



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

· Bureau Multisectoriel
· de l'UNESCO pour
· l'Afrique centrale à
· Yaoundé

· Maison de
· l'UNESCO pour la
· culture de la paix au
· Burundi



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Institute
for Capacity Building
in Africa

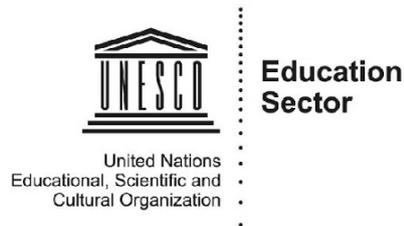
LA QUESTION ENSEIGNANTE AU BURUNDI

Mise à jour de l'étude de 2012 orientée par l'Agenda 2030



UNESCO Education Sector

Education is UNESCO's top priority because it is a basic human right and the foundation on which to build peace and drive sustainable development. UNESCO is the United Nations' specialized agency for education and the Education Sector provides global and regional leadership in education, strengthens national education systems and responds to contemporary global challenges through education with a special focus on gender equality and Africa.



The Global Education 2030 Agenda

UNESCO, as the United Nations' specialized agency for education, is entrusted to lead and coordinate the Education 2030 Agenda, which is part of a global movement to eradicate poverty through 17 Sustainable Development Goals by 2030. Education, essential to achieve all of these goals, has its own dedicated Goal 4, which aims to *"ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all."* The Education 2030 Framework for Action provides guidance for the implementation of this ambitious goal and commitments.



LA QUESTION ENSEIGNANTE

AU BURUNDI

Mise à jour de l'étude de 2012 orientée par l'Agenda 2030

Publié en 2018 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) – Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique (IICBA)
ECA Compound, Addis-Abeba, Éthiopie
Edité par Mr Mame Omar Diop, Spécialiste principal en Education

©UNESCO-IICBA 2018

Les opinions et idées exprimées dans la présente publication sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou de l'UNESCO-IICBA.

Cette publication a été soutenue par le Programme de développement des capacités pour l'éducation (CapED Programme).



Image de couverture : Élèves de l'école Mirango à Bujumbura, Burundi.
©UNESCO/Karel Prinsloo

IIC/2018/ED/W/2

REMERCIEMENTS

La présente publication est une mise à jour du rapport de l'exercice diagnostique « Teachers Training Initiative For Sub Saharan Africa (TISSA) » de l'année 2012 afin de le mettre en phase avec l'objectif de développement durable numéro 4 (OOD 4) de l'Agenda Éducation 2030 et les objectifs de la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique de la Commission de l'Union Africaine (CESA 2016-25).

Sous la supervision générale de Mr Mame Omar Diop (Spécialiste principal en éducation, UNESCO-IICBA) et la coordination de Mr Mbawa Mwenyebatu (Coordonnateur du programme CapED au Burundi), ce travail a été mené par les consultants Dr Abdoulaye Barry, Dr Joseph Ndayisaba et Mme Neema Ndayishimiye.

Nos remerciements vont aussi à Dr Bruno Dzounesse Tayim (Programme officer au Bureau régional de l'UNESCO à Yaoundé), et le personnel de l'UNESCO-IICBA, Mme Jingxin Bao, Mme Elise Naert et Mme Amélie Wurl (stagiaire).

Enfin un grand merci au programme CapED, car cette mission n'aurait pas été possible sans leur appui.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
TABLE DES MATIÈRES	II
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	VI
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES FIGURES	XIII
LISTE DES ENCADRÉS	XIV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CONTEXTE GENERAL	4
1.1. PRESENTATION GENERALE DU BURUNDI	4
1.2. LE CONTEXTE ADMINISTRATIF ET POLITIQUE DU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION.....	7
1.2.1. Période coloniale.....	7
1.2.2 Les réformes du système éducatif après l'indépendance	8
1.2.3. Les mesures prises de 1980 à 2000.....	8
1.2.4. Les changements intervenus de 2000 à aujourd'hui	9
1.3. LE CONTEXTE DEMOGRAPHIQUE.....	10
1.3.1 La structure de la population.....	10
1.3.2 Les disparités scolaires	12
1.4. LE CONTEXTE MACROECONOMIQUE ET BUDGETAIRE	12
1.4.1. Quelques repères historiques récents.....	12
1.4.2. Programmes de redressement économique	13
1.4.3 Difficultés de financement du développement.....	13
1.4.4. Le financement de l'éducation	14
1.5. LE CONTEXTE SCOLAIRE.....	17
1.5.1. Organisation de l'enseignement.....	17
1.5.2. La couverture scolaire	18
1.5.3. La qualité des apprentissages	24
1.6. CONSTATS	29
1.7. RECOMMANDATIONS	29
CHAPITRE 2 : BESOINS EN ENSEIGNANTS	30
2.1. INTRODUCTION.....	30
2.2. APERÇU SUR LES OBJECTIFS EDUCATIFS A L'HORIZON 2020.....	31
2.2.1. Taux d'accès toujours croissant	32
2.2.2. Regard critique quant au mode d'organisation et comparaison avec les objectifs du PSDEF pour l'atteinte des objectifs de la SPU	33
2.2.3. Taux de promotion en-deçà des attentes, preuve de l'inefficience du système	35
2.2.4. Évolution de l'accès et de l'achèvement au niveau des trois premiers cycles du fondamental (ex primaire)	37

2.2.5. Évolution des effectifs d'élèves au niveau du 4e cycle du fondamental (ex-collège) en 2025.....	38
2.2.6. Évolution des effectifs d'élèves du post-fondamental général et pédagogique (ex-secondaire).....	39
2.2.7. Offre de formation à revoir en profondeur dans l'enseignement supérieur.....	39
2.3. BESOINS EN ENSEIGNANTS SELON LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT	41
2.3.1. Objectifs éducatifs à l'horizon 2025	41
2.3.2. Les besoins en enseignants au niveau du 1 ^{er} cycle fondamental (ex-primaire)..	42
2.2.3. Couverture en enseignants au niveau du cycle 4 de l'enseignement fondamental et du post-fondamental	45
2.4. CONSTATS	47
2.5. RECOMMANDATIONS	48
CHAPITRE 3: FORMATION DES ENSEIGNANTS	49
3.1. VUE D'ENSEMBLE DES ENJEUX EN MATIERE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	49
3.2. FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS	50
3.2.1. Formation initiale des enseignants du fondamental.....	50
3.2.2. Formation initiale des enseignants du 4 ^e cycle du fondamental et du post-fondamental.....	60
3.3. FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS	73
3.3.1. Nature et fondement de la formation continue	73
3.3.2. Cadre institutionnel	73
3.3.3. Formation continue des enseignants du fondamental	74
3.4. CONSTATS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	94
3.4.1. Au fondamental.....	94
3.4.2. Au secondaire.....	96
3.5. RECOMMANDATIONS	96
CHAPITRE 4. GESTION DES ENSEIGNANTS : RECRUTEMENT, DÉPLOIEMENT, ABSENTÉISME ET ATTRITION	98
4.1. RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS	99
4.1.1. Vue globale des recrutements de 2001 à 2011	99
4.1.2. Projection des besoins de 2015 à 2030 par rapport à la taille des groupes-classes	103
4.1.3. Situation prévalant en 2015.....	106
4.1.4. Les besoins en enseignants jusqu'en 2030	107
4.1.5. Qu'en est-il des enseignants du supérieur ?	109
4.1.6. Conclusion sur les besoins en recrutements nouveaux dans le système éducatif burundais	111
4.1.7. Modalités de recrutement des enseignants.....	111
4.2. DÉPLOIEMENT DES ENSEIGNANTS.....	114
4.2.1. Vue globale de la répartition géographique des enseignants	114
4.2.3. Déploiement des enseignants de l'ex-primaire	117
4.2.4. Composition de la population enseignante selon la variable sexe.....	121
4.2.5. Composition de la population enseignante selon la variable « âge »	123
4.2.6. Autres caractéristiques de la composition de la population enseignante burundaise	124
4.3. ABSENTEISME	126
4.3.1. Ampleur de l'absentéisme chez les enseignants.....	126

4.3.2. Gestion de l'absentéisme	129
4.4. L'ATTRITION.....	129
4.4.1. Les départs de l'enseignement vers les services non enseignants du secteur de l'éducation	129
4.4.2. Principales causes des départs.....	131
4.4.3. Gestion des départs	131
4.5. CONSTATS	131
4.6. RECOMMANDATIONS	133
CHAPITRE 5 : GESTION DES ENSEIGNANTS - STATUT, REMUNERATION ET CARRIERE	134
5.1. STATUT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	134
5.1.1. Critères de définition des statuts professionnels	134
5.1.2. Statuts professionnels liés au critère « mode de recrutement »	135
5.1.3. Statuts professionnels liés au critère « niveau de formation ».....	135
5.2. NOMBRE D'ENSEIGNANTS PAR CATEGORIE OU STATUT LIE AU NIVEAU DE FORMATION.....	137
5.2.1. Enseignement préscolaire et primaire	137
5.2.2. Enseignement secondaire	139
5.3. REMUNERATION, INCITATIONS ET AVANTAGES.....	141
5.3.1. Conditions salariales des enseignants sous statut et sous contrat.....	142
5.3.2. Conditions salariales des enseignants selon les niveaux de formation	142
5.3.3. Salaires des enseignants comparés à ceux d'autres fonctionnaires du secteur public	143
5.3.4. Comparaison des incitations et avantages reçus par les enseignants et les autres fonctionnaires du secteur public	144
5.3.5. Influence des salaires et conditions de travail dans le choix de la carrière.....	145
5.3.6. Modalités et régularité de paiement des salaires.....	147
5.4. CARRIERES ENSEIGNANTES	149
5.4.1. Échelles des salaires	150
5.4.2. Mobilité enseignante : possibilité de changement de niveau éducatif, de catégorie ou de poste	151
5.5. CONSTATS	152
5.6. RECOMMANDATIONS	153
CHAPITRE 6 : CONTEXTE PROFESSIONNEL ET SOCIAL.....	154
6.1. SITUATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS.....	154
6.1.1 La satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur situation professionnelle.....	154
6.1.2 Les causes d'insatisfaction ou de satisfaction des enseignants.....	155
6.1.3 Les aspirations professionnelles des enseignants	157
6.2. CONTEXTE SOCIAL.....	157
6.2.1. Principaux acteurs	158
6.2.2. Connaissance des cadres et points de référence	159
6.2.3. Mécanismes de dialogue social	160
6.2.4. Points de convergence et de divergence.....	161
6.3. CONSTATS	163
6.4. RECOMMANDATIONS	163
CHAPITRE 7 : DES ORIENTATIONS POUR UNE POLITIQUE NATIONALE DES ENSEIGNANTS DU BURUNDI.....	164
7.1. RECRUTEMENT ET RETENTION DES ENSEIGNANTS.....	164
Constats	164

Recommandations.....	165
7.2. FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS.....	165
Constats	165
Recommandations.....	166
7.3. DEPLOIEMENT DES ENSEIGNANTS.....	167
Constats	167
Recommandations.....	167
7.4. CARRIERE DES ENSEIGNANTS : STRUCTURE ET PLAN.....	168
Constats	168
Recommandations.....	168
7.5. CONDITIONS D'EMPLOI ET DE TRAVAIL	168
Constats	168
Recommandations.....	168
7.6. SOUTIEN ET REMUNERATION.....	169
Constats	169
Recommandations.....	169
7.7. NORMES ET STANDARDS D'ENSEIGNEMENT/PROFESSIONNELS	170
Constats	170
Recommandations.....	170
7.8. RESPONSABILISATION ET REDDITION	170
Constats	170
Recommandations.....	170
7.9. GOUVERNANCE SCOLAIRE.....	171
Constats	171
Recommandations.....	171
CONCLUSION	172
BIBLIOGRAPHIE	174
OUTILS D'ENQUÊTE COMPLÉMENTAIRE.....	177

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

AFD	Agence française de développement
AGR	Activité Génératrice de Revenus
AS	Année Scolaire
AESTP	Appui à l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel
BCR	Bureau Central du Recensement
BEET	Bureau d'Étude de l'Enseignement Technique
BEPEP	Bureau d'Étude des Programmes de l'Enseignement Primaire
BEPES	Bureau d'Études des Programmes de l'Enseignement Secondaire
BER	Bureau de l'Éducation Rurale
BPSE	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation
BRB	Banque de la République du Burundi
CapEFA	Capacity Building for Education For All
CEM	Centre d'Enseignement des Métiers
CFP	Centre de Formation Professionnelle
CGE	Comité de Gestion de l'École
COCO	Collège Communal
CONAPES	Conseil National des Professeurs de l'Enseignement Secondaire
CPE	Conseil Provincial de l'Enseignement
CRIDIS	Centre de Recherche et d'Intervention pour le Développement Individuel et Social
CSLP	Cadre Stratégique de Croissance et de Lutte contre la Pauvreté
CTB	Coopération Technique Belge
DCE	Direction Communale de l'Enseignement
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DFID	Department for International Development (Coopération britannique)
DG	Directeur Général
DGRH	Direction Générale des Ressources Humaines
DPE	Direction Provinciale de l'Enseignement
ECOFO	École Fondamentale
ENS	École Normale Supérieure
EPT	Éducation Pour Tous
ES	École (Enseignement) Secondaire

ESC	École (Enseignement) Secondaire Communale
ESGP	Enseignement Secondaire Général et Pédagogique
FBU	Franc burundais
FCE	Fond Commun de l'Éducation
FG	Focus Group
HG	Humanités Générales
HT	Humanités Techniques
IAD/EPT	Indice Africain de Développement de l'EPT
IDH	Indice de Développement Humain
IFADEM	Initiative pour la Formation à Distance des Maîtres
IP	Institut Pédagogique
IPA	Institut de Pédagogie Appliquée
ISCO	Institut Supérieur du Commerce
ITS	Institut Technique Supérieur
ITAB	Institut des Techniques Agricoles du Burundi
LC	Lycée Communal
LP	Lycée Pédagogique
LPC	Lycée Pédagogique Communal
MEESRS	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MFP	Ministère de la Fonction Publique
OAG	Observatoire de l'Action Gouvernementale
OBR	Office Burundais des Recettes
ODD	Objectifs pour le Développement Durable
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PIB	Produit Intérieur Brut
PSDEF	Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la Formation
PPTÉ	Pays Pauvres Très Endettés
REC	Ratio Élèves/Classe
REE	Ratio Élèves/Enseignants
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat.
RPP	Régie des Productions Pédagogiques
SLEB	Syndicat Libre des Enseignants du Burundi
SPU	Scolarisation Primaire Universelle

