

Repubulika y'Uburundi

République du Burundi



Plan Transitoire de l'Education au Burundi 2018-2020

Mai 2018

REMERCIEMENTS

Ce document n'aurait vu le jour sans l'appui, l'intervention et les efforts de plusieurs acteurs que l'Equipe de Rédaction tient à remercier très sincèrement. L'équipe exprime toute sa reconnaissance aux Autorités du Pays à travers les Responsables des Ministères Sectoriels et le Comité de Pilotage pour leurs orientations stratégiques tout le long du processus d'élaboration de ce plan transitoire de l'éducation (PTE). Sa gratitude va également à nos Partenaires Techniques et Financiers pour l'appui financier et leur implication dans la rédaction du PTE, notamment à travers leurs minutieuses et pertinentes observations. L'équipe de rédaction est également reconnaissante envers toutes les personnes qui ont offert leur temps et partagé leurs expériences tout au long de l'exercice de rédaction du présent document et qui l'ont aidée à identifier des documents et des données pertinents pour mieux finaliser ce Plan Transitoire de l'Education. Que les Consultantes de la Maison **Le Vif du Sujet**, Madame Vall Mohamed NEBGHOUHA et Marion Audrey GINOLIN trouvent ici l'expression vive de reconnaissance pour avoir accepté d'accompagner l'Equipe de rédaction et de partager avec elle leur riche expérience professionnelle. A toutes les personnes physiques et morales engagées pour accompagner la mise en œuvre du PTE, l'Equipe de rédaction dit merci.

LES MEMBRES DE L'EQUIPE DE REDACTION DU PTE

Monsieur Edouard Juma : Porte-Parole du Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle ;

Monsieur Oscar BAZIKAMWE : Direction Générale des Bureaux Pédagogiques ;

Monsieur Jean Marie RURANKIRIZA : Cabinet du Ministère ;

Madame Agnès SAHABO : Inspection Générale de l'Enseignement Fondamental et post fondamental ;

Monsieur Augustin NSABIYUMVA : Direction Générale de la Science, la Technologie et de la recherche ;

Monsieur Rénovat NZEYIMANA : Direction générale de l'Enseignement Supérieur ;

Monsieur Steve NIYONGABO : Direction du Budget ;

Madame Christine MUKASHAKA : Direction Générale des Ressources Humaines ;

Monsieur Dieudonné NDIZEYE : Direction de l'Enseignement Post Fondamental Technique ;

Madame Marie MPINYUREMPORE : Direction de la Petite Enfance et du Préscolaire ;

Monsieur Jérôme NYABENDA : Directeur du Bureau des Infrastructures scolaires, des Equipements et de la Maintenance ;

Madame Neema NDAYISHIMIYE : Direction de la Planification et des Statistiques de l'Education ;

Madame Scholastique MPENGEKEZE : Direction de la Planification et des Statistiques de l'Education ;

Madame Joséphine NDAYISHIMIYE : Direction de la Planification et des Statistiques de l'Education ;

Monsieur Cassien GASHIRAHAMWE : Direction de la Planification et des Statistiques de l'Education ;

Monsieur Frédéric NIZIGIYIMANA : Direction de la Planification et des Statistiques de l'Education ;

Monsieur Christophe NIYONGERE : Ministère des Finances, du Budget et de la Privatisation ;

Monsieur Balthazar NIYONZIMA : Ministère du Développement Communal ;

Monsieur Isidore SINDAYIKENGERA : Ministère de la Bonne Gouvernance et du Plan.

Avec l'appui de l'Unicef :

Céline Lafoucriere : Chef de la section Education ;

Ibrahima Diallo : Spécialiste de l'Education ;

Oumar Doumbouya : Spécialiste des Constructions ;

Djiby Thiam : Spécialiste en statistique de l'Education ;

Oswald Nzobonimpa : Assistant des programmes.

Liste des sigles et abréviations

ABUTIP	Agence Burundaise des Travaux d'Investissement Public
APE	Association des Parents d'Elèves
BISEM	Bureau des infrastructures scolaires, des équipements et de la maintenance
BPSE	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Education
CDCP	Centre de Développement des Compétences Professionnelles
CEM	Centre d'Enseignement des Métiers
CFP	Centre de Formation Professionnelle
CGE	Comité de Gestion de l'Ecole
CHASAA	Chambres sectorielles d'art et d'artisanat
CNQC	Cadre national des qualifications et certifications
CTCC	Comité Technique de Coordination et de Concertation
CVR	Commission Vérité et Réconciliation
DAO	Dossier d'Appel d'offre
DGEMFPA	Direction Générale de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation
EFTP	Enseignement et Formation Technique et Professionnelle
ENABEL	Agence de développement de Belgique
ENS	Ecole Normale Supérieure
ETN	Equipe Technique Nationale
FCE	Fond Commun de l'Education
FLE	Français Langue d'Enseignement
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la Population
FONIC	Fonds national pour l'Investissement Communal
GSE	Groupe Sectoriel de l'Education
HI	Handicap International
IPA	Institut de Pédagogie Appliquée
IPR	Initiative du Président de la République
IPROEFPF	Inspection Provinciale de l'Enseignement Fondamental et Post fondamental
MEFTP	Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle
MOC	Maitrise d'Ouvrage Communale
MOD	Maitrise d'Ouvrage Délégué
ODD	Objectifs de Développement Durable
ONG	Organisation non gouvernementale
PAABS	Plan annuel budgétisé sectoriel
PACF	Programme d'appui à la consolidation de l'enseignement fondamental
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PARSEB	Programme d'appui à la reconstruction du système éducatif burundais
PASEC	Programme d'appui à l'analyse des systèmes éducatifs des pays de la Confemen
PATB	Plan d'action triennal budgétisé
PME	Partenariat Mondial pour l'Education
PSDEF	Plan Sectoriel de Développement de l'Education
PSE	Plan Sectoriel de l'Education
PTE	Plan Transitoire de l'Education
RESEN	Rapport d'Etat du Système Educatif Burundais
SIGE	Système d'Information pour la gestion de l'éducation
SP	Secrétariat Permanent
TAA	Transformation agroalimentaire
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
VIH/SIDA	Virus de l'Immuno-déficience Humaine/ Syndrome de l'Immuno-déficience acquise

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
Liste des sigles et abréviations	4
Tableaux :	7
Préambule	8
1. Analyse de la situation du secteur	9
1.1. Principaux acquis du système éducatif	10
1.2. Principaux défis du système éducatif	12
2. Principales orientations stratégiques	18
2.1. Accès et équité au fondamental	19
2.2. Promotion de la qualité au fondamental	22
2.3. L'articulation de l'enseignement fondamental à l'enseignement des métiers et à la formation professionnelle	23
2.4. Le renforcement de la résilience du système	24
2.5. L'amélioration de la gouvernance et du pilotage du secteur	25
3. Description des principales politiques	27
3.1. Accès et conditions de scolarité dans le fondamental	27
3.1.1. Accès et conditions de scolarité dans les trois premiers cycles du fondamental	27
3.1.2. Accès et conditions de scolarités au cycle 4 du fondamental, évaluation de la réforme	30
3.2. Amélioration de la qualité au fondamental	33
3.2.1 Réduction du redoublement.	33
3.2.2 Apprentissage de la lecture	34
3.2.3 Accompagnement des enseignants dans l'évolution de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation	35
3.2.4. Renforcement de l'encadrement de proximité	36
3.3. Promotion de l'équité au fondamental	38
3.3.1 Augmentation du temps scolaire et réduction de la double vacation	38
3.3.2 Orientations prioritaires du programme de constructions scolaires	39
3.3.3 Redéploiement, recrutement et affectation des enseignants	42
3.3.4 Réduction des disparités de genre	44
3.3.5 Promotion de l'éducation inclusive	45
3.4. Enseignement des métiers et formation professionnelle	46
3.4.1 Expansion quantitative de l'offre de formation et augmentation des effectifs	46
3.4.2 Amélioration du fonctionnement et de la gestion des CEM et des CFP	48
3.4.3 Structuration de la gouvernance du secteur	50
3.5. Amélioration de la résilience du secteur	51
3.5.1 Constructions scolaires et aléas climatiques : modalités de prévention et d'adaptation	51
3.5.2 Suivi et modalités de gestion des interruptions de scolarités	52
3.5.3 Politique d'alimentation scolaire	53
3.5.4 Gestion des risques sanitaires en milieu scolaire	55
3.5.5 Coordination et gestion des urgences	56
3.6. Renforcement des capacités	57
3.6.1 Renforcement de l'encadrement de proximité et de la gestion locale des moyens	57
3.6.2 Renforcement du Système d'Information pour la Gestion de l'Education (SIGE)	58
3.6.3 Préparation du plan sectoriel de l'éducation	60
4. Coûts et financement du PTE	60
4.1. Prévision de ressources publiques mobilisables pour le secteur de l'éducation	60

4.2.	Les dépenses associées aux options de politique éducative pour la production des services offerts	62
4.2.1.	<i>Répartition des dépenses courantes par niveau d'enseignement</i>	63
4.2.2.	<i>Les dépenses d'investissement du PTE</i>	64
4.3.	La soutenabilité financière du PTE	65
4.3.1.	<i>En se basant sur la modélisation</i>	65
4.3.2.	<i>En se basant sur le plan d'action budgétisé</i>	65
5.	Mise en œuvre et suivi évaluation du PTE	66
5.1.	Modalités d'exécution des financements dans le secteur de l'éducation	66
5.2.	Arrangements pour la mise en œuvre, le suivi et le pilotage du PTE.	67
5.2.1.	<i>Elaboration et approbation des plans d'action annuels :</i>	68
5.2.2.	<i>Suivi de l'exécution matérielle</i>	68
5.2.3.	<i>Renforcement des capacités</i>	69
5.3.	Les instances de coordination et de pilotage du PTE	69
5.3.1.	Le suivi et la coordination du PTE	69
5.3.2.	Les mécanismes de suivi et d'évaluation du PTE	71
5.3.3.	Le cadre de résultats pour le suivi et l'évaluation du PTE.	72
6.	GESTION DES RISQUES	82
6.1.	Risques liés au fonctionnement du système	82
6.1.1.	<i>Risques politiques et sécuritaire</i>	82
6.1.2.	<i>Les risques institutionnels</i>	82
6.1.3.	<i>Les risques budgétaires</i>	83
6.2.	Les risques liés à la mise en œuvre	83
6.2.1.	<i>Les risques sur les infrastructures scolaires</i>	83
6.2.2.	<i>Risque lié aux aléas climatiques</i>	83
6.2.3.	<i>Faible adhésion des syndicats à l'augmentation du temps scolaire</i>	84
7.	ANNEXES	85
7.1.	Annexe 1 : Composition du comité de pilotage et de l'équipe technique nationale	85
7.2.	Annexe 2 : Présentation du modèle de simulation et du scénario retenu	87
7.2.1.	<i>Présentation de l'outil de simulation</i>	87
7.2.1.1.	<i>Caractéristiques de l'outil de simulation</i>	87
7.2.1.2.	<i>Détermination du gap de financement</i>	88
7.2.2.	<i>Présentation des scénarios</i>	89
7.2.2.1.	<i>Scénario 0 (SC0.HG)</i>	89
7.2.2.2.	<i>Scénario 1 (SC.HG)</i>	89
7.2.2.3.	<i>Scénario 1 bis (SC1.HFMI)</i>	90
7.2.2.4.	<i>Scénario 2 (SC2.HG)</i>	90
7.2.2.5.	<i>Scénario 3 (SC3.HG)</i>	90
7.2.2.6.	<i>Scénario retenu (SC.Ret)</i>	90
7.2.2.7.	<i>Dépenses d'investissement</i>	92
8.	BIBLIOGRAPHIE	93

Tableaux :

Tableau 1 : Indicateurs relatifs aux conditions d'accueil des enfants.....	15
Tableau 2 : Indicateurs de conditions d'apprentissage.....	28
Tableau 3 : Evolution du taux de transition vers le post fondamental.....	31
Tableau 4 : Evolution du taux de redoublement au fondamental.....	33
Tableau 5 : Proportion de groupes pédagogiques en double vacation.....	38
Tableau 6 : Modalités de construction des salles de classe.....	39
Tableau 7 : Indice de parité.....	44
Tableau 8 : Evolution des effectifs dans l'enseignement des métiers.....	47
Tableau 9 : Estimations des ressources de l'Etat pouvant être mobilisées pour le secteur de l'éducation à l'horizon 2025.....	61
Tableau 10 : Principales cibles de la politique éducative.....	63
Tableau 11 : Dépenses courantes par niveau.....	63
Tableau 12 : Répartition des dépenses par niveau en %.....	64
Tableau 13 : Dépenses par composante.....	64
Tableau 14 : Estimation du Gap de financement du modèle de simulation.....	65
Tableau 15 : Répartition des financements (disponibles et/ou en cours de mobilisation)	66
Tableau 16 : Matrice de résultats.....	73

Préambule

Le Gouvernement du Burundi a adopté en 2012 un plan de développement de son système éducatif couvrant la période 2012 à 2020 (PDSEF 2012-2020). Un premier plan d'action triennal couvrant la période 2013 à 2015 a été élaboré et sa mise en œuvre a été appuyée par les partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation. Par ailleurs, le Burundi a adhéré à l'Agenda International des Objectifs de Développement Durable (ODD), adoptés par les Etats membres et la Communauté Internationale en septembre 2015. Le quatrième objectif porte sur le secteur de l'éducation et comporte sept cibles en lien avec les grandes priorités de l'éducation inscrites dans l'agenda post-2015.

Depuis 2015, les évènements socio-politiques que traverse le Burundi ont modifié le paysage sectoriel en éducation : plusieurs partenaires techniques et financiers se sont retirés, le fonds commun a été mis en veille, le dialogue sectoriel s'est amoindri, le financement intérieur du secteur a baissé et le cadre macroéconomique a été totalement perturbé. En effet, la baisse du budget de l'Etat (18 % entre 2015 et 2016), conséquence des difficultés que le secteur formel de l'économie connaît (taux de croissance négatif en 2015) et la baisse de la mobilisation des ressources intérieures (baisse forte de la pression fiscale) affectent nécessairement les services sociaux, notamment l'éducation¹.

Cette situation a eu des conséquences sur la collecte des données qui est devenue plus difficile et a retardé l'actualisation du diagnostic sectoriel et des cadres de planification (mise à jour du PSDEF et élaboration du second plan d'action triennal 2016-2018).

Pour l'ensemble de ces raisons, il est difficile de mettre à jour une planification couvrant l'ensemble du secteur de l'éducation et de la formation. Le gouvernement a, en concertation avec ses partenaires techniques et financiers, pris l'option de développer un plan de transition à moyen terme (2018-2020), qui lui permettra de concentrer ses efforts sur l'enseignement fondamental, de préserver les autres niveaux jusqu'à ce que le pays ait surmonté les turbulences actuelles et de préparer un plan sectoriel complet à la fin de la période. Ce plan de transition (PTE) sera endossé par le Gouvernement et ses partenaires et une requête de financement sera soumise au partenariat mondial pour l'éducation pour un financement de 25,6 millions de dollars.

C'est dans cette perspective que les travaux sur le RESEN entamés en 2014 ont été finalisés en 2017 et qu'une étude sur les risques et les vulnérabilités du système éducatif a été élaborée et finalisée durant le dernier trimestre de l'année 2017.

Un Comité de Pilotage (CP) et une Equipe Technique Nationale (ETN) multisectoriels ont été constitués, en vue de la préparation du PTE et de son plan d'action triennal. Sa composition est détaillée en annexe 1.

Le processus de préparation du PTE a permis d'impliquer en plus des principaux responsables des administrations éducatives (MEFTP et MESRS), des responsables des administrations économiques et financières (Ministère des Finances, Ministère en charge de la Bonne

¹ Même si le secteur bénéficie d'un fort soutien de l'état (34,6% des ressources courantes hors dette en 2016).

Gouvernance et du Plan), des représentants des syndicats des enseignants, des parents d'élèves et des partenaires techniques et financiers du secteur.

Ceci s'est fait dans le cadre des travaux de groupes de travail constitués par thématiques² et associant les différents acteurs concernés, mais aussi dans les séances de restitution et de partage des résultats des principales étapes de préparation du PTE.

Les travaux se sont appuyés sur le RESEN, l'étude sur les vulnérabilités et les risques, la documentation produite par les différents ministères et partenaires impliqués, les données statistiques du BPSE/MEFTP pour l'année scolaire 2015-2016 et de nombreuses séances de travail sur les principaux défis auxquels est confronté le système éducatif.

Il est à noter qu'une équipe du MEFTP participe aux travaux de préparation du Plan National de Développement, en cours au moment de l'élaboration du présent PTE. Cette participation garantit la cohérence entre les deux documents stratégiques et assure un alignement des objectifs du secteur de l'éducation sur les priorités nationales.

Il n'a pas été possible d'élaborer un modèle de simulation financière classique pour préparer les travaux du PTE en raison du manque de données à jour et disponibles et du temps nécessaire pour estimer le détail des dépenses. Aussi, le choix a été fait d'élaborer un modèle de flux, qui consiste en un outil plus simple basé sur la détermination des effectifs scolarisés par niveaux et des coûts unitaires appliqués à chaque niveau de scolarisation pour obtenir les dépenses courantes. Ces coûts, exprimés en pourcentage de PIB/tête, ont été déterminés pour l'année de base (2016) en s'appuyant sur les coûts unitaires calculés dans le RESEN 2017 (données 2014), ajustés sur la base des dépenses constatées en 2016 (budget exécuté). Les valeurs cibles ont été déterminées en tenant compte de la moyenne des coûts unitaires constaté dans les pays dits comparables, ces valeurs sont indiquées dans le RESEN 2017, et des niveaux déjà atteints au Burundi.

1. Analyse de la situation du secteur

Depuis 2013, le Burundi a mis en œuvre une importante réforme de son système éducatif. Au niveau primaire (6 années) et au niveau collège (4 années) s'est substitué un cycle complet d'éducation de base ou fondamental scindé en 4 cycles : les trois cycles de deux ans qui recouvrent l'ancien enseignement primaire³ et le quatrième cycle qui va de la 7^{ème} à la 9^{ème} année. L'enseignement fondamental couvre donc 9 années d'enseignement, l'ancienne 4^{ème} année du collège a été définitivement supprimée à la rentrée 2016⁴. La réforme de l'enseignement fondamental a démarré en 2013 par le cycle 4, avec pour ambition de faire de

² Accès et équité dans l'enseignement fondamental, promotion de la qualité dans l'enseignement fondamental, articulation entre l'enseignement fondamental et l'enseignement des métiers et la formation professionnelle, réduction des risques et vulnérabilités, gouvernance et pilotage

³ Dans le présent document, ce niveau peut être appelé primaire ou trois premiers cycles de l'enseignement fondamental.

⁴ Cela a eu pour conséquence la sortie en 2016 d'une double cohorte, la première promotion des 9^{ème} année issus du cycle 4 et la dernière promotion du collège.

ce cycle « le prolongement naturel de l'école primaire, dans ses finalités, ses méthodes et son organisation »⁵.

1.1. Principaux acquis du système éducatif

✓ Une expansion forte des scolarités

Le système éducatif a connu une expansion forte au cours de la dernière décennie. Les effectifs scolaires sont en hausse à tous les niveaux d'enseignement. Le préscolaire quoiqu'encore faible au regard de la demande sociale, a vu ses effectifs presque tripler entre 2004 et 2016, passant de 32 051 à environ 92 000. Au cours de la même période, les effectifs scolarisés au primaire ont plus que doublé passant de 1 038 859 à 2 110 429 dont moins de 2% sont dans des structures privées. Ceci s'est traduit par un maintien au-dessus de 100% du Taux Brut d'Accès comme du Taux Brut de Scolarisation depuis plus d'une demi décennie. Ces taux sont respectivement passés de 117,9% en 2008-2009 à 126,5% en 2016 et de 130,4% à 114,6% au cours de la même période.

Le quatrième cycle du fondamental (ancien collège) a quant à lui vu ses effectifs multipliés par 4 (passant de 128 283 à 535 325) avec 181 431 élèves pour la seule en 7^{ième} année. Cet accroissement est la conséquence de la mise en œuvre de la réforme du fondamental et de la suppression du concours national d'admission en fin de 6^{ème} année. Les effectifs du post-fondamental général ont eux aussi crû de plus de 400% passant de 21 987 à 97 512, ceux du post-fondamental technique sont passés de 12 428 à 51 587. Pour ce dernier segment plus de la moitié des effectifs sont scolarisés dans des structures privées.

Le post-fondamental pédagogique a également vu ses effectifs passer de 11 453 à 34 715 au cours de la même période. L'enseignement supérieur a lui aussi connu une forte expansion avec un quasi triplement des effectifs, en 2015 les effectifs sont de 51 495 dont plus de la moitié dans le privé.

✓ De bons résultats à l'évaluation internationale PASEC

Le Burundi fait partie des dix pays francophones qui ont participé à l'évaluation PASEC réalisée en 2014. Les tests ont été administrés aux élèves de 2^{ème} (début de scolarité) et de 6^{ème} année (fin de scolarité des trois premiers cycles du fondamental). L'évaluation a porté sur les langues d'enseignement et sur les mathématiques. Les compétences des élèves en lecture ont donc été évaluées en kirundi en 2^{ème} année du fondamental et en français en 6^{ème} année du fondamental. L'analyse des scores aux tests montre un niveau d'acquisition satisfaisant pour le Burundi. En effet, les scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité dans les deux disciplines dépassent la moyenne de 500 points fixée par le PASEC, avec des performances particulièrement bonnes en mathématiques, le pays étant classé 1^{er} dans cette discipline à la fois aux tests de début et de fin de scolarité.

Malgré cette situation globale satisfaisante, le test met en lumière des aspects sur lesquels des politiques de remédiation devaient être mises en place.

⁵ PSDEF 2012-2020, p. 25

En effet, 21% des élèves évalués sont en difficulté d'apprentissage en lecture dès le début de leur scolarité. La proportion des élèves en difficulté d'apprentissage en lecture atteint 43,5 % en 6^{ème} année. Le fait que les élèves soient plus nombreux en fin de scolarité à avoir des difficultés de compréhension de textes et de chiffrage du sens des mots issus de leur vie quotidienne est sans doute lié au passage de l'utilisation du kirundi (langue nationale) au français comme langue d'enseignement dès la 5^{ème} année primaire.

La situation est toutefois moins préoccupante en mathématiques qu'en langue, puisqu'en moyenne respectivement 3% et 12% des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » (en deçà duquel les élèves sont considérés en difficulté d'apprentissage) en début et en fin de scolarité.

✓ ***Une mise en œuvre dans les délais de la réforme du Fondamental au cycle 4***

La réforme de l'enseignement fondamental a démarré en 2013/14, par l'introduction de programmes d'enseignement rénovés à partir de la 7^{ème} année et s'est installée progressivement sur l'ensemble du cycle 4 du fondamental. La première cohorte de cette réforme a accédé, comme programmé, au post fondamental en 2016/2017. Dans sa conception initiale, le 4^{ème} cycle du fondamental devait être accolé aux anciennes écoles primaires, avec des constructions annuelles de salles de classe jusqu'à l'arrivée de la première cohorte en dernière année du cycle fondamental à la rentrée 2015/16. Au cours de l'année scolaire 2013/14, la 7^{ème} année a été organisée à la fois dans les écoles primaires qui ont pu construire une classe pour accueillir les élèves et dans les lycées et collèges en remplacement de la première année des collèges. Les autorités ont réussi à développer dans les délais les programmes du cycle 4 et les outils pédagogiques (manuels et guides) nécessaires à la mise en place de cette réforme.

✓ ***Un dispositif de formation professionnel et d'enseignement des métiers en cours d'expansion***

Le secteur de l'Enseignement des Métiers et de la Formation Professionnelle tient une place importante dans la stratégie du Gouvernement. Élément important de la réforme, ce sous-secteur vise à offrir des opportunités à une partie des jeunes burundais qui ne poursuivront pas des études au post fondamental, et d'autres part à former une main d'œuvre qualifiée capable d'accompagner le développement économique du pays.

Avec l'accroissement du nombre de lauréats issus de l'école fondamentale, l'augmentation des capacités d'accueil et la diversification des filières dans l'enseignement des métiers et la formation professionnelle constituent de plus en plus des créneaux privilégiés non seulement pour l'absorption de nouveaux effectifs de l'école fondamentale non retenus pour le post fondamental, mais aussi, pour la satisfaction des besoins du marché du travail.

Ainsi, pour améliorer les capacités d'accueil, la politique nationale de l'Enseignement et de la Formation Technique et Professionnelle (EFTP) mise en place a permis à la fin de l'année 2017 d'avoir au moins un Centre d'Enseignement des Métiers (CEM) par commune et un Centre de Formation Professionnelle (CFP) par province.

Les documents pédagogiques (guides du formateur et fiches techniques) ont été développés selon l'approche par compétence pour 10 filières du niveau CEM.

✓ ***Une priorité soutenue dans l'allocation des ressources publiques en faveur du secteur de l'éducation, malgré la faible performance économique***

Les dépenses courantes de l'éducation ont représenté en moyenne plus de 30% des dépenses courantes de l'Etat hors service de la dette entre 2011 et 2016. Ce pourcentage élevé montre ainsi l'intérêt manifeste que l'Etat Burundais accorde à l'éducation.

1.2. Principaux défis du système éducatif

✓ ***Un contexte macroéconomique défavorable et le maintien d'une démographie dynamique***

La situation sociopolitique que connaît le pays depuis 2015 s'est accompagnée d'une baisse de la croissance économique, de la pression fiscale, du retrait de certains bailleurs de fonds et de la suspension du Fonds Commun pour l'Education (FCE). Ceci a eu pour conséquence une réduction des ressources disponibles pour le financement des dépenses publiques. Le FCE a été un instrument clé dans la mobilisation de ressources et le financement du PSDEF. Il était aligné sur les procédures publiques. Les dépenses du FCE ont soutenu les activités récurrentes et particulièrement celles liées à l'investissement avec une priorité marquée pour le primaire et pour les dépenses en construction scolaire. Les prévisions pour les années à venir tablent sur une reprise modérée de la croissance, mais elles restent inférieures à ce qui était prévu dans le PSDEF⁶. Le secteur se trouve donc confronté à des besoins de financement plus importants qu'anticipés pour accompagner sa croissance. Il importe donc de recentrer les interventions, de maximiser l'utilisation des ressources disponibles et de réduire les niches de gaspillages identifiées ; les redoublements et les abandons contribuent à générer un gaspillage des ressources publiques, estimé dans le RESEN 2017 entre 38% et 29% selon le cycle d'enseignement.

Un autre défi est la pression démographique sur le système. En effet, malgré la baisse de la fécondité enregistrée entre 2010 et 2016 (selon la dernière EDS, l'indice synthétique de fécondité passe de 6,4 à 5,5), le niveau de croissance de la population et son extrême jeunesse jumelée à une répartition variable sur le territoire restent des défis de taille pour les services sociaux et particulièrement le secteur de l'éducation qui devra poursuivre ses efforts pour offrir à tous les enfants en âge scolaire une offre de qualité. Cela suppose des efforts importants de construction, de recrutement des enseignants mais avant tout d'optimisation des ressources disponibles dans un contexte macroéconomique contraint (utilisation des classes et des enseignants).

✓ ***Un pourcentage élevé de nouveaux entrants au fondamental ayant dépassé l'âge légal d'entrée***

La question des entrées tardives et de leurs conséquences constitue une préoccupation de par leur volume. En effet, le RESEN 2017 rapporte qu'en 2013/14, 58% des nouveaux entrants

⁶ L'exposé des prévisions est détaillé dans la partie 4.1 sur la prévision de ressources publiques mobilisables pour le secteur de l'éducation

en 1^{ère} année du primaire étaient âgés de 7 ans, alors que la réforme du fondamental fixe l'âge officiel d'entrée à 6 ans. Ce constat est cohérent avec les résultats de l'ECVM 2013 qui indique que la première cause de non scolarisation des enfants est que les parents considèrent qu'ils sont trop jeunes pour aller à l'école.

En 2015-2016 la base de données du BPSE montre que seulement 17% des nouveaux entrants en 1^{ère} année ont 6 ans, 37% des nouveaux entrants en 1^{ère} année ont déjà deux ans de plus que l'âge légal d'entrée et 10% des effectifs de 5^{ème} année ont plus de 15 ans d'âge.

