais de la législation, ainsi que de réunions de sensibilisation et de consultation. (Cadre d'action de Dakar, p.9 et 10 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 et 34 ; *Education Sector Strategy*, p.16 ; ESSU, 77-78, 94, 110 ; IMO, p.3, 4)
- La **coopération entre les organismes internationaux et nationaux** est renforcée au niveau national par les Cadres de développement intégré, les stratégies de lutte contre la pauvreté, le Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement, et l'IMO. (Cadre d'action de Dakar, p.9 et 14 ; ESSU, p.96 et 110)
- Il est entendu que **les États ont la responsabilité la plus importante** dans l'éducation, et plus particulièrement dans le financement de l'éducation de base. Cette responsabilité des États doit être accrue. Ils sont les leaders des relations partenariales, qui ne sont pas uniquement destinées aux problématiques de financement, mais également aux processus décisionnels, à la gestion et à l'enseignement. Il s'agit donc de planifier, contrôler et faciliter conjointement la coordination de l'aide en vue du leadership, de l'appropriation et de la mise en œuvre par les pays eux-mêmes. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 ; ESSU, p.110)
- Il est primordial de développer un cadre politique pour **renforcer la coopération interministérielle**, mais aussi avec les ONG, la société civile et autres instances, qui connaissent la réalité du terrain : « *Progress on the above issues requires strong, productive partnerships* » (*Education Sector Strategy*, p.16). Les partenariats doivent être gérés et coordonnés par le biais de la législation et des réunions de sensibilisation et de consultation. Les partenariats entre le gouvernement, la société civile et les communautés peuvent améliorer le secteur, dans le cadre d'une gestion plus décentralisée. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 ; *Education Sector Strategy*, p.16)

- Il est important de « *partager les connaissances, les informations, les savoir-faire techniques et les autres ressources* » (Cadre d'action de Dakar, p.29), ce partage est indispensable à l'amélioration de l'efficacité de l'aide et pour aider à **l'évaluation des situations et tendances**. Il est pour cela nécessaire de pouvoir transmettre et utiliser des données fiables. (Cadre d'action de Dakar, p.29 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 ; ESSU, p.74)
- Pour le succès des initiatives d'harmonisation de l'aide, il est nécessaire d'utiliser de plus en plus **les approches de soutien au secteur dans son ensemble** (SWAp [sector wide analysis]). (IMOA, p.4 ; ESSU, p.55 et 94)
- Pour une approche plus coordonnée des bailleurs de fonds dans les programmes sectoriels des États, il est recommandé d'utiliser **des partenariats «silencieux»**, par lesquels les bailleurs de fonds non représentés dans le pays acheminent leur soutien par l'intermédiaire d'une autre agence. (ESSU, p.96 ; IMOA, p.10-11)

Spécificités/Divergences

- Chaque acteur contribuera en fonction de ses **avantages comparatifs**. (Cadre d'action de Dakar, p.10)
- Il est nécessaire de prendre des mesures pour « *bâtir un climat de confiance mutuelle, de respect et de responsabilité* ». (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29)
- **Les médias et les partenaires décisionnels doivent être impliqués** dans le débat public sur l'éducation, les questions de société et de développement. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29)
- La difficulté, dans un contexte d'aide où les bailleurs sont multiples, est de parvenir à **identifier et à centrer l'effort dans des secteurs** qui sont l'objet de larges fossés dans l'assistance extérieure. (ESSU, p.84)
- L'IMOA induit la notion de **complémentarité** dans son volet concernant l'amélioration de la gestion de l'aide. (IMOA, p.3)

Fiche synthèse 4.7 (b)
SYNTHÈSE DES POLITIQUES NATIONALES
Harmonisation de l'aide

- Le **Cadre partenarial entre le gouvernement du Burkina Faso et ses partenaires techniques et financiers (PTF) du secteur de l'éducation de base** constitue le cadre unique de dialogue et d'harmonisation des appuis au PDDEB; il correspond à un engagement moral et à une volonté ferme partagée par les signataires.
- Dans le Cadre partenarial, **les partenaires s'engagent** à « *harmoniser au mieux leurs procédures dans les limites de la flexibilité permise par leur réglementation respective* » (p.4) et à « *harmoniser leurs mécanismes du suivi et de supervision et les intégrer progressivement au système commun conduit par le gouvernement* » (p.4).
- Le Plan d'action national de l'EPT et le PDDEB inscrivent « *la recherche d'une meilleure pertinence dans les orientations et les modalités d'intervention de l'aide extérieure* » dans ses objectifs spécifiques (Plan d'action national EPT, p.17). Ainsi, **les partenaires sont invités à harmoniser leurs procédures** d'acquisition des biens et services, de gestion, d'exécution et à envisager la mise en commun des ressources mobilisées, pour le financement de nos programmes, pour la recherche d'une meilleure synergie de leurs interventions.

4.1.2.2 Financement de l'éducation

Au niveau international, le Cadre d'action de Dakar souligne l'importance d'augmenter les investissements et de mobiliser de nouvelles ressources en faveur de l'éducation. Ainsi, selon le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, les organismes internationaux s'engagent à doubler leur soutien financier. Cet engagement est l'expression de la vision proposée par le Cadre d'action de Dakar et l'*Education Sector Strategy*, selon laquelle le financement de l'éducation ne peut incomber exclusivement aux gouvernements, qui n'en ont pas les moyens. Le financement extérieur doit être assuré par des donateurs multiples et se présenter sous forme de dons et d'aide assortie de conditions libérales. Le Cadre d'action de Dakar, l'ESSU et l'IMOA soulignent l'importance d'améliorer la prévisibilité des flux grâce à des engagements à long terme. Au niveau de la dette, le Cadre d'action de Dakar et le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne invitent la communauté internationale à la mise en œuvre effective de l'allègement ou de l'annulation de la dette, dans le cadre de l'Initiative PPTE. Ils soulignent que les sommes devront être réinvesties prioritairement dans le secteur de l'éducation. Finalement, un financement adéquat de l'éducation implique une réallocation des ressources de la part des États. Le Cadre d'action de Dakar et l'*Education Sector Strategy* proposent un financement national représentant entre 3 et 9 % du PIB. (Voir fiche synthèse 4.8 (a))

Sur le plan national, le CSLP, le Plan d'action national EPT et le PDDEB misent sur le renforcement des ressources publiques allouées au secteur de l'éducation. La Loi sur les collectivités territoriales et la Phase II du PDDEB mettent plutôt l'accent sur le rôle des structures déconcentrées dans le financement de l'éducation. Quant au CSLP, il prévoit une augmentation de la part du budget de l'État consacré à l'éducation, et donne la priorité au financement de l'éducation de base. Il mentionne également la nécessité d'améliorer l'efficacité de l'utilisation des ressources publiques. La Phase II du PDDEB met plutôt l'accent sur l'amélioration de la mobilisation des ressources. Finalement, au niveau de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, le FONAEF est un outil de financement rassemblant les ressources publiques et privées. (Voir fiche synthèse 4.8 (b))

Fiche synthèse 4.8 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Financement de l'éducation

Convergences

- Il est important aux niveaux international et national **d'augmenter les investissements et de mobiliser de nouvelles ressources** en faveur de l'éducation et de définir des priorités budgétaires pour l'atteinte des objectifs de l'EPT. « *Nous l'affirmons : aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources.* » (Cadre d'action de Dakar, p.9) Dans ce contexte, selon le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne (p.34), les organismes internationaux devront doubler leur soutien financier. (Cadre d'action de Dakar, p.9, 10, 14, 17-18 et 22 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28, 29, 30, 32 et 34 ; *Education Sector Strategy*, p.8-9, , ESSU, p.54-55 ; IMO, p.4 et 10)
- La volonté politique nécessite des moyens, moyens dont la plupart des États ne disposent pas. « *Although they have a major role to play in education, governments cannot do everything* » (*Education sector strategy*, p.18). **Les considérations fiscales rendent difficiles les initiatives** en faveur de l'éducation pour la plupart des gouvernements, même les plus volontaires. Il n'y a aucune raison pour que le financement de l'éducation de base revienne exclusivement aux gouvernements. (Cadre d'action de Dakar, p.9 ; *Education Sector Strategy*, p.18)
- Les **nouvelles ressources financières** doivent préférablement se présenter sous forme de dons et d'aides assortis de conditions libérales par le biais des institutions bilatérales et multilatérales (Banque mondiale et Banques régionales de développement), mais aussi du secteur privé. Il est donc important de renforcer le financement externe de l'éducation (société civile, fondations...) qui est parfois plus à même de gérer le financement de l'éducation. Ce financement externe est donc assuré par des donateurs multiples. (Cadre d'action de Dakar, p.9 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31-32 ; *Education Sector Strategy*, p.34 ; ESSU, p.55 et 62)
- Il est important d'**« améliorer la prévisibilité des flux de l'aide extérieure »** (Cadre d'action de Dakar, p.9), notamment grâce à des engagements organisés à long terme. « *[T]he predictability of financing must be increased* » (ESSU, p.55). (Cadre d'action de Dakar, p.9 et 18 ; ESSU, p.55 ; IMO)
- Le Cadre d'action de Dakar préconise une « *coordination plus efficace des donateurs* » (Cadre d'action de Dakar, p.9), qui doivent organiser ensemble leurs efforts pour apporter une aide au développement modulée en tenant compte des réformes de secteur. **L'harmonisation des pratiques des bailleurs de fonds** est une nécessité pour obtenir une plus grande flexibilité de l'aide. (Cadre d'action de Dakar, p.9 ; IMO, p.4)
- Selon le Cadre d'action de Dakar, un budget de **8 milliards de dollars par an** doit être dégagé. L'ESSU affirme que près de 15 % des dépenses totales de l'aide sont destinées à l'éducation, mais que moins de la moitié de cette somme va à l'éducation de base, l'éducation

postsecondaire étant le plus gros poste budgétaire. (Cadre d'action de Dakar, p.10 ; ESSU, p.104)

- **Les États doivent allouer les ressources financières suffisantes** aux projets de développement de l'éducation, et plus précisément à l'éducation de base, ce qui est un préalable nécessaire à toutes autres démarches. La mobilisation des ressources commence avec les partenaires au niveau national. Les États ont la « *responsabilité la plus importante dans le financement de l'éducation* » (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29). Représentant, selon la Banque mondiale, la moitié de dépenses consacrées à ce secteur, cela implique une réduction des parts du budget consacré aux secteurs moins essentiels au développement et une meilleure division des ressources par secteur. Les **ressources externes additionnelles** ne sont ajoutées qu'après évaluation des besoins par l'IMOA qui favorise le financement intérieur. (Cadre d'action de Dakar, p.17 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 et p.30 ; *Education Sector Strategy*, p.17 et 34 ; IMOA, p.4)
- Pour les organismes internationaux, un partenariat international favorisant l'augmentation du volume de l'aide nécessite un dialogue important avec les bailleurs de fonds. **Un engagement politique fort doit être maintenu** pour permettre un financement adéquat de la part de la communauté internationale. Cela nécessite des « *mécanismes effectifs et transparents de consultation avec les organisations de la société civile pour l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des plans EPT, ainsi qu'un processus consultatif bien défini pour la planification et la gestion sectorielle* » (Cadre d'action de Dakar, p.18). (Cadre d'action de Dakar, p.18 ; ESSU, p.55 et 62)
- Des stratégies de soutien doivent être développées pour **éviter la dépendance à l'aide** à plus long terme, mais également pour renforcer les capacités locales et faire davantage confiance aux solutions indigènes. La souplesse grandissante dans les systèmes de financement de l'aide a en effet tendance à augmenter le risque de dépendance à l'aide. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 ; ESSU, p.55)
- Selon le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, l'éducation devra représenter **7 % du PIB à moyen terme (5 ans) et 9 % à long terme (10 ans)**. La Banque mondiale dans son *Education Sector Strategy* considère que la plupart des États consacrent déjà entre 10 et 20 % de leur budget à l'éducation, soit entre **3 et 7 % du PIB**. Pour l'ESSU les tendances des dépenses des États en éducation sont globalement positives. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.32 ; *Education Sector Strategy*, p.17 ; ESSU, p.55 et 104)

Spécificités/Divergences

- Les budgets consacrés à l'éducation sont marqués par un « *sous-financement chronique* » et souvent utilisés de manière inefficace. Il est par exemple fréquent que les groupes sociaux les plus nantis soient ceux qui reçoivent les subventions aux dépens des pauvres. (Cadre d'action de Dakar, p.9)
- « *[L]es programmes de stabilisation ne réussissent pas toujours à protéger les budgets de l'éducation* ». (Cadre d'action de Dakar, p.14)
- L'aide internationale doit prioritairement être dirigée vers **l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud** et dans les **pays les moins avancés**. Une attention particulière doit également être donnée aux **pays en guerre ou en reconstruction**. (Cadre de Dakar, p.10)

- Les organismes internationaux doivent eux aussi **rendre des comptes**, être plus **transparents** et donner des informations précises sur leurs dépenses avec des **rapports financiers publiés périodiquement** aux niveaux régional et international. (Cadre d'action de Dakar, p.18)
- Les organismes bailleurs de fonds doivent soutenir des priorités sectorielles dans le **cadre de programmes de réduction de la pauvreté** « *réalistes, cohérents et pilotés par les gouvernements* ». (Cadre d'action de Dakar, p.18)
- La communauté internationale doit s'engager à « **intensifier, élargir et diligenter l'allègement et/ou l'annulation de la dette pour lutter contre la pauvreté** » (Cadre d'action de Dakar, p.9), ce qui ne doit pas se substituer à l'aide. Les **économies faites grâce à l'allègement de la dette** dans le cadre de l'Initiative PPTE se doivent d'être réinvesties dans le secteur de l'éducation ou le secteur social. (Cadre d'action de Dakar, p.9, 10 et 18 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.31-32, 34)
- **Les États doivent avoir un rôle d'initiateur dans les partenariats** avec la société civile, les organisations et le secteur privé. Les partenariats ne sont pas « *seulement destinés au partage des dépenses, mais [...] englobent l'ensemble du secteur de l'éducation, y compris les processus décisionnels* » et à la gestion de l'enseignement. Il faut également encadrer la coopération interministérielle. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29)
- L'amélioration de la qualité et du rendement du système éducatif aura un impact positif sur **l'efficacité des dépenses**. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.30)
- **L'IMOA** permettra d'ajouter près de 2 milliards aux budgets destinés aux pays bénéficiaires. D'autre part, depuis l'Initiative, le *Catalytic fund* est prévu comme un mécanisme de financement transitionnel. L'Initiative est d'autre part une plate-forme de dialogue et de partenariat importante. (ESSU, p.54)
- Les **coûts de transaction doivent être minimisés** entre les bailleurs de fonds et les bénéficiaires de l'aide, ce qui est par exemple encouragé par les partenariats « silencieux ». (IMOA, p.4)
- L'IMOA met en lien le **soutien financier, la performance des États et la capacité d'absorption des États**. « *C'est la première initiative mondiale qui met en œuvre le Consensus de Monterrey en tant que partenariat entre les pays en développement et la communauté des bailleurs de fonds* ». (IMOA, p.4)
- Un des objectifs importants est **l'équilibrage du budget** entre les objectifs jumeaux de l'Éducation pour tous et de l'éducation pour le développement de l'économie du savoir. (ESSU, p. 16-17 et 87-88)
- Le financement de l'éducation est un domaine où le **contexte macro-économique est prégnant**. Il est donc essentiel de veiller aux politiques budgétaires (financement des services d'éducation, charges pour les utilisateurs, imposition incitative, mélange de dépense et efficacité des allocations). **Les politiques de décentralisation** jouent également un rôle dans la gestion et le financement de l'éducation. (ESSU, p.33)

Fiche synthèse 4.8 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Financement de l'éducation

Convergences

- Le CSLP (p.53 et 85), Plan d'action national (p.17) et le PDDEB (p.10) misent sur le **renforcement des ressources publiques allouées à l'éducation**. Dans cette perspective, le PDDEB entend faire augmenter la part du budget allouée à l'éducation afin qu'elle soit dans la moyenne des pays africains. Il mise également sur une meilleure allocation de l'éducation de base et une restructuration du secteur non formel.
- Selon la Loi sur les collectivités territoriales (art. 95 et 96), **les structures déconcentrées** reçoivent certaines compétences quant à la prise en charge de tous les niveaux d'enseignement. Elles financent ainsi, à leur façon, le développement de l'éducation. La Phase II du PDDEB (p.16 et 52) rappelle la nécessité d'assurer cette décentralisation financière et matérielle.

Spécificités/Divergences

- Le CSLP prévoit de faire passer, dans le cadre de la réduction de la dette, « *la proportion du budget de l'État affectée au budget de fonctionnement du secteur de l'éducation de 21.6 % à 26 % en 2010, tout en s'assurant que la part de l'éducation de base sera à 60 % dans ce budget, et celle de l'alphabétisation dans celui de l'éducation de base à 7 %.* » (p.40-41) Le recrutement des enseignants du primaire par les structures déconcentrées se fera à des conditions similaires à celles des enseignants communautaires, ce qui permettra d'obtenir un coût moyen de 4,7 % du PIB par tête, et rendra le cadre financier du PDDEB financièrement faisable. Le PDDEB (p.10) vise plutôt une proportion du budget de l'État consacré à l'éducation de 20 % pour 2010.
- Le CSLP (p.41, 85) met l'accent sur l'importance d'« *améliorer l'efficacité dans l'usage des ressources publiques en éducation en agissant de façon sensible sur la fluidité des flux d'élèves tant dans le primaire que dans le secondaire* » (p.41) en diminuant les taux de redoublement et en augmentant les taux d'achèvement.
- Selon le CSLP (p.53 et 106), les ressources additionnelles dégagées par l'**Initiative PPTE** seront majoritairement consacrées (50 % par an) au secteur de l'éducation, et plus particulièrement à l'appui à la mise en œuvre du PDDEB.
- Le **FONAEF** (p.1) est un outil mobilisant les ressources publiques et privées permettant le développement spécifique de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.
- La Phase II du PDDEB (p.16, 50-52) mise sur l'amélioration de la **mobilisation des ressources** contribuant au financement du PDDEB.

4.1.2.3 Conditions politiques nationales

Les politiques internationales s'attachent souvent à décrire les conditions politiques nationales propices au développement de l'éducation. Le Cadre d'action de Dakar et l'ESSU mentionnent, par exemple, la nécessité de mettre en place des plans d'action nationaux intégrés dans les différentes visions du développement et créés sur la base de partenariats internationaux, d'une part, et entre l'État et la société civile, d'autre part. Ainsi, selon le Cadre d'action de Dakar, le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne et les deux politiques sectorielles de la Banque mondiale, il importe de mettre en place des processus de consultation, de sensibilisation et de renforcement des capacités au niveau de la société civile. Les politiques s'accordent également pour dire que des réformes sont nécessaires pour renforcer les capacités politiques et institutionnelles et lutter contre la corruption. La décentralisation est ainsi perçue comme une condition politique essentielle pour faire face aux difficultés au niveau des capacités institutionnelles, selon le Cadre d'action de Dakar, le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, l'*Education Sector Strategy* et l'ESSU. (Voir fiche synthèse 4.9 (a))

Dans les politiques éducatives nationales, la décentralisation est une composante essentielle du développement de l'éducation. Ainsi, le CSLP, la Lettre de politique éducative, la Loi sur les collectivités territoriales, le Plan d'action national EPT et le PDDEB fixent tous des compétences dans le secteur de l'éducation, spécifiques aux structures déconcentrées. Cette décentralisation implique cependant la mise en place de stratégies de renforcement des capacités de pilotage et d'évaluation, à la fois des structures déconcentrées et des structures centrales. Il s'agit, selon le Plan d'action national EPT, le PDDEB et la Phase II du PDDEB, de mettre en place des moyens pour que l'État puisse mieux maîtriser les opportunités de prise en charge de l'éducation par les collectivités. Quant à lui, le CSLP suggère une réforme de l'organisation du MEBA, ce qui devrait permettre d'améliorer les capacités de gestion et de pilotage. Finalement, la Phase II du PDDEB souligne également l'importance d'une implication plus importante de la société civile dans le processus de prise en charge de l'éducation par les collectivités. (Voir fiche synthèse 4.9 (b))

Fiche synthèse 4.9 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Conditions politiques nationales

Convergences

- Les États doivent instaurer des **plans d'action nationaux d'ensemble** et renforcer ceux qui existent. Les plans sectoriels de l'éducation doivent entrer dans le cadre de la planification nationale du développement et plus précisément des initiatives de réduction de la pauvreté et des plans de dépenses nationales. (Cadre d'action de Dakar, p.9, 10 et 19 ; ESSU, p. 17, 31, 32, 33, 55-56 et 61)
- Les plans nationaux doivent être élaborés de façon plus **transparente**. Il est pour cela nécessaire de rendre compte de la manière dont le système éducatif est géré, dirigé et financé. (Cadre d'action de Dakar, p.12; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.30-31 ; ESSU, p.41-42)
- L'élaboration, l'application et le suivi des plans nationaux doivent se faire dans le cadre de **partenariats**. Au niveau national, la **société civile** doit être partie prenante du processus (représentants du peuple, responsables communautaires notamment des groupes défavorisés, parents, apprenants, ONG). Elle « *ne doit pas uniquement intervenir pour entériner des décisions ou financer les programmes d'éducation conçus par l'État* » (Cadre d'action de Dakar, p.18), mais être partie intégrante de toutes les étapes du processus. Il faut donc **renforcer les capacités** de la société civile. Cela implique l'établissement de mécanismes de gestion et de coordination des partenariats, par le biais de la législation et de réunions de sensibilisation et de consultation. (Cadre d'action de Dakar, p.9, 10, 14 et 18 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.27, 29, 30 et 32-33 ; *Education Sector Strategy*, p.9 et 17-18 ; ESSU, p.42 et 73)
- Les partenariats doivent aussi être organisés aux niveaux **régionaux et internationaux**. Il est ainsi important de **partager les connaissances, les informations, les compétences** et savoir-faire techniques, les méthodologies et autres ressources, mais surtout d'établir un climat de confiance et de respect entre les partenaires. Il s'agit également de mettre en commun les institutions régionales déjà existantes. Les institutions internationales doivent soutenir les États dans leurs démarches de réformes éducatives et institutionnelles. Les capacités des interventions extérieures doivent être prises en charge et coordonnées. (Cadre d'action de Dakar, p.8 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28, 29 et 30 ; ESSU, p.74 ; TMOA, p.19-20)
- Les gouvernements se doivent de **veiller à l'atteinte des objectifs de l'EPT**, et ce, de façon durable, ils ont la responsabilité de satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de leurs citoyens grâce à une **éducation de base gratuite, obligatoire et de qualité**. Pour cela, ils sont les investisseurs principaux dans le secteur. (Cadre d'action de Dakar, p.8, 12, 17-18 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 ; *Education Sector Strategy*, p.17 ; ESSU, p.42)

- Les **États ayant des besoins spéciaux** (crises complexes, catastrophes naturelles...) bénéficieront d'une assistance et d'un soutien technique particulier. (Cadre d'action de Dakar, p.10 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29)
- En correspondance avec les six objectifs de l'EPT, des réformes doivent être engagées pour **renforcer les capacités politiques et institutionnelles**. Il est impératif de mettre en place des processus de statistiques, de pilotage, de gestion, d'évaluation et de gouvernance éducatifs réactifs, participatifs et évaluables. Ainsi, un plan stratégique sur la gestion et la gouvernance de la structure et des nouvelles fonctions de chaque niveau doit être établi. (Cadre d'action de Dakar, p.9, 18 et 19 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne p.28-29, 30 et 32-33 ; ESSU, p.41-42 et 61 ; IMOA, p.6)
- Les plans nationaux doivent être **orientés vers l'action**, s'inscrire dans des **calendriers précis** et ils doivent fournir une **stratégie quantifiée**. (Cadre d'action de Dakar, p.10 ; IMOA, p.6)
- Les **insuffisances des capacités institutionnelles** et la **faiblesse des processus politiques** sont un problème à combattre, notamment par la diffusion des principes démocratiques et une participation croissante de la société civile dans le processus démocratique et la lutte contre la corruption. (Cadre d'action de Dakar, p.9, 10 et 14 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.32-33 ; *Education Sector Strategy*, p.33)
- La **décentralisation** est un point essentiel pour réagir face aux défaillances des capacités institutionnelles. Des réformes visant la mise en place de procédures de décision, d'exécution et de suivi plus décentralisées et participatives « *aux échelons de responsabilité inférieurs est une nécessité impérieuse* » (Cadre d'action de Dakar, p.18). Il s'agit, dans ce projet, de définir avec précision les tâches qui incombent à chaque échelon, et les budgets alloués à chacun de façon égalitaire. Un système d'information efficace doit venir soutenir la démarche. Différentes formes de décentralisation existent : la délégation des responsabilités aux représentants locaux de l'État, le transfert de l'autorité aux gouvernements localement élus et, dans certains cas, aux conseils scolaires élus. (Cadre d'action de Dakar, p.14 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.29 ; *Education Sector Strategy*, p.17-18 ; ESSU, p.33, 36 et 94 ; IMOA, p.19-20)
- Le **contexte macro-économique** et le **marché du travail** doivent être encadrés et renforcés pour être favorables au développement de l'éducation et à ses finalités, en incluant des politiques fiscales efficaces, des politiques commerciales encourageantes, favorisant la compétitivité nationale, le développement d'un réseau d'entreprises et un marché favorable aux innovations. Une connaissance globale est indispensable et passe par l'inclusion systématique dans les analyses sectorielles du lien entre l'éducation et le contexte économique. (*Education Sector Strategy*, p.5 et 17 ; ESSU, p.30, 31, 32, 33, 59-60 et 74)

Spécificités/Divergences

- Une **Alliance pour la Renaissance Africaine** doit être élaborée, car « *ensemble et unis, nous constituons une force puissante capable de faire aboutir un véritable changement de paradigme et de promouvoir davantage d'investissements en faveur de l'éducation en vue de la transformation envisagée* ». Les stratégies et les activités seront donc planifiées et coordonnées de façon conjointe, les ressources et compétences mises en commun. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne). Il s'agit de mettre un terme aux conflits armés, de ré-

attribuer les ressources militaires aux secteurs sociaux et aux infrastructures, développer des gouvernements éclairés, participatifs et responsables, de lutter contre la corruption, de concentrer les ressources sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, de veiller à ce que les économies réalisées grâce à la réduction de la dette soient investies dans l'éducation et dans le secteur social, de favoriser la participation de la société civile et des partenaires du développement, développer des capacités institutionnelles en matière de planification stratégique des ressources, de suivi et de mise en œuvre du Cadre d'action, faciliter le rôle de l'édition dans l'éducation et d'aider les éditeurs locaux en éliminant les droits de douane sur le papier et autres fournitures requises. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.32-33)

- Les États doivent développer les **nouvelles technologies de l'information et de la communication** grâce à des politiques ciblées, et ce, à tous les niveaux et dans tous les secteurs, plus particulièrement celui de l'éducation. Des investissements massifs dans les infrastructures d'information et les équipements sont indispensables, ainsi que des programmes d'études, une préparation institutionnelle, une formation correcte des enseignants dans ce domaine, des possibilités de financement à long terme, établissement d'un environnement favorable aux investissements de technologie et une approche économique durable à Internet. (ESSU, p. 9, 35 et 59-60)
- Des cadres infranationaux doivent être mis en place, à savoir des **Forums nationaux EPT** (les Conseils consultatifs nationaux de l'EPT) et des groupes techniques de travail incluant tous les ministères concernés et les partenaires de la société civile. (Cadre d'action de Dakar, p.10 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.30-31)

Fiche synthèse 4.9 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Conditions politiques nationales

Convergences

- Toutes les politiques fixent des **compétences spécifiques aux collectivités** dans le cadre de la décentralisation. (CSLP, p.27, 41, 48 et 84-85 ; Lettre de politique éducative, s.p. ; Loi sur les collectivités territoriales, art. 1, 2, 3., 4, 8 et 9 ; Plan d'action national EPT, p.17, 24-25 et 31 ; PDDEB, p.15-16 et 29 ; sa Phase I, p.43, 44 et 45 ; et sa Phase II, p.16, 38-39 et 41). À cet effet, la Loi sur les collectivités territoriales fixe clairement les **droits et obligations dévolus aux régions et aux communes**. Celle-ci ont ainsi le droit de créer ou d'acquérir des établissements dans le domaine de l'enseignement, de participer à la prise en charge du développement de l'enseignement primaire, à la construction et à la gestion des établissements primaires et secondaires, au développement de l'enseignement supérieur et à la promotion de l'emploi, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation. Ainsi, la prise en charge du développement de l'enseignement, de l'acquisition de terrain, la construction et la gestion des écoles primaires seront confiés aux collectivités locales. (Loi sur les collectivités territoriales, art. 9, art.95 et art.96, PDDEB) Selon le PDDEB, cette décentralisation permettra « *de nouvelles articulations entre éducation de base et développement local* ». (p.15-16)
- Le PDDEB définit le **rôle de l'État au sein du processus de décentralisation** de l'éducation comme étant un rôle « *de concepteur, de régulateur, de catalyseur des initiatives locales, et surtout garant de la qualité.* » (PDDEB, p.15-16 ; Phase II du PDDEB, p. 16)
- Le processus de décentralisation doit avoir des **impacts sur le financement de l'éducation et sur les communautés**. Il permettra une meilleure gestion des ressources, la réduction des coûts de la scolarisation et la mobilisation de la population (Plan d'action national EPT, p.24-25). Au niveau des communautés, il permettra d'« *insérer [l'éducation] dans l'ensemble des activités entreprises en faveur du développement local* » (PDDEB, p.15-16). La mobilisation sociale est d'ailleurs l'une des stratégies du MEBA pour améliorer la qualité de l'éducation, puisque c'est au niveau déconcentré que se mettent en place, entre autres, les *Projets Écoles de Qualité*. (Phase II du PDDEB, p.38-39)
- La décentralisation implique le **renforcement des capacités de gestion, de pilotage et d'évaluation** des structures déconcentrées (CSLP, p.27, 41 et 48 ; PDDEB ; Phase II du PDDEB), mais également des structures centrales, puisque la décentralisation implique pour l'État de mettre en place des moyens pour mieux **maîtriser les opportunités de prise en charge de l'éducation par les collectivités locales**. (Plan d'action national EPT ; PDDEB, p.3 et 19 ; Phase II du PDDEB, p.41, 42 et 43).
- Le Plan d'action national EPT (p.31) vise l'implantation d'un **programme d'amélioration des capacités de planification et de gestion du système** au niveau de la petite enfance, de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire, du secteur de l'emploi et de la formation professionnelle et des programmes de lutte contre le VIH-SIDA. Cette idée rejoint la stratégie élaborée dans la Phase II du PDDEB (p.42), soit le recadrage du système de pilotage

et de gestion autour du préscolaire et du postprimaire, qui sont pilotés et gérés par d'autres ministères.

Spécificités/Divergences

- Le fait d'encourager les initiatives privées, individuelles et communautaires en matière de « *gestion des établissements scolaires et pour la conduite d'actions d'alphabétisation et de formation de base* » implique la **mise en place de dispositifs décentralisés d'appui, d'encadrement et d'évaluation**. (Lettre de politique éducative, s.p.)
- Le processus de décentralisation transfère le **recrutement des enseignants** aux structures déconcentrées (CLSP, p.84-85). Pourtant, ni la Loi sur les collectivités territoriales, ni les autres documents de politique n'en font mention.
- Le **renforcement des capacités de pilotage et de gestion, tant au niveau central que déconcentré**, sera rendu effectif par l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de formation et d'une extension du réseau informatique à toutes les structures centrales du MEBA (Phase II du PDDEB, p.17). En ce qui concerne spécifiquement le MEBA, le Plan d'Action national EPT prévoit plutôt « *la formation des personnes, le développement de l'information et de la recherche appliquée, la mise en place d'un dispositif opérationnel de suivi/évaluation des projets et programmes* » (p.21) alors que le PDDEB élabore les mêmes stratégies pour répondre de manière plus spécifique à l'amélioration de la prise de décision au niveau du secteur (p.11). Ce dernier vise plutôt l'amélioration des capacités de pilotage et de gestion du MEBA par la réalisation d'études et l'amélioration du système d'information, le renforcement des capacités des différents services techniques centraux et déconcentrés en moyens humains et matériels, la rationalisation des dispositifs de gestion centrale et décentralisée du système et une meilleure coordination et la prise en charge progressive des interventions des partenaires dans le secteur par les structures du MEBA (p.28-29). Le renforcement des capacités de pilotage et de gestion est donc l'une des priorités, mais les politiques ne s'entendent pas sur les moyens à mettre en œuvre pour le rendre effectif.
- La Phase II du PDDEB (p.41-42) précise que **la composante pilotage et gestion financière est le volet qui a le moins bien réussi dans la première phase du PDDEB**. Il note certains problèmes marquants, tels que la suppression du Bureau des projets éducation, en charge des financements extérieurs, le remplacement des BEP par la mise en place d'un directoire, dont le mandat était plus ou moins clair, la non-maîtrise du passage de l'approche projet à l'approche programme, la non-réalisation des réformes institutionnelles recommandées, la faiblesse du renforcement technique réalisé, les résultats plus ou moins satisfaisant liés à la gestion déconcentrée du programme à travers les Directions provinciales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation et la limitation du pilotage du système éducatif à l'enseignement primaire et à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle. Le nouveau plan met donc l'accent sur l'importance de changements au niveau « *des mentalités et des comportements de la part des acteurs du MEBA* » (p.41) et sur l'importance d'un recadrage du système de pilotage et de gestion autour du préscolaire et du postprimaire, qui sont pilotés et gérés par d'autres ministères.
- La Phase II du PDDEB (p.16) met l'accent sur l'importance **d'impliquer plus étroitement la société civile** (ONG, associations actives en éducation, partenaires sociaux, associations de mères éducatrices, Comités de gestion) dans le processus de prise en charge de l'éducation de base par les collectivités locales. Ses **objectifs en matière de pilotage** sont de corriger les

insuffisances de la Phase I en améliorant la qualité et la diffusion de l'information sur les sous-systèmes éducatifs de base, « *la gestion des ressources humaines du MEBA* », et « *le renforcement institutionnel [et] les capacités humaines* ». (p.44-50)

- Le PDDEB met en lien le renforcement des capacités de pilotages et de gestion avec la nécessité d'une **meilleure organisation et d'une meilleure concertation avec les partenaires extérieurs**. En effet, la décision de « *privilégier désormais la formule de l'exécution nationale des programmes par les structures nationales* » (p.2) implique le renforcement des « *capacités nationales à coordonner, piloter et rentabiliser les aides extérieures* ». (p.19)
- Le CSLP suggère une **réforme de l'organisation du MEBA** afin d'opérationnaliser le nouveau cadre institutionnel (directions de gestion, de conception, d'évaluation, de programmation, de pilotage, de supervision du secteur de l'éducation, directions régionales et départementales). Cette réforme permettrait « *de préciser les missions, responsabilités, profils professionnels adaptés, normes, stratégies de gestion et de pilotage, et fixer les postes budgétaires au niveau décentralisé.* » (p.41)

4.1.2.4 Conditions des enseignants

La question relative aux conditions de travail des enseignants est abordée dans la plupart des politiques internationales. Au niveau des conditions à offrir aux enseignants, le Cadre d'action de Dakar, l'*Education Sector Strategy* et l'ESSU soulignent la nécessité d'améliorer la condition générale des enseignants. Ainsi, selon ces politiques, ils doivent être correctement rémunérés, avoir accès à une formation initiale et continue et avoir la possibilité de participer aux prises de décisions relatives à leur profession et au développement des nouveaux programmes. Le Cadre d'action de Dakar va plus loin, insistant sur le caractère indispensable d'un soutien professionnel constant. L'ESSU met quant à elle de l'avant la nécessité de mettre en place des législations distinctes concernant les enseignants. D'autre part, elle suggère l'emploi d'enseignants contractuels et l'amélioration des transports afin de réduire l'absentéisme des enseignants et réduire les besoins de logements. Au niveau des compétences attendues des enseignants, le Cadre d'action de Dakar et l'*Education Sector Strategy* considèrent le professionnalisme des enseignants comme une condition essentielle au développement de l'éducation. Ils doivent également être motivés (ESSU), comprendre la diversité des styles d'apprentissages (Cadre d'action de Dakar), être sensibles à la question des discriminations sexuelles (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne), maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, ESSU) et être capables de créer des conditions d'apprentissage stimulantes (Cadre d'action de Dakar, *Education Sector Strategy*). (Voir fiche synthèse 4.10 (a))

Les politiques éducatives nationales présentent beaucoup de divergences ou de spécificités au niveau des conditions des enseignants. Le CSLP prévoit que le recrutement des enseignants du primaire doit se faire au niveau décentralisé et dans des conditions salariales amoindries, semblables à celles des enseignants communautaires. Le Plan d'action national EPT abonde dans le même sens que le CSLP, attribuant le recrutement et la gestion des enseignants aux collectivités locales, mais en suggérant un appui sous forme de subventions de l'État. Le PDDEB prévoit, quant à lui, l'amélioration de l'efficacité des enseignants par la mise en place d'un encadrement et de stratégies favorisant l'autoformation. Il planifie également l'ouverture d'une section arabe dans les Écoles nationales des

enseignants du primaire (ENEP). La Phase II du PDDEB propose d'améliorer la gestion du personnel d'enseignement et envisage la formation initiale des enseignants en 12 mois. Au niveau de la formation continue, elle prévoit différentes stratégies afin de faciliter sa réalisation. Finalement, la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 décrit le cadre légal de la profession enseignante. (*Voir* fiche synthèse 4.10 (b))

Fiche synthèse 4.10 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Conditions des enseignants