STEB	Syndicat des Travailleurs de l'Enseignement au Burundi
TAP	Taux d'Admission au Primaire
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TNS	Taux Net de Scolarisation
TTISSA	Teachers Training Initiative For Sub Saharan Africa
UB	Université du Burundi
UNESCO	United Nations for Education, Sciences and Culture Organization

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1.1 : PRINCIPAUX INDICATEURS DU DEVELOPPEMENT HUMAIN DU BURUNDI	4
TABLEAU 1.2 : LES TENDANCES D'ÉVOLUTION DE LA POPULATION DE 2008 A 2030.....	11
TABLEAU 1.3 : ÉVOLUTION DES ALLOCATIONS BUDGETAIRES DU BAS/FCE	16
TABLEAU 1.4 : EFFECTIFS DES ECOLES MATERNELLES EN 2016 PAR POUVOIR ORGANISATEUR	19
TABLEAU 1.5 : ÉVOLUTION DES TBS PAR NIVEAU DE 2005, 2010 ET 2014.	20
TABLEAU 1.6: REPARTITION DES EFFECTIFS SCOLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ET POST FONDAMENTAL EN 2015-2016.....	20
TABLEAU 1.7 : POURCENTAGE DE FILLES A L'ÉCOLE FONDAMENTALE ET POST-FONDAMENTALE DE 2006 A 2015.....	22
TABLEAU 1.8 : DISPARITES ENTRE DPE : ÉCOLE FONDAMENTALE PUBLIQUE (AS 2015-2016)	23
TABLEAU 1.9 : TAUX D'ABANDON ET DE REDOUBLEMENT DANS LE FONDAMENTAL	24
TABLEAU 1.10: % D'ELEVES AYANT EU AU MOINS 50% DANS LES DEUX EVALUATIONS PAR DISCIPLINE, 2013	25
TABLEAU 1.11: PROFIL SCOLAIRE DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL EN 2015-2016	27
TABLEAU 1.12: PROFIL SCOLAIRE DES ENSEIGNANTS DU POST FONDAMENTAL GENERAL ET PEDAGOGIQUE EN 2015-2016.....	28
TABLEAU 2.1 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES ELEVES ET DES ENSEIGNANTS DANS LE PRESCOLAIRE PUBLIC : 2006 A 2015.....	33
TABLEAU 2.2 : ÉVOLUTION DES INDICATEURS DU SECTEUR EDUCATIF 2010-2015 ET COMPARAISON AVEC LES OBJECTIFS DU PSDEF POUR L'ATTEINTE DE LA SPU EN 2020.....	34
TABLEAU 2.3 : OBJECTIFS EDUCATIFS RETENUS POUR L'HORIZON 2025	41
TABLEAU 2.4 : PROJECTION DES BESOINS EN ENSEIGNANTS AU PRESCOLAIRE ET AUX TROIS PREMIERS CYCLES DU FONDAMENTAL PUBLIC A L'HORIZON 2025.....	43
TABLEAU 2.5 : PROJECTION DES BESOINS EN ENSEIGNANTS SELON LE MODE D'ORGANISATION ADMINISTRATIVE	44
TABLEAU 2.6 : PROJECTION DES BESOINS EN ENSEIGNANTS AU CYCLE 4 ET AU POST-FONDAMENTAL GENERAL, PEDAGOGIQUE, ET TECHNIQUE A L'HORIZON 2025.....	46
TABLEAU 2.7: SYNTHÈSE DES BESOINS EN ENSEIGNANTS PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	47
TABLEAU 3.1 : HISTORIQUE DES NIVEAUX ACADEMIQUES DES ENSEIGNANTS REQUIS POUR L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE ET PRIMAIRE	51
TABLEAU 3.2 : DIPLOME PROFESSIONNEL DETENU PAR LES ENSEIGNANTS ENQUETES	51
TABLEAU 3.3. EFFECTIFS DES ELEVES DANS LES ECOLES NORMALES ET LA FORMATION PEDAGOGIQUE EN 2015- 2016.....	52
TABLEAU 3.4 REDOUBLANTS ET ABANDONS DANS LES EN EN 2015-2016.....	54
TABLEAU 3.5 : TAUX DE PROMOTION, DE REDOUBLEMENT ET D'ABANDON DANS LES EN EN 2010-2011	55
TABLEAU 3.6 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS SATISFAITS DE LEUR FORMATION SELON LA QUALIFICATION.....	56
TABLEAU 3.7 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS QUI RENCONTRENT CERTAINES DIFFICULTES DANS L'EXERCICE DE LEUR METIER SELON LA QUALIFICATION (ENQUETE 2012)	57
TABLEAU 3.8 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS INITIES AU MATERIEL DIDACTIQUE SELON LA QUALIFICATION (ENQUETE 2012)	58
TABLEAU 3.9 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS AYANT EFFECTUE AU MOINS UN STAGE D'ENSEIGNEMENT PENDANT LEUR FORMATION INITIALE SELON LA QUALIFICATION.....	58
TABLEAU 3.10 : EFFECTIFS D'ÉTUDIANTS INSCRITS A L'UB DANS LES FACULTES / INSTITUTS DE FORMATION DES FORMATEURS (2010-2011)	61

TABLEAU : 3.11 : EFFECTIFS DES ETUDIANTS DE BAC III DANS LES FILIERES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN 2014-2015	61
TABLEAU : 3.12 : EFFECTIFS DES ETUDIANTS DE L'ENS EN 2011-2012.....	62
TABLEAU 3.13 : EFFECTIFS DES ETUDIANTS PAR FILIERE AU COURS DE L'ANNEE ACADEMIQUE 2016-2017 ...	62
NIVEAUX ACADEMIQUES REQUIS POUR ENSEIGNER AU SECONDAIRE.....	65
TABLEAU 3.14 : NIVEAU ACADEMIQUE REQUIS POUR LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE.....	67
TABLEAU 3.15 : PALIERS DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS EXERÇANT AU SECONDAIRE	67
FORMATEURS DE FORMATEURS	67
EFFICACITE DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE.....	68
FORMATION JUGEE PAR LES BENEFICIAIRES.....	68
TABLEAU 3. 16: PROPORTION D'ENSEIGNANTS QUI TROUVENT SUFFISANTE LA FORMATION REÇUE SELON CERTAINS ASPECTS.....	69
TABLEAU 3.17 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS INITIES AU MATERIEL DIDACTIQUE UTILISE	70
TABLEAU 3.18 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS AYANT EFFECTUE UN OU DES STAGES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT AU COURS DE LA FORMATION INITIALE	70
TABLEAU 3.19 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS QUI RENCONTRENT DES DIFFICULTES DANS L'ACTIVITE CONSIDEREE	72
TABLEAU 3.20 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS ENQUETES AYANT BENEFICIE D'UNE FORMATION EN COURS D'EMPLOI.....	74
TABLEAU 3.21 : NOMBRE DE FORMATIONS EN COURS D'EMPLOI REÇUES	75
TABLEAU 3.22 : ANNEE DE LA DERNIERE FORMATION	76
TABLEAU 3.23 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS AYANT BENEFICIE D'UNE FORMATION EN COURS D'EMPLOI SELON LA QUALIFICATION	77
TABLEAU 3.24 : NOMBRE DE FORMATIONS EN COURS D'EMPLOI REÇUES SELON LA QUALIFICATION.....	77
TABLEAU 3.25 : LES CRITERES DE CHOIX DES PARTICIPANTS A LA FORMATION CONTINUE.....	78
TABLEAU 3.26 : DUREE DE LA FORMATION CONTINUE POUR LES ENSEIGNANTS BENEFICIAIRES	78
TABLEAU 3.27 : DUREE DES FORMATIONS EN COURS D'EMPLOI REÇUES SELON LA QUALIFICATION	79
TABLEAU 3.28 : SUJETS SUR LESQUELS ONT PORTE LES FORMATIONS CONTINUES.....	80
TABLEAU 3. 29 : LES ORGANISATEURS DES FORMATIONS CONTINUES.....	81
TABLEAU 3.30 : RECENSEMENT ET TYPOLOGIE DE LA FORMATION CONTINUE EXISTANTE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN 2010-2011	82
TABLEAU 3.31 : AVANTAGES TIRES DES FORMATIONS EN COURS D'EMPLOI PAR LES BENEFICIAIRES	83
TABLEAU 3.32 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS QUI ONT REÇU AU MOINS UNE VISITE DE CLASSE EN 2010-2011	84
TABLEAU 3.33 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS AYANT REÇU AU MOINS UNE VISITE DE CLASSE SELON L'INTERVENANT	84
TABLEAU 3.34 : NOMBRE MOYEN DE VISITES DE CLASSES EFFECTUEES EN 2010-2011 SELON L'AUTORITE	84
TABLEAU 3.35 : APPRECIATION DES VISITES DE CLASSES PAR LES ENSEIGNANTS.....	85
TABLEAU 3.36 : CE QUI SE FAIT APRES UNE VISITE DE CLASSE.	85
TABLEAU 3.37 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS AYANT BENEFICIE D'UNE FORMATION.....	86
TABLEAU 3.38 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS AYANT BENEFICIE D'UNE FORMATION PAR QUALIFICATION	86
TABLEAU 3.39 : NOMBRE DE FORMATIONS EN COURS D'EMPLOI REÇUES PAR LES BENEFICIAIRES.....	87
TABLEAU 3.40 : NOMBRE DE FORMATIONS REÇUES PAR LES BENEFICIAIRES SELON LA QUALIFICATION	87
TABLEAU 3.41: ANNEE DE LA DERNIERE FORMATION REÇUE.....	88
TABLEAU 3.42 : DUREE DES FORMATIONS REÇUES PAR LES BENEFICIAIRES.....	89
TABLEAU 3.43 : DUREE DES FORMATIONS EN COURS D'EMPLOI REÇUES PAR LES BENEFICIAIRES PAR QUALIFICATION	90
TABLEAU 3.44 : LES ORGANISATEURS DES FORMATIONS EN COURS D'EMPLOI.....	90

TABLEAU 3. 45: AVANTAGES TIRES DES FORMATIONS EN COURS D'EMPLOI.....	91
TABLEAU 3.46 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS QUI ONT EU AU MOINS UNE VISITE DE CLASSE EN 2010-2011	92
TABLEAU 3.47 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS QUI ONT EU AU MOINS UNE VISITE DE CLASSE SELON L'AUTORITE SCOLAIRE.....	92
TABLEAU 3.48 : NOMBRE MOYEN DE VISITES DE CLASSE EFFECTUEES AU COURS DE L'ANNEE SCOLAIRE 2010- 2011.....	93
TABLEAU 3.49 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS QUI JUGENT PROFITABLES LES VISITES DE CLASSES REÇUES	93
TABLEAU 4.1 : ENSEIGNANTS DU NIVEAU PRESCOLAIRE RECRUTES DE 2001 A 2011.....	100
TABLEAU 4.2 : ENSEIGNANTS DU NIVEAU PRIMAIRE RECRUTES DE 2001 A 2011	100
TABLEAU 4.3 : ENSEIGNANTS DU NIVEAU SECONDAIRE GENERAL ET PEDAGOGIQUE RECRUTES DE 2001 A 2011	101
TABLEAU 4.4 : ENSEIGNANTS DU NIVEAU SECONDAIRE TECHNIQUE RECRUTES DE 2001 A 2011.....	101
TABLEAU 4.5. ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES ENSEIGNANTS DE 2010 A 2015 PAR NIVEAU.....	102
TABLEAU 4.6 : PROJECTION DES BESOINS EN ENSEIGNANTS AU FONDAMENTAL DE 2015 A 2030	103
TABLEAU 4.7 : PROJECTION DES BESOINS EN ENSEIGNANTS DE 2015 A 2030 AU POST-FONDAMENTAL GENERAL ET PEDAGOGIQUE.....	104
TABLEAU 4.8 : PROJECTION DES BESOINS EN ENSEIGNANTS DE 2015 A 2030 POUR LE POST-SECONDAIRE TECHNIQUE.....	105
TABLEAU 4.9 : ÉCARTS PREVISIONS DES BESOINS DE L'ÉTUDE ET EFFECTIFS REELS DES ENSEIGNANTS EN 2015- 2016.....	106
TABLEAU 4.10 : SITUATION DES EFFECTIFS DES ELEVES ET DES ENSEIGNANTS EN 2015-2016.....	107
TABLEAU 4.11 : BESOINS EN ENSEIGNANTS AU FONDAMENTAL 2015-2030.....	108
TABLEAU 4.12 : BESOINS EN ENSEIGNANTS POUR LE PRESCOLAIRE PUBLIC.....	108
TABLEAU 4.13 : PROJECTION DES BESOINS EN ENSEIGNANTS POUR LE POST-FONDAMENTAL.....	109
TABLEAU 4.14 : EFFECTIFS DES ETUDIANTS DANS LES STRUCTURES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS (DONNEES 2014-2015).....	110
1) LE DIPLOME.....	111
TABLEAU 4.15 : ÉVOLUTION DES RATIOS EE DU FONDAMENTAL (CYCLES 1-3) PAR PROVINCE ENTRE 2010 ET 2015.....	115
TABLEAU 4.16 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR PROVINCE EN 2015-2016 (NIVEAU FONDAMENTAL).....	116
TABLEAU 4.17 : REPARTITION GEOGRAPHIQUE DES ENSEIGNANTS DE L'EX-PRIMAIRE EN 2011-2012 SELON LE TYPE D'EMPLOI DE TEMPS OU TYPE DE VACATION	118
TABLEAU 4.18 : REPARTITION GEOGRAPHIQUE DES ENSEIGNANTS DE L'EX-PRIMAIRE EN 2011-2012 SELON QU'ILS SONT TITULAIRES DE CLASSE OU NON	120
TABLEAU 4.19 : ENSEIGNANTS SUPPLEANTS ET TITULAIRES PAR STATUT EN 2015-2016 AU FONDAMENTAL	121
TABLEAU 4.20 : COMPOSITION DE LA POPULATION ENSEIGNANTE EN 2011-2012 SELON LE SEXE.....	121
TABLEAU 4.21 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES ENSEIGNANTS PAR « SEXE » DE 2011 A 2015.....	122
TABLEAU 4.22 : DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON D'ENSEIGNANTS PRIS SELON LA VARIABLE AGE	123
TABLEAU 4.23 : DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON D'ENSEIGNANTS PRIS SELON L'ÂGE, LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT ET LE GENRE.....	124
TABLEAU 4.24 : COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON D'ENSEIGNANTS PRIS SELON L'ÉTAT CIVIL	125
TABLEAU 4.25 : COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON D'ENSEIGNANTS PRIS SELON LE STATUT DE CARRIERE	125
TABLEAU 4.26 : COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON D'ENSEIGNANTS PRIS SELON LE REGIME D'EMPLOI DE TEMPS	126
TABLEAU 4.27 : FREQUENCES DE LA RECONNAISSANCE PERSONNELLE D'ABSENCES TOTALES PAR LES ENSEIGNANTS ENQUETES.....	127