Ces entrées tardives, couplées à des taux de redoublement élevés, réduisent de fait les parcours scolaires des enfants en augmentant les risques d'abandons dus à l'augmentation avec l'âge des coûts d'opportunité et des risques de grossesse précoces pour les filles. Ces enfants abandonnent donc sans avoir eu le temps d'acquérir les connaissances de base nécessaires tout au long de la vie. L'analyse des données statistiques montre que le nombre d'enfants en dehors de l'école est plus important dans les provinces (KIRUNDO, NGOZI, RUYIGI, CIBITOKI) où la proportion d'enfants inscrits en première année du fondamental de plus de 8 ans représente plus de 40% des effectifs de ce niveau. Ces provinces ont également toutes des taux d'achèvement inférieur à la moyenne nationale.

✓ ***La persistance d'un nombre élevé d'enfants en dehors du système éducatif***

L'ECVM 2013 a montré qu'une proportion importante d'enfants étaient en dehors de l'école : près de 19,8% des enfants âgés de 7 à 16 ans (dont 90% n'ont jamais été scolarisés et 10% ont été scolarisés mais ont abandonné) et 23% des enfants de 6 à 14 ans (dont 94% jamais scolarisés) étaient en dehors de l'école. Parmi ces enfants, certains vont entrer tardivement à l'école (voir point plus haut), ce qui surestime l'appréciation exacte du phénomène d'enfants hors système. La proportion des garçons est relativement plus importante parmi les jeunes burundais en dehors de l'école (52,5%). Environ 93% de ces enfants vivaient dans le milieu rural. Lorsqu'on considère la répartition des enfants hors de l'école selon les 18 provinces, 5 d'entre elles, à savoir Kirundo, Ngozi, Ruyigi, Cibitoke et Makamba représentent à elles seules près de la moitié (48%) des enfants âgés de 7-16 ans hors de l'école. A l'inverse, les proportions les plus faibles d'enfants hors de l'école sont localisés dans les provinces de Bujumbura Mairie, Bujumbura rural, Muramvya et Mwaro.

✓ ***La persistance d'un niveau élevé de redoublement, malgré les progrès appréciables enregistrés au début de la décennie***

Une des caractéristiques du système éducatif fondamental burundais est la pratique élevée du redoublement. Le maintien de taux de redoublement élevés a des conséquences multiples : augmentation des probabilités d'abandon, dégradation des conditions d'apprentissage par une surcharge des classes et gaspillage de ressources financières. Les études internationales sont cependant unanimes : le redoublement n'est pas une pratique bénéfique sur le plan pédagogique. Le faible niveau de l'achèvement constaté est donc à lire en lien avec le fort pourcentage de redoublants dans les trois premiers cycles du fondamental, 22% des effectifs sont des redoublants.

Ainsi, si en 2009-10, les redoublants représentaient respectivement 32,5% des effectifs du primaire, 27,3% de ceux du premier cycle du secondaire et 16,6% de ceux du second cycle du secondaire, en 2015-16, ils comptent pour 22% des élèves du fondamental (1 à 3) et 14,8% pour le cycle 4 du fondamental. Il importe de souligner que la pratique du redoublement demeure variable selon les classes. En effet, dans tous les sous-secteurs, la proportion des redoublants est plus importante en début qu'à la fin du cycle. Dans l'enseignement fondamental par exemple, malgré une diminution entre 2010 et 2016, le redoublement précoce est encore très élevé, la proportion moyenne de redoublants en 1^{ère} année du fondamental est de 25% en 2016 contre 34% en 2010.

Cette baisse importante atteinte au début de la décennie 2010 correspond à la mise en œuvre d'une partie des politiques composites de lutte contre le redoublement décrites dans le PSDEF :

- L'harmonisation des critères d'avancement de classe par la prise (i) du décret n°100/131 du 23 mai 2014 portant conditions générales d'avancement, de redoublement et d'obtention des certificats à l'enseignement fondamental et (ii) de l'ordonnance ministérielle n°610/1058 du 25 mai 2016 portant révision de l'ordonnance ministérielle portant fixation des conditions de passage de classe ou de redoublement à l'enseignement fondamental ;
- La révision du cadre réglementaire éducatif pour interdire les exclusions pour manque de matériels, triplement de classe ou autres motifs ;
- La réforme des sous-cycles d'apprentissage avec la constitution de blocs de compétences à atteindre au bout de chaque sous cycle
- La stratégie de communication autour de la nocivité de la pratique du redoublement, la sensibilisation des enseignants, des directeurs d'écoles et des familles, par la conception et la production d'un module qui a contribué à la sensibilisation des acteurs clés ;
- Un dispositif d'encadrement de proximité des enseignants, élaboré pour faire évoluer et suivre les pratiques d'évaluation, a été mis en place. Des outils d'accompagnement des enseignants (un pour les trois premiers cycles et un pour le quatrième cycle) existent déjà et une partie des directeurs d'école a été formé sur ces outils.

Certaines mesures comme la sensibilisation (inspecteurs, directeurs d'écoles, enseignants) sur les mesures de réduction des redoublements et sur les pratiques de l'évaluation formative, le suivi de la mise en œuvre de ces mesures de réduction du redoublement n'ont été mises en œuvre qu'en partie, et la tendance à la baisse observée entre 2013 et 2015 stagne.

Les conséquences des événements de 2015 sur le financement des activités du MEFTP en sont une cause, mais la complexité de la mise en place de ces mesures et la résistance sociale, y compris dans l'administration scolaire, ne doivent pas être sous-estimées et considérées dans la définition des politiques.

✓ ***Un temps d'apprentissage qui reste insuffisant***

La double vacation (deux groupes se relayant dans une salle de classe), à laquelle la majorité des écoles des trois premiers cycles du fondamental (54% des groupes pédagogiques) ont

recours pour compenser le manque de classes, a pour conséquence des effets non souhaités sur le temps d'apprentissage. Il est estimé que les élèves du primaire en double vacation ne bénéficient actuellement que de 490 heures de temps d'apprentissage annuel⁷, alors que le temps scolaire est officiellement fixé depuis 2012 à 855 heures pour les deux premiers cycles et 950 heures pour le cycle trois⁸.

Tous ces facteurs concourent à un certain essoufflement des scolarités dans les 6 premières années du fondamental

En effet, une proportion importante des enfants d'âge scolaire ne fréquente pas l'enseignement fondamental, le système éducatif n'arrive pas à retenir la majorité de ceux qui y accèdent (à la fin du cycle 3, la rétention n'est que de 48,4% en 2016). Des défis persistent également au niveau de l'achèvement. Le taux d'achèvement n'est que de 60% à la fin du 3^{ème} cycle du fondamental, ce qui reste très éloigné de l'objectif de la scolarisation primaire universelle retenu par le pays dans le cadre du PSDEF.

✓ ***Une réforme du cycle 4 inégalement aboutie***

La question du profil des enseignants du cycle 4 se pose avec acuité. En effet, l'organisation des enseignements en domaines (en lieu et place de l'enseignement par disciplines) n'a pas été accompagnée par des formations de mise à niveau suffisantes, ni par une réforme de la formation initiale. Ni les instituteurs du primaire promus enseignants au cycle 4, ni les professeurs des disciplines des anciens collèges, devenus professeurs d'au moins deux disciplines regroupées dans un domaine, n'ont été réellement préparés à ce changement.

Concernant le temps scolaire, il n'existe pas de double vacation au cycle 4. Cependant, l'organisation actuelle des cours ne permet qu'un temps d'apprentissage annuel de 735 heures⁹, alors que les programmes de ce cycle mis en place avec la réforme nécessitent 972 heures annuelles

✓ ***Des disparités géographiques importantes***

Une revue de quelques indicateurs relatifs aux conditions d'accueil des enfants montre une grande variabilité entre les 18 provinces du Burundi relativement aux moyennes nationales.

Tableau 1 : Indicateurs relatifs aux conditions d'accueil des enfants

	Trois premiers cycles du fondamental			
	<i>Taille moyenne des groupes pédagogiques</i>	<i>% de groupes pédagogiques en double vacation</i>	<i>Ratio élèves/salles de classe</i>	<i>Ratio élèves/maîtres</i>
<i>Moyenne nationale</i>	54	54	74	56

⁷ Soit 17,5 heures hebdomadaires à raison de 7 séances de 30 mn par jour sur une semaine de 5 jours. L'année scolaire compte 28 semaines.

⁸ Ordonnance n°620/Cab.Min/448 du 02/04/2012

⁹ Soit 26,25 heures hebdomadaires à raison de 7 séances de 45 mn par jour sur une semaine de 5 jours. L'année scolaire compte 28 semaines.

	Trois premiers cycles du fondamental			
	<i>Taille moyenne des groupes pédagogiques</i>	<i>% de groupes pédagogiques en double vacation</i>	<i>Ratio élèves/salles de classe</i>	<i>Ratio élèves/maîtres</i>
Bubanza	50	56	69	56
Bujumbura rural	54	64	80	56
Bujumbura mairie	68	82	116	54
Bururi	40	20	44	41
Cankuzo	44	55	60	43
Cibitoke	55	52	74	62
Gitega	56	52	75	59
Karusi	58	46	75	58
Kayanza	59	65	87	61
Kirundo	62	64	91	69
Makamba	51	40	64	55
Muramvya	57	85	98	54
Muyinga	65	56	90	70
Mwaro	52	63	76	50
Ngozi	55	74	88	56
Rumonge	44	40	55	48
Rutana	50	40	62	51
Ruyigi	53	34	64	53

Source : base de données du BPSE/MEFTP, 2015/2016

Ces disparités seront encore accentuées si l'on observe ces mêmes indicateurs par communes et par niveaux d'enseignement.

C'est ainsi que le rapport élèves par salle de classe le plus bas (44) est enregistré à Bururi et le plus élevé l'est à Bujumbura (116) soit un écart de 72 points. Le ratio élèves/enseignant le plus élevé est à Muyinga (70) et le plus faible à Bururi (41) soit un écart de 29 points entre les deux provinces les plus extrêmes.

Ces disparités sont également importantes en termes de résultats atteints, c'est ainsi que Bujumbura enregistre le meilleur taux d'achèvement (environ 83%) alors que la province du Kirundo enregistre le plus faible (environ 37) soit près de 47 points d'écart.

✓ ***Des vulnérabilités et des risques qui pénalisent les parcours scolaires***

L'étude sur les risques et les vulnérabilités montre que le secteur fait face à des risques récurrents et à des risques conjoncturels qui ont des conséquences sur les parcours scolaires des enfants.

Par ordre de fréquence, les risques sont d'abord les **risques climatiques**.

Il existe une fréquence importante de destructions ou de dégradations de bâtiments à la suite d'intempéries¹⁰. L'aléa climatique est le premier risque qui pèse sur le système scolaire au Burundi, en termes de fréquence. Toutes les DPE sont touchées. Cette fréquence indique une vulnérabilité anormale des bâtiments scolaires aux intempéries, particulièrement ceux issus de réalisations communautaires.

Ces destructions et dégradations entraînent une réponse des autorités locales et scolaires à la fin de permettre au plus vite la reprise des cours mais des actions systématiques de prévention ou de réponse ne sont pas encore organisées au plan national.

Les crises sociopolitiques sont le deuxième risque identifié. Elles provoquent des déplacements de populations à l'intérieur du pays ou au-delà des frontières :

- Selon l'OIM, 33,1 % des déplacés internes le sont en raison de la crise socio-politique, ce qui représente 71 130 personnes, dont environ 19 400 d'âge scolaire.
- D'après le site de l'UNCHR¹¹ où les données sont mises à jour très régulièrement, environ 428 000 Burundais sont réfugiés dans les pays de la sous-région, très majoritairement en Tanzanie devant le Rwanda, la RDC et l'Ouganda¹².

Ces crises sont parfois accompagnées d'actes de violences qui provoquent des morts parmi les élèves et les enseignants, l'occupation des écoles par les forces de sécurité¹³, les déficits d'enseignants qui quittent les écoles pour des raisons de sécurité.

Les risques sanitaires liés à la malnutrition (disette, famine) **et aux pandémies** ont des conséquences sur l'âge d'entrée des élèves, des fréquences des absences et des interruptions de scolarisation, mais aussi sur leur capacité à suivre les cours.

La situation nutritionnelle au Burundi était déjà une préoccupation avant la crise, avec un niveau dangereusement élevé de malnutrition chronique¹⁴. Ce niveau élevé de malnutrition chronique affecte négativement la capacité de la population à faire face aux chocs.

La famine et la malnutrition sont évoquées par certaines DPE comme étant les principales raisons à l'origine des absences et des interruptions de scolarité, en raison des disettes fréquentes dans certaines provinces, en particulier celles situées au Nord du pays (Kirundo, Muyinga, Ngozi et Kayanza)¹⁵.

Sur le plan sanitaire les enfants sont confrontés à des risques et des vulnérabilités chroniques telles que l'anémie, les retards de croissance, des pandémies telles que le paludisme et le choléra. Ces risques ou vulnérabilités ont des conséquences sur l'âge d'entrée des enfants à l'école, sur leur assiduité et sur leur capacité à assimiler les apprentissages.

¹⁰ Cf. Etude des risques et des vulnérabilités du système éducatif au Burundi

¹¹ <http://data2.unhcr.org/en/situations/burundi>

¹² Par ailleurs, des réfugiés de la sous-région sont accueillis au Burundi. Les enfants réfugiés des camps au Burundi vont continuer à poursuivre le cursus scolaire de la RDC (pays d'origine de la majorité des réfugiés au Burundi). L'intégration de ces élèves dans le système scolaire burundais reste faible.

¹³ En 2016, quatorze écoles de Bujumbura ont été occupées par les forces de l'ordre chargées de protéger les quartiers concernés et n'ont donc pas pu fonctionner. Etude des risques et des vulnérabilités du système éducatif au Burundi.

¹⁴ Supérieur à 58% qui est un des taux les plus élevés dans le monde

¹⁵ Selon l'étude des risques et des vulnérabilités du système éducatif au Burundi 2017

L'état sanitaire des enfants mesuré par l'anémie s'est dégradé depuis 2010 (comparaison entre les EDS de 2010 et de 2016¹⁶) et en dépit de progrès enregistrés depuis 2008, l'insécurité alimentaire modérée affecte un ménage sur quatre (et 7 % des ménages pour l'insécurité alimentaire sévère), avec en milieu rural deux périodes de soudure par an (avril et novembre) qui génèrent de fréquents déplacements de population dans certaines régions. Selon les données de l'EDS 2016, 59 % des enfants de cinq à six ans présentent un retard de croissance, ce retard étant relié à deux types de causes, la malnutrition chronique ou des maladies longues ou récurrentes (paludisme). Cette situation a des conséquences sur l'âge d'entrée à l'école (les parents ayant tendance à considérer que leurs enfants sont encore jeunes à 7 ans pour aller à l'école) et sur l'assiduité à l'école et génèrent de ce fait des abandons précoces.

Les jeunes filles sont également soumises au risque de grossesses précoces. Ce phénomène des grossesses précoces n'est pas nouveau et avait déjà retenu l'attention des autorités scolaires lors des états généraux de l'éducation en 2014, le fait nouveau soulevé par l'étude sur les risques et vulnérabilités est son glissement vers le fondamental. Les entrées tardives à l'école, auxquelles s'ajoutent de nombreux redoublement, font qu'un nombre important de filles âgées de plus de quinze ans sont encore au fondamental et souvent dans les 3 premiers cycles (seul 1% de la classe d'âge accède au post-fondamental).

Les **risques géologiques** constituent le dernier facteur de risque identifié : glissement de terrain qui entraînent eux aussi des destructions d'écoles et des déplacements de population.

La pauvreté est un facteur d'aggravation générale des différentes vulnérabilités, or l'indice de pauvreté humaine, qui était passé de 33% en 1990 à 45,2% en 2003, atteignait toujours 47% en 2013. La pauvreté amplifie les problèmes d'absences, d'interruptions de scolarisation et d'abandons. En effet, les familles démunies mobilisent les enfants scolarisés, pour les travaux domestiques, les travaux champêtres à la maison, dans le voisinage (par exemple les absences massives saisonnières) ou à l'étranger, surtout en Tanzanie pour les DPE frontalières de ce pays. La pauvreté provoque aussi des interruptions dues aux frais indirects de scolarité.

Au regard de la situation décrite ci-dessus, la notion de vulnérabilité est ici importante. Tous les élèves et toutes les écoles ne courent pas les mêmes risques et au même niveau. Les écoles éloignées des centres de décision, situées en milieu rural où à la périphérie des villes, les enfants ayant des parents non instruits, avec un niveau élevé de pauvreté sont plus exposés aux impacts des risques cités.

2. Principales orientations stratégiques

L'existence d'un consensus fort autour des principales politiques du PSDEF et particulièrement celle de la mise en œuvre de la réforme du fondamental et le développement maîtrisé des autres segments du secteur, les difficultés enregistrées ces dernières années dans la mise en œuvre de certaines politiques clés (politique du redoublement, réduction de la double

¹⁶ En 2016, 54,4 % des enfants de six ans au Burundi sont anémiés alors qu'en 2010 ce taux est très nettement inférieur : 33,4% - EDS 2016

vacation, gestion des flux du post fondamental,) et les défis actuels auxquels est confronté le secteur ont milité en faveur du développement d'un PTE.

L'intérêt du développement du PTE est la possibilité de recentrer les interventions sur un nombre limité de priorités du PSDEF et d'intégrer des réponses aux défis nouveaux induits par la situation actuelle.

Pour les autres segments du secteur éducatif, les orientations stratégiques du PSDEF permettent de structurer les interventions dans un cadre déjà accepté par tous (Gouvernement et partenaires techniques et financiers).

Les orientations stratégiques prioritaires retenues dans le PTE sont décrites ci-après.

2.1. Accès et équité au fondamental

Le Gouvernement maintient son engagement prioritaire pris dans le cadre du PSDEF en faveur de l'accès et du maintien des enfants dans les trois premiers cycles du fondamental et l'amélioration de l'accès au cycle 4 dans la perspective de sa généralisation. Ceci s'accompagnera d'une maîtrise des transitions vers le post fondamental pour éviter la dégradation des conditions d'apprentissages.

L'atteinte de cet objectif passe par la mise en œuvre des politiques suivantes :

✓ L'amélioration de l'offre scolaire

L'amélioration de l'accès et de l'équité passe aussi par l'amélioration de l'offre scolaire. La situation actuelle ne permet pas de tabler sur un programme de constructions correspondant aux besoins globaux de ce segment pour les trois prochaines années. Il vise plutôt à rapprocher des moyennes nationales les points sombres du système.

Ceci passe par un ciblage des écoles qui ont les ratio élèves par groupes pédagogiques les plus élevés et qui sont déjà au maximum de leur capacité en termes de double vacation. De même, les écoles disposant de constructions fragiles et qui sont très vulnérables aux intempéries seront également prises en compte dans ce programme. Le diagnostic des infrastructures en cours de préparation par les services du MEFTP avec l'appui de l'UNICEF permettra de cibler les priorités. La réduction des disparités entre les communes et entre les provinces sera au centre des préoccupations dans la définition des écoles devant bénéficier de nouvelles constructions ou de réhabilitation.

Les modalités de construction déjà expérimentées dans le cadre de la mise en œuvre du PSDEF (maîtrise d'ouvrage communale, maîtrise d'ouvrage déléguée à des opérateurs) seront poursuivies et la maîtrise d'ouvrage communautaire actuellement à l'étude¹⁷ sera également expérimentée pour permettre l'exécution dans les délais des constructions du plan de transition.

¹⁷ Dans le cadre des travaux de l'étude actuellement en cour sur les normes et standards de construction, avec le soutien de l'UNICEF.

Le programme portera sur la construction d'environ 1000 salles de classes dans les trois premiers niveaux du fondamental, les situations les plus critiques repérées dans les classes du cycle 1 seront traitées en priorité. Ce programme sera complété par des opérations de soutien à la réhabilitation, la maintenance et à l'équipement des salles de classe pendant la période du PTE.

✓ ***Le recrutement, affectation et redéploiement des enseignants***

La disponibilité des enseignants en nombre suffisant dans les écoles constitue un axe important des politiques du PTE, qui s'appuiera sur plusieurs mesures. Il s'agira dans un premier temps de poursuivre les mesures d'optimisation de l'utilisation des enseignants actuellement en cours (redéploiement des enseignants en surplus dans les écoles et dans les administrations), dans un second temps de recruter, former des enseignants et les affecter dans les écoles qui sont en situation critique (enseignants en double vacation, ratio élèves/maitre élevé et possibilité de double vacation). L'amélioration de la situation des classes du cycle 1 sera prioritaire. Comme pour la construction, les mesures de redéploiement, de recrutement et d'affectation des enseignants auront pour objectif prioritaire de réduire les disparités fortes constatées entre les provinces mais aussi entre les communes d'une même province.

✓ ***La réduction des entrées tardives à l'école***

Le MEFTP encouragera la réduction des entrées tardives pour fluidifier les parcours scolaires et réduire les abandons au travers (a) de la sensibilisation des parents d'élèves sur les inconvénients des entrées tardives (b) de mesures administratives (inscription prioritaire des enfants de 6 ans, renforcement de la gratuité) (c) des mesures locales d'accompagnement des jeunes enfants, avec l'appui des CGE et des APE.

✓ ***L'augmentation du temps scolaire***

L'augmentation du temps scolaire s'appuiera sur plusieurs politiques complémentaires. L'allongement de l'année scolaire qui entrera en vigueur à la rentrée 2018 permettra une augmentation significative du temps d'apprentissage¹⁸.

Pour les trois premiers cycles du fondamental, cette seule mesure ne pourra garantir un temps d'apprentissage suffisant, elle devra être complétée par des politiques d'atténuation des effets de la double vacation, dont il n'est pas raisonnable de penser pouvoir parvenir à réduire beaucoup le niveau d'ici la fin du PTE, même si le programme de construction scolaire permettra d'augmenter le nombre de classes disponibles. Ces mesures cibleront particulièrement les petites classes.

Pour le cycle 4, l'organisation actuelle¹⁹ entraîne mécaniquement une sous-utilisation des classes. Des efforts d'optimisation seront entrepris pour réduire les besoins en salles de classe

¹⁸ Cet allongement permettra au cycle 4 de faire presque coïncider les horaires des classes et le temps d'apprentissage pour dérouler les programmes issus de la réforme mais le temps d'apprentissage pour les trois premiers cycles restera nettement insuffisant. Cf. le point 3.1 pour plus de détails.

¹⁹ Une classe utilisée à horaire fixe par un groupe pédagogique pour un enseignement organisé en domaines disciplinaires et en séances

et des travaux seront menés pour étudier la possible mise en place de nouveaux emplois du temps.

Une vaste concertation sera organisée dès le premier semestre 2018 avec tous les acteurs concernés (MEFTP, syndicats d'enseignements, représentants des parents d'élèves, CGE) pour étudier toutes les possibilités de maximisation d'utilisation des salles de classes, des horaires et d'allongement de la semaine scolaire au samedi, dans le respect de la charge horaire statutaire des enseignants et de l'horaire dû aux élèves.

✓ ***La gestion de la 9^{ème} année***

La dernière année du cycle fondamental constituera pour un bon nombre de jeunes une année terminale, c'est une des orientations stratégiques principales des autorités éducatives burundaises qui se traduit par plusieurs mesures opérationnelles.

La 9^{ème} elle est ainsi appelée à devenir une année où le redoublement ne sera plus autorisé²⁰ et la transition vers les niveaux post fondamentaux sera fortement régulée au moyen du concours d'état de fin de 9^{ème} année.

✓ ***L'évaluation de la réforme du fondamental 4 et l'ajustement de la réforme pour les trois premiers cycles du fondamental***

La réforme du fondamental a démarré en 2013, les programmes du cycle 4 ont été totalement mis en place mais la formation des enseignants a été insuffisamment adaptée.

Le MEFTP conduira pendant la période du PTE une évaluation complète (pédagogique, organisationnelle et qualitative) de la mise en œuvre de la réforme au cycle 4, pour en tirer les leçons et adapter (i) les programmes des cycles 2 et 3, (ii) les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants (avec la définition précise du profil requis des enseignants du cycle 4) en conséquence et (iii) les dispositifs d'accompagnement et de supervision pédagogiques et administratifs.

Une révision des programmes du cycle 1, centrée sur les apprentissages en lecture dans tous les domaines d'enseignement, sera conduite dès le démarrage du PTE. En effet, ce recentrage sur les apprentissages fondamentaux devant être acquis pendant les deux premières années du primaire est urgent et ne dépend pas des résultats de l'évaluation du cycle 4. En revanche, les nouveaux programmes des cycles 2 et 3 seront ajustés en fonction des résultats et recommandations de l'évaluation qui seront disponibles au cours de l'année 2019, avant leur implantation.

L'allègement du coût de l'éducation, particulièrement pour les ménages les plus pauvres, est aussi une mesure forte d'amélioration de l'accès et de l'équité, elle est développée au point 2.4 ci-dessous.

²⁰ Le taux de redoublement passera de 10,6% en 2016 à 5,9% en 2020

2.2. Promotion de la qualité au fondamental

Le second axe de la politique retenue dans le cadre du PTE porte sur l'amélioration de la qualité des apprentissages. Ceci passe par le renforcement de l'encadrement de proximité, la réduction des redoublements et la disponibilité de manuels et de guides, toutes mesures pour éviter les abandons précoces et réduire les déperditions des ressources qui en sont le corollaire.

✓ *L'amélioration de l'encadrement de proximité*

L'amélioration de la gestion pédagogique et quotidienne des établissements scolaires se fera à travers le suivi de l'assiduité et des résultats des élèves, le repérage précoce des élèves en difficulté, l'application des politiques de baisse du redoublement, le respect des horaires, des programmes, la répartition harmonieuse des élèves en groupes pédagogiques de façon à favoriser les classes du premier cycle. Les directeurs d'école seront en première ligne pour cette amélioration de la gestion quotidienne et pédagogique, ils seront aidés en cela par les personnels des IPE et DCE. Des moyens de fonctionnement et des outils seront mis à la disposition des écoles et des structures déconcentrées pour leur permettre de mener ces missions à bien.

Par ailleurs, les réseaux d'établissements qui se sont mis en place (un ancien collège avec des professeurs spécialisés par discipline qui appuie les instituteurs des classes du cycle 4 des écoles avoisinantes et/ou des professeurs qui appuient leurs collègues dans l'enseignement de disciplines qui n'étaient pas leur spécialité) seront encouragés et appuyés pour constituer le noyau d'un dispositif de formation continue pour les enseignants du cycle 4.

✓ *La réduction du redoublement et des abandons*

Un autre objectif de la politique de la qualité vise la poursuite de la stratégie de réduction du redoublement entamée dans le cadre de la mise en œuvre du PSDEF. Le principal résultat attendu est la diminution des abandons scolaires. Les axes d'intervention retenus portent sur la sensibilisation des acteurs, le suivi du respect des textes réglementant le redoublement, le repérage précoce des enfants en risque de décrochage scolaire, l'instauration systématique de remédiation pour ces enfants et le renforcement de l'encadrement de proximité.

✓ *La disponibilité des manuels et des guides*

Des manuels et des guides seront acquis et distribués en quantité suffisante pour couvrir les besoins des trois premiers cycles du fondamental.

Pour le cycle 1, les manuels et guides, centrés sur l'apprentissage de la lecture, seront développés dès 2018 et mis à disposition dans les classes de première année à la rentrée 2019, et en seconde année à la rentrée 2020. Pour le cycle 2, les manuels et guides seront révisés sur la base des résultats de l'évaluation de la réforme du fondamental. En attendant, les élèves de 4^{ème} année bénéficieront d'une distribution des anciens manuels dès la rentrée 2018, les

nouveaux ne sont attendus qu'à la rentrée 2021, soit trois années complètes d'utilisation²¹. De même, les manuels et guides du cycle 3 actuellement utilisés dans les classes seront reproduits et diffusés²². Il n'est pas prévu d'acquérir des manuels pour le cycle 4 car des distributions ont été faites en 2017.

Une attention particulière sera portée à la diffusion des manuels afin de garantir une dotation équitable des élèves sur tout le territoire burundais. Les modalités de distribution des manuels pour le cycle 4 du fondamental ont donné de bons résultats au cours des trois dernières années, elles pourront être reconduites en attendant la réalisation d'une étude logistique pour améliorer la distribution des manuels scolaires et des outils didactiques aux écoles.