Convergences

- Il est nécessaire **d'améliorer la condition générale** des enseignants. Ils doivent être respectés et leur statut valorisé. (Cadre d'action de Dakar, p.9 et 20 ; *Education Sector Strategy*, p.34 ; ESSU, p.34-35)
- **Le professionnalisme des enseignants** est une condition *sine qua non* du développement de l'éducation. Ils doivent être responsables, dans leur enseignement et devant les apprenants et les communautés. (Cadre d'action de Dakar, p.9 et 20 ; *Education Sector Strategy*, p.19)
- La motivation est nécessaire aux enseignants; ainsi, ils doivent disposer de **perspectives d'évolution**. Cela peut-être mis en place en favorisant les échelles de carrière. (Cadre d'action de Dakar, p.9 ; ESSU, p.34-35 et 61)
- Les enseignants doivent être **correctement rémunérés**. (Cadre d'action de Dakar, p.20 ; *Education Sector Strategy*, p.8 et 34 ; ESSU, p.11 et 31)
- Le corps enseignant doit avoir **accès à une formation, initiale et continue**. Le Cadre d'action de Dakar précise que cela peut-être fait grâce à des formations ouvertes ou à distance. La formation continue doit permettre aux enseignants de maintenir leur niveau de maîtrise des différents sujets enseignés. (Cadre d'action de Dakar, p.20 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 et 31 ; *Education Sector Strategy*, p.34 ; ESSU, p.14, 34-35, 43 et 61)
- Les enseignants doivent avoir la possibilité de **participer aux prises de décisions** sur leurs cadres d'enseignement et leurs conditions professionnelles, ainsi qu'au **développement de nouveaux programmes**. Ils doivent être impliqués au niveau de l'administration centrale et obtenir de véritables engagements politiques de la part du gouvernement. Ce pouvoir de contrôle prévaut également contre les embauches, licenciements et promotions aléatoires. (Cadre d'action de Dakar, p.20 ; *Education Sector Strategy*, p.19 ; ESSU, p.34-35)
- « *Les enseignants doivent être en mesure de comprendre la diversité des styles d'apprentissage et les différences dans le développement physique et intellectuel des élèves.* » (Cadre d'action de Dakar, p.20) Ils doivent ainsi avoir une meilleure maîtrise des **approches participatives, intégratrices et centrées sur l'enfant**. (Cadre d'action de Dakar, p.20 ; Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 et 31 ; ESSU, p.35 et 61)
- Le corps enseignant doit être sensible à la question des **discriminations sexuelle** et les enseignements doivent être fondés sur le respect des droits et différences entre les sexes. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28, 31)

- Les enseignants doivent **maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies**, et être en mesure de les enseigner. Des équipements audiovisuels et informatiques sont nécessaires. (Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, p.28 ; ESSU, p.34-35)
- Les enseignants ont la responsabilité de **créer des conditions d'apprentissage stimulantes**. Ils sont au cœur du processus d'éducation. Une attention particulière doit donc être portée sur le processus d'enseignement/apprentissage et à la manière dont les enseignants assurent ce processus. (Cadre d'action de Dakar, p.20 ; *Education Sector Strategy*, p.8, 19)

Spécificités/Divergences

- Il est indispensable que les enseignants disposent de **perspectives et d'un soutien professionnel constant**. (Cadre d'action de Dakar, p.20)
- Pour le Cadre d'action de Dakar : « [d]es *stratégies clairement définies et plus imaginatives doivent être mises en place pour repérer, attirer, former et retenir dans le système éducatif les bons enseignants* » (p.20). En effet, les enseignants se doivent de répondre au nouveau rôle qui leur sont attribué, notamment au niveau pédagogique et sur des sujets tel que la préparation des élèves à la nouvelle économie fondée sur le savoir et mue par les nouvelles technologies.
- Constat est fait que les régions où les **lois concernant les enseignants** sont distinctes, des régulations et des changements sont plus faciles à effectuer. « *One possible area of reform is to create separate legislation for teacher employment* » (p.34-35). Il est également recommandé de développer une approche légale d'organisation du travail spécifique aux particularités du monde enseignant. (ESSU, p.34-35)
- Il est important de préciser que les services médicaux améliorent le service et la performance des enseignants. Ils sont donc à développer, et plus précisément les services favorisant la **lutte contre le VIH/Sida** qui met à mal le corps enseignant (absence, pertes dans le personnel, etc.). (ESSU, p.43)
- Les **améliorations des transports** permettent non seulement l'accès des élèves à l'école, mais permet une baisse des absentéismes professoraux. D'autre part, ils réduisent les besoins de logements et de dortoirs pour les étudiants et pour les enseignants. (ESSU, p.43)
- La Banque mondiale suggère **l'emploi d'enseignants contractuels**, dont les arrangements doivent être directement organisés avec l'État. (ESSU, p.86, 95)

Fiche synthèse 4.10 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Conditions des enseignants

Spécificités/Divergences

- Selon le CSLP (p.65), il est prévu le **recrutement** de 29 000 enseignants d'ici 2010. Le Plan d'action national EPT (p.25) et le PDDEB (p.23) prévoient plutôt le recrutement et la formation de 2067 nouveaux maîtres par an, pour un total d'environ 20 670.
- Selon le CSLP, le recrutement des enseignants du primaire doit désormais se faire au **niveau décentralisé** et dans « *des conditions comparables à celles des enseignants communautaires des écoles satellites, c'est-à-dire avec une rémunération variant entre 3,5 et 5 fois le PIB par tête selon l'ancienneté dans l'emploi* » (p.65) au lieu de 6,5 fois le PIB.
- Selon le PDDEP (p.13-14) le fait que la **gestion des carrières des maîtres** soit assurée par plusieurs ministères (Ministère de la Fonction publique, MEBA, ministère de l'Économie et des finances) et par trois différents services du MEBA se traduit par une certaine inefficacité des actions.
- Le PDDEB affirme que : « *L'efficacité des enseignants sera aussi grandement améliorée par un encadrement leur apportant un véritable soutien technique et psychologique* » (p.13-14). C'est le rôle attribué aux Groupes d'animation pédagogique (GAP). Il met également en place des stratégies favorisant l'auto formation des enseignants grâce à des mallettes pédagogiques. (p.25)
- La Phase II du PDDEB prévoit quant à elle d'« **améliorer la gestion des personnels enseignants : recrutement, formation (initiale et continue), gestion des carrières, conditions d'exercice du métier, redéfinition des différentes fonctions de gestion au niveau du ministère dans le cadre de la décentralisation.** » (p.16) Elle vise également une organisation plus efficiente des stages pratiques pour les élèves-maîtres par « *la création des écoles d'application, le renforcement des capacités d'accueil et de formation des ENEP, le renforcement de la formation initiale des enseignants, le renforcement des capacités d'encadrement et de suivi pédagogique des CEB.* » (p.23) La Phase II du PDDEB (p.23 et 27) fixe également des priorités en terme d'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants et des encadreurs pédagogiques (logement, équipement, forages, plaques solaires) et le renforcement de l'assistance au personnel touché par le VIH-SIDA.
- La Phase II du PDDEB envisage la **formation des enseignants** en 12 mois (p.26-27). Afin d'améliorer la qualité de l'éducation, les stratégies mises en œuvre sont axées sur la formation continue, l'harmonisation des pratiques de formation au niveau des ENEP, la formation sur la base de l'enseignement modulaire dans toutes les écoles. Elle prévoit, entre autres, l'élaboration d'un calendrier rigoureux de l'année scolaire dans les ENEP. Au niveau de la **formation continue**, les stratégies suivantes sont prévues : viabiliser les circonscriptions existantes par la dotation conséquente de moyens (carburant, motos, bureaux, logements, etc.), poursuivre l'ouverture de nouvelles circonscriptions d'éducation de base pour réduire le ratio maître/encadreur, réduire la taille des GAP pour réduire au maximum les distances que

les enseignants parcourent pour aller aux rencontres, limiter les déplacements des enseignants pour les formations (seule la conférence pédagogique, par exemple, pourrait nécessiter le déplacement de tous les enseignants de la circonscription de l'éducation de base). Le GAP constituera alors le point focal des formations et recyclages et privilégiera le déplacement des encadreurs vers les enseignants pour les formations. (p.27)

- Le PDDEB (p.25) prévoit l'ouverture d'une **section arabe dans les ENEP**.
- Selon le Plan d'action national EPT (p.23), le **recrutement et la gestion des enseignants** par les collectivités bénéficiaires (décentralisées) pourraient être appuyés par des subventions de l'État.
- La **Loi d'orientation de l'éducation** de 2007 décrit les dispositions légales relatives à la fonction d'enseignant. Ainsi, selon la Loi, les enseignants des secteurs public et privé doivent posséder un diplôme ou un titre de capacité (art.48). « *Les personnels de l'éducation ont droit à une formation continue et/ou à un encadrement professionnel. Ils ont le devoir de cultiver et de développer leurs compétences professionnelles.* » (art. 49) Finalement, il revient à l'État de définir les plans de formation, les programmes et les contenus d'enseignement et de formation des enseignants. La responsabilité de la formation du personnel revient également à l'État. (art.50)

4.1.2.5 Secteur privé

Le rôle du secteur privé dans le secteur de l'éducation est en constante évolution, comme le démontre l'intérêt des différentes politiques éducatives internationales, et particulièrement celles de la Banque mondiale, pour ce thème. Selon le Cadre d'action de Dakar, l'*Education Sector Strategy* et l'ESSU, la réalisation des objectifs de l'EPT implique une mobilisation de nouvelles ressources financières, ce qui explique la nécessité de l'implication du secteur privé. L'*Education Sector Strategy* et l'ESSU sont les deux principales politiques développant cette thématique. Ainsi, selon ces politiques, l'association du public et du privé permet une meilleure éducation à un plus bas coût. En effet, il s'avère que le secteur privé est souvent plus efficace que l'État et qu'il provoque une saine pression compétitive avec celui-ci, ce qui favorise l'innovation dans le domaine de l'éducation. Les investissements privés libèrent également l'État de certaines charges, ce qui permet une meilleure concentration des ressources étatiques sur les populations les plus pauvres et défavorisées. Parallèlement, l'ESSU soutient que l'État peut participer aux actions émanant du secteur privé, entre autres, par l'octroi de subventions pour le paiement des salaires des enseignants. (Voir fiche synthèse 4.11 (a))

Au plan national, le CSLP lie l'investissement du secteur privé au développement économique du pays, considéré comme le principal moteur économique de la croissance. Au niveau sectoriel, l'initiative privée est encouragée à participer à l'expansion de l'éducation de base, à l'alphabétisation des adultes, au développement de la petite enfance et à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Le FONAEF est d'ailleurs un outil de financement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, impliquant le public et le privé. Au niveau légal, l'enseignement privé est reconnu par la Loi d'orientation de l'éducation de 2007. (Voir fiche synthèse 4.11 (b))

Fiche synthèse 4.11 (a)
POLITIQUES INTERNATIONALES
Secteur privé

Convergences

- L'objectif de l'EPT nécessite la **mobilisation de nouvelles ressources financières**. L'implication du secteur privé dans le financement de l'éducation est, dans ce contexte, une nécessité. Il est donc impératif d'accroître l'accès du secteur privé aux fonds publics, ce qui permettrait par exemple de promouvoir la construction d'écoles publiques grâce à la participation du privé. (Cadre d'action de Dakar, p.9 ; *Education Sector Strategy*, p.8-9 et 34 ; ESSU, p.34)
- L'**association du public et du privé** permettra le développement d'une meilleure éducation à un plus bas coût. Dans ce sens, la Banque mondiale met en place des projets pour une plus grande implication du secteur privé dans le développement de l'éducation, particulièrement en Mauritanie et au Burkina Faso. Elle aide les États à construire les cadres d'un partenariat efficace entre les sphères publique et privée. (*Education Sector Strategy*, p.34-35 ; ESSU, p.9, 28)
- Le secteur privé agit dans des domaines dont le gouvernement ne peut pas toujours se préoccuper et est parfois **plus efficace que l'État**. Ainsi, le privé se concentre sur les étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} cycles, qui sont des niveaux essentiels pour construire une population active professionnelle et compétente. Il propose des prêts aux étudiants innovants et des bourses aux étudiants pauvres et méritants. Le privé permet également des formations diversifiées en lien avec le marché du travail et l'introduction des nouvelles technologies et des équipements adaptés. (*Education Sector Strategy*, p.8-9, 18 et 34 ; ESSU, p.28, 34)
- Plus efficace que le public, le secteur privé provoque une **saine pression compétitive** avec l'État, favorisant ainsi l'innovation dans le domaine de l'éducation. (*Education Sector Strategy*, p.34 ; ESSU, p.34)

Spécificités/Divergences

- La Banque mondiale et les partenaires du secteur privé ont construit une **plateforme d'échange d'informations en ligne**, qui permet pour les pays du Nord une visibilité des opportunités d'investissement dans l'éducation dans les pays du Sud. (*Education Sector Strategy*, p.34-35)
- Les possibilités du privé sont souvent aussi bonnes, voire meilleures que celles du public. **L'État peut participer à ce réseau existant et subventionner des écoles privées** en payant des salaires d'enseignants. (ESSU, p.34)
- Selon le Cadre d'action de Dakar (p.9) et le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne (p.33), la société civile, dont le secteur privé, doit être partie prenante du développement de l'éducation. Les **actions impliquant le privé sont multiples** : participer à la mobilisation

sociale, définir et surveiller la pertinence et la qualité d'une Éducation pour tous, fournir des services bénévoles, militer pour l'intégration des groupes défavorisés, encourager la bonne gouvernance et lutter contre la corruption, favoriser des partenariats en améliorant les systèmes de gestion, soutenir le développement durable ou encore participer aux campagnes de sensibilisation, par exemple contre le VIH/Sida ou contre les conflits armés.

- Les investissements privés, substantiels et croissants, **libèrent l'État** de certaines charges. Cela permet aux ressources publiques d'être concentrées sur les populations pauvres et en difficulté. (*Education Sector Strategy*, p.34).
- Selon la Banque mondiale, **les dépenses privées sur l'éducation sont déjà considérables** dans beaucoup de pays, représentant environ un quart de toutes les dépenses d'éducation dans les pays en développement. (ESSU, p.33-34)
- Le secteur privé participe à **l'amélioration de la qualité de l'éducation**. Ainsi, les évaluations internationales montrent que les étudiants des écoles privées sont généralement **mieux formés que les étudiants du système public**. (ESSU, p.33-34)

Fiche synthèse 4.11 (b)
POLITIQUES NATIONALES
Secteur privé

Spécificités/Divergences

- L'investissement privé est très **lié au développement économique du pays**. « *Le gouvernement a adopté une stratégie qui vise à faire du secteur privé le principal moteur de la croissance. Compte tenu de la faiblesse de l'épargne intérieure, la politique du gouvernement pour accroître le niveau de l'investissement privé vise à créer un environnement favorable à l'investissement privé.* » (CSLP, p.34)
- Le **FONAEF** est un outil de financement impliquant des partenaires publics et privés, dans le but de financer l'alphabétisation et l'éducation non formelle. (FONAEF, p.1)
- La Lettre de politique éducative propose « *d'encourager les initiatives privées, individuelles et communautaires, en vue de la création et de la gestion d'établissements d'enseignement et pour la conduite d'actions d'alphabétisation et de formation de base [...]* ». (Lettre de politique éducative, s.p.) Le Plan d'action national EPT fait également la promotion du secteur privé de l'éducation afin de permettre l'expansion de l'éducation de base, l'alphabétisation des adultes et le développement de la petite enfance. (p.17, 23 et 24) Finalement, le PDDEB rattache le secteur privé à l'atteinte des objectifs d'accroissement de l'offre éducative (PDDEB, p.24 ; Phase I du PDDEB, p.37), alors que la Phase II du PDDEB souligne l'importance du renforcement des activités d'appui au secteur privé afin d'améliorer la qualité de l'éducation. (p.41)
- **L'enseignement privé est reconnu** par la Loi d'orientation de l'Éducation de 2007. Il peut être laïc ou confessionnel, mais a l'obligation de respecter le curriculum et le programme national, et ne doit pas « *entraver le bon déroulement de la scolarité obligatoire ou soustraire l'enfant à cette obligation.* » (Loi d'orientation de l'éducation de 2007, art.8)

4.1.3 Identification de la mise en oeuvre des politiques internationales au niveau national

Après cette démarche analytique portant sur les deux corpus de données documentaires, nous avons procédé, comme mentionné dans la méthodologie (*voir* sect. 3.3.1 p.85), à une nouvelle condensation des données. En effet, la mise en relief des points de convergences, de spécificités et de divergences entre les deux corpus est nécessaire pour une véritable appréhension des modalités de mise en œuvre des politiques éducatives internationales au niveau national. Le tableau 4.1 ci-après présente ainsi les points des politiques internationales que l'on perçoit dans les politiques nationales ainsi que les points de spécificité, voire d'opposition, qui s'y retrouvent. Il est à noter que nous avons spécifié la nature des organismes auxquels font références les politiques nationales, à savoir soit les Agences des Nations Unies (ANU), soit le Groupe Banque mondiale (GBM).

Tableau 4.1

Convergences, spécificités et divergences de la mise en œuvre des politiques internationales dans les politiques nationales

CONVERGENCES DES POLITIQUES NATIONALES AVEC LES POLITIQUES INTERNATIONALES	SPÉCIFICITÉS/DIVERGENCES DES POLITIQUES NATIONALES PAR RAPPORT AUX POLITIQUES INTERNATIONALES
Petite enfance	
<ul style="list-style-type: none"> • Accent sur l'importance du développement de l'enfant (ANU, GBM) • Éducation préscolaire : favorise la scolarisation future (GBM) • Importance du suivi/évaluation (ANU) • Mise en place d'actions spécifiquement destinées à la réduction des disparités en tous genres (GBM) 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation des taux de scolarisation, des constructions de structures et du recrutement/formation des éducateurs • Rôle accru des actions d'éducation non formelle et de la société civile • Rôle de l'État : supervision du secteur (formation, renforcement des capacités, matériel didactique) • Décentralisation : compétences spécifiques aux structures déconcentrées • Scission de la petite enfance en deux sous-groupes : 0-3 ans et 3-6 ans • Inclusion du préscolaire dans l'éducation de base • Réduction des coûts et réallocation des ressources vers ce secteur • Importance de l'éducation parentale

Accès à l'éducation primaire	
<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des disparités entre sexes et entre zones géographiques (ANU, GBM) • Amélioration de l'offre et de la qualité (ANU, GBM) • Intégration des plans d'éducation dans la lutte contre la pauvreté (ANU, GBM) • Mobilisation de nouvelles ressources (ANU, GBM) • Le développement de l'éducation permet la satisfaction des besoins du marché et de l'économie au niveau de la main-d'œuvre (GBM) • Mise en place de programmes souples et novateurs destinés aux enfants défavorisés (innovations pédagogiques) (ANU, GBM) • Développement de l'éducation non formelle (ANU, GBM) • Importance de l'enseignement secondaire pour un meilleur équilibre entre les cycles (ANU, GBM) • Décentralisation (GBM) • Instauration de la gratuité de l'éducation (ANU, GBM) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les stratégies visent l'augmentation de l'offre éducative, et non pas l'universalité • Importance de solutions rentables et durables • Reconnaissance de l'enseignement privé • Législation sur le caractère obligatoire de l'éducation • Mise en place de stratégies concrètes (construction, distribution de matériel, formation et recrutement d'enseignants, construction de bibliothèques) • Développement dans la perspective « un village/une école » • Mise en place d'un calendrier flexible notamment en zones rurales • Exemption des cotisations annuelles aux associations de parents d'élèves pour les filles et dans les 20 provinces prioritaires • Augmentation des taux d'achèvement • Promotion de l'alphabétisation comme support au développement de l'éducation de base • Diminution des coûts financiers et sociaux de l'éducation • Mise en place du système de promotion automatique • Accent mis sur l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves et de travail des enseignants
Réponse aux besoins éducatifs	
<ul style="list-style-type: none"> • Importance de répondre aux besoins économiques et sociaux (ANU, GBM) • La réponse aux besoins éducatifs est liée aux besoins du marché (ANU, GBM) • Développement de l'enseignement secondaire et professionnel (ANU, GBM) • Développement de l'éducation non formelle (ANU, GBM) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place de passerelles entre le secteur formel et non formel
Alphabétisation des adultes	
<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur les femmes (ANU, GBM) • Participation de l'alphabétisation à la réduction des disparités et à la prise en charge des populations défavorisées (ANU, GBM) • Multiplication des différentes formes d'initiatives (formelles, non formelles, informelles) (ANU) • Intégration des langues nationales 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectif d'un taux d'alphabétisation de 40 % pour 2010 • Accent mis sur les initiatives de postalphabétisation • Création du FONAEF et stratégie du « faire-faire » • Réduction des coûts

<p>(ANU)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intégration de l'alphabétisation dans les stratégies de développement et de lutte contre la pauvreté (ANU, GBM) • Importance de la multiplication des structures et d'une meilleure formation des formateurs (ANU) 	
Disparités entre les sexes	
<ul style="list-style-type: none"> • La scolarisation est obligatoire pour tous, ce qui inclue implicitement les filles (ANU, GBM) • Alphabétisation des femmes (ANU) • Prise en compte du contexte économique, importance de favoriser le travail des femmes (GBM) • Mise en place de mesures incitatives pour la scolarisation des filles (GBM) • Importance de la recherche, de l'information et de la sensibilisation (ANU, GBM) • Intégration de la lutte contre les disparités entre les sexes à toutes les stratégies sectorielles (ANU, GBM) • Élargissement du concept de disparité (ANU) 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectif d'un taux de scolarisation des filles à 65 % pour 2010

Qualité de l'éducation	
<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité d'améliorer la formation des enseignants (ANU, GBM) • Lien entre qualité de l'éducation et qualité du capital humain (GBM) • Distribution de matériel pédagogique (GBM) • Mise en place de programmes d'enseignement bilingue (ANU, GBM) • Augmentation du temps éducatif (GBM) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'objectif est d'améliorer la qualité des apprentissages, réduire les redoublements, et augmenter les taux de rétention • Réorganisation des cycles pour les rendre autosuffisants et cohérents • Mise en place du système de promotion automatique • Mise en place de la réforme des programmes • Les programmes doivent répondre aux besoins de l'enfant et du milieu • La notion de qualité est présente à tous les niveaux d'éducation • L'amélioration de la qualité doit se faire au niveau des apprentissages et de l'enseignement • Mise en place de stratégies concrètes (Encadrement des enseignants rapprochement des écoles, cantines scolaires, plan de santé scolaire, enseignement spécialisé, cyberclasses) • Révision du système d'évaluation de fin d'études
Harmonisation de l'aide	
<ul style="list-style-type: none"> • Harmonisation des procédures et mécanismes de suivi des organismes internationaux (ANU, GBM) 	<ul style="list-style-type: none"> • Importance pour les bailleurs de fonds d'harmoniser la mobilisation des ressources et les procédures d'acquisition de biens et de services, de gestion et d'exécution
Financement de l'éducation	
<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité d'augmenter les ressources publiques (ANU, GBM) • Centration sur l'éducation de base (ANU, GBM) • Décentralisation (GBM) • Améliorer le rendement du système éducatif afin de maximiser l'utilisation des ressources (ANU) • Nécessité d'augmenter le financement externe (ANU, GBM) • Allocation des ressources dégagées par l'allègement de la dette au secteur de l'éducation (50 %) (ANU) • Le financement de l'éducation est réalisé dans le cadre des actions de lutte contre la pauvreté (ANU) 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectif d'une allocation de 26 % du budget de l'État au secteur de l'éducation pour 2010, dont 60 % à l'éducation de base • Le salaire des enseignants doit atteindre 4,7 % du PIB par tête • Création du FONAEF

Conditions des enseignants	
<ul style="list-style-type: none"> • Importance du soutien technique et psychologique des enseignants (ANU) • Nécessité de favoriser la mise en place de perspectives de carrière (ANU, GBM) • Importance de mettre l'accent sur la formation continue (ANU, GBM) • Améliorer les conditions globales des enseignants (ANU, GBM) 	<ul style="list-style-type: none"> • Accélération du recrutement des enseignants • Favoriser le recrutement décentralisé, avec subventions de l'État, dans les mêmes conditions que les enseignants communautaires • Résoudre les problèmes de gestion entre les trois ministères et les trois services du MEBA concernés par la gestion des enseignants • Favoriser l'autoformation (mallette pédagogique) des enseignants • La formation initiale doit être organisée sur 12 mois • Amélioration des stages pratiques des maîtres-élèves • Mise en place d'un calendrier scolaire rigoureux dans les ENEP
Conditions politiques nationales	
<ul style="list-style-type: none"> • Décentralisation (ANU, GBM) • Implication de la société civile dans l'élaboration, l'application et au suivi des politiques (ANU, GBM) • Importance de renforcer les capacités de la société civile (ANU, GBM) • Importance de renforcer les capacités politiques et institutionnelles (ANU, GBM) 	<ul style="list-style-type: none"> • Définition du rôle de l'État dans la décentralisation, et des compétences spécifiques aux structures déconcentrées • Impact reconnu de la décentralisation sur le financement et les communautés • Importance du renforcement des capacités des structures déconcentrées • Importance du renforcement des capacités de planification et de gestion de tous les secteurs éducatifs
Secteur privé	
<ul style="list-style-type: none"> • Le développement du secteur privé permet l'augmentation de l'offre éducative et une amélioration des ressources financières (ANU, GBM) • Le développement du secteur privé permet l'amélioration de la qualité de l'éducation (GBM) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'implication du secteur privé est liée au développement économique global • FONAEF (structure semi-publique et semi-privée) • La création et la gestion des établissements par le secteur privé sont encouragées • Participation du secteur privé au développement de l'éducation de base, de l'alphabétisation et de la petite enfance • L'enseignement privé peut être laïc ou confessionnel mais doit respecter les curricula et les programmes nationaux

4.2 Résultats de l'enquête de terrain

Les résultats de l'enquête sur le terrain sont présentés par thèmes retenus (*voir* tableau 3.2 et tableau 3.4, p.88 et 99). Les fiches synthèses présentent donc le résultat de la condensation et de la réduction des données recueillies lors des entretiens de recherche. Afin de mettre en exergue l'appartenance des sujets à l'un ou l'autre des deux groupes d'acteurs de notre échantillon (acteurs étatiques ou acteurs sociaux), nous avons dû convenir d'un codage afin de permettre au lecteur de les identifier aisément. Ainsi, les noms des sujets appartenant au groupe des acteurs étatiques sont inscrits, dans les fiches synthèses, en « PETITES MAJUSCULES », alors que les noms des sujets du groupe des acteurs sociaux sont inscrits en « caractères normaux ».

4.2.1 Thèmes relatifs aux Objectifs de l'EPT

Lors de la construction de notre grille d'entretien, nous avons utilisé les différents thèmes relatifs aux objectifs de l'EPT pour bien cerner les représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales et leur mise en œuvre dans le contexte national. Nous présentons donc, dans un premier temps, les résultats relatifs à ces thèmes.

4.2.1.1 Petite enfance

Le secteur de l'éducation à la petite enfance est très peu développé au Burkina Faso, ce que décrivent la majorité des acteurs. Certains expliquent ce sous-développement par une priorité accordée au développement de l'éducation primaire. Cet avis est partagé à la fois par des acteurs sociaux et étatiques. Deux acteurs sociaux soulignent également le fait que cette éducation est toujours réservée à une classe sociale privilégiée et que la petite enfance relève de deux ministères distincts, ce qui explique le peu d'intérêt du PDDEB pour le développement de ce sous-secteur. Au contraire, selon certains acteurs étatiques, cette division ministérielle est positive et ne crée pas de confusion. En ce qui concerne les coûts

élevés associés à l'éducation préscolaire, plusieurs sujets, toutes catégories confondues, mentionnent que la prise en charge par le secteur privé a une influence importante sur les taux de scolarisation préprimaire. Dans la même optique, plusieurs acteurs sociaux soulignent la nécessité d'une plus grande implication de l'État au niveau de la petite enfance.

Plusieurs sujets croient que la demande et les besoins en matière d'éducation préscolaire sont réels, que ce niveau d'éducation permet d'éveiller les enfants, de les sociabiliser et de les préparer aux apprentissages scolaires futurs. Finalement, deux sujets appartenant au groupe d'acteurs sociaux rappellent que le préscolaire est maintenant inclus dans la définition de l'éducation de base dans la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 et que son développement doit maintenant être pris en compte. (*Voir* fiche synthèse 4.12)

Fiche synthèse 4.12
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Petite enfance

Convergences

- Le **faible développement de la petite enfance** est décrié par la majorité des acteurs. Ce fait peut s'expliquer, par la priorité accordée à l'accès à l'éducation de base dans le PDDEB et par les bailleurs de fonds. (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, BAZIÉ, Kafando, Kere) ZIDA, pour sa part, rappelle que la question de la petite enfance est maintenant liée aux besoins du marché et qu'elle est devenue une conditionnalité au niveau international. Selon KONATÉ, cela crée une *« discontinuité dans le système éducatif »*. Kafando croit, pour sa part, que le fait que l'éducation préscolaire est réservée aux nantis et qu'elle relève de deux ministères explique le peu d'intérêt du PDDEB pour cette question. Il ajoute également que le manque d'initiatives en ce sens peut s'expliquer par un manque de moyens et un problème d'adaptation. Kouama abonde d'ailleurs dans le même sens, au sujet de la division ministérielle.
- Kafando et Kouama précisent que le préscolaire est maintenant inclus dans la définition de l'éducation de base dans la **Réforme de l'éducation**. *« [L]'éducation de base prend en compte le préscolaire et la petite enfance, bien sûr avec la réforme qui vient d'arriver, qui va jusqu'en 3^{ème} »* (Kouama). Son développement doit donc être considéré.
- La question de la **formation et de l'encadrement des éducateurs** est soulevée par Sanou et H. Kaboré. Selon eux, cela doit être considéré comme une nécessité. D'autre par, Kaboré atteste que le SYNTAS, Syndicat des travailleurs de l'action sociale, se bat *« pour l'intégration même de ces encadreurs-là de la petite enfance au niveau du système formel »*.
- BAZIÉ, Kafando, Traoré, Sanou, H. Kaboré et Kere affirment tous que le **préscolaire permet essentiellement** d'éveiller et de socialiser les enfants, ce qui permet de les préparer aux apprentissages scolaires futurs. Ainsi, *« les enfants qui passent [...] par le préscolaire là, ont beaucoup plus d'aptitudes pour poursuivre les apprentissages, ça c'est clair. »* (Kafando). BAZIÉ développe le point : *« On sait très bien que tous les enfants doivent être socialisés [...] essentiellement pour l'éveil, ce n'est pas pour faire apprendre des choses, non, c'est pour l'éveil. C'est pour la sociabilité, et ça, on sait très bien que ça a son importance ensuite pour les apprentissages scolaires qui seront faits. Donc c'est une préparation »*
- Le secteur de l'éducation préscolaire a longtemps été **pris en charge par le privé et les coûts de scolarités** étaient très élevés. (KONATÉ, ZIDA) Selon Kafando, Kaboré et Traoré, le préscolaire est toujours considéré comme étant destiné aux nantis et majoritairement aux populations urbaines. Kouama affirme que c'est toujours majoritairement le secteur privé qui prend en charge le développement d'initiative en faveur de la petite enfance, ce qui explique les coûts excessifs.
- Plusieurs acteurs soulignent la nécessité d'une réelle **implication de l'État** dans ce sous-secteur. Les initiatives mises en place au niveau de la petite enfance **relèvent majoritairement des ONG** et du ministère de l'Action sociale et de la solidarité nationale (MASSN) (Kafando, Traoré). Kouama abonde dans le même sens : selon lui, l'État investit

peu dans ce secteur, qui reste majoritairement pris en charge par le secteur privé (Kouama, Kaboré). Selon ZIDA, au début du PDDEB, « *le gouvernement n'avait pas encore pris en charge la question des écoles maternelles. C'est beaucoup plus le privé.* » Il y a donc clairement un manque au niveau des infrastructures publiques et il appartient à l'État de devenir un véritable acteur dans ce secteur. Selon lui, ce faible engagement relève à la fois des contraintes financières et de la double responsabilité ministérielle.

Spécificités/Divergences

- Selon KONATÉ, BAZIÉ, Kafando, ZIDA et Kaboré, **la demande et les besoins** en matière d'éducation préscolaire sont réels. Les gens ont besoin de structures où pouvoir envoyer leurs enfants pendant qu'ils travaillent, et ce, « *quelle que soit la taille de l'agglomération, même si dans les grandes villes c'est encore plus ressenti* » (Kaboré). La pauvreté est aussi un facteur de ce besoin, car les mères doivent travailler et « *on se bat difficilement avec un enfant de 2 ans au dos* » (Kaboré). Pourtant, le Sujet 4 est plus partagé sur la question : « *La majorité de la population ne perçoit pas le caractère important et utile du préscolaire dans le développement de l'enfant. Les structures dédiées à la petite enfance sont vues comme des espaces de jeux et d'amusement, pas de scolarisation en tant que telle. C'est donc une nécessité réelle, mais qui n'est pas perçue comme un besoin par la population elle-même.* »
- La **division des compétences relatives au développement de la petite enfance entre deux ministères** est perçue différemment chez les différents acteurs. Elle ne pose pas de difficulté, selon ZIDA, TAPSOBA et GUIGMA-NASSA. Pour TAPSOBA, l'important, c'est de « *jeter les bases de la réflexion* », « *quelle que soit la structure qui va gérer, l'essentiel est de mettre ensemble les idées et les forces, pour développer le secteur, que ce soit le ministère de l'Action sociale, que ce soit l'enseignement de base, que ça soit l'enseignement supérieur* ». KONATÉ, pour sa part, mentionne que « [1]e préscolaire est entièrement sous la responsabilité du ministère de l'Action sociale [et il] n'y a actuellement aucun mouvement dans le sens d'un rapprochement vers le MEBA. » Selon Kafando, Kaboré, Kere et Kouama, il y a clairement une **confusion sur les rôles attribués** légalement aux ministères au sujet de l'éducation préscolaire. Kouama parle de la double responsabilité ministérielle comme d'un « *amalgame* » freinant les démarches de l'État, ayant pour conséquence que le PDDEB ne prend pas vraiment en compte ce sous-système. « *Si c'était... si le préscolaire dépendait du ministère de l'Enseignement de base, c'était plus facile de faire en sorte que le plan prenne en compte ce sous-système là aussi, scolaire. Malheureusement, ça relève d'un autre ministère* » (Kafando). Kaboré explique d'ailleurs que la différence d'appellation est très révélatrice entre les deux ministères : le MEBA parle d'éducation préscolaire et le MASSN, de petite enfance. Selon le Sujet 4, « *ça fait que finalement, les gens ont perdu de vue la problématique de la petite enfance, et sont en train de se battre sur la problématique de la paternité du secteur* ». Pour ZIDA, le problème n'est pas sur le plan technique, mais sur le plan budgétaire, qui est pris en charge de manière trop peu importante par le ministère de l'Action sociale et de la solidarité nationale.

4.2.1.2 Accès à l'éducation primaire

La question de l'accès à l'éducation primaire est largement débattue par les sujets interviewés. En effet, ce thème est au cœur des objectifs de l'EPT et des différentes politiques éducatives nationales. Ce thème ne permet toutefois pas une distinction pertinente entre les propos recueillis auprès des acteurs étatiques et ceux recueillis auprès des acteurs sociaux. Trois sujets rappellent que l'expansion de l'accès est la priorité en termes de développement de l'éducation. Huit de nos sujets déclarent que l'augmentation des taux d'accès à l'éducation primaire passe par la construction massive d'infrastructures éducatives, d'une part, et six soulignent l'importance d'actions plus soutenues dans les 20 zones prioritaires.

Sept acteurs, tant sociaux qu'étatiques, démontrent la pertinence de la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, en soulignant le caractère obligatoire et gratuit de l'éducation, ce qui représente un engagement fort de la part de l'État. Cependant, plusieurs acteurs sociaux remettent en question cette gratuité, qu'ils considèrent comme très relative, en raison des frais liés à la scolarisation des enfants pour les familles, notamment les contributions aux associations de parents d'élèves. Certains acteurs attirent finalement l'attention sur la distribution de manuels scolaires gratuits et des « kits scolaires » pour les élèves de CPI. Cinq de nos acteurs font état de la pertinence de l'objectif du PDDEB, soit l'augmentation des taux de scolarisation à 70 % pour 2009. Trois des acteurs étatiques soulignent que cet objectif a été fixé principalement en raison des contraintes financières. Trois autres sujets spécifient d'ailleurs que l'objectif de scolarisation universelle sera difficile à atteindre pour 2015. Plusieurs acteurs attirent l'attention sur le fait que l'objectif de 70 % est actuellement atteint. Finalement, Traoré insiste sur le fait que l'effort pour atteindre un TBS de 70 % au détriment de la qualité provoque une perte d'argent considérable.