TABLEAU 4.28 : FREQUENCES DE LA RECONNAISSANCE PERSONNELLE D'ABSENCES PARTIELLES PAR LES ENSEIGNANTS ENQUETES	127
TABLEAU 4.29 : FREQUENCES D'ENSEIGNANTS PAR DISTANCE PARCOURUE POUR SE RENDRE AU TRAVAIL ...	128
TABLEAU 4.30 : FREQUENCES D'ENSEIGNANTS PAR MOYEN DE DEPLACEMENT UTILISE POUR SE RENDRE AU TRAVAIL	128
TABLEAU 4.31 : ENSEIGNANTS AYANT CONNU UNE OU PLUSIEURS INTERRUPTIONS DANS LA CARRIERE.....	129
TABLEAU 4.32 : ENSEIGNANTS QUI SOUHAITENT CHANGER DE PROFESSION	130
TABLEAU 5.1 : CATEGORIES D'ENSEIGNANTS OU STATUTS PROFESSIONNELS DEFINIS PAR LE CRITERE « MODE DE RECRUTEMENT ».....	135
TABLEAU 5.2 : NIVEAUX DE FORMATION.....	136
TABLEAU 5.3 : REGROUPEMENT DES STATUTS PROFESSIONNELS DEFINIS PAR LE NIVEAU DE FORMATION EN TROIS CATEGORIES	137
TABLEAU 5.4 : REPARTITION DE L'ECHANTILLON D'ENSEIGNANTS DES NIVEAUX PRESCOLAIRE ET PRIMAIRE SELON LE CRITERE « NIVEAU DE FORMATION »	138
TABLEAU 5.5 : DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ENQUETES SELON QU'ILS SONT QUALIFIES OU NON POUR CE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	139
TABLEAU 5.6 : REPARTITION DE L'ECHANTILLON D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SELON LE CRITERE « NIVEAU DE FORMATION »	140
TABLEAU 5.7 : DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ENQUETES SELON QU'ILS SONT QUALIFIES OU NON POUR L'ENSEIGNEMENT A CE NIVEAU	141
TABLEAU 5.8 : REPARTITION DES SALAIRES DE BASE MENSUELS DES ENSEIGNANTS SELON LA CATEGORIE ET LE DIPLOME.....	143
TABLEAU 5.9 : SALAIRE MENSUEL MOYEN POUR DEUX EXEMPLES DE STATUTS DE FONCTIONNAIRES.....	144
TABLEAU 5.10 : PRIMES, INDEMNITES ET AVANTAGES DES ENSEIGNANTS COMPARES A CEUX D'AUTRES FONCTIONNAIRES DU SECTEUR PUBLIC (FBU)	145
TABLEAU 5.11 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS QUI ONT CHOISI LA CARRIERE ENSEIGNANTE AU PREMIER CHOIX	146
TABLEAU 5.12 : PROPORTION D'ENSEIGNANTS QUI SOUHAITERAIENT CHANGER DE PROFESSION SELON LA QUALIFICATION	146
TABLEAU 5.13 : FREQUENCE DES ENSEIGNANTS ENQUETES SUR LE TEMPS PASSE A ATTENDRE LE PREMIER SALAIRE AU RECRUTEMENT	148
TABLEAU 5.14 : PALIERS DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS.....	150
TABLEAU 5.15 : FREQUENCES DES ENSEIGNANTS ENQUETES SELON QU'ILS SONT SATISFAITS OU NON DE LA FAÇON DONT LES PROMOTIONS SONT ACCORDEES DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT.....	152
TABLEAU 6.1 : INDICATEURS DE SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS AU BURUNDI.....	155
TABLEAU 6.2 : TAUX D'INSATISFACTION DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AU SALAIRE ET AUX CONDITIONS DE TRAVAIL	156
TABLEAU 6.3 : TAUX DE SATISFACTION DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX CONDITIONS DE TRAVAIL.....	156
TABLEAU 6.4 : INDICATEURS D'ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	157

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.1 : PYRAMIDE DES AGES EN 2016.....	11
FIGURE 1.2 : POURCENTAGE DES ELEVES PAR RAPPORT A LA POPULATION PAR PROVINCE : NIVEAU FONDAMENTAL	12
FIGURE 1.3 : ÉVOLUTION DU PIB DE 2000 A 2016.....	14
FIGURE 1.4 : PART DE L'ÉDUCATION DANS LE BUDGET DE L'ÉTAT (EN MILLIARDS DE FBU) DE 2000 A 2016	15
FIGURE 1.5 : ÉVOLUTION EN % DE LA PART BUDGETAIRE DU SECTEUR ÉDUCATION, DE 2000 A 2017	15
FIGURE 1.6: CIRCUIT EDUCATIF BURUNDAIS A PARTIR DE L'ANNEE SCOLAIRE 2013/14	17
FIGURE 1.7 : COMPARAISON DES TBS DU BURUNDI ET LE RESTE DU MONDE	18
FIGURE 1.8 : DISPARITES ENTRE L'ENSEIGNEMENT GENERAL ET PEDAGOGIQUE ET L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	21
FIGURE 1.9 : ÉVOLUTION DU % DE FILLES A L'ÉCOLE FONDAMENTALE ET POST-FONDAMENTALE DE 2006 A 2015	22
FIGURE 4.1: ÉVOLUTION D'UNE COHORTE D'ELEVES SELON LA METHODE PSEUDO LONGITUDINALE	36
FIGURE 4.1 : VUE GLOBALE DU RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS DE 2001 A 2011	99
FIGURE 4.2 : ÉVOLUTION DU REE DU FONDAMENTAL (CYCLES 1-3) PAR PROVINCE DE 2010 A 2015	115
FIGURE 4.3 : ÉVOLUTION DES ENSEIGNANTS PAR NIVEAU DE 2011 A 2015.....	117
FIGURE 4.4 : POURCENTAGE DE FEMMES PAR NIVEAU DE 2011 A 2015	123

LISTE DES ENCADRÉS

<i>ENCADRE 1.1 : L'OBJECTIF DE DEVELOPPEMENT DURABLE N°4 (ODD 4)</i>	<i>4</i>
<i>ENCADRE 1.2 : INTEGRATION DES ODD DANS LES POLITIQUES, PLANS ET PROGRAMMES NATIONAUX.....</i>	<i>7</i>
<i>ENCADRE 2 : DES BESOINS EN ENSEIGNANTS (NIVEAU MONDIAL) QUI SE CHIFFRENT A DES MILLIONS D'ICI 2030....</i>	<i>30</i>
<i>ENCADRE 3.1 : LES ENSEIGNANTS, CONDITION SINE QUA NON D'UNE EDUCATION DE QUALITE</i>	<i>49</i>
<i>ENCADRE 3.2 : TOUS LES ENSEIGNANTS N'ONT PAS LES QUALIFICATIONS MINIMALES REQUISES.....</i>	<i>50</i>
<i>ENCADRE 4 : DES POLITIQUES DE GESTION DES ENSEIGNANTS INCLUSIVES ET EQUITABLES</i>	<i>98</i>
<i>ENCADRE 5 : UNE CARRIERE ATTRAYANTE POUR LES ENSEIGNANTS</i>	<i>134</i>
<i>ENCADRE 6 : L'ABSENCE DE MECANISME DANS LE DIALOGUE SOCIAL AVEC LES ENSEIGNANTS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE</i>	<i>154</i>

INTRODUCTION

Dans la problématique de la scolarité primaire universelle (SPU) et de la qualité de l'éducation, la question enseignante est perçue comme une composante essentielle. Cette perception a conduit les pays à réviser leurs besoins en enseignants qualifiés et à questionner plusieurs politiques enseignantes, notamment celles essentiellement portées sur la formation et laissant de côté des aspects significatifs dans la profession enseignante comme la motivation, le déploiement des enseignants, leur plan de carrière et le développement professionnel des enseignants. Cet élan a abouti à la déclaration faite par l'ensemble des ministres, représentants des délégations gouvernementales, chefs d'agences internationales et partenaires de tous ordres réunis à Incheon en 2015. Ils ont décidé dans leur déclaration de faire en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, qu'ils soient recrutés de manière adéquate, qu'ils reçoivent une formation et des qualifications professionnelles satisfaisantes, et qu'ils soient motivés et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes. Pour ce faire, les pays ont besoin de se doter d'une politique holistique claire qui encadre les actions à mener en direction de la profession dans les dix ou quinze prochaines années, en tenant compte des contraintes auxquelles font face les États.

Déjà vers la fin des années 2000, des pays africains comme le Bénin, le Burundi, la Guinée, le Mali, le Lesotho et l'Ouganda avaient entrepris un diagnostic de la question enseignante en vue d'élaborer une politique relative aux enseignants. C'est en 2014 et 2016 que le Secrétariat de la Task Force pour les enseignants et l'Institut de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IICBA) ont respectivement mis à la disposition des pays des guides pour orienter le développement de politiques enseignantes qui prennent en compte l'ensemble des dimensions de cette profession.

Avant de se lancer dans l'exercice d'élaboration d'une politique enseignante, le Ministère de l'Éducation du Burundi a jugé nécessaire de mettre à jour son rapport diagnostique validé en 2012 car depuis cette date, plusieurs changements se sont opérés dans le système d'éducation. On peut souligner notamment la réforme de l'éducation qui a instauré l'enseignement fondamental, avec une éducation de base de neuf années d'études intégrant le primaire et le premier cycle du secondaire, un enseignement post-fondamental général, pédagogique et technique. Le Burundi a également réalisé un nouveau RESEN et élaboré la phase II du Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP II). Ainsi, à la demande du Ministère de l'éducation et sous la coordination de la Maison de la culture de l'UNESCO à Bujumbura avec l'appui technique du Bureau multisectoriel de l'UNESCO à Yaoundé et de l'IICBA, le rapport diagnostique de 2012 a été révisé et mis à jour par une équipe de consultants recrutés à cet effet.

La première étape de la révision a consisté à la lecture du rapport à la lumière des changements structurels, organisationnels et fonctionnels intervenus au sein et autour de l'éducation nationale du Burundi depuis 2012 (PSDEF 12-20, RESEN, États généraux de l'éducation, CSLP II - vision 2025) qui a permis de voir l'évolution de certaines données. En outre, la lecture du rapport de base de 2012 a été orientée par le contexte international

(Agenda 2030, la priorisation des cibles de l'ODD 4 au Burundi, le CESA 16-25 de l'Union Africaine, les guides pour l'élaboration des politiques enseignantes de la Task Force sur les enseignants et de l'IICBA). Cette lecture a permis d'identifier tous les points du rapport à mettre à jour.

La deuxième étape dans la révision du document a été d'identifier les outils permettant la collecte de données complémentaires. Ainsi, une liste des données complémentaires et des sources potentielles a été dressée. De même, des outils ont été confectionnés pour collecter de nouvelles informations auprès de certains acteurs notamment les gestionnaires et les syndicats d'enseignants (les outils de collecte de données sont placés en annexe de ce rapport révisé). Une fois les nouvelles données collectées, elles ont été intégrées au rapport diagnostique. La réécriture du rapport sur les parties qui présentaient cette nécessité a permis d'identifier les grands constats sur chaque thématique ou chapitre du rapport et à formuler des recommandations.

Comme le document de base (le rapport de 2012), le rapport diagnostique révisé comporte les six chapitres proposés par le Guide TTISSA (UNESCO, 2007) sur le diagnostic de la question enseignante. Ainsi, le chapitre 1 explicite le contexte général de l'étude. Il rend compte du contexte politique et administratif et des données générales récentes sur le Burundi. Le lecteur trouvera aussi dans ce chapitre quelques indicateurs économiques, démographiques ainsi que l'organisation scolaire. Le chapitre 2 traite des besoins en enseignants au regard de la situation actuelle jusqu'en 2020, puis en 2025 et enfin en 2030. Le chapitre 3 analyse la question de la formation initiale et continue des enseignants. Il y est décrit les structures de formation des enseignants, les modes d'organisation de la formation continue ainsi que les principaux problèmes liés à la formation. Le chapitre 4 porte sur l'état des lieux du recrutement des enseignants et leur déploiement sur le territoire. Les questions de l'absentéisme et de l'attrition ainsi que des facteurs qui les sous-tendent sont également abordés. Le chapitre 5 décrit les différents statuts professionnels des enseignants du Burundi et analyse la situation de leur rémunération ainsi que les possibilités d'évolution dans la carrière. Le chapitre 6 rend compte du niveau de satisfaction des enseignants au regard de leur métier. Il décrit aussi le contexte social des enseignants ainsi que le rôle des syndicats dans la défense de leurs intérêts.

Dans ces différents chapitres, les situations qui n'ont pas connu de changements notoires n'ont pas été modifiées. C'est ainsi que des déclarations faites lors d'entrevues avec des enseignants en 2012 ont été maintenues. De même certaines données relatives aux disparités entre les provinces ont été tout simplement complétées.