✓ Une attention particulière à l'amélioration des apprentissages au cycle 1

De même que pour les politiques en faveur de l'accès et de l'équité, toutes les activités de promotion de qualité mises en œuvre pendant le PTE mettront un accent particulier sur le cycle 1.

En particulier, le recentrage des programmes sur l'apprentissage de la lecture dans le premier cycle, et en conséquence la révision des manuels et le développement d'outils et de supports supplémentaires à l'intention des élèves et des enseignants, vont favoriser l'amélioration des apprentissages dans ce cycle.

2.3. L'articulation de l'enseignement fondamental à l'enseignement des métiers et à la formation professionnelle

L'enseignement des métiers et la formation professionnelle tiennent une place importante dans la stratégie du gouvernement, d'une part pour offrir des solutions de formation à une partie des jeunes burundais qui ne poursuivront pas des études au niveau post fondamental, et d'autre part pour former une main d'œuvre qualifiée capable d'accompagner le développement économique du pays.

Les centres des métiers (CEM) et les centres de formation professionnelle (CFP) accueilleront des jeunes d'au moins 14 ans ayant achevé ou non l'enseignement fondamental et proposeront des cycles de formation d'un à deux ans. Le développement prioritaire de la filière agro-élevage amorcé en 2016 sera poursuivi.

Pendant la période du PTE, la structuration du sous-secteur de l'enseignement des métiers et de la formation professionnelle accompagnera l'expansion quantitative de l'offre, de façon à en garantir la pertinence économique et la pérennité. Il s'agit de l'organisation des branches professionnelles, du développement de partenariats avec le secteur privé et avec les professions, de l'élaboration d'un cadre national des qualifications et de certifications, etc.

²¹ Pour les élèves de 3^{ème} année, il sera difficile d'acquérir des manuels pendant la période du PTE car le délai entre une passation de marché pour acheter les manuels existants et l'achat de manuels développés sur la base des nouveaux programmes sera très court.

²² La durée de vie d'un manuel scolaire étant estimée à trois ans, ces manuels sont indispensables aux élèves des cycles 2 et 3, en attendant que les nouveaux programmes et supports pédagogiques du cycle soient implantés dans les classes.

Il est en effet important que la politique de mise en place des institutions de référence soit suffisamment avancée avant de procéder au déploiement d'offres nouvelles en grande quantité.

2.4. Le renforcement de la résilience du système

✓ Mise en œuvre de l'alimentation scolaire et actions sanitaires

Le MEFTP et ses partenaires ont entamé la préparation d'une politique nationale d'alimentation scolaire qui a pour objectifs (i) d'élargir l'accès des cantines dans les zones d'insécurité alimentaire et (ii) de réduire les coûts en introduisant progressivement dans certaines provinces de nouvelles modalités permettant de confier l'achat des vivres aux comités de gestion des écoles.

Par ailleurs, l'école peut constituer un point d'entrée intéressant pour appuyer les autorités sanitaires dans le suivi et le traitement des enfants pour : (i) le suivi vaccinal, (ii) des dépistages simples (iii) la délivrance de complémentations (par exemple contre l'anémie) et (iv) la prévention de risques sanitaires répandus et importants (paludisme et choléra). Le MEFTP prendra l'attache du Ministère de la Santé publique pour étudier les mesures pouvant être mises en œuvre dans ce sens dans le cadre de la politique de la santé scolaire.

Les politiques de prévention et de gestion des grossesses précoces seront poursuivies et développées.

✓ Constructions scolaires et adaptation aux catastrophes naturelles

Des mécanismes seront identifiés pour permettre la maîtrise des procédés de choix de site et de modalités de construction qui devront s'appuyer sur des expertises techniques qu'elle que soit la maîtrise d'ouvrage (particulièrement pour les bâtiments construits par les communautés). Sur ces thématiques, un guide simplifié à la destination des maîtrises d'ouvrage et les partenaires locaux (communes et communautés) sera élaboré par le MEFTP.

✓ Accompagnement des enfants ayant interrompu leur scolarité

Les principales orientations s'attachent à la détection et la prise en charge des risques d'interruptions de scolarité récurrents (risques climatiques et sanitaires) et exceptionnels (déplacements de population à l'intérieur et à l'extérieur des frontières).

Des politiques composites sont proposées en matière de suivi (suivi routinier de l'assiduité, identification des enfants déplacés) et de prise en charge (mesures pédagogiques et administratives d'adaptation des enseignements et des horaires, distribution de fournitures scolaires). Les modalités de financement de ces mesures seront étudiées et progressivement mises en place.

✓ ***La promotion de la gratuité de l'enseignement fondamental***

Elle se base sur le renforcement des moyens de fonctionnement des écoles en vue de réduire, voire de supprimer dans les provinces où l'accès est le plus faible, les contributions des familles au fonctionnement courant de l'école, à l'entretien et à la maintenance.

Un autre aspect concernera la distribution de fournitures scolaires au profit des enfants des écoles des communes les plus vulnérables, le gouvernement et différents partenaires contribuent à la dotation de kits scolaires.

Un accueil bienveillant des enfants vulnérables à l'école sera favorisé par la prise d'un texte réglementaire pour prohiber l'exclusion d'élèves pour défaut de fournitures, d'uniforme ou de cotisation à la caisse de l'école ; la mise en application de ce texte sera appuyée par les CGE et les APE.

Ces interventions permettront d'alléger les coûts supportés par les familles, qui sont considérés comme le second facteur explicatif de la non scolarisation d'un cinquième des enfants en âge d'aller à l'école fondamentale.

2.5. L'amélioration de la gouvernance et du pilotage du secteur

✓ ***La gestion des flux d'élèves***

Le scénario de développement du système éducatif dépend du comportement des cohortes d'élèves et d'étudiants dans toutes les structures d'éducation et de formation. Le modèle de simulation pose des hypothèses sur ce comportement. Par exemple, on suppose qu'à l'avenir, moins d'élèves abandonneront leurs études en cours de cycle (le taux d'achèvement des trois premiers cycles est attendu à 65% en 2020, contre 61% en 2016 ; le taux de survie au cycle 4 est attendu à 85% en 2020 contre 81% en 2016), ou qu'une certaine proportion s'orientera vers des filières professionnelles. Ces hypothèses rendent compte des orientations politiques exprimées par les autorités du pays.

Cependant, le comportement réel des flux échappe en partie à la maîtrise de l'administration, pour deux raisons :

- Les élèves et leurs familles peuvent avoir des comportements qui ne sont pas ceux que les autorités avaient anticipés ou souhaités. Par exemple, lorsque l'enfant parvient à la fin du fondamental, il privilégie la poursuite d'études classiques au post fondamental et il est réticent à s'orienter dans une voie professionnelle ;
- La gestion des carrières scolaires est le résultat d'un grand nombre de petites décisions (le passage, le redoublement) prises par les enseignants et par les établissements. Il n'est pas facile pour l'administration centrale de maîtriser cet ensemble de décisions ou de le réguler.

Les grands traits de la politique sont déjà arrêtés, d'une part par la politique du fondamental pour les enfants de 6 à 14 ans et d'autre part par la volonté de favoriser l'enseignement des métiers et la formation professionnelle. Pour la gestion des flux, cela implique :

- Une amélioration de la rétention dans les trois premiers cycles du fondamental (58,4% en 2020 au lieu de 47,4% en 2016) ;
- Une transition la plus fluide possible entre ces cycles et le quatrième ;
- Une transition très régulée entre le fondamental et le post fondamental (le taux de transition vers le post fondamental général passera de 44,1% en 2016 à 27% en 2020), par le biais du concours de certification et d'orientation de fin de 9^{ème} année ;
- Une augmentation progressive du nombre d'élèves orientés vers l'enseignement des métiers et les formations professionnelles.

Les stratégies retenues pour assurer la maîtrise des flux dans chaque niveau d'enseignement visent l'amélioration de la rétention pour éviter la discontinuité dans les parcours et les gaspillages de ressources qui en découlent, mais aussi une meilleure préparation aux cycles suivants.

✓ **Déconcentration et décentralisation**

Le MEFTP est l'un des départements ministériels pilotes en matière de déconcentration administrative et financière. Il s'est engagé dans ce mouvement par la création des directions communales et provinciales de l'éducation ainsi que par la mise en place de circuits financiers permettant à tous les acteurs de terrain, y compris les écoles, de disposer de comptes bancaires et de budgets de fonctionnement. C'est ainsi que la gratuité de l'enseignement primaire a pu être effective, les écoles percevant les menus budgets nécessaires à leur fonctionnement quotidien. L'accélération de ce mouvement de déconcentration a été un des objectifs visés par le PSDEF.

C'est dans ce cadre que les communes ont été sollicitées dans la mise en œuvre du programme de construction du PSDEF qui constitue un facteur critique pour la décongestion du système. La mise en place du nouveau programme de construction s'appuiera sur toutes les maîtrises d'ouvrage disponibles, y compris les modalités communales et communautaires. L'administration centrale limitera son rôle au choix des sites, à la supervision des travaux, à l'appui technique aux maîtrises d'ouvrage et au contrôle de la qualité.

Dans les activités pédagogiques, l'objectif est de renforcer l'encadrement de proximité, l'échelon communal aura la tâche de piloter les principales mesures de la réforme de l'enseignement fondamental, comme la gestion des redoublements.

✓ **Renforcement des capacités de gestion, planification, suivi et évaluation**

Les besoins en renforcement des capacités ont été identifiés tout au long du processus de préparation du PTE et de son plan d'action et des activités allant dans le sens de leur renforcement sont définies et intégrées dans le plan d'action.

L'objectif recherché est de disposer des capacités capables de mettre en œuvre à temps les stratégies retenues dans le PTE mais aussi d'accompagner la préparation et la mise en place du futur plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation.

3. Description des principales politiques

3.1. Accès et conditions de scolarité dans le fondamental

3.1.1. Accès et conditions de scolarité dans les trois premiers cycles du fondamental

Les trois premiers cycles de l'enseignement du fondamental connaissent encore de nombreux défis avec une démographie qui reste dynamique et un taux brut d'accès de 126,5%, cela se traduit par une augmentation régulière des effectifs scolarisés jusqu'en 2023²³ avant de décroître légèrement. Le taux d'achèvement est d'environ 60%, en net recul par rapport à l'année scolaire 2013-2014.

54% des groupes pédagogiques restent soumis à la double vacation, avec de fortes variations selon les niveaux et les provinces et communes. Les classes du cycle 1 enregistrent systématiquement les plus forts taux de double vacation et les groupes pédagogiques les plus larges.

3.1.1.1 Gestion de la double vacation et atténuation de ses effets négatifs sur le temps d'apprentissage.

Le maintien d'une natalité dynamique, la très forte densité démographique et le manque de terrains disponibles dans certaines provinces et communes et les faibles capacités de constructions scolaires pendant la période de transition, tant sur un plan financier que physique, rendent obligatoires l'utilisation de la double vacation sur un horizon de moyen terme. La question particulière des constructions scolaires est abordée plus en détail au point 3.3.1 ci-dessous.

Une proposition d'allongement de l'année scolaire de 28 à 37 semaines²⁴ est actuellement en discussion. Elle sera mise en place à la rentrée 2018, elle permettra une première augmentation significative de l'horaire d'apprentissage annuel de 490 à 648²⁵ heures pour les élèves en double vacation. A la fin de garantir une meilleure couverture des programmes²⁶ et d'améliorer l'équité entre les enfants suivant un enseignement en simple et en double vacation, une stratégie globale d'utilisation la plus efficace possible des salles de classe et des enseignants va être développée, en considérant tous les leviers possibles :

- Allongement des horaires d'enseignement dans la journée, en lien avec la possibilité d'organiser des journées discontinues et le développement des cantines scolaires suivant les communes ;
- Allongement de la semaine en passant d'une semaine de 5 à une semaine de 6 jours en incluant le samedi ;
- Utilisation des salles de classe vides pendant les horaires de fonctionnement de l'école (par exemple si des classes de cycle 4 ne sont pas utilisées l'après-midi, après la fin des

²³ 2,489 millions

²⁴ L'année scolaire sera de 40 semaines, 3 semaines sont réservées à l'organisation de révisions et d'évaluations.

²⁵ Soit 17,5 heures hebdomadaires à raison de 7 séances de 30 mn par jour sur une semaine de 5 jours.

²⁶ L'ordonnance n°620/Cab.Min/448 du 02/04/2012 fixait annuellement le temps scolaire à 950 heures pour le cycle 3 et 855 heures pour les cycles 1 et 2 sur une année de 38 semaines. Cette organisation n'a cependant pas été mise en place

- cours des élèves de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}) ou d'autres établissements proches comme cela est déjà pratiqué dans certaines écoles de Bujumbura Mairie ;
- Organisation des services enseignants à la fin de maximiser les heures devant les élèves, tout en gardant le temps nécessaire au travail pédagogique effectué hors des classes (préparation des cours, corrections et participation aux journées pédagogiques et réseaux scolaires). La mobilisation d'enseignants le samedi doit évidemment se faire dans le respect du statut de la fonction publique duquel les enseignants relèvent et peut donner lieu à d'éventuelles compensations.

Une concertation large sera menée au cours du premier semestre 2018 avec l'ensemble des partenaires concernés : administration centrale et déconcentrée, syndicats d'enseignants, association des parents d'élèves et représentants des CGE, société civile. L'objet de cette concertation sera de considérer tous les éléments évoqués ci-dessus et de proposer des solutions souples, adaptées aux différents contextes des écoles.

Les activités d'adaptation des programmes et des révisions, et en conséquence des différents supports pédagogiques, prendront en compte l'allongement effectif du temps scolaire résultant de la prise de mesures administratives et des stratégies de maximisation de l'utilisation des salles de classe et des services enseignants.

3.1.1.2. Amélioration des conditions d'apprentissage au cycle 1

C'est au cycle 1 que les conditions d'apprentissage sont les plus dégradées dans l'enseignement fondamental.

Tableau 2 : Indicateurs de conditions d'apprentissage

Moyennes nationales – année scolaire 2015/2016	Cycle 1 du fondamental	Cycles 1 à 3 du fondamental
Taux de redoublement	25,3%	22%
Taille des groupes pédagogiques	62	54
Proportion de groupes pédagogiques en double vacation	67%	54%

Source : base de données du BPSE/MEFTP

De plus, bien que la question ne soit pas documentée statistiquement, l'affectation des enseignants les moins expérimentés dans les petites classes est une pratique courante, elle était liée à la tenue des examens de fin de 6^{ème} année dont la suppression est récente (rentrée 2013).

Or, l'acquisition des premiers apprentissages est fondamentale pour le bon déroulement des scolarités des enfants, il est donc essentiel d'assurer les meilleures conditions d'apprentissage au premier cycle.

Plusieurs mesures seront mises en place pour améliorer l'accueil des jeunes enfants dans les écoles fondamentales, au niveau local, avec l'appui des DPE et des DCE :

- (i) Mécanismes de détection des situations les plus urgentes : avant chaque rentrée, le BPSE visite chaque province pour collecter l'information et statuer sur les décisions d'ouverture de classe et de gestion des groupes pédagogiques

(regroupement ou dédoublement). Dès la rentrée 2018, l'accent sera mis dans ce travail sur la situation des classes de première et deuxième année : identification des classes pléthoriques et de la proportion de classes en double vacation par rapport à la moyenne de la commune, de la province et nationale.

- (ii) Orientation prioritaire du programme de constructions scolaires : l'analyse des données de 2016 montre que l'élimination de groupes pédagogiques comptant au moins 90 élèves (un chiffre qui reste très élevé pour des petites classes) demande la construction en un an de 756 salles. Ces chiffres indiquent clairement l'ampleur des besoins et la nécessité de cibler les constructions scolaires, de plus amples développements sont consacrée à cette question au point 3.3.2 ci-dessous.
- (iii) Gestion au niveau des écoles :
 - Gestion prioritaire de la double vacation pour les classes du cycle 1 : utilisation des salles de classe vacantes, rééquilibrage de la taille des groupes pédagogiques entre niveaux.
 - Affectation des enseignants les plus expérimentés et/ou avec une formation à la pédagogie des grands groupes au cycle 1.
 - Gestion du redoublement : les mesures de lutte contre le redoublement sont détaillées au point 3.2.1 plus loin, elles s'appliqueront avec une attention particulière au cycle 1 afin d'atteindre les objectifs décrits dans le modèle de simulation : taux de redoublement intra-cycle de 16% en 2020 et de 5% en 2025, et taux de redoublement inter-cycle de 18% en 2020 et 10% en 2025. L'encadrement de proximité assuré par les structures déconcentrées devra appuyer le directeur d'école pour garantir (i) le respect des normes réglementaires pour les délibérations²⁷ et (ii) l'adaptation des évaluations au déroulé effectif des programmes dans les classes.

3.1.1.3 Réduction des entrées tardives à l'école fondamentale

Les entrées tardives dans le système scolaire restent importantes au Burundi et pèsent lourdement sur les parcours scolaires des enfants. Les deux premières causes des entrées tardives sont l'appréciation des familles sur l'âge légal d'entrée à l'école et la charge financière de la scolarisation.

Les politiques proposées cherchent en priorité à répondre à ces difficultés :

- (i) Poursuivre les campagnes de sensibilisation pour encourager les parents à inscrire leurs enfants à l'âge légal de 6 ans en première année avec l'implication des CGE et des APE ;
- (ii) Quand des enfants de 6 ans se présentent à l'école, leur inscription doit être enregistrée en priorité par rapport aux enfants plus âgés, d'une part car ces enfants ont plus de chance de suivre une scolarisation plus longue, et d'autre part pour traduire concrètement la sensibilisation auprès des familles. Par conséquent, le MESSRS mettra en place des programmes de communication et des mesures de suivi administratif envers les services déconcentrés et les écoles.

²⁷ Etablies par l'ordonnance ministérielle N°610/1058 du 25 mai 2016.

- (iii) Renforcer les efforts pour tendre vers la gratuité de la scolarisation, en particulier pour les enfants issus de milieux vulnérables ; des mesures en ce sens sont proposées au point 3.5;
- (iv) Bénéficier de l'amélioration de la couverture de l'éducation préscolaire. Le développement de l'éducation préscolaire prévu reste cependant modéré²⁸, il s'appuiera en majorité sur l'ajout d'une classe de préscolaire aux écoles fondamentales publiques ;
- (v) Conduire une étude qualitative, sous couvert de l'étude sur les enfants hors de l'école programmée avec l'appui de l'UNICEF, sur la gestion des fratries dans l'accès et la fréquentation scolaire par les familles vulnérables, pour développer des analyses fines et éventuellement des pistes de solutions mieux adaptées.

3.1.2. Accès et conditions de scolarités au cycle 4 du fondamental, évaluation de la réforme

L'accès au cycle 4 du fondamental a largement augmenté depuis la mise en œuvre de la réforme à la rentrée 2013, le taux de transition effectif entre les 6^{ème} et 7^{ème} année du fondamental est proche de 77%. Pour l'ensemble du cycle 4, le taux de rétention est de 83%, le taux de redoublement est de 14,7% et le taux d'achèvement est de 47%. Ces indicateurs, en nette amélioration depuis la mise en place de la réforme, constituent des signaux forts de l'attention portée par les autorités éducatives à ce cycle d'enseignement.

Cependant, le maintien d'un taux de redoublement relativement élevé en 9^{ème} année et la forte augmentation non anticipée de la transition vers les filières post-fondamentales indiquent que la mise en place de la réforme de l'enseignement fondamental en tant que cycle terminal pour la majorité des jeunes burundais n'est pas encore achevée et la période du PTE sera mise à profit pour évaluer et ajuster les principales politiques de cette réforme.

3.1.2.1. Amélioration de la gestion de la 9^{ème} année du quatrième cycle du fondamental

Le MEFTP réaffirme fermement son engagement à donner la priorité à l'accès et à l'achèvement de l'enseignement fondamental pour une majorité de jeunes burundais. Cet engagement s'accompagne (i) d'une acceptation partagée que la 9^{ème} année est une année terminale ou une année d'orientation et (ii) d'une régulation ferme de la transition vers les cycles supérieurs du système éducatif.

La traduction opérationnelle de ces engagements comprend plusieurs volets.

D'une part, le redoublement en 9^{ème} année ne doit plus être autorisé à brève échéance, afin d'éviter que se reproduise dans ce niveau la situation de la 6^{ème} année du fondamental avant la mise en place de la réforme : de très nombreux élèves redoublants attendant que des places se libèrent au niveau supérieur. Cette situation avait entraîné la dégradation des conditions d'apprentissage, et un découragement certain face au manque de perspectives de scolarisation. Il est prévu que le redoublement diminue de moitié entre 2015 et 2020, de 10,6% à 5,9%, puis une disparition complète en 2025. Cet objectif ambitieux sera atteint par

²⁸ 2 points de pourcentage d'augmentation du TBS pour la période 2018-2020, le TBS atteindra 11,4% en 2020 et 15% en 2025 – Confère aussi le Plan Stratégique pour la Préscolarisation au Burundi, décembre 2017.

la prise de textes règlementaires, dont l'application sera suivie à plusieurs niveaux (cf. le point 3.2.2 ci-dessous concernant la diminution du redoublement).

D'autre part, le MEFTP a fixé des objectifs clairs concernant la réduction de la transition vers le post-fondamental général, pédagogique et technique. Il est important de souligner que la maîtrise du passage des élèves vers ces trois filières ne signifie pas une réduction des effectifs totaux, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Evolution du taux de transition vers le post fondamental

	2015-2016	2019-2020	2024-2025
Taux de transition vers le post-fondamental général	44,1%	27%	27%
Effectifs	97 498	117 442	160 325
Taux de transition vers le post-fondamental pédagogique	11%	8%	8%
Effectifs	34 234	43 622	64 207
Taux de transition vers le post-fondamental technique	21,5%	16,4%	10%
Effectifs	50 897	68 759	65 989

Source : modèle de simulation

Cette régulation vigoureuse s'appuiera sur les travaux du BPSE et sur le rapportage de la commission nationale de placement et ses démembrements provinciaux suivant le concours d'état organisé en fin de 9^{ème} année. Seul le concours conditionne le passage vers le post-fondamental, c'est un concours national organisé distinctement de l'examen de fin de 9^{ème} année qui est organisé indépendamment par chaque établissement, la moyenne est obligatoire pour l'obtention de l'examen.

Les procédures en vigueur actuellement sont les suivantes pour le concours :

- (i) Le BPSE prépare chaque année différents scénarios pour la transition vers le post-fondamental. Ces scénarios sont présentés lors d'une réunion technique, puis un arbitrage intervient au niveau ministériel.
- (ii) Suite aux résultats du concours, la note minimale de passage pour une orientation vers le post-fondamental est fixée par un texte règlementaire. Les élèves sont orientés suivant trois choix exprimés par ordre de préférence. Les meilleurs élèves sont orientés par la commission nationale dans les meilleures écoles, notamment celles disposant d'internats, les autres élèves sont orientés par les commissions provinciales.

A partir de la rentrée 2018, le BPSE ne proposera qu'un scénario, en fonction des capacités d'accueil actuelles dans chaque filière, à la fin d'atteindre les objectifs de régulation des transitions et de ne pas dégrader les conditions d'apprentissage par une augmentation non anticipée des effectifs²⁹.

²⁹ Une réflexion sera également amorcée sur les modalités d'inclusion de l'orientation des jeunes vers les CFP par la commission de placement nationale et ses démembrements provinciaux (cf. point 3.4.1).

3.1.2.2 Evaluation de la réforme du quatrième cycle du fondamental dans toutes ses dimensions

La réforme de l'enseignement fondamental a démarré par le cycle 4. La vision pour ce nouveau cycle, exposée dans le PSDEF 2012-2020, devait se traduire par :

- (i) La préparation de nouveaux programmes et de supports pédagogiques et leur application dans les classes ;
- (ii) L'adaptation de ces programmes, des modalités d'enseignement et d'évaluation aux nouvelles finalités de l'enseignement fondamental. Le PDSEF 2012-2020 avait notamment souligné la nécessité de modérer les exigences académiques du cycle 4 ;
- (iii) La mobilisation d'enseignants polyvalents de niveau D7 pour les 7^{ème} et 8^{ème} année, en organisant leurs enseignements autour de deux grands domaines, lettres et sciences humaines et sciences et mathématiques ; chaque groupe pédagogique devait donc avoir deux enseignants ;
- (iv) La mobilisation d'enseignants plus spécialisés pour la 9^{ème} année, en organisant des enseignements bivalents, si nécessaire sur plusieurs établissements pour éviter les sous-services ;
- (v) L'adaptation des dispositifs de formation initiale (dans les filières post-fondamental générales – enseignement pédagogique – et supérieures – ENS et IPA) et continue pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de la réforme.

A la fin de l'année scolaire 2015/2016, la première cohorte issue de la réforme a terminé le cycle 4, de même que la dernière cohorte des anciens collègues. Le temps est donc opportun pour mettre à profit la période de transition 2018-2020 pour lancer une évaluation globale de cette ambitieuse réforme, pour nourrir les premières propositions d'aménagement de son ensemble.

Cette évaluation devra se pencher sur les différents aspects de la réforme.

Les nouveaux programmes du cycle 4 correspondent-ils à un enseignement rénové dans l'esprit d'un prolongement des enseignements du primaire, contrairement au modèle de l'ancien collègue ? Leur application et leur évaluation dans les classes ont-elles suivi les recommandations de standardisation et de modération académiques exprimées dans le PSDEF ? Les nouveaux supports pédagogiques pour les élèves et les enseignants ont-ils été distribués en nombre suffisants ?

La formation initiale dans les filières existantes au post-fondamental général et au supérieur et les dispositifs de formation continue ont-ils formé et accompagné en nombre suffisant les instituteurs (profils D7) et les enseignants du post-fondamental, selon les prérequis de la réforme ? Ont-ils été affectés dans les établissements (écoles fondamentales et établissements post-fondamental) en nombre suffisant, de manière à couvrir les nouveaux programmes en fonction de leurs spécialités tout en minimisant les possibilités de sous-service ?

Le rythme des constructions scolaires et la libération de locaux dans les anciens collèges ont-ils permis de développer le cycle 4 pour accueillir les nouveaux effectifs dans des conditions de scolarisation acceptables ?

La soutenabilité financière de la réforme a-t-elle été assurée, tant pour les dépenses courantes (évolution de la masse salariale selon les différents statuts des enseignants, préservation d'une proportion suffisante de dépenses de fonctionnement nécessaires à la qualité des enseignements) que d'investissement (constructions scolaires, supports pédagogiques) ?

Cette évaluation est un exercice d'envergure qui nécessitera la mobilisation d'une équipe d'experts pluridisciplinaires indépendants, et suivi par un comité de pilotage mixte présidé par le MEFTP au plus haut niveau. Les travaux préparatoires (développement des termes de référence, arrangements institutionnels pour le pilotage et le suivi des travaux) démarreront dès que possible en 2018, afin que les conclusions et recommandations de l'évaluation puissent être disponibles pour la préparation du prochain PSE et pour une planification des ajustements nécessaires (formations, redéploiements, temps scolaire et organisation de la double vacation, examens et évaluations pour la gestion des redoublements, etc.). Des points d'étape et de validation seront partagés avec le GSE.

Les programmes et les supports pédagogiques du cycle 1, centrés sur l'apprentissage de la lecture, pourront cependant être révisés et adaptés sans attendre les résultats de l'évaluation. En effet, les processus des premiers apprentissages (qu'ils relèvent de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques) dépendent de facteurs cognitifs liés à l'âge des enfants et aux enseignements qui sont pris en compte dans les différentes didactiques spécifiques. Ces processus sont documentés, expérimentés et connus, de sorte que les objectifs des premiers apprentissages sont les mêmes pour tous les systèmes éducatifs.

Ces travaux s'appuieront sur les contenus prévus dans le décret présidentiel du 23 mai 2014 portant fixation des curricula de l'enseignement fondamental. Ces apprentissages vont privilégier une pédagogie centrée sur l'apprenant et viser une pédagogie de la réussite.

3.2. Amélioration de la qualité au fondamental

3.2.1 Réduction du redoublement.

Les redoublements et leurs corollaires que sont les abandons contrecarrent les efforts du gouvernement vers l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. Ce manque d'efficacité du système alourdit la charge financière³⁰ et réduit d'autant les possibilités d'investissements, tant au profit de l'accès que de la qualité de l'éducation.