Les sujets identifient plusieurs problématiques importantes au niveau de l'accès à l'éducation primaire. Les acteurs mentionnent entre autres la demande scolaire trop importante pour les capacités de l'État, les conditions parfois précaires des infrastructures, les

ratios maîtres/élèves trop élevés, le recrutement et la formation des enseignants et la question du maintien des élèves à l'école. Au niveau des stratégies, outre celles déjà mentionnées, les acteurs sociaux signalent les campagnes de sensibilisation mises en place par les ONG, et leur nécessité au niveau de la mobilisation sociale autour de l'éducation. Finalement, deux acteurs sociaux signalent que la Banque mondiale impose une réduction des coûts afin de pouvoir multiplier l'offre éducative. Selon eux, cette situation a un impact important sur le recrutement des enseignants et la construction des infrastructures. (*Voir* fiche synthèse 4.13)

Fiche synthèse 4.13
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Accès à l'éducation primaire

Convergences

- L'expansion de l'accès est la priorité en termes de développement de l'éducation. La **scolarisation universelle est à la base** de toutes autres initiatives. L'éducation « *est un droit non négociable, au sens où, pour toutes les générations, c'est un devoir que de faire ce qui peut être fait pour que tous accèdent à l'éducation. C'est le point de départ de toutes sociétés* » (BAZIÉ). Il s'agit donc pour KONATÉ de « [p]ermettre à chaque enfant burkinabè d'exercer son droit d'être éduqué ». Un accent doit d'ailleurs être mis, selon BAZIÉ, sur l'accès des filles et des adultes à la scolarisation de base. (KONATÉ, BAZIÉ, Kaboré) Le **PDDEB a, de façon effective, permis d'accroître l'offre d'éducation**, c'est-à-dire la dimension quantitative des objectifs de l'EPT. (Kafando, ZIDA, Kaboré)
- Dans le cadre de la Réforme, l'éducation est **obligatoire de 6 à 16 ans**. Il est donc indispensable que **l'éducation soit gratuite** selon BAZIÉ, TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, KONATÉ, Kouama, le Sujet 4 et Kaboré, ce que stipule la Loi d'orientation de l'éducation de 2007. Cette gratuité impose des contraintes à l'État, mais il s'agit d'un engagement fort qui prend le pas sur les autres considérations. **L'État garantit donc la gratuité des frais d'inscriptions**, et, au mieux, la distribution gratuite de manuels et de fournitures. Pour BAZIÉ, Kafando, Kouama, Kaboré, la notion de gratuité de l'éducation est relative, ce qui peut être source d'incompréhensions. Ainsi « [i]l ne peut pas y avoir une gratuité de l'éducation pour les familles, ce n'est pas possible » (BAZIÉ), en raison des frais généraux, des coûts de l'élève en lui même (déplacement, goûter, entretien...) et plus particulièrement des contributions aux associations de parents d'élèves.
- Pour BAZIÉ, TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, KONATÉ, Kouama, le Sujet 4 et Kaboré, l'État est responsable du **recrutement, de la formation et du salaire des enseignants**. C'est insuffisant pour Kaboré qui affirme que tout devrait être pris en charge par l'État : matériellement (enseignants, structures et matériel pédagogique), financièrement (frais d'inscriptions, mais aussi contributions aux APE), et au niveau alimentaire (cantines scolaires).
- Le développement de l'accès à l'éducation primaire passe par un accent sur les **20 zones prioritaires**, dont le taux de scolarisation est excessivement bas. C'est notamment le cas dans les régions où les travaux champêtres et le nomadisme freinent l'accès des enfants à l'éducation, par exemple au nord du pays, dans le Sahel. Elles sont actuellement redéfinies, car certaines difficultés ont pu être résorbées. (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, BAZIÉ, Kafando, Traoré, ZIDA)
- L'augmentation des taux d'accès passe par une **démarche de construction massive des structures** dans les zones où elles font défaut ou sont insuffisantes. C'est l'action principale du gouvernement et de la société civile (communes, privé, ONG) pour ce qui concerne l'accès et cette action doit être entretenue. (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, KONATÉ, Kafando, Kouama, Traoré, Sujet 4)

- Les progrès de l'éducation, et notamment en termes d'accès, sont évalués deux fois par an par **les missions conjointes du PDDEB**, avec l'ensemble des partenaires internes et externes. (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA)
- Pour BAZIÉ, Kafando et ZIDA, **l'objectif de 100 % pour 2015 sera difficile à atteindre** pour le Burkina Faso et les progrès enregistrés ne permettent pas de conclure à un tel accomplissement. ZIDA donne même une autre échéance : 2020.
- **La demande de scolarisation est au-delà des capacités de l'État.** Pour KONATÉ et Kere, l'engouement de la population est au rendez-vous, mais les capacités de l'État sont insuffisantes. Il est donc nécessaire de « *disponibiliser les infrastructures éducatives et le personnel pour répondre à l'engouement qui est en train de monter* » (Kere). Face à ce nouvel enthousiasme, il faut donc intervenir dans ce sens. Parallèlement, pour Sanou et H. Kaboré, la croissance démographique étant plus élevée que la croissance économique, des efforts supplémentaires devront être fournis pour palier à la demande.
- KONATÉ, BAZIÉ, Kouama, Traoré et Kaboré mentionnent que **les manuels scolaires sont distribués gratuitement**, dans l'optique d'une augmentation de l'accès par le déchargement financier des parents. La Réforme met particulièrement de l'avant cette initiative. « *Actuellement la Réforme bat son plein avec la distribution gratuite des manuels et des fournitures scolaires* » (Kouama). Traoré mentionne également la distribution de **kits scolaires pour les élèves de CP1**.
- **Les conditions au niveau des infrastructures peuvent être précaires**, pour les élèves et le corps enseignant : 10 % des classes sont sous paillotes, dans des hangars ou construites dans des matériaux précaires. Les enfants sont parfois assis à même le sol. Ces conditions doivent être améliorées. (KONATÉ, Traoré, Sujet 4, Kaboré). Les classes peuvent souvent être en sureffectif. « *[O]n peut atteindre jusqu'à 100 et quelques, 120, 130 dans une seule classe* » (Kouama). Traoré confirme et surenchérit en affirmant que les élèves peuvent être 100, 200 voir 300 dans une seule classe. Kaboré parle de 200, 250 élèves par classe.
- Certains parents refusent d'envoyer leurs enfants à l'école parce que celle-ci est perçue comme « **un instrument de déracinement** ». Ainsi, les enfants ayant suivi une scolarité, mais n'ayant pas de débouché sur le marché du travail se retrouvent sans emploi, mais sans intérêts non plus de retour aux travaux champêtres. Ils deviennent donc des « *déchets sociaux* » (Kafando). Traoré précise que les sortants ne sont pas aptes à développer des initiatives personnelles, ce qui favorise leur désœuvrement. (Kafando, Kouama, Traoré)
- Selon Traoré, le Sujet 4 et Kere, des **campagnes de sensibilisation** et une véritable **mobilisation sociale** pour les enjeux de scolarisation sont nécessaires, sous peine que les classes construites restent vides. « *Donc il y a eu des actions incitatives pour susciter des sensibilisations d'animation, de conscientisation, tous azimuts et de toutes parts pour éveiller l'intérêt* » (Kere). Certaines initiatives peuvent ainsi être mises en place au coup par coup dans les régions difficiles (exemple d'une campagne de mobilisation sociale auprès des imams de la région de Gorom). Cela permet aux communautés de s'approprier les problématiques et les résolutions de ces dernières. Certaines ONG (dont la coalition nationale pour l'Éducation pour tous) vont directement sur le terrain pour mener des campagnes de sensibilisation, d'inscriptions aux actes de naissance, etc. D'autres ont mené des initiatives d'éducation en milieu pastoral, spécifiquement destinées aux peuples nomades. (Kouama, Traoré, ZIDA)

- Selon le Sujet 4, **la Banque mondiale sollicite la réduction de tous les coûts pour pouvoir multiplier l'offre**. Avec une masse salariale plus basse, le recrutement de nouveaux enseignants est facilité. De même pour la formation plus courte des enseignants, qui permet de réduire les coûts et de maintenir des salaires plus bas. Concernant les infrastructures la contrainte financière est la même : « *la Banque veut qu'on aille à l'essentiel. C'est toujours le strict minimum pour pouvoir démultiplier, construire en grand nombre* » (Sujet 4). Il condamne ce point de vue, de même que Kaboré.

Spécificités/Divergences

- Pour KONATÉ, ZIDA et Kaboré, **l'objectif d'un taux de scolarisation de 70 % pour 2009** est dû à la **soutenabilité et aux contraintes financières**. BAZIÉ en revanche explique ce choix par l'élaboration antérieure aux Objectifs du millénaire du PDDEB. La dynamique de 2015 n'était donc pas d'actualité. C'est plus tard, avec la Phase II du PDDEB que l'objectif de 100 % pour 2015 a vu le jour. Traoré, quant à lui, affirme que cet objectif a été adopté pour répondre au désir des organismes bailleurs de fonds et à leurs conditionnalités.
- TAPSOBA, KONATÉ, BAZIÉ, Kouama et Kaboré s'entendent pour dire que l'objectif d'un **taux de scolarisation primaire de 70 % pour 2009** est **pertinent** dans le contexte burkinabé. Cela permet une étape avant de viser plus haut pour 2015. Il est important d'être prudent aux vues des capacités du pays. Pour BAZIÉ, Kafando, Kouama, et Kaboré, l'objectif de 70 % pour 2009 était **réaliste**. « *C'est réaliste parce que le pays n'a pas les capacités financières [...] pas toutes les conditions pour atteindre ces objectifs-là [100 %], au temps voulu par le monde international* ». Pour TAPSOBA, cependant, l'objectif était ambitieux aux vues des taux de scolarisation précédant le PDDEB, et du délai pour les atteindre.
- Pour KONATÉ, BAZIÉ, Kafando, le Sujet 4, ZIDA et Kaboré, **des progrès significatifs ont été enregistrés**. KONATÉ précise : l'objectif de 70 % de taux de scolarisation pour 2010 est atteint et même dépassé (71,2 %), et ce, malgré un accroissement de la population de 3,1 % (recensement général de 2006). En 2010, les prévisions sont à 72-73 %. ZIDA partage le sentiment d'une progression, mais ne semble pas avoir les mêmes chiffres vu qu'il n'est qu'optimiste pour l'atteinte d'un taux de 70 % pour 2010. D'autre part, pour BAZIÉ, il ne faut pas se satisfaire des progrès accomplis en termes d'accès à l'éducation. « *70 %, ça veut dire qu'il y a 30 % des enfants en âge d'aller à l'école, qui n'y vont pas* ».
- Le **passage automatique entre les deux années d'un même cycle** est pour GUIGMA-NASSA une **bonne chose**. En effet, il n'est pas utile de faire redoubler des enfants qui peuvent bénéficier l'année suivante du même programme, mais renforcé. D'autre part, « *[c]ette mesure permet donc de dégager des places et de pouvoir recruter de manière plus intensive* ». (GUIGMA-NASSA)
- Selon BAZIÉ, l'État est très impliqué dans la **gestion des cantines scolaires**, en partenariat avec la société civile (APE, ONG). Kouama, quant à lui spécifie que la gestion des cantines est l'affaire des associations de parents d'élèves, « *[l]'État peut les appuyer en vivres, les partenaires peuvent les appuyer en vivres, les ONG... Mais les parents d'élèves s'organisent, pour que les élèves aient à manger à midi* ». Les actions de l'État dans ce domaine sont, quoi qu'il en soit, très insuffisantes selon Kaboré.
- L'augmentation de l'accès à l'éducation passe par le **recrutement intensif d'enseignants, mais aussi et surtout par la construction de logements** pour ces derniers. Il est nécessaire

de « *construire le maximum d'écoles, recruter beaucoup d'enseignants, construire le maximum de logements aussi, parce que pour nous la devise c'est quoi? C'est : "Une école, un logement, un maître" »*. (Kafando)

- **L'objectif d'un TBS de 100 % accélère les démarches quantitatives aux dépens du qualitatif.** Ainsi, le nombre d'enseignants ayant reçu une formation correcte (2 ou 3 ans) s'amenuise, tandis que le recrutement d'enseignants sans statut se développe (Kafando). Traoré va dans le même sens en affirmant que l'objectif de 70 % de TBS au détriment de la qualité provoque une perte d'argent. Traoré défend le point de vue qu'un objectif d'accès plus bas serait préférable, car cela permettrait de soigner davantage la qualité.
- **L'enseignement communautaire** est un facteur d'accès à l'éducation, développé plus particulièrement par certaines ONG. (Kafando)
- Pour Kouama, les initiatives comme **les classes à doubles niveaux, à double flux**, adoptées pour favoriser l'accès, mettent à mal la qualité de l'éducation.
- **Les autorités internationales font parfois des déclarations qui nuisent au développement de l'éducation** (secrétaire général de l'ONU qui déclare être allé à l'école sous pailote). Alors, « *l'État se dit bon, ben, même le secrétaire général des Nations unies a dit que ce n'était pas indispensable d'avoir une école, un bâtiment construit pour aller à l'école* ». (Sujet 4)
- Selon le Sujet 4, **bon nombre d'ONG ne sont pas au courant des objectifs et contraintes** qui encadrent le développement de l'éducation, « *ils [les acteurs des ONG] se sont engagés à travailler pour l'éducation, mais ils n'ont pas forcément de repères* ».
- Il est nécessaire que **l'enseignement de base soit considéré dans une optique d'ensemble** et que les cycles postprimaires soient aptes à accueillir les flux de sortants du primaire. Ce cycle, quant à lui, doit développer et préparer à la poursuite des études au secondaire et au tertiaire. Pour ZIDA il est bel et bien nécessaire que tous les enfants aient accès à l'éducation primaire « *[m]ais la limite justement de cette politique, c'est qu'entre les ordres d'enseignement on se retrouve en train de gérer des flux, que le système de base prépare, mais que les autres ordres d'enseignement au niveau élevé ne sont pas préparés à accueillir [...] tout simplement parce qu'on ne met pas un accent sur le développement ou la préparation de ce genre d'enseignement.* »
- Pour ZIDA, les progrès ont pu être réalisés grâce à la « *contribution, non négligeable, des partenaires techniques, y compris les ONG.* » Selon lui, **la contribution des ONG et de la communauté dépasse**, à certains moments, la contribution des PTF.

4.2.1.3 Réponse aux besoins éducatifs

On remarque peu de convergences entre les groupes d'acteurs au sujet de la réponse aux besoins éducatifs. Plusieurs sujets se penchent sur la question par le biais des visées de l'éducation primaire. En effet, quelques acteurs portent l'attention sur le fait que l'enseignement primaire doit être envisagé comme une base permettant aux enfants de poursuivre leurs études ou de s'insérer dans la vie socioprofessionnelle. Dans la même optique, la réforme des curricula tend à intégrer l'éducation dans la réalité de son environnement, en permettant des apprentissages concrets permettant aux élèves de mieux mobiliser les ressources nécessaires à leur vie future. Selon certains sujets, la Réforme actuelle du système éducatif, légiféré par la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, envisage l'éducation de base sous un angle beaucoup plus large, prenant en compte les enfants de 3 à 16 ans, ce qui permet de mieux répondre aux besoins éducatifs de la population en général.

L'éducation non formelle, l'alphabétisation et la formation professionnelle ou professionnalisante sont des thèmes récurrents dans le discours sur la réponse aux besoins éducatifs. Un de nos sujets soulève le peu d'adéquation entre la formation et l'emploi. Plusieurs sujets abondent dans le même sens : l'éducation doit avoir un lien avec les capacités à s'intégrer sur le marché du travail. Ainsi, vu le contexte national, l'enseignement ne doit pas être seulement intellectualiste, mais également axé sur le développement de compétences en lien avec le travail et l'entrepreneuriat. Dans un autre ordre d'idées, quatre sujets font mention de l'importance des programmes intermédiaires mis en place dans le cadre de la Réforme, qui permettent aux enfants exclus du système éducatif formel d'être intégrés dans des établissements éducatifs non formels. Les passerelles permettent d'ailleurs aux sortants du secteur non formel d'être réintégrés dans l'enseignement formel. Au niveau de l'alphabétisation, trois acteurs étatiques attirent l'attention sur le fait que le 3^e niveau d'alphabétisation est censé permettre aux adultes d'acquérir des compétences professionnelles. L'un d'entre eux précise cependant que cette étape d'alphabétisation est souvent escamotée, faute de moyens financiers. Finalement, selon deux des sujets, la difficulté majeure dans la mise en place de formations professionnalisantes est financière.

Pourtant, selon les deux chercheurs, la création de formations universitaires et de formations professionnalisantes reste le meilleur moyen pour lutter contre la pauvreté. (*Voir* fiche synthèse 4.14)

Fiche synthèse 4.14
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Réponse aux besoins éducatifs

Convergences

- Selon TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, l'enseignement primaire doit être perçu comme **une base permettant aux enfants de poursuivre leurs études ou de réinvestir leurs compétences et leurs connaissances dans la vie active**. « [A]vec le peu de ressource qu'on avait bon, je ne dis pas qu'il y avait un choix, mais c'était une priorisation des actions à mener. » (TAPSOBA) L'accent a cependant été mis sur l'accès à l'éducation primaire, tant au niveau national qu'international, en raison d'un manque de ressources et d'un choix dans les priorités des actions à mener, ce qui explique le peu de développement au niveau du secondaire (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, Sanou et H. Kaboré)
- TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, Kafando et le Sujet 4 précisent tous que **la Réforme actuelle du système éducatif** prend en compte les enfants de 3 à 16 ans, ce qui devrait permettre de mieux répondre aux besoins éducatifs. « [A]vec la Réforme du système éducatif, on a mis tout le système éducatif sur une balance, et maintenant, on essaye de voir comment il faut gérer pour qu'il n'y ait pas une portion qui fasse le déséquilibre. » (TAPSOBA) L'éducation est également **obligatoire de 6 à 16 ans**. Selon ZIDA, le Burkina Faso a imposé son désir d'étendre l'éducation de base jusqu'au secondaire aux PTF.
- Il existe un **programme intermédiaire entre l'éducation primaire formelle et les programmes d'alphabétisation des adultes**, permettant ainsi aux enfants exclus du système formel d'être récupérés dans les Centres d'éducation de base non formelle (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, KONATÉ, Kouama). KONATÉ et TAMBOURA précisent que la Réforme met d'ailleurs en place des passerelles permettant aux sortants du non formel d'intégrer le secteur formel. Les **initiatives du secteur non formel** ne sont pas prises en charge au niveau de l'État, mais principalement par les ONG, dans le cadre de la stratégie du « faire-faire ». Selon TAMBOURA « il y a des ONG, il y a d'autres personnes qui ont imaginé une offre éducative pour ce public-ci. C'est du non formel puisque ce n'est pas dans le système classique. » L'État s'est cependant impliqué au niveau de la création des Centres d'éducation de base non formelle. Selon Kouama, il importe d'aller au-delà des difficultés financières et de créer des Centres d'éducation de base non formelle dans toutes les régions du Burkina Faso.
- Le **3^e niveau d'alphabétisation** permet aux adultes **d'acquérir des compétences professionnelles** (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, TAMBOURA). TAMBOURA développe : « Je pense que l'on a rajouté une 3^{ème} étape que l'on appelle la formation technique et spécifique, qui avait pour vocation, soit de consolider l'activité déjà menée préalablement [...] soit de lui offrir aussi d'exercer un métier. Et on a constaté effectivement que plus les alphabétisés ou les néo-alphabétisés, n'arrivent pas à s'insérer économiquement moins nous avons des apprenants à la phase initiale. Donc il faut trouver effectivement des formations, pour que chacun, à la fin, puisse s'insérer et être utile à sa famille, et nous pensons qu'ainsi tous ces gens-là pourront venir, parce qu'il y a une opportunité d'avoir un emploi. » Selon TAMBOURA, la troisième phase est souvent escamotée, faute de moyens financiers. Pour stimuler cette étape d'alphabétisation, il est nécessaire, selon lui, d'effectuer un

décloisonnement ministériel sous la forme d'un partenariat autour de la création de formations techniques et spécifiques.

- Selon Kouama, la difficulté majeure au niveau de la mise en place des **formations professionnalisantes** est financière, et ce, au-delà des infrastructures. Il observe également un manque au niveau des compétences des enseignants à ce niveau. Dans la même optique, ZIDA croit que la réponse aux besoins éducatifs pose la question de la finalité de l'éducation et des sortants en général. C'est pourquoi ont été développées des tentatives de réorganisation du système et de l'enseignement technique, bien que ces initiatives soient coûteuses et qu'elles ne soient pas encore généralisées.

Spécificités/Divergences

- Selon le Sujet 4, il est pertinent de créer des **passerelles entre l'enseignement secondaire et les formations professionnelles**. TAMBOURA va dans le même sens en affirmant que « [t]out ce qui se développe en marge de ce système classique, doit donner à leurs apprenants les moyens de réintégrer le système classique. C'est cela que nous appelons, donc, les passerelles. Et nous encourageons cela vivement ».
- Sanou et H. Kaboré croient que la meilleure façon de **lutter contre la pauvreté** est de créer des formations universitaires et des formations professionnalisantes qui permettent aux jeunes de se créer un emploi ou d'avoir les compétences pour s'en trouver un.
- Pour TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, BAZIÉ, KONATÉ et Traoré, la **réforme des curricula** tente d'intégrer l'éducation dans la réalité de son environnement, en permettant des apprentissages concrets. Le Burkina adhère à une vision utilitaire de l'école et « [p]our qu'il y ait une utilité [des connaissances] il faut développer forcément les compétences » (BAZIÉ). L'accent a donc été mis sur les compétences avec la réforme des curricula, pour que les sortants sachent « mobiliser toutes les ressources qui ont été mises à sa disposition, pour faire face aux problèmes de la vie » (BAZIÉ). La question des curricula tente de faire en sorte que « l'éducation que l'on donne ait une prise sur la réalité de l'environnement » (KONATÉ). Il est donc essentiel selon BAZIÉ, de faire des **liens entre la formation et l'emploi**. Cela permet aux sortants de pouvoir « mobiliser toutes les ressources qui ont été mises à [leur] disposition [p]our faire face aux problèmes de la vie. » Cela rejoint la définition proposée par le Cadre d'action de Dakar pour la réponse aux besoins éducatifs. Cependant, selon Traoré, la Réforme est passée à côté du développement de programmes permettant un réel développement de compétences utiles à la vie courante et à l'emploi. Ainsi, selon Kafando, **il n'y a pas d'équation entre la formation et l'emploi**. Selon lui, l'éducation doit pourtant avoir un lien avec la capacité de travailler, ce que permettra par contre, selon Kafando, la Réforme actuelle du système éducatif. Traoré abonde dans le même sens : comme la fonction publique ne peut pas absorber tous les sortants du système éducatif et que le Burkina Faso est un pays essentiellement agricole, la priorité en termes de réponse aux besoins éducatifs est le développement d'un enseignement qui ne soit pas seulement « *intellectualiste* », mais le développement de « *programmes à l'intérieur desquels on peut développer d'autres compétences* » en **lien avec le travail et l'entrepreneuriat**. Selon lui, cette priorité doit d'ailleurs viser plus spécifiquement les femmes.

4.2.1.4 Alphabétisation des adultes

L'alphabétisation des adultes est, selon quatre de nos acteurs étatiques interviewés, l'une des priorités du PDDEB et du MEBA. Une direction chargée de l'alphabétisation des adultes a été créée au sein du MEBA, comme le soulignent certains sujets. Pourtant, comme le mentionnent trois de nos sujets, c'est principalement par le biais du FONAEF, une structure semi-privée et semi-publique, que sont organisées les activités et redistribués les fonds aux opérateurs en alphabétisation. Les sujets sont très partagés quant à la pertinence de la stratégie du « faire-faire » inhérente à l'utilisation par l'État du FONAEF. Ainsi, deux acteurs étatiques soulignent la pertinence de cette stratégie, qui permet des actions rapides et mobilisatrices et qui décongestionne l'État en déléguant aux opérateurs sur le terrain. Cependant, deux acteurs sociaux marquent leur opposition à cette stratégie en raison de la déresponsabilisation de l'État qu'elle occasionne.

La question de la finalité de l'alphabétisation revient à de nombreuses reprises dans le discours des acteurs. Selon certains, celle-ci doit être entrevue dans une optique de développement global des pays et des sociétés. Huit de nos sujets mentionnent également l'importance d'une finalité liée à des activités génératrices de revenus.

Quant à l'organisation des actions d'alphabétisation, les sujets abordent des problématiques liées aux coûts relatifs aux formations et à l'utilisation des langues nationales et du français. Plusieurs sujets nous ont parlé des différents niveaux d'alphabétisation. En effet, selon eux, celle-ci s'articule autour de trois niveaux, soit l'alphabétisation initiale, la formation complémentaire de base et la formation technique spécifique. Cependant, ces mêmes acteurs mentionnent que la troisième phase est souvent escamotée, en raison d'un manque de ressources. À ce sujet, l'un des interviewés suggère un partenariat interministériel afin d'élaborer des programmes de formation, pour le 3^e niveau d'alphabétisation, qui soient professionnalisants, techniques et spécifiques. D'ailleurs, selon l'un des acteurs étatiques, les orientations de la Banque mondiale insistent sur l'importance d'offrir aux adultes une

formation leur permettant d'acquérir des compétences pratiques pour un emploi rémunéré.
(Voir fiche synthèse 4.15)

Fiche synthèse 4.15
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Alphabétisation des adultes

Convergences

- Une des **priorités du PDDEB et du MEBA** est l'alphabétisation des adultes, avec un objectif de 40 % pour 2011 (contre 60 % pour l'EPT). C'est un défi de taille, car aucun développement n'est possible sans une population alphabétisée (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, TAMBOURA, BAZIÉ). Pour BAZIÉ, l'alphabétisation est **le plus grand défi** du Burkina Faso, « *Parce qu'un pays ne saurait se développer avec une population majoritairement analphabète.* »
- Le **FONAEF** est une structure semi-privée/semi-publique importante et un bon outil qui rassemble les financements de tous les acteurs et bailleurs de fonds (État, PTF, société civile, secteur privé...), **organise les activités et redistribue les fonds aux opérateurs en alphabétisation**, qui organisent à leur tour les structures déconcentrées d'éducation non formelle. (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, Sujet 4)
- TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, TAMBOURA, ZIDA et Kaboré présentent **l'alphabétisation des adultes organisée en 3 niveaux** : « *Alphabétisation initiale, donc initier au B A BA. Deuxième phase : formation complémentaire de base où on consolide, et c'est à l'issue de cette phase que vous êtes déclaré "alphabétisé", pour lire et écrire. Je pense que l'on a rajouté une 3ème étape que l'on appelle la formation technique et spécifique, qui avait pour vocation, soit de consolider l'activité déjà menée préalablement, puisque j'ai dit que c'était des adultes, soit de lui offrir aussi d'exercer un métier.* ». Cependant, selon TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, TAMBOURA et Kaboré actuellement, l'alphabétisation se limite souvent aux deux premières étapes de l'alphabétisation, principalement par manque de ressources. Un fort taux de déperdition a été constaté. La 3^{ème} phase est souvent escamotée et prise en charge par les ONG les plus riches.
- Pour BAZIÉ et Kafando, l'alphabétisation se fait actuellement dans une **optique de développement plus large des pays et des sociétés**, de lutte contre la pauvreté. Les alphabétisés doivent en ce sens pouvoir **contribuer au développement national**. « *Il faut ensuite travailler à permettre à la personne qui a été formée, qui est alphabétisée, d'utiliser l'alphabétisation pour se développer et contribuer au développement national* » (BAZIÉ).
- **La 1^{ère} phase d'alphabétisation ne nécessite pas de frais d'inscription**, « *actuellement, ils n'ont pas à payer pour la première phase puisqu'il y a un appui des PTF. Ils doivent participer au niveau des structures et au matériel* » (TAPSOBA). Les apprenants ont donc l'obligation de participer activement au niveau des modalités techniques et contextuelles de la formation (local, matériel, etc.). **Les étapes 2 et 3, quant à elles, sont payantes** et ces frais sont des entraves pour la population. (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA)
- Pour Kafando et Kouama, les **organisations internationales** soutiennent et financent les initiatives d'alphabétisation. KONATÉ précise que l'impact des politiques éducatives internationales sur l'alphabétisation des adultes est essentiellement d'ordre financier.

« Comme pour le formel, c'est la même maladie qu'il y a au niveau du non formel : [...] la question des ressources financières » (KONATÉ). Les initiatives des organismes internationaux ne sont pas tellement visibles, selon Kouama, c'est essentiellement la base qui organise des projets et demande ensuite un soutien pour la mise en œuvre.

Spécificités/Divergences

- Pour le Sujet 4, la **redistribution des financements** par le FONAEF se fait avec entre autres **critères celui de l'ancienneté**. Il souligne la nécessité de faire contrepoids en soutenant les acteurs émergents, peut-être plus compétents que les anciens.
- Pour TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, BAZIÉ et Kafando, la création d'une **direction chargée de l'alphabétisation des adultes** et de l'éducation non formelle a permis d'accélérer de « *propulser les actions d'alphabétisation* » et la création du FONAEF. Pourtant, selon Kaboré, le secteur manque clairement d'organisation, l'État a développé un ministère délégué sur la question, mais ce sont les opérateurs qui agissent par l'intermédiaire du FONAEF.
- Pour Kafando, **la phase 1 va plus loin que le simple apprentissage** de la lecture, de l'écriture et du calcul : « *Et aussi, il y a d'autres aspects aussi, par exemple, liés à l'hygiène, la santé, nutrition, etc., qui permettent à ces femmes-là, d'avoir des... quand même, des aptitudes, des compétences pour mieux gérer leur propre famille, mieux... encadrer leurs enfants.* »
- L'administration ne mène pas les activités d'alphabétisation directement. Elles sont **déléguées sous un mode de contractualisation** aux acteurs de la société civile par l'intermédiaire du FONAEF. C'est le « **faire-faire** ». Pour certains, cette orientation est pertinente, car elle permet des actions plus rapides, en mobilisant un grand nombre de personnes et de structures et en associant une grande diversité de compétences : « *[i]l s'agit simplement de respecter le principe de subsidiarité* » (BAZIÉ). Pour TAMBOURA et BAZIÉ cela **décongestionne l'État** en déléguant aux gens de terrains, plus compétents et efficaces que lui et présents sur l'ensemble du territoire, lui permettant de se concentrer sur son rôle régalien et d'appui financier. Cependant, pour KONATÉ et Traoré, la politique du « faire-faire » n'est pas une bonne orientation. En effet, elle **déresponsabilise l'État** face à l'enjeu majeur qu'est celui de l'alphabétisation. Or, « *l'alphabétisation est une chose trop importante pour que l'État laisse ça aux mains du privé* » (KONATÉ). Pour BAZIÉ par contre, l'État n'est en aucun cas absent, « *l'État reste maître des définitions de la politique, reste maître de la définition des stratégies* ». Le Sujet 4 est partagé. Il considère que la politique du « faire-faire » est un bon instrument, mais qu'il permet parallèlement à l'État de se désengager. Il faut donc que **l'État s'implique davantage** et ait un regard de contrainte sur les opérateurs pour une orientation de ces derniers en lien avec les objectifs de l'État.
- TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, TAMBOURA, BAZIÉ, Kafando, Kouama, le Sujet 4 et ZIDA affirment que l'obtention de compétences pratiques et **le bénéfice d'une finalité de l'alphabétisation motivent les adultes** à suivre ce type de formation, car ils peuvent ainsi être utiles à leur famille, à la société. L'accent est mis sur la possibilité des sortants d'initier des **activités génératrices de revenus**. Sans cela, ils peuvent juger inutile une telle démarche et ne pas faire le pas. GUIGMA-NASSA développe : « *parfois aussi, les centres n'ont pas d'apprenant, parce que les adultes perdent leur temps à venir pour apprendre à lire et à écrire, mais ils n'ont rien au bout. [...], Mais si, par exemple, à chaque alphabétisé, à chaque cursus, on permet à l'alphabétisé de franchir la 1ère et la 2ème, et pendant ce temps, par*

exemple à la fin de la 2ème étape, une formule, un microprojet personnel de développement, et qu'à son sortir, on lui a donné les moyens techniques, mais on lui a donné aussi un petit moyen matériel ou financier, pour mettre en œuvre son microprojet personnel, alors là, moi, je serais satisfaite. Je dirais "On fait de l'alphabétisation au Burkina Faso" ». GUIGMA-NASSA signifie clairement que l'orientation de la Banque mondiale, incitant à ce que les adultes reçoivent une **formation leur permettant d'acquérir des compétences pratiques pour un emploi rémunéré est une très bonne initiative**. En effet, l'alphabétisation doit permettre une amélioration pratique des conditions de vie. Pour le Sujet 4 en revanche cette **notion est très floue**. KONATÉ, Kafando et le Sujet 4 soulignent que si le bénéfice d'une formation fonctionnelle est avéré, il paraît par contre utopique de croire que les formations en alphabétisation permettront aux sortants d'obtenir un emploi rémunéré aux vues du tissu économique du pays.

- Kouama affirme que de grands **progrès** ont été faits en matière d'alphabétisation des adultes. KONATÉ précise que le taux actuel est de 28 %. TAMBOURA quant à lui estime que ces progrès sont insuffisants et que le secteur accuse un retard important de mauvais augure pour l'atteinte de l'objectif : « *Nous sommes à un taux de 28,4 %, actuellement, pour un taux que nous visons de 40 % en 2011, manifestement au rythme actuel d'alphabétisation et de scolarisation, nous ne pourrions pas atteindre ce taux de 40 %* ». Kafando estime l'objectif réaliste, mais doute lui aussi de son atteinte à échéance. Quant à Traoré, il estime que 80 % de ce que le PDDEB avait programmé n'a pas été réalisé.
- Les progrès de l'alphabétisation sont notamment dus à une adhésion, une implication et une demande croissante de la population. Le secteur est donc devenu un point crucial, dont la société civile est un élément essentiel. Une plus grande **mobilisation sociale** est donc la condition *sine qua non* d'un véritable processus d'alphabétisation utile pour la société. (Kouama)
- KONATÉ mentionne **la mise en place de projets spécifiques**, comme celui de l'électrification des écoles pour permettre la mise en œuvre de cours du soir en alphabétisation. D'autre part, certains projets d'alphabétisation s'appuient sur les volontaires de l'éducation, ce qui permet de toucher un plus grand nombre de personnes.
- L'utilisation des **langues nationales** dans le processus d'alphabétisation est un point très positif. Il faut davantage développer cette dynamique, car cela facilite l'apprentissage des apprenants, mais leur permet également de s'approprier leur langue et leur culture. Actuellement, la plupart des formations d'alphabétisation se font en langues nationales (24 sur 60 sont des langues écrites). Pour TAMBOURA « [s]i vous regardez un peu la carte linguistique des centres d'alphabétisation qui s'ouvrent à chaque campagne, vous verrez que la langue française n'intervient que comme une option après, sinon c'est la langue nationale qui constitue la base principale d'alphabétisation dans nos centres d'alphabétisation. » Pour Kouama cependant **les besoins en langue sont multiples** à ce niveau et il est nécessaire que les deux soient disponibles en fonction des besoins des apprenants. Kaboré ajoute une dimension à la question, celle de l'absence des langues nationales dans le système courant. Cela pose la question de la finalité d'une telle démarche. Kouama précise que l'État est véritablement actif dans ce domaine, référence faite à la DRINA, une direction spécialisée dans la question des langues (KONATÉ, BAZIÉ, Kafando, Kouama, Kaboré). Cependant, selon Traoré, l'État n'en fait pas une priorité, les acteurs ne sont pas formés dans ce sens. Les organismes internationaux qui financent ne semblent pas non plus s'en préoccuper.

- Pour TAMBOURA, les **retards en alphabétisation** des adultes peuvent être expliqués par le manque de capacité de réponse à la demande. Ainsi, les ressources et les capacités sont insuffisantes, les centres d'alphabétisation trop peu nombreux, les acteurs trop peu ou mal formés. **Les priorités pour l'alphabétisation des adultes** sont « [1]a mobilisation de nouveaux acteurs dans le domaine de l'alphabétisation, pour aller plus vite, la mobilisation de ressources financières... de nouvelles ressources financières en plus de celles que nous avons maintenant, et surtout le renforcement des capacités des acteurs eux-mêmes. En termes de formations initiales adéquates, en termes de formations continues disponibles et adéquates également, et puis naturellement en termes de conditions de travail pour ces acteurs-là. »
- Pour le développement de la phase III, TAMBOURA suggère un **décloisonnement ministériel, un partenariat entre les différents ministères** concernés dans l'élaboration des formations professionnalisantes, techniques et spécifiques. Traoré va plus loin et conseille la **création d'un ministère spécialisé** sur cette question de l'alphabétisation et du non formel, car gérés par le MEBA, ces deux secteurs ne font pas le poids en termes de priorité face au formel. *« S'il y avait un ministère de l'Alphabétisation, avec des compétences vraiment, des personnes de ressources, que les acteurs qui travaillent dans ce domaine là soient bien formés. Mais on peut en arriver là. Mais greffer ça, greffer l'alphabétisation à l'enseignement de base, mais jusqu'à l'an 3000, on sera toujours à la case départ ».*
- Au niveau de **l'évaluation des résultats**, selon Traoré, il est inacceptable que l'État ne soit pas en mesure d'évaluer les résultats en matière d'alphabétisation. En effet, il n'a pas développé d'expertise à ce sujet. Ce sont les ONG qui mènent des expériences, font des enquêtes, et viennent en informer le gouvernement. Pour le Sujet 4, les données disponibles en matière d'alphabétisation ne sont pas fiables, et le chiffre de 1500 alphabétisés par an peut-être en fait deux fois les mêmes.
- Pour Kaboré, **le temps disponible pour des formations** en alphabétisation est une vraie difficulté (par exemple la saison des pluies).

4.2.1.5 Disparité entre les sexes

Il semble que l'État fasse de la réduction des disparités entre les sexes une priorité nationale. En effet, plusieurs acteurs se sont attachés à décrire le rôle et la mission de la Direction pour l'éducation et la promotion des filles, créée au sein du MEBA. Huit sujets signalent d'ailleurs l'importance d'agir par le biais d'activités de sensibilisation, d'information et de mobilisation sociale, ce qui entre dans la mission de la DEPF.