Le chapitre 7 du rapport diagnostique de 2012 a été remplacé par un nouveau chapitre. Ce nouveau chapitre 7 recense l'ensemble des constats et des recommandations faits dans les six premiers chapitres. Il les analyse avant de les regrouper en neuf parties correspondant aux dimensions d'une politique holistique des enseignants telles que les décrivent les guides de la Task Force et de l'IICBA (recrutement et rétention, formation initiale et continue, déploiement, carrière, conditions d'emploi et de travail, soutien et rémunération, normes et standards, responsabilisation et reddition, gouvernance scolaire). Ce travail fait au chapitre 7 permet d'établir le pont entre le diagnostic de la question enseignante et la politique relative aux enseignants. Il indique pour chacune des dimensions de la politique, les grandes problématiques auxquelles il faudrait s'attaquer.

Un certain nombre de contraintes ont toutefois induit quelques limites au processus de

révision. Par exemple, il n'a pas été possible de reprendre systématiquement l'ensemble des données concernant les enseignants. Une telle entreprise aurait exigé beaucoup plus de temps que n'offrait le calendrier fixé. On s'est contenté parfois de conserver des informations de 2012 lorsqu'on a estimé que des changements importants ne se sont pas produits. Également, la réforme du secteur est en cours et plusieurs données ne sont pas tout à fait stabilisées. L'intervention timide des partenaires dans le pays suite à la crise électorale de 2015 n'a pas permis d'avancer sur des aspects pour lesquels le ministère planifiait des changements.

Néanmoins, la révision du rapport de 2012 a permis d'actualiser la plupart des données et d'offrir une perspective nouvelle au diagnostic de la question enseignante au Burundi. Les grands constats ont été faits et validés par les grandes directions du Ministère et les partenaires sociaux. Sur ces constats consensuels et actualisés, on peut valablement construire une politique enseignante.

CHAPITRE 1

CONTEXTE GENERAL

Encadré 1.1 : L'objectif de développement durable n°4 (ODD 4)

Une éducation de qualité

Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous

La question enseignante dans tout pays est façonnée par le contexte socioéconomique et politique ainsi que par les contraintes économiques et budgétaires liées à ce contexte. Ainsi ce premier chapitre introductif traite du contexte plus global dans lequel s'inscrit la question enseignante. Il comprend la présentation générale du Burundi, le contexte administratif et politique, le contexte démographique, le contexte macroéconomique et budgétaire, et le contexte scolaire qui permettent de mieux comprendre les défis majeurs auxquels le système éducatif est confronté.

1.1. Présentation générale du Burundi

Très densément peuplé, le pays figure parmi les rares pays du continent africain dont la presque totalité de la population parle une seule langue locale, le Kirundi. Situé entre la Tanzanie à l'est, la République Démocratique du Congo à l'ouest et au nord, la République rwandaise, le pays est très enclavé et, combiné à un ensemble de facteurs étroitement liés, cet enclavement affecte davantage les facteurs de production dont le pays a grandement besoin.

Tableau 1.1 : Principaux indicateurs du développement humain du Burundi

Superficie

Superficie du Burundi : 27 834 km²

Superficie émergée: 25 200 km²

Superficie des terres arables : 72.66% de la surface émergée

Population

Population en 2015 : 9 824 000 dont 51% de femmes

Densité de la population 2015 : 390 habitants/km²

Taux de croissance démographique : 2,5%

Espérance de vie à la naissance (2015) : 57 ans

Nombre moyen de naissances par femme : 6,4

Économie

Structure budgétaire

Recettes courantes (2016) : 696 730 503 176 FBU (400 419 829 \$)

Dépenses totales (2016) : 1 260 658 064 658 FBU (724 516 129 \$)

Dont dépenses courantes (2016) : 742 412 618 938 FBU (426 673 918 \$)

Dont dépenses en capital (2016) : 518 245 445 720 FBU (297 842 210 \$)

Structure du PIB :

Taux de croissance du PIB réel (2015) : 4.2%

PIB/habitant 2015 : 315 \$.

Secteur primaire (2014) : 39%

Secteur secondaire (2014) : 16%

Secteur tertiaire (2014) : 45%

Indicateurs de scolarisation (Données 2016)

Indicateurs d'accès

Population non instruite : 44,5% ; niveau primaire : 47,4% ; secondaire : 7,4% ; supérieur : 1%

Taux d'analphabétisme : 38% dont 31% pour les hommes et 45% pour les femmes.

Effectifs préscolaire : 92 001 dont filles : 50%

Effectifs fondamental : 2 314 611 dont filles : 49%

Effectifs enseignement post-fondamental général et pédagogique : 438 054 dont filles : 49%

Taux Brut de Scolarisation / fondamental (cycle 1 à 3) : 130%

Taux Net de Scolarisation au fondamental : 95,3%

Taux Net d'Admission / 1^{ère} A fondamentale : 76,6%

Ratio élèves / maître / fondamental : 47

Ratio élèves / classe / fondamental : 70

Ratio élèves / maître post-fondamental général et pédagogique : 52

Enseignement technique A2 :

Effectifs : 51 587 dont Filles : 47%

Poids par rapport à l'enseignement post fondamental : 10%

Indicateurs de qualité

Taux de redoublement / fondamental : 22%

Taux de redoublement / post-fondamental : 15%

Taux d'abandon / fondamental : 7,3%
Taux d'abandon / post-fondamental : 3%
Taux d'achèvement 3 ^e Cycle fondamental : 71% ; 4 ^e cycle : 28% ; post-fondamental : 13%
Pauvreté et conditions de vie :
Taux de pauvreté monétaire (2015) : 64,7%
IDH 2016 : 0,4 ; 184 ^e rang sur 188 pays.
Taux de prévalence VIH : 1,4% en 2012.

Sources :

- *Rapport de l'enquête modulaire sur les conditions de vie des ménages 2013/2014*
- *BPSE, Annuaire 2015-2016*
- *PNUD (2017), Perspectives de croissance de l'économie burundaise et analyse du budget 2017 de l'État. Bujumbura, mars 2017*

De manière générale, les indicateurs rapportés ci-dessus montrent que le Burundi dispose d'un tissu économique faible, et est par conséquent dépendant à un degré élevé de ressources financières externes, à travers les aides et les appuis multiformes aux différents secteurs, particulièrement aux secteurs sociaux. Au niveau du secteur de l'enseignement, ces indicateurs font apparaître un taux d'analphabétisme encore élevé, mais par contre des indicateurs d'accès satisfaisants. Les indicateurs de qualité restent faibles, et ne se sont pas améliorés au rythme des progrès dans l'accès.

Concernant les indicateurs de développement humain de manière générale, comme l'indique les rapports du PNUD sur le développement humain au Burundi, l'IDH est passé de 0,25 en 1990 à 0,31 en 2010 et à 0,4 en 2016¹. Entre 2006 et 2015, cet indice a pris une trajectoire nettement ascendante du fait des politiques initiées par le gouvernement en matière de subvention des soins de maternité, des soins de santé aux enfants de moins de 5 ans, ainsi que la gratuité scolaire pour l'enseignement primaire. Ces mesures ont permis d'améliorer les indicateurs d'accès aux soins de santé et de réduire le taux de mortalité maternelle et infantile. Elles ont surtout amélioré les indicateurs d'accès à l'enseignement. De 81% l'année scolaire 2004-2005, le TBS est passé à 140% en 2006-2007, une année après la promulgation de la mesure.

¹ www.perspective.usherbrooke.ca/BDI/fr/SP.POP.IN.html, 16 septembre 2017.

1.2. Le contexte administratif et politique du développement de l'éducation

Encadré 1.2 : Intégration des ODD dans les politiques, plans et programmes nationaux

«... il est ensuite nécessaire d'évaluer le niveau de préparation du pays vis-à-vis de la traduction des engagements de l'ODD4 dans les systèmes éducatifs nationaux. Cela englobe l'évaluation du contexte du système éducatif national en termes de politiques, de planification, de suivi et de gestion, afin d'identifier les lacunes par rapport aux engagements et aux ambitions de l'ODD4, ainsi que les actions nécessaires pour renforcer, ajuster et/ou adapter les cadres et procédures de politique et de planification pour qu'ils reflètent les cibles et engagements pour 2030». (Comprendre l'ODD4 Éducation2030, UNESCO, 2016, p.12)

Administrativement et politiquement d'abord, il faut reconnaître que le poids de l'histoire pèse encore lourdement sur les orientations des réformes du système éducatif entreprises depuis la période coloniale. Les résultats enregistrés jusqu'à ce jour découlent d'une multiplicité de facteurs étroitement liés.

1.2.1. Période coloniale

L'introduction d'une éducation de type scolaire date de 1902, avec l'initiative des missionnaires européens. Tel que conçu par l'Église catholique dès le départ, le système éducatif apparaît toujours comme un système d'enseignement à deux voix différentes sans rapprochement possible. D'une part, un enseignement non formel de masse, ouvert aux adultes et aux jeunes désireux d'avoir le baptême dans les catéchuménats, c'est-à-dire une simple alphabétisation, une éducation moins coûteuse mais au rabais, conçue à des fins religieuses et non pas pour faciliter l'intégration socioéconomique des milliers de jeunes dans leur milieu de vie, multiple et changeant. D'autre part, un enseignement formel très sélectif et coûteux pour la formation d'une élite apte à la conduite des affaires de l'administration coloniale et conduisant ainsi aux autres niveaux et types d'enseignement.

L'organisation de l'enseignement primaire débutera en 1924 lorsque la Société des Nations confie à la Belgique le mandat d'administrer l'ex-territoire du Ruanda-Urundi. D'une façon générale, l'enseignement secondaire connaîtra un certain développement de 1948 à 1961 tandis que l'enseignement supérieur ne sera réellement organisé qu'à partir de 1964, soit deux ans après l'indépendance (1er Juillet 1962).

Pendant toute la période coloniale, le rôle de l'Église catholique fut prépondérant. Selon Joseph Gahama (1983) qui analyse minutieusement le Burundi sous l'administration belge, il semble que, dès l'origine, il s'était établi une entente particulière entre l'Église et le pouvoir colonial en matière d'éducation : d'une part, l'Église catholique qui était bien implantée en milieu rural et manipulait assez correctement le Kirundi, se voyait attribuer le monopole de l'enseignement ainsi que des subsides pour en assurer le fonctionnement ; d'autre part, et en contrepartie, le pouvoir colonial, tout en assumant l'inspection du système d'enseignement, faisait de l'église un agent privilégié pour transmettre la culture occidentale et former des subalternes soumis en fonction des besoins de fonctionnement de l'administration coloniale.

1.2.2 Les réformes du système éducatif après l'indépendance

Sur le plan international, il importe de souligner que dès le début des années 1960, l'UNESCO a organisé quatre conférences régionales respectivement à Karachi (Inde) en 1960 pour l'Asie, à Addis-Abeba (Éthiopie) en 1961 pour l'Afrique, à Tokyo (Japon) en 1962 et à Santiago (Chili) en 1962 pour le Japon et l'Amérique Latine. Dans le cas spécifique de l'Afrique, l'objectif global du plan d'Addis-Abeba était un enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire (UNESCO, 1982).

Deux ans après l'indépendance en 1962, l'Église catholique du Burundi transforma les catéchuménats en Centres d'éducation de base non formel dits « Yaga Mukama » (c'est-à-dire Parle Seigneur) dans le but de suppléer à l'action des pouvoirs publics et de s'occuper des laissés-pour-compte en leur donnant, en plus de l'enseignement religieux, des rudiments de lecture, d'écriture, de calcul et de tout autre forme d'apprentissage susceptible de rendre les bénéficiaires plus autonomes dans leur milieu de vie. En clair, cette orientation ne diffère guère de celle du début du siècle avec l'introduction de l'école au Burundi : un enseignement de masse pour les uns et un enseignement formel élitiste pour les autres.

Cet objectif d'intégrer l'enfant dans son milieu de vie fut repris par les initiateurs de la Réforme de 1973. L'idée qui a inspiré cette réforme se résume comme suit : nationaliser et rationaliser pour rentabiliser. L'objectif de la réforme était de rompre avec un système d'éducation hérité de la colonisation et de concevoir et sauvegarder un système adapté aux réalités du pays. Le rôle de l'école était désormais de préparer la masse d'élèves qui n'accéderont pas aux études secondaires à intégrer et à transformer le milieu rural.

Nationaliser un système, c'était aussi nationaliser les produits du système, c'est-à-dire leurs comportements, leurs mentalités, leurs façons de concevoir le monde, la nature et leur transformation. Rationaliser et nationaliser le système devait consister à établir des relations très étendues entre lui et la société globale, c'est-à-dire en quelque sorte une école communautaire capable de faire en sorte que les objectifs du système soient liés à ceux du développement socio-économique. En réalité, il n'en a pas été ainsi.

Il convient de souligner que n'eût été un environnement socio-économique très défavorable cette réforme était trop bien pensée pour être appliquée intégralement et immédiatement. Quantitativement, il importe de souligner, qu'en 1980, au moment où on devait avoir réalisé la scolarisation primaire universelle conformément au plan d'Addis-Abeba, le Burundi figurait parmi les 12 pays les moins scolarisés du continent (UNESCO, 1984). Plus précisément, le taux brut de scolarisation au niveau primaire était estimé à 29.3%.

Par ailleurs, il importe de souligner que quantitativement, en 1980, les effectifs inscrits dans les Centres d'éducation de base « Yaga Mukama » étaient largement plus nombreux par rapport à ceux de l'école primaire formelle (Hauet, 1980). Par contre, le niveau de connaissance y était très bas (Hauet, 1980 ; Niyongabo, 1996) : un enfant de la dernière année de cet enseignement non formel (6e année) avait pratiquement le même niveau moyen de connaissances que celui de 3e primaire du système formel relevant de l'État.