C'est pourquoi les objectifs de baisse du redoublement du PTE sont ambitieux :

Tableau 4 : Evolution du taux de redoublement au fondamental

Taux de redoublement	2012	2016	2020	2025
Cycle 1	36,2%	25,0%	17,2%	7,5%
Cycle 2	32,5%	19,3%	14,1%	7,5%
Cycle 3	41,9%	18,0%	12,7%	6,0%
Cycle 4	25,7%	14,4%	7,7%	3,8%

³⁰ Le coût annuel du redoublement au Burundi est estimé entre 26,2 et 36,7 milliards FBU

Sources : indicateurs de suivi du PSDEF – BPSE/MEFTP et modèle de simulation

L'atteinte de ces objectifs est cependant une absolue nécessité pour décongestionner les classes, fluidifier les parcours scolaires des enfants et dégager des ressources financières pour d'autres dépenses courantes dédiées à la qualité et aux investissements indispensables. Par ailleurs, la réduction du redoublement est une mesure non coûteuse et qui est entièrement maîtrisée par le MEFTP.

A cette fin, le MEFTP mettra en œuvre les mesures suivantes :

- La poursuite des stratégies de communication et de sensibilisation auprès des enseignants, des directeurs d'écoles et des familles. Cela est nécessaire pour continuer à déconstruire l'image du redoublement comme une pratique garantissant l'excellence et la qualité des enseignements. La prohibition du redoublement volontaire prononcé à la demande des familles et l'objectif de tendre vers la promotion automatique à l'intérieur des cycles d'enseignement figureront en bonne place dans ces stratégies.
- La mise en œuvre des mesures pédagogiques portant sur l'évaluation et sur les exigences académiques seront poursuivies. Des outils seront développés au bénéfice des directeurs d'écoles qui ont la responsabilité de l'encadrement direct et quotidien des enseignants, y compris sur les questions des évaluations formatives, du repérage précoce des élèves en difficulté et de la mise en place de mesures de remédiation. Les DCE, DPE et les IPROEFPF seront en responsabilité de suivre en détail l'application de ces mesures et d'en rendre compte auprès de l'inspection générale, pour établir un rapport annuel spécifique présenté pour les revues annuelles du secteur. Un outil spécifique de rapportage sera donc élaboré à cet effet³¹, pour compiler à la fois les statistiques et l'avancée de la mise en œuvre des différentes mesures.

3.2.2 Apprentissage de la lecture

La dernière évaluation PASEC a montré qu'un cinquième des élèves sont en difficulté d'apprentissage en lecture dès le début de leur scolarité. Or, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture conditionne l'ensemble des apprentissages qui vont être déroulés.

Cet apprentissage ne se résume pas à un apprentissage technique (ou déchiffrage des graphèmes), il faut impérativement y associer la compréhension par l'enfant de ce qu'il lit et écrit. L'acquisition de cette compréhension se vérifie par la capacité de l'enfant à structurer un récit et en identifier clairement les différentes séquences.

Suivant ces principes, des politiques d'amélioration de l'apprentissage de la lecture seront mises en place. Elles seront basées sur une pédagogie de la réussite centrée sur l'apprenant, qui favorise une participation active des enfants aux activités en classe.

Ainsi :

- (i) De nouveaux outils et supports pédagogiques seront élaborés et diffusés pour appuyer les enseignants à mettre en place de nouvelles pratiques dans les classes

³¹ En l'absence actuelle de l'immatriculation des élèves, un suivi individuel n'est pas possible. Le tableau 4.3 du questionnaire du recensement scolaire annuel pourrait être utilisé comme base de rapportage.

- et favoriser chez les élèves une meilleure maîtrise de la lecture et de l'écriture qui facilite l'ensemble des apprentissages. Par exemple, des livres supplémentaires seront acquis et mis à la disposition des enfants ;
- (ii) Les enseignants bénéficieront de formations pour s'approprier ces outils.

3.2.3 Accompagnement des enseignants dans l'évolution de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation

La volonté de la réforme en cours de faire de l'enseignement fondamental un niveau d'enseignement proche des principes et des modes d'organisation du primaire d'une part, la réalité des conditions d'apprentissage dans de nombreuses écoles d'autre part (double vacation et temps d'apprentissage réduit, effectifs pléthoriques) et enfin la mise en place progressive de nouveaux programmes doivent amener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation dans les classes. De surcroît, l'enseignement de certaines thématiques comme les sciences et le Français Langue d'Enseignement (FLE) nécessite une attention particulière. L'engagement ambitieux de baisse du redoublement renforce la nécessité de cette évolution.

Plusieurs mesures seront mises en œuvre pour continuer d'accompagner les enseignants :

- (i) Les outils pédagogiques déjà élaborés (cf. ci-dessus) continueront d'être diffusés et utilisés dans les écoles.
- (ii) Le cadre institutionnel de la formation continue mis en place avec le démarrage de la réforme sera réactualisé. Une politique nationale sera élaborée. Le plan de formation continue mis en place en 2013 sera réactualisé pour tenir compte de la politique. Le dispositif institutionnel de la formation continue mis en place sera renforcé pour lui permettre d'assurer sa fonction d'impulsion et de coordination des activités de renforcement de compétences du personnel.
- (iii) Les plateformes d'échange et d'apprentissage par les pairs que sont les journées pédagogiques (dans les trois premiers cycles du fondamental) et les réseaux scolaires (pour le quatrième cycle) continueront d'être utilisées. Les réseaux scolaires se sont rapidement mis en place au démarrage de la réforme, ils organisent autour d'un établissement de référence (ou école centrale) d'autres établissements (ou écoles satellites) dans un rayon de 5 km pour des journées d'échange entre pairs, les enseignants les mieux expérimentés et les plus spécialisés appuyant leurs collègues. Ces journées sont organisées par domaines d'enseignement chaque dernière semaine du mois. Ces réseaux ont apporté une solution locale et pragmatique à la mise en place de la réforme, ils doivent être formellement reconnus, organisés de manière régulière et appuyés par l'administration scolaire, notamment par la fourniture de supports pédagogiques adaptés (progression de leçons, exercices corrigés, etc..) et d'appuis techniques ponctuels des bureaux pédagogiques.
- (iv) Les outils et dispositifs développés appuieront particulièrement les enseignants du premier cycle, à la fin de faire face aux conditions d'apprentissage difficiles et de favoriser l'apprentissage de la lecture par les enfants.

- (v) Le renforcement des capacités sur l'enseignement des sciences et des langues d'enseignement, en particulier la gestion de la transition du kirundi vers le français comme langue d'enseignement. Des mesures appropriées seront mises en place en termes de renforcement de capacités et de dotation d'équipements.

Des développements particuliers sur l'adaptation des pratiques d'enseignement et d'évaluation aux interruptions de scolarité des élèves sont proposés au point 3.5.

Il est à noter que de même que pour les trois premiers cycles du fondamental, l'allongement de l'année scolaire à 40 semaines prévu pour la rentrée 2018 va permettre une augmentation significative du temps d'apprentissage : 32 semaines sur 40 seront dédiées aux apprentissages³² et 8 aux évaluations et examens³³.

3.2.4. Renforcement de l'encadrement de proximité

L'encadrement de proximité soutient la mise en œuvre des politiques importantes pour l'enseignement fondamental :

- La mise en place progressive des nouveaux curricula et le recentrage dans le cycle 1 sur l'apprentissage de la lecture ;
- La modération des exigences académiques et l'adaptation des pratiques d'évaluation ;
- La gestion du redoublement.

L'organisation de l'inspection a été précisée par le décret n°100/21 du 7 février 2017³⁴. Ce décret rappelle au niveau central les fonctions de l'inspection générale et des inspections principales de l'enseignement fondamental et de post fondamental et au niveau déconcentré les fonctions des inspections provinciales qui disposent chacune d'un pool d'inspecteurs agissant au niveau provincial et communal.

L'inspection provinciale a pour missions de (i) coordonner et superviser les activités de service de l'enseignement fondamental et post fondamental, (ii) assurer l'inspection administrative, financière et pédagogique des écoles (iii) assurer le contrôle normatif de l'administration et de la gestion financière des établissements de l'enseignement fondamental et post-fondamental (iv) évaluer les apprenants par l'organisation des tests provinciaux de connaissances et de niveaux et (v) participer aux travaux d'évaluation nationale et internationale. Il est à noter que le décret a supprimé la structure de l'inspection communale, remplacée par un inspecteur conseiller de niveau D7 affecté au niveau de chaque commune.

Le Décret N° 100/038 du 16 février 2016 portant mission, organisation et fonctionnement du MEESRS régit les fonctions des DPE et DCE dans la gestion de l'éducation au niveau déconcentré. Ainsi, au plan pédagogique, la DPE est chargée de : i) de la mise en place de stratégies d'amélioration des conditions d'enseignement dans les établissements scolaires et de mesures appropriées pour remédier rapidement aux mauvaises situations constatées par

³² A raison de 8 séances de 45 mn par jour et 5 jours par semaine, le temps d'apprentissage équivaut à 960 heures annuelles, ce qui est quasiment équivalent au temps d'apprentissage théorique du cycle (972 heures).

³³ Cf. point 3.1.1.1

³⁴ Décret n° 100/21 du 7 février 2017 portant réorganisation de l'inspection de l'enseignement

l'inspection scolaire ; et ii) de l'exploitation des résultats scolaires de la province en vue d'améliorer le rendement. De même la DCE assure la promotion quantitative et qualitative de l'enseignement, apporte des mesures correctives aux mauvaises situations constatées par l'inspection scolaire et monte des projets d'acquisition du matériel didactique et enfin exploite des résultats scolaires de la commune en vue d'améliorer le rendement.

Les DPE, DCE et corps d'inspection sont donc les entités en première ligne pour mettre en place et suivre les principales politiques d'amélioration des enseignements.

Les moyens de fonctionnement mis à la disposition des services déconcentrés reposent depuis la suspension du FCE entièrement sur le budget de l'état, ils sont répartis en fonction du nombre d'écoles dans les provinces et les communes.

En 2016 :

- Les 18 DPE ont bénéficié de 254 millions FBU, soit environ 127 000 USD
- Les 18 IP ont bénéficié de 156 millions FBU, soit environ 78 000 USD
- Les 119 DCE ont bénéficié de 146 millions FBU, soit environ 73 000 USD

Ces moyens ne permettent pas de couvrir les dépenses de fonctionnement des services : par exemple les évaluations harmonisées par communes et par provinces ne se font plus et les inspecteurs et conseillers n'ont pas les moyens de se déplacer suffisamment dans les écoles.

Dans ce contexte, les politiques suivantes seront mises en place :

- (i) Etudier les possibilités de reprendre les tests harmonisés par provinces et par communes, sur le budget de l'état en tant que dépense prioritaire et sur ressources extérieures. Ces tests sont un outil très favorable à la standardisation et la modération des évaluations, aux échanges entre enseignants pour comparer les modalités et pratiques d'évaluation et les niveaux d'avancement dans les classes et aux analyses pour l'encadrement pédagogique : le niveau moyen et les dispersions dans les résultats constituent des signaux d'alerte sur les acquisitions des élèves et sur des situations anormales d'écoles (forte hétérogénéité des résultats, résultats médiocres pour l'ensemble des élèves). Les résultats de ces tests pourraient également utilement contribuer aux débats des commissions de passage et à la diminution du redoublement.
- (ii) Accompagner davantage le directeur d'école dans son rôle de gestion et d'animation pédagogique, avec le soutien des services déconcentrés. Dans la mesure où ceux-ci n'ont pas entièrement les moyens de leur mobilité, une réflexion sera engagée au niveau de l'inspection générale et des inspections provinciales sur les tâches qui peuvent être confiées aux directeurs d'école, avec si nécessaire de nouveaux outils et l'appui conseil des inspections.
- (iii) Développer au niveau des écoles des mécanismes de surveillance de l'assiduité des élèves, afin de prévenir les décrochages scolaires et les abandons. Les services déconcentrés s'assureront que les écoles effectuent correctement le suivi quotidien des présences, des retards et des absences et utilisent, quand il existe et quand les familles savent s'y référer, le carnet de correspondance. Les autorités éducatives solliciteront et organiseront les différents regroupements

présents dans et autour de l'école, à la fin de repérer précocement les retards et absences fréquentes et chercher des solutions de remédiation : CGE, APE, groupes d'entraide des enfants, organisés dans les écoles, comité collinaire de protection de l'enfance et au besoin la communauté dans son acceptation plus large (fratries, voisins, etc.) ;

- (iv) Mobiliser de ressources supplémentaires tant du côté du Gouvernement que du côté de ses partenaires en vue d'assurer la mise en œuvre correcte des activités des structures déconcentrées et en particulier pour l'encadrement de proximité.

3.3. Promotion de l'équité au fondamental

Les enfants burundais sont soumis à des conditions d'apprentissage très variables selon les différents points du territoire, national, ce qui signifie qu'ils n'ont pas les mêmes chances de poursuivre leur scolarité le plus loin possible. Les provinces de Cibitoke, Gitega, Kirundo et Muyinga présentent des conditions particulièrement défavorables. Les axes stratégiques développés ci-dessous s'attachent à réduire les situations les plus extrêmes afin de favoriser des scolarités plus équitables entre les enfants.

3.3.1 Augmentation du temps scolaire et réduction de la double vacation

Un premier axe stratégique consiste en l'augmentation du temps scolaire et la réduction de la double vacation, afin que les enfants burundais puissent bénéficier, selon des possibilités maximales d'organisation, d'un temps scolaire proche pour les trois premiers cycles du fondamental.

La proportion de groupes pédagogiques en double vacation reste élevée en moyenne nationale et très variable selon les niveaux d'enseignement et les provinces comme le présente le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Proportion de groupes pédagogiques en double vacation

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
<i>Provinces avec la proportion la plus élevée</i>						
MURAMVYA	95%	94%	88%	81%	81%	70%
BUJUMBURA Mairie	86%	87%	87%	83%	83%	73%
Moyenne nationale	69%	65%	57%	48%	40%	28%
<i>Provinces avec la proportion la moins élevée</i>						
RUYIGI	47%	46%	36%	18%	13%	5%
BURURI	29%	28%	25%	12%	7%	4%

Source : BPSE/MEFTP, année 2015-2016

La réduction de la double vacation dans le premier cycle du fondamental et dans les provinces les plus touchées constituera un point d'attention prioritaire dans le processus de concertation qui associera tous les partenaires de l'éducation.

3.3.2 Orientations prioritaires du programme de constructions scolaires

Les constructions prioritaires seront identifiées par le BPSE, en collaboration avec le BISEM, selon plusieurs critères :

- (i) les écoles et les niveaux les plus engorgés : un travail a été effectué sur la base de la taille des groupes pédagogiques par école et par niveau d'enseignement (données 2015-2016) ;

Ce travail montre que la suppression des groupes pédagogiques de plus de 90 élèves pour les trois cycles nécessite 1190 salles de classe supplémentaires, dont 756 salles pour le seul premier cycle. Ce dernier chiffre est déjà proche du besoin moyen annuel de constructions nécessaires estimé dans le modèle de simulation, soit 843 salles de classe ; ce besoin a été estimé pour accompagner le développement des trois cycles du fondamental avec un maintien en moyenne de la taille des groupes pédagogiques et de la double vacation, mais une baisse régulière du redoublement.

Les marges de manœuvre sur la programmation des constructions scolaires sont donc très étroites et orientent nécessairement vers les situations les plus urgentes. Les provinces de Cibitoke, Kirundo, Makamba et Muyinga concentrent à elles seules presque la moitié des besoins pour faire disparaître les groupes de plus de 90 élèves au cycle 1.

- (ii) les terrains non litigieux disponibles déjà identifiés par le BPSE avec l'appui des DCE fournissent une première proposition de sites. Le BISEM s'assurera que ces terrains sont adaptés pour les constructions scolaires.

Pour mémoire, les réalisations de salles de classe pour l'école fondamentale entre 2011 et 2017, par modalités, sont les suivantes :

Tableau 6 : Modalités de construction des salles de classe

		Hors Modalités communautaires	Avec Modalités Communautaires
Modalités	Nombre de salles	%	%
MOD ABUTIP	685	17%	8%
Financement IDA/PARSEB	78		
Financement IDA/PTPGUD	125		
Financement FCE/CTB	482		
MOC - financement partenaires	911	23%	11%
Financement IDA/PARSEB	218		
Financement BAD	36		
Financement FCE/CTB	657		
MOD UNICEF	383	10%	5%
Financement UNICEF	63		
Financement FCE/CTB	162		
Financement PACEF	158		
Modalités communautaires	4393		52%
Financement UNICEF	30		

		Hors Modalités communautaires	Avec Modalités Communautaires
Modalités	Nombre de salles	%	%
Travaux Communautaires	4363		
MOC-financement FONIC	2012	50%	24%
TOTAL hors communautés	3991	100%	
Moyenne/an sur 7 ans	570		
TOTAL avec communautés	8384		100%
Moyenne/an sur 7 ans	1198		

Source : « Constructions scolaires pour l'école fondamentale, Contraintes et opportunités, Pistes et défis pour l'avenir », Serge Theunynck et Hervé Rabakoson, Banque Mondiale, mai 2017 - Tableau récapitulatif p 16.

Toutes les modalités de maîtrise d'ouvrage et de constructions seront utilisées et expérimentées à la fin de maximiser le nombre de salles de classe construites, en fonction des ressources disponibles :

- (i) Maîtrise d'ouvrage déléguée ABUTIP ;
 - (ii) Maîtrise d'ouvrage délégué des partenaires ;
- Ces deux MOD ont toujours fonctionné sur financements extérieurs.
- (iii) Maîtrise d'ouvrage communale directe (MOC) ; cette modalité a été instaurée en 2007, d'abord exclusivement sur ressources extérieures, puis en partie avec les ressources du FONIC³⁵.
 - (iv) Maîtrise d'ouvrage communautaire ; les constructions communautaires relèvent de plusieurs approches :
 - Les travaux communautaires effectués tous les samedis, qui ne concernent pas uniquement des constructions scolaires. La communauté fournit des matériaux locaux et la force de travail, la commune fournit le ciment et un maçon, les tôles et certains matériaux sont fournis par l'Initiative du Président de la République (IRP).
 - Des initiatives entièrement communautaires initiées par le CGE de l'école.

Ces deux approches ont produit des bâtiments de qualité et de durabilité variable, qui ne respectent pas les normes minimales de construction ; ces écoles sont donc plus vulnérables aux aléas climatiques.

- Une nouvelle modalité communautaire prévue dans le PSDEF, sur appel d'offres et suivant un minimum de procédures et d'encadrement n'a pas encore été expérimentée. La période du PTE sera mise à profit par le MEFTP pour développer et expérimenter cette modalité. En effet, la diversification des approches permet d'augmenter le rythme de construction scolaire par la multiplication des intervenants et des

³⁵ Le Fonds National d'Investissement Communal a été créé en 2007, c'est un établissement public à caractère administratif de droit public doté de la personnalité juridique et de l'autonomie de gestion, sous la tutelle du ministère en charge de la décentralisation. Son objectif est de canaliser les financements intérieurs et extérieurs aux collectivités locales, assurer la péréquation des ressources aux communes, et appuyer la mise en œuvre des projets communaux. Les fonds sont transférés au travers de deux types de guichets : un guichet non-affecté, et plusieurs guichets affectés à des secteurs particuliers.

points de construction. Les modalités communautaires sont les plus rapides et les moins coûteuses de par la mobilisation de personnels et de matériaux locaux. La faiblesse de l'approche résidant dans le suivi, le contrôle et la qualité des travaux, ces aspects seront particulièrement pris en compte.

Pour les zones à densité de population particulièrement élevée et où les terrains disponibles sont rares, les modalités de construction en niveaux sont actuellement à l'étude dans les travaux sur les normes et standards de construction actuellement conduits par le MEFTP, en partenariat avec l'UNICEF. Les premières conclusions de cette étude sont attendues en juin 2018.

Le PATB 2018-2020 prévoit la réalisation de 1050 salles de classe sur une période de 3 ans, ce qui est très en deçà des prévisions du modèle de simulation qui tablent sur un maintien des moyennes d'encadrement, mais la période courte du PTE et le nombre peu élevé de partenaires déjà positionné sur ce domaine rend peu crédible le maintien des prévisions du modèle dans ce sens³⁶.

Par ailleurs, toutes les mesures pouvant réduire les délais de passation de marchés et faciliter les procédures seront mises en œuvre :

- (i) Les DAO types déjà validés seront utilisés (dont celui pour la maîtrise d'ouvrage communale), des adaptations aux cahiers des charges et aux DAO seront apportées suite à l'adoption des nouvelles normes et standards.
- (ii) Le BPSE et le BISEM veilleront à rendre les sites de constructions disponibles à temps.
- (iii) Suivant l'adoption d'un nouveau code des marchés publics, les modifications nécessaires seront apportées au manuel de procédures de gestion des passations des marchés, et celui-ci sera diffusé aux personnels en charge de lancer et de suivre ces procédures.
- (iv) Un programme de renforcement des capacités des structures déconcentrées (DPE et DCE) et des membres des Cellules de Gestion des Marchés Publics des communes sur la gestion et la passation des marchés public et le suivi technique des chantiers sera élaboré et mis en place. En effet :
 - Les structures d'appui à maîtrise d'ouvrage ne pourront pas systématiquement être mobilisées, en fonction des maîtrises d'ouvrage choisies et des ressources financières disponibles. Il apparaît donc indispensable de s'appuyer sur les différentes représentations des communautés au niveau local pour effectuer les tâches essentielles de passation de marchés, de suivi et de contrôle des chantiers de construction.
 - Le BISEM dispose de 11 ingénieurs au niveau central, mais son déploiement prévu au niveau provincial sur les ressources du FCE n'a pas pu être concrétisé.

³⁶ Deux partenaires sont déjà positionnés de manière sûre, World Vision et l'UNICE sur le reliquat des fonds GPE/PACEF

Enfin, le MEFTP construira dès 2018 en direction du FONIC un plaidoyer sur la base des arguments développés dans le PTE pour orienter une partie des fonds en faveur des constructions scolaires (salles de classes équipées) dans les trois premiers niveaux du fondamental, et orientera une partie des financements du fonds de soutien à l'éducation sur les constructions scolaires pour décongestionner plus particulièrement le premier cycle.

Afin de compléter le programme de constructions scolaires, des politiques de soutien à l'entretien, à la réhabilitation et à la maintenance des infrastructures scolaires seront mises en place pendant le PTE, sur la base des études en cours :

- (i) L'étude diagnostic sur les infrastructures et équipements permettra le développement d'un programme prioritaire de réhabilitations au bénéfice des écoles ayant des bâtiments fortement dégradés.
- (ii) Un guide simplifié sur les opérations de maintenance sera développé et diffusé auprès des CGE, sur la base des recommandations de l'étude sur les normes et standards. De plus, toutes les écoles fondamentales recevront une subvention³⁷ pour entretenir leurs salles de classes. Ceci permettra à la fois d'améliorer la situation des écoles mais aussi d'allonger la durée de vie des constructions.

3.3.3 Redéploiement, recrutement et affectation des enseignants

Depuis la rentrée 2016, le MEFTP a entrepris un vaste mouvement de redéploiement des enseignants sur l'ensemble du territoire burundais. Une commission de redéploiement regroupant les cadres et agents du MEFTP et les représentants des syndicats enseignants a tout d'abord opéré un recensement des enseignants et des effectifs dans les écoles, sur la base de rapports préparés par les services déconcentrés de l'éducation. Les services du MEFTP se sont rendus dans une partie des écoles pour vérifier et ajuster le nombre d'enseignants à redéployer.

Le redéploiement s'est effectué selon les critères suivants :

- (i) Pour les trois premiers cycles du fondamental : le critère retenu a été la moyenne nationale d'élèves par classe (tous niveaux confondus), ce chiffre était de 72 en 2016 et 65 en 2017. Ainsi, une classe accueillant un groupe pédagogique de plus de 72 élèves devait être dédoublée et bénéficier d'un autre enseignant. A l'inverse, le regroupement de deux groupes pédagogiques d'un même niveau dans une seule classe avec un nouvel effectif inférieur à 72 élèves devait permettre de redéployer un enseignant. Cet exercice a tenu compte du nombre de salles de classes disponibles dans les provinces et les communes.
- (ii) Pour le quatrième cycle du fondamental : les critères retenus ont été la disponibilité de 5 enseignants³⁸ par établissement et un service minimum par

³⁷ La Banque Mondiale a inscrit dans son projet devant démarrer à l'été 2018 une dotation annuelle par classe de 36 000 FBU, le gouvernement va l'inscrire dans le budget avant la fin de la période d'exécution du projet qui intervient au-delà du PTE

³⁸ Bien que les enseignements soient répartis en 6 domaines dans le cycle 4 du fondamental, la commission a considéré que deux domaines pouvaient être aisément regroupés.

enseignants de 18 séances de 45 mn par semaine³⁹. La répartition des services enseignants entre établissements a été utilisée autant que possible.

- (iii) Pour les enseignants : pour les quatre cycles du fondamental, les enseignants âgés de plus de 50 ans et ceux atteints d'un handicap n'ont pas été inclus dans le mouvement de redéploiement, les enseignants masculins ont été redéployés en priorité avant leurs collègues féminines. Le redéploiement s'est d'abord fait au niveau de chaque province, puis entre provinces.

Ce mouvement a donné lieu au redéploiement de 4761 enseignants, précédemment devant les classes (« debout ») ou affectés à des tâches administratives (« assis ») : respectivement 2988 et 1671 enseignants des trois premiers cycles et du cycle 4 du fondamental ont été redéployés dans les classes.

La commission conduit actuellement une étude de suivi-évaluation pour évaluer (i) le nombre d'enseignants qui restent à redéployer, (ii) le nombre d'établissements qui connaissent encore un déficit d'enseignants (iii) les procédures mises en œuvre et les éventuelles modifications à apporter. Cette étude inclura un état des lieux particulier pour le premier cycle du fondamental, avec l'appui technique du BPSE. En effet, le chiffre de 65 élèves par groupe pédagogique reste élevé pour des enfants qui démarrent les apprentissages fondamentaux et le premier cycle du fondamental doit être prioritaire sur les autres cycles quand des possibilités de dédoublement des classes se présentent dans une école.

Pour le recrutement de nouveaux enseignants, les procédures suivantes ont été mises en place et continueront d'être utilisées :

- Recensement des chômeurs issus de la filière pédagogique du post-fondamental général, de l'IPA et de l'ENS au niveau de la commune. Chaque personne dépose son dossier dans sa province d'origine ;
- Etablissement des besoins en enseignant au niveau des écoles selon les critères présentés ci-dessus et consolidés au niveau de chaque DCE ;
- Sélection des enseignants à recruter au niveau de chaque DPE en fonction de l'ancienneté en chômage, de la résidence à proximité de l'école, du diplôme et des quotas accordés par le MEFTP. Le recrutement prévu sur le budget 2018 est de 600⁴⁰ enseignants pour l'enseignement fondamental.

Enfin, le MEFTP s'est également attaqué à la diminution du nombre d'enseignants suppléants dans les trois premiers cycles du fondamental (appelés à effectuer des remplacements), leur proportion est de 9,2% en 2016. La commission de redéploiement a maintenu un seul suppléant dans les écoles qui en bénéficiaient déjà et a procédé au redéploiement des suppléants en surnombre ; aucun suppléant n'a été affecté dans les écoles qui n'en disposaient pas.

³⁹ Soit la prise en charge de la moitié des heures hebdomadaires dues à chaque groupe pédagogique.

⁴⁰ Ce qui est en deçà des prévisions du modèle de simulation

A un horizon de moyen terme, l'objectif du MEFTP est de réduire au maximum la suppléance. Dans un premier temps, la liste des enseignants suppléants inaptes à l'enseignement a été établie pour un traitement social de ces dossiers. L'objectif fixé pour 2025 est un taux de suppléance de 5%, le MEFTP rattachera les suppléants restant directement dans chaque DCE qui gèrera leur affectation dans les écoles selon les nécessités de service. Des textes réglementaires seront pris pour encadrer le fonctionnement de la suppléance.