La question de la réduction des disparités est marquée, dans le discours, par les difficultés rencontrées au niveau social et culturel. Plusieurs sujets font ainsi référence à des difficultés telles que les mariages forcés ou précoces, le système social traditionnellement inégalitaire envers les femmes et la peur des parents face à la scolarisation des filles. D'autre part, au Burkina Faso, la réduction des disparités n'englobe pas seulement les disparités entre les sexes, mais également les disparités entre zones géographiques, en raison de leurs caractères imbriqués. En effet, comme le soulignent six de nos sujets, les disparités de genre sont encore plus frappantes dans les zones où l'on observe des disparités géographiques. Il y a donc, selon eux, une réelle nécessité de soutenir ces zones, ce qui explique la création des 20 provinces prioritaires. Deux de nos acteurs sociaux soulignent que les zones les plus défavorisées sont celles de l'Est et du Nord du pays, particulièrement dans le Sahel, où le nomadisme freine la scolarisation, notamment des filles.

Finalement, au niveau des stratégies, outre la mobilisation et la sensibilisation, trois acteurs soulignent l'importance d'un renforcement des capacités communautaires afin de les responsabiliser face à cette problématique et à ses solutions. Différentes mesures incitatives ont également été mises en place, comme le mentionnent bon nombre d'acteurs, dont la dotation gratuite de « kits scolaires », la subvention pour la cotisation des Associations de parents d'élèves pour les filles au CP1 et la mise en place de « la part à emporter » par le biais des cantines scolaires. Cependant, comme le mentionnent plusieurs sujets, il n'existe pas de bourses spécifiquement destinées aux filles. Les avis sont finalement partagés sur la possibilité d'atteinte de la parité. Selon plusieurs acteurs, la parité est presque réalisée, avec

un rapport de 0,9. Cependant, pour certains autres, l'atteinte de la parité semble une réalité difficile à atteindre, puisque les indicateurs éducatifs restent toujours plus bas chez les filles. (Voir fiche synthèse 4.16)

Fiche synthèse 4.16
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Disparité entre les sexes

Convergences

- L'État fait de gros efforts pour la scolarisation des filles. La mission de la **direction pour l'éducation et la promotion des filles** passe par la sensibilisation, des actions de plaidoyer et de mobilisation sociale, notamment par le renforcement des capacités communautaires. Elle a également pour mandat de documenter et capitaliser les expériences réussies en matière d'éducation des filles, dans les autres pays, mais aussi à l'interne, afin d'inspirer et améliorer les actions nationales. La direction doit également donner une visibilité aux actions de l'État dans ce secteur. (GUIGMA-NASSA, BAZIÉ, Kafando, Sujet 4)
- Certaines **difficultés culturelles** entravent l'éducation des filles, telles que les mariages forcés ou précoces. Or, pour les parents, la scolarisation des filles compromet leurs possibilités de mariage, ce qui décharge les familles de la responsabilité d'éduquer leurs filles (GUIGMA-NASSA, BAZIÉ, Kafando, Kouama, ZIDA). Dans la même optique, **le système social du Burkina Faso est traditionnellement inégalitaire** envers les femmes, qui sont considérées comme inférieures aux hommes, et ne peuvent pas effectuer certaines activités (BAZIÉ, Kouama, Kaboré). Kaboré souligne cependant que les différences culturelles freinant la scolarisation des filles sont variables d'une région à l'autre. Ainsi, au Sahel par exemple, la fille « *est rapidement faite femme, et elle rapporte quelque chose à la famille. Donc pour eux, ils ne voient pas la nécessité d'envoyer leur enfant à l'école* ». Dans le plateau Mossi, on envoie prioritairement le garçon à l'école « *[p]arce qu'on dit qu'il est prédestiné à tout ce qui est dur, et que la femme est faite pour être au foyer* »
- Selon GUIGMA-NASSA, TAPSOBA, ZIDA Kafando, Kouama, Traoré, et le Sujet 4, l'augmentation de la scolarisation des filles passe par un **changement des mentalités**, les parents doivent, entre autres, ne plus avoir peur, pour diverses raisons, de scolariser leurs filles. Cela permettra la pérennité des démarches : « *tant que toutes ces questions ne sont pas amenées à un niveau d'appropriation par les communautés elles-mêmes, tant que ça va être vu comme des dictats [...] ça ne va pas rester longtemps. Parce que dès qu'on n'aura plus cette pression, on va retourner à ce qu'on faisait avant, parce qu'on n'a pas changé les mentalités* » (Sujet 4). Pour TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, TAMBOURA, Kafando, Kouama, le Sujet 4, Kaboré et Kere, la priorité dans ce domaine est **d'agir grâce à des activités de sensibilisation, d'information et de mobilisation sociale**. Pour GUIGMA-NASSA, « *c'est un travail de longue haleine et il faut changer les mentalités, d'où une telle importance accordée aux activités de sensibilisation, d'information et de mobilisation sociale* ». Le Sujet 4 donne l'exemple d'une campagne ponctuelle de sensibilisation auprès des imams de Gorom-Gorom. Kere fait référence aux théâtres forum, aux spots publicitaires, etc.
- Le **renforcement des capacités communautaires** (opérationnelles, techniques et financières), l'habilitation et la responsabilisation des communautés de base pour une plus grande autonomie sont une priorité. Leur appropriation des problématiques et des solutions est nécessaire. (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, Sujet 4)

- TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, TAMBOURA, ZIDA, Kouama, Traoré, Kafando et Kere mentionnent tous les **initiatives destinées aux filles** comme la subvention pour **la cotisation des APE des filles au CP1**. « [L]’État prend en charge la cotisation des parents d’élèves des filles la première année, sur toute l’étendue du territoire » (Kouama). Ils mentionnent également la dotation gratuite de **kits scolaires**, qui sont également de bonnes mesures incitatives pour augmenter la scolarisation féminine. Kafando et Kere y ajoutent **la part à emporter** : « Il y a eu des actions telles que les cartables pour la gratuité de l’éducation pour les filles, la prise en charge des cotisations de parents d’élèves pour les filles, et il y a eu un certain nombre de dotations de fournitures [...] jusqu’aux rations alimentaires à emporter » (Kere)
- La scolarisation des filles correspond à une **priorité de la communauté internationale**, ce qui permet de prendre le problème à bras le corps. Les politiques internationales, telles que la conférence de Jomtien et le Cadre d’action de Dakar ont beaucoup favorisé les actions visant spécifiquement les filles. (KONATÉ, Traoré)
- Des **progrès importants ont été faits** en termes de scolarisation des filles. Aujourd’hui, la parité est presque une réalité avec un rapport de 0.9. Les gens comprennent et scolarisent de plus en plus leurs filles. Traoré illustre avec le cas du Koutitenga, où on trouve maintenant, dans certaines classes, plus de filles que de garçons (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, KONATÉ, TAMBOURA, BAZIÉ, Kouama, Traoré, ZIDA). Malgré tous les progrès effectués, **l’atteinte de la parité semble une réalité difficile** pour Kaboré et Kafando. Ce dernier précise que les chiffres de TBS, TBA, ou de taux d’achèvement restent toujours plus bas chez les filles.
- La question des disparités, de genre et géographiques, rejoint, pour TAPSOBA, GUIGMA-NASSA et Kere, les **questions de justice et d’équité**. Pour Kere : « La paix, ça se cultive de plusieurs manières. [...] Là où il y a la disparité, vous construisez des poudrières. [...] Alors, un pays qui doit se construire doit se construire sur des bases de paix, de justice. Ce sont des principes universels de justice, d’équité, et on ne peut pas dans un même pays avoir un si grand fossé. »
- **L’élargissement du concept de disparités aux zones géographiques**, par régions ou entre zones rurales et urbaines, vient tout d’abord du fait, selon BAZIÉ, le Sujet 4 et Kere, de leurs existences concomitantes et imbriquées. Or, « il faut quand même travailler sur l’ensemble des disparités, et non pas garder une vision unitaire et étroite de la disparité entre sexes. » (Kere) D’autre part, il est indéniable que ces autres disparités aggravent le problème de genre. Ainsi, certaines provinces sont particulièrement en difficulté avec un taux de scolarisation globale très bas, une forte disparité de genre et géographique. **Les disparités de genre y sont encore plus frappantes** et persèverent. Pour BAZIÉ, Kouama, le Sujet 4, ZIDA, Kaboré et Kere, il faut donc les soutenir plus particulièrement, d’où la création des provinces prioritaires, « Ce sont des zones où il y a toujours des difficultés. Beaucoup reste à faire. Mais quand il s’agit de mettre en place une politique, on va déjà sur ces zones là pour voir quelle est serait la portée... » (Kouama). Ce sont également des zones pilotes pour les initiatives de l’État et de la société civile.
- Les zones **les plus en difficultés sont l’Est et le Nord**. En particulier le **Sahel**, où le **nomadisme** freine la scolarisation. Selon Kouama et Kaboré, le Burkina Faso devrait envisager dans ces régions la mise en place **d’écoles ambulantes suivant la transhumance**, comme c’est le cas au Niger. « Donc, il faudrait réussir à mettre en place des... des écoles ambulantes, et ça... on n’y est pas encore » (Kaboré)

- Après la définition des zones prioritaires, **il importe d'identifier pour chacune d'elle le problème de fond** (nomadisme, travaux champêtres), afin de choisir la stratégie qui lui est particulièrement adaptée : « à partir du moment où elles ont été identifiées [les zones prioritaires] on essaie d'analyser le problème de fond, et c'est le problème de fond qui permet de déterminer la stratégie, aussi, à mettre en place » (BAZIÉ). Ainsi, selon BAZIÉ, Kaboré le domaine alimentaire est particulièrement pris en charge par l'État dans les zones de nomadisme. Selon Kouama, les disparités géographiques sont notamment dues à des problèmes de communication. Kouama ajoute que le ministère des Infrastructures agit pour y pallier et facilite le désenclavement des zones reculées, ce qui permet une amélioration des taux de scolarisation, et notamment des filles.
- BAZIÉ, Kouama, ZIDA et Kaboré précisent qu'il n'existe **pas de bourses pour les filles**, et la prise en charge de la cotisation pour les APE au CP1 ne peut pas être considérée comme telle. La mise en place de bourses n'est par ailleurs **pas envisagée par l'État**. ZIDA et Kaboré précisent cependant que certaines ONG développent quant à elles des initiatives de bourses « *Les systèmes de bourses pour les filles sont actuellement gérés par les ONG, après avoir été purement et simplement, en tout cas, supprimées, même au secondaire* » (Kaboré). Les bourses et les parrainages relèvent donc du secteur privé.

Spécificités/Divergences

- **La population du Burkina Faso est à 52 % féminine.** « *Donc, au niveau du Burkina, si effectivement il y a 42 % (sic) de femmes et si les femmes et les filles n'ont pas accès à l'école, ça veut dire que nous on ne va jamais nous développer. On ne va jamais se développer si on n'inverse pas la tendance. Si les femmes sont plus nombreuses donc, il faut qu'elles soient aussi plus nombreuses dans le système scolaire.* » (Kafando) Il est donc essentiel pour Kafando et Traoré que cette part de la population ait accès à l'éducation pour pouvoir activement **participer à la vie de la société et au développement de la nation**. « *Éduquer une fille, c'est éduquer une nation.* » (Traoré)
- **Les grandes initiatives** en termes de scolarisation des filles **viennent de l'IMOA** (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA)
- **L'amélioration de la qualité** de l'éducation jouera **en faveur de l'éducation des filles**. « *C'est faute de qualité que les filles ne restent pas à l'école.* » (GUIGMA-NASSA)
- **La multiplication des structures permettra une augmentation de la scolarisation des filles.** En effet, pour des raisons de sécurité les parents refusent d'envoyer leurs filles dans une école trop éloignée. « *Plus l'école se rapproche, plus il y aura de filles à l'école.* » (KONATÉ)
- **La nouvelle scolarisation des filles pose tout de même des problèmes.** En effet, selon Traoré, « *les filles qui... qui ont un certain niveau d'instruction, ne veulent plus se marier au village. [...] [D]onc si l'éducation qu'elles ont reçue ne leur permet pas d'obtenir un emploi, ou bien de se créer elles-mêmes un emploi qui leur permette de se prendre en charge, donc c'est ce qui développe tout ce qu'on voit. Il y a la... la prostitution, il y a... de plus en plus, elles tombent dans la toxicomanie.* »
- **Les écarts au niveau des régions ont été accentués par l'État** avec ses affectations de personnel de l'enseignement. Ainsi, l'affectation des enseignants dans certaines zones (Nord et est) est vécue comme un « *temps de pénitence* », l'essentiel est d'y rester, pas d'y faire de

bons résultats. « *Donc, comme ça, les retards se sont accumulés parce que les gens qui arrivent ne font rien pour inciter les gens à venir vers l'école.* » (Sujet 4)

4.2.1.6 Qualité de l'éducation

Tous les acteurs considèrent que la qualité de l'éducation est une priorité nationale et que le renforcement des capacités des enseignants est l'une des stratégies les plus reconnues pour améliorer qualitativement le système éducatif. Les stratégies à mettre en place doivent viser, selon trois de nos sujets, à rendre compétent l'apprenant et permettre aux enseignants de travailler dans de bonnes conditions. Pour se faire, un grand nombre de sujets mentionnent la pertinence d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants. Certains soulignent d'ailleurs que les résultats en matière de formation continue sont présentement décevants. D'autres soulèvent que le problème est plutôt en lien avec le statut actuel des enseignants, contractuels et recrutés dans le cadre du Programme de recrutement des volontaires de l'éducation.

Selon quatre de nos acteurs sociaux, les efforts en termes d'accès à l'éducation ont été réalisés au détriment de la qualité. Cela explique que les problématiques les plus importantes liées à la qualité de l'éducation soient les faibles taux de rétention et les forts taux de redoublement, problématiques particulièrement criantes chez les filles, selon la directrice pour l'éducation et la promotion des filles. Plusieurs acteurs soulignent également la problématique créée par les mesures de passages automatiques, qui, selon certains, peuvent nuire à la qualité malgré son effet sur le redoublement. D'autres soulignent que le système éducatif n'est actuellement pas adapté aux réalités et aux besoins du Burkina Faso, ce qui pourrait être partiellement résolu par le développement de l'enseignement en langues nationales au début du primaire, tel qu'actuellement instauré dans certains établissements.

Finalement, plusieurs acteurs exposent les difficultés inhérentes à l'évaluation de la qualité. Selon deux des acteurs étatiques, celle-ci est principalement réalisée par le biais des examens et des concours de fin d'année, ce qui permet d'évaluer le niveau d'acquisition des élèves et, au niveau du PDDEB, par la réalisation des missions conjointes. Plusieurs soulignent cependant la nécessité d'une meilleure définition des indicateurs de qualité. (*Voir* fiche synthèse 4.17)

Fiche synthèse 4.17
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Qualité de l'éducation

Convergences

- Il ressort clairement que tous les acteurs considèrent que la qualité de l'éducation est une **priorité nationale** et le **renforcement des capacités des enseignants** est l'une des stratégies les plus reconnues pour améliorer qualitativement le système éducatif. Selon TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, cet accent sur la qualité de l'éducation a été influencé par le Cadre d'action de Dakar.
- **La question de la qualité est multiple** et elle doit viser à rendre compétent l'apprenant et permettre aux enseignants de travailler dans de bonnes conditions. « *Une éducation de qualité va permettre le développement des compétences et des savoirs, des savoirs et des savoir-faire, des savoir-devenir, des savoir-vivre tout simplement* » (BAZIÉ). Cela nécessite pour BAZIÉ, Kafando et Traoré **un système éducatif géré avec efficacité**. Les stratégies mises en place doivent également mettre l'accent sur la formation des enseignants, la réduction des effectifs de classe, la mise en place de mesures d'accompagnement et la construction de cantines et de puits. L'accent mis sur le travail des enseignants et sur l'amélioration du système éducatif dans le PDDEB s'explique par le fait que ces points étaient des préoccupations fortes lors de sa rédaction.
- TAPSOBA, GUIGMA-NASSA et KONATÉ affirment que **les enseignants sont considérés comme les maîtres d'œuvre de la qualité de l'éducation**. « *Si lui-même il n'a pas les compétences requises, s'il n'est pas suffisamment engagé, il va de soi que le produit final ne sera pas à la hauteur des attentes. Un enseignant mal formé, un enseignant qui n'a pas la conscience professionnelle, ne peut pas... ses résultats ne peuvent être que médiocres, il ne peut que produire des... des citoyens médiocres.* » (GUIGMA-NASSA) Pour TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, KONATÉ, Kafando, Kouama et Kaboré, la réduction du temps de formation implique une **accentuation sur la professionnalisation des enseignants, l'amélioration de la formation initiale et de la formation continue**. « *La qualité améliore les connaissances des enseignants, ça veut dire qu'il faut jouer sur la formation des enseignants* » (Kafando). Pourtant, les résultats en matière de formation continue sont décevants. KONATÉ explique même que les problèmes de qualité proviennent probablement des enseignants, en raison de leur manque de motivation et de conscience professionnelle. Selon lui, les enseignants sont réfractaires à la formation continue.
- Kafando explique que les problèmes relatifs aux compétences des enseignants sont causés par le **statut actuel des enseignants** contractuels, recrutés par le biais du Programme de recrutement des volontaires de l'éducation (mis en place par l'UNESCO). Les programmes internationaux touchant au recrutement des enseignants ont donc une influence négative sur la qualité de l'éducation. Pour améliorer le développement qualitatif de l'éducation, il faut s'assurer que le système permette aux enseignants de travailler dans de bonnes conditions. (BAZIÉ)
- Les **efforts en termes d'accès à l'éducation** ont été menés **au détriment de la qualité** (KONATÉ, Kafando, Kouama, Traoré). Kouama montre particulièrement du doigt le recours

aux innovations pédagogiques (double flux, doubles niveaux...) pour augmenter l'accès. Pour sa part, Traoré met en évidence les manques au niveau des équipements et des constructions, qui ont eu pour effet l'augmentation des effectifs des classes et la diminution de la qualité. Selon lui, ce développement de l'accès au détriment de la qualité se traduit par une perte d'argent, puisque les taux de redoublement et de déperdition sont très élevés.

- Pour TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, BAZIÉ, Kafando et Kouama, l'une des problématiques majeures associées à la qualité de l'éducation est **le redoublement et les faibles taux d'achèvement**. Selon GUIGMA-NASSA, des progrès sont constatés au niveau de taux d'accès et des taux de scolarisation, mais on « *constate que les taux d'achèvement sont décourageants, et ne sont pas à la hauteur des acquis* ». Ces problématiques sont particulièrement criantes chez les filles. Ainsi, selon GUIGMA-NASSA, « *c'est faute de qualité que les filles ne sont... ne restent pas à l'école. Donc il y a un problème de suivi de l'éducation à l'école. Et si l'école est de qualité, ça maintient les... les élèves à l'école. Et la qualité va de la prestation des enseignants aux conditions de séjour* ».
- Selon TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, plusieurs études ont démontré que **le système éducatif n'était pas adapté aux réalités et aux besoins du Burkina Faso**, à la fois dans ses contenus et dans ses méthodes. L'une des stratégies mises en place à cet effet est **le développement de l'enseignement en langues nationales** en début de primaire. (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA et TAMBOURA). Selon TAMBOURA : « *[d]onc l'enfant commence un cursus avec sa langue maternelle, c'est ce que nous appelons les écoles bilingues, c'est comme ça qu'on les appelle. C'est une autre problématique qui consiste à dire ici, l'enfant commence avec sa langue maternelle, il va plus vite, il apprend plus vite dès lors qu'on aborde le français* ». Ces initiatives doivent selon lui être développées de manière plus importante.

Spécificités/Divergences

- Le Sujet 4 explique les **difficultés liées à l'amélioration de la qualité et du système éducatif** par un problème au niveau de l'application. Il définit « *l'hiatus entre les déclarations, les bonnes intentions, les documents très bien faits, et la mise en pratique qui n'arrive jamais ou qui arrive trop tard, ou qui n'arrive pas telle que décrite dans les documents.* » Traoré confirme : il y a un **écart entre ce qui est planifié par le PDDEB et ce qui est effectivement mis en place** : « *entre ce qui est écrit et ce qui est fait, le décalage est énorme* ». Selon lui, certains projets innovateurs voient le jour, mais doivent être abandonnés, faute de moyens financiers. .
- ZIDA pose un **bémol quant à la pertinence de voir le renforcement des capacités des enseignants et de la qualité des apprentissages** comme la solution aux problèmes de qualité. Selon lui, le concept de la qualité de l'éducation est mal compris et devrait être élargi. Il ne spécifie pas, cependant, sur quoi elle devrait mettre l'accent. Dans la même optique, Kouama croit que **l'amélioration du système éducatif** est également un bon moyen d'améliorer la qualité de l'éducation : « *Il faut que l'ensemble soit opérationnel, pour qu'après, individuellement, l'enseignant et puis ensuite l'élève...* ». Finalement, selon le Sujet 4, la qualité de l'éducation doit être définie par le destinataire et non par le fournisseur, sinon elle ne répondra jamais aux attentes de la communauté. Le dialogue entre les fournisseurs et les destinataires est nécessaire. Or, ce dialogue n'existe pas, selon lui.
- ZIDA mentionne l'importance du « **respect des volumes horaires** » comme stratégie d'amélioration de la qualité des apprentissages et de la pédagogie. Il croit également que le

redoublement et la déperdition doivent être contrés par le respect des volumes horaires officiels, afin de permettre que les programmes soient respectés, par l'accompagnement des élèves et la promotion des cantines.

- La **formation continue**, selon TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, doit être organisée par la Direction générale de l'enseignement de base, en collaboration avec les structures déconcentrées.
- La principale mesure pour contrer le redoublement et favoriser l'achèvement est la division des cours du primaire en cycles et l'institution des **passages automatiques** entre les années d'un même cycle. Certains acteurs tels que TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, KONATÉ, BAZIÉ ou Kouama **croient en la pertinence de cette mesure** puisqu'elle permet de dégager des places, de recruter de manière plus intensive et de respecter le rythme de développement des élèves. « *Ça, c'est une bonne mesure. Ensuite, il ne devrait même pas redoubler entre les... les deux niveaux d'un même cours, puisque c'est pratiquement le même programme qu'on peut renforcer* » (GUIGMA-NASSA). Selon KONATÉ, **les redoublements sont maintenant essentiellement regroupés à la fin du primaire**, ce qui assure la fluidité du système. Pour BAZIÉ, « *plus il y a d'enfants qui redoublent, plus cela doit signifier que l'on est dans un système qui n'est pas performant* », et d'ajouter : « *L'école doit être anthropogène et non pas anthropophage.* » BAZIÉ et ZIDA croient que malgré ses impacts positifs, cette mesure a manqué d'accompagnement, de sensibilisation et d'explications sur le terrain. D'autres acteurs tels que Kafando, Traoré ou ZIDA croient que cette mesure, imposée par les organismes internationaux, **réduit la qualité de l'éducation**.
- Plusieurs acteurs démontrent les problèmes relatifs à **l'évaluation de la qualité**. TAPSOBA et GUIGMA-NASSA expliquent que cette évaluation est **faite par le biais des examens et des concours** de fin d'année, ce qui permet d'évaluer le niveau d'acquisition des élèves. KONATÉ, Traoré et BAZIÉ abondent dans le même sens. Au niveau du PDDEB, les **missions conjointes** permettent d'évaluer les progrès en termes de qualité, entre autres (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA). BAZIÉ croit cependant que **la mesure de la qualité reste problématique** : « *[i]l faut des indicateurs de qualité, qui mesurent à la fois : savoirs, savoir-faire, savoir-être. On mesure de manière générale ce qui est de l'ordre du savoir, dans quelques cas ce qui est de l'ordre du savoir-faire, le savoir-être on ne sait pas le mesurer* ». Traoré met en évidence le fait que les évaluations sur le terrain sont inexistantes. Selon lui, celles-ci devraient être faites par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, mais, faute de moyens, elles ne sont souvent pas effectuées. Finalement, selon ZIDA, la qualité doit être évaluée en fonction de l'assiduité et de la présence des enseignants, et par le suivi au niveau des intrants pédagogiques, ce qui n'est présentement pas réalisé.
- Kere salue les **initiatives en matière d'intégration de la santé, de la nutrition, de l'hygiène** et de l'assainissement dans les programmes scolaires du volet qualité du PDDEB.

4.2.2 Catégories émergentes

Lors de l'analyse des verbatims, des catégories émergentes d'analyse ont été retenues. Nous présentons donc, dans cette sous-partie, les résultats de cette analyse du discours des acteurs.

4.2.2.1 Représentations des acteurs sur les différentes politiques et organismes internationaux

Lors des entretiens de recherche, les acteurs se sont beaucoup exprimés sur les différentes politiques éducatives internationales et sur certains organismes. Nous avons donc créé trois nouvelles catégories, soit « Banque mondiale », « IMOA » et « EPT », que nous rassemblons ici dans les représentations des acteurs sur les différentes politiques et organismes internationaux.

La Banque mondiale est l'organisme international le plus cité par les différents acteurs, tant sociaux qu'étatiques. Plusieurs acteurs rappellent que la Banque mondiale finance beaucoup le système éducatif et qu'elle a une influence très importante sur l'élaboration et la mise en œuvre du PDDEB. Les orientations de la Banque mondiale sont souvent contestées par les acteurs, principalement les acteurs sociaux. Ils leur reprochent d'être peu visibles, paternalistes, trop axées sur les conditionnalités et d'avoir parfois une influence négative sur certains aspects éducatifs. Par exemple, l'un de nos sujets souligne la grande influence de la Banque mondiale sur les politiques éducatives nationales des années 1980, principalement en ce qui a trait au désengagement de l'État, à la suppression des bourses d'études et à la prise en charge par les parents des frais d'inscription et de scolarité. Actuellement, l'un des acteurs mentionne l'intervention de la Banque mondiale dans l'ouverture au secteur privé, la fixation des salaires et le recrutement des enseignants. Un autre met l'accent sur les conditionnalités touchant principalement la gestion fiduciaire et la passation de marchés.

Interrogés sur l'influence du Cadre d'action de Dakar sur les politiques éducatives nationales, quatre acteurs soulignent que cette politique a incité le pays à mobiliser des

ressources afin d'atteindre la SPU, qu'elle met l'accent sur le développement de l'accès et de la qualité et qu'elle fixe un rythme au pays, ce qui s'avère positif. Deux acteurs sociaux insistent sur le fait que le Cadre d'action de Dakar est actuellement la politique dominante, le document de référence. Cependant, l'un des acteurs étatiques parle de l'engagement des acteurs nationaux dans l'EPT comme effectif « *dans la pure forme* ».

Finalement, l'IMOA n'est pas très présente dans le discours des acteurs. Certains acteurs étatiques mentionnent une influence de cette politique au niveau de la priorité en faveur de l'éducation des filles et du financement. Trois acteurs opposent des critiques face à l'IMOA, quant aux conditionnalités qui l'accompagnent, à la non-implication des acteurs sociaux et aux retards au niveau des décaissements. (*Voir* fiche synthèse 4.18)

Fiche synthèse 4.18
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Banque mondiale
Cadre d'action de Dakar et objectifs de l'EPT
Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (IMOA)

Banque mondiale

- Les acteurs nationaux procèdent par **convention** avec la Banque mondiale. Cela veut dire « *que les parties apprécient ce pour quoi ils s'engagent. À partir de ce moment, quand on s'est engagé c'est en connaissance de cause* ». (BAZIÉ)
- Kafando l'affirme : « *La Banque mondiale finance beaucoup le système éducatif burkinabé* ». Elle a eu une **influence sur l'élaboration et la mise en œuvre du PDDEB** (Kafando, Traoré, Sujet 4). Pour Sanou et H. Kaboré, la priorité de la Banque mondiale sur l'enseignement primaire en est un bon exemple, « *[p]our la Banque mondiale, l'accent est toujours mis sur le primaire* ». Certains acteurs limitent l'apport de la Banque mondiale vis-à-vis du PDDEB à son financement. (Sanou et H. Kaboré)
- Pour Traoré, la **Banque mondiale a beaucoup influencé** les politiques éducatives nationales : « *quand on voit les politiques qui influencent sérieusement notre système éducatif, c'est les politiques de la Banque mondiale* ». Dans les années 80, elle a proposé, au travers les **Programmes d'ajustement structurel**, le désengagement de l'État, la suppression des bourses d'études, la prise en charge par les parents des frais d'inscription et des frais de scolarité.
- Selon Traoré, la Banque mondiale intervient au niveau de la **fixation des salaires des enseignants et du recrutement de maîtres moins qualifiés**. De son côté, ZIDA inscrit plutôt les conditionnalités de la Banque mondiale dans les aspects touchant la gestion fiduciaire et la passation de marchés.
- La Banque mondiale préconise une plus grande ouverture **au secteur privé**. (Traoré)
- Les différentes orientations de la Banque mondiale sont **souvent contestées** (Kafando, Traoré, Sujet 4, Fernand Sanou, H. Kaboré). On juge ses politiques peu visibles (Kouama), trop axées sur les conditionnalités (Sujet 4), trop paternalistes (ZIDA), et, dans l'ensemble, ayant un impact parfois négatif sur certains aspects du développement éducatif (recrutement des enseignants, construction, implication du secteur privé, priorité sur l'éducation primaire). ZIDA mentionne que la Banque s'implique dans des secteurs pouvant très bien être pris en charge au niveau de l'État.

Cadre d'action de Dakar et objectifs de l'EPT

- Selon TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, Traoré, ZIDA et Kere, le Cadre d'action de Dakar a incité le pays à **mobiliser des ressources** pour atteindre la SPU, à travers la mise en œuvre du PDDEB. Il met également **l'accent sur l'importance du développement de l'accès et de la**

qualité, tout en fixant un rythme au pays. Le forum de Dakar fut l'occasion de nouveaux engagements et responsabilités, « où les partenaires ont affirmé qu'un pays qui se serait doté d'un plan crédible et sérieux ne verrait pas ses efforts vains, et **aurait le soutien nécessaire pour avancer dans la voie de l'Éducation pour tous** » (Kere).

- Selon Kafando et TAMBOURA, « *le Cadre d'action de Dakar est un **document de référence pour le système éducatif en Afrique*** » (Kafando). Pour TAMBOURA, l'EPT est un **document-cadre** parfaitement intégré au niveau national : « *Je prends par exemple le document de Dakar, l'EPT, l'Éducation pour tous. En étant partie prenante à cet engagement-là, nous sommes donc tenus, naturellement, dans nos politiques nationales, dans nos dispositifs nationaux d'intégrer les mêmes objectifs* ». Kafando insiste par ailleurs sur le fait que la société civile a été intégrée à ce processus international.
- L'Éducation pour tous est considérée comme la **politique dominante**. Elle est considérée comme « **salutaire** » par Kouama « *Parce que ça nous a permis vraiment de booster un certain nombre de choses, surtout dans le domaine de l'éducation* ».
- Le Sujet 4 croit que des déclarations du type de celles faites dans le Cadre d'action de Dakar sont pertinentes, mais qu'elles n'ont pas une **influence réelle** sur les décisions prises sur le terrain. TAMBOURA va lui aussi dans ce sens : l'engagement pris par les acteurs nationaux dans le Cadre d'action de Dakar est une **réalité « sur papier »** : « *Je pense que dans la pure forme nous sommes entièrement engagés dans les objectifs fixés par les instruments internationaux.* ».
- ZIDA croit que le Cadre d'action de Dakar est le prolongement, l'opérationnalisation de l'IMOA, dans la mesure où il est né d'un engagement des ministres africains dans le cadre de la MINEDAF.

IMOA

- Selon TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, la **priorité en faveur de l'éducation des filles** et la mise en place de stratégies de discrimination positive ont été instaurées dans le cadre de l'IMOA. « *Les grandes initiatives en faveur de la scolarisation des filles sont le plus, je pense, venues du Fast Track. Tout ce qui est discrimination positive, même je pense que même le kit... la dotation gratuite de kits aux filles, et la subvention de la scolarité heu... des... des... cotisations des parents d'élèves pour les filles inscrites au CPI, sont venus de cette Initiative Fast Track là* »
- L'IMOA a permis au Burkina Faso de bénéficier d'un **financement** de plus de 100 millions de dollars : « *nous avons été, je pense, à Oslo récemment, où l'initiative a accédé à la requête du Burkina, pour environ 100... plus de 100 millions de dollars* ». (TAMBOURA)
- Kafando juge sévèrement l'IMOA : « *L'initiative en elle-même n'est pas mauvaise. Mais ce sont les **conditionnalités qui accompagnent cette initiative que nous décrions**, que nous condamnons* »
- Selon Kouama, l'IMOA **rejoint les objectifs de l'Éducation pour tous**. « *Elle touche à des domaines variés (Genre, VIH/Sida...) et là encore il faut souhaiter que ça se pérennise* ».

- **Les acteurs sociaux ne sont pas impliqués** dans les processus relatifs à l'IMOA. Les acteurs sociaux semblent par ailleurs **peu informés au sujet de cette initiative**, ce qu'admet volontiers Traoré : *« nous ne sommes pas trop... on ne nous implique pas suffisamment, au niveau de l'Initiative là... Ça fait que nous n'avons pas d'informations tangibles comme ça. Pour avoir l'information sur ce qui se passe, sur les réformes et tout ça, il faut mettre les informations à la disposition des principaux acteurs. [...] Tant qu'on n'a pas l'information, et qu'on n'est pas appelés aux différentes rencontres, ou bien aux différentes négociations... Donc, cela pose problème. »* On a parfois l'impression qu'ils la confondent avec l'Initiative PPTE. Certains croient qu'elle vise l'atteinte des OMD. (Traoré)
- Le Sujet 4 précise que le Burkina Faso a souscrit à l'IMOA en 2000, mais qu'il y a eu de très importants **retards dans la venue des financements** (5-6 ans).

4.2.2.2 Représentations des acteurs sur les différentes politiques nationales

Les acteurs mentionnent parfois, dans leurs discours, les différentes politiques nationales. Ainsi, le CSLP est perçu par l'un des acteurs étatiques comme un instrument de gouvernance, élaboré par l'État et appuyé par les PTF. Un autre sujet mentionne que le CSLP a été élaboré à partir des OMD. Finalement, trois sujets signalent le lien entre le CSLP et l'éducation.

Au niveau du PDDEB, six acteurs soulignent l'influence des politiques internationales sur son élaboration. Trois acteurs étatiques croient que le PDDEB permet une amélioration qualitative et quantitative de l'éducation. Certains sujets expriment cependant des réserves quant à l'effectivité de l'amélioration qualitative. La notion de dialogue entre les différents acteurs est très importante dans les représentations sur le PDDEB. L'un des sujets souligne l'importance de ce dialogue afin de mieux définir les orientations et les rôles de chacun. Finalement, la question du financement du PDDEB est également très présente dans les discours. Trois acteurs sociaux soulignent que le PDDEB est financé dans le cadre du « panier commun », dans lequel interviennent la Banque mondiale et les PTF, ce qui implique, pour l'un d'entre eux, des conditionnalités. (*Voir* fiche synthèse 4.19)

Fiche synthèse 4.19
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP)
Plan décennal de développement de l'Éducation de base (PDDEB)

CSLP

- **Le CSLP est un instrument de gouvernance**, élaboré par l'État et appuyé par les PTF. (TAMBOURA)
- **Le CSLP a été élaboré à partir des OMD.** Selon le Sujet 4, « *le document élaboré s'est inspiré en fait des Objectifs du millénaire pour le développement... parce que nous, nous n'appliquons pas systématiquement les objectifs et les orientations des OMD [...] Nous les avons convertis, en fait on l'a... on l'a contextualisé pour en faire le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté.* » (Sujet 4)
- Pour le Sujet 4 et Kere, **le PDDEB et la Réforme éducative sont en lien avec les objectifs du CSLP.** « [O]n a vu que la lutte contre la pauvreté a influencé fortement le contenu des plans de développement de l'éducation, pour parler de plus en plus d'éducation/développement, d'éducation/lutte contre la pauvreté » (Kere). Selon ZIDA, le CSLP a un **impact important sur les secteurs de l'éducation et de la santé**, qui reçoivent du financement important et sur lesquels le gouvernement fixe sa priorité. « *Dans ce cadre, le PDDEB n'est que l'application sectorielle du cadre stratégique de lutte contre la pauvreté.* » (BAZIÉ)

PDDEB

- **Les politiques internationales ont eu une influence sur l'élaboration du PDDEB** (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, KONATÉ, BAZIÉ, Kouama, Kere). Selon GUIGMA-NASSA « *ces documents de travail permettent quand même de capitaliser les idées, et pouvoir planifier les activités à mener.* » Pour KONATÉ, l'influence se situe principalement au niveau des orientations, tel que la mise en place de l'approche programme.
- Pour KONATÉ, BAZIÉ et le Sujet 4, le PDDEB permet une **amélioration qualitative et quantitative de l'éducation**. Kouama va dans le même sens, mais émet quelques réserves au niveau des difficultés liées à l'aide et aux relations avec les organismes internationaux qui peuvent, selon lui, entraver les progrès. Traoré et Kaboré croient que l'amélioration quantitative est effective, mais ont des **réserves au niveau du développement de la qualité**.
- Le Sujet 4 note l'importance d'organiser un vrai **dialogue entre les différents acteurs**. Il s'agit « *d'ouvrir une vraie discussion sur les orientations actuelles, les stratégies de mise en œuvre du PDDEB* » et de vraiment impliquer tous les acteurs, notamment de la société civile. L'étape du dialogue est indispensable pour avancer, il faut que l'ensemble des acteurs aboutisse à « *une vision consensuelle, et qu'on reparte ensemble pour la mise en œuvre* ». Kaboré note lui aussi un manque de prise en considération réelle de la société civile. Selon lui, son syndicat a été écarté de l'élaboration de la phase I du PDDEB parce qu'il jugeait

certaines stratégies irréalistes financièrement. Il pense que l'accent doit être mis sur la mobilisation sociale. Selon lui, celle-ci est plus effective dans la phase II. Certaines ONG internationales, telles que Save the children, semblent pourtant avoir collaboré avec l'État lors de l'élaboration du PDDEB. (Kere)

- Selon Kouama, Kere et Kaboré, le **PDDEB est financé dans le cadre d'un panier commun**, dans lequel interviennent la Banque mondiale et les PTF. Pour Kere : *« l'avantage du Burkina, c'est que le PDDEB s'est construit autour d'une articulation d'approche sectorielle, donc de panier commun [...] qui a été mis en place, qui avait démarré dans le processus justement du plan triennal qui a précédé un peu le PDDEB »*. Kouama croit que les problèmes rencontrés par le PDDEB ne sont pas d'ordres techniques, mais financiers. Pour sa part, Kaboré spécifie que le panier commun implique des conditionnalités. Kere, quant à elle, croit que le panier commun permet l'instauration d'un *« cadre de concertation unique, de dialogue et de concertation permanente, qui fait que les effets pervers ont été largement atténués »*
- Les **trois principales composantes du PDDEB** sont l'accès, la qualité et la question du pilotage. (BAZIÉ)
- Le PDDEB est construit en **trois phases** : la 1ère (l'accès), la 2ème (la qualité) et la 3ème. (Kere)

4.2.2.3. Rapport avec les organismes internationaux

Dans tous les discours des acteurs, les rapports avec les organismes internationaux sont présents de façon manifeste ou latente. De façon unanime, l'aspect financier, et plus particulièrement les conditionnalités, caractérise le mieux ces rapports.