1.2.3. Les mesures prises de 1980 à 2000

Parmi les stratégies ou plans d'actions adoptées au cours de cette période, il y avait (1) la double vacation des maîtres et des locaux, qui consistait à accueillir un effectif de 100

élèves par classe chaque jour dont un groupe/classe de 50 élèves avant midi et un autre après-midi; (2) la promotion collective, qui consistait à appliquer un taux de 85 % pour la promotion et de 10 % pour le redoublement ; (3) la mise en place de la carte scolaire prospective pour une meilleure organisation du réseau scolaire ; (4) la mobilisation des collectivités locales pour appuyer les efforts du gouvernement en matière de constructions et d'équipements scolaires ; (5) la politique de production du livre scolaire en créant et en renforçant la Régie des Productions Pédagogiques (RPP) pour répondre à une demande sans cesse croissante en livres scolaires ; et (6) la formation intensive des enseignants à requalifier en fonction de leur statut (D6 en remplacement des D4 et des D7, voir infra).

Les résultats enregistrés par cette nouvelle politique furent impressionnants au niveau des indicateurs d'accès. Selon Rwantabagu (1995), en 1987-1988, un effectif de 8 290 élèves (dont 3 880 filles et 4 410 garçons) était inscrit à l'école primaire du Burundi. En 1980-1981 ils étaient 4 822 dont 2 275 filles et 2 547 garçons, soit un accroissement de 72% sur 7 ans.

En l'absence d'un plan global de développement de l'éducation (à moyen et à long termes) et surtout le non-respect de la carte scolaire prospective au niveau local, a eu pour effet un développement quelque peu irrationnel du réseau scolaire à tous les niveaux du système d'enseignement qui, d'une façon ou d'une autre, a entretenu, voire même renforcé les inégalités déjà existantes en matière d'offre et de demande d'éducation.

Du 5 au 10 mars 1990, la Conférence Mondiale sur l'Éducation Pour Tous s'est tenue à Jomtien en Thaïlande. Dans le cas spécifique du Burundi, et en l'absence d'une évaluation globale des résultats de la réforme précédente, l'une des innovations importantes introduites dans les contenus des programmes scolaires au début des années 1990 est l'intégration des notions relatives à la santé de la reproduction, à la sexualité, au SIDA, etc. Officiellement, c'est par l'ordonnance ministérielle n°620/367 du 19.08.1992 que le Ministre ayant en charge l'enseignement primaire et secondaire dans ses attributions, a institué cette innovation.

Pour élargir l'accès à l'enseignement secondaire, le gouvernement a aussi décidé la création des « collèges communaux » au début des années 1990. D'après l'ordonnance ministérielle n°620/493 du 27 octobre 1992 qui organise ce type d'enseignement, « l'enseignement secondaire communal était un enseignement secondaire dont le fonctionnement [était] assuré par la commune avec l'appui du gouvernement ».

L'article 2 de la même ordonnance stipule que les établissements d'enseignement secondaire communal font partie de l'enseignement secondaire public. Il s'agit donc d'un enseignement qui fonctionnait en partenariat avec les parents qui subvenaient aux frais d'inscription (le minerval) ainsi que le fonctionnement de l'école et le gouvernement quant à lui supportait les dépenses salariales du personnel enseignant et administratif, équipait les écoles en manuels scolaires, assurait l'inspection, etc. (Niyongabo et al. 2006). Ainsi, de 5 collèges communaux en 1990, on en comptait 738 en 2009/2010 avec un effectif d'élèves de 250 034 sur un total de 322 112, soit 77,6% des effectifs du secondaire.

1.2.4. Les changements intervenus de 2000 à aujourd'hui

Ce sont pratiquement les mêmes objectifs et les mêmes stratégies qui sont repris dans le document de politique sectorielle de l'éducation de mars 2002 qui, du reste, cadre bien avec les recommandations de Dakar de 2000 (UNESCO, 2002). Par ailleurs, c'est conséquemment à la crise et à la pression sociale pour satisfaire les besoins nouveaux

(sida, indigents, orphelins, enfants de la rue, exclus du système scolaire...), que le Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la Formation de 2012-2020 (PSDEF) a été conçu. Il reposait avant tout sur les priorités de développement énoncées par l'État dans le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP I). Ces priorités s'inscrivaient dans les orientations générales définies lors de résolutions internationales auxquelles le Burundi a souscrit, telles que les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), les objectifs plus larges de l'Éducation pour Tous (EPT) et la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide.

À ce sujet, il y a lieu d'admettre que les objectifs de l'EPT tout comme ceux de l'OMD ne seront pas atteints pour plusieurs raisons. Certes, comme on l'indique par la suite, le nombre d'écoles ainsi que les effectifs scolaires ont plus que doublé au cours de cette période. En matière de planification de l'éducation, il faut reconnaître que les régions ne se développent pas au même rythme et que des disparités persistent. Paradoxalement ce sont les régions déjà avantagées qui continuent à se développer alors que dans les autres, on n'observe pas de progrès sensibles.

Par ailleurs, le PSDEF 2009-2015, par la suite actualisé (PSDEF 2012-2020) s'est inspiré du diagnostic du secteur éducatif (RESEN 2006) qui a été établi après de larges consultations menées auprès des représentants de toutes les parties prenantes, y compris les représentants du parlement, de l'administration territoriale, des directeurs provinciaux de l'enseignement, des inspecteurs provinciaux et cantonaux, des chefs d'établissement, des enseignants, des syndicats des travailleurs de l'enseignement, des confessions religieuses, des organisations non gouvernementales, des parents d'élèves, des représentants du secteur privé et des partenaires techniques et financiers.

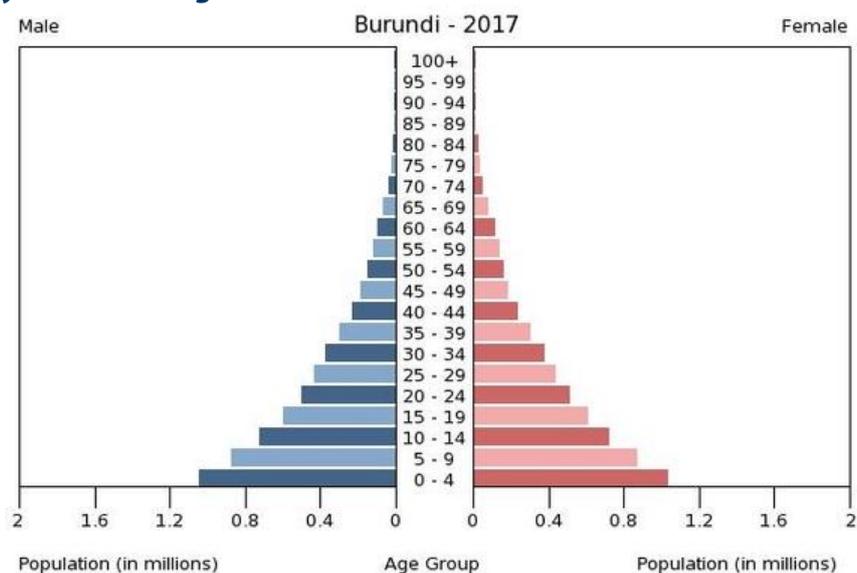
Ce plan a été élaboré au moment où le Burundi était en voie de concrétiser son intégration au sein de la Communauté d'Afrique de l'Est (EAC), un choix qui impose de former des jeunes compétitifs sur le marché de l'emploi de la sous-région, ce qui nécessite des enseignants qualifiés et motivés. Dans cette perspective, la question enseignante cadre bien avec la stratégie globale de développement du capital humain figurant dans les documents de programmation, en l'occurrence le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP), ainsi que la Vision Burundi 2025.

Le Burundi a aussi adopté l'Agenda 2030 et a défini ses priorités par rapport aux 17 ODD.

1.3. Le contexte démographique

1.3.1 La structure de la population

Depuis l'indépendance, le Burundi a organisé trois recensements généraux de la population : en 1979, en 1990 et en 2008. La figure ci-après résume les résultats globaux ainsi que les tendances d'évolution.

Figure 1.1 : Pyramide des âges en 2016


Source : www.coopami.org/fr/Burundi, 19 septembre 2017.

Tableau 1.2 : Les tendances d'évolution de la population de 2008 à 2030²

	2008		2015		2030		Taux de croissance annuel 2008-2030	Variation en % 2015-2030
	Effectif (Milliers)	%	Effectif (Milliers)	%	Effectif (Milliers)	%		
4-6 ans	758	9,4	864	8,8	821	6,1	0,4%	-5
7-12 ans	1 270	15,8	1 597	16,3	1 931	14,4	1,9%	21
13-15 ans	596	7,4	672	6,8	1 046	7,8	2,6%	56
16-18 ans	594	7,4	611	6,2	966	7,2	2,2%	58
19-23 ans	822	10,2	975	9,9	1 363	10,2	2,3%	40
Sous-total 7-15 ans	1 867	23,2	2 269	23,1	2 977	22,3	2,1%	31
Sous total 4-23 ans	4 041	50,2	4 719	48,0	6 127	45,8	1,9%	30
Population totale	8 054		9 824		13 376		2,3%	36

Source : ISTEEDU, *Rapport des projections démographiques 2008-2030 et calculs des auteurs RESEN 2014, p.13.*

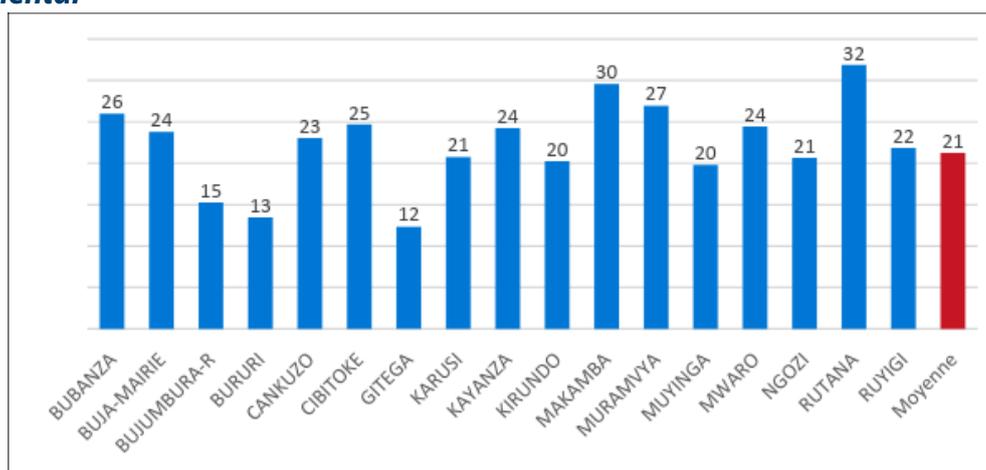
Ces tableaux et figures ci-dessus indiquent de manière claire une demande éducative très élevée. L'ensemble de la population actuellement dans les écoles s'élève à environ 3 millions, soit près de 31% de la population totale. En 2030, en appliquant à cette population scolarisée un taux d'accroissement de 4% aux cinq dernières années au primaire et à l'école fondamentale, le Burundi comptera aux environs de 5 000 000 d'élèves, qui représenteront 82% des 4-23 ans. Avec un ratio élèves/classe de 50 et un taux d'encadrement de 50 élèves par enseignant, il faudra en 2030, c'est-à-dire d'ici quinze ans, le double des enseignants et des classes disponibles aujourd'hui.

² Le document de programmation « **BURUNDI : Vision 2025** » propose de mettre en place une politique démographique agressive afin de limiter le taux de croissance démographique à 2% à l'horizon 2025.

1.3.2 Les disparités scolaires

Comme nous l'avons déjà indiqué, on sait par expérience, que pour de multiples raisons, les différentes régions d'un pays ne se développent pas au même rythme. Ce sont des régions déjà développées qui continuent à améliorer davantage leurs résultats alors que dans les autres, les progrès restent limités. Cependant, il importe de souligner que ces disparités s'expliquent en partie par une utilisation non équitable des ressources disponibles.

Figure 1.2 : Pourcentage des élèves par rapport à la population par province : niveau fondamental³



Source : ISTEERU, Rapport des projections démographiques 2008-2030 et calculs des auteurs BPSE, Annuaire 2015-2016

L'histogramme ci-dessus indique que 5 DPE ont un pourcentage d'élèves inférieur à la moyenne nationale. Il s'agit de Bururi, Bujumbura Rural, Gitega, Kirundo et Muyinga. Les DPE ayant un pourcentage d'élèves plus élevé par rapport à la population sont Bubanza, Makamba et Rutana.

1.4. Le contexte macroéconomique et budgétaire

1.4.1. Quelques repères historiques récents

Comme indiqué précédemment, l'année 2000 a été marquée par la fin des négociations et la signature d'un Accord de Paix global à Arusha en Tanzanie le 28 Août 2000. Une constitution transitoire a été adoptée en octobre 2001 et un gouvernement de transition de 36 mois a été mis en place sur la base du principe de partage du pouvoir entre les deux principaux groupes ethniques du pays. Par la suite, un parlement de transition a été institué en 2002.

En janvier 2003, le gouvernement de transition a entamé la préparation d'un programme national de démobilisation, de réinsertion et de réintégration (DDR) avec l'appui de la Banque mondiale. De nouveaux corps de défense et de sécurité issus des processus d'intégration et de démobilisation des anciens belligérants constituent maintenant la nouvelle architecture sécuritaire du pays : la Force de Défense Nationale (FDN), la Police

³ Pour le niveau post-fondamental, ces données ne seraient pas significatives dans la mesure où à ce niveau, les élèves qui fréquentent les écoles dans une DPE peuvent provenir d'autres provinces.

Nationale Burundaise (PNB) et le Service National de Renseignement (SNR).

1.4.2. Programmes de redressement économique

Depuis la signature de l'Accord d'Arusha, le Gouvernement a entrepris d'importants programmes visant à améliorer la situation économique du pays. A cette fin, il a négocié et mis en œuvre des réformes macro-économiques et structurelles appuyées par les partenaires au développement dont notamment le FMI et la Banque Mondiale.

Selon Niragira (2007), ces programmes prévoyaient des réformes d'ajustements intérieurs pour restaurer la stabilité macroéconomique, des réformes structurelles de bonne gouvernance pour renforcer la transparence et la gestion des affaires publiques ainsi que des réformes sectorielles pour la relance économique.

Selon l'auteur, l'appréciation positive de l'état d'exécution du programme post-conflit par les bailleurs de fonds s'est traduite par l'élaboration d'un programme triennal de réformes (2004-2006) soutenu par la Facilité pour la Réduction de la Pauvreté et la Croissance (FRPC). Les principales réformes convenues dans le cadre de la FRPC concernent essentiellement la stabilisation macro-économique, la libéralisation de l'économie, le désengagement de l'État des secteurs productifs, les réformes des finances publiques et une gestion monétaire compatible avec une croissance durable.