3.3.4 Réduction des disparités de genre

Les disparités de genre se présentent de manière inhabituelle au Burundi en ceci qu'aux premiers niveaux du fondamental, les disparités de genre sont plutôt en défaveur des garçons. En effet, en moyenne nationale :

- L'achèvement des trois premiers cycles du fondamental des filles est nettement supérieur à celui des garçons (68,6% contre 59,7%) les filles affichent également un taux de rétention dans les trois premiers cycles du fondamental supérieur à celui des garçons (54% contre 45%) ;
- Les écarts filles-garçons sur les transitions sont très faibles en (75% pour les filles 79% pour les garçons pour la transition entre la 6^{ème} et la 7^{ème} année, les chiffres sont quasiment identiques pour la transition vers le post-fondamental, 75,5% pour les filles et 78% pour les garçons).

Quelques provinces échappent à ce tableau général, mais les différences importantes d'indice de parité en défaveur des filles sont observées pour les quatre provinces de Bubanza, Cibitoke, Kirundo et Muyinga pour l'indicateur d'achèvement du fondamental en 9^{ème} année.

Tableau 7 : Indice de parité

	Indice de parité ⁴¹ Moyenne nationale	Provinces dans lesquelles l'indice de parité est inférieur à 0,9
Taux d'achèvement des 3 premiers cycles du fondamental	1,15	Aucune
Taux de transition entre la 6 ^{ème} et la 7 ^{ème} année du fondamental	0,95	Bubanza : 0,89 Kirundo : 0,88 Rumonge : 0,89
Taux d'achèvement du 4 ^{ème} cycle du fondamental	1,05	Bubanza : 0,81 Cibitoke : 0,69 Kirundo : 0,72 Muyinga : 0,82
Taux de transition entre le fondamental et le post fondamental	0,97	Bujumbura Mairie : 0,88 Bururi : 0,83 Gitega : 0,82 Rutana : 0,89

Source : base de données BPSE/MEFTP – année scolaire 2015-2016

⁴¹ L'indice de parité est obtenu en divisant le taux des filles par le taux des garçons

Suivant ces constats, le MEFTP conduira une étude qualitative pour identifier de manière fine les différentes raisons (i) qui expliquent que les garçons abandonnent plus que les filles, particulièrement dans les trois premiers cycles du fondamental et (ii) qui expliquent les situations particulières des scolarisations moins favorables pour les filles dans les provinces de Bubanza, Citiboke, Kirundo et Muyinga.

Par ailleurs, le MEFTP poursuivra :

- L'inscription de la construction de latrines séparées et de points d'eau dans les programmes de construction scolaire
- Les actions de vulgarisation et de sensibilisation du contenu de la loi n°1/13 du 22 septembre 2016 portant prévention, protection des victimes et répression des violences basées sur le genre.

D'autres actions plus spécifiques sont développées au point 3.5.

3.3.5 Promotion de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive fait partie intégrante du système scolaire, comme définit dans la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire en son article 15 : « l'enseignement des personnes ayant des besoins spéciaux a pour objet de dispenser une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socio professionnel décent ».

Une cellule éducation inclusive a par ailleurs été mise en place par ordonnance ministérielle n°610/902 du 6 mai 2016, et un forum national sur l'éducation inclusive s'est tenu en mai 2017, en partenariat avec l'ONG Handicap International (HI). Ce forum a permis d'élaborer les lignes directrices pour l'éducation inclusive dans les années à venir.

Dans un premier temps, il s'agit de structurer la gouvernance du secteur et de renforcer les capacités des acteurs par les interventions suivantes :

- (i) Recenser tous les acteurs œuvrant dans le domaine sur le territoire burundais et d'élaborer un document stratégique national pour l'éducation inclusive et mettre en place une plateforme / groupe de travail inter-agence (Nations Unies et ONG) et interministérielle pour le suivi de la stratégie nationale ;
- (ii) Tenir le forum national sur l'éducation inclusive
- (iii) Recenser et insérer dans la base de données SIGE du MEFTP des indicateurs sur l'éducation inclusive.
- (iv) Appuyer la cellule d'éducation inclusive par des équipements, renforcer les structures de formation initiale et former les conseillers pédagogiques et les inspecteurs

Les autres politiques consisteront à :

- (i) Créer un pool de formateurs nationaux spécialisés et les équiper en supports didactiques, produire des supports nécessaires pour les enseignants et les élèves ; ces politiques seront menées pendant la période du PTE à une échelle pilote dans

un échantillon d'écoles, avant d'envisager les conditions d'une implantation plus large.

- (ii) Soutenir des activités de mobilisation communautaire en vue de favoriser l'accès à l'école des jeunes en situation de handicap.

Par ailleurs, les mesures déjà entreprises en faveur des élèves à déficience visuelle seront reconduites : achat de matériel didactique⁴², transcription en braille des manuels pour le cycle 1 du fondamental et recrutement d'encadreurs en langue des signes et en écriture braille.

Enfin, les enfants à besoins spécifiques, qu'ils soient touchés par la grande pauvreté, ou orphelins, ou porteurs de handicaps, ou victimes directes ou indirectes du VIH/SIDA feront l'objet d'opérations pilotes de soutien, menées par des ONG ou d'autres opérateurs.

3.4. Enseignement des métiers et formation professionnelle

L'amélioration des conditions d'accueil et d'apprentissage dans l'enseignement fondamental est la première priorité sectorielle de ce PTE : le parcours scolaire souhaité pour le plus grand nombre d'enfants est dans un premier temps l'achèvement de six années de scolarité pour assoir les savoirs essentiels, puis dans un second temps l'achèvement fondamental de neuf ans à la fin d'équiper les sortants au mieux pour l'insertion professionnelle et sociale ou la poursuite d'études.

La volonté réaffirmée des autorités nationales dans ce document stratégique de promouvoir un enseignement de base pour tous nécessite d'offrir aussi aux jeunes burundais des solutions de formation professionnelles dans des filières courtes, accessibles sans avoir fréquenté l'enseignement post-fondamental et permettant une bonne insertion dans le monde professionnel encore majoritairement dominé par des activités informelles⁴³.

L'appui aux secteurs de l'enseignement des métiers et de la formation professionnelle s'articule autour de trois axes stratégiques.

3.4.1 Expansion quantitative de l'offre de formation et augmentation des effectifs

Deux types de centres de formation accueillent aujourd'hui les jeunes burundais, le décret n°100-147 en date du 28/07/2017 portant fixation des curricula de l'EMFP en précise les conditions :

- (i) Les centres d'enseignement des métiers (CEM) accueillent deux catégories d'apprenants, l'âge minimum requis est de 14 ans⁴⁴ :
 - Les jeunes ou adultes ayant abandonné l'enseignement fondamental avant la fin de la 9^{ème} année ;
 - Les jeunes ou adultes titulaires d'une attestation de fin de scolarité de l'enseignement fondamental mais n'ayant pas réussi l'examen de fin d'année.

La formation proposée dans les CEM dure une année et est sanctionnée par un certificat d'apprentissage aux métiers.

⁴² Une ligne budgétaire de 15 millions de FBU a été créée sur le budget de l'Etat

⁴³ D'après le RESEN, « 90% de la population vit de l'agriculture de subsistance », page 12.

⁴⁴ Cf. article 19 du décret : les CEM accueillent les jeunes et adultes n'ayant pas satisfait aux critères d'orientation dans le post fondamental.

- (ii) Les centres de formation professionnelle (CFP) accueillent ⁴⁵:
- Les lauréats du concours de 9^{ème} année.
 - Les lauréats des CEM après concours.

Les CFP offrent deux paliers de formation de deux ans chacun, le premier est sanctionné par le diplôme d'aptitude professionnelle et le second par le diplôme professionnel spécialisé. L'accès au second palier est automatiquement conditionné par l'obtention du diplôme d'aptitude professionnelle.

En 2017, le Burundi compte 218 CEM dont 120 ont été construits en 2016 grâce au FONIC et sont destinés uniquement à la filière agriculture et élevage. 77 CEM, soit 35% des centres, relèvent du secteur privé. Pour l'ensemble des centres, la filière agriculture et élevage est majoritaire (133 CEM), suivie de la couture (94 CEM) puis à égalité de la menuiserie et de la maçonnerie (proposées chacune dans 60 CEM). Les autres filières⁴⁶ sont offertes dans beaucoup moins de centres.

En 2017, chaque commune est donc dotée d'au moins un CEM, la priorité pour la période 2018-2020 va porter sur l'équipement des centres, dont les 120 nouveaux centres, et l'amélioration de leur fonctionnement.

Les CFP sont au nombre de 10, répartis dans 7 provinces.

La réorientation stratégique en faveur de la filière agriculture et élevage repose sur plusieurs facteurs : le poids du secteur primaire dans l'économie et sa pérennité dans l'occupation de la population active, les déperditions de produits par manque de techniques et de petites unités de transformation agro-alimentaire (TAA) ainsi que le besoin d'améliorer l'état nutritionnel de la population qui s'est dégradé ces dernières années.

Les filières agro-élevage seront développées selon les particularités des différentes régions et en articulation avec les filières TAA, indispensables à la conservation des denrées et à la mise en place d'une offre de formation professionnelle intégrée composée de pluri-filières porteuses en matière d'emploi de proximité.

Le modèle de simulation prévoit les augmentations d'effectifs suivantes :

Tableau 8 : Evolution des effectifs dans l'enseignement des métiers

Effectifs des centres publics et privés	2016 – Année de base	2018	2019	2020	2025
CEM - Public	3 989	4 880	5 326	5 772	8 000
CFP – Effectif total	5 228	5 264	6 455	7 335	14 721

Il est à noter que ces chiffres restent assez approximatifs.

⁴⁵ Cf. article 20 du décret : les CFP accueillent les lauréats de l'école fondamentale ayant satisfait aux critères d'orientation dans le post fondamental ou les éjectés du système d'enseignement post-fondamental général, pédagogique et technique. Elle assure également la reconversion professionnelle pour les diplômés des filières de l'enseignement post-fondamental général, pédagogique et technique et d'autres structures d'éducation et de formations reconnues par la loi en vigueur au Burundi.

⁴⁶ Soudure, mécanique, électricité, TIC et hôtellerie.

Pour les CEM, l'hypothèse choisie pour le modèle de simulation est celle d'un doublement des effectifs d'ici à 2025, ce qui représente une croissance très importante mais un effectif total de 8 000 apprenants. Cette hypothèse est raisonnable dans la mesure où 120 nouveaux centres ont été construits et où les efforts pendant la période 2018-2020 vont porter sur les équipements et l'amélioration du fonctionnement des CEM. Il est cependant possible que les prévisions du modèle soient dépassées au fur et à mesure des capacités de fonctionnement du réseau des CEM ; ces prévisions pourront être ajustées en fonction de l'amélioration du système de collecte de données.

Ces constats orientent vers la nécessité impérieuse de développer un système de collecte fiable de données sur les effectifs des CEM et des CFP, à la fin de pouvoir développer une stratégie de développement du secteur mieux calibrée pour le prochain PSE. Cette question est abordée plus en détail dans la partie 3.6.2.

Le MEFTP développera :

- (i) Une stratégie de promotion de l'enseignement professionnel à destination des élèves du fondamental, de leurs familles mais aussi des services déconcentrés du MEFTP dans un contexte social où ces formations ne sont pas valorisées en dépit de leurs débouchés et de leur potentiel. Plusieurs pistes pourront être explorées à cette fin, par exemple : un travail d'analyse sociologique sur les représentations de l'orientation professionnelle, l'intervention de professionnels dans les classes sous couvert des enseignements du domaine de l'entrepreneuriat et l'organisation de journées portes-ouvertes dans certains centres au bénéfice des élèves du fondamental.
- (ii) Une réflexion sur les modalités d'inclusion de l'orientation des jeunes vers les CFP par la commission de placement nationale et ses démembrements provinciaux.

3.4.2 Amélioration du fonctionnement et de la gestion des CEM et des CFP

Les CEM et les CFP sont confrontés à plusieurs défis pour pouvoir offrir aux apprenants des formations de qualité et garantissant une bonne insertion professionnelle.

La gestion et le pilotage des centres doit être renforcée, sur les aspects de gestion administrative, financière mais également pédagogique à la fin de proposer des formations de qualité aux jeunes et de permettre aux centres d'acquérir une autonomie nécessaire à leur bon fonctionnement (achat de la matière d'œuvre, activités de maintenance).

Le vivier de formateurs est estimé suffisant en quantité mais parfois inadéquat pour les niveaux de qualification requis. Il n'existe pas au Burundi de centre de formation des formateurs pour l'enseignement des métiers et la formation professionnelle, tous les encadreurs sont actuellement issus des filières de formation technique post-fondamentales et supérieures. Selon les filières, la concentration de formateurs dans les centres urbains, avec pour résultat un ratio formateur/apprenant trop bas, ainsi que le manque de formateurs qualifiés dans les CEM de l'intérieur du pays, posent également problème.

Concernant les équipements et l'accès à la matière d'œuvre, d'une part plusieurs filières et centres ont été équipés avec des machines inutilisables car livrées sans outillage complet, sans

mode d'emploi et/ou sans accès à l'électricité et d'autre part l'absence d'autonomie financière limite fortement l'approvisionnement en consommables. D'autres centres attendent d'être équipés pour pouvoir accueillir les apprenants. Un accent particulier sera mis dans le choix des équipements qui seront conformes et adaptés au contexte.

L'insertion professionnelle des formés s'est appuyée dans les années précédentes sur un fonds de garantie alimenté par le gouvernement et les partenaires (dont le FCE). Ce fonds a permis d'appuyer les premiers lauréats à lancer leurs activités. Cependant, les premiers bénéficiaires n'ont pu rembourser les prêts conformément aux conditions arrêtées. A ceci s'ajoute la mise en veille du FCE⁴⁷ mettant en péril l'efficacité, la rentabilité voire la survie du fonds de garantie. Une nouvelle approche dénommée « leasing » est en place depuis 2016.

Les centres de formation signent des conventions avec le projet appuyé par ENABEL qui met à la disposition des centres des équipements répondant aux besoins des lauréats. Les centres à leur tour mettent ces équipements à la disposition des lauréats à travers des contrats de crédit-bail. Il est exigé de ces derniers le remboursement de 15% de la valeur pour en devenir des propriétaires définitifs et à défaut les équipements sont repris par les centres.

Les stratégies mises en œuvre pour la période 2018-2020 se concentreront sur ces quatre thématiques, en lien avec le monde professionnel :

- (i) Gestion et pilotage des centres : les missions d'inspection déployées régulièrement par l'administration centrale veilleront à appuyer les personnels des centres dans leurs missions administratives, gestionnaires et pédagogiques.
- (ii) Formation et recrutement des formateurs :
 - Pour les 120 nouveaux CEM, 107 responsables de centre de niveau ingénieur agronome ont déjà été recrutés en 2017, les 13 restants seront recrutés en 2018. Les formateurs, recrutés par les communes sous un statut de volontaire au nombre de deux par centre, seront pris en charge sur le budget de l'état dès 2018 et un plaidoyer sera développé par la DGEMFP pour leur intégration rapide dans la fonction publique.
 - Des activités d'élaboration de programmes et de formation des formateurs seront menées pendant la période du PTE, en fonction des ressources disponibles⁴⁸.
 - Une réflexion sera engagée sur les niveaux de qualification requis et les modalités de formation de l'ensemble des formateurs au sein d'un futur centre de formation initiale et continue.
- (iii) Equipements et accès à la matière d'œuvre :
 - Un bilan précis des situations de suréquipement et d'équipement inadéquat sera établi dans tous les centres, à la fin de planifier les mesures de remédiation possibles (obtention et formation aux modes d'emploi, redéploiement des équipements, fourniture d'électricité alternative, par exemple par l'installation de panneaux solaires).

⁴⁷ La suspension du FCE a entraîné la réorientation de ce fonds sur des marchés d'équipements au bénéfice des lauréats des formations sur la base de plans d'affaire.

⁴⁸ En plus des activités menées par le projet ACPT soutenu par l'agence de coopération belge Enabel, concentrées sur 13 CEM, il est possible que ces activités bénéficient d'un financement du fonds de soutien à l'éducation pour l'année 2018.

- En complément des subventions versées aux centres sur les ressources nationales, différentes stratégies de mobilisation des ressources nécessaires à l'achat de matière d'œuvre en quantités suffisantes seront explorées, sur la base des activités déjà en place dans certains centres : vente de la production des centres, développement de services payants auprès des professionnels (accès ou location des équipements, formations modulaires). Ce point est à relier avec le développement des partenariats avec le secteur privé et de l'autonomie financière des centres, abordé au point suivant.
- (iv) Insertion professionnelle des formés : des réflexions sont actuellement menées au niveau de la DGEMFP pour appuyer l'insertion des diplômés des centres et abonder de nouveau le fonds de garantie pour faciliter l'installation des jeunes lauréats.

3.4.3 Structuration de la gouvernance du secteur

Pour envisager une extension plus large en termes d'effectifs et d'offre de formation, le secteur de l'enseignement des métiers et de la formation professionnelle continuera à structurer sa gouvernance, tant au niveau central que dans les centres de formation et écoles techniques.

Le sous-groupe thématique du GSE dédié aux questions d'enseignement des métiers, de formation professionnelle et d'enseignement technique a repris ses activités depuis la fin de l'année 2017. Les réflexions et travaux menés dans le cadre de ce groupe viendront enrichir la définition des orientations et activités proposées dans le présent PTE.

Les partenariats avec le secteur privé continueront d'être développés.

Au niveau national, une « Convention cadre de partenariat entre l'état du Burundi et le secteur privé en matière d'enseignement et de formation technique et professionnelle pour une meilleure adéquation formation-emploi » a été signée par le MEFTP, le MFPTTE et plusieurs organisations du secteur privé⁴⁹ en juin 2014.

Sur le terrain, des protocoles d'entente ont été signés entre certains CEM et les artisans membre des chambres sectorielles d'art et d'artisanat (CHASAA), à la fin d'opérationnaliser cette convention de partenariat public-privé. Ces protocoles prévoient une gestion paritaire des unités d'appui pédagogique. Ces protocoles seront étendus au fur et à mesure de la capacité des centres et de l'implication du monde professionnel et d'autres partenaires du secteur pour développer ces partenariats.

La formalisation de ces partenariats a déjà abouti dans certains centres à (i) la participation des artisans et professionnels à la certification de fin de formation, (ii) au développement des modalités d'alternance, (iii) au partage et au leasing d'équipements, (iv) à l'ouverture d'activités de formation continue au profit des entreprises.

L'étroite collaboration avec le secteur privé se poursuit également par (i) la rédaction des programmes de formation des CEM et des CFP par les équipes du centre de développement

⁴⁹ L'association des employeurs du Burundi (AEB), la chambre fédérale du commerce et de l'industrie du Burundi (CFCIB), la confédération des syndicats du Burundi (COSYBU), la confédération des syndicats libres du Burundi (CSB) et l'association des promoteurs privés des écoles et centres de l'EFTP.

des compétences professionnelles (CDCP), (ii) les travaux pour l'élaboration d'un cadre national certifications (CNQC)⁵⁰ et (iii) les activités du comité paritaire de suivi et d'évaluation.

La création d'un fonds autonome de financement de la formation professionnelle a été envisagée en 2012 à la fin de lier les formations à l'évolution du secteur productif. Les ressources nécessaires au lancement et au fonctionnement de ce fonds n'ont pas encore été mobilisées, le MFPT et les acteurs concernés continueront cependant d'explorer les pistes pour sa création.

Par ailleurs, l'octroi des subsides aux CEM et CFP ont été suspendus avec la mise en veille du FCE. Deux principales stratégies sont développées pour améliorer la mobilisation de ressources par les centres. D'une part, des échanges sont en cours pour décentraliser et autonomiser les centres pour l'achat des consommables et petit matériel sur le budget de l'état. D'autre part, l'incertitude liée à la reprise du financement des partenaires techniques et financiers dans un horizon de court terme oriente les stratégies de financement vers le développement d'activités commerciales et de services directement dans les centres. Parmi les possibilités déjà évoquées ci-dessus, le développement de la vente des productions des centres est une piste privilégiée. Dans les filières agro-élevage en particulier, les centres s'appuieront sur des chaînes de valeur intégrées, de la production à la commercialisation, en passant par la conservation et la transformation.

Le projet ACFPT⁵¹ travaille sur l'ensemble de ces thématiques sur un ensemble resserré de 13 CEM, avec un objectif d'amener les centres à atteindre un niveau d'autonomie et d'expertise suffisants, en cogestion avec le secteur privé local pour offrir de manière pérenne aux apprenants des formations de qualité et une bonne insertion professionnelle. Les filières prioritaires choisies sont (i) en milieu rural, les formations en agro-élevage, conservation et transformation agro-alimentaires et (ii) en milieu-urbain et péri-urbain, le bâtiment, les TIC et la transformation agro-alimentaire. Le bilan de ce projet sur tous les aspects de gestion et de fonctionnement des centres permettra d'alimenter les politiques d'un développement plus large du secteur de l'enseignement des métiers et de la formation professionnelle pour le prochain PSE.

3.5. Amélioration de la résilience du secteur

Compte tenu des limites du PTE en termes de période couverte et des ressources financières, les actions et les ressources destinées à faire face aux risques et vulnérabilités décrits ci-dessous se concentreront sur les zones et les catégories d'enfants les plus vulnérables.

3.5.1 Constructions scolaires et aléas climatiques : modalités de prévention et d'adaptation

L'étude sur les risques et vulnérabilités a pointé la fréquence des dégâts causés par différents événements climatiques, et la vulnérabilité particulière des écoles construites par les communautés à ces événements. L'ampleur des pertes de travail scolaire liées à ce risque a amené, notamment, les autorités à commanditer une étude exhaustive sur les infrastructures

⁵⁰ Dans un premier temps, il est proposé de travailler uniquement sur un cadre national de certifications.

⁵¹ Ce projet s'achève en 2019.

scolaires à l'effet de fixer et de réglementer les normes et les procédés de construction (du choix du site à la réception des travaux) ; des plans types capables de résister aux intempéries tout en étant à la portée technique des différents intervenants seront ainsi proposés. Des modalités d'appui technique seront identifiées à l'issue de cette étude⁵² pour appuyer en amont le choix de l'implantation des écoles et le suivi du respect des normes édictées.

Les autorités administratives et scolaires locales et les CGE seront sensibilisées sur les normes qui seront retenues et seront encouragés pour renforcer les actions de prévention au sein des établissements (plantation d'arbres, digues de protection...). Il s'agit ici de mesures pour limiter les risques de dégradations.

Pour atténuer les conséquences des dégradations ou destructions d'écoles sur le temps d'apprentissage des élèves concernés, le MEFTP va produire un guide à l'attention de ses structures déconcentrées à l'effet de gérer de manière harmonisée les réponses. Il s'agira de réglementer : (i) les contributions des parents au nettoyage et aux travaux de réhabilitation des écoles endommagées et le rôle de l'école pour éviter les abus éventuels, (ii) le partage des élèves dans les écoles alentour, (iii) l'emprunt provisoire de locaux, (iii) l'instauration de la double vacation, (iv) la fusion de classe.

D'autres mesures peuvent être envisagées concernant l'aménagement des horaires et de l'année scolaire, ainsi que des pratiques pédagogiques, elles sont présentées au point ci-dessous.

3.5.2 Suivi et modalités de gestion des interruptions de scolarités

✓ **Prise en charge des interruptions récurrentes**

Le suivi de l'assiduité et des parcours scolaires constitue un axe important des politiques du PTE (cf. le point 3.2.3 sur l'encadrement de proximité). Ce suivi prend une importance particulière quand des interruptions récurrentes de scolarité surviennent en raison de risques climatiques ou de difficultés sanitaires (épidémies) ou nutritionnelles.

Dans ces situations, le suivi routinier de l'assiduité des enfants sera renforcé, à la fin de comptabiliser les retours en classe après une interruption collective due à un événement particulier. Le suivi se fera en association avec les différentes parties prenantes. A moyen terme, l'immatriculation individuelle des élèves dans le SIGE⁵³ permettra un suivi plus rigoureux.

Une fois le suivi assuré, différentes mesures de remédiation seront mises en place.

Une première série de mesures concerne le réaménagement souple des horaires et calendrier scolaires au profit des écoles dont le fonctionnement a été perturbé. Plusieurs options peuvent être étudiées : un glissement de calendrier (retard de la fin de l'année scolaire), un réaménagement des horaires pour la période de l'année scolaire suivant la reprise (organisation de cours les après-midis et/ou les samedis) ou encore l'organisation de sessions particulières des examens ou des tests, voire de secondes sessions.

⁵² Dont les premières conclusions sont attendues mi 2018

⁵³ Cf. le point 3.7.2

Une seconde série de mesures portent sur des réaménagements de nature pédagogique. Une certaine souplesse dans les rythmes d'apprentissage, des réaménagements de programmes d'une année sur l'autre, avec réaménagement parallèle des questions d'examen ou de test ou encore l'inclusion de sessions de révision supplémentaires peuvent être envisagés en particulier pour les enfants vulnérables.

Des guides et des supports pédagogiques seront développés par les équipes des bureaux pédagogiques pour appuyer les directeurs d'école et les enseignants, sur les thèmes suivants :

- (i) Adaptation de la couverture du programme et de la progression pédagogique avec l'identification de points prioritaires avec plusieurs scénarios de temps scolaire effectifs ;
- (ii) Propositions de séances et d'exercices de révision sur les points prioritaires du programme pour assurer les acquis même avec des interruptions au cours de l'année scolaire et/ou des années raccourcies ;
- (iii) Proposition d'une banque d'items d'évaluation adaptés.

✓ **Prise en charge des interruptions exceptionnelles**

Les déplacements de population constituent des situations exceptionnelles, mais qui peuvent être appelées à se prolonger sur des durées longues.

Différentes mesures seront mises en œuvre pour apporter des réponses rapides et adaptées la prise en charge des enfants déplacés à l'intérieur du Burundi :

- Identification et inscription des enfants déplacés dans des écoles à proximité de leur site d'accueil : le MEFTP et ses partenaires vont étudier les modalités pratiques permettant de collecter rapidement les informations sur les élèves déplacés et les mesures nécessaires pour permettre la mise en place de réponses rapides ;
- Renforcement du rôle des comités collinaires de protection des enfants dans le suivi de l'assiduité des élèves ;
- Octroi de fournitures scolaires ;
- Mesures d'accompagnement pédagogique, telles que les cours de rattrapage.

3.5.3 Politique d'alimentation scolaire

L'alimentation scolaire à travers la mise en place de cantines a été identifiée au Burundi depuis 2003, comme étant l'une des solutions pouvant atténuer les vulnérabilités scolaires des enfants des milieux affectés par l'insécurité alimentaire. Les objectifs recherchés sont (i) l'amélioration de l'accès des enfants vulnérables, (ii) l'amélioration de l'assiduité et (iii) améliorer les capacités des élèves à acquérir les apprentissages dispensés.

Le gouvernement et le PAM interviennent déjà pour la fourniture de repas scolaires pour 628 cantines scolaires, dans sept provinces (Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Gitega, Kirundo, Muyinga et Ngozi)⁵⁴ grâce aux ressources qu'il parvient à mobiliser mais aussi à la dotation annuelle du Gouvernement (2, milliards de FBU). Il est retenu dans le cadre de la mise en

⁵⁴ Situation en janvier 2018

œuvre du PTE d'élargir la couverture de cette intervention pour toucher tous les enfants des zones où l'insécurité alimentaire est la plus aiguë.

Les critères retenus pour cibler les nouvelles écoles devant bénéficier de cantines sont: (i) le degré de vulnérabilité à l'insécurité alimentaire selon les résultats des études et évaluations disponibles (ii) les performances de l'éducation notamment les taux d'inscription, d'abandon, les taux d'achèvement du cycle primaire (iii) la disponibilité d'un minimum d'infrastructures requises pour la mise en place de cantines scolaires dont : une alimentation en eau, des latrines en quantité suffisante et séparées pour les filles et les garçons, un espace de stockage aéré et sécurisé, être accessible par la route en vue de leur approvisionnement en vivres par un véhicule avoir un espace autour de l'école pour mettre en place un jardin scolaire⁵⁵. En complément à l'alimentation scolaire et avec le soutien d'autres partenaires, sont aussi mis en œuvre plusieurs activités du paquet essentiel de l'Education⁵⁶.

Depuis 2013, le PAM a initié un programme de cantines scolaires endogènes (« Home Grown School Feeding »). Les denrées alimentaires utilisées dans ce programme sont achetées localement auprès des petits producteurs agricoles regroupés en coopératives ou organisations de producteurs (en grande partie) et aux fournisseurs ou commerçants locaux. Les achats locaux stimulent la promotion de la production agricole et l'augmentation des revenus des petits producteurs. Au cours de l'année 2017, il a été estimé que les achats auprès des petits producteurs ont permis d'injecter dans l'économie nationale plus de 4 milliards FBU.