Les avis divergent quant à l'influence des organismes internationaux sur le développement de l'éducation au niveau national. Certains croient que cette influence est positive puisque les politiques internationales motivent les États à aller de l'avant, fixent des objectifs et permettent de capitaliser les idées. Pour d'autres, les directives internationales ont un impact négatif en raison de l'imposition de la décentralisation, de la réduction du temps de formation des enseignants, de la privatisation, du désengagement de l'État, de la suppression des bourses d'études et de la prise en charge des frais de scolarité par les parents. Trois acteurs soulignent l'obligation, pour le gouvernement, d'obéir à certaines orientations malgré le fait qu'elles soient jugées inadéquates. Finalement, certains critiquent les variations dans les orientations internationales, l'imposition aux États de se limiter au niveau financier et la marge existant entre les engagements internationaux et leur mise en œuvre effective, particulièrement en ce qui a trait au financement. (*Voir* fiche synthèse 4.20)

Fiche synthèse 4.20
SYNTHÈSE DES DISCOURS DES ACTEURS NATIONAUX
Rapport avec les organismes internationaux

Convergences

- Tous les acteurs étatiques et sociaux mettent en évidence **l'aspect financier** qui caractérise leurs rapports avec les organismes internationaux. **Les conditionnalités associées au financement marquent tous les discours** et créent un déséquilibre au niveau des rapports entre les acteurs nationaux et internationaux. Ainsi, les politiques éducatives internationales semblent parfois être des « *camisoles, qu'on veut nous faire porter de force* » (KONATÉ). La latitude des acteurs nationaux est donc souvent contrainte par les **exigences liées aux ressources financières**. Ainsi, « *nous, nous sommes là, on nous ballote comme on veut. Puisque c'est eux qui ont les moyens, ils impriment le sens de la marche [...] même si elle est forcée* » (KONATÉ). Pour le Sujet 4, la question des ressources financières est une « *maladie* », les mesures de restrictions financières sont des « *mesures, malheureusement, contre lesquelles, souvent, nos États ne peuvent rien* ».
- TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, et Traoré mettent l'accent sur l'obligation, pour le gouvernement, **d'obéir à certaines orientations** malgré le fait qu'elles soient jugées **inadéquates**. Ils sont ainsi contraints « *d'obéir aux injonctions ou bien aux conseils un peu trop fermes des bailleurs de fonds* » malgré le fait, par exemple, que la formation d'un an soit inadéquate (GUIGMA-NASSA).
- Pour KONATÉ et BAZIÉ, les politiques internationales peuvent avoir une **influence positive sur le développement de l'éducation** puisqu'elles motivent les États à aller de l'avant en fixant des objectifs et qu'elles permettent aux États de ne plus agir isolément. « *Ils permettent aux pays de ne plus agir isolément. Ils peuvent alors formuler des objectifs clairs et tout mettre en œuvre pour les atteindre* » (BAZIÉ). Pour TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, elles permettent également de capitaliser les idées, de planifier les activités à mener.
- Les politiques internationales ont également eu ou ont une **influence négative sur le développement de l'éducation** en raison, entre autres, de l'imposition de la décentralisation, de la réduction du temps de formation des enseignants et de la privatisation, du désengagement de l'État, de la suppression des bourses d'études et de la prise en charge par les parents des frais de scolarité. (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, TAMBOURA, Kouama, Traoré)
- Les politiques de la Banque mondiale impliquent souvent, pour les États, de se **limiter à l'essentiel**, au regard des moyens financiers. (TAMBOURA, Sujet 4)
- KONATÉ et Traoré font remarquer que les **variations dans les orientations internationales**, telles que le passage de l'approche projet à l'approche programme par exemple, sont néfastes au développement de l'éducation au niveau national, qui doit s'adapter à ces changements. « *Il y a un éternel recommencement qui se fait, qui n'est pas tellement favorable au développement* » (KONATÉ). Cela limite l'évolution.

- Certains acteurs s'entendent sur le fait qu'il y a parfois une **marge entre les engagements internationaux et leur mise en œuvre au plan national**, principalement au niveau du financement (KONATÉ, Sujet 4). Cela a parfois des impacts concrets, sur la construction des écoles par exemple, lorsque les sommes promises ne sont pas versées : « *On a fait un prêt, qu'on n'a pas pu avoir dans le temps que nous voulions, pour mettre les infrastructures en place [...] Il y a des classes qui devaient être construites, et des élèves qui vont y entrer. Ces classes ne seront pas construites à temps* ». (KONATÉ)

Spécificités/Divergences

- Selon TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, TAMBOURA, BAZIÉ et ZIDA, la **contextualisation des politiques internationales est possible et effective**, principalement à travers les processus de négociations. GUIGMA-NASSA s'exprime sur la question en ces termes : « *Je vais quand même exprimer une petite réserve. Il y a des aspects, mais... adaptés, il faut contextualiser justement ces politiques internationales là. Parce que, si elles ont influencé... par exemple le PDDEB, il faut savoir quand même que... heu... au point de vue national, les recherches, les analyses, les décideurs quand même ont essayé d'adapter ce que recommandent ces politiques internationales là, aux réalités burkinabé. Donc ils... elles nous inspirent, elles nous orientent, mais... quand même, le point de vue national et... la part... nationale est assez importante, dans l'élaboration des politiques internes* ». BAZIÉ fait pourtant valoir l'idée que la véritable difficulté, pour les acteurs nationaux, n'est pas la contextualisation, mais de faire-valoir leur point de vue. Dans le même ordre d'idée, ZIDA soutient que la contextualisation est possible si « *au niveau national, la volonté politique est de développer ces moyens* ». **Pour d'autres, cette adaptation des politiques internationales est impossible**. Les politiques internationales sont « *cohérentes sur le papier, mais il n'y a pas d'adaptation à la situation concrète. Il y a d'un côté ceux qui réfléchissent dans une salle à l'écart, et ceux sur le terrain qui ne doivent qu'exécuter* » (KONATÉ). Cette inadéquation entre les politiques internationales et la réalité nationale s'explique entre autres parce qu'elles sont réfléchies par des acteurs extérieurs au pays et que l'État n'a pas les moyens financiers et doit se plier aux exigences des bailleurs (KONATÉ, Traoré, Kaboré). Finalement, le Sujet 4 amène l'idée que **le manque de contextualisation est une conséquence d'un manque de recul des acteurs nationaux**, par certitude qu'ils n'ont pas le choix.
- Selon TAMBOURA, les politiques internationales sont perçues comme des instruments internationaux auxquels choisissent d'adhérer les États : « *les États, selon les conventions et les protocoles au plan international, doivent mettre en place de manière effective leur engagement s'ils adhèrent aux principes.* » Il perçoit **l'adhésion des États aux politiques internationales comme une forme d'engagement**, même s'il est associé à des appuis financiers. Il explique son idée par le fait que : « *nous sommes partie prenante de tout ce processus, de sorte que le document qui sort à l'international le plus souvent est assez consensuel* ». Selon lui, les valeurs et objectifs mis en forme dans les politiques internationales sont des valeurs universelles auxquelles tous les États doivent nécessairement souscrire. Pour Kouama, ce **consensus final des partenaires** est également une réalité : « *Bon je pense que... bien sûr qu'à l'élaboration, tous les acteurs sont associés. Une fois qu'on est associé, bon, on voit que c'est pertinent sinon on va dire... [...] Mais si toutefois c'est adopté, ça veut dire que toutes les parties prenantes sont d'accord et s'engagent dans le même sens...* » Kere partage un peu cet avis, dans le sens où elle considère que les orientations internationales sont des analyses mises à la disposition des **États souverains, qui sont libres de les suivre ou pas**. Tous les autres acteurs semblent percevoir la relation dans

le sens inverse. ZIDA, à l'autre extrême, croit que les cadres internationaux sont des palliatifs à l'incapacité des États de scolariser leur population.

- Plusieurs acteurs étatiques (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, BAZIÉ) œuvrant au sein du MEBA croient que les acteurs nationaux ont une **latitude assez importante** face aux organismes internationaux, principalement en ce qui a trait aux négociations, à l'adaptation des politiques et la contextualisation. « *On ne peut pas parler de dictat. Au contraire, il y a tout un travail de négociation par rapport aux objectifs qu'il conviendrait de formuler. [...] Les organismes internationaux arrivent comme des partenaires* » (BAZIÉ). L'élaboration des politiques nationales est le lieu où s'exprime principalement cette latitude. Au niveau des acteurs sociaux, tous s'accordent pour dire **qu'ils n'ont aucune latitude** puisqu'ils ne sont pas du tout impliqués dans le processus entre l'État et les organismes internationaux. Le Sujet 4 indique que l'État devrait s'appuyer sur les acteurs sociaux dans ses négociations avec les organismes internationaux.
- ZIDA spécifie même que les principales conditionnalités de la Banque mondiale sont rattachées à des aspects de **gestion fiduciaire et de passation de marchés**, aspects pouvant pourtant être pris en charge au niveau national.
- Pour certains acteurs cependant, il semble **naturel** que les objectifs et la philosophie des organismes internationaux soient **intégrés au niveau national** pour pouvoir bénéficier d'un appui financier. (TAMBOURA)
- Pour BAZIÉ, les **contraintes imposées par les cadres internationaux** ne sont pas nécessairement négatives, mais peuvent pousser les États à mettre en place les moyens pour réaliser ce pour quoi ils se sont engagés. Selon lui, il ne s'agit pas de conditions, mais d'un appui : « *ça fait aller de l'avant parce que c'est exigeant. Cela permet de mobiliser les ressources et de gérer correctement le développement et il faut bien avoir une gestion qui tend à produire des résultats.* » Les autres acteurs s'accordent majoritairement autour de l'idée que **les conditionnalités sont l'aspect le plus négatif et contraignant** des politiques internationales.
- Le **rythme** imposé par les organismes internationaux dépasse parfois les compétences des États. Cela traduit, selon KONATÉ, « *un abus de pouvoir des institutions internationales* ».
- Selon ZIDA, les **partenariats bilatéraux** sont beaucoup plus faciles à gérer que les partenariats multilatéraux, en raison des délais de réaction et de traitement très courts.

4.2.2.4 Financement de l'éducation

Le financement de l'éducation est d'abord entrevu par le biais de la contribution des organismes internationaux. Ainsi, selon trois acteurs étatiques, les bailleurs de fonds mettent l'accent sur l'enseignement primaire au détriment des autres niveaux. Le financement international est souvent accompagné d'orientations politiques imposées, selon le discours de deux acteurs sociaux.

Certains acteurs soulèvent les difficultés rencontrées au niveau du financement international. En effet, trois acteurs sociaux mentionnent des retards au niveau des décaissements promis par les organismes. Un des acteurs souligne également que la contribution financière des ONG et de la communauté dépasse, certaines années, les contributions des PTF.

Finalement, selon deux acteurs sociaux, le réel problème, en matière de développement de l'éducation, est le manque de ressources et la mauvaise utilisation de celles-ci. Quant au financement au niveau national, un des acteurs mentionne que les normes internationales fixent la part du budget de l'État allouée au secteur de l'éducation. (*Voir* fiche synthèse 4.21)

Fiche synthèse 4.21
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Financement de l'éducation

Convergences

- Les bailleurs de fonds mettent **l'accent sur l'enseignement primaire** au détriment des autres niveaux. « [...] *même les bailleurs de fonds et même, bon... en-tout-cas, ceux qui nous soutenaient, mettaient l'accent sur l'enseignement primaire* ». (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA, ZIDA)
- Le **FONAEF** est une structure intégrant les ressources de l'État, des PTF, de la société civile et du secteur privé. Il permet de financer le développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, ZIDA, Kafando et Traoré,)
- Selon Kafando et Kaboré, le financement des organismes internationaux est souvent accompagné **d'orientations politiques imposées**, « [e]t vous [les pays bénéficiaires] *êtes obligés d'aller dans ce sens-là, si vous voulez bénéficier de financements*. » (Kafando). Cette imposition se fait au détriment de la pertinence des actions menées. Ainsi : « *il y a des aspects où vous pouvez trouver que ce n'est pas pertinent, mais vous n'avez pas le choix. [...] Quelques fois les États sont obligés [...] d'accepter* » (Kafando)
- KONATÉ note certains **problèmes au niveau de l'appui financier des organismes internationaux**. Selon lui, certaines années, la Banque mondiale n'a pas versé l'argent promis, ce qui a compromis la construction des infrastructures. Kouama et Kaboré parlent également des **difficultés liées aux promesses non tenues**. « *Par exemple, on voit des zones où des écoles ont été construites et ça reste inachevé et tout ça... Bon, cela voudrait dire qu'ils n'ont pas pu avoir le nécessaire pour achever le chantier* » (Kouama). Le Sujet 4 mentionne lui aussi les retards parfois associés aux financements. « *Mais les premiers financements sont venus peut-être avec 5/6 ans de retard* »
- Le PDDEB est financé par le biais d'un **panier commun**, regroupant les PTF, la Banque mondiale et l'État. (Kouama, Kaboré)
- Le Sujet 4 se questionne à savoir si le **réel problème, en matière de développement de l'éducation**, est le manque de ressource ou la mauvaise utilisation de celles-ci. Kere abonde dans le même sens.

Spécificités/Divergences

- Selon ZIDA, la **contribution financière des ONG et des communautés** dépasse, certaines années, la contribution des PTF.
- Selon Kaboré, les normes internationales fixent la **part du budget de l'État allouée au secteur de l'éducation** à 20 %. « *En imposant donc ces politiques d'austérité, du coup, ces pays sont obligés donc de se mettre dessus puisque ce sont des dons, ce sont des prêts* ».

- Selon KONATÉ, **le Burkina Faso fait de vrais efforts pour investir dans l'éducation**, la part de son budget qui y est consacré est de **15 %**. Il possède par ailleurs un **budget propre d'investissement**, alors que « [d]ans beaucoup de pays, les gens sont... en sont à chercher même le budget de fonctionnement en vain ». (KONATÉ)

4.2.2.5 Conditions politiques nationales

Tel que présenté dans le tableau 3.2 (p.88) de la méthodologie, le thème relatif aux conditions politiques nationales englobe l'organisation politique en général, la décentralisation, la gestion et le pilotage ministériel. Au niveau de la décentralisation, celle-ci fut, selon deux acteurs, imposée par les organisations internationales et les conditionnalités de la Banque mondiale, malgré le fait que l'administration n'a pas les capacités pour soutenir une telle démarche.

L'organisation ministérielle semble poser des problèmes de pilotage et de gestion. En effet, comme le mentionnent plusieurs acteurs, trois ministères sont actuellement responsables des différents niveaux constituant l'éducation de base, soit le ministère des Enseignements secondaires, supérieurs et de la recherche scientifique (MESSRS), le MASSN et le MEBA. Cette situation semble avoir des répercussions importantes, principalement au niveau du développement de l'éducation préscolaire. Deux sujets appartenant au groupe des acteurs sociaux soulignent la confusion au niveau de la gestion engendrée par ce partage. Certains parlent d'ailleurs de l'importance d'un rapprochement entre le MEBA et le ministère de l'Action sociale et de la solidarité nationale. Un acteur suggère également la création d'un ministère indépendant chargé de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation.

Les propos recueillis au sujet de l'organisation politique ont beaucoup été centrés sur le rôle de la société civile. Plusieurs acteurs sociaux mentionnent que la société civile est un maillon essentiel dans le développement de l'éducation. Quatre acteurs sociaux soulignent cependant le peu de latitude laissée à la société civile lors des négociations et de la mise en œuvre du PDDEB. Deux d'entre eux font remarquer l'existence d'inégalités numériques, lors des discussions, entre les représentants de la société civile et ceux de l'État. Pourtant, plusieurs croient que le dialogue est essentiel au bon déroulement des négociations et que l'ensemble des acteurs sociaux travaille effectivement en collaboration avec le MEBA. (*Voir* fiche synthèse 4.22)

Fiche synthèse 4.22
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Conditions politiques nationales

Convergences

- La **décentralisation** intimée par les organisations internationales et les conditionnalités de la Banque mondiale **est néfaste**. « [O]n veut nous décentraliser coûte que coûte » (KONATÉ), or, l'**administration** d'un pays comme le Burkina Faso **n'est pas prête** à une telle démarche (analphabétisme, incompétences et inefficacité), surtout pas à ce rythme-là. (KONATÉ, ZIDA)
- **Plusieurs ministères sont responsables de l'éducation** : le MEBA (éducation de base), le MESSRS (postprimaire), le MASSN (petite enfance, formations professionnelles). (TAMBOURA, Sanou, H. Kaboré). D'autre part, selon KONATÉ et Traoré, la Réforme prévoit le **transfert du 1^{er} cycle secondaire du MESSRS vers le MEBA** « *Parce que l'obligation scolaire va du CPI à la 3^{ème}* » (KONATÉ). Traoré suggère par ailleurs la **création d'un ministère indépendant, spécialisé dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle**.
- **Le rapprochement du MEBA et du MASSN semble être nécessaire**. De cette façon, l'intégralité du continuum sera assurée par un même ministère (BAZIÉ, Kafando). Cependant, **la fusion du MEBA et ministère de l'Action sociale et de la solidarité nationale n'est pas d'actualité**. C'est une question d'opportunités et cela peut s'avérer complexe en termes d'ajustement, notamment au niveau du personnel ou de la gestion des établissements, et **nécessite une maturation**. (BAZIÉ, Traoré, Kere)
- Pour Kouama, **la société civile est un maillon essentiel**, l'État se sent interpellé par elle et favorise une émulation dans les démarches. Selon le Sujet 4 « [I]ors du Forum de Dakar, la société civile à jouer un rôle », ce qui a participé à la **prise de conscience** de son rôle dans les démarches. Kaboré ajoute que **les syndicats jouent un rôle au niveau budgétaire**. Après le vote du budget de l'État, ils **veillent aux allocations accordées** au domaine éducatif.
- Pendant les négociations et la mise en œuvre du PDDEB, **la latitude des acteurs sociaux est très mince**. Selon Kafando et Traoré, tout est arrangé par les acteurs étatiques et les PTF avant même la consultation des acteurs sociaux. **Leurs délais pour exprimer leur avis sont souvent très courts**, ce qui ne permet pas d'étudier profondément la documentation fournie. Pour Kafando, Kouama, Traoré, et le Sujet 4, le conflit pendant les négociations est perpétuel et **certains syndicats ou autres organisations de la société civile refusent d'ailleurs de se présenter** de temps à autre aux réunions.

« Si vous n'êtes pas là [...], toutes les décisions seront prises de toute façon, et à ce moment, ce que vous pouvez peut-être influencer par votre présence là, vous perdez tout ça et ça sera pris au détriment [du] personnel enseignant, que vous représentez. Donc, quelquefois, on est un peu partagé comme ça, mais bon, des fois on est obligé d'y aller, parce que ne pas aller aussi, c'est leur donner toute la latitude de prendre, d'adopter tout ce qu'ils veulent, puisqu'on vous a invité et vous n'êtes pas venu. Et après on dit "ben écoutez, les syndicats ils ont été tous conviés, ils ne sont pas venus". Donc à ce moment, on rejette la balle sur vous. Donc, quelques fois, il faut voir le pour et le contre.

Bon, quand c'est trop criant, on refuse d'y aller. Et des fois, bon, on essaye de... avec le laps de temps qu'on a eu, d'examiner les documents et essayer de sortir quelques bribes de réflexion pour heu... aller et puis contribuer à améliorer certains aspects. Voilà comment ça se passe ». (Kafando)

C'est une position problématique, car **se présenter équivaut à valider cette manière de faire** et permet à l'État et aux PTF d'affirmer la présence des acteurs sociaux, mais **s'abstenir laisse le champ libre** aux acteurs gouvernementaux et aux PTF, au détriment de ceux que les syndicats défendent. « *C'est de la manipulation* » (Sujet 4).

- Pour Kouama et le Sujet 4, le **dialogue est essentiel** au bon déroulement des négociations. Elles doivent être **apaisées, égalitaires et positives**. Tous les acteurs doivent être **présents autour de la même table et au même moment** pour une meilleure efficacité des politiques élaborées. Ainsi, Kouama, le Sujet 4 et Kaboré affirment que l'ensemble des **acteurs sociaux travaille en collaboration** avec le MEBA. Ils sont les **partenaires de l'État** et les **porteparoles de la société**. « [L]aisser l'éducation entre les mains seulement des décideurs politiques [...] c'est compromettre le développement du pays » (Kaboré). Lors des phases d'élaboration, **tous les acteurs associés peuvent exprimer leurs points de vue**. Pour Kouama, **le résultat obtenu est donc entériné** avec l'accord de l'ensemble des acteurs.
- Pour Kouama et le Sujet 4, **les difficultés résident essentiellement dans l'application**, dans la mise en action, car tout le monde « *n'a pas la même compréhension* » (Kouama) et la réalité dans la **volonté de la mise en œuvre** est parfois problématique.
- Pour Kouama et le Sujet 4, **l'amélioration du système éducatif** comme moyen d'améliorer la qualité est un **choix pertinent** : « *Il y a beaucoup à faire au niveau même de l'État, en ce qui concerne l'éducation* » (Kouama p.30), notamment sur le plan **juridique**. « [C]ela va permettre au système même d'être **opérationnel** ». Kere précise qu'un travail est effectué sur les **capacités de pilotage du système**, ce qui est essentiel. ZIDA va plus loin en déclarant que **la priorité est indéniablement une meilleure gestion du système**.
- On assiste à un **exode des cerveaux vers les entreprises privées, les organisations internationales et vers d'autres pays**. Cela crée, par exemple, un **manque de gestionnaires de l'éducation**. (Sanou, H. Kaboré)

Spécificités/Divergences

- « **La contrainte vient du fait que l'on a pris des engagements** ». C'est le cas de la gratuité scolaire. Les objectifs prennent le pas sur les autres considérations et il faut en assumer les **conséquences**. (BAZIÉ)
- Pour Kafando et Kouama, **le fait que la petite enfance relève du ministère de l'Action sociale et de la solidarité nationale** est problématique, car cela créait une confusion dans la gestion de ce secteur. Pour ZIDA en revanche, cela ne pose pas de difficulté majeure sur le plan technique, ce que confirme Kere, qui affirme que la collaboration interministérielle est efficace et qu'« [i]l y apparait une cohérence et une volonté de convergence. »
- **Il existe une inégalité numérique lors des discussions**. Certaines organisations de la société civile peuvent regrouper plus d'une centaine d'ONG et n'avoir que deux représentants, par exemple lors d'un échange sur la distribution gratuite de livres. Les acteurs sociaux dans leur

ensemble représentaient une quinzaine de personnes et « *tous réunis, le staff du ministère, ils ne valent pas 100 [...] Mais ils étaient tous présents* ». (Sujet 4)

- Il existe un **trop grand décalage entre les acteurs nationaux** (ni motivés, ni compétents, ni formés) **et les acteurs internationaux** (motivés, compétents, bien payés, et avec moins de tâches). Cela conduit à une relation inégale « *il y a un abus de pouvoir qui vient de la part des institutions internationales* ». (KONATÉ)
- **Les instigateurs de la Réforme sont la Banque mondiale, l'UNICEF, et autres organisations internationales.** Ce sont ces organisations qui « *encadrent effectivement ces plans-là.* » Des points comme la réorganisation du système éducatif ou la mise en place de passerelles ne sont pas des points discutés au niveau national, les ministères concernés ne savent pas comment cela va se passer. (Traoré p.9)
- Pour Traoré, **il existe de graves problèmes de communication entre les acteurs.** C'est le cas par exemple des incompréhensions au sujet de la gratuité scolaire.
- Il y a un **problème dans la prise en charge des projets de la société civile par l'État.** Les ONG mènent des expérimentations, mais, dès que l'État prend les structures en charge, les conditions propres au secteur public font que les conditions se dégradent et que les progrès stagnent. En effet, dans les ONG, « *[c]est des conditions exceptionnelles, qui n'ont rien à voir avec les conditions de l'État...* » (Traoré)
- **Une harmonisation entre l'État et les ONG est nécessaire,** notamment grâce à des programmes intégrés. Les ONG doivent être utilisées à leur plein potentiel pour combler les vides de l'État, et non doubler les mêmes actions. (Sujet 4)
- Les communautés doivent être impliquées, **la mobilisation sociale est une nécessité** pour une application efficace de la Réforme. (Sujet 4)
- **Les démarches du ministère des Infrastructures favorisent le désenclavement** des zones reculées et favorisent une prise de conscience pour que « *les uns et les autres comprennent qu'il faut avoir le même niveau d'information et dans ce sens-là, les infrastructures se mettent en place dans les zones très reculées* » (Kouama)

4.2.2.6 Conditions des enseignants

Plusieurs acteurs reconnaissent que l'amélioration de la formation des enseignants contribue à l'amélioration de la qualité de l'éducation. La formation des enseignants est sous la responsabilité de la direction générale de l'enseignement de base, qui agit en collaboration avec les structures déconcentrées. Deux sujets précisent que la formation des enseignants est à la fois théorique et pratique, puisqu'elle comporte un stage sur le terrain. Cependant, l'un d'entre eux fait remarquer que la formation pratique est souvent problématique en raison de la courte durée de la formation théorique et du manque de motivation des maîtres devant accueillir les stagiaires. On remarque certaines divergences en ce qui a trait à la durée de la formation initiale. En effet, selon trois acteurs, celle-ci devrait durer au minimum deux ou trois années. Pourtant, deux autres sujets croient que la formation d'un an, telle qu'elle se présente actuellement, est suffisante. Quatre sujets soulignent l'importance de mettre l'accent sur la formation continue pour pallier au manque de formation initiale.

Plusieurs interviewés ont exprimé leurs opinions au sujet des conditions de travail des enseignants. Trois acteurs sociaux portent l'attention sur le fait que les institutions internationales ont une influence sur celles-ci, principalement au niveau du recrutement, de la diminution du temps de formation et des salaires. En effet, comme le soulignent certains, les politiques internationales ont insisté pour que soit instaurée une nouvelle politique de recrutement d'enseignants moins qualifiés, sans statut ni droit de grève. Pourtant, il semble important, selon trois acteurs sociaux, de permettre aux enseignants de travailler dans des conditions correctes et de recevoir un salaire décent, afin d'améliorer l'efficacité. L'un des sujets souligne d'ailleurs le décalage entre les intentions relatives à la qualité des enseignants souhaitée et la réalité des moyens mis en place à ce niveau. (*Voir* fiche synthèse 4.23)

Fiche synthèse 4.23
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Conditions des enseignants

Convergences

- L'amélioration de la formation des enseignants **participe à l'amélioration de la qualité de l'éducation** : « *Quand on parle de qualité de l'éducation, on parle de qualité du formateur aussi* » (KONATÉ). En effet, l'enseignant est le maître d'œuvre de l'éducation, s'il n'est pas compétent, le résultat ne sera pas satisfaisant. C'est donc un **point crucial**. (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, KONATÉ, Sujet 4). Kouama va dans ce sens en précisant qu'auparavant, il n'y avait qu'une ou deux écoles de formations des enseignants et qu'elles sont aujourd'hui cinq, ce qui témoigne d'un effort important dans ce domaine. Pour le Sujet 4, **la formation des enseignants est bien la priorité** du Burkina Faso en matière de développement de l'éducation. C'est la **Direction générale de l'éducation de base qui est responsable de la formation** des enseignants (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA). Cette dernière se fait **en collaboration avec les structures décentralisées**.
- KONATÉ et Kouama précisent que la formation des enseignants est à la fois **théorique et pratique**, avec un **stage** : « *les encadreurs et même les enseignants ont, justement, des stages pour leur permettre d'améliorer le niveau* » (Kouama). Sanou et H. Kaboré précisent que le **stage lors de la formation initiale est problématique**, car il se déroule après seulement 4-5 mois de formation, et que les maîtres censés les accueillir ne sont pas motivés face à la charge de travail supplémentaire qu'un stagiaire représente.
- Pour Traoré, Kafando et le Sujet 4, **les institutions internationales influencent les conditions de travail des enseignants** : recrutement, diminution du temps de formation, salaire, etc. « *Ce sont des politiques qui touchent, qui affectent les conditions de travail des enseignants, quand par exemple, on réduit le temps de formation* » (Kafando). Les institutions internationales, comme l'ADEA par exemple, ont une vision économique des choses, malgré leurs discours officiels et veulent **des enseignants à moindres coûts**. Une formation de deux ou trois ans serait coûteuse en elle-même et reclasserait les enseignants pour un traitement salarial supérieur que la Banque refuse d'assumer. Cela a permis le recrutement de 3 000 enseignants par an, mais cela aux dépens de la qualité. Selon TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, Kafando Sanou et H. Kaboré, ce sont **les problèmes financiers qui ont conduit à la réduction du temps de formation initiale** des enseignants. Pour TAPSOBA, la mesure liée au temps de formation a été créée par obligation « *d'obéir aux injonctions et aux conseils un peu trop fermes des bailleurs de fonds* ».
- Étant donné le manque de formation initiale, **l'accent doit être mis sur la formation continue** des enseignants, qui est une bonne façon de pallier aux difficultés et aux manques de la formation initiale et ainsi améliorer la qualité globale de la formation (TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, Kouama, Kaboré). « *[M]ême s'il y a la formation initiale, l'enseignant n'est pas assez outillé, on peut, à travers la formation continue sur le terrain, améliorer la qualité de la formation* » (Kaboré). Selon Kaboré, les possibilités de formation continue sont multiples : animations pédagogiques, conférences pédagogiques ainsi que des formations spécifiques et des ateliers organisés par la société civile. Dans ce sens, Kafando insiste sur le

fait que le SNEA-B propose des formations pédagogiques et professionnelles aux enseignants, considérant avoir leur rôle à jouer dans la formation continue en tant que syndicat.

- Les enseignants doivent pouvoir travailler dans des **conditions correctes**. Selon le Sujet 4, Sanou et H. Kaboré, ils doivent pour cela recevoir **un salaire décent**. Les conditions de séjour sont également de première importance. Pour TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, Kafando, et le Sujet 4, il est donc **essentiel de construire des logements pour les enseignants**, et de leur offrir le contexte d'enseignement nécessaire (logement, salle de classe, matériel). Kafando précise que le gouvernement intervient dans ce sens pour **améliorer le travail des enseignants en offrant aux nouveaux enseignants ce qu'on appelle le « paquet minimum »**, qui consiste à donner une avance sur les salaires et à offrir le matériel minimum pour permettre aux jeunes enseignants de rejoindre leurs postes dans les provinces. *« [M]aintenant, ils ont un paquet minimum : 150 000 francs, plus des cahiers, des bics, heu... un lit, une table... Enfin, c'est un minimum quoi, et ça leur permet de s'installer et de vivre pour attendre le premier salaire. »*
- Pour TAPSOBA, GUIGMA-NASSA, KONATÉ, ZIDA, Kere, Sanou, H. Kaboré, l'enseignant doit être engagé dans la démarche et motivé. Les enseignants doivent développer leur conscience professionnelle. Pour ZIDA, on constate que sur le terrain *« [c]'est 20 % d'engagement personnel, et même pas [...] Et on s'attend à 80 %... d'appui technique. Je dis non... »* Il est donc nécessaire de parvenir à **motiver le corps enseignant, de valoriser le statut des enseignants**. *« La seule motivation ce n'est pas seulement la motivation pécuniaire, mais aussi la valorisation de la fonction enseignante [...] [qui] constitue un élément de motivation non négligeable »* (Kere)
- Les politiques internationales incitent les États à mettre en place une **nouvelle politique de recrutement d'enseignants moins qualifiés** : *« ils voudraient recruter des maîtres qui ne soient pas aussi qualifiés. »* (Traoré) En 2000, des enseignants ont donc été recrutés, **sans statut, ni droit de contestation ou de grève**. Pour certains, des enseignants trop formés ont tendance à trop revendiquer et donc à ne plus enseigner. Cette vision des choses est *« stupide »* selon Kaboré. Après une opposition, le gouvernement a dû revenir en arrière et les intégrer correctement. Kafando dénonce précisément les conditionnalités liées à l'IMOA, particulièrement celles touchant au recrutement des volontaires de l'éducation, des enseignants sans statut, payés selon un salaire forfaitaire. Kafando et Traoré croient tous deux que cela dévalorise la fonction enseignante et développe le recrutement de sortants à la recherche d'emploi, qui ne feront que le minimum le temps avant de trouver autre chose.

Spécificités/Divergences

- Selon TAPSOBA, GUIGMA-NASSA et Kafando, **la formation initiale** devrait au minimum couvrir deux ou trois années. ZIDA soutient quant à lui qu'une formation d'un an est suffisante avec le complément d'une formation continue. Perdre des ressources dans une formation trop longue est inutile. Kere va dans ce sens en soutenant qu'une formation longue est trop coûteuse et que l'essentiel est simplement de veiller aux effets pervers d'une formation initiale courte par la formation continue ou par des formations mises en œuvre grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Pour KONATÉ enfin, le débat sur la durée de la formation (un an ou deux) est inutile, l'essentiel est simplement de les former. Il s'agit simplement de se donner les moyens de la formation sur la période choisie et de respecter les programmes. *« Si vous faites un programme, pour former*

les maîtres, il faut respecter ce programme » (KONATÉ). Or, ces programmes ne sont jamais respectés. Certaines rentrées de formations des maîtres ont eu lieu en janvier et non pas en septembre. Cela pose la question de la maîtrise du calendrier. Dans ce sens, des mesures ont été prises pour que « *toutes les écoles de formation puissent faire leur rentrée en octobre, ou même en septembre* ». (KONATÉ)

- **Les conditions pour les nouveaux enseignants sont parfois extrêmement dures** : « *Vous êtes jeunes, on vous recrute, on vous envoie en pleine brousse, dans des villages où il n'y a pas d'eau, il n'y a pas d'électricité, il n'y a rien. Et puis, tu dois te débrouiller là-bas, des fois pendant 6 mois sans salaire* ». Ces manques sont également présents dans le cadre purement scolaire : « *Il n'y a pas de salle de classe, il n'y a pas de logement. On fait un petit hangar, on lui donne les enfants, il n'y a pas de table on lui dit allez, il faut enseigner. Dans ces conditions, c'est difficile.* » (Kafando)
- Kafando indique que les politiques internationales suggèrent qu'« *il faut que le salaire de l'enseignant soit indexé sur le PIB et que ça ne doit pas dépasser 3.5 par tête d'habitant* ». **Actuellement, le salaire est de 6 à 7 % du PIB par tête**, ce qui explique la réduction du temps de formation.
- Le Sujet 4 soulève qu'il existe un **décalage entre les intentions d'avoir des enseignants de qualité et la réalité** des moyens mis en œuvre pour un tel objectif (formation, salaire...). « *C'est elle [la Banque mondiale] également qui dit qu'on n'a pas besoin d'une durée plus grande pour former des enseignants [...] la qualité à un coût que la Banque n'est pas, apparemment, prête à assumer.* » Il est ainsi parfaitement irréaliste de croire qu'avec un niveau de recrutement bas et six mois de formation, il est possible d'enseigner correctement, comme l'affirme la Banque mondiale.
- Pour KONATÉ, les enseignants « **ne veulent pas se faire former** [...] *les gens veulent être payé pour aller aux animations pédagogiques [...] Ils rechignent à la formation continue, il y en a qui boycottent totalement* ». ZIDA le confirme et ajoute que la formation continue demande 80 % d'engagement personnel. Pour le Sujet 4 et Kaboré en revanche, **une prise en charge des frais réels** (distinction qui n'est pas faite par la Banque mondiale) **doit être assurée**. Les enseignants ne peuvent pas se déplacer aux réunions à leurs frais (déplacement, logement, vie quotidienne...). La Banque mondiale et l'État répondent par la négative, car ils refusent de donner de l'argent aux enseignants pour qu'ils se fassent former.