1.4.3 Difficultés de financement du développement

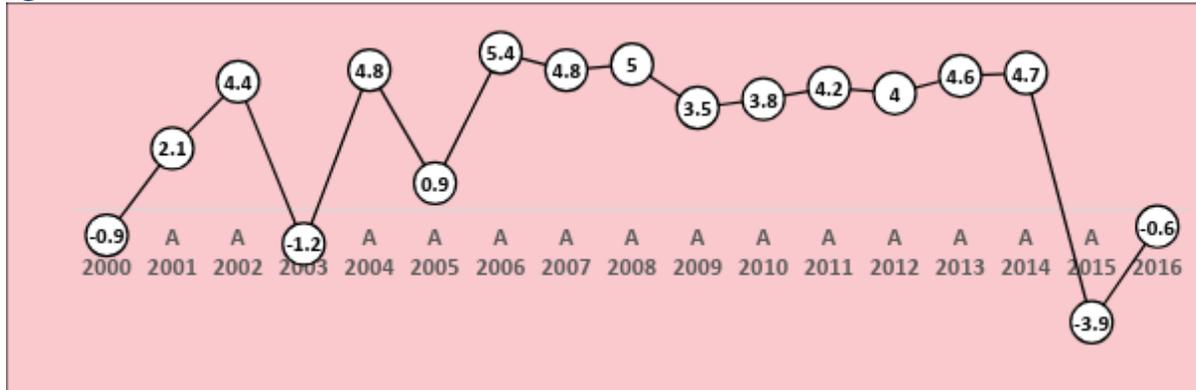
Selon une étude commanditée par l'OAG (2010) sous le titre *Analyse critique de la loi des finances 2010: Adéquation avec les dépenses pro-pauvres*, il ressort clairement que les déséquilibres persistent entre le budget des ressources (recettes) et celui des dépenses du Gouvernement. D'une manière générale, le budget des ressources a régressé de 1% par rapport à 2009, tandis que le budget des dépenses a augmenté de 2%. En fait, depuis 2006, le Burundi a adopté le CSLP et en 2007, il a mis en place un Programme d'Action Prioritaires de Mise en Œuvre du CSLP (PAP). En 2012, a été confectionné le CSLP II (2012-2015), que les principaux bailleurs avaient accepté de financer à hauteur de 2,8 milliards de Dollars US lors de la Conférence des Bailleurs tenue à Genève en octobre 2013.

En 2014, à une année de la fin du CSLP II, le Burundi n'avait pas encore bénéficié de la moitié de l'ensemble des ressources promises par les bailleurs⁴. Les principales raisons explicatives de ce déficit de décaissement des ressources promises tiennent à l'insuffisance des capacités et de leadership de l'administration pour pouvoir présenter aux bailleurs de fonds des projets ainsi que le manque de mise en œuvre de certains engagements par le gouvernement. Entre temps, en 2015, une crise politique a éclaté et les observations formulées par les bailleurs pour geler les appuis financiers n'ont fait que s'accroître et s'aggraver.

Il faut constater aussi, en grande partie suite aux crises sociopolitiques, et à la réduction des ressources extérieures, que le PIB est quasiment constant depuis l'année 2000, avec des PIB négatifs en 2000 et 2003, ainsi que récemment en 2015 et 2016. Pour les autres années, il a stagné autour de 4-5%.

⁴ Cf. COMMUNIQUE CONJOINT à l'issue de la Table Ronde entre le Burundi et ses Partenaires Bujumbura, 11-12 Décembre 2014

Figure 1. 3 : Évolution du PIB de 2000 à 2016



Source : www.pnud.org

Traditionnellement, l'économie burundaise se heurte à d'importantes rigidités structurelles, telles qu'une agriculture vivrière dominante mais à très faible productivité, une capacité d'exportation limitée et en nette régression en ce qui concerne son principal produit générateur de devise, le café, ou encore un secteur secondaire au tissu très limité et lourdement handicapé par l'enclavement, aggravée par la réduction de l'aide extérieure qui, par le passé, assurait le financement de l'essentiel des programmes d'investissement.

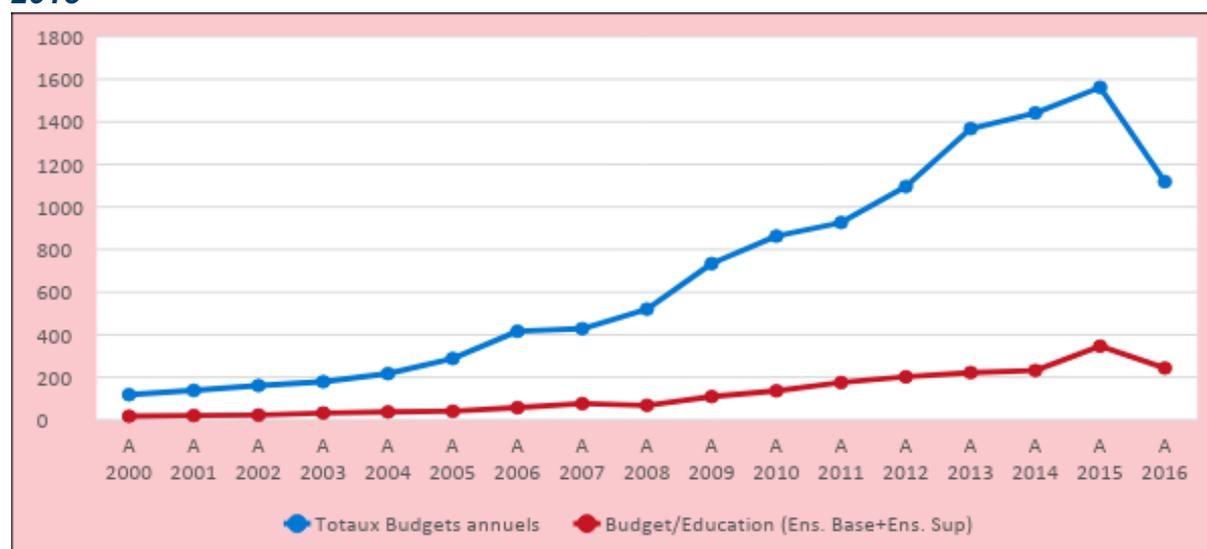
1.4.4. Le financement de l'éducation

Les dépenses d'éducation par source de financement

Le financement de l'éducation est essentiellement assuré par l'État et les bailleurs de fonds extérieurs. Le système est aussi financé, dans une moindre mesure, par les communes, notamment à travers la construction d'infrastructures, les églises à travers la mise à disposition d'infrastructures et d'outils d'enseignement, et enfin par les parents à travers les frais de scolarisation et la participation à la construction des salles de classe, ainsi qu'à d'autres dépenses liées au fonctionnement des établissements scolaires.

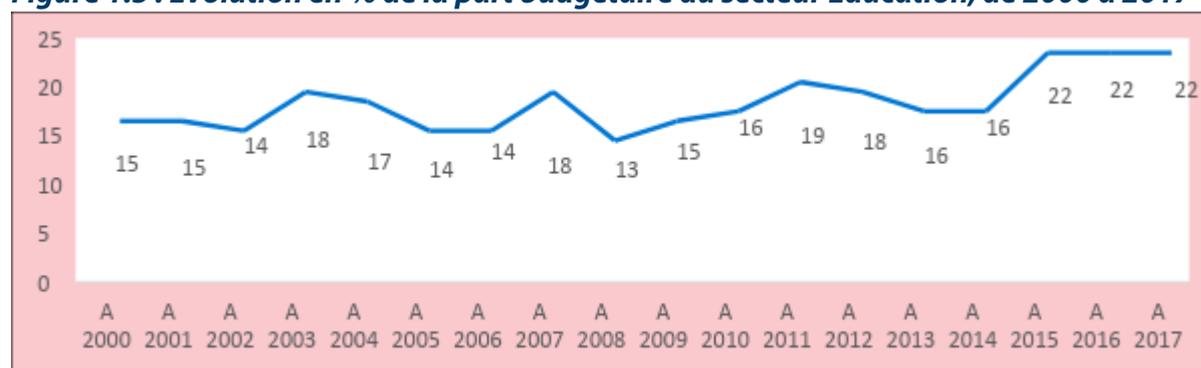
Le graphique ci-après illustre la part de l'éducation dans les lois budgétaires de 2000 à 2016. En 2016, le Gouvernement a consacré 22% du budget national au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, qui gère le secteur de l'enseignement à tous les niveaux.

Figure 1.4 : Part de l'éducation dans le budget de l'État (en milliards de FBU) de 2000 à 2016



Source : Lois budgétaires des années concernées.

Figure 1.5 : Évolution en % de la part budgétaire du secteur Éducation, de 2000 à 2017



Source : Lois budgétaires des années concernées.

Selon le Bureau de la Planification de l'Éducation dans son rapport sur les « indicateurs 2009-2010 sur l'Enseignement au Burundi », le cadre indicatif IMOA (Initiative de la Mise en Œuvre Accéléré de l'Éducation pour Tous) fixe la part du budget alloué à l'Enseignement Primaire à 50% du Budget de l'Éducation. Le Burundi a consacré environ 52% à l'enseignement fondamental en 2015.

Cependant, la qualité reste sous financée par manque de ressources. Selon le document cité précédemment. Sur le budget 2015, seulement 3% environ ont été affectés à l'investissement, la quasi-totalité étant utilisée pour le fonctionnement. En 2014, les salaires des personnels en représentaient 91% des dépenses à l'Université du Burundi, et 82% pour le fondamental⁵.

Bailleurs extérieurs traditionnels du secteur : le Fonds Commun de l'Éducation (FCE)

Le Fonds Commun de l'Éducation a été créé en 2008. Au départ, ce fond a été alimenté par quatre partenaires : l'AFD, le DFID, la CTB et la Coopération Luxembourgeoise. Depuis, les appuis financiers des principaux bailleurs au secteur de l'Éducation étaient gérés au niveau

⁵ Cf. Lois Budgétaires 2014.

de ce fond. Jusqu'en 2014, les contributeurs principaux étaient : la Belgique, la France, le Royaume Uni, la Norvège, l'UNICEF et le GPE.

Le tableau ci-dessous indique les montants disponibles dans le FCE de 2011 à 2014⁶.

Tableau 1.3 : Évolution des allocations budgétaires du BAS/FCE

Année	Allocation du BAS/FCE	Montant approximatif en \$US
Exercice 2011	19.812.500.000 Fbu	1 300 000
Exercice 2012	23.682.890.629 Fbu	1 600 000
Exercice 2013	37.927.064.568 Fbu	2 400 000
Exercice 2014	66.418.916.744 Fbu	4 000 000

En ce qui concerne les secteurs bénéficiaires de ces financements du FCE, on peut citer entre autres :

- La construction d'infrastructures scolaires : écoles primaires, collèges communaux, écoles fondamentales (cycle 4), ainsi que des amphithéâtres pour l'Université du Burundi ;
- Équipements des écoles fondamentales, des centres d'enseignement des métiers et des centres de formation professionnelle ;
- Confection et distribution des manuels scolaires dans le cadre de la réforme « École Fondamentale » ;
- Équipements des laboratoires des collèges et lycées, mais aussi des institutions d'enseignement supérieur (ENS, FSA/ITS à l'UB) ;
- Formation des cadres des Ministères en charge de l'Éducation ;
- Renforcement des capacités et perfectionnement pédagogique des enseignants ;
- Frais de fonctionnement des structures déconcentrées (DPE, DCE).

Il faut signaler aussi que le fond intervient dans le fonctionnement des structures déconcentrées du secteur, notamment les frais de mission ainsi que du carburant pour les activités d'inspection. Depuis 2015, en raison de la crise sociopolitique, le FCE n'est plus fonctionnel, les ressources libérées par les bailleurs passent par les organisations des Nations Unies telles que l'UNICEF.

Part des familles dans le financement de l'éducation

Depuis 2005, le Gouvernement du Burundi a adopté le principe de la gratuité de l'enseignement primaire, qui s'est étendue à l'école fondamentale, avec la suppression des frais d'inscription scolaire de 1.500 FBU par enfant et par an (environ 1,2 \$). Malgré cette mesure, le coût de la scolarisation reste exorbitant au regard du pouvoir d'achat des ménages, particulièrement ceux du milieu rural. En 2016, on peut estimer le coût de scolarisation d'un enfant de l'école fondamentale à 70 000 FBU/an/enfant (17\$), contre 10 000 (7,5\$) en 2008.