Plusieurs modalités d'achats des vivres sont déjà en vigueur et d'autres seront expérimentées au cours des prochaines années. Il s'agit :

- D'achat par appel à concurrence (les coopératives et les commerçants locaux sont contactés pour fournir leurs offres selon les procédures d'achats) ;
- D'achat par négociation de prix auprès des coopératives de petits producteurs. Cela se fait souvent à titre exceptionnel quand les stocks sont disponibles mais à des prix élevés.

Pour les deux cas, des contrats d'achats sont signés selon la modalité retenue :

- Les contrats directs sont signés lorsque le stock est disponible directement chez le fournisseur (coopératives ou commerçants locaux) ;
- Le contrat à terme avec les coopératives de petits producteurs est signé avant la plantation pour fournir les vivres après la récolte.

Le gouvernement et le PAM envisagent l'introduction d'une autre modalité d'achat et d'approvisionnement des écoles à cantines. Il s'agit de l'utilisation des coupons par les écoles à cantines scolaires. Une étude de faisabilité de la mise en œuvre de cette modalité d'achat et d'approvisionnement des écoles est en cours de finalisation et une expérimentation est

⁵⁵ Il est à préciser que certaines écoles seront appuyées pour se conformer au troisième critère si leur situation par rapport aux deux premiers critères nécessite une intervention urgente. Ceci se fera en concertation avec les communautés et les autorités administratives locales.

⁵⁶ Les éléments clé mis en place sont entre autres : les foyers améliorés, les jardins scolaires, l'hygiène, la distribution des vermifuges, l'éducation nutritionnelle. Le programme est géré par les directions scolaires en étroite collaboration et concertation avec les parents et le comité de gestion de l'école.

prévue dans 45 écoles pilotes pour la période du PTE. Cette modalité devra permettre de réduire les coûts de transports et de stockage des vivres.

Enfin, une étude sur le rôle des familles dans le fonctionnement opérationnel des cantines (approvisionnement en bois de chauffe et cuisson des repas) est prévue à la fin de mieux estimer la soutenabilité du fonctionnement des cantines et d'ajuster en conséquence la stratégie nationale d'alimentation scolaire.

3.5.4 Gestion des risques sanitaires en milieu scolaire

Bien que l'école ne soit pas le premier responsable dans la prévention ou l'atténuation de ces risques, elle peut constituer un point d'entrée intéressant pour appuyer les autorités sanitaires dans le suivi et le traitement des enfants, notamment pour : (i) le suivi vaccinal, (ii) les dépistages simples (iii) la délivrance de compléments alimentaires et (iv) la prévention de risques sanitaires répandus et importants (paludisme, choléra...), à travers l'éducation et la sensibilisation. Les écoles peuvent relier ces actions sanitaires à : (i) la surveillance générale de l'assiduité des enfants, dont la baisse peut être liée à des problèmes de santé et (ii) l'adaptation des pratiques d'évaluation et de rapportage des absences et des interruptions de scolarisation.

Les services du MEFTP vont étudier avec le département de la santé scolaire du Ministère de la Santé Publique les modalités pour la mise en place progressive de partenariats entre les structures sanitaires locales et les écoles en vue d'assurer le suivi sanitaire des élèves.

L'amélioration de la disponibilité de l'eau dans les écoles et de latrines accompagnée de sensibilisation sur l'hygiène favorisera la prévention contre les « maladies des mains sales », dont le choléra. Les ressources attendues pour les prochaines années permettront une légère amélioration, mais les besoins restent importants. En effet, l'annuaire statistiques 2015-2016 fait état d'un très faible taux de desserte en eau potable dans les écoles : 1 014 écoles fondamentales publiques disposent d'une alimentation en eau potables sur 3 952 écoles, soit 26%. Il en est de même des latrines, dont le niveau se situe à une latrine pour 127 élèves, dans les écoles fondamentales publiques.

Pour ce qui est des grossesses en milieu scolaire, plusieurs actions ont déjà été mises en place par le MEFTP pour les prévenir.

Une commission ad-hoc procède déjà à la collecte et à l'exploitation des données sur les grossesses. Néanmoins, le canevas utilisé est incomplet et certaines données manquent pour que des actions ciblées puissent être menées : âge des élèves en situation de grossesse, classe, effets des grossesses (durée des interruptions ou des absences...). Un nouveau canevas a été confectionné et va servir à la récolte des données dès l'année scolaire 2017-2018. Ces données seront complétées par les informations collectées par la commission nationale de réintégration scolaire.

La campagne zéro grossesse, qui sensibilise les directeurs d'école, va continuer avec le soutien du FNUAP, ainsi que d'autres actions de communications et de sensibilisation menées auprès des communautés et des enseignants.

Enfin, les mesures pour favoriser le retour des jeunes mères à l'école et leur accompagnement seront poursuivies au cours du PTE.

3.5.5 Coordination et gestion des urgences

Depuis 2013, le Burundi dispose au niveau national d'une *Plate-forme Nationale de Prévention des Risques et de Gestion des Catastrophes*⁵⁷, décentralisée jusqu'au niveau communal. Cette plateforme a élaboré un plan de contingence qui prévoit entre autres des instructions pour la préparation globale des actions destinées à faire face aux catastrophes. Parmi ces actions, trois intéressent particulièrement le secteur de l'éducation. Il s'agit : (i) de renforcer les mécanismes d'alerte ; (ii) d'assurer la disponibilité des moyens logistiques, financiers et techniques ; et (ii) de mettre en place des outils d'information, d'éducation et de communication.

Au niveau du MEFTP, une cellule de gestion des risques a ensuite été mise en place⁵⁸. La cellule a pour mission de *coordonner les activités particulières à réaliser lors d'éventuelles situations d'urgence telles que les catastrophes naturelles ou les catastrophes d'origine anthropique de toute nature touchant le secteur de l'éducation*. C'est ainsi que la cellule reçoit régulièrement des DPE des informations en rapport avec les vulnérabilités dans le secteur (destructions ou dégradations des infrastructures, des équipements mobiliers et des supports pédagogiques) et des dégâts d'autre nature tels les accidents causés par la foudre, etc. Les autres vulnérabilités notamment les épidémies, les problèmes nutritionnels ne relèvent pas de sa gestion. Sur la base de ces informations centralisées, la cellule prépare une requête de financement que le MEFTP adresse aux partenaires actifs dans l'éducation en situation d'urgence.

Deux axes de réflexion sont retenus pour renforcer la coordination et la gestion des urgences :

- (i) Mettre sur pied un circuit d'information plus performant entre les niveaux locaux et central, à la fin de pouvoir compiler et analyser les informations qui remontent régulièrement du terrain vers les structures centrales, et d'opérer un retour d'information et d'analyse utile vers les structures déconcentrées, les communes et les communautés. L'élaboration par le MEFTP d'un guide à l'attention de ses structures déconcentrées pour une gestion harmonisée des réponses aux risques (cf. 3.4.1) participe de cette politique.
- (ii) Explorer les possibilités de doter la cellule de gestion des urgences du MEFTP d'une ligne budgétaire dédiée et d'une procédure d'engagement accéléré de la dépense, ceci afin de compléter la modalité d'intervention de requête auprès des partenaires.

⁵⁷ La Plate-forme dispose comme outil de gestion des risques et catastrophes d'un Plan de Contingence. Ce plan définit 6 contingences qui sont : (1) les conflits sociaux ; (2) les déplacements massifs de populations ; (3) les incendies et les accidents technologiques ; (4) les inondations et les fortes pluviométries ; (5) le terrorisme et (6) l'insécurité alimentaire.

⁵⁸ Ordonnance ministérielle n°620/700 du 5 Mai 2014 portant création de la Cellule de Gestion des situations d'urgences au sein Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation

3.6. Renforcement des capacités

Le renforcement des capacités constitue un axe prioritaire des stratégies développées dans le PTE. Les objectifs recherchés sont (i) de prévenir les échecs scolaires et les abandons, (ii) de renforcer l'efficacité de l'utilisation des moyens disponibles et (iii) d'améliorer le suivi et le pilotage

L'atteinte des objectifs requiert :

- Le renforcement des capacités des structures en charge de l'encadrement de proximité et de la gestion des moyens ;
- La disponibilité de données de qualité et des capacités des structures à les analyser en vue d'améliorer la planification des moyens nécessaires (affectations des enseignants, construction de salles de classes, disponibilité des manuels, suivi de la mise en œuvre du PTE).

3.6.1 Renforcement de l'encadrement de proximité et de la gestion locale des moyens

✓ **Au niveau des écoles et établissements**

Conscient que l'encadrement pédagogique de proximité est au cœur du dispositif du pilotage de la qualité, le MEFTP entend renforcer les moyens, les procédures et les outils nécessaires pour permettre aux directeurs d'écoles et aux enseignants de bénéficier des appuis nécessaires à leurs activités d'enseignement et de suivi.

En cohérence avec les principales politiques développées dans le PTE, les procédures et outils développés concerneront :

- La gestion, le suivi et le rapportage de la mise en œuvre des mesures de baisse du redoublement ; un outil englobant les aspects quantitatifs (effectifs, notes aux évaluations) et qualitatifs (analyse des succès et difficultés des différentes politiques) sera proposé ;
- L'adaptation des enseignements et des évaluations au déroulé effectif des programmes, incluant le repérage précoce des enfants en difficulté ;
- L'appui au déroulement des journées pédagogiques (trois premiers cycles du fondamental) et des réseaux scolaires (cycle 4) par la production de différents supports pédagogiques (progression des cours, déroulé de leçons, exercices corrigés) ;

Une attention particulière sera apportée à l'accompagnement des enseignants du cycle 1 pour l'amélioration des pratiques d'apprentissage de la lecture.

Dans le cadre de l'amélioration du suivi et de l'évaluation de l'activité d'enseignement, le gouvernement entend renforcer le rôle des parents dans la gestion des établissements à travers la poursuite de la redynamisation des CGE, la sensibilisation de ces comités et leur formation.

En association avec les personnels scolaires, les CGE et les APE pourront ainsi s'impliquer davantage dans le suivi de l'assiduité des élèves, ainsi que dans les nouvelles formes d'organisation des écoles (qui feront suite à la concertation menée avec tous les partenaires

pour augmenter le temps scolaire et maximiser l'utilisation des salles de classes et des services enseignants).

✓ ***Au niveau des Directions communales de l'éducation (DCE), des Directions provinciales (DPE) et des Inspections provinciales (IPE)***

Les DCE seront beaucoup sollicitées dans la collecte des données nécessaires au pilotage du PTE, mais aussi dans la mise en œuvre et le suivi de la politique du redoublement. Elles s'assureront que les données transmises par les écoles sont exhaustives et cohérentes. Ceci passe par la formation, la sensibilisation et la dotation pour les déplacements. Les DPE et IPE verront également leurs moyens de fonctionnement augmentés et seront dotées d'outil de gestion et de suivi de la mise en place des principales politiques.

Les DCE et DPE seront également dotées en moyens additionnels leur permettant d'organiser les tests harmonisés qui ne sont plus systématiques depuis le gel des activités du FCE. Les résultats de ces tests permettront d'identifier les élèves en difficultés d'apprentissage et les enseignants qui évaluent sévèrement. Les DCE, DPE et IPE vont prendre en conséquence les dispositions qui s'imposent en termes de sensibilisation des enseignants sur les pratiques de notation et les directeurs d'écoles sur les mesures de remédiation qu'ils convient de mettre en place. Elles s'assureront également du respect des textes réglementant le passage de classe et assureront la sensibilisation des enseignants sur les méfaits du redoublement.

Un autre aspect concernera les questions de carte scolaire, les DCE seront sensibilisées sur la gestion des petites classes (premier cycle du fondamental). Il s'agira d'éviter au maximum des possibilités de leur commune respective d'avoir des groupes à effectifs pléthoriques dans ces niveaux et de la nécessité d'affecter les meilleurs enseignants dans ces niveaux ou se construisent les premiers apprentissages. Un suivi particulier des apprentissages de la lecture en première année va se mettre en place à l'aide d'outils qui seront développés et mis à leur disposition.

3.6.2 Renforcement du Système d'Information pour la Gestion de l'Éducation (SIGE)

Les objectifs des activités de renforcements de capacités dans la pérennisation du SIGE et l'amélioration de la production des données sont de :

- (i) Réformer le cadre institutionnel et organisationnel du SIGE pour aller vers la mise en place d'une plateforme sectorielle intégrant la production harmonisée et la diffusion des statistiques de l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation à partir d'une source unique d'information modernisée.
- (ii) Assurer l'autonomisation complète de la gestion du SIGE et effectuer les transferts de compétences techniques nécessaires aux cadres du BPSE. Ceci se fera à travers des appuis techniques ponctuels ;
- (iii) Former l'ensemble du personnel du BPSE et des services déconcentrés impliqués aux méthodes et outils de collecte, saisie, traitement, analyse et diffusion des données ; il s'agit entre autres d'assurer la production en début d'année scolaire d'une matrice synthétique permettant de repérer les

situations les plus critiques et d'engager les mesures de remédiation possible. La géolocalisation des écoles appuiera ce repérage.

- (iv) Sécuriser et accélérer la publication des données statistiques de l'année en cours au plus tard en juin pour chaque année à partir de 2019.

L'acquisition des équipements techniques nécessaires et des formations ciblées permettront d'atteindre ces différents objectifs.

Le fait qu'il n'existe pas de base de données des personnels limite toute gestion rationnelle des ressources humaines. En particulier, de nombreux personnels se trouvent affectés à des postes sans respect des besoins prioritaires, voire réels. Il s'agira donc d'activer le module de gestion des ressources humaines du SIGE⁵⁹ et de développer les mécanismes et les circuits d'informations nécessaire pour la mise à jour régulièrement des données et de s'en servir pour un redéploiement des personnels de façon à ce que les profils correspondent mieux aux fonctions et aux postes.

Pendant la période du PTE, une expérimentation d'un système de collecte rapide de données à l'aide de tablettes numériques sera conduite auprès d'un échantillon de 200 écoles fondamentales. Ceci permettra à l'administration de disposer de données sur un échantillon d'écoles dès la rentrée scolaire et favorisera la prise de décisions rapides d'ajustements.

La période du PTE sera également mise à profit pour développer des travaux préparatoires, dans la perspective du prochain PSE :

- (i) Préparer les prérequis techniques, organisationnels et financiers à la déconcentration progressive du SIGE à l'échelle provinciale. Les capacités des directions provinciales pilotes⁶⁰ seront renforcées dans le traitement et la saisie des données ;
- (ii) Préparer le renforcement la ligne budgétaire nationale, à partir de 2020, pour couvrir les charges récurrentes de la production des données et réduire la dépendance de la production des données à l'existence des financements extérieurs non réguliers ; les coûts relatifs aux différentes étapes de collecte, de saisie, de traitement, de production et de diffusion seront détaillés à cet effet ;
- (iii) Préparer les prérequis techniques, organisationnels et financiers de l'immatriculation individuelle des élèves ; cette opération technique d'envergure permettrait un suivi beaucoup plus fin des trajectoires scolaires des enfants et de suivre réellement les abandons et les transferts entre établissements, sources importantes d'incertitude statistique.
- (iv) Développer des mécanismes pour la production d'un annuaire comprenant l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation (y compris, le supérieur, l'enseignement des métiers et la formation professionnelle) à partir de 2020. Ceci va nécessiter la formation des personnels en charge de la collecte et de la saisie de ces données et l'adaptation des interfaces du SIGE.

⁵⁹ Ce module est déjà construit dans le SIGE, il s'agit d'effectuer un premier recensement des personnels pour nourrir le module

⁶⁰ 5 DPE ont déjà été sélectionnées mais le déploiement s'est arrêté suite à l'arrêt du FCE

La période du PTE sera également mise à profit pour la mise en place progressive d'un dispositif national portant sur l'évaluation des acquis des élèves dans le fondamental, ce qui va nécessiter des mesures règlementaires, des achats d'équipement et des formations longues de l'équipe technique en charge de l'évaluation. L'instauration d'évaluations standardisées nationales régulières apportera des informations essentielles pour le pilotage de la qualité du système éducatif.

3.6.3 Préparation du plan sectoriel de l'éducation

Une orientation importante du plan de transition est la préparation d'une stratégie sectorielle et le développement des conditions de sa mise en œuvre. C'est ainsi qu'il est prévu :

- L'élaboration d'une analyse sectorielle de type RESEN pour permettre de disposer d'un diagnostic exhaustif du système éducatif et d'un modèle de simulation financière de l'éducation ; ces travaux s'accompagneront d'un exercice complet de collecte de données, particulièrement pour les sous-secteurs qui ne disposent pas d'une description statistique suffisante (enseignement des métiers et formation professionnelle, enseignement supérieur)
- L'élaboration d'études thématiques spécifiques portant sur des aspects jugés importants ou insuffisamment connus pour permettre d'identifier des pistes d'intervention (évaluation des acquis des élèves, évaluation de la mise en œuvre de la réforme du fondamental, étude sur les enfants en dehors de l'école, etc.) ;
- La mobilisation de l'assistance technique nécessaire pour l'évaluation de la mise en œuvre du PTE, l'élaboration du PSE, de son plan d'action triennal et des modalités de son opérationnalisation. Un accent particulier sera porté sur le transfert de compétences à tous les niveaux.

Des activités seront exécutées en vue de préparer la mise en œuvre du PSE. Elles sont citées tout au long du plan de transition.

4. Coûts et financement du PTE

4.1. *Prévision de ressources publiques mobilisables pour le secteur de l'éducation*

Le plan de transition porte sur la période 2018-2020, mais l'exercice de modélisation porte sur une période plus longue qui va jusqu'en 2025, l'objectif étant de pouvoir analyser l'impact à plus long terme sur l'évolution du système éducatif.

Avant de présenter les coûts correspondant aux besoins du système éducatif, il est nécessaire de faire des estimations du montant des ressources qui seront mobilisées pour l'éducation sur la période considérée. Pour éviter l'usage d'hypothèses incertaines concernant le taux d'inflation de l'économie au cours des prochaines années, tous les calculs sont faits en monnaie constante, c'est-à-dire ici en FBU de l'année 2016 (année de base considérée dans le modèle de simulation financière).

Tableau 9 : Estimations des ressources de l'Etat pouvant être mobilisées pour le secteur de l'éducation à l'horizon 2025

		Situation prévue pour 2016	Prévision en 2018	Prévision en 2019	Prévision en 2020	Prévision en 2025
PIB	Taux de croissance annuel du PIB	0,50%	1,25%	1,63%	2,00%	5,00%
	En milliards de FBU 2016	4 445	4 540	4 614	4 706	5 670
Ressources internes	Ressources internes en % du PIB	13,40%	13,98%	14,27%	14,56%	16,00%
	Ressources internes pour dépenses courantes	638	635	658	685	907
Dépenses courantes de l'Etat pour l'éducation	% dépenses courantes de l'Etat hors dette pour l'éducation	34,6%	34,5%	34,4%	34,3%	34,0%
	Ressources pour dépenses courantes pour le secteur (milliards FBU)	253	257	269	283	397
Dépenses en capital de l'Etat pour l'éducation	% dépenses investissement Etat sur ressources internes pour éducation	1%	0,6%	0,7%	0,7%	1,0%
	Total ressources internes pour investissement pour le secteur (milliards FBU)	1,3	2	2	2	4
TOTAL RESSOURCES POUR EDUCATION		254	258	271	285	401

Source : modèle de simulation

Les hypothèses principales qui ont permis d'estimer les ressources publiques disponibles pour le secteur sont les suivantes :

- i) Les hypothèses de croissance réelle (en prix constants) du PIB visent une croissance progressive pour atteindre 2% en 2020 et 5% en 2025. Il importe de rappeler qu'entre 2010 et 2014 la croissance du PIB a oscillé entre 5% et 4,7% et qu'il n'est pas déraisonnable de penser qu'on peut évoluer vers ce niveau de croissance une fois que les effets de la crise se seront estompés ;
- ii) Pour la pression fiscale (impôts et taxes) qui représente en moyenne plus de 90% des recettes intérieures de l'état, une hypothèse plus prudente est retenue. Il est anticipé que la pression fiscale va évoluer pour atteindre 16% en 2025. Ceci se justifie par le fait que la pression fiscale est encore faible au Burundi et ne représente que 13% en moyenne du PIB. Après avoir connu une augmentation entre 2008 et 2015 où elle est passée de 12,2% à 15% du PIB⁶¹, elle a réamorcé une chute l'année suivante pour ne se situer qu'à 13,4% du PIB en 2016. Il est donc raisonnable de pencher pour une augmentation progressive (16%) mais plus modeste que celle du cadrage macroéconomique du Ministère en charge de la bonne gouvernance et du plan (18%) ;
- iii) Pour les ressources du secteur éducatif, il est prévu une stabilisation de la part des ressources intérieures allouée aux dépenses courantes (34%)⁶² et une légère

⁶¹ RESEN 2017

⁶² Valeur constatée en 2014

augmentation de la part allouée aux dépenses d'investissements en cohérence avec les dispositions prises dans le budget 2017.

Ces hypothèses permettent d'estimer à 258 milliards, 271 milliards et 285 milliards de FBU respectivement en 2018, 2019 et 2020 les ressources de l'Etat mobilisées pour le système éducatif. **Pour la période 2018-2020, les ressources prévisionnelles totales s'élèveraient à 814 milliards de FBU pour le secteur.**

Le partage intra-sectoriel des ressources dédiées à l'éducation évoluera de façon à marquer les priorités choisies par le gouvernement, sans cependant qu'aucun segment ne connaisse une diminution de son budget en valeur absolue.

4.2. Les dépenses associées aux options de politique éducative pour la production des services offerts

Le modèle de simulation a permis d'évaluer ce que pourraient être les dépenses courantes et les dépenses d'investissement induites par la mise en œuvre de la politique éducative pour répondre aux défis de la période à venir. Il importe de signaler que le modèle prend en compte le développement des scolarités dans les structures privées mais pas les dépenses dans ces structures qui resteront relativement importantes dans certains segments du secteur au cours des années à venir.

Le scénario de référence établi sur la base du modèle de simulation permet, à partir des effectifs d'élèves et des options de politiques retenues, d'estimer les principaux coûts de la politique (essentiellement les dépenses courantes et les dépenses de construction et de distribution de manuels).

Les options de politiques retenues s'appuient sur :

- L'augmentation des dépenses de fonctionnement des administrations et des établissements scolaires et de formation en vue d'améliorer la qualité ;
- La maximisation de l'utilisation des salles de classes tout en préservant la qualité ;
- La baisse de la fréquence du redoublement ;
- La maîtrise des transitions vers le post fondamental ;
- La rationalisation de l'utilisation des enseignants et la politique de recrutement.

L'exercice de modélisation s'est basé sur des cibles dont l'atteinte est à la portée des administrations du secteur et qui prennent en compte la priorité accordée au fondamental et notamment des trois premiers cycles.

Les principaux objectifs recherchés à travers ces cibles sont (i) favoriser l'accès de tous les enfants au premier cycle du fondamental, (ii) améliorer l'achèvement des trois premiers cycles du fondamental, notamment à travers l'amélioration de l'encadrement, des horaires d'apprentissage et la réduction du redoublement, (iii) améliorer la transition vers le fondamental 4, (iv) améliorer la rétention dans tous les niveaux du système, (v) maîtriser l'accès vers le post fondamental général, pédagogique et technique, (vi) renforcer les dépenses de qualité au post fondamental et au supérieur et (vii) renforcer la complémentarité

entre l'enseignement des métiers et la formation professionnelle et en améliorer l'accès. Les principales cibles et les effectifs attendus par niveau sont repris dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10 : Principales cibles de la politique éducative

Niveau/Indicateurs/Année		2016	2018	2019	2020	2025
Préscolaire	Effectifs	92 001	110 975	119 028	126 556	154 735
	TBS	8%	10%	11%	11%	15%
Fondamental	Effectifs C1-C3	2 110 426	2 217 017	2 275 607	2 332 274	2 362 891
	TBA	127%	123%	121%	119%	110%
	TBS	115%	111%	111%	111%	114%
	TAP	60%	62%	63%	66%	96%
	Redoublement	22%	19%	17%	15%	7%
	Effectifs C4	440 145	454 780	472 204	497 499	757 737
	TBA	57%	53%	54%	56%	79%
	TBS	58%	56%	56%	57%	76%
	TAP	47%	46%	46%	47%	65%
	Redoublement	15%	13%	12%	11%	5%
	PF générale	Effectifs	97 498	144 312	142 141	117 108
	Taux de transition	44%	27%	27%	27%	27%
PF pédagogique	Effectifs	34 234	48 226	46 296	43 498	58 213
	Taux de transition	11%	8%	8%	8%	8%
PF Technique	Effectifs	50 897	80 947	81 844	68 542	59 634
	Taux de transition	21%	19%	18%	16%	10%
EMFP	Effectifs	9 373	11 155	13 218	14 971	26 721
Supérieur	Effectifs	51 495	54 621	56 200	57 772	66 087
	Étudiants pour 100000 hab	483	487	489	491	500

Les dépenses courantes estimées par niveau sont représentées dans le Tableau 11 : Dépenses courantes par niveau

Le bond constaté dans les dépenses du post fondamental et de l'enseignement technique entre l'année de base (2016) et 2018 est dû à l'arrivée dans ces niveaux en 2017 d'une double cohorte (première promotion issue fondamental 4 et dernière promotion de 10^{ème} année de l'ancien collège). Il ne s'agit pas de la simulation d'une politique visant à privilégier ces segments.

Tableau 11 : Dépenses courantes par niveau

Dépenses courantes (milliards de Fbu)	2016	2018	2019	2020	2025
Préscolaire	2 303	2 733	2 926	3 121	4 213
Fondamental - cycles de base 1, 2 et 3	115 844	126 283	132 734	139 821	174 612
Fondamental- cycle de base 4	47 941	45 087	44 895	45 517	60 947
Post-fondamental général et pédagogique	18 153	25 429	24 575	20 828	27 648
Enseignement technique	10 533	16 162	16 161	13 447	12 329
Enseignement des métiers et formation professionnelle	4 143	4 500	5 295	5 942	10 856
Supérieur	54 179	53 910	54 078	54 441	60 907
Total (millions de FBU)	253 096	274 104	280 663	283 117	351 512

Source : modèle de simulation

4.2.1. Répartition des dépenses courantes par niveau d'enseignement

La priorité pour les trois premiers cycles du fondamental est clairement maintenue, sa part dans les dépenses du secteur est appelé à augmenter dans un premier temps pour atteindre 49% du total des dépenses avant de se stabiliser à environ 50% des dépenses courantes totales.

Tableau 12 : Répartition des dépenses par niveau en %

Dépenses courantes %	2016	2018	2019	2020	2025
Préscolaire	1%	1%	1%	1%	1%
Fondamental - cycles de base 1, 2 et 3	46%	46%	47%	49%	50%
Fondamental- cycle de base 4	19%	16%	16%	16%	17%
Post-fondamental général et pédagogique	7%	9%	9%	7%	8%
Enseignement technique	4%	6%	6%	5%	4%
Enseignement des métiers et formation professionnelle	2%	2%	2%	2%	3%
Supérieur	21%	20%	19%	19%	17%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Source : modèle de simulation

4.2.2. Les dépenses d'investissement du PTE

L'outil de simulation a permis d'estimer les besoins en manuels et constructions scolaires pour les quatre cycles du fondamental. Les choix des cibles définitives pour ces paramètres dépendront de l'analyse de la mobilisation des ressources, y compris par les partenaires, et de la faisabilité technique. Les travaux de l'ETN sur le plan d'action permettront d'arrêter les options définitives.

Sur la base des estimations faites, les dépenses en investissement modélisées, s'élèveront à environ 103,7 millions de US \$ sur la période 2018-2020.

Le plan d'action triennal préparé pour l'opérationnalisation du plan de transition a permis :

- d'identifier les activités prioritaires, y compris celles non prises en compte par le modèle, qui seront mises en œuvre au cours des trois prochaines années ;
- de calculer le coût des activités, par une approche micro, c'est-à-dire par une liste d'intrants rapportée à des coûts unitaires,
- de relier les activités à des sources de financement potentielles (budget de l'Etat, projets en cours ou potentiels)

Ce plan d'action a permis aussi de faire une estimation fiable des dépenses qui seront réalisées pendant les trois années de mise en œuvre de la stratégie.