4.2.2.7 Secteur privé

Selon l'un de nos acteurs, la Banque mondiale préconise une plus grande ouverture au privé. Cela permet, selon certains, une forte contribution de ce secteur au développement de l'accès à l'éducation, ce qui pallie au fait que le gouvernement ne puisse répondre à tous les besoins. Selon deux sujets, le secteur de l'éducation préscolaire est particulièrement marqué par l'intervention du secteur privé. Trois acteurs mentionnent le FONAEF, une structure de financement regroupant l'État, la société civile et le secteur privé, et finançant l'éducation non formelle et l'alphabétisation. Finalement, au niveau de la gestion ministérielle, la directrice générale de l'enseignement de base souligne que son service gère tous les services dans le domaine de l'accès et de l'amélioration de la qualité, tant au niveau public que privé. (Voir fiche synthèse 4.24)

Fiche synthèse 4.24
REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS NATIONAUX
Secteur privé

- La Banque mondiale préconise une **plus grande ouverture au privé**. Ainsi, dans les grandes villes, « *comme Bobo, comme Ouaga, Koudougou... il y a de plus en plus... Bon, l'État se retire de la construction... [...] Et ce sont les écoles privées qui pullulent un peu partout, donc qui prennent la... la... le rôle de l'État. Voilà, donc, tout ça, ce sont ces politiques-là qui influencent négativement sur le droit à l'éducation* ». (Traoré). TAMBOURA va dans ce sens en affirmant qu'« [i]l faut permettre au secteur privé, aux ONG de se déployer sur d'autres secteurs [...]. Ce n'est pas étranger effectivement à l'influence de la Banque Mondiale »
- Le privé est considéré comme **un acteur de l'éducation à part entière**, notamment dans le « *Cadre de concertation des acteurs de l'éducation. [...] Acteurs pluriels... Je veux dire l'État, les partenaires techniques et financiers, le secteur... la société civile, et le secteur privé.* » (Kere)
- La Direction générale de l'éducation de base gère tous les **services dans le domaine de la promotion de l'accès et de l'amélioration de la qualité**, tant au niveau du privé que du public. (TAPSOBA et GUIGMA-NASSA)
- **Le secteur privé contribue fortement à l'effort de scolarisation**, « [!] *enseignement de base privé. Parce que là aussi c'est un volet important, dans la mesure où le privé contribue fortement au développement de l'éducation par l'accès. Vous savez, bon, on n'arrive pas à couvrir tous les besoins en matière de scolarisation, donc actuellement, le privé contribue pour le... 13 % au moins de la scolarisation des enfants [...]* » (TAPSOBA).
- Selon ZIDA, au début du PDDEB, « *le gouvernement n'avait pas encore pris en charge la question des écoles maternelles. C'est beaucoup plus le privé.* » Pour Kouama c'est encore le cas à l'heure actuelle, **c'est essentiellement le secteur privé qui investit dans le secteur de la petite enfance** : « *Bon, au niveau du Burkina Faso, il faut reconnaître que... d'abord la petite enfance, jusqu'à présent, il y a moins... moins d'investissements... Au niveau de l'État, pour permettre à la population d'inscrire leurs enfants, il y en a moins. Alors le plus souvent, c'est le privé qui s'intéresse aux investissements.* » Le Sujet 4 abonde dans le même sens : « *Il y a très, très peu de structures publiques qui... qui s'occupent de la petite enfance. C'est essentiellement des initiatives privées, soit des personnes physiques, soit des institutions privées, etc.* ». Selon Kaboré et KONATÉ également, ce secteur est toujours essentiellement la prérogative du privé.
- Selon Kaboré, « *aujourd'hui, le volet alphabétisation relève beaucoup du domaine du privé* ».
- Le **FONAEF** est présenté par ZIDA, TAPSOBA et GUIGMA-NASSA comme une **structure de financement qui regroupe l'État, le secteur privé et la société civile**. Elle est « *présidée par une directrice générale, mais qui rend compte à un conseil d'administration qui est composé de représentants de l'État, de représentants des PTF, et de représentants de la*

société civile. » (ZIDA) Kaboré va plus loin en affirmant que « [l]e fonds est privé. En fait, il y a... le fonds est privé, et, avec peut-être des appuis de l'État ».

- Les initiatives du secteur privé sont principalement **destinées aux personnes aisées**. « *En ville aujourd'hui, ceux qui ont les moyens, ils créent leur structure privée, qui va de la maternelle au système du supérieur.* » (Kaboré). KONATÉ va dans le même sens en affirmant, au sujet des structures préscolaires privées qu'« *on a toujours vu ça comme un... une éducation de luxe. Ce qui fait que, bon, quand vous dites que votre enfant est au préscolaire, ça veut dire que vous êtes... d'une certaine classe de la société* »

Ce chapitre permet une mise en lumière des points de convergences ainsi que des spécificités et des divergences de chacun des thèmes de nos collectes de données. D'un point de vue global, il est intéressant de noter que l'aspect économique sous-tend les politiques internationales de la Banque mondiale, influençant aussi bien le financement en tant que tel que la formation des enseignants, l'intervention du privé, et la prédominance des problématiques de concordance avec le marché du travail. L'éducation est un secteur qui doit être intégré aux politiques de réduction de la pauvreté dans leur ensemble. Les politiques nationales du Burkina Faso ont développé leurs initiatives en conséquence. Elles mettent la priorité sur l'amélioration des capacités de gestion et de pilotage, préalable nécessaire à l'atteinte de l'ensemble des objectifs de l'EPT. Les acteurs nationaux soulignent quant à eux les progrès effectués, même s'ils s'avèrent pour l'instant insuffisants. Ils dénoncent, pour la plupart, les conditionnalités des bailleurs de fonds pour l'obtention de financement, ce qui met l'État dans une situation de faiblesse. Les trois corpus de données mettent par ailleurs l'accent sur la nécessité d'une meilleure coordination des partenariats à tous les niveaux, internes autant qu'externes, ainsi qu'une plus grande implication des ONG et de la société civile. La mise en lien des différents thèmes est établie dans le chapitre suivant, dans une étude transversale des trois corpus de données permettant une interprétation des résultats obtenus.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à l'interprétation des résultats. Il s'agit ici de discuter les résultats obtenus en les mettant en lien avec nos objectifs spécifiques de recherche. Ce chapitre se divise donc en trois parties discursives portant respectivement sur le processus de mise en œuvre des politiques internationales au niveau national, les représentations des acteurs sur ces politiques et leur mise en œuvre, et enfin, une dernière partie est consacrée à la discussion des possibilités d'atteinte des objectifs de l'EPT au Burkina Faso.

5.1 Comparaison des principales politiques éducatives nationales aux politiques éducatives internationales : le processus de mise en œuvre

Lors de la collecte des données, nous avons choisi de subdiviser la comparaison des politiques internationales et nationales en différents thèmes, reprenant les objectifs proposés par l'EPT et intégrant les thèmes émergents. Ce morcellement nous a permis d'avoir une vision très spécifique de la mise en œuvre des politiques éducatives internationales dans les politiques nationales selon les différents angles proposés par nos thèmes. L'interprétation de nos résultats est l'occasion de recadrer ces données dans un contexte plus général, afin de tirer des conclusions face au processus global de mise en œuvre des orientations et des stratégies proposées par les politiques internationales.

Les politiques nationales soumises à notre étude ont été rédigées sur une période d'un peu plus de dix ans. Le contexte de leur élaboration a été décrit au chapitre II, ce qui permet d'avoir une meilleure compréhension du processus de mise en œuvre, qui reste attaché à son contexte. Les politiques ont également évolué dans le temps, ce qui implique des changements au niveau des orientations générales et de l'influence des cadres internationaux. Notre recherche ne s'attachait cependant pas à l'étude de cette évolution, mais à la description globale du processus de mise en œuvre. Nos résultats nous permettent tout de même de tirer certaines conclusions sur les orientations internationales ayant influencé plus particulièrement certaines politiques.

La fin de la décennie 1990 a été marquée par l'élaboration des OMD, du Cadre d'action de Dakar et de l'*Education Sector Strategy*. Ces grands cadres internationaux ont influencé l'élaboration des trois grandes politiques nationales, à savoir le PDDEB, le Plan d'action national EPT et le CSLP.

Le Plan d'action national EPT a été élaboré spécifiquement pour répondre aux stratégies mises en place dans le Cadre d'action de Dakar, auquel le Burkina Faso avait souscrit. Cette politique s'attache à mettre en œuvre les grandes orientations propres aux objectifs de l'EPT dans le contexte national. Elle se caractérise entre autres par des objectifs beaucoup plus élevés que ceux des autres politiques nationales, prenant en compte les objectifs fixés dans le Cadre d'action de Dakar. Ainsi, le Plan d'action national EPT est la seule politique à viser une réelle scolarisation primaire universelle d'ici 2015. Elle est également l'une des premières politiques éducatives nationales à prendre en compte la question de la petite enfance, de l'enseignement secondaire et professionnel et des taux de rétention, tels que définis dans les objectifs de l'EPT. Cette politique a été élaborée dans la même lignée que le PDDEB, mais tend à élargir son axe d'intervention dans l'optique de l'atteinte des objectifs de l'EPT. Comme l'élaboration de ce plan n'était pas liée à des considérations liées au financement ou à des négociations avec des partenaires extérieurs, il est l'expression même d'une politique libre de toute contrainte, à l'exception bien entendu des orientations proposées par le Cadre d'action de Dakar, auquel l'État a souscrit volontairement.

Le CSLP, quant à lui, s'inscrit définitivement dans les orientations de la Banque mondiale, puisqu'il a été élaboré dans le cadre des DSRP. Ainsi, au niveau éducatif, l'influence la plus marquante est celle de l'*Education Sector Strategy*. Ainsi, l'éducation est entrevue par le biais de ses liens essentiels avec le marché du travail, l'économie et le développement, tel qu'envisagé dans la politique sectorielle de la Banque mondiale. Dans cette optique, on dénote un accent sur la réduction des coûts associés au développement de l'éducation. Il doit également se faire au niveau postprimaire afin d'assurer une main-d'œuvre qualifiée en quantité suffisante pour répondre aux besoins du marché. Il est ainsi le premier à entrevoir l'éducation postprimaire comme faisant partie de l'éducation de base. Le contexte propre à l'élaboration du CSLP explique la grande convergence entre les orientations qu'il propose et celles proposées par la Banque mondiale, entre autres par le biais de l'*Education Sector Strategy*. En effet, comme on l'a vu au chapitre II, l'établissement d'un CSLP était une conditionnalité pour l'acceptation des pays du Sud au sein de l'Initiative RPTE. Son élaboration était donc liée à des prérogatives financières, puisqu'elle permettait de répondre aux exigences de la Banque mondiale au niveau des prêts liés au développement du pays, d'une part, et au niveau du processus d'allègement de la dette de l'Initiative PPTE.

Le PDDEB reste la politique de référence pour le développement actuel de l'éducation au Burkina Faso. Son élaboration a débuté en 1997, avant la mise en place des objectifs de l'EPT. Ces derniers ne furent donc pas tous intégrés : le PDDEB et sa Phase I mettaient, par exemple, l'accent sur l'augmentation de l'offre éducative au niveau du primaire, mais ne mettaient en place aucune stratégie concrète visant le développement des autres ordres d'enseignement (petite enfance, secondaire et formation professionnelle). Cependant, le PDDEB permettait de répondre à l'exigence d'une politique sectorielle de l'éducation tel que prescrit, au niveau national, dans le CSLP, et permettait d'accéder au financement de l'IMOA. Son élaboration reste donc très liée à la Banque mondiale, qui en est le principal PTF. En effet, sa contribution financière à la Phase I du PDDEB représentait le double du budget national alloué au secteur. La Phase II du PDDEB, élaborée tout récemment, reprend quant à elle les orientations proposées par le Cadre d'action de Dakar, tout en s'ajustant aux

changements proposés par l'ESSU. Le PDDEB est donc une politique de compromis, tendant à répondre aux exigences liées à son financement et aux engagements internationaux du gouvernement burkinabé.

La Loi d'orientation de 2007 s'inscrit dans le même contexte que l'élaboration de la Phase II du PDDEB. Elle consiste en une mise à jour de la Loi de 1996, qui stipule le caractère obligatoire et gratuit de l'éducation pour les enfants de 6 à 16 ans. La Réforme matérialise sous une forme légale les objectifs élaborés dans la Phase II du PDDEB, quant à l'amélioration de la qualité du système éducatif par une réorganisation des cycles. Elle s'attache également à mettre la priorité sur la question de la gestion et du pilotage du secteur. Elle reprend donc les orientations proposées à la fois par la Banque mondiale dans l'ESSU et par le Cadre d'action de Dakar.

5.1.1 Les grandes orientations internationales mises en œuvre dans les politiques nationales

Les différentes politiques nationales ont donc été élaborées dans des contextes spécifiques, s'inspirant respectivement des cadres internationaux du moment, et répondant chacune à des prérogatives particulières. Cependant, il est intéressant de noter que notre hypothèse d'une dichotomie marquée entre les politiques des agences des Nations Unies et celles des institutions financières internationales n'est pas particulièrement concluante. Certaines tendances sont observées, mais elles n'ont pas l'envergure à laquelle nous nous attendions.

En ce qui concerne les grandes orientations générales, les directives internationales s'accordent toutes, et sans distinction des organismes dont elles émanent, sur les grands objectifs de l'Éducation pour tous. Les six objectifs présentés dans le Cadre d'action de Dakar sont en effet repris par toutes les politiques internationales. Les politiques nationales du Burkina Faso s'inscrivent elles aussi dans le processus international de développement de

l'éducation, et mettent en œuvre la vision proposée par les politiques éducatives internationales. Ainsi, la présentation des résultats met en évidence certaines de ces orientations générales, reconnues dans les politiques de la Banque mondiale et de l'ONU, autres que celles spécifiquement en lien avec la réalisation des six objectifs de l'EPT, intégrées dans les politiques nationales :

- Développement de l'éducation en tant que facteur essentiel au développement économique et social du pays.
- Importance de la réponse aux besoins économiques et sociaux de la population
- Importance du développement des individus de tous âges, de tous sexes, de toutes conditions sociales et géographiques
- Intégration des plans d'éducation dans les actions de lutte contre la pauvreté
- Importance de la qualité des enseignants dans le développement de l'éducation
- Soucis de la qualité de l'éducation impliquant des élèves sains, bien nourris et motivés.
- Augmentation de l'offre, qui ne doit pas se faire aux dépens de la qualité.

Il semble donc que les grandes orientations proposées par les organismes internationaux soient mises en œuvre dans les politiques nationales sans nécessiter d'adaptation. Elles constituent donc les bases, reconnues par les acteurs nationaux et les organismes internationaux, sur lesquels l'éducation doit appuyer son développement.

Nos résultats nous démontrent également l'intégration de certaines orientations générales spécifiques à la Banque mondiale. En effet, l'éducation est entrevue, d'abord et avant tout, comme un moyen de lutter contre la pauvreté. Cette vision est donc particulièrement prégnante dans les politiques de la Banque mondiale. En effet, celle-ci oriente ses stratégies éducatives dans l'optique du développement du « capital humain », visant la satisfaction quantitative et qualitative des besoins du marché et de l'économie en termes de main-d'œuvre. Ce lien étroit entre le développement de l'éducation et le contexte économique se transcrit dans les différents objectifs des politiques nationales. Notre analyse ne nous a cependant pas permis d'identifier la mise en œuvre d'orientations vraiment spécifiques aux

agences de l'ONU. Cela peut s'expliquer par le contexte propre à l'élaboration du Cadre d'action de Dakar, qui se voulait un document-cadre fédérateur, permettant l'union de la communauté internationale autour d'orientations universellement reconnues. L'orientation spécifique de la Banque mondiale, à savoir la mise en lien des problématiques d'éducation avec l'économie globale et les besoins du marché, si elle est unique, est néanmoins prégnante dans les politiques nationales burkinabé, particulièrement les plus récentes, soit la phase II du PDDEB et la Loi d'orientation de l'éducation de 2007.

Contrairement à nos idées de départ, il semble donc que les orientations internationales présentent une forte cohérence, qui se retrouve dans les politiques nationales du Burkina Faso. Au-delà du simple écho entre l'international et le national, cette cohérence se ressent également dans l'uniformité des orientations proposées par chaque politique éducative nationale.

5.1.2 Les stratégies proposées par les organisations internationales mises en œuvre au national

Les différentes politiques éducatives internationales proposent des stratégies aux pays pour les aider à mettre en œuvre les grandes orientations qu'elles proposent. Plusieurs de ces stratégies ont effectivement été mises en œuvre dans les différentes politiques nationales. Les résultats permettent de vérifier quelles sont ces stratégies et si les politiques nationales adhèrent plus spécifiquement à l'une ou l'autre des politiques internationales.

Nos résultats démontrent que les politiques nationales mettent en œuvre un certain nombre de stratégies générales proposées par l'ensemble des organismes internationaux :

- Réduction des disparités entre sexes et entre zones géographiques et prépondérance des actions en faveur des populations défavorisées.

- Centration sur l'éducation de base et scolarisation primaire obligatoire et gratuite pour tous
- Amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation
- Mobilisation de nouvelles ressources et augmentation des ressources publiques
- Renforcement des capacités politiques et institutionnelles
- Implication de la société civile et du secteur privé
- Développement des actions de scolarisation non formelle
- Cohérence du système éducatif
- Développement des secteurs secondaires et professionnels
- Importance de la recherche, de l'information et de la sensibilisation
- Amélioration de la formation des enseignants et développement des formations continues
- Mise en place de programmes d'enseignement bilingue

Ces différents points sont, de façon unanime, des priorités pour le développement de l'éducation au Burkina Faso, en ce sens qu'elles sont une réponse aux grandes orientations mises en œuvre au niveau national, telles que présentées précédemment. Pour cela, les politiques éducatives nationales reprennent à leur compte certaines stratégies concrètes, telles que le développement de mesures incitatives en faveur des filles, la distribution de matériel pédagogique, l'augmentation du temps éducatif, l'intégration des langues nationales, l'adoption de tests de suivi préétabli, la suppression des frais de scolarités, le transfert des capacités de contrôle scolaire aux parents et aux communautés, ou encore mise en place d'écoles closes et sécuritaires. Le Burkina Faso semble donc être un « bon élève », en ce sens qu'il reprend à son compte bon nombre des stratégies internationales. L'État développe régulièrement de nouvelles politiques éducatives qui permettent une mise à jour des stratégies et l'appropriation des directives internationales. Il répond ainsi aux préoccupations et aux prérogatives mondiales et tente de faire des objectifs internationaux de l'éducation une réalité nationale.

Par ailleurs, le Burkina Faso a également adopté des stratégies spécifiques de la Banque mondiale, et d'autres des agences des Nations Unies. Ainsi, la Banque mondiale insiste fortement sur la nécessité du processus de décentralisation, ce qu'elle considère comme une condition *sine qua non* de l'efficacité des démarches engagées, et ce, dans tous les secteurs éducatifs. Le processus de décentralisation est aujourd'hui effectif au Burkina Faso et encadré par la Loi sur les collectivités territoriales. Toutes les politiques nationales mettent en œuvre de façon effective cette décentralisation en accordant des responsabilités précises aux structures déconcentrées dans le développement de l'éducation. Cette orientation rejoint le désengagement de l'État imposé par la Banque mondiale dans les programmes d'ajustement structurel des années 1990 et dont la continuité logique se développe aujourd'hui par la décentralisation et l'implication du secteur privé. Le Cadre d'action de Dakar met quant à lui l'accent sur certains points tels que l'allocation des ressources dégager par l'allègement de la dette au secteur de l'éducation, le développement d'actions éducatives en langues nationales, un élargissement du concept de disparité, ou un soutien technique et psychologique accru aux enseignants. Encore une fois, comme au niveau des orientations, certains points sont repris des politiques des agences des Nations Unies, mais les stratégies les plus influentes restent celles de la Banque mondiale. En effet, les problématiques de décentralisation sont au cœur des préoccupations et des remaniements institutionnels actuellement en cours au Burkina Faso.

S'il existe, comme nous l'avons constaté préalablement, une certaine uniformité dans les cadres internationaux, les points spécifiques de la Banque mondiale adoptés par le Burkina Faso n'en sont pas moins réels et importants. En effet, le financement extérieur de l'éducation est lié à certaines conditionnalités, que l'État n'est pas toujours en mesure de négocier. Il est intéressant de souligner que ces conditionnalités, que nous savons existantes de par nos recherches et de par nos entrevues sur le terrain, sont difficiles d'accès pour le grand public. Il nous a été particulièrement difficile de nous procurer les documents originaux des négociations et des conditionnalités liées au financement de l'éducation. La multitude et la complexité des informations disponibles favorisent une certaine confusion sur ces conditions liées au financement, qui ne sont jamais mentionnées précisément dans les documents, pourtant nombreux, que nous avons soumis à l'étude. Nous pouvons donc

émettre certaines réserves quant à la liberté réelle, pour le Burkina Faso, de mettre en œuvre des stratégies telles que la décentralisation ou l'inclusion du privé dans le secteur de l'éducation.

5.1.3 Les stratégies spécifiquement adaptées par le Burkina Faso

Comme nous l'avons vu précédemment, le Burkina Faso reprend, dans la mise en œuvre de ses politiques nationales, de nombreuses orientations et stratégies proposées par les politiques internationales. Cependant, il développe également des stratégies qui lui sont propres, adaptées à son contexte et à ses possibilités. Ainsi, certains des thèmes de notre analyse se révèlent être des points particulièrement appropriés par l'État, tandis que d'autres semblent avoir peu fait l'objet d'une contextualisation.

Dans un premier temps, il est intéressant de noter que certains thèmes ont largement été développés au niveau national. Ils ont été l'objet d'adaptations importantes pour une mise en œuvre efficiente et concrète. La petite enfance est ainsi l'objet d'une attention renouvelée. Effectivement, la division ministérielle sur la prise en charge de ce secteur lors de la phase I a conduit le MEBA à mettre en place peu de stratégies pour l'éducation préscolaire. Dans la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, elle est scindée en deux groupes distincts, les 0-3 ans et les 3-6 ans, pour un meilleur ciblage des actions. Le préscolaire, destiné au second groupe, est nouvellement inclus dans l'éducation de base et les objectifs de ce secteur sont l'augmentation des taux de scolarisation, des constructions de structures, le recrutement et la formation d'éducateurs. Malgré une préoccupation tardive pour le secteur de la petite enfance et plus précisément du préscolaire, le Burkina Faso s'est aujourd'hui approprié cet objectif du Cadre d'action de Dakar et semble avoir enfin accordé une priorité à ce secteur, incitant à dépasser les difficultés ministérielles. Les objectifs sont vastes et peu chiffrés, ce qui s'explique possiblement par leur récente intégration aux politiques nationales.

L'accès à l'éducation primaire est également un des objectifs largement adaptés au contexte national. Ainsi, le Burkina Faso développe le secteur primaire selon la perspective « un village/une école », perspective reprise de la révolution sankariste de 1984, et insiste sur l'importance de mettre en place des stratégies rentables et durables. Des initiatives spécifiques sont donc adoptées, telles que la mise en place d'un calendrier plus flexible, notamment en zones rurales, l'exemption des cotisations annuelles des APE au CP1 pour les filles et dans les 20 provinces prioritaires et la mise en place d'un système de promotion automatique. Ce dernier point répond aux propositions de la Banque mondiale relatives à l'amélioration du rendement du système éducatif. Les politiques éducatives du Burkina Faso insistent également sur l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves et le travail des enseignants, particulièrement difficiles au Burkina Faso. Ce point, développé ici dans l'optique de l'amélioration de l'accès à l'éducation primaire, est, pour l'EPT, une stratégie d'amélioration de la qualité. Il est par ailleurs intéressant de noter que toutes les propositions relatives à ce thème, soulevées par la communauté internationale, tendent à être abordées par les politiques nationales burkinabé. Aucune ne semble être omise, les initiatives du secteur sont donc particulièrement développées et adaptées au national.

De la même façon, le Burkina Faso a développé des stratégies spécifiques relatives à la qualité de l'éducation, problématique présente à tous les niveaux de l'éducation. Elle doit être effective tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de l'enseignement, et répondre aux besoins de l'enfant et du milieu. Pour cela, des stratégies concrètes ont été mises en place dans les politiques nationales, à savoir l'augmentation de l'encadrement des enseignants, le rapprochement géographique des écoles, la création de cantines scolaires et de bibliothèques, l'établissement de plans de santé scolaire, le développement de l'enseignement spécialisé, l'augmentation du nombre de cyberclasses. D'une manière générale, les politiques éducatives burkinabé développent une réorganisation des cycles pour les rendre cohérents et autosuffisants et une révision du système d'évaluation de fin d'études.

Les stratégies nationales burkinabé se penchent également sur les conditions des enseignants en développant par exemple des stratégies d'autoformation ou en mettant en

place un calendrier scolaire plus rigoureux dans les ENEP. Le Burkina Faso favorise une accélération du recrutement, y compris aux niveaux décentralisés, dans des conditions similaires à celles des enseignants communautaires. Cette résolution permet de rejoindre les prescriptions de la Banque mondiale relatives au salaire des enseignants, telles que mises en place à partir des années 1990, dans le cadre des PAS. Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'il n'est pas fait mention d'initiatives de recrutement d'enseignants contractuels comme le suggère la Banque mondiale.

Enfin, les conditions politiques nationales et le secteur privé sont aussi des points repris et adaptés par l'État aux spécificités nationales. Après l'évaluation de la mise en œuvre de la Phase I du PDDEB, le MEBA insiste sur l'importance de résoudre les difficultés, au niveau de la gestion du système éducatif dans son ensemble, engendrées par le partage ministériel entre le MEBA, le MESSRS et le MASSN. Cette division n'est donc pas remise en question, mais l'État reconnaît les difficultés inhérentes au manque de cohésion entre les différents ministères. Le rôle de l'État est également redéfini, l'accent est mis sur les capacités de gestion et de pilotage de tous les secteurs et de tous les acteurs de l'éducation. Ce point, développé après évaluation de la Phase I, va dans le sens des stratégies proposées par le Cadre d'action de Dakar. Le Burkina Faso, constatant les difficultés inhérentes à cette question, finit donc par aller dans le sens des suggestions internationales. Le secteur privé est quant à lui essentiellement défini dans la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 : il peut être laïc ou confessionnel, mais doit répondre aux curricula et aux programmes nationaux, il participe à l'éducation de base, à la petite enfance, à l'alphabétisation des adultes et au développement de l'éducation non formelle. Son rôle est particulièrement développé dans le cadre du FONAEF, organe spécifiquement burkinabé. Si le FONAEF est une structure spécifique au Burkina Faso, la question de l'implication du secteur privé en tant que telle rejoint les incitations de la Banque mondiale dans ce sens.

Ces différentes stratégies nationales sont spécifiquement développées au regard de la situation éducative burkinabé. Or, plusieurs acteurs interrogés tendent à envisager que les organismes internationaux définissent un cadre relativement rigide à l'État quant à sa marge

de manœuvre en ce sens. Il est clair que les adaptations au contexte éducatif burkinabé, si elles sont réelles, répondent tout de même le plus souvent aux suggestions internationales et se développent dans les limites imposées par les orientations prescriptives de certains organismes internationaux, elles-mêmes liées au financement. Les stratégies spécifiquement burkinabé s'inscrivent majoritairement dans les cadres internationaux, ce qui pose la question de la réelle liberté de l'État, qui à défaut d'être créatrice, est souvent cantonnée à une dimension adaptatrice.

Une spécificité, qui semble quant à elle réellement émaner de l'État est par ailleurs à souligner. En effet, les objectifs internationaux de l'éducation sont pour la plupart revus à la baisse. Ainsi, concernant l'éducation préscolaire, le Burkina Faso ne vise pas l'universalité, il s'agit simplement de parvenir à augmenter les taux de scolarisation. Par ailleurs, le taux de scolarisation primaire doit atteindre 70 % en 2009 dans un premier temps. L'objectif de 100 % pour 2015 a quant à lui été proposé lors de l'élaboration du Plan d'action nationale EPT. Il ne paraît cependant pas être l'objectif réellement ciblé à l'heure actuelle, n'étant pas repris dans les autres politiques nationales. Le Burkina Faso vise par ailleurs une augmentation de 40 % des taux d'alphabétisés, au lieu des 50 % préconisés par la Cadre d'action de Dakar. Enfin, le taux de scolarisation des filles doit atteindre 65 % en 2010, tandis que celui des garçons doit être de 70 % en 2009. Cette dernière différence est minime, mais s'inscrit dans un processus global de mise à la baisse des objectifs internationaux. Ce constat nous amène à penser que l'État est suffisamment pragmatique quant à la réalité de la situation nationale et les possibilités qui sont les siennes. Il ne cherche pas à viser des objectifs surréalistes qui ne seraient pas les siens et qui seraient sources d'échec et de désillusion. D'autre part, cela veut également dire que l'État est en mesure de fixer ses propres objectifs, même s'ils sont en deçà des objectifs visés par la communauté internationale.

D'autres thèmes ne sont quant à eux que très peu réappropriés par le niveau national. C'est le cas de l'alphabétisation des adultes, de la réponse aux besoins éducatifs et de la lutte contre les disparités entre les sexes. Les adaptations en termes d'alphabétisation sont

minimes dans les politiques éducatives nationales, il s'agit essentiellement de la définition d'un objectif réaliste pour le Burkina Faso, à savoir une augmentation de 40 % des taux d'alphabétisés, et de la création du FONAEF accompagnée de sa définition dans le cadre de la stratégie du « faire-faire ». Cela permet un désengagement de l'État dans les secteurs de l'alphabétisation et du non formel au profit du privé. Son rôle peut alors se cantonner à la supervision du secteur. Un lien est ici à envisager avec le relatif désintérêt de la Banque mondiale pour ce secteur de l'éducation. L'adaptation des initiatives en lien avec la réponse aux besoins éducatifs se présente quant à elle par la mise en place de passerelles entre le secteur formel et non formel, le développement des langues nationales, les efforts de mise en œuvre de formations professionnalisantes et l'intégration du secondaire à l'éducation de base. Enfin, la seule spécificité burkinabé en termes de disparités entre les sexes est l'objectif d'un taux de scolarisation des filles de 65 % en 2010. En dehors de ces quelques points, toutes les stratégies nationales relatives à ces objectifs du Cadre d'action de Dakar sont directement mises en œuvre à partir des politiques éducatives internationales, sans adaptation, sans réappropriation spécifique. S'agissant de la réponse aux besoins éducatifs, nous pouvons noter que l'orientation principale pour cet objectif est indéniablement la mise en lien entre l'éducation et le marché du travail, telle que préconisée par la communauté internationale. En dehors de cette principale orientation adoptée par le Burkina Faso, peu d'initiatives sont développées autour de l'objectif de réponse aux besoins éducatifs. Parallèlement, la problématique de l'alphabétisation des adultes semble être résolue au niveau étatique par sa stratégie du « faire-faire », et la mise en place du FONAEF. Le secteur relève d'une structure autonome qui permet à l'État de se désengager de ce secteur, ce qui se traduit dans l'absence d'efforts de propositions nationales spécifiques. Enfin, la faible réappropriation de l'objectif d'élimination des disparités entre le sexe semble pouvoir être éclairée par un autre constat : une forte part des orientations et des stratégies développées au niveau international à ce sujet est passé sous silence dans les politiques nationales.

Ainsi, le Burkina Faso ne s'exprime aucunement sur un grand nombre d'aspects relatifs à la lutte contre les disparités pourtant abordés par les organismes internationaux, tels que les préjugés et croyances populaires, la question de la sécurité des filles, les préoccupations pédagogiques, la nécessité de développer des programmes de santé reproductive et

d'assistance aux filles, un accès équitable pour les filles aux matières telles que les maths ou les sciences, l'importance de rester juste avec le garçon malgré des démarches favorisant les filles ou plus globalement la nécessité de souligner l'impact éminemment positif de l'éducation des filles sur la société. Ces importants silences sur la question s'ajoutent à une appropriation minimale de la question, comme nous l'avons vu plus haut. La lutte contre les disparités entre les sexes est présente dans les politiques nationales uniquement par calque des politiques internationales, et limitée à son essence. Ces deux constats concomitants nous amènent à penser de prime abord que l'État burkinabé semble se désintéresser de la question, *a fortiori* qu'il s'agit du seul objectif dans ce cas. Cependant, si les variations sur cette thématique sont minimales, elles sont néanmoins présentes, toujours sous la même forme, dans toutes les politiques nationales, dans chaque stratégie élaborée. Cela paraît donc être suffisant au Burkina Faso, qui ne semble pas avoir eu besoin de développer outre mesure la question pour obtenir des résultats.

Enfin, il est intéressant de constater que si les organismes internationaux interviennent en toute liberté au niveau des États sur les questions de gestion, de pilotage, de financement de l'éducation, mais aussi sur les conditions politiques et institutionnelles nationales, l'État, quant à lui, ne s'exprime peu sur les organismes internationaux. Ainsi, les questions de l'harmonisation de l'aide et du financement de l'éducation sont d'une manière globale peu abordées dans les politiques nationales. Plus particulièrement, ces thèmes sont tous deux marqués par une très faible reprise des politiques internationales, une très faible réappropriation au niveau de l'État et de nombreux points passés sous silence. Cela traduit à notre sens une inégalité intrinsèque dans les rapports et les partenariats. Les États sont dans l'impossibilité d'avoir un réel droit de regard sur les organisations internationales, les bailleurs de fonds en particulier, tant sur leurs problématiques partenariales que financières. En tant que principaux acteurs de leur développement et bénéficiaires de l'aide, ils devraient cependant bénéficier d'un large droit de parole sur ces questions.

Pour conclure, le processus de mise en œuvre des politiques internationales au niveau national se présente sous plusieurs facettes. Dans un premier temps, nous pouvons affirmer

que le Burkina Faso suit les grandes directives internationales, reprenant à la fois les grandes orientations, et les stratégies plus particulières des organismes internationaux. Les directives internationales présentent une certaine uniformité et une certaine cohérence, qui se traduisent dans les politiques burkinabé. Cependant, les quelques stratégies spécifiques de la Banque mondiale reprises directement par le gouvernement ont une influence déterminante. Ainsi, la prépondérance d'une éducation en lien avec un contexte économique plus vaste et les directives de décentralisation pèsent fortement sur les politiques éducatives nationales. Parallèlement à cette prépondérance des politiques internationales dans la mise en œuvre des politiques nationales, l'État burkinabé développe des stratégies et des objectifs spécifiques, particulièrement adaptés au contexte national. Cela traduit une liberté relative de l'État dans l'élaboration de ses politiques. Certains objectifs de l'EPT, sont davantage réappropriés au niveau national que d'autres, particulièrement l'accès à l'éducation primaire et la qualité de l'éducation, ce qui traduit un certain choix dans les priorités de l'État face aux objectifs de l'EPT, mais également une nécessité accrue d'adaptation dans ces sphères. En effet, si les problématiques de réponses aux besoins éducatifs ou d'alphabétisation des adultes semblent être moins réappropriées, il en va différemment de lutte contre les disparités entre les sexes, qui n'est certes que peu développée dans les politiques, mais dont l'influence est tout de même omniprésente dans le développement de l'éducation au Burkina Faso.

5.2 Discussion sur les représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales et leur mise en œuvre dans le contexte national.

Les résultats relatifs à nos entretiens de recherche nous ont permis d'identifier les représentations des acteurs à la fois sur les organismes internationaux et sur la mise en œuvre de leurs politiques au niveau national. Ces représentations permettent d'entrevoir les résultats de l'analyse de contenu sous un angle plus large que celui du discours officiel. C'est par ce filtre que nous croyons pouvoir appréhender la question de la mise en œuvre des politiques internationales dans toute sa complexité dans le contexte réel d'application. Cette partie s'attarde d'abord à l'interprétation générale des résultats, puis aux représentations des

acteurs sur les politiques éducatives internationales, et à leurs représentations sur le processus de mise en œuvre.

Lors de l'établissement de notre cadre méthodologique, nous avons décidé de construire notre échantillon à partir d'acteurs étatiques et d'acteurs sociaux, dans l'optique de la théorie du processus décisionnel central de Muller. Notre choix se justifiait par l'hypothèse d'une possible dichotomie entre les représentations de ces deux groupes d'acteurs. Ce présupposé s'avère partiellement confirmé par les résultats obtenus. En effet, nos résultats ne permettent pas d'affirmer l'existence de réelles divergences entre les deux groupes d'acteurs. La taille de notre échantillon a probablement eu une influence sur la faiblesse de cette conclusion. Certaines divergences sont présentes, mais la conclusion la plus importante est plutôt la présence de spécificités dans les représentations propres aux acteurs de chaque groupe.

Nos résultats relatifs aux représentations des acteurs en général, tant sur les organismes internationaux que sur la mise en œuvre au niveau national, mettent en évidence un grand nombre de convergences entre les deux groupes d'acteurs, principalement quant à l'importance des objectifs fixés, des valeurs inhérentes à ces objectifs, des grandes stratégies prioritaires et sur la réalité des résultats. Ce dernier point s'avère particulièrement intéressant puisque les faiblesses liées, par exemple, au développement de la petite enfance sont reconnues tant par les acteurs sociaux que les acteurs étatiques. Nous en tirons la conclusion que les acteurs étatiques ont été capables de livrer un discours assez conforme à la réalité, sans retenues liées à leur position de « politiciens ». Cette analyse permet de supposer que les acteurs de l'éducation, bien que présentant certaines divergences, ont la même vision des orientations importantes influençant le développement de l'éducation dans leur pays.

Les spécificités et les divergences des deux groupes d'acteurs sont plus marquées dans les représentations de la mise en œuvre. Bien entendu, les propos des acteurs sociaux sont teintés de critiques face à la gestion et à l'efficacité des actions de l'État. Ces critiques sont pertinentes, mais sont conformes à ce à quoi l'on s'attend de la part d'acteurs sociaux impliqués dans des organisations syndicales, des associations de parents et dans le milieu des

ONG. Notre interprétation de ces critiques est abordée ultérieurement. Nous pouvons tout de même affirmer que nos résultats démontrent une vision assez uniforme des organismes internationaux et de leur mise en œuvre.

5.2.1 Représentations des acteurs sur les politiques internationales

Lors de l'analyse des données recueillies lors des entretiens, nous avons retenu certains thèmes émergents quant aux représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales. Nos résultats nous permettent de tirer certaines conclusions sur cette vision des politiques éducatives internationales et des rapports que les acteurs nationaux entretiennent avec les organisations internationales.