À partir de l'année scolaire 2017-2018, une ordonnance du ministre ayant l'Éducation dans ses attributions a fixé les frais scolaires à 7 000 FBU/trimestre/élève, soit 21 000 FBU/an (12\$) pour les élèves externes, et 15 000 FBU/trimestre/élève pour les élèves internes, soit

⁶ Cf. Lois Budgétaires 2011, 2012, 2013 et 2014

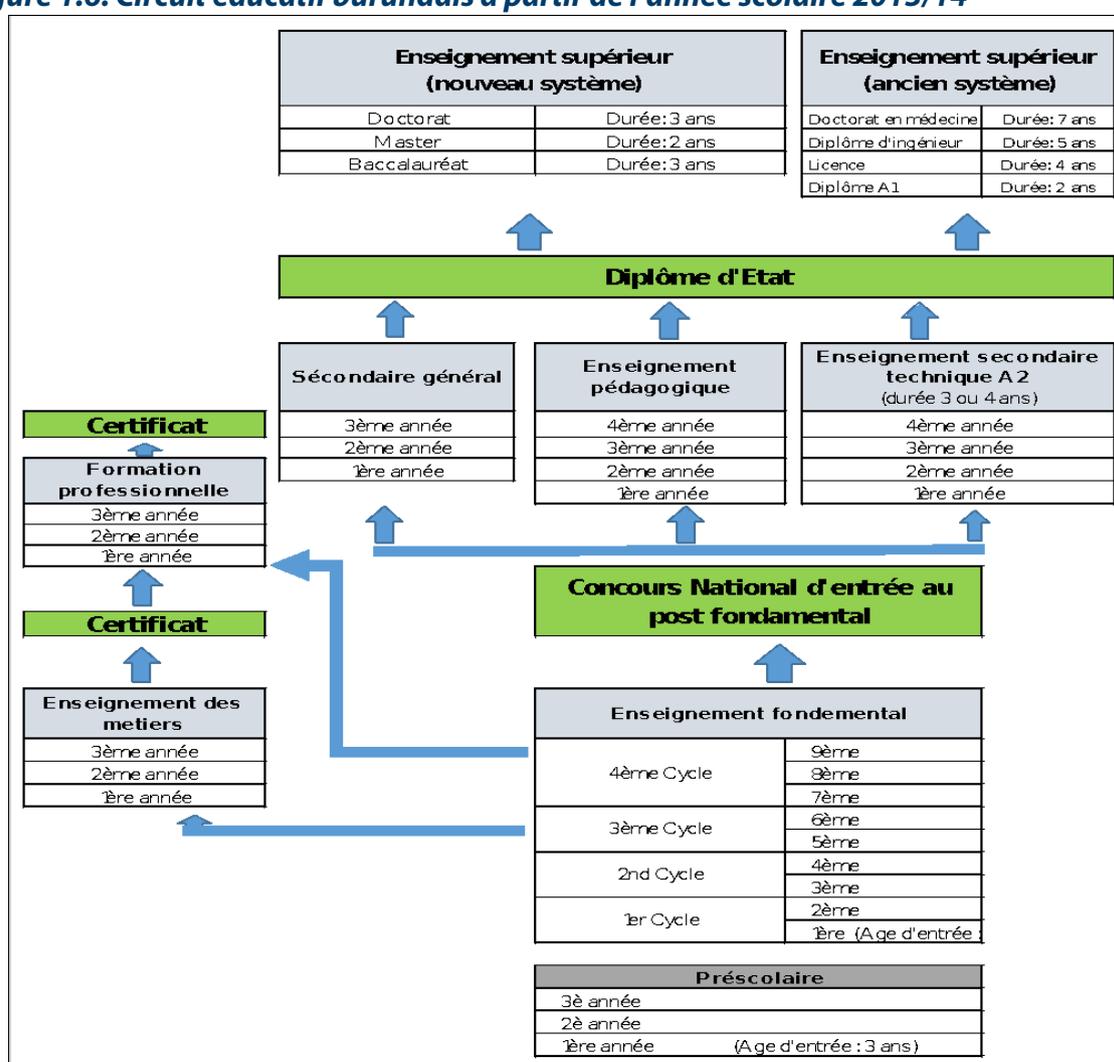
45 000 FBU/an (26 \$). Un parent ayant un enfant à l'internat paie donc autour de 70 000 FBU par an si on ajoute les autres fournitures scolaires tels que les uniformes, les cahiers et autres matériels. Ce montant représente le tiers du PIB par habitant. On s'imagine facilement les difficultés auxquelles se heurtent les parents qui ont plusieurs enfants à l'école fondamentale.

1.5. Le contexte scolaire

1.5.1. Organisation de l'enseignement

Actuellement, l'organisation de l'enseignement au Burundi relève de deux Ministères : le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, qui a dans ses attributions les enseignements préscolaire, fondamental et post-fondamental. Le Ministère de la Fonction Publique gère l'Enseignement des Métiers, la Formation Professionnelle et l'Alphabétisation.

Figure 1.6: Circuit éducatif burundais à partir de l'année scolaire 2013/14



Source : Auteurs à partir de différents textes officiels nationaux. RESEN 2014 P.27

- 1) **l'enseignement préscolaire** pour les enfants de 3 à 6 ans et dont la durée de formation est de 3 ans. Au Burundi, ce type d'éducation est organisé par l'État et les

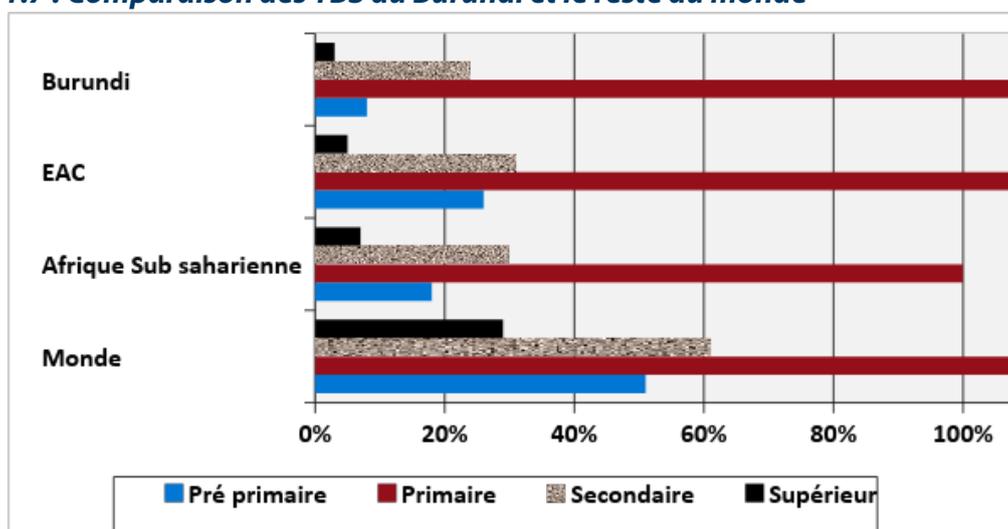
privés, et essentiellement en milieu urbain et semi-urbain. L'enseignement préscolaire relevant de l'État est généralement rattaché aux écoles primaires. Il existe aussi les garderies communautaires placées sous la supervision de l'Association des scouts du Burundi avec l'appui de l'UNICEF et les Cercles préscolaires gérés par les Associations des parents.

- 2) **l'enseignement fondamental** pour les enfants de 7 à 15 ans et dont la durée de la formation est de 9 ans, à l'issue desquels les élèves sont soumis à un concours national d'entrée au post-fondamental. La note minimale pour avancer au niveau post-fondamental est fixée par le ministère de tutelle, de manière à promouvoir 60% des élèves. Ainsi en 2016, près de 130 000 élèves de 9^e et de 10^e ont été admis au post-fondamental sur 210 299, soit 61.8%.
- 3) **l'enseignement post-fondamental** : comporte 3 orientations : l'enseignement général, l'enseignement pédagogique et l'enseignement technique A2. L'enseignement des métiers et la formation professionnelle relèvent actuellement du Ministère de la Fonction publique.
- 4) **l'enseignement supérieur et universitaire** à orientations diverses et dont la durée de la formation varie entre 2 et 7 ans (Faculté de Médecine) selon le statut et le pouvoir organisateur⁷ de l'établissement.

1.5.2. La couverture scolaire

L'histogramme ci-dessus indique que le Burundi a un niveau d'accès très élevé au primaire. Cependant, le TBS de 130% affiché à ce niveau signifie que près de 30% des enfants qui le fréquentent ont dépassé l'âge normal correspondant à ce niveau : 7 ans en 1^{ère} année, et 16 ans en 9^e.

Figure 1.7 : Comparaison des TBS du Burundi et le reste du monde⁸



Source : BPSE, Annuaire 2015-2016.

Conceptuellement, le problème de la couverture du système scolaire se résume en deux questions principales : **l'accès et l'accessibilité**. Par accessibilité, il faut entendre la

⁷ Pouvoir organisateur : organisme qui crée et gère l'école. On trouve trois principaux pouvoirs organisateurs : L'Etat, les Communes et les Confessions religieuses.

⁸ <statistiques-mondiales.com/scolarisation.htm>. Référence : 2011-2012.

manière dont le réseau scolaire est organisé de façon à faciliter ou pas la fréquentation scolaire d'une région ou d'une zone donnée (en termes de distance à parcourir, de temps, en termes économiques, socioculturels, etc.).

L'accès à l'éducation a trait à l'interaction entre l'offre et la demande d'éducation. Il s'agit de voir comment les familles et les enfants utilisent le réseau scolaire existant. Autrement dit, il convient de se demander quelle est la proportion des enfants qui utilisent effectivement le réseau scolaire existant ou qui en bénéficient.

Couverture scolaire de l'enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire n'est pas très développé au Burundi. Il est essentiellement organisé en milieu urbain et semi-urbain. En 2015-2016, près de 92 000 enfants fréquentaient le préscolaire, ce qui représente un TBS à ce niveau de près de 8%. Ce niveau comprend trois types d'écoles :

- 1) les écoles maternelles publiques, en général logées au sein des écoles fondamentales publiques. Ce sont les plus nombreuses et représentent 57% des écoles ;
- 2) les écoles maternelles privées, qui représentent 23% du parc scolaire et les structures communautaires ;
- 3) les Garderies Communautaires et les Cercles Préscolaires, gérées par les communautés (20% du parc scolaire). Les enseignants qui interviennent dans ces structures de préscolarisation ne reçoivent pas de formation spécifique, ils sont choisis au sein du corps enseignant du fondamental.

Tableau 1.4 : Effectifs des écoles maternelles en 2016 par pouvoir organisateur

Statut	Ecoles	Salles	Élèves			Enseignants		
			F	M	F+M	F	M	F+M
Public	713	850	21879	21107	42986	905	137	1042
Communautaire	254	251	10428	10003	20431	321	159	480
Privé	285	709	14207	14377	28584	947	147	1094
Total	1252	1810	46514	45487	92001	2173	443	2616

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016.

Le développement de ce sous-secteur se heurte essentiellement à des problèmes d'ordre structurel tels que le poids et la répartition géographique de la population à scolariser (analphabète et essentiellement rurale), les distances à parcourir pour les enfants très jeunes, la pauvreté humaine et monétaire, etc.

Couverture de l'enseignement fondamental

Au Burundi, la politique de l'Éducation Pour Tous (EPT) a été initiée depuis 1981-1982 par les pouvoirs publics, soit huit ans avant Jomtien. L'objectif de la SPU devait être atteint en 1987 moyennant les stratégies suivantes : la double vacation des maîtres et des locaux impliquant l'application systématique de deux groupes pédagogiques de 50 élèves par enseignant ; la promotion collective qui prévoyait un taux de promotion de 85 % et un taux de redoublement de 10% ; l'introduction de la formation des enseignants D6 en remplacement des D4 et des D7 ; la mobilisation de la population pour la construction des écoles ; la mise sur pied de la RPP pour la production du livre scolaire.

Avant la fin des années 1980, les effectifs de l'école primaire avaient plus que triplé même si les stratégies adoptées n'ont pas permis d'atteindre les objectifs fixés. Cependant, les progrès les plus significatifs en termes d'accès ont été réalisés à partir de l'année scolaire 2005-2006, avec la suppression des frais d'écologie, décision qui a permis d'accroître le TBS de 40% l'année suivante.

Tableau 1.5: Évolution des TBS par niveau de 2005, 2010 et 2014.

Taux brut de scolarisation (TBS %)	2004-05	2009-10	2013-14
Préscolaire	1,4%	6,9%	8,1%
Fondamental 1 (cycle 1 à 3)	81,6%	141,8%	135,2%
Enseignement secondaire général	10,9%	21,4%	35,8%
1er cycle général	15,5%	33,0%	53,9%
2nd cycle général	4,0%	6,0%	11,7%
Secondaire général 2nd cycle + pédagogique	4,0%	10,2%	16,7%

Source : RESEN 2014, p.37.

Pour ce qui concerne les effectifs dans le fondamental et le post-fondamental, les tableaux suivants indiquent trois principales caractéristiques :

- 1) les disparités de genres ont fortement diminuées au cours des 10 dernières années ;
- 2) la part de l'enseignement privé est encore faible. Au niveau fondamental, le privé représente 4,5% du parc scolaire. Au post-fondamental général et pédagogique le privé représente 12% de l'ensemble des écoles ;
- 3) c'est au niveau de l'enseignement technique que le privé est le plus présent, soit 66% des écoles et 52% des effectifs des élèves.

Tableau 1.6: Répartition des effectifs scolaires de l'enseignement fondamental et post fondamental en 2015-2016

Enseignement fondamental

	Écoles	Classes	Filles	Garçons	Total	Enseignants F	Enseignants G	Total
Public	3952	31852	1149556	1122281	2271837	24373	23106	47479
Privé	189	1324	21600	21174	42774	767	1108	1875
Total	4141	33176	1171156	1143455	2314611	25140	24214	49354

Post fondamental général et pédagogique

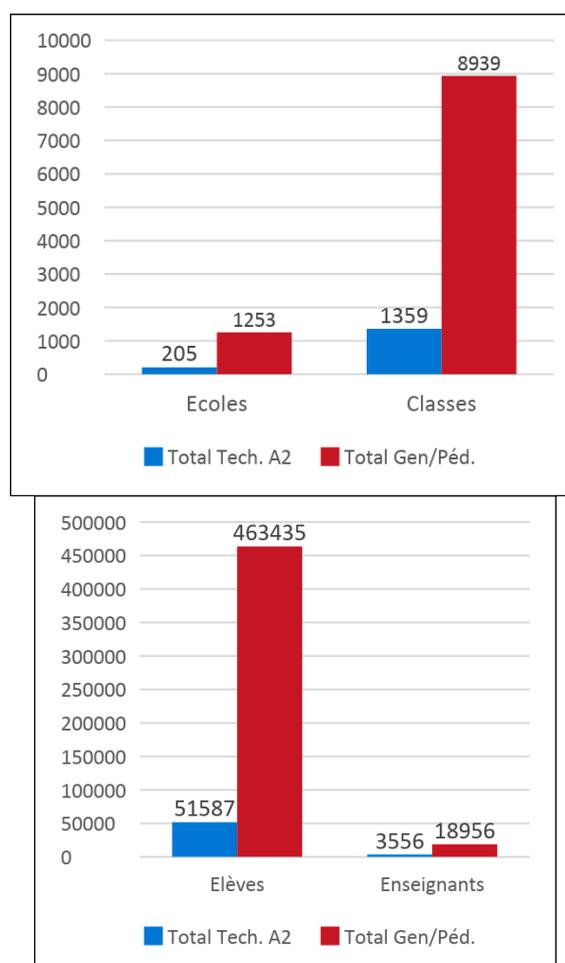
	Ecoles	Classes	Filles	Garçons	Total	Enseignants F	Enseignants G	Total
Public	1095	8243	216013	222041	438054	3880	12851	16731
Privé	158	696	13646	11735	25381	343	1882	2225
Total	1253	8939	229659	233776	463435	4223	14733	18956

Post fondamental Technique A 2

	Écoles	Classes	Filles	Garçons	Total	Enseignants F	Enseignants G	Total
Public	70	438	8789	15840	24629	283	964	1247
Privé	135	921	15720	11238	26958	299	2010	2309
Total	205	1359	24509	27078	51587	582	2974	3556

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016.