Le tableau ci-dessous donne la répartition des dépenses estimées dans le Plan d'action par composante :

Tableau 13 : Dépenses par composante

	EN 1000 DE FBU				En \$US
	2018	2019	2020	Total période	
Enseignement fondamental	63,820,684	110,099,239	119,999,633	293,919,556	163,288,642
Enseignement des métiers et formation professionnelles	6,554,487	6,208,863	2,035,094	14,798,444	8,221,358
Gouvernance et pilotage de l'Éducatons	3,341,043	4,803,189	1,542,433	9,686,665	5,381,481
Total PTE hors dépenses courantes du secteur	73,716,214	121,111,291	123,577,160	318,404,666	176,891,481

Dépenses courantes	286,444,790	285,239,878	286,943,978	858,628,646	477,015,915
Total PTE	360,161,005	406,351,169	410,521,138	1,177,033,312	653,907,396

Source : PATB

4.3. La soutenabilité financière du PTE

4.3.1. En se basant sur la modélisation⁶³

La comparaison entre les ressources à disposition et les dépenses nécessaires a pour résultat de déterminer le gap de financement. Cette différence donne un ordre de grandeur, et indique si les politiques envisagées et reflétées par l'évolution des principaux paramètres éducatifs, sont soutenables financièrement. Le calcul du gap n'a pas pour objectif de produire un décompte précis des dépenses, cette opération est reflétée dans le plan d'action.

Plusieurs gaps peuvent être calculés, suivant que l'on inclut ou non dans le calcul les ressources externes et les dépenses en investissement. Nous allons nous limiter dans cette étape au calcul du gap brut sur les dépenses courantes.

Tableau 14 : Estimation du Gap de financement du modèle de simulation

	2016	2018	2019	2020	2025
Total ressources publiques pour le secteur de l'éducation	253,112	256,680	268,921	282,765	396,570
Total dépenses courantes éducation	253,096	274,104	280,663	283,117	351,512
GAP sur dépenses courantes (en million de FBU)	16	-17424	-11742	-352	45,058
GAP sur dépenses courantes (en millions de dollars)		-9,680	-6,523	-196	25,032

La comparaison entre les ressources nationales et les dépenses courantes montre que seulement 3,5% des dépenses, pour la période du PTE, ne seront pas couvertes par des ressources publiques mobilisables. Au-delà de 2020 les ressources publiques vont couvrir les dépenses courantes du secteur, si les prévisions de croissance se réalisent.

4.3.2. En se basant sur le plan d'action budgétisé

Les travaux sur le plan d'actions ont permis de déterminer avec précisions les différentes dépenses induites par la mise en œuvre des politiques du PTE et de pouvoir relier les activités avec les financements disponibles ou en préparation des partenaires techniques et financiers. Le tableau ci-dessous présente les dépenses par composante ainsi que les prévisions de dépenses courantes pour le secteur.

Les dépenses d'investissements ou assimilées représentent 25% du total des dépenses. Il importe de préciser que les dépenses courantes prennent en compte l'ensemble des segments du système éducatif alors que les dépenses d'investissements ne prennent en compte que les segments retenus dans le périmètre du PTE à savoir l'enseignement fondamental, l'enseignement des métiers et la formation professionnelle ainsi que la Gouvernance du secteur.

⁶³ L'annexe 2 présente les modalités d'élaboration de l'outil de modélisation et les paramètres du scénario retenu.

Nous allons dans l'étape qui suit nous intéresser aux financements disponibles ou en cours d'instruction avancée, pour déterminer les besoins en financement.

Tableau 15 : Répartition des financements (disponibles et/ou en cours de mobilisation)

reCAPITULATIF par BAILLEUR DE FONDS	EN 1000 DE FBU				En usd
	2018	2019	2020	Total période	
AFD/GPE	806,107	10,921,795	36,817,576	48,545,478	26,969,710
Budget Etat	10,959,800	15,992,265	17,410,729	44,362,795	24,645,997
GPE/PACEF	9,904,474	-	-	9,904,474	5,502,485
UNICEF	4,792,071	2,372,777	1,333,596	8,498,445	4,721,358
BM	6,316,113	18,087,776	15,407,014	39,810,903	22,117,168
WV	1,802,375	2,282,235	2,258,855	6,343,466	3,524,148
HI	138,796	88,438	78,991	306,224	170,125
PAM	33,353,890	36,889,920	36,889,920	107,133,730	59,518,739
FNUAP	68,000	68,000	68,000	204,000	113,333
ENABEL	4,847,583	2,161,246	-	7,008,829	3,893,794
RTP	326,540	205,268	116,448	648,256	360,142
ISU/IICBA	-	189,106	-	189,106	105,059
Fin non encore disponible	1,206,572	32,426,593	13,538,038	47,171,202	26,206,224
TOTAL	74,522,321	121,685,419	123,919,167	320,126,907	177,848,282

Source : PATB

L'analyse de ce tableau montre que les dépenses sur financement des partenaires ne représentent qu'environ 15% du PTE et que donc la grande majorité (77%) du PTE sera financée sur le budget de l'État. Seuls 8⁶⁴% des dépenses, soit environ 53 millions de dollars ne sont pas reliées à un financeur. Le gouvernement va soumettre une requête au Partenariat Mondial pour l'éducation pour 25,6 millions de dollars américains, ce qui correspond au montant indicatif annoncé par le PME pour le pays. De même, l'Agence Française de Développement, agence partenaire retenue pour ce futur don, envisage d'instruire un projet d'appui pour une enveloppe d'environ 4 millions d'euros soit près de 4,7 millions de dollars américains. Le gap résiduel s'élève à près de 22,9 millions de \$US. Il importe de signaler que la Banque Mondiale a entamé l'instruction d'un projet de 30 millions de Dollars pour la formation, l'emploi et l'insertion des jeunes qui va permettre notamment de financer des activités de la composante enseignement des métiers et formation professionnelle.

5. Mise en œuvre et suivi évaluation du PTE

5.1. Modalités d'exécution des financements dans le secteur de l'éducation

L'exécution du PTE et des nouveaux financements extérieurs qui le soutiendront, notamment le don du Partenariat Mondial de l'Education, entraîneront la mise en place de mesures institutionnelles pour sa mise en œuvre. La création de structures d'exécution ad hoc s'impose du fait du gel de la modalité du fonds commun.

Il existe aujourd'hui deux modalités de financement public des politiques éducatives :

- ◆ le budget général de l'Etat

⁶⁴ Cette proportion inclut la promesse de don du PME.

- ◆ les fonds de différents projets extérieurs accordés par les PTF, gérés chacun selon des modalités qui leur sont propres.

Les modalités suivantes d'exécution financière coexisteront pendant la période du PTE :

- ✓ Gestion directe par les partenaires (par exemple les agences SNU) ;
- ✓ Gestion par des ONG internationales de financements propres ou délégués ;
- ✓ Gestion confiée à des unités de projets ;
- ✓ Gestion par l'administration ou par des établissements autonomes (budget de l'Etat, fonds mis à disposition par des partenaires pour financer des activités ponctuelles).

La période de mise en œuvre du PTE sera mise à profit pour renforcer les capacités de l'administration de l'éducation pour qu'elle soit capable de gérer convenablement les ressources budgétaires mises à sa disposition et pour préparer le retour à la modalité du fonds commun dès que la situation le permettra.

La préparation de l'exécution des financements sera de la responsabilité des administrations (direction bénéficiaire et DGF). Les outils développés pour renforcer les capacités permettront d'améliorer l'exécution du budget général du MEFTP et des structures déconcentrées, par le truchement d'une préparation des dépenses sur la base de programmes d'activités, d'une meilleure anticipation des décaissements et d'un meilleur suivi des dossiers engagés et permettront également une meilleure exécution des ressources extérieures par une meilleure préparation et un meilleur suivi.

Les arrangements décrits dans la partie suivante permettront d'assurer la cohérence des différentes interventions (programmation des interventions et consolidation du suivi).

5.2. *Arrangements pour la mise en œuvre, le suivi et le pilotage du PTE.*

Les responsabilités institutionnelles des différentes étapes de la mise en œuvre du Plan de transition sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Action	Responsabilité
Programmation annuelle (préparation de plans d'actions)	Chaque direction générale des administrations centrales, chaque direction provinciale, chaque direction communale, chaque direction d'école
Coordination de la programmation annuelle (suivi, relance, instructions)	Le Secrétariat Permanent du Ministère sectoriel, avec l'appui du BPSE
Consolidation des plans d'actions annuels	Bureau de la planification, avec les renforcements de capacités nécessaires
Exécution matérielle des activités (préparation de DAO, de TDRs, de dépenses, mise en place des activités)	<ul style="list-style-type: none"> - Directions concernées avec l'appui le cas échéant de la cellule de gestion des marchés - Les structures d'exécution des projets

Suivi de l'exécution matérielle (suivi des chronogrammes, relance, coordination, rapportage trimestriel)	Le Secrétariat Permanent du Ministère sectoriel,
Exécution financière (sur Budget Général)	DGF
Exécution financière (sur projets)	Structures des projets
Pilotage de l'exécution financière et rapportage	DGF (pour le budget de l'état et consolidation des rapports trimestriels des projets)
Coordination, suivi et évaluation de la mise en œuvre du PTE	Le GSE élargi aux nouveaux partenaires (réunion et revues sectorielles)
Echange politique et suivi technique, cadre de concertation	Groupe Sectoriel de l'Education (GSE), sous la présidence du Ministre de l'Education
Suivi des questions techniques sous-sectorielles ou transversales	Groupes thématiques

5.2.1. Elaboration et approbation des plans d'action annuels :

La préparation du plan d'action annuel budgétisé se fera suivant les étapes ci-dessous :

- Élaboration d'un plan d'action annuel par administration⁶⁵ (au niveau du MEFTP) ;
- Transmission au Secrétaire Permanent (SP) et vérification par le BPSE de la cohérence avec le PTE, échanges avec les administrations concernées et amendements si nécessaire ;
- Consolidation des plans d'actions par le BPSE sous la supervision du SP et vérification de la cohérence globale avec le PTE ;
- Validation en interne du projet du plan d'action annuel du secteur cohérent avec les objectifs du secteur et les priorités du plan d'action triennal ;
- Discussion sur le plan d'action annuel au cours de la réunion du GSE ;
- Révision, en cas de besoin, par le BPSE du plan d'action annuel en fonction des recommandations du GSE ;
- Soumission du plan d'action annuel à l'approbation du Ministère ;
- Élaboration par la DGF et le BPSE du projet de budget sur la base du plan d'action annuel et transmission au ministère des Finances ;
- Après l'adoption du budget de l'Etat, la DGF et le BPSE déclinent le plan d'action annuel en plans d'action par administration et les transmettent pour exécution aux différentes structures d'exécution.
- Le suivi et la relance pour la préparation des plans d'action annuels relèvent de la compétence des SP et par délégation au BPSE.

5.2.2. Suivi de l'exécution matérielle

⁶⁵ On entend par administration les Directions générales, les directions techniques, le cabinet du MEFTP, les directions provinciales, les structures de gestion de projet

Le respect du calendrier d'exécution des activités inscrites dans le plan d'action fera l'objet d'un suivi rapproché par les bureaux des SP. Ils vont assurer le suivi quotidien de la mise en œuvre des activités suivant le chronogramme approuvé. Ils instruiront, le cas échéant, des lettres de relance aux administrations concernées en cas de retard et initieront toutes réunions ou actions de nature à accélérer la mise en œuvre du plan d'action.

Chaque administration (Unités de gestion des projets, directions centrales et directions déconcentrées) élaborera un bilan trimestriel de l'exécution de son plan d'action, sur la base d'un modèle simplifié qui sera développé par le BPSE. Le BPSE assurera la consolidation de ces rapports pour produire un bilan à mi-parcours et annuel de l'exécution du plan d'action annuel du secteur. Le bilan financier sera élaboré par la DGF sur la base des rapports semestriels qui lui seront transmis par les structures d'exécution et des données de l'exécution du budget de l'état.

Ces rapports permettent d'évaluer l'état d'avancement du plan, d'en étudier les contraintes, et de recommander des mesures correctives par le GSE.

5.2.3. Renforcement des capacités

Entre octobre 2016 et novembre 2017, une équipe de 6 cadres du ministère a bénéficié d'une formation sur les politiques sectorielles qui comportent un volet modèle de simulation. Depuis octobre 2017, une autre vague est entrain de suivre la même formation. Ce staff constitue le socle sur lequel s'est appuyé le ministère, avec l'appui d'experts internationaux, pour développer le package sectoriel y inclus le modèle de simulation.

Cet effort sera maintenu. Les besoins de renforcement en matière de planification, et de gestion des politiques et programmes, de modélisation, de budgétisation, d'évaluation, de suivi, etc. constituent un élément important du PTE.

5.3. *Les instances de coordination et de pilotage du PTE*

La mise en cohérence des responsabilités diverses dans le cadre de la mise en œuvre du PTE et la garantie du respect du caractère intégré de la politique sectorielle nécessitent un bon fonctionnement des structures en charge de sa coordination et de son suivi.

5.3.1. *Le suivi et la coordination du PTE*

Le suivi quotidien de la mise en œuvre du PTE est de la responsabilité du Secrétaire permanent du MEFTP qui sera secondé dans cette mission par le BPSE. Il instruira dans ce cadre les documents nécessaires et initiera les convocations du GSE.

Le GSE se réunira chaque fois que nécessaire sur convocation de son Président. Le GSE est l'instance habilitée à assurer les fonctions d'orientation stratégique du Plan d'action annuel budgétisé du secteur (PAABS) approuvé par le Comité Technique de Coordination et de Concertation (CTCC) et de validation des décisions.

Un Comité Technique de Coordination et de Concertation (CTCC)

Cette instance présidée par le Secrétaire Permanent et co-présidée par un représentant des PTF sera mise en place afin de privilégier un dialogue d'avantage centré sur les aspects

stratégiques du PTE et d'élargir la concertation à une gamme d'intervenants diversifiés tous partie prenante du PTE. Il sera composé des représentants des départements techniques du ministère, les représentants techniques des partenaires et un représentant de la société civile. Ce Comité aura pour mission de :

- S'assurer de l'Harmonisation et de la cohérence des interventions des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du PTE ;
- S'assurer de la cohérence technique du projet de PAABS consolidé par le BPSE ;
- Suivre les résultats et les performances du PAABS ;
- Effectuer ou faire effectuer, sous sa supervision, toutes les évaluations des activités du PTE qu'il juge nécessaire et préparer les documents nécessaires aux évaluations internes et externes ;
- Faire le point sur l'état de l'exécution du PTE, à travers le rapport semestriel élaboré par le SP ;
- Statuer sur les rapports d'avancement des PAABS ;

Il se réunira mensuellement et de façon *ad hoc* pour sa mission.

Le BPSE sous la supervision du SP, dans le cadre de la mission de préparation des travaux de ce groupe, effectue les tâches suivantes :

- Prépare le projet de Plan d'Action Annuel Budgétisé du Secteur (PAABS).
- Assure le suivi des résultats et des performances du PAABS.
- Effectue ou fait effectuer, sous la supervision du SP et sur demande du GSE, toutes les évaluations des activités du Plan qu'il juge nécessaire et prépare les documents nécessaires aux évaluations internes et externes ;
- Fait l'état de l'exécution du PTE ; Établit un rapport semestriel synthétique qui est soumis au groupe ;
- Consolide les rapports d'avancement des PAABS par entité pour l'année précédente et finalise le rapport de suivi du PAABS ;
- Élabore le cadrage budgétaire du PAABS en fonction des objectifs, des engagements vis à vis des PTF, des instructions budgétaires du Gouvernement et des niveaux de participation attendus des bailleurs ;
- Se tient informé auprès des PTF de leur intention de financement ;
- Appuie les responsables des différentes entités dans l'élaboration de leur plan d'action annuel et budgets (explicitation des objectifs et des contraintes, prix unitaires standards, délais normatifs, mise en cohérence avec les plans spécifiques : infrastructures, ressources humaines, indicateurs de performance...);
- Tient les bases de données sur la mise en œuvre des différentes composantes des plans d'actions du secteur ;
- Assure les relations avec les PTF pour tout ce qui concerne la préparation des plans d'actions et l'avancement de l'exécution du Plan de transition ;

Les critères qui seront utilisés par le BPSE pour l'évaluation des PAABS sont :

- la conformité des objectifs du PAABS avec ceux du PTE ;
- la conformité des stratégies de mise en œuvre avec celles du PTE ;

- la conformité des flux d'élèves de chaque sous-secteur avec le cadrage budgétaire ;
- la conformité des budgets d'investissement et de fonctionnement du projet de PAABS pour le secteur de l'éducation avec le budget total prévu dans le cadre du PTE et des financements disponibles pour l'année considérée ;
- la conformité des détails des actions par sous composante du PAABS avec les détails des actions définies dans le cadrage budgétaire global du PTE ;
- la conformité des investissements proposés dans les PAABS avec les accords passés avec les partenaires techniques et financiers.

Des moyens additionnels seront mis à la disposition du BPSE dans le cadre de la composante Gouvernance et pilotage du plan de transition, notamment des appuis techniques pour lui permettre de jouer pleinement son rôle dans le processus.

5.3.2. Les mécanismes de suivi et d'évaluation du PTE

Le suivi évaluation est essentiel dans le cadre de la mise en œuvre du PTE pour s'assurer de l'atteinte des objectifs. C'est pourquoi, un dispositif a été développé pour vérifier régulièrement que les activités convenues se déroulent comme prévu et que les cibles du plan sont bien atteintes ou en cours d'être atteintes et, dans le cas contraire, déclencher des mécanismes d'alerte et de vérification, afin d'en expliquer les raisons.

Des réunions régulières des groupes thématiques seront organisées pour discuter et se concerter régulièrement sur l'avancement de la mise en œuvre de chaque thématique du PTE et des recommandations des revues sectorielles annuelles.

Des revues annuelles seront organisées par le MEFTP avec la participation du GSE. Elles constitueront le point central du dialogue sectoriel et seront l'occasion de faire un point documenté de l'avancement des activités, de leur succès ou des difficultés rencontrées. Cette pratique perturbée par les derniers événements socio-politiques de 2015 va être rétablie dans le cadre du PTE. A l'occasion des revues sectorielles, un bilan de l'année scolaire écoulée est dressé et les plans d'actions annuels sont partagés et validés. Le gouvernement va s'engager sur une date stable pour la tenue de la revue annuelle.

L'évaluation de l'avancement du PTE fera l'objet de rapports de suivi technique et financier annuels qui devront comprendre, entre autres, l'actualisation de la matrice du cadre de résultat. La DGF et le BPSE, sur la base des rapports de suivi qui leurs sont transmis, rédigeront les rapports d'exécution technique et financière. Le GSE validera ces rapports lors des revues.

Des procédures seront identifiées et mises en place pour assurer la collecte et le traitement à temps des données nécessaires à l'élaboration des rapports annuels de suivi. Les capacités en analyse du BPSE seront renforcées par une assistance technique intermittente.

Le MEFTP conduira également des évaluations ad hoc qui porteront sur les apprentissages des élèves avec des tests standardisés, dans le cadre de l'évaluation PASEC 2019. De même, une évaluation de la mise en œuvre de la réforme du fondamental sera conduite pendant la période du PTE.

Une évaluation plus fouillée de la mise en œuvre du plan d'action du PTE aura lieu en 2020. Ce travail permettra sur la base des constats posés, d'alimenter la réflexion sur le nouveau PSE.

5.3.3. Le cadre de résultats pour le suivi et l'évaluation du PTE.

Des indicateurs ont été identifiés tout au long des travaux sur le PTE (Modèle de simulation et PATB) pour mesurer l'effet des politiques ou pour permettre le suivi de la mise en œuvre des activités. Le cadre de résultat présentée ci-dessous, qui résume le PATB, s'inscrit dans une logique basée sur la théorie du changement. Les interventions stratégiques, qui y figurent, concourent à l'atteinte des objectifs identifiés. Les indicateurs ont été choisis parce qu'ils sont sous la maîtrise du MEFTP et ont une place critique dans la réussite des principales politiques retenues.

Tableau 16 : Matrice de résultats

Piliers	Composante	Sous-composantes	Résultats attendus / Objectifs	Indicateurs	Année de base	Valeurs attendues			Moyens de vérification	Responsable	Date de production
					2015-16	2018-2019	2019-20	2020-21			
1. AMELIORATION DE L'ACCES, DE L'EQUITE, DE LA QUALITE ET DE LA RESILIENCE AU FONDAMENTAL	ACCES AU FONDAMENTAL	Amélioration de l'accès et de l'achèvement dans les 3 premiers cycles du fondamental ⁶⁶	Le nombre d'enfants accédant à la première année à l'âge requis augmente	Le nombre de nouveaux entrants âgés de 6 ans en % de nouveaux entrants en 1ère année du fondamental ⁶⁷	22%	25%	28%	35%	Annuaire	BPSE	Annuelle
			Le taux d'achèvement s'améliore	Le taux d'achèvement du primaire (6 ^{ème})	59,9%	63,0%	65,0%	76%	Annuaire	BPSE	Annuelle
				Le taux d'achèvement du primaire (6 ^{ème}) des garçons	55,00%	56%	58,00%	60%	Annuaire	BPSE	Annuelle
		Renforcement de l'accès et des conditions de scolarité au cycle 4	La transition entre le fondamental et le post fondamental est maîtrisée	Taux de transition vers le post fondamental général et pédagogique	44%	27%	27%	27%	Résultats du concours	BPSE	Annuelle
			Les forces et les faiblesses de la réforme du fondamental sont connues	Les résultats de l'évaluation de la réforme du fondamental sont partagés				Oui	Tenue des ateliers au niveau central et régional	DGBP	Une fois
		Réduction du redoublement	Les taux de redoublement	Taux de redoublement	22%	16,9%	15,2%	13,5%	Annuaire	BPSE	Annuelle

⁶⁶ La désagrégation par genre est disponible pour tous les indicateurs proposés dans la base de données du BPSE/MEFTP. La désagrégation par sexe est uniquement proposée ici pour le taux d'achèvement car c'est le seul indicateur qui montre une disparité importante en défaveur des garçons.

⁶⁷ En cas de nouvelle vague importante de retournés, l'indicateur sera analysé avec prudence ; en effet, de nombreux enfants sur-âgés pourront potentiellement se présenter à l'inscription.

Piliers	Composante	Sous-composantes	Résultats attendus / Objectifs	Indicateurs	Année de base	Valeurs attendues			Moyens de vérification	Responsable	Date de production	
					2015-16	2018-2019	2019-20	2020-21				
			baissent au fondamental	Fondamental (1-3)								
				Taux de redoublement cycle 1	25%	21,1%	19,1%	17,2%	Annuaire	BPSE	Annuelle	
				Taux de redoublement en 9ème	10,6%	7,1%	5,9%	4,7%	Annuaire	BPSE	Annuelle	
	QUALITE	Amélioration de la qualité des apprentissages	Les <u>compétences des élèves en lecture</u> sont <u>améliorées</u>	Évaluation internationale PASEC								
				Le % d'élèves de 2ème année en dessous du seuil suffisant de compétences en Kirundi diminue	17,6%			Résultats préliminaires	Rapport évaluation des acquis/PASEC	Bureau Évaluations	Une fois	
				Le % d'élèves de 5ème année en dessous du seuil suffisant de compétences en français diminue	38,70%			Résultats préliminaires 6ème année	Rapport évaluation des acquis/PASEC	Bureau Évaluations	Une fois	
				Évaluation nationale								
				L'évaluation nationale des compétences des élèves de 2ème année du fondamental en kirundi et en mathématiques est réalisée		Résultats de l'évaluation			Rapport évaluation	Bureau Évaluations	Une fois	

Piliers	Composante	Sous-composantes	Résultats attendus / Objectifs	Indicateurs	Année de base	Valeurs attendues			Moyens de vérification	Responsable	Date de production
					2015-16	2018-2019	2019-20	2020-21			
			Les manuels sont disponibles en quantité suffisantes dans les trois premiers cycles du fondamental	Nombre de manuels par élève en 1ère année du fondamental - nouveaux programmes pour le kirundi, les mathématiques et l'étude du milieu			<u>3 manuels par élève : 1 manuel pour chacune des 3 domaines soit 1 639 094 manuels</u> ⁶⁸		Rapport annuel DGBP	DGBP	Une fois
				Nombre de manuels par élève en 2ère année du fondamental - nouveaux programmes pour le kirundi, les mathématiques, l'étude du milieu et le français				<u>4 manuels par élève : 1 manuel pour chacune des 4 domaines soit 1 941 106 manuels</u> ⁶⁹	Rapport annuel DGBP	DGBP	Une fois
				Nombre de manuels (4 titres - programmes actuels) par élève en 4ème année du fondamental				<u>1 manuel pour 3 élèves dans chacun des 4 domaines soit 448 437 manuels</u> ⁷⁰	Rapport annuel DGBP	DGBP	Une fois

⁶⁸ Les effectifs de première année sont estimés à 546 365 élèves pour l'année scolaire 2019-2020

⁶⁹ Les effectifs de deuxième année sont estimés à 485 276 élèves pour l'année scolaire 2020-2021

⁷⁰ Pour la 4^{ème} année du fondamental, il est anticipé que 3 élèves se partagent un manuel dans chaque domaine ; les effectifs en 4ème année pour l'année scolaire 2019-2020 sont estimés à 336 328 élèves. Il sera difficile de doter les élèves de 3ème année car le délai entre la passation de marché pour acheter les manuels existants et la production des manuels sur la base des nouveaux programmes sera trop court.

Piliers	Composante	Sous-composantes	Résultats attendus / Objectifs	Indicateurs	Année de base	Valeurs attendues			Moyens de vérification	Responsable	Date de production
					2015-16	2018-2019	2019-20	2020-21			
				Nombre de manuels (6 titres - programmes actuels) par élève pour le cycle 3 du fondamental				1 manuel par élève dans chacune des 6 disciplines soit 3 081 391 manuels ⁷¹	Rapport annuel DGBP	DGBP	Une fois
	EQUITE	Amélioration de l'équité	Les conditions d'apprentissages sont améliorées ⁷²	Indice de parité ⁷³	1,01			-			
				Le nombre de groupes pédagogiques pour les cycles 1 à 3 du fondamental dont la taille est supérieure à 90 élèves diminue	1190				Annuaire	BPSE	Annuelle
				Le nombre de groupes pédagogiques du cycle 1 dont la taille est supérieure à 90 élèves diminue	756				Annuaire	BPSE	Annuelle
		Le temps d'apprentissage effectif au fondamental augmente	Prise d'un texte réglementaire pour l'allongement de l'année scolaire et la diminution des périodes de			Prise du texte			Rapport annuel DGBP	DGBP	Une fois

⁷¹ Pour les 5^{ème} et 6^{ème} années du fondamental, il est anticipé que chaque élève dispose d'un manuel dans chaque discipline ; les effectifs en 5^{ème} et 6^{ème} année sont estimés respectivement à 292 251 et 221 314 élèves à la rentrée 2019-2020.

⁷² La diminution de la taille des groupes pédagogiques résultera à la fois de la mise en œuvre du programme de constructions scolaires et des mesures de gestion locales des groupes pédagogiques pléthoriques.

⁷³ Cet indice sera décliné par province.