Au niveau des politiques éducatives internationales en tant que telles, la Banque mondiale occupe réellement une place prépondérante dans le discours des acteurs. Il semble que ceux-ci perçoivent l'organisation comme étant celle qui influence le plus le développement de l'éducation, principalement en raison de son financement important. Cette conclusion est appuyée par les chiffres relatifs au financement de la Banque mondiale, par exemple au niveau du PDDEB. Elle représente le principal bailleur de fonds, sa contribution étant d'ailleurs plus importante que celle de l'État. On remarque une omniprésence de la Banque mondiale dans le discours des acteurs, bien que les conclusions relatives à l'analyse de contenu des politiques ne démontrent pas une prépondérance si importante des orientations de la Banque mondiale sur la mise en œuvre au sein des politiques nationales.

Cette influence semble donc prendre son sens dans la réalité vécue par les acteurs et moindrement dans les documents officiels. Par ailleurs, il est intéressant de noter que notre questionnaire d'entretien comportait des questions sur les politiques éducatives internationales. Pourtant, les données qui ont émergé dans l'analyse des verbatims concernaient davantage les organisations internationales que les politiques éducatives internationales, puisque le discours était principalement concentré sur la Banque mondiale.

Notre vécu en tant que chercheuses fait émerger certaines hypothèses sur cet état de fait. Ainsi, il est pertinent de se demander si les acteurs nationaux, tant étatiques que sociaux, ont une connaissance approfondie des principales politiques encadrant le développement de l'éducation dans leur pays. Il semble plutôt qu'ils connaissent les particularités de ces politiques auxquelles ils sont confrontés dans la réalité : les conditionnalités, les contraintes, les grands objectifs, le financement offert. Dans la même optique, on remarque, à la lecture des résultats, que certains acteurs présentent une conception erronée de certaines politiques. Ce point est présenté lorsque sont abordées les représentations des acteurs sur ces politiques spécifiques.

Les orientations de la Banque mondiale sont contestées par plusieurs acteurs sociaux. Les critiques sont orientées sur le caractère paternaliste de l'organisation, et particulièrement sur les conditionnalités associées au financement. Plusieurs mentionnent croire que la Banque mondiale peut parfois avoir une influence négative sur le développement de l'éducation. On remarque également, dans leurs représentations, l'importance de « l'héritage » laissé par les PAS. Plusieurs critiques des acteurs font en effet référence à des actions prises à cette époque, telles que la diminution de la formation et des salaires des enseignants, le désengagement de l'État, etc. Les acteurs étatiques se sont, pour leur part, très peu exprimés sur les politiques de la Banque mondiale. Cette distance entre l'opinion exprimée par les acteurs sociaux et la réserve caractéristique du discours des acteurs étatiques relève probablement des fonctions politiques caractéristiques de chacun des groupes. En effet, les acteurs sociaux représentent des groupes d'intérêt dont le rôle est de créer un contre-pouvoir. Ils jouissent naturellement d'une grande liberté d'expression qui s'exprime dans la critique ouverte contre les politiques gouvernementales et internationales. Cette critique est l'expression même d'un rôle important attribué par la société à ces acteurs. On ne s'étonne donc pas de constater que les acteurs sociaux interrogés contestent les orientations de la Banque mondiale, ce qui n'enlève toutefois pas la crédibilité et la validité des ces contestations et des perceptions énoncées. De leur côté, les acteurs étatiques occupent des fonctions dont l'accès se concrétise par le biais de nominations politiques. Il est clair que leur fonction commande un devoir de réserve, tant à l'égard du gouvernement qui les a mis en place, que des organisations internationales qui financent les projets de l'État. D'un autre

côté, lorsque les acteurs, tant sociaux qu'étatiques, ont été interrogés sur leurs connaissances des programmes ou orientations de la Banque mondiale, peu d'entre eux ont démontré une connaissance importante des orientations composant sa politique éducative. Encore une fois, leurs connaissances se limitaient souvent aux différents points de critique ou à la question du financement. Plusieurs acteurs sociaux ne connaissaient pas l'origine de politiques de la Banque mondiale, telles que l'Initiative Fast track, qu'ils attribuaient au Cadre d'action de Dakar ou à l'ONU. Les acteurs étatiques présentaient souvent certaines connaissances des grands enjeux liés directement à leurs fonctions, mais ne semblaient pas avoir une vision approfondie de la politique éducative de la Banque mondiale, incluant les orientations ayant une influence directe sur leur secteur d'intervention. Nous croyons donc que les politiques éducatives de la Banque mondiale sont peu connues dans les détails, et que les acteurs sociaux fondent leurs représentations sur leur vécu, en tant qu'individu, et sur ce qu'ils considèrent comme néfaste pour le développement de l'éducation. Plusieurs acteurs étatiques nous ont exprimé leur mécontentement face à certaines procédures ou orientations imposées par la Banque mondiale, sans expressément nommer l'organisation. Ce fait est probablement en lien avec leurs fonctions, tel qu'explicité précédemment. Leurs critiques sont davantage en lien avec les rapports qui les unissent aux organismes internationaux. Les orientations ayant une influence majeure sur le développement de l'éducation n'ont cependant été que peu ou pas abordées, tant au niveau des connaissances que des critiques. Il semble donc que les acteurs étatiques fondent également leurs représentations sur leur vécu, en tant qu'individu et en tant qu'acteur politique impliqué plus directement auprès de la Banque mondiale. Nous amenons donc l'hypothèse que les acteurs étatiques doivent composer avec les politiques et les prérogatives de la Banque mondiale, mais qu'ils connaissent peu ses politiques dans le détail, qu'ils adhèrent, du moins partiellement, aux grandes orientations proposées, mais qu'ils entendent cet organisme par le biais de leur vécu.

Malgré l'importance des objectifs du Cadre d'action de Dakar dans nos questions d'entretien de recherche, les acteurs s'attardent peu sur cette politique éducative internationale. Les acteurs reconnaissent la pertinence des six objectifs proposés. Plusieurs considèrent le Cadre d'action de Dakar comme étant la politique dominante actuellement. Son influence n'est pas reconnue par tous et nous avons également observé des conceptions

erronées chez certains acteurs. Il semble que le Cadre d'action de Dakar soit considéré comme la politique « officiellement » dominante, mais dans la réalité, les représentations des acteurs démontrent une plus grande importance accordée aux politiques de la Banque mondiale. Finalement, l'IMOA est présente dans le discours des acteurs, dont les représentations, face à cette politique, sont marquées par l'aspect financier qu'elle implique. En effet, plusieurs soulignent le financement auquel l'État a eu droit dans le cadre de cette initiative. Parallèlement, encore une fois, des conceptions erronées sont observées dans les représentations des acteurs. Il semble donc que cette politique ne soit pas très bien connue, principalement du côté des acteurs sociaux. L'un d'entre eux explique cette méconnaissance par leur non-implication dans la mise en œuvre de l'IMOA.

Nous croyons que les résultats relatifs aux représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales démontrent une prédominance de l'influence de la Banque mondiale. Cette hypothèse est d'ailleurs confirmée par l'étude des résultats sur les rapports entre les acteurs nationaux et les organismes internationaux.

En effet, les représentations des acteurs sur les rapports avec les organismes internationaux sont marquées par la prépondérance de l'aspect financier de ces rapports. Il semble que les acteurs ne s'entendent pas sur l'influence positive ou négative des politiques éducatives internationales sur le développement de l'éducation, mais qu'elles partagent les critiques du caractère imposé de certaines orientations associées au financement. L'étude des cadres internationaux influençant le développement de l'éducation au Burkina Faso, telle que réalisée dans les chapitres 1 et 2, nous montre que ces représentations réfèrent bel et bien à la Banque mondiale, sans pour autant la nommer expressément. On reproche principalement le caractère imposé et non adapté des conditionnalités, en plus de la marge entre les engagements internationaux et le financement effectif. Ces représentations font donc référence à la liberté des États de mettre en place des stratégies adaptées à leur contexte, qui est brimée par l'imposition d'orientations ou de stratégies de la part des bailleurs de fonds. Cette idée rejoint les conclusions relatives à l'étude du processus de mise en œuvre des politiques internationales, telle que réalisée précédemment. Ainsi, notre analyse

documentaire avançait l'idée d'une relative liberté de l'État à l'intérieur des cadres prescriptifs. Les acteurs entrevoient quant à eux cette liberté comme étant plutôt brimée par l'imposition de ces cadres.

Ainsi, tant que les politiques éducatives internationales restent des cadres descriptifs, les acteurs semblent percevoir leur influence comme positive sur le développement de leur éducation, puisqu'elles permettent la mise en œuvre d'objectifs communs, dans des calendriers précis, et qu'ils permettent une réelle adaptation aux besoins de la population. Les politiques associées à des pratiques prescriptives sont quant à elles l'objet de divergences d'opinions. Elles revêtent, pour certains, un caractère paternaliste et imposé qui peut avoir un impact négatif sur le développement de l'éducation. Certains acteurs croient cependant que les négociations avec les PTF permettent d'adapter les orientations au contexte alors que d'autres soulignent que les États n'ont pas les moyens pour les mettre en place, ce qui explique qu'ils se plient à ces exigences. Les acteurs sont donc réellement partagés quant à leurs représentations des rapports entre le national et l'international. On remarque d'ailleurs des incohérences relatives à la latitude accordée aux acteurs nationaux dans les processus de négociation avec les PTF. En effet, certains acteurs étatiques mettent de l'avant le caractère imposé, non adapté au contexte national, et possiblement néfaste de certaines conditionnalités, mais insistent également sur la possibilité de leur conceptualisation dans le processus de négociation. De leur côté, les acteurs sociaux décrivent leur absence lors des négociations entre l'État et les PTF. Certains soulignent que leur présence donnerait un poids plus important à la partie nationale.

L'étude des représentations des acteurs de l'éducation sur les politiques éducatives internationales nous permet donc de conclure qu'il semble que la Banque mondiale et le rapport financier qu'elle impose soient ce qui marque le plus les acteurs. Il nous semble, d'après notre expérience vécue, que les acteurs nationaux reconnaissent que le développement de l'éducation ne peut se faire sans l'appui financier des organismes internationaux, mais que les contraintes liées à ce financement restent inacceptables dans les cas où elles ne sont pas adaptées.

5.2.2 Représentations sur la mise en œuvre des politiques éducatives internationales dans le contexte national

Lors de l'élaboration de nos objectifs de recherche, nous avons cru pertinent d'étudier le processus de mise en œuvre des politiques éducatives internationales au-delà du discours politique. C'est ce qui a motivé notre intérêt sur les représentations des acteurs sur ce processus de mise en œuvre. Nous croyons que ces résultats permettent effectivement d'entrevoir le processus mis en œuvre au niveau national dans un contexte plus proche de la réalité sur le terrain. Ils nous permettent d'évaluer les résultats de ce processus, mais également ses limites et ses difficultés. Il semble que les représentations des acteurs de l'éducation concernant la mise en œuvre des politiques internationales soient associées à deux éléments importants, soit les capacités nationales et la pertinence réelle des orientations et stratégies proposées par les politiques éducatives internationales, plus particulièrement de la Banque mondiale. Finalement, les représentations des acteurs portent un regard nouveau sur certaines réalités éducatives.

La question des capacités nationales est largement présente dans le discours des acteurs sur le processus de mise en œuvre. Malgré certaines divergences entre eux, il est possible de tirer des conclusions qui permettent de mieux entrevoir la réalité du processus. Dans un premier temps, plusieurs acteurs mettent en évidence, par de nombreux exemples, la distance entre ce qui est prévu dans les politiques nationales, en conformité avec les politiques éducatives internationales, et ce qui est réalisé sur le terrain. Nous croyons que ce point nous éclaire tout particulièrement sur les résultats de l'analyse des politiques. En effet, il semble que les actions en matière de petite enfance et d'alphabétisation soient particulièrement touchées par cette distance entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé. Par exemple, il semble qu'au niveau de la petite enfance, les besoins de la population soient reconnus, mais, au regard des résultats, soit un taux de scolarisation préprimaire de 1,2 % en 2006 (Vachon, 2007, p.6), les objectifs ont effectivement été inscrits dans les politiques éducatives

nationales, mais n'ont pas fait l'objet de stratégies concrètes et effectives. Ces manques peuvent, selon plusieurs, être expliqués par la division ministérielle quant à la prise en charge de ce sous-secteur et à une centration des politiques et des financements sur l'éducation primaire. En ce qui a trait aux actions d'alphabétisation, les politiques prévoient l'instauration de trois niveaux dont le troisième doit consister en une formation professionnalisante. Selon les acteurs, ce niveau n'est, la plupart du temps, pas développé en raison d'un manque de financement.

Pour certains, la distance entre les politiques et les actions mises en œuvre s'explique par la question du financement, de l'organisation ministérielle et du désengagement de l'État. En effet, la petite enfance, l'éducation non formelle et l'alphabétisation sont les secteurs majoritairement sous la responsabilité du secteur privé et de la société civile, sans prise en charge réelle de la part de l'État. Les acteurs sociaux croient que le développement de ces secteurs nécessite une réelle implication de l'État et que la stratégie du « faire-faire », telle que préconisée par l'établissement du FONAEF, entrave le développement de la petite enfance, de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation. Quelques acteurs étatiques font cependant remarquer que l'implication de la société civile et du secteur privé permet d'alléger la charge de l'État. L'étude de l'évolution des politiques éducatives burkinabé du chapitre II démontre que le désengagement de l'État au niveau de l'éducation était une conditionnalité importante dans le cadre des PAS. Au regard des résultats, nous pouvons croire que cette contrainte a, encore aujourd'hui, des répercussions importantes sur le développement de certains secteurs.

Plusieurs acteurs soulignent les difficultés liées à la division ministérielle de l'éducation de base, telle que définie dans les politiques plus récentes. En effet, trois ministères se partagent les responsabilités relativement au développement de la petite enfance, de l'éducation primaire, de l'alphabétisation et de l'enseignement secondaire, professionnel et supérieur. Bien que certains acteurs étatiques croient que cette division n'entrave pas le développement de ces sous-secteurs, nous observons que les résultats démontrent des difficultés quant à la cohérence des stratégies mises en place.

Les acteurs sociaux de l'éducation ont également soulevé à de nombreuses reprises le manque de latitude accordée par l'État à la société civile. Certains nous ont confié avoir participé activement à l'élaboration du PDDEB, mais d'autres, principalement au niveau des organisations syndicales, ont précisé qu'ils avaient été invités à réagir sur des politiques déjà élaborées et que le temps dont ils disposaient pour réagir était trop court. Parallèlement, l'implication des syndicats semble être utilisée comme un moyen de pression auprès des structures ministérielles. Certains acteurs œuvrant dans le milieu syndical ont mentionné que certaines organisations ne participaient pas aux consultations pour protester contre la procédure. Il nous semble évident que la participation de la société civile doit être mieux organisée pour s'assurer de son effectivité. Il semble d'ailleurs, dans le discours des acteurs, que la Phase II du PDDEB a tenu à impliquer davantage la société civile dans son processus d'élaboration.

Les représentations des acteurs ont également mis à jour plusieurs points sur la pertinence réelle des politiques éducatives internationales, et plus précisément celles de la Banque mondiale, mises en œuvre dans les politiques nationales. Certaines de ces orientations sont jugées pertinentes dans le contexte national, alors que d'autres sont décriées par tous les acteurs ou encore font l'objet de divergences d'opinions.

Ainsi, il semble reconnu que l'éducation doit participer aux stratégies de lutte contre la pauvreté. En effet, tous reconnaissent que le contexte économique précaire nécessite une réelle adéquation entre l'éducation et le développement de compétences permettant aux jeunes de s'insérer dans la vie active. La pertinence de cette orientation, principalement prônée par la Banque mondiale, semble donc reconnue par tous les acteurs. Cependant, certains insistent sur le fait que l'éducation représente une certitude quant aux possibilités d'obtenir un emploi, ce qui est malheureusement très présent dans les représentations de la population. Il s'agit plutôt d'axer les actions éducatives sur le développement de compétences entrepreneuriales et sur l'esprit d'initiative. Les acteurs sociaux induisent ici la nécessité d'un changement dans les mentalités, pour permettre à la population nouvellement

éduquée de se créer elle-même ses opportunités d'emploi. D'autres suggèrent une revalorisation des travaux pratiques et agricoles. Dans un contexte où une grande proportion des activités économiques est associée à des micro-entreprises individuelles ou à l'agriculture, il semble pertinent de développer des actions en ce sens.

Les représentations des acteurs laissent également entrevoir des critiques importantes face à d'autres orientations imposées par la Banque mondiale. Cependant, ces désapprobations font souvent références à des politiques de la Banque mondiale antérieures à celles retenues dans notre échantillon, puisqu'élaborées dans le cadre des PAS. Ainsi, ces représentations concernent principalement la décentralisation et la réduction de la formation et des salaires des enseignants. Il semble que les acteurs entrevoient la décentralisation comme un processus devant être mis en place malgré les difficultés, voir les impossibilités, remarquées à ce niveau, ce qui a des impacts négatifs sur le développement de l'éducation puisque, on le rappelle, l'État délègue une partie des responsabilités de prise en charge des différents secteurs éducatifs aux collectivités. En ce qui concerne la réduction de la formation des enseignants, imposée par la Banque mondiale à la fin des années 1980, elle semble être opposée à la vision qu'ont les acteurs du lien important entre la qualité de l'éducation et la qualité des enseignants. Pourtant, les acteurs sont divisés quant à la pertinence d'une formation d'un an, telle qu'elle est actuellement réalisée. Plusieurs s'entendent cependant sur l'importance de pallier au manque de formation initiale par la formation continue, ce qui s'avère pourtant, dans la réalité, un échec. Il semble que cette diminution du temps de formation soit liée à la nécessité de diminution des salaires. Malgré quelques divergences, nous croyons que l'imposition de la réduction du temps de formation et des salaires des enseignants, d'une part, et de la décentralisation de l'éducation, d'autre part, obligent l'État à mettre en place des stratégies qui ne sont pas adaptables à son contexte national. Cette inadaptation s'explique soit par le fait que l'État n'a pas les capacités pour supporter ces stratégies, comme dans le cas de la décentralisation, soit par le fait que les mesures devant pallier aux effets négatifs de ces orientations imposées ne sont pas efficaces, comme dans le cas de la formation continue pour pallier au manque de formation initiale.

Au niveau du financement, plusieurs acteurs soulignent des retards importants dans la venue des financements promis par la Banque mondiale, ce qui entrave la réussite de certaines actions entreprises par le gouvernement. Ce discours permet de mettre en lumière la dépendance de l'État face aux PTF, puisqu'ils restent soumis à la bonne volonté des organismes à respecter leurs engagements. Parallèlement, plusieurs acteurs soulignent les inégalités des forces en présence lors des négociations entre les PTF et la partie nationale. Selon eux, les acteurs de l'État se retrouvent en position de faiblesse, ce qui fait qu'elle ne peut réellement faire le poids contre les spécialistes de la Banque mondiale. Plusieurs soulignent que l'intégration de la société civile dans le processus permettrait de rétablir, du moins à un certain niveau, l'équilibre. Ces représentations rejoignent l'analyse de Bouréma et Ouedraogo (2006) selon lesquelles la partie nationale s'était retrouvée en position de faiblesse lors des négociations de la Phase I du PDDEB.

Quant aux orientations politiques relatives à l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous d'ici 2015, la plupart des acteurs croient qu'il était pertinent, dans le contexte éducatif et aux vues des résultats en termes de scolarisation lors de l'élaboration des politiques, de viser des taux de scolarisation sensiblement moins élevés que ceux proposés par le Cadre d'action de Dakar, mais dans un délai plus court. Cela permet de viser des objectifs réalistes et soutenables financièrement, ce qui s'avère pertinent au regard des résultats actuels.

Finalement, les représentations des acteurs permettent de mettre à jour des difficultés liées aux conditions réelles de l'éducation par rapport à ce qui est proposé dans les politiques. Plusieurs de ces représentations sont associées aux discours des acteurs sociaux, ce qui est représentatif du rôle critique traditionnellement associé aux organisations de la société civile. Ainsi, les acteurs mettent l'accent sur les difficultés relatives à certains aspects culturels ayant un impact au niveau de l'éducation, tels que les rôles traditionnellement associés aux hommes et aux femmes, et les problématiques relatives au déracinement culturel, en ce sens où les jeunes formés qui reviennent au village sans avoir trouvé d'emploi ne veulent plus participer aux travaux agricoles et se distancient de leur communauté. D'autres soulignent les effets pervers d'une trop grande concentration des efforts sur l'augmentation de l'offre

éducative. Ainsi, certains soulignent que, dans certaines régions, on remarque des classes construites, mais sans élèves pour la fréquenter, où encore d'enseignants pour y enseigner, ce qui est en contradiction avec l'existence, dans d'autres régions, de classes surpeuplées. Par ailleurs, plusieurs acteurs soulignent également que les politiques font souvent état de la nécessité d'une augmentation des ressources financières, alors que le problème réside plutôt dans la mauvaise utilisation des ressources disponibles. Finalement, il semble y avoir une confusion sur la question de l'effectivité de la gratuité scolaire, puisque les parents doivent payer des frais connexes, tels que les cotisations aux associations de parents d'élèves. Selon les informations recueillies auprès des acteurs, ces cotisations ne sont pas élevées, mais sont tout de même un frein quant à l'envoi des enfants de certaines familles à l'école. Pour certains parents, cette situation traduit une non-effectivité de la gratuité de l'éducation. Plusieurs croient que les bourses couvrant les cotisations aux APE pour les filles et les élèves des 20 provinces prioritaires entrant au CP1, dans la vision des stratégies concrètes proposées par la Banque mondiale, sont très pertinentes.

En conclusion, les représentations des acteurs sur le processus de mise en œuvre des politiques éducatives internationales dans le contexte national mettent à jour le fait que certaines orientations imposées sont inadaptées au contexte spécifique de leur pays et qu'il existe une distance entre les objectifs mis en œuvre dans les politiques nationales et l'effectivité des actions prises par l'État. Ces représentations soulèvent également le caractère primordial des objectifs liés à l'augmentation des capacités de pilotage et de gestion des structures ministérielles et des structures déconcentrées. Ceux-ci ont d'ailleurs été intégrés de manière très importante dans la Phase II du PDDEB, en raison des difficultés observées dans l'application de la Phase I. Finalement, la distance observée entre les politiques éducatives et les actions mises en place de façon concrète permet de faire le lien avec les résultats relatifs à l'analyse de contenu, dont l'interprétation a été présentée au point 5.1. En effet, les politiques éducatives nationales reprennent les grandes orientations et stratégies des politiques éducatives internationales sans toutefois systématiquement les approprier aux particularités du contexte national. Nous pouvons donc avancer l'hypothèse que ces difficultés peuvent être expliquées par certaines inadaptations, s'ajoutant aux

difficultés réelles et reconnues liées aux moyens financiers permettant de soutenir les stratégies nationales.

5.3 Le Burkina Faso vers la réalisation des objectifs de l'EPT ?

Dans une dernière approche interprétative, nous désirons mettre en lien les résultats de nos deux collectes de données avec l'évaluation des possibilités d'atteinte des objectifs de l'EPT d'ici 2015. Pour ce faire, nous avons repris les six objectifs du Cadre d'action de Dakar, dont nous évaluons les résultats au regard des nos conclusions et de nos interprétations. Nous faisons ici référence aux résultats nationaux de l'EPT tels que présentés dans la section 2.1.4 (p.67).

La petite enfance est, encore aujourd'hui, le secteur de l'éducation le moins développé au Burkina Faso. En 2006, les taux de fréquentation de la maternelle ne représentaient que 1,2 %. Au niveau des politiques internationales et nationales, la nécessité du développement de ce sous-secteur est reconnue, mais peu de stratégies concrètes permettent de le mettre en œuvre de manière effective. Au niveau du contexte propre au Burkina Faso, il semble que la division ministérielle du secteur entrave la prise en charge effective de la petite enfance par le MEBA. Par ailleurs, l'État n'ayant pas encore pris la responsabilité effective de la question, les actions mises en place sont principalement développées par le secteur privé, cette éducation reste donc associée à une éducation de luxe. Les politiques éducatives ont récemment inclus ce sous-secteur dans l'éducation de base, et on remarque une présence nouvelle des objectifs généraux liés à son développement dans les politiques les plus récentes. Cependant, le développement du secteur en est à ses débuts, les objectifs et les stratégies sont donc très vastes et peu chiffrés. Nous croyons donc qu'une augmentation des effectifs est à prévoir au cours des prochaines années, mais que les taux de scolarisation préprimaire demeureront très bas pendant un certain temps, puisque nous n'avons observé, en aucun moment de réelle priorité de l'État et de la société face au développement de ce secteur.

Les objectifs liés à la scolarisation primaire universelle sont parmi ceux qui démontrent les résultats les plus satisfaisants. En effet, en 2008, l'objectif de 70 % prescrit par le PDDEB pour 2010, est déjà dépassé. Cette augmentation est le reflet d'une grande priorité internationale sur le développement de l'offre éducative, ce qui est reconnu dans toutes les politiques éducatives nationales. Les nouvelles politiques instaurées en 2006 et 2007, soit la Phase II et la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, inscrivent le caractère obligatoire et gratuit de l'éducation, ce qui peut avoir un impact important au cours des prochaines années sur l'augmentation de la fréquentation scolaire, particulièrement en ce qui concerne les filles et les élèves des 20 provinces prioritaires. Les progrès des dernières années ont été très manifestes, bien que réalisés au détriment de la qualité. Au rythme d'augmentation observé depuis 2001, à savoir une augmentation de 27,4 points en 7 ans, la scolarisation primaire universelle pour 2015 reste techniquement envisageable. Cependant, nous croyons que les difficultés inhérentes à la massification de l'éducation, telle qu'elle est conduite actuellement, principalement en raison des problèmes de gestion, de financement et d'organisation, puissent induire l'atteinte d'un point de stagnation, qui ne saura être réellement dépassé sans une réorganisation effective des actions en matière d'organisation de l'offre éducative, autant que de sensibilisation accrue de la population. La moindre qualité de l'éducation, telle qu'elle est observée présentement, peut également contribuer à freiner les efforts visant la scolarisation primaire universelle. Finalement, il reste encore à inscrire de manière définitive les objectifs de la SPU pour 2015 dans l'ensemble des politiques éducatives nationales.

La réponse aux besoins éducatifs est entrevue principalement par le développement de l'éducation non formelle, de la formation professionnelle, du secondaire et du supérieur, dans l'optique de la réponse aux besoins de main-d'œuvre qualifiée du marché du travail, tel que préconisé par les politiques éducatives. Dans le cas de l'éducation non formelle, le MEBA a un rôle de supervision du secteur, puisqu'elle est principalement développée par des opérateurs du secteur privé et des ONG à travers le FONAEF. La mise en place de passerelles, de formations préprofessionnalisante et l'introduction des langues nationales sont des initiatives qui peuvent favoriser le développement de ce secteur. Cependant, en raison de

la multitude des actions entreprises à ce niveau, les données ne sont pas centralisées au MEBA et il est difficile d'évaluer la progression de l'éducation non formelle. Il semble cependant qu'il y ait un réel intérêt pour son développement, malgré un certain désengagement de l'État. Au niveau du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur, la prise en charge relève principalement du MESSRS, bien que le premier cycle du secondaire soit intégré dans l'éducation de base par la Loi d'orientation de l'éducation de 2007. Nous évaluons que si des actions cohérentes et effectives face à l'intégration du premier cycle du secondaire dans l'éducation de base sont menées, nous pourrions observer une réelle augmentation du nombre de sortants intégrés dans le cycle supérieur. Ces actions nécessiteront cependant une meilleure efficacité de la collaboration entre le MEBA et le MESSRS. Parallèlement, si l'on se fie aux objectifs du Cadre d'Action pour l'Afrique subsaharienne, qui donne des objectifs chiffrés, à savoir que 90 % des sortants du primaire doivent être intégrés au secondaire, le taux de scolarisation secondaire actuel de 20,7 % en 2008 laisse entrevoir de sérieuses difficultés, quant à l'atteinte de cet objectif d'ici 2015. La situation propre à la formation professionnelle est sensiblement comparable aux difficultés rencontrées au niveau du secondaire. Cependant, la réorganisation du système éducatif, telle que menée actuellement, tend à faciliter l'accès au niveau secondaire, professionnel et supérieur. Malgré les efforts réalisés pour améliorer la réponse aux besoins éducatifs, l'atteinte de cet objectif reste difficile à évaluer, notamment en raison de l'absence d'objectifs chiffrés de la part du Cadre d'action de Dakar.

L'alphabetisation des adultes reste un secteur largement présent dans les objectifs des politiques éducatives nationales, malgré un désengagement de l'État au niveau de la prise en charge du secteur. Un manque de financement est également observé quant aux possibilités de réaliser les trois niveaux d'alphabetisation inscrits dans ces objectifs. Nous observons une réelle augmentation des effectifs au cours des dernières années, particulièrement au cours de la deuxième phase d'alphabetisation, dont les effectifs ont plus que doublé. La troisième phase reste quant à elle particulièrement problématique, en raison de son caractère payant de son caractère non essentiel dans l'imaginaire des apprenants. L'augmentation visée au niveau international est d'augmenter les taux d'alphabetisation de 50 %. Actuellement, le Burkina Faso marque une augmentation de 10 points entre 1998 et 2007, passant de 18,4 % à

28,4 %. Si l'on se fie aux chiffres de 1998, l'augmentation de 50 % est effectivement atteinte et la progression laisse croire que les taux augmenteront encore dans les années à venir. Il semble donc que la stratégie du « faire-faire », utilisée par l'État, permette d'obtenir des résultats concluants quant à la réalisation de cet objectif.

La question de la disparité entre les sexes est actuellement intégrée à tous les niveaux éducatifs au Burkina Faso. On observe quelques actions concrètes en faveur de la scolarisation des filles, telles que la sensibilisation et de certaines mesures incitatives pour les filles inscrites au CP1. Les objectifs du Cadre d'action de Dakar visent la parité pour 2015, soit une scolarisation des filles de l'ordre de 100 %. La création d'une Direction pour l'éducation et la promotion des filles au sein du MEBA et l'intégration de cet objectif dans tous les secteurs de l'éducation démontrent une réelle préoccupation du MEBA face à la scolarisation des filles. Les chiffres démontrent que la parité n'est pas loin d'être réalisée, au niveau des taux d'admission et des taux de scolarisation primaires. Cela ne signifie pourtant pas que 100 % des filles soient scolarisées puisque cette parité est définie par rapport à des taux de scolarisation primaires en deçà de 100 %. L'augmentation de la scolarisation des filles n'est pas rapide, puisqu'on observe une augmentation de seulement 3,03 points entre 2001 et 2007 de la part des filles dans les effectifs totaux du primaire pour un résultat de 44,84 %. Pour atteindre une réelle parité, le rythme actuel doit être sensiblement accéléré. Par ailleurs, les résultats au niveau des taux d'achèvement laissent entrevoir de réelles difficultés quant à l'atteinte d'une parité quant à la scolarisation effective des filles. Le défi reste donc, pour le Burkina Faso, d'accélérer les efforts en matière de scolarisation des filles et d'améliorer la qualité de l'éducation afin de retenir les filles jusqu'à la fin du cycle primaire.

Enfin, la qualité de l'éducation est un objectif dont l'évaluation s'avère particulièrement difficile. La mesure de cet objectif est axée au Burkina Faso sur des critères spécifiques tels que les taux de promotion, de redoublement, d'abandon et d'achèvement. Cependant, pour répondre à ces critères, le gouvernement met en place des stratégies émanant principalement de la Banque mondiale, qui selon nous ne font que diluer la réalité des difficultés en termes

de qualité. Ainsi, les stratégies de promotions automatiques permettent par exemple une amélioration effective des chiffres, mais les conséquences en termes de qualité sont désastreuses. La question de la qualité est une préoccupation majeure dans un contexte de massification scolaire rapide, et aucune mesure concrète ne semble être mise en place pour sa mesure. Le gouvernement tente tout de même une évaluation des acquis scolaires à la fin du cycle primaire, par le calcul des taux de réussite au Certificat d'études primaires. Cette mesure peut être considérée comme relativement efficace et marque une amélioration de 3,9 points entre les années scolaires 2001-2002 et 2006-2007, pour atteindre un taux de succès de 66,8 %. Le problème de la mesure de la qualité des apprentissages et de l'enseignement est particulièrement soulevé par les acteurs nationaux, qui préconisent la mise en place de processus de contrôle réel des enseignants et des apprentissages. Dans ce cadre, le Burkina Faso axe ses actions en faveur de la qualité sur l'amélioration du système scolaire et sur l'amélioration de la condition enseignante. Ainsi, dans l'optique de l'amélioration du système scolaire, l'État a mis en œuvre une réforme des curricula. Concernant les enseignants, le Burkina Faso démontre la nécessité d'améliorer la formation initiale et continue, ainsi que leur statut. Cependant, selon les acteurs, la formation initiale reste limitée à 12 mois, telle que préconisée lors des PAS, et la formation continue reste inefficace dans le contexte actuel de réalisation. Il est toutefois reconnu que la qualité du système éducatif passe par un personnel enseignant motivé, encadré et formé. À l'heure actuelle, nous pensons donc que l'objectif de la qualité est d'une part difficilement mesurable, d'autre part difficile à réellement mettre en œuvre. En effet, cet objectif fait appel à des notions parfois subjectives et relève principalement du lien pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant. Il s'avère également que l'amélioration de la condition des enseignants reste encore soumise à de trop importantes considérations financières, émanant, entre autres, de la Banque mondiale.

À l'heure actuelle au Burkina Faso, il semble que les six objectifs de l'Éducation pour tous ne soient pas tous atteignables dans les délais fixés par le Cadre d'action de Dakar. Ainsi, l'alphabétisation des adultes est un objectif dont les résultats ont déjà atteint les objectifs internationaux et la scolarisation primaire universelle est en bonne voie de réussite, malgré quelques doutes sur le maintien du rythme soutenu qui est actuellement le sien. Cependant, les objectifs de réponse aux besoins éducatifs et de parité sont en difficultés.

Dans le premier cas, les démarches sont multiples, mais les résultats peu satisfaisants, dans le second cas, malgré des progrès notables, le rythme de progression est manifestement trop lent. L'objectif d'une scolarisation préprimaire universelle, proposé par le Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne, est quant à lui parfaitement inaccessible à ce jour. Enfin, la question de la qualité de l'éducation est la nouvelle priorité du Burkina Faso, qui en fait le cœur de la Phase II du PDDEB. En effet, la massification scolaire rapide du pays pose de graves problèmes à la qualité de l'éducation. Cet objectif est par ailleurs difficilement mesurable, il est donc nécessaire en premier lieu de mettre en place des objectifs et des systèmes crédibles et quantifiables de mesure de la qualité, afin de pouvoir réaliser de véritables avancées dans ce secteur.

Notre étude sur la mise en œuvre des politiques éducatives internationales dans les politiques nationales du Burkina Faso permet de répondre à notre question de recherche. En effet, nous croyons que nos résultats permettent de mieux entrevoir le lien entre le processus de mise en œuvre et la possibilité d'atteinte des objectifs de l'EPT d'ici 2015. Quant aux représentations des acteurs, elles nous ont principalement permis d'entrevoir ce processus par le biais de la réalité vécue sur le terrain par les acteurs impliqués dans le développement de l'éducation. Ainsi, nous croyons que nos conclusions ont permis d'identifier les problématiques inhérentes aux politiques internationales et à leur mise en œuvre dans le contexte national.

CONCLUSION

Cette recherche s'inscrit dans une vision très « politique » de l'éducation. En effet, nous cherchons à démystifier l'articulation entre les politiques éducatives internationales et nationales dans les pays du Sud, et plus spécifiquement Burkina Faso, afin de comprendre l'échec des politiques éducatives actuelles d'aide au développement.

Nos expériences respectives dans les milieux éducatifs de deux pays d'Afrique de l'Ouest ont suscité une prise de conscience quant à la distance entre la vision propagée par les politiques éducatives internationales et la réalité éducative en contexte africain. Nous croyons qu'il est d'abord pertinent de comprendre l'articulation politique de ces réalités, puisque c'est à cet instant décisif que se joue la réussite des objectifs de l'Éducation pour tous. Notre intérêt à mettre l'accent sur le processus de mise en œuvre des politiques éducatives internationales et sur les représentations des acteurs sur ce processus était également motivé par le désir de comprendre à quel niveau résident les difficultés inhérentes au développement de l'éducation dans les pays du Sud. Notre approche s'inscrivait donc dans une perspective interprétative, visant à comprendre comment les processus de mise en œuvre des politiques nationales et les représentations des acteurs pouvaient nous éclairer sur les possibilités d'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous.

Une des caractéristiques particulières de cette recherche concerne le fait qu'elle a été exceptionnellement réalisée par deux étudiantes. Notre but était d'unir nos efforts afin de pouvoir couvrir un champ plus large d'investigation. C'est pourquoi notre travail a une envergure parfois jugée trop large pour un mémoire de maîtrise, sans nécessairement en avoir la scientificité et l'originalité. Notre démarche est résolument exploratoire et interprétative,

et vise d'abord et avant tout à clarifier la situation de la mise en œuvre des politiques internationales au niveau national.

Nos objectifs de recherches étaient de comparer les principales politiques éducatives nationales aux politiques éducatives internationales pour comprendre le mécanisme de mise en œuvre au niveau national, d'identifier les représentations des acteurs sur les politiques éducatives internationales et leur mise en œuvre dans le contexte national et d'analyser, dans une approche interprétative, la distance entre les politiques éducatives internationales, leur mise en œuvre et la représentation des acteurs, quant aux possibilités d'assurer l'atteinte des objectifs de l'EPT au Burkina Faso. Pour ce faire, nous avons réalisé deux collectes de données, soit une analyse de contenu sur les principales politiques éducatives internationales et nationales, et des entretiens de recherche auprès de certains acteurs de l'éducation au Burkina Faso. Pour l'analyse des résultats, notre démarche était de type interprétatif et thématique, sur la base des six objectifs de l'Éducation pour tous et des thèmes associés.