Piliers	Composante	Sous-composantes	Résultats attendus / Objectifs	Indicateurs	Année de base	Valeurs attendues			Moyens de vérification	Responsable	Date de production	
					2015-16	2018-2019	2019-20	2020-21				
				révision et d'examen								
	RESILIENCE DU SYSTÈME SCOLAIRE	Gestion des interruptions de scolarité	Prise en compte des enfants à besoins spécifiques	Construction d'un centre d'éducation inclusive								
			Renforcer la capacité de résilience des filles-mères	Nombre de filles-mères réintégrées								
			Identification et inscription des enfants déplacés dans des écoles à proximité de leur site d'accueil	Nombre d'enfants qui reçoivent un appui pour continuer leur scolarité								
		Amélioration de l'état nutritionnel des élèves	La prise en charge des enfants dans les zones en situation d'insécurité alimentaire est en augmentation	Nombre de rationnaires	500 000	550 000	600 000	600 000	Rapportage DNCS	DNCS	Annuelle	
		Amélioration de la résistance des bâtiments aux catastrophes naturelles	Nombre de SDC réparées	Nombre de SDC réparées dans les 7 provinces les plus vulnérables								
			Des normes et standards de construction	Validation des normes et standards de construction		Validation				Atelier de validation	BISEM	Une fois

Piliers	Composante	Sous-composantes	Résultats attendus / Objectifs	Indicateurs	Année de base	Valeurs attendues			Moyens de vérification	Responsable	Date de production
					2015-16	2018-2019	2019-20	2020-21			
			sont disponibles et utilisés	<u>Élaboration et diffusion d'un guide simplifié à l'intention des communautés</u> ⁷⁴		Élaboration du guide	Diffusion du guide		Rapportage BISEM	BISEM	Une fois
<u>2. AMELIORER L'ARTICULATION ENTRE L'EMFP AVEC LE FONDAMENTAL</u> <small>75</small>	ACCES ET QUALITE	Amélioration de l'accès à l'enseignement des métiers et à la formation professionnelle	<u>Les effectifs dans les CEM sont en augmentation</u> ⁷⁶	Nombre d'apprenants dans les CEM	3989				Rapportage DGEMFP	DGEMFP	Annuelle
		Amélioration du fonctionnement des établissements	Les lauréats des CEM et des CFP bénéficient d'appuis à l'insertion	Une stratégie d'insertion disponible sur la base des recommandations issues du projet d'appui aux 13 CEM				Atelier de validation de l'évaluation du projet d'appui aux 13 CEM	Rapport d'évaluation	DGEMFP	Une fois
	GOUVERNANCE	Structuration de la gouvernance de l'EMFTP	L'implication du secteur privé et des organisations professionnelles dans la gestion du secteur se développe	Nombre de protocoles d'entente signés entre les CEM et les organisations professionnelles	à compléter ⁷⁷				Rapportage DGEMFP	DGEMFP	Annuelle

⁷⁴ Il s'agit d'appuyer les communautés à construire selon des normes minimales pour améliorer la résistance des bâtiments scolaires. La diffusion des guides s'accompagnera de formations courtes pour les ouvriers communautaires.

⁷⁵ Un indicateur sur la promotion de l'EMFP auprès des élèves de l'école fondamentale (par exemple, nombre de visites « porte-ouvertes » organisées) serait intéressant mais rencontrerait probablement des difficultés de rapportage.

⁷⁶ La fiabilité des données collectées va s'améliorer au fur et à mesure du PTE (cf. amélioration du pilotage).

⁷⁷ L'année de base doit être complétée par la DGEMFP

Piliers	Composante	Sous-composantes	Résultats attendus / Objectifs	Indicateurs	Année de base	Valeurs attendues			Moyens de vérification	Responsable	Date de production
					2015-16	2018-2019	2019-20	2020-21			
3. AMELIORER LA GOUVERNANCE	RENFORCEMENT DES CAPACITES	Renforcement des capacités des structures	<u>Les structures déconcentrées disposent de budgets en augmentation</u> ⁷⁸	Montant alloué aux 18 DPE chaque année - FBU	128726451	209306000	209306000	209306000	Loi de finances	Direction du budget/MEESRS	Annuelle
				Montant alloué aux 119 DCE chaque année - FBU	60600366	173297000	173297000	173297000	Loi de finances	Direction du budget/MEESRS	Annuelle
				Montant alloué aux 18 inspections provinciales chaque année - FBU	195737615	271004000	271004000	271004000	Loi de finances	Direction du budget/MEESRS	Annuelle
			L'utilisation des enseignants est rationalisée	Taux de suppléance dans les 3 premiers cycles du fondamental ⁷⁹	9,2	8,2	7,8	7,3	Base de données	BPSE	Annuelle
				Conduite de l'enquête de référence pour alimenter le module GRH du SIGE		Conduite de l'enquête			Résultats de l'enquête	DGRH	Une fois
			Les données statistiques sont de qualité et disponibles dans les délais	Les données statistiques sont disponibles au mois de juin de chaque année	Non	Oui	Oui		Disponibilité des données	BPSE	Annuelle
				<u>Les données statistiques de l'EFTP sont</u>	Non	Non	Oui		Disponibilité des données	BPSE	Annuelle

⁷⁸ En 2018, les dotations vont être complétées sur le FSE.

⁷⁹ Définition du taux de suppléance : nombre d'enseignants suppléants rapporté au nombre d'enseignants du public

Piliers	Composante	Sous-composantes	Résultats attendus / Objectifs	Indicateurs	Année de base	Valeurs attendues			Moyens de vérification	Responsable	Date de production
					2015-16	2018-2019	2019-20	2020-21			
				disponibles au mois de juin de chaque année ⁸⁰							
				Les données statistiques de l'Enseignement supérieur sont disponibles au mois de juin de chaque année	Non	Oui	Oui		Disponibilité des données	BPSE	Annuelle
	SUIVI EVALUATION DU PTE	Renforcement de la mise en œuvre et le suivi évaluation du PTE	Les ressources courantes de l'Etat alloués annuellement au secteur de l'éducation sont conformes aux prévisions du PTE	% des ressources courantes de l'Etat hors dette allouées au secteur	34,6%	34,5%	34,4%	34,3%	Rapport sur les dépenses d'éducation dans la loi de finances	BPSE	Annuelle
			Les ressources courantes alloués annuellement aux trois premiers cycles du fondamental sont conformes aux prévisions du PTE	% des ressources courantes de l'éducation allouées aux 3 premiers cycles du fondamental	46%	46%	47%	49%	Rapport sur les dépenses d'éducation dans la loi de finances	BPSE	Annuelle
PREPARATION DU PSE	Préparation à temps du PSE	Le PSE est préparé dans les délais	Le nouveau RESEN est disponible				Oui	RESEN	BPSE	Une fois	

⁸⁰ La mise en place d'un système de collecte statistique nécessitera plus de temps dans le sous-secteur de l'EFTP que dans le supérieur en raison du nombre et de la dispersion des structures auprès desquelles collecter l'information

Piliers	Composante	Sous-composantes	Résultats attendus / Objectifs	Indicateurs	Année de base	Valeurs attendues			Moyens de vérification	Responsable	Date de production
					2015-16	2018-2019	2019-20	2020-21			
				Les résultats de l'étude sur les enfants en dehors de l'école sont disponibles			OUI		RESEN	BPSE	Une fois

6. GESTION DES RISQUES

La mise en œuvre du Plan Transitoire de l'Éducation est soumise à la probable survenue d'un certain de nombres de risques :

6.1. Risques liés au fonctionnement du système

6.1.1. Risques politiques et sécuritaire

Le maintien de la stabilité politique et sociale est assujéti à des risques endogènes notamment les élections prévues en 2020 qui coïncident avec la mise en œuvre du PTE mais également des risques exogènes de contagion de l'instabilité dans les pays voisins (RDC, Tanzanie...)

Mesure d'atténuation : Cependant, la volonté affirmée du Gouvernement, le dialogue engagé dans le cadre du Comité Vérité, réconciliation (CVR) est de nature à réduire ces risques.

Des évaluations périodiques rapides seront menées par le ministère pour réajuster la mise en œuvre si nécessaire.

6.1.2. Les risques institutionnels

Les réaménagements organisationnels qui affectent souvent le secteur de l'éducation, la multiplicité des intervenants du PTE induisant une floraison des modes de gestion avec la mise en veille Fonds Commun de l'Éducation pourraient avoir un impact sur la gestion efficace du PTE.

Mesure d'atténuation : L'approche participative retenue pour l'élaboration du PTE qui a impliqué toutes les parties prenantes du système éducatif à savoir les responsables de l'éducation, les Partenaires Techniques et Financiers, les syndicats, les représentants des parents d'élèves devraient permettre d'éviter les risques d'incohérence et de résoudre les conflits de compétences.

Les chances de réussite de la mise en œuvre de cette stratégie tiennent à la capacité et à la volonté de l'ensemble des acteurs à agir de manière concertée et avec plus de synergie, à tous les niveaux.

C'est pour favoriser, entre autres, ces concertations et synergies d'intervention qu'il est prévu la mise en place d'un dispositif institutionnel approprié à la mise en œuvre du PTE.

Le PTE devra emporter l'adhésion de tous les acteurs qui participent au processus de développement national.

6.1.3. Les risques budgétaires

Ils sont liés à une allocation insuffisante des ressources budgétaires nationales du secteur qui mettrait en péril l'atteinte des objectifs du Plan Transitoire ainsi qu'à une faiblesse de financements extérieurs additionnels.

Mesure d'atténuation : Il faut signaler pour autant les efforts du Gouvernement depuis 2016 dans sa nouvelle approche de doter le Burundi d'un Budget National intégralement élaboré à partir des ressources internes au moment où les années précédentes plus de 50 % était constitué des allocations extérieures (Rapport Ministère des Finances, 2014). Cette approche a permis d'introduire une performance dans la gestion budgétaire et une efficacité dans l'utilisation des ressources du Gouvernement affectées dans le fonctionnement et l'investissement. En outre, la reprise de la coopération constitue un gage important pour la mobilisation de ressources additionnelles.

L'expérience acquise dans la mobilisation et l'utilisation performante des ressources nationales sera maintenue et élargie à toutes les ressources disponibles pour le secteur.

6.2. Les risques liés à la mise en œuvre

6.2.1. Les risques sur les infrastructures scolaires

Le risque en matière de constructions et de réhabilitation provient de la faible capacité des entrepreneurs locaux et des communautés et les retards dans la passation des marchés. De plus, la faiblesse des capacités d'absorption qui affecte le niveau de la performance de l'administration publique c'est-à-dire sa capacité à mettre en œuvre les activités prévues par la stratégie et donc atteindre des résultats de développement tangibles au cours du PTE.

Mesure d'atténuation : Ces risques pourraient être maîtrisés par : i) l'allotissement de petit volume ; ii) un programme de renforcement des capacités pour les structures déconcentrées au niveau des communautés ; iii) la disponibilisation des sites à construire à temps ; iv) l'allègement des procédures de passation des marchés publics ; et v) l'adaptation de DAO types.

6.2.2. Risque lié aux aléas climatiques

Le Burundi, tout comme les autres pays n'est pas épargné des effets des changements climatiques. Ainsi, les dégâts causés par des pluies diluviennes occasionnent des destructions de maisons d'habitation, de ponts, d'écoles, du système d'adduction d'eau potable et du réseau électrique tant au niveau de la ville de Bujumbura qu'à l'intérieur du pays.

Mesure d'atténuation : le PTE prévoit le renforcement institutionnel de la cellule de gestion des urgences du ministère et l'élaboration d'un plan d'éducation en situation d'urgence. Les responsables de cette thématique, tant au niveau central que décentralisé, seront formés dans l'évaluation des risques et dans l'élaboration de plans de réponse.

Le gouvernement fera appel à ses partenaires pour la mise en état des ouvrages sociaux et l'initiation des mécanismes de prévention contre les aléas climatiques.

6.2.3. Faible adhésion des syndicats à l'augmentation du temps scolaire

L'augmentation du temps scolaire se fait sans contrepartie financière, ce qui peut entraîner un manque d'engagement et une démotivation des enseignants. Cette augmentation nécessiterait l'implication des syndicats d'enseignants.

Mesure d'atténuation : Le gouvernement enclenchera un dialogue avec les syndicats d'enseignants et tiendra compte des attentes de ces derniers pour la réussite de cette activité.

7. ANNEXES

7.1. Annexe 1 : Composition du comité de pilotage et de l'équipe technique nationale

Membres du comité de pilotage

Nom et Prénom	Direction /structure	Fonction
Monsieur BURIKUKIYE Herménégilde	Inspection Générale de l'Enseignement fondamental et post fondamental	Inspecteur Général (Président du comité)
Pr GASOGO Anastasie,	Direction Générale de l'Enseignement Supérieur	Directeur Général (Vice-Président)
Madame NDAYISHIMIYE Neema	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Education	Directeur (Secrétaire)
Madame NTAKIRUTIMANA Marie Jeanne	Direction Générale des Ressources Humaines	Directeur Général
Madame KABARONDO Alice	Direction Générale des Finances et du Patrimoine	Directeur Général
Madame Chantal BAJINYURA	Direction Générale des Bureaux Pédagogiques,	Directeur Général
Madame IHORHOZE Jeanine	Direction Générale de l'Enseignement Fondamental et Post Fondamental	Directeur Général
Dr NIJIMBERE Pierre Claver	Direction Générale de la Sciences, la Technologie et de la Recherche	Directeur Général
Monsieur MANENGERI Patrice	Directeur du Bureau des Evaluations du Système Educatif	Directeur
Monsieur NYABENDA Jérôme,	Directeur du Bureau des Infrastructures Scolaires, des Equipements et de la Maintenance	Directeur
Madame NDAYISHIMIYE Joséphine	Conseiller au Bureau de la Planification de l'Education	Chef de service

Madame Claire NIZIGAMA	Conseiller au Secrétariat Permanent	Conseiller
Chef de file des partenaires techniques et financiers (UNICEF)		

Membres de l'équipe technique nationale

Nom et Prénom	Direction /structure	Fonction
Monsieur Edouard JUMA	Cellule Communication	Porte Parole du Ministère et Responsable de la Cellule
Monsieur Oscar BAZIKAMWE	Direction Générale de Bureaux Pédagogiques	Conseiller
Monsieur Jean Marie RURANKIRIZA	Cabinet du Ministre	Conseiller
Monsieur Agnès SAHABU	Inspection Générale de l'Enseignement Fondamental et Post Fondamental	Inspecteur Conseiller
Monsieur Augustin NSABIYUMVA	Direction Générale de l'Innovation, la Science et la Technologie	Conseiller
Monsieur Rénovat NZEYIMANA	Direction Générale de l'Enseignement Supérieur	Conseiller
Monsieur Steve NIYONGABO	Direction du Budget	Directeur
Madame Christine MUKASHAKA	Direction Générale des Ressources Humaines	Conseiller
Monsieur Dieudonné NDIZEYE	Direction de l'Enseignement Post Fondamental Technique	Directeur
Madame Scholastique MPENGEKEZE	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Education	Conseiller
Madame Joséphine NDAYISHIMIYE	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Education	Conseiller

Monsieur GASHIRAHAMWE	Cassien	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Education	Conseiller
Monsieur NIZIGIYIMANA	Frédéric	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Education	Conseiller
Madame MPINYUREMPORE	Marie	Département de la Petite Enfance et du Préscolaire	Conseiller
Monsieur NSHIMIRIMANA	Pascal	Direction Générale de l'Enseignement Professionnel, des Métiers et de l'Alphabétisation	Directeur Général
Monsieur NYABENDA	Jérôme	Bureau des Infrastructures Scolaires, des Equipements et de la Maintenance	Directeur

7.2. Annexe 2 : Présentation du modèle de simulation et du scénario retenu

7.2.1. Présentation de l'outil de simulation

7.2.1.1. Caractéristiques de l'outil de simulation

L'outil de simulation se présente en deux parties :

- Le « bloc ressources » qui détermine pour chaque année les ressources disponibles pour les dépenses courantes et en capital du secteur éducatif. Ces ressources sont estimées sur la base des hypothèses de croissance, de pression fiscale et d'allocation de ressources pour le secteur de l'éducation. Le bloc ressources comprend également l'estimation de la croissance de la population globale, qui sert dans un premier temps à calculer le PIB par tête d'habitant et ensuite à déterminer les populations scolarisables par âge dans le bloc dépenses.
- Le « bloc dépenses » qui détermine, sur la base des populations scolarisables pour chaque niveau : (i) les principaux paramètres d'évolution du système éducatif : les différents taux de scolarisation - accès, promotion, redoublement, transition, les flux entre les différents segments du système – orientation entre les filières générales, techniques et professionnelles et (ii) les dépenses nécessaires à la scolarisation des effectifs, selon les paramètres retenus.

L'année de base retenue pour le modèle est 2016 (colonne B des scénarios), ce qui signifie que toutes les valeurs indiquées pour cette année sont des valeurs observées, elles sont

systématiquement issues de sources statistiques nationales. Pour les principaux paramètres d'évolution du système éducatif, des objectifs (ou cibles) sont fixés pour un horizon de référence (colonne C des scénarios).

Le PTE étant développé pour une période de trois années, l'observation des principaux objectifs s'attachera particulièrement à la période 2018-2020. Néanmoins, l'outil propose des projections jusqu'en 2025, afin d'inscrire les différents scénarios dans des trajectoires de développement à moyen terme et s'assurer que celles-ci ne suivent pas des tendances irréalistes. L'outil proposé est un modèle dit « de flux », et non un modèle classique.

Dans les modèles classiques, les dépenses sont estimées précisément en fonction de la nature de la dépense. Pour les dépenses courantes, les calculs prennent en compte : (i) la masse salariale enseignante en fonction des différentes catégories d'enseignant (statut et niveau de rémunération), (ii) la masse salariale non enseignante également en fonction des différentes catégories d'agents administratifs et (iii) les dépenses de fonctionnement de l'administration. En fonction des données disponibles et des nomenclatures budgétaires propres à chaque pays, les dépenses d'investissement sont estimées, par exemple : formation continue, manuels, constructions scolaires.

Il n'a pas été possible d'élaborer un modèle classique pour préparer les travaux du PTE en raison du manque de données à jour et disponibles et du temps nécessaire pour estimer le détail des dépenses. Aussi, le choix a été fait d'élaborer un modèle de flux, qui consiste en un outil plus simple basé sur la détermination des effectifs et des coûts unitaires appliqués à chaque niveau de scolarisation pour obtenir les dépenses courantes. Ces coûts, exprimés en pourcentage de PIB/tête, ont été déterminés par étapes comme suit :

- Utilisation des niveaux de coûts unitaires calculés dans le RESEN 2017. Ces coûts tiennent compte des différents types de dépenses courantes tels que décrits ci-dessus et sont basés sur les données de 2014.
- Ajustement du niveau des coûts unitaires pour l'année de base. Les coûts unitaires ont été recalculés sur la base des dépenses constatées en 2016 (budget exécuté).
- Détermination des cibles. Les cibles ont été choisies en tenant compte de la moyenne des coûts unitaires constaté dans les pays dits comparables, ces valeurs sont indiquées dans le RESEN 2017⁸¹ et des niveaux déjà atteints dans le pays.

Les dépenses d'investissement essentielles (manuels et salles de classes) ont été estimées pour l'ensemble du cycle fondamental.

7.2.1.2. Détermination du gap de financement

La comparaison entre ressources à disposition et dépenses nécessaires a pour résultat le gap de financement. Cette différence donne un ordre de grandeur, et indique si les politiques envisagées et reflétées par l'évolution des principaux paramètres éducatifs, sont soutenables financièrement. L'outil de simulation n'indique pas en revanche comment atteindre les objectifs fixés (quelles politiques mettre en place, et selon quelles modalités opérationnelles)

⁸¹ Il est question ici de pays comparables en termes de PIB/tête. La comparaison des coûts est présentée au tableau 3.15 p.69.

et si les différents acteurs du système éducatif ont, au-delà des questions de mobilisation des ressources financières, les capacités techniques requises.

Plusieurs gaps peuvent être calculés, suivant que l'on inclut ou non dans le calcul les ressources externes et les dépenses en investissement. Le premier gap à calculer compare les ressources domestiques pour le secteur éducatif et les dépenses courantes ; en effet, un scénario raisonnable et soutenable doit garantir que la grande majorité des dépenses courantes, et systématiquement les salaires, peuvent être prises en charge de manière récurrente par le gouvernement.

D'autres calculs de gap peuvent inclure les ressources extérieures et les dépenses d'investissement, à la fin d'observer dans quelle mesure (i) les dépenses d'investissement peuvent être financées et (ii) les ressources extérieures peuvent contribuer à financer les besoins restants, tant en dépenses courantes que d'investissement. Il faut cependant noter que la prévisibilité de l'engagement des partenaires et des budgets d'investissement n'est souvent pas garantie, ce qui rend difficile la détermination de projections stables sur plusieurs années.

7.2.2. Présentation des scénarios

Des scénarios ont été développés par l'ETN sur la base de différentes hypothèses (i) de cadrage macro-économique défini dans le bloc ressources et (ii) de développement du secteur éducatif et d'atteinte des cibles principales.

7.2.2.1. Scénario 0 (SC0.HG)

Bloc ressources – cadrage du gouvernement

Les hypothèses macro-économiques se basent sur les données du service de la prévision du ministère à la présidence chargé de la bonne gouvernance et du plan⁸² : croissance du PIB réel, taux de pression fiscale, ressources domestiques et externes disponibles. Pour ces indicateurs, les prévisions jusqu'en 2020 du gouvernement sont utilisées, les projections entre 2020 et 2025 prolongent les tendances observées. Les allocations de ressources en faveur du système éducatif sont définies, pour l'année de base 2016, sur l'exécution du budget.

Développement du système éducatif - objectifs du PSDEF

Le scénario se base sur les objectifs de développement du PSDEF : les cibles de 2020 pour les différents indicateurs ont été reprises telles quelles en ajustant l'année de réalisation à 2025.

7.2.2.2. Scénario 1 (SC.HG)

Bloc ressources- cadrage intermédiaire

Les hypothèses macro-économiques sont révisées à la baisse pour adopter un scénario plus prudent, sans cependant retenir les prévisions du Fonds Monétaire International en matière de croissance et de pression fiscale. De même que pour les autres scénarios, les allocations de

⁸² Cadre macroéconomique 2018-2020 – Service de la prévision – juin 2017

ressources en faveur du système éducatif sont définies, pour l'année de base 2016, sur l'exécution du budget.

Développement du système éducatif – objectifs du PSDEF

Le scénario se base sur les objectifs de développement du PSDEF : les cibles de 2020 pour les différents indicateurs ont été reprises telles quelles en ajustant l'année de réalisation à 2025.

7.2.2.3. Scénario 1 bis (SC1.HFMI)

Bloc ressources- hypothèses du FMI

Les hypothèses macro-économiques sont identiques à celles du scénario 0, à l'exception des hypothèses de croissance et de pression fiscale qui sont celles du FMI jusqu'en 2022, et projetées par l'ETN ensuite en prolongeant les tendances. De même que pour le scénario 0, les allocations de ressources en faveur du système éducatif sont définies, pour l'année de base 2016, sur l'exécution réelle du budget.

Développement du système éducatif – objectifs du PSDEF

Le scénario se base sur les objectifs de développement du PSDEF : les cibles de 2020 pour les différents indicateurs ont été reprises telles quelles en ajustant l'année de réalisation à 2025.

7.2.2.4. Scénario 2 (SC2.HG)

Bloc ressources- cadrage intermédiaire

Les hypothèses macro-économiques sont les mêmes que celles du scénario 1.

Développement du système éducatif – Maintien des tendances actuelles

Sans considérer les objectifs formulés dans le PSDEF 2012-2020, ce scénario retient la prolongation des tendances observées depuis sa mise en œuvre à la rentrée scolaire 2013-2014.

7.2.2.5. Scénario 3 (SC3.HG)

Bloc ressources- cadrage intermédiaire

Les hypothèses macro-économiques sont les mêmes que celles du scénario 1.

Développement du système éducatif – Ajustement réaliste des cibles du PSDEF

Ce scénario reprend les objectifs du PSDEF 2012-2020, mais en les ajustant aux valeurs constatées en année de base 2016, et en proposant ainsi une évolution réaliste des cibles.

7.2.2.6. Scénario retenu (SC.Ret)

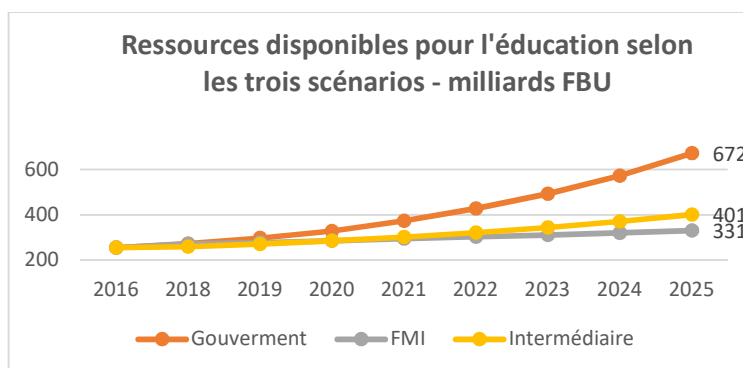
Il s'agit ici du scénario retenu pour le cadrage du PTE est pour la détermination des différentes cibles.

Bloc ressources- cadrage intermédiaire

Les hypothèses macro-économiques ont été réajustés. Elles sont les suivantes :

- iv) Les hypothèses de croissance réelle (en prix constants) du PIB visent une croissance progressive pour atteindre 2% en 2020 et 5% en 2025. Il importe de rappeler qu'entre 2010 et 2014 la croissance du PIB a oscillé entre 5% et 4,7% et qu'il n'est pas déraisonnable de penser qu'on peut évoluer vers ce niveau de croissance une fois que les effets de la crise se seront estompés ;
- v) Pour la pression fiscale (impôts et taxes) qui représente en moyenne plus de 90% des recettes intérieures de l'état, une hypothèse plus prudente est retenue. Il est anticipé que la pression fiscale va évoluer pour atteindre 16% en 2025. Ceci se justifie par le fait que la pression fiscale est encore faible au Burundi et ne représente que 13% en moyenne du PIB. Après avoir connu une augmentation entre 2008 et 2015 où elle est passée de 12,2% à 15% du PIB⁸³, elle a réamorcé une chute l'année suivante pour ne se situer qu'à 13,4% du PIB en 2016. Il est donc raisonnable de pencher pour une augmentation progressive (16%) mais plus modeste que celle du cadrage macroéconomique du Ministère en charge de la bonne gouvernance et du plan (18%) ;
- vi) Pour les ressources du secteur éducatif, il est prévu une stabilisation de la part des ressources intérieures allouée aux dépenses courantes (34%)⁸⁴ et une légère augmentation de la part allouée aux dépenses d'investissements en cohérence avec les dispositions prises dans le budget 2017.

Les écarts avec les résultats des précédents cadrages sont plus importants après 2020, comme montré par le graphique ci-dessous, puisque selon les scénarios, la mobilisation des ressources irait du simple au double en 2025.



Développement du système éducatif – Ajustement réaliste des cibles du PSDEF

Ce scénario s'appuie sur des cibles plus réalistes en lien avec les évolutions récentes du secteur.

Les principaux objectifs recherchés à travers ces cibles sont (i) favoriser l'accès de tous les enfants au premier cycle du fondamental, (ii) améliorer l'achèvement des trois premiers cycles du fondamental, notamment à travers l'amélioration de l'encadrement, des horaires d'apprentissage et la réduction du redoublement, (iii) améliorer la transition vers le fondamental 4, (iv) améliorer la rétention dans tous les niveaux du système, (v) maîtriser

⁸³ RESEN 2017

⁸⁴ Valeur constatée en 2014

l'accès vers le post fondamental général, pédagogique et technique, (vi) renforcer les dépenses de qualité au post fondamental et au supérieur et (vii) renforcer la complémentarité entre l'enseignement des métiers et la formation professionnelle et en améliorer l'accès.

7.2.2.7. Dépenses d'investissement

L'outil de simulation a permis d'estimer les besoins en manuels et constructions scolaires pour les quatre cycles du fondamental. Les choix des cibles définitives pour ces paramètres ont été finalement ajustées dans le PATB en fonction des ressources disponibles et des intentions de financement des différents partenaires du secteur.

8. BIBLIOGRAPHIE

Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Rapport d'État sur le Système Éducatif National Burundi, Juillet 2016.

ISTEEBU et all, Enquête Démographique et de Santé 2010, Rapport final, mai 2012.

PASEC2014 : Performance du système éducatif burundais. Compétences et facteurs de réussite au primaire, 2016.

Banque de la République du Burundi, Rapport annuel, exercices 2010-2014.

République du Burundi, Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation 2012-2020, juillet 2012.

ISTEEBU et all, Profil et déterminant de la pauvreté, Rapport de l'Enquête Modulaire sur les Conditions de Vies des Ménages au Burundi ECVMB 2013-2014, mai 2015.

Ministère de la Bonne Gouvernance et du Plan, Cadre macroéconomique 2018-2020, juillet 2017.

Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Annuaire statistiques 2014 à 2016.

Etude des risques et des vulnérabilités du système éducatif au Burundi, Bujumbura, Joseph Ndayisaba et François Robert, Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, novembre 2017.