Nos conclusions permettent d'identifier plus particulièrement des problématiques liées tout d'abord aux politiques éducatives internationales. En effet, il semble que les politiques internationales soient très descriptives, dans ce sens où elles proposent des grandes orientations et des stratégies pour les atteindre. Tous s'entendent, tant au niveau international que national, sur ces grandes orientations. La nature consensuelle du Cadre d'action de Dakar donne à cette politique éducative une nature universelle permettant à tous de se fixer des objectifs communs. Son impact réel sur le développement de l'éducation semble, selon les acteurs, se limiter principalement à ce caractère unificateur.

Les difficultés résident plutôt dans la nature prescriptive de certaines orientations, principalement celles de Banque mondiale. Notre interprétation des résultats nous porte à entrevoir une certaine transformation des politiques éducatives officielles de la Banque mondiale au cours des dernières années. En effet, les politiques entreprises dans le cadre des PAS avaient un caractère prescriptif assumé. Les politiques actuelles, quant à elle, sont très descriptives et ne sont pas le reflet réel des pratiques orchestrées par la Banque mondiale, qui reste très paternalistes et orientantes. Les difficultés liées à l'accès des informations relatives

aux négociations et aux tests de conditionnalités contribuent à entretenir cette confusion, que nous jugeons probablement volontaire. Ces conditionnalités restent tout de même un élément très prégnant dans la mise en œuvre des politiques internationales au niveau national, ce qu'illustrent les représentations des acteurs. Cet état de fait nous pousse à croire que la Banque mondiale inscrit le développement de l'éducation dans un cadre défini, dans lequel les États sont ensuite plus ou moins libres d'adapter les modalités. Le problème reste cependant entier lorsque ce cadre défini n'est pas adapté au contexte et que l'État n'a pas les capacités de le mettre en œuvre de manière efficiente. Cela a, sans contredit, des effets néfastes sur le développement de l'éducation au Burkina Faso.

Finalement, l'héritage des PAS reste encore lourd à porter par les États. Plusieurs difficultés inhérentes au développement de l'éducation peuvent encore aujourd'hui être associées à cette période. Bien que la Banque mondiale ait intégré les critiques face à ses politiques d'ajustement structurel, il semble que les politiques s'inscrivant dans le cadre de la lutte contre la pauvreté ne permettent pas un renversement de la situation. L'accent reste mis sur le désengagement de l'État, la participation du secteur privé, la décentralisation et la réduction des coûts. Ainsi, les mots changent, mais les grandes orientations restent essentiellement les mêmes, ce qui explique l'influence encore si prégnante des années d'ajustement structurel.

Au niveau des conclusions relatives au contexte national, nous croyons que nos résultats démontrent de réels efforts de mise en œuvre des politiques éducatives internationales, dans un contexte qui n'est souvent pas capable de les soutenir de manière efficace. Les difficultés résident principalement au niveau de l'utilisation efficace des ressources, de l'organisation ministérielle de l'éducation de base, et des faibles capacités de pilotage et de gestion des acteurs de l'éducation, tant au niveau étatique que déconcentré, et de la société civile. L'État reste, de par ses incapacités, dans une position de faiblesse devant les PTF avec lesquels il doit négocier. Cette dépendance est également très présente dans les rapports financiers qu'il entretient avec les bailleurs de fonds. Nous croyons qu'il est urgent de mettre en œuvre des stratégies efficaces pour répondre aux objectifs visant à accroître les capacités de pilotage et

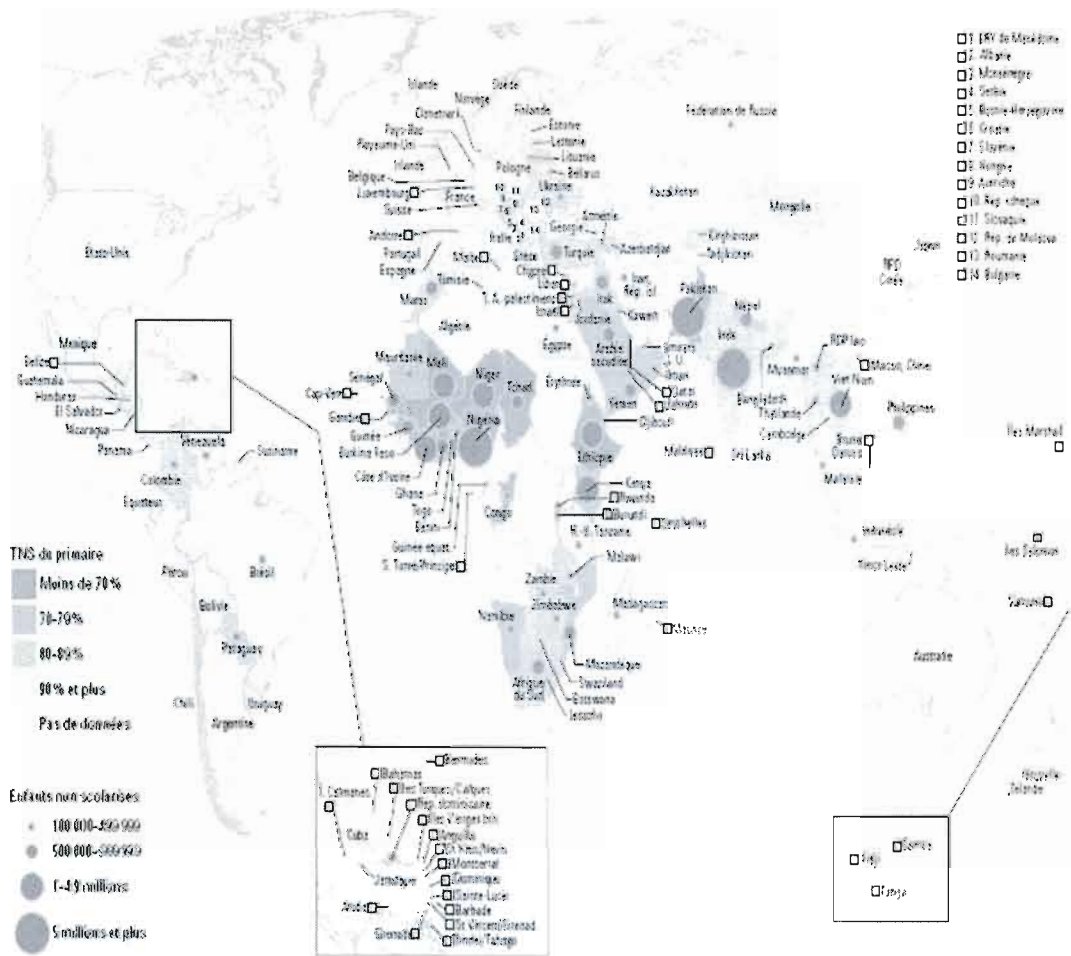
de gestion du système à tous les niveaux, et de rétablir une égalité des rapports entre les partenaires internationaux et nationaux, ce qui peut être amélioré par une implication plus soutenue de la société civile dans ces processus. Les liens entre les différents ministères responsables des différents niveaux de l'éducation de base doivent également être redéfinis afin de mettre en place un cadre partenarial qui rende cette division, sinon efficace, du moins soutenable. La possibilité de créer un seul ministère responsable de l'éducation devrait également être étudiée.

Finalement, au niveau de politiques éducatives, l'État doit veiller à mettre en œuvre des stratégies et des objectifs concrets, réalistes et soutenables financièrement. Il s'avère également prioritaire de mettre en place des mesures visant à améliorer la formation et la qualité des enseignants en général. Les progrès réalisés avec l'élaboration de la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 sont remarquables. Nous observons une réelle vision holistique de l'éducation et une tentative de rendre plus cohérent et plus efficace le système éducatif. Les difficultés de mise en œuvre de la Phase I du PDDEB ont également été prises en compte dans l'élaboration de la Phase II, qui reprend certaines suggestions que nous proposons, dont une grande priorité sur l'amélioration des capacités de gestion et de pilotage. Les nouvelles politiques tendent donc à s'appuyer sur les difficultés rencontrées et identifiées, afin de les outrepasser et de s'assurer de la réalisation des grands objectifs éducatifs.

Nous restons persuadées que le Burkina Faso a tous les outils en main pour insuffler un véritable essor au développement de son éducation. Une augmentation de l'appui international au niveau du financement, mais surtout du développement des capacités et compétences nationales est souhaitable afin de permettre à ce pays de prendre en main le développement de son éducation et, parallèlement, de son développement économique et social.

APPENDICE A

« LE DÉFI QUE POSENT LES ENFANTS NON SCOLARISÉS AU REGARD DU TNS PRIMAIRE, 2005 »



(UNESCO, 2007a, p.52)

APPENDICE B
GRILLE D'ENTRETIEN

1^{ER} VOLET : Les politiques éducatives internationales et les organismes internationaux

Différentes politiques éducatives internationales influencent la politique nationale du Burkina Faso. Lesquelles connaissez-vous?

Quelles sont leurs influences sur le développement de l'éducation au Burkina Faso?

Selon vous, ces politiques ont-elles influencé de manière importante l'élaboration des politiques nationales?

Croyez-vous que ces politiques soient pertinentes au regard du contexte éducatif burkinabé? Pensez qu'elles soient d'autre part adaptables aux spécificités de ce même contexte?

Quelle est la latitude accordée aux différents acteurs nationaux lors des négociations avec les organisations internationales?

Quelles sont, selon vous, les priorités au niveau du développement de l'éducation au Burkina Faso?

Dans quelle mesure la mise en œuvre des politiques éducatives internationales dans les politiques nationales permet-elle au Burkina Faso de réaliser des progrès en termes d'Éducation pour tous?

Quels sont les impacts des politiques internationales sur les politiques nationales relatives à l'éducation? (contraintes, difficultés, aides, appuis)

2ND VOLET : Mise en œuvre des directives internationales au niveau national

Le Cadre d'action de Dakar propose six objectifs relatifs à l'Éducation pour tous. Nous nous intéressons à l'application des politiques éducatives internationales à l'échelle nationale dans ces six sphères spécifiques.

Petite enfance

Nous avons constaté, lors de nos recherches, que les politiques nationales n'ont pas toujours accordé une grande priorité à l'éducation préprimaire. Êtes-vous d'accord avec ces conclusions?

Selon vous, quelles sont les motivations qui ont mené le gouvernement et les bailleurs de fonds à prendre cette orientation? Trouvez-vous cela pertinent?

Quels sont les besoins éducatifs au niveau de la petite enfance au Burkina Faso?

Quelles sont les initiatives mises en place dans ce secteur spécifique de l'éducation?

Accès à l'éducation primaire

Décrivez-nous la situation actuelle en matière d'accès à l'éducation primaire.

Quelles sont les politiques internationales ayant un impact sur les stratégies mises en place à ce niveau?

L'un des objectifs spécifiques du PDDEB est de porter le taux de scolarisation à 70 % en 2009 alors que les politiques éducatives internationales visent habituellement un taux de 100 % pour 2015. Quelle est la pertinence de cet objectif à 70 %?

Quelles sont les principales actions mises en place par le gouvernement pour atteindre les objectifs fixés dans ce secteur?

Quelles sont les principales actions mises en place par la société civile pour favoriser ces mêmes objectifs?

La Banque mondiale préconise l'élimination des frais de scolarité au niveau primaire. Comment évaluez-vous la mise en œuvre de cette orientation?

Réponse aux besoins éducatifs

Le troisième bloc du Cadre d'action de Dakar se concentre sur le ciblage des besoins éducatifs définis comme la réponse aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires à la vie courante.

Dans cette optique, quels sont les besoins éducatifs prioritaires? Quelles sont les difficultés rencontrées pour répondre à ces besoins?

Quels sont les moyens mis en place par les structures éducatives pour favoriser l'acquisition à la fois de connaissances et de compétences nécessaires à la vie courante?

Selon vous, quelles sont les orientations internationales influençant plus particulièrement les stratégies visant à répondre aux besoins éducatifs?

Trouvez-vous pertinentes les stratégies et moyens mis en place au niveau national?

Alphabétisation des adultes

Quelle est la situation actuelle, en termes d'alphabétisation des adultes?

Selon vous, quelles sont les motivations qui ont mené le gouvernement et les bailleurs de fonds à proposer des objectifs moins élevés que ceux proposés par le Cadre d'action de Dakar? Trouvez-vous cela pertinent en fonction de votre contexte?

Quelles sont les actions mises en place par le gouvernement et la société civile pour atteindre les objectifs fixés dans le PDDEB?

Quelle est la pertinence des actions visant à développer l'alphabétisation en langues nationales?

Y a-t-il des politiques internationales ayant un impact au niveau des stratégies d'alphabétisation? (difficultés, appuis)

Plus précisément, la Banque mondiale préconise la mise en place de formations permettant aux adultes d'obtenir des compétences pour un emploi rémunéré.

Cette orientation vous paraît-elle pertinente dans le contexte économique de votre pays?

Les formations et programmes destinés aux adultes sont-ils établis en fonction de cette exigence?

Disparité entre les sexes

Les politiques éducatives nationales entrevoient la question de la réduction des disparités sous un angle plus large que la simple disparité de genre, incluant dans leurs choix stratégiques la réduction des disparités entre filles et garçons, mais également entre zones géographiques.

Décrivez-nous la situation de disparité entre les sexes au Burkina Faso. Décrivez-nous la situation de disparité entre les zones géographiques au Burkina Faso. Quels sont les facteurs ayant amené à l'élargissement du concept de disparité dans les politiques nationales?

Quelles sont les difficultés entravant l'égalité de l'accès à l'éducation des filles, mais également entre les zones géographiques?

Quelles sont les stratégies mises en place par les différents acteurs de l'éducation pour réduire les disparités entre les sexes?

La Banque Mondiale préconise l'établissement de bourses spécifiquement destinées aux filles. Utilisez-vous ce type de soutien? Pourquoi?

Existe-t-il d'autres initiatives internationales ayant une influence les stratégies mises en place pour l'atteinte de cet objectif?

Quelles sont les actions visant à lutter contre les disparités entre les zones géographiques?

Croyez-vous que les moyens mis en place permettent de réaliser les objectifs fixés dans les politiques internationales?

Qualité de l'éducation

Le Cadre d'action de Dakar définit la qualité de l'éducation sous l'angle des apprentissages et du développement des compétences de l'élève. La Banque mondiale l'entrevoit quant à elle sous l'angle de la qualité de l'enseignement et de la mesure des acquis scolaires. Finalement, le PDDEB s'attaque à cette problématique par l'amélioration du système éducatif dans son ensemble et du travail des enseignants.

À partir de ce constat, comment expliquez-vous ces nuances au niveau de la définition de ce qu'est la qualité de l'éducation?

Selon vous, quelles sont les motivations qui ont mené le gouvernement et les bailleurs de fonds à proposer de s'attaquer plus spécifiquement à l'amélioration du système éducatif et du travail des enseignants? Trouvez-vous cela pertinent?

Quelles sont les actions menées pour améliorer le système éducatif? Quelles sont les actions menées pour améliorer le travail des enseignants? Quelles difficultés observez-vous?

Le PDDEB met le doigt sur les faibles taux de rétention et les forts taux de redoublement des élèves. Quelles stratégies ont été mises en place pour répondre spécifiquement ces problématiques?

Les politiques nationales s'intéressent également à la qualité de l'enseignement de base non formelle. Quelles sont les actions mises en place dans ce sens?

Les modalités de suivi et d'évaluation de la qualité de l'éducation constituent une difficulté majeure pour cet objectif. Quel type d'évaluation avez-vous mis en place? Les jugez-vous pertinentes et efficaces?

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

RESPONSABLES DU PROJET :

SIROIS Geneviève et LESTURGEON Nalia
Faculté de l'éducation et de la pédagogie
Université du Québec à Montréal

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à comprendre les processus d'appropriation nationale des politiques éducatives internationale. Cette recherche vise ainsi évaluer comment l'interprétation et l'application des politiques éducatives internationales par les acteurs de l'éducation au Burkina Faso contribue ou non à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous, tels qu'énoncés dans le Cadre d'action de Dakar. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une recherche conjointe de deux étudiantes à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Il n'est en aucun cas financé par les grandes institutions internationales (Banque mondiale, ONU, etc.).

PROCÉDURE

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience passée en tant que sujet, vos attentes face aux chercheurs à l'égard des sujets de recherche ainsi que le sens que vous donnez à votre engagement envers la recherche. Cette entrevue est enregistrée sur support audio avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'interviewer.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des processus d'appropriation au niveau national des politiques éducatives internationales. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. En raison de votre position professionnelle, peut-être préférerez-vous ne pas répondre à certaines questions. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est entendu que l'interviewer peut décider de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que son intégrité est menacée.

CONFIDENTIALITÉ

En raison du caractère politique et social de la recherche, il est intéressant de pouvoir associer vos propos à votre fonction. C'est pourquoi nous demandons votre consentement au sujet de la divulgation des informations relatives à votre statut professionnel. Nous vous offrons cependant, si vous le jugez nécessaire, une clause de confidentialité afin que votre nom, organisme d'affiliation ainsi que les informations permettant de vous reconnaître soit traité de manière strictement confidentielle. Dans ce cas, seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement codé et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par les chercheuses pour la durée

totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 1 an après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) et à des fins pédagogiques, les renseignements recueillis à la condition, dans le cas d'une demande de confidentialité, qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter par courriel au projetEPTburkina@yahoo.fr pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que sujet de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Josy Lévy, au numéro (+001) 514-987-3000 # 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (+001) 514-987-3000 # 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous :

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'interviewer a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer les responsables du projet.

Acceptez-vous que des informations relatives à votre nom, à votre statut professionnel et à votre formation soient divulguées dans la présente recherche?

OUI NON (Si non, voir la section Confidentialité)

Date : _____ Signature du sujet _____ Signature des chercheurs :

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

APPENDICE D

LETTRE D'INTRODUCTION DE L'AMBASSADE DU CANADA

Ambassade du Canada



Embassy of Canada

01 BP 548; Ouagadougou 01; Burkina Faso
Téléphone: (226) 50 31 18 94; Télécopie: (226) 50 31 19 00
Courrier électronique: ouaga@international.gc.ca

Ouagadougou, le 19 janvier 2009

Son Excellence Madame Marie Odile BONKOUNGOU
Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
Ouagadougou, Burkina Faso

N/Réf. : 036/2009/COOP/JS/JL/cs

Objet : Lettre d'introduction

Madame le Ministre,

La présente est pour vous informer que mesdemoiselles Nalia Lesturgeon et Geneviève Sirois étudient au programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elles séjournent présentement au Burkina Faso dans le but de réaliser des entretiens auprès des différents acteurs du système éducatif du pays. Ces activités constituent une des phases de la collecte de données relative à leur travail de mémoire intitulé "Interprétation et application des politiques éducatives des organismes internationaux par les acteurs de l'éducation au Burkina Faso".

Cette recherche nécessite la collaboration des autorités du système éducatif du Burkina Faso et mesdemoiselles Lesturgeon et Sirois, souhaiteraient, pour en assurer une réalisation efficace, vous demander de les autoriser à prendre contact avec des membres du personnel du Ministère au cours de leur mission.

En vous remerciant de l'attention que vous accorderez à leur demande, je vous prie de croire, Madame le Ministre, en l'assurance de ma haute considération.



Jules Sayaria
Ambassadeur
Ambassade du Canada
Ouagadougou

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- Abric J.-C. 1987. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg (Suisse) : Éditions Del Val. 229 p.
- Agence française de développement (AFD). 2009. *Glossaire*. [En ligne]
<<http://www.afd.fr/jahia/Jahia/home/NosProjets/Education/pid/1502>> Consulté le 5 juin 2009.
- Akkari, A., R. Sultana., et J.-L. Gutner. 2001. *Politiques et stratégies éducatives : Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud*. Berne (Suisse) : Peter Lang. 355 p.
- Aktouf, O. 1987. « Une technique fondamentale : l'analyse de contenu ». In *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 117-127.
- Alexander, N. 2002. « Payer pour s'instruire ou comment la Banque mondiale et le FMI influencent l'éducation dans le Tiers monde ». In *Campagne mondiale pour l'éducation*. [En ligne].
<www.campaignforeducation.org/resources/May2002/CNES_FR.doc>. Consulté le 18 avril 2008.
- Amat M. 2002. « MINEDAF : Histoire d'une lutte en faveur de l'éducation en Afrique ». In *Dossier : Éducation*. Dar es-Salaam, Tanzanie : UNESCO.
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique [ADEA]. 2001. « Burkina Faso : Une dette allégée de moitié, mieux gérée ». In *Association pour le développement de l'éducation en Afrique*. [En ligne].
<http://www.adeanet.org/newsletter/fr_latest/05.html>. Consulté le 7 avril 2008.
- Baldé, A. s.d. « Se nourrir ou s'instruire? La fréquentation scolaire dans un contexte de pauvreté des ménages en milieu rural guinéen ». In *Union Internationale pour l'Étude scientifique de la Population*. [En ligne].
<<http://iussp2005.princeton.edu/download.aspx?submissionId=51380>>. Consulté le 25 mars 2008.
- Banque mondiale. 1974. *Education Sector Working Paper*. Washington D.C.: World Bank.

- _____. 1980. *Éducation : politique sectorielle*. Washington D.C.: World Bank. 154p.
- _____. 1988. *L'éducation en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Washington D.C.: World Bank. 192p.
- _____. 1995. *Priorities and Strategies for Education : A world Bank Review*. Washington D.C. : The World Bank. 196 p.
- _____. 1999. *Education Sector Strategy paper*. Washington D.C.: The world bank. 80 p.
- _____. 2005. « Fast Track Initiative ». In *World Bank*. [En ligne]. <<http://www1.worldbank.org/education/efacti/faqfrench.asp#section%201%201>>. Consulté le 16 avril 2008.
- _____. 2006. *Education Sector Strategy Update*. Washington D.C. : The World Bank. 182 p.
- _____. 2009a. *L'éducation*. [En ligne] <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:20487223~menuPK:1082583~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074931,00.html>>. Consulté le 4 juin 2009.
- _____. 2009b. *La pauvreté*. [En ligne] <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:20486990~menuPK:1082583~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074931,00.html>>. Consulté le 5 juin 2009.
- _____. 2009c. « Education » In *PRSP Sourcebook*. [En ligne]. <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/EXTPRS/0,,contentMDK:20177736~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:384201,00.htm>> . Consulté le 25 avril 2009.
- Beaud, J.-P. 2006. « L'échantillonnage » In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de B. Gauthier. Québec : Presses de l'Université du Québec, 619 p. 211-242.
- Bianchini, P. 2004. *École et politique en Afrique noire*. Paris : Éditions Karthala. 286 p.
- Bouréma, J. et L.-H. Ouedraogo. 2006. « Négociation avec les partenaires du développement : plan décennal de développement de l'éducation de base au Burkina Faso ». In *Perspectives* numéro138, Vol XXXVI, no.2, juin 2006. p. 100-121.
- Boutin, G. 2006. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 171 p.

- Chang, G.-C. s.d. « L'éducation dans les pays les moins avancés : améliorer dans l'adversité ». In *UNESCO*. [En ligne].
<<http://www.unesco.org/education/educprog/erd/english/com/docs/cross/ldc/lced0.html>>. Consulté le 5 juin 2009.
- Clift, J. 2003. « Au-delà du Consensus de Washington ». In *Finances et développement*, septembre 2003. [En ligne]
<<http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/fre/2003/09/pdf/clift.pdf>>. Consulté le 16 mai 2009
- Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. 1990. *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien. 42 p.
- Danish Ministry of Foreign Affair. 2002. *Revue du processus CSLP au Burkina Faso*. [En ligne]. <http://www.prspwatch.de/laenderprofile/burkinafaso/9536_danish3a.pdf>. Consulté le 5 avril 2008.
- De Larosière, J. 2002. « Les pays émergents : chances et défis ». In *Académie des sciences morales et politiques*. [En ligne].
<http://www.asmp.fr/fiches_academiciens/textacad/larosiere/asie2002.pdf>. Consulté le 30 janvier 2008.
- Encyclopaedia Universalis France. 2009. *Conférence de Bandung*. [En ligne]
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/Z010061/CONFERENCE_DE_BANDUNG.htm>. Consulté le 4 juin 2009.
- Fonds monétaire international (FMI). 2006. *Fiche technique*. [En ligne].
<<http://www.imf.org/external/np/exr/facts/fre/imfwbf.htm>>. Consulté le 5 janvier 2008.
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). s.d. « Histoire de l'UNICEF ». In *Unicef International*. [En ligne]. <<http://www.unicef.fr/accueil/decouvrir/unicef-international/var/lang/FR/rub/659.html>>. Consulté le 3 décembre 2007.
- _____. 1999. « Éducation : La situation des enfants dans le monde ». In *UNICEF*. [En ligne]. <<http://www.unicef.org/french/sowc99/a006e.htm>>. Consulté le 21 novembre 2007.
- Gérard, A. 2004. « La CNUCED, Conférence des Nations unies sur le développement ». In *Haut Conseil de la Coopération Internationale*. [En ligne]
<<http://www.hcci.gouv.fr/lecture/fiches/cnuced.html>>. Consulté le 30 octobre 2007.

- Gouvernement du Burkina Faso. 2004. *Loi no 055-2004/AN portant code général des collectivités territoriales au Burkina Faso*. [En ligne]. <http://www.legiburkina.bf/jo/jo2005/no_special_02/Loi_AN_2004_00055.htm>
- _____. 2007. *Loi 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation*. Ouagadougou. 23 p.
- Grossman, E. « Acteurs ». 2006. In *Dictionnaire des politiques publiques*, 2^e éd. rev. et corr., sous la dir., de L. Boussagnet, S. Jacquot et P. Ravinet. Coll. « Références ». Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Hermet, G. (dir. publ.). 2005. *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*, 6^e éd. Sous « Représentation ». Paris : Éditions Dalloz.
- Hugon, P. 2000. « Le FMI, La Banque mondiale et l'OMC : libéralisation, ajustement structurel et/ou développement? ». In *Haut Conseil de la Coopération Internationale*. [En ligne]. <<http://www.hcci.gouv.fr/lecture/synthese/fmi-bm-omc-mondialisation-hugon.html>>. Consulté le 6 janvier 2008.
- IIEP. 2009. *Mission*. [En ligne] <<http://www.iiep.unesco.org/fr/aboutiiep/about-iiep.html>>. Consulté le 4 juin 2009.
- Index mundi. 2003. « Burkina Faso. Dette extérieure ». In *Index mundi*. [En ligne]. <http://www.indexmundi.com/fr/burkina_faso/dette_exterieure.html>. Consulté le 2 avril 2008
- Initiative Fast Track. 2007. « Fiche descriptive ». In *Éducation pour tous : Initiative Fast Track*. [En ligne]. <http://www.education-fast-track-fr.org/library/factsheet_basicfrench.pdf>. Consulté le 12 mars 2008.
- Institut national de la statistique et de la démographie (INSD). 2008. *Le Burkina Faso en chiffres*. Ministère de l'Économie et des finances : Ouagadougou. 8 p.
- Jaffré, B., M. Diouri, I. Taboada Leonetti et M. Guillon. 1991. *Les années Sankara : de la révolution à la rectification*. s.l. : Éditions L'Harmattan. 336 p.
- Jodelet, D. 1997. (Dir. publ.). *Les représentations sociales*, 5^e éd. Coll. « Sociologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France. 447 p.
- Kaboré, R.-B. 2002. *Histoire politique du Burkina Faso*. Paris : L'Harmattan. 667 p.
- Kaboré, I., J.-F. Kobiane, M. Pillon, F. Sanou et S. Sanou. 2001. « Le Burkina Faso. Politiques éducatives et système éducatif actuel ». In *La demande d'éducation en*

Afrique : État des connaissances et perspectives de recherche. Dakar : Éditions de l'Union pour l'étude de la population africaine (UEPA). p.99-116.

Kamara, M. s.d. *Éducation et conquête coloniale en Afrique francophone subsaharienne*. [En ligne]. <<http://journal.afroeuropa.eu/index.php/afroeuropa/article/viewFile/33/57>>. Consulté le 6 avril 2008.

Kere, M. 2002. *L'expérience de la planification et de la mise en œuvre de l'EPT au Burkina Faso*. [En ligne]. <http://www.unesco.org/education/efa/global_co/working_group/3rd_pres_maria_kere.pdf>. Consulté le 5 avril 2008.

La documentation française. 2008. [En ligne]. *Dossier : Banque mondiale, FMI et développement*. [En ligne] <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/banque-mondiale-fmi/index.shtml>>. Consulté le 5 février 2008.

Ladrière, J. 1984. « Représentation ». In *Encyclopaedia universalis*.

Lakehal, M. 2005. *Dictionnaire de science politique*, 2^e éd. Sous « Acteur ». Paris : L'Harmattan.

Lange, M.-F. 2003. « École et mondialisation : Vers un nouvel ordre scolaire ? », In *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), 169-170. p. 143-166.

Leclerc, J. 2006. « Burkina Faso ». In *Université Laval : Trésor de la langue française du Québec*. Coll. « L'aménagement linguistique dans le monde ». [En ligne] <<http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/AFRIQUE/burkina.htm>>. Consultée le 2 avril 2008.

L'Écuyer, R. 1987. « L'analyse de contenu : notion et étapes ». In *Les méthodes de recherche qualitative*, sous la dir. de J.P. Deslauriers, p. 49-65. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Sous « Acteur ». Montréal : Guérin.

Le groupe Banque Mondiale. 2007. « Éducation ». In *Banque mondiale*. [En ligne]. <<http://www.banquemondiale.org/EXT/French.nsf/0/B6656370ABD109DD852572F400510510?Opendocument>>. Consulté le 5 janvier 2008.

_____. 2008. « Œuvrer pour un monde sans pauvreté ». In *World Bank*. [En ligne]. <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/EXTABTUSFRE NCH/0,,contentMDK:20146544~pagePK:64093409~piPK:64093441~theSitePK:328614,00.html>>. Consulté le 5 avril 2008.

- Mannoni P. 1998. *Les représentations sociales*. Coll. « Que sais-je? », no 3329. Paris : Presses Universitaires de France. 126 p.
- Mégie, A. 2006. « Mise en œuvre ». In *Dictionnaire des politiques publiques*, 2^e éd. rev. et corr., sous la dir., de L. Boussagnet, S. Jacquot et P. Ravinet. Coll. « Références ». Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Miles, M.B. et A.M. Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives*, 2^e ed. Paris : De Boeck Université, 625 p.
- Ministère de l'Économie et des Finances du Burkina Faso. 2000. *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté*. [En ligne]. <http://poverty2.forumone.com/files/Burkina_PRSP_French.pdf>. Consulté le 10 mars 2008.
- Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation (MEBA). 1996. *Loi d'orientation de l'éducation*. MESSRS et MEBA : Ouagadougou. 17 p.
- _____. 1999a. *Plan décennal de développement de l'éducation de base*. Ouagadougou : MEBA. 57 p.
- _____. 1999b. « Premier programme triennal ». In *Plan décennal de développement de l'éducation de base*. Ouagadougou : MEBA, p. 33-46.
- _____. 2001. *Lettre de politique éducative*. Ouagadougou : MEBA. 4 p.
- _____. 2002a. *Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle*. MEBA : Ouagadougou. 7 p.
- _____. 2002b. *Plan d'action national de l'Éducation pour tous*. Ouagadougou : MEBA. 34 p.
- _____. 2007a. *Cadre partenarial entre le gouvernement du Burkina Faso et ses partenaires techniques et financiers (PTF) du secteur de l'éducation de base*. Ouagadougou : MEBA, 12 p.
- _____. 2007b. *Plan décennal de développement de l'Éducation de base : Phase II (2008-2010) : objectifs, stratégies, actions et coûts*. Ouagadougou : MEBA, 77 p.
- Ministère des Affaires étrangères et de l'intégration africaine. 2002. « Pays moins avancés : Définition et évolution ». In *PMA : Conférence ministérielle des Pays les moins avancés : Cotonou Aout 2002*. [En ligne]. <<http://www.pma.gouv.bj/memo-fr.htm>>. Consulté le 5 avril 2008.
- Mourral, I., et L. Millet. 1995. *Petite encyclopédie philosophique*. Sous « Représentation ». Paris : Éditions universitaires-Mame.

- Muller, P. 2006. *Les politiques publiques*, 6^e éd. Coll. « Que sais-je? », no 2534. Paris : Presses Universitaires de France. 127 p.
- Organisations des Nations Unies (ONU). 1948. « Résolution 217 A (III). Déclaration universelle des Droits de l'Homme ». *Résolutions adoptées par l'assemblée générale au cours de sa 3^e session*. Paris. p.71-77
- _____. 1959. « Résolution 1386 (XIV). Déclaration des droits de l'enfant ». *Résolutions adoptées par l'assemblée générale au cours de sa 14^e session*. New York. p. 19-20
- _____. 1961. « Résolution 1710 (XVI). Décennie des Nations Unies pour le développement : programme de coopération économique internationale ». *Résolutions adoptées par l'assemblée générale au cours de la seizième session*. New York. p.17-19
- _____. 1966. « Résolution 2200 A (XXI). Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ». *Résolutions adoptées par l'assemblée générale au cours de sa 21^e session*. New York. p.51-63.
- _____. 2000. « Résolution A/RES/55/2 ». *Déclaration du Millénaire*. New York. 10 p.
- _____. 2005. *Indicateurs pour le suivi des progrès accomplis dans la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement*. New York : Publications des Nations Unies. 116 p.
- Organisation éducative, scientifique et culturelle des Nations Unies (UNESCO). 2000. *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris : UNESCO. 79 p.
- _____. 2002a. « Convention créant une Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ». *Manuel de la conférence générale*. Paris : UNESCO. 192 p.
- _____. 2002b. « Historique du MINEDAF ». In *UNESCO*. [En ligne]. < http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=4185&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html >. Consulté le 18 décembre 2008.
- _____. 2004. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. EPT : l'Exigence de qualité*. Paris : Éditions UNESCO. 460 p.
- _____. 2005. « Le Programme des Nations Unies pour le Développement et l'alphabétisation ». In *UNESCO*. [En ligne]. <<http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php->

URL_ID=12918&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Consulté le 18 avril 2008.

_____. 2006. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris : Éditions UNESCO. 464 p.

_____. 2007a. *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2008*. Paris : Éditions UNESCO. 462 p.

_____. 2007b. *UNESCO.ORG*. [En ligne].
<http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=29008&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Consulté le 2 avril 2008.

_____. 2007c. « Aperçu régional : Afrique subsaharienne ». In *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*. Paris : Éditions UNESCO. 15 p.

_____. 2009. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*. Paris : Édition UNESCO. 505 p.

_____. s.d. « Les participants ». In *Forum Mondial sur l'Éducation. La Conférence*. [En ligne] <http://www.unesco.org/education/wef/fr-conf/fr_participants.shtm> Consulté le 5 juin 2009.

Pilon, M. 2002. *L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation*. Strasbourg (Fr.) : Éditions de l'Union pour l'étude de la population africaine [UEPA]. 21 p.

Pilon, M. et M. Wayack. 2003. « La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui? ». In *Cahiers d'Études Africaines*, XLIII 1-2, 169-170. p. 63-86.

Pôle de Dakar. 2005. « Initiatives, analyses et outils au service de l'Éducation pour tous en Afrique : État des lieux, dynamiques des systèmes et questions prioritaires de politiques éducatives ». In *Pôle de Dakar*. [En ligne].
<www.poledakar.org/IMG/4_KA_Zoom_Pays-FRA.ppt>. Consulté le 19 janvier 2008.
_____. 2007. « Initiative Fast Track ». In *Pôle de Dakar*. [En ligne] <<http://www.poledakar.org/spip.php?rubrique6>>. Consulté le 12 mars 2008.

Ponty, N. 2004. « Mesure de l'Indicateur de Développement Humain (IDH) du PNUD : le cas du Burkina Faso ». [En ligne]. In *PNUD*.
<<http://www.pnud.bf/DOCS/uniteco/Mesure%20de%20l'IDH%20-%20Le%20cas%20du%20Burkina%20Faso%20-%20Juillet%202004.pdf>>. Consulté le 12 mai 2008.

- Populations Data. 2006. « Fiche pays : Burkina Faso ». In *Populations Data*. [En ligne]. <http://www.populationdata.net/pays/afrique/burkina_faso.php>. Consulté le 7 avril 2008.
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). 2006. « Un monde d'expérience du Développement ». *Programme des Nations Unies pour le développement*. [En ligne]. <<http://www.undp.org/french/about/>>. Consulté le 6 avril 2008.
- Rist, G. 1996. *Le développement : Histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques. 426 p.
- Robert, P. 2008. *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2008*. Sous « représentations » et « acteurs ». Paris : Le Robert
- Sabourin, P. 2006. « L'analyse de contenu » In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de B. Gauthier. Québec : Presses de l'Université du Québec. p.355-385.
- Sachs, I. 2004. « Bandung, les non-alignés et le développement : cinquante ans après », In *Recherches internationales*, no 73, 3. p. 141-156.
- Samoff, J. 2004. « From finding projects to supporting sectors? Observation on the aid relationship in Burkina Faso ». In *International Journal of Educational Development*, vol. 24, no.4, juillet 2004. p. 397-427.
- Tremblay, M.-A. 1968. *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal : McGraw-Hill. 425 p.
- Trudel, L., C. Simard et N. Vonarx. 2007. « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? ». In *Recherches qualitatives*, hors série, no. 5. p. 38-45.
- Vachon, P. 2007. « Le Burkina Faso : Étude de cas : Profil pays établi pour le rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 ». In *UNESCO*. [En ligne]. <unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155590f.pdf>. Consulté le 14 mars 2008.