Figure 1.8 : Disparités entre l'enseignement général et pédagogique et l'enseignement technique



Source : BPSE, Annuaire 2015-2016.

Les tableaux et les histogrammes ci-dessus montrent aussi un parc de l'enseignement technique largement inférieur aux autres filières de l'enseignement post-fondamental. Il

représente 10% des effectifs scolarisés. Il en est de même des écoles d'enseignement des métiers et de formation professionnelle, qui comptaient, en 2014-2015, 1 780 élèves et 107 écoles, soit une moyenne de 16 apprenants par école. Ce déficit des écoles techniques et professionnelles pose un sérieux problème d'accès des jeunes lauréats de l'école fondamentale à des formations alternatives susceptibles de leur permettre d'apprendre un métier ou une profession, et pouvoir s'intégrer dans les circuits économiques à court terme.

Disparités régionales et de genre dans l'enseignement fondamental

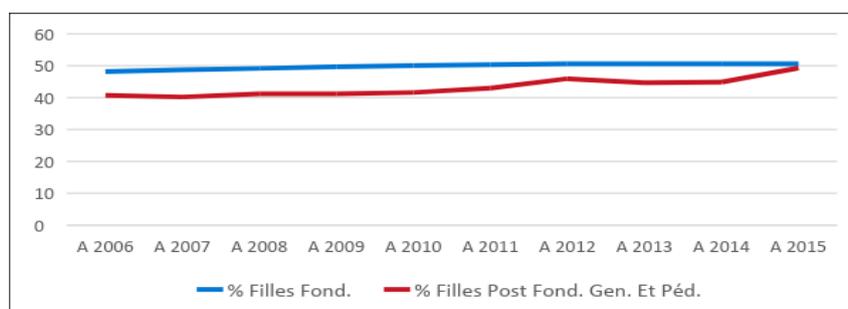
Il est clair qu'on ne peut réduire sensiblement ces disparités scolaires que par une mise en place d'une politique volontariste de réduction de toutes les formes de disparités (carte scolaire en tant qu'instrument d'organisation et de gestion du réseau scolaire), en incitant les parents à envoyer tous les enfants à l'école, mais aussi à participer dans la gestion de l'école pour la rendre performante. Ainsi, d'après le tableau et la courbe ci-dessous, les disparités entre les genres se sont réduites progressivement jusqu'à atteindre la parité en 2015. Cependant, les disparités sont encore élevées à l'enseignement supérieur, avec une moyenne de 34% de filles dont 17% à l'Université du Burundi en 2015.

Tableau 1.7: Pourcentage de filles à l'École Fondamentale et post-fondamentale de 2006 à 2015

Année	Filles	F+M	% Filles Fond.	% Filles Post Fond. Gen. Et Péd.
2006	709602	1473893	48	41
2007	772411	1585539	49	40
2008	845693	1720287	49	41
2009	908650	1829385	50	41
2010	963171	1922424	50	42
2011	984114	1956289	50	43
2012	1000586	1977386	51	46
2013	1051732	2076355	51	45
2014	1095904	2164442	51	45
2015	1149556	2271837	51	49

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016.

Figure 1.9 : Évolution du % de filles à l'école fondamentale et post-fondamentale de 2006 à 2015



Concernant les disparités au niveau des infrastructures scolaires et des enseignants, on constate une répartition non équitable de ces ressources. Ainsi, d'après les données du

tableau et de l'histogramme ci-dessous, le ratio élèves/classes et les ratios élèves/maître varient d'une province à une autre. Il en est de même de l'affectation et de l'utilisation des autres types de ressources qui, d'une manière ou d'une autre, influent sur la qualité du niveau d'encadrement scolaire et des apprentissages. En effet, on constate aussi au niveau de la répartition des manuels scolaires, des disparités importantes⁹.

Tableau 1.8 : Disparités entre DPE : École fondamentale publique (AS 2015-2016)

DPE	Elèves	Salles/classes	Enseignants	Ratio E/Classes	Ratio E/Enseignants
Bubanza	107 156	1 649	2 244	65	48
Bujumbura R	103 508	1 888	2 102	55	49
Bujumbura M	144 192	1 933	2 904	75	50
Bururi	94 243	2 106	3 035	45	31
Cankuzo	64 396	1 130	1 813	57	36
Cibitoke	138 649	1 968	2 537	70	55
Gitega	109 078	2 784	4 276	39	26
Karusi	110 469	1 520	2 134	73	52
Kayanza	173 001	2 124	3 111	81	56
Kirundo	155 215	1 843	2 555	84	61
Makamba	155 572	2 518	3 505	62	44
Muramvya	96 093	1 057	1 981	91	49
Muyinga	152 716	1 831	2 504	83	61
Mwaro	81 492	1 144	2 174	71	37
Ngozi	166 524	2 006	3 192	83	52
Rumonge	129 686	2 372	3 208	55	40
Rutana	129 686	1 566	2 224	83	58
Ruyigi	106 653	1 737	2 365	61	45
Total	2 271 837	33 176	47 864	68	47

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016

Ces ratios vont du simple au double pour certaines provinces : par exemple, un ratio élèves/classe de 91 à Muramvya, 85 à Kirundo contre 39 à Gitega ; un ratio élèves/enseignant de 61 à Kirundo et à Muyinga contre 26 à Gitega, 31 à Bururi. Il apparaît aussi que le ratio élèves/classe est beaucoup plus élevé que celui des élèves/enseignant, ce qui signifie que les infrastructures scolaires sont encore loin de correspondre à la demande.

Avec l'année scolaire 2017-2018, le Ministère a pris des mesures pour essayer d'équilibrer l'affectation des enseignants par une opération de redéploiement des enseignants vers des écoles les moins nanties. L'atteinte de l'équité dans la répartition des enseignants ne sera cependant atteinte que de manière progressive.

⁹ BPSE, Annuaire 2015-2016, p.322.

1.5.3. La qualité des apprentissages

Parler de la qualité des apprentissages revient à poser le problème de l'efficacité interne et externe du système d'enseignement.

Problème de concept et de critères

Théoriquement, le rendement scolaire est mesuré en termes de réussite à des tests ou à des examens, et a fait l'objet de nombreuses recherches portant sur la production en éducation. Or, il apparaît nettement que le concept d'efficacité, tout comme celui de la qualité, pose un réel problème de définition et de critères (Husén, 1990 ; Brunet et al., 1991).

Trois catégories d'indicateurs ont traditionnellement été utilisées pour mesurer la qualité en éducation. D'une part, **les intrants** en termes de ressources affectées à l'éducation ; d'autre part, les processus **organisationnels internes** du système d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire les processus de transformation des intrants en termes de temps consacré à l'enseignement, de quantité de devoirs à domicile, des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement, de modes de gestion, etc. et, enfin, **les produits** du système scolaire en termes de réussite de l'élève telle qu'évaluée au moyen des tests et des examens.

Les critères de qualité peuvent être **subjectifs** (par exemple la satisfaction des parents, la motivation des élèves et celle des enseignants, la renommée d'une école, etc.) ou alors **objectifs** (par exemple la réussite des élèves aux tests et aux examens, le revenu gagné grâce au niveau d'éducation reçu, le nombre de diplômes délivrés par an, etc.).

Efficacité interne de l'enseignement fondamental au Burundi

Les données statistiques du tableau ci-après résument la qualité des apprentissages au vu des taux de redoublement et d'abandon qui ont été établis par le BPSE en 2015-2016.

Tableau 1.9 : Taux d'abandon et de redoublement dans le fondamental

	1ère	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	Total
Total F+M	563649	419879	340117	288599	276243	184262	93666	58956	46466	2271837
Abandons_Filles	25965	13222	9990	8594	9716	6403	2341	1618	49	77898
Pourcentage Filles.	47	45	45	46	47	50	44	48	48	47
Total Abandons	54851	29254	21966	18561	20870	12732	5272	3359	103	166968
Pourcentage T	10	7	6	6	8	7	6	6	0,2	7
Redoublants_Filles	67594	47682	33953	25054	35002	13510	7594	4265	1576	236230
Pourcentage Filles.	47	46	47	48	52	60	48	50	53	48
Total Redoublants	144335	104556	72175	51899	66708	22482	15798	8609	2979	489541
Pourcentage T	26	25	21	18	24	12	17	15	6	22

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016

Le constat qu'on peut dégager de ce tableau est que les taux d'abandon et de redoublement de manière général diminuent au fur et à mesure de l'avancement scolaire. D'autre part, les taux de redoublement sont particulièrement élevés (parmi les plus élevés

en Afrique Sub-Saharienne). Les taux très élevés que l'on constate pour les deux indicateurs en 1^{ère} année, donc en début de scolarité, sont inquiétants. Les hypothèses explicatives qu'on peut évoquer sont notamment : les taux d'échecs élevés, dus entre autres à la surcharge des classes, les mauvaises conditions d'apprentissage relevant là aussi de classes trop nombreuses, ou la pauvreté des parents qui placent les priorités ailleurs que dans la scolarisation des enfants.

Résultats aux évaluations nationales¹⁰

Les résultats des élèves sont particulièrement faibles en mathématiques en 6^e année et dans la plupart des disciplines en 10^e année. Le tableau ci-dessous donne une idée des niveaux de réussite dans différentes branches à l'issue des examens nationaux de 6^e et de 10^e en 2013.

Tableau 1.10: % d'élèves ayant eu au moins 50% dans les deux évaluations par discipline, 2013

Branches	Concours national 6 ^e	Examen de 10 ^e
Français	61%	40%
Kirundi	78%	-
Anglais	-	45%
Mathématiques	37%	36%
Étude du Milieu/Biologie	52%	55%
Physique	-	4%
Chimie	-	42%
Ensemble des matières	51%	29%

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016.

Au niveau des résultats aux évaluations standardisées internationales

En 2012, le Burundi a bénéficié d'une évaluation des compétences fondamentales de lecture selon la méthodologie EGRA (Early Grades Reading Assessment) des élèves de 2^e et 3^e années en Kirundi. Respectivement 33% et 71% des élèves de 2^e et 3^e années pouvaient être considérés comme des lecteurs autonomes.

Une autre évaluation en langues et en mathématiques a eu lieu en 2014 (PASEC 2014¹¹). Le niveau de compétences mesuré en début de scolarité est en moyenne supérieur à celui de dix pays africains : en effet, 56% des élèves étaient au niveau 4, contre une moyenne de 14,1% en langues. En mathématiques 67,7% des élèves étaient au niveau 4 contre une moyenne de 23,2%. De manière générale, le score du Burundi s'élevait à 627,7 en langues et 605,1 en mathématiques, pour une moyenne des dix pays¹² fixée à 500.

D'une façon générale, et au regard des constats ci-dessus, on peut estimer que le système scolaire burundais est d'une efficacité relative. Les taux d'achèvement sont faibles, et bon

¹⁰ RESEN 2014, pp.86-87.

¹¹ PASEC 2014. Performances du système éducatif burundais. CONFEMEN, 2016, pp. 30-32.

¹² Ces pays sont : le Sénégal, le Burkina Faso, le Bénin, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Togo, le Tchad et le Niger, le Burundi.

nombre de jeunes peinent à terminer le cycle fondamental sans pouvoir accéder aux autres niveaux et types d'enseignement.

Efficacité externe du système éducatif burundais

Chaque année, le système éducatif « déverse » des milliers d'enfants sans qualifications hors du système. Il s'agit des enfants qui abandonnent l'école évoqués ci-dessus et des enfants qui échouent aux examens nationaux. Nous ne sommes malheureusement pas en mesure de connaître leurs effectifs. Pour les abandons notamment, on ne sait pas déterminer ceux qui relèvent de simples interruptions, les cas d'élèves qui changent d'établissements sans en aviser les écoles d'origine, les enfants qui retournent à la maison définitivement, etc.

Il se pose au Burundi un sérieux problème de chômage des jeunes. Selon une récente étude du Réseau des associations des Jeunes en Action (REJA), près de 45% des jeunes sont actifs contre 55% sans travail en milieu rural. En mairie de Bujumbura, 34% des jeunes ont un travail contre 66% sans travail¹³.

Les profils de formation des enseignants

Le système éducatif burundais connaît des profils très diversifiés, à tous les niveaux, en termes de formations initiales des enseignants. Les tableaux ci-dessous indiquent ces profils aux niveaux fondamental et post-fondamental.

¹³ REJA, *Etude sur l'état des lieux de l'emploi des jeunes au Burundi*. Bujumbura, Novembre 2016

Tableau 1.11: Profil scolaire des enseignants du fondamental en 2015-2016

Profil	Total F	F+M	% F	% Profil
1 an Post Primaire	25	33	75,8	0,07
2 ans Post Primaire	25	47	53,2	0,1
3 ans Post Primaire	106	217	48,8	0,44
4 ans Post Primaire	107	239	44,8	0,48
5 ans Post Primaire	35	84	41,7	0,17
6 ans Post Primaire	20	48	41,7	0,1
Technique A2	187	553	33,8	1,12
Technique A3	87	367	23,7	0,74
Technique A4	45	115	39,1	0,23
CA (Congo)	1	9	11,1	0,02
Certificat d'aptitude pédagogique	162	583	27,8	1,18
D3	53	96	55,2	0,19
D4	988	1747	56,6	3,54
D6 (EFI&LP)	17838	30725	58,1	62,25
D7 (Ens 1-6)	3102	7165	43,3	14,52
D7 (Ens 7-8)	1733	5343	32,4	10,83
Ecole d'apprentissage pédagogique	6	16	37,5	0,03
EMPP	47	55	85,5	0,11
ENS III	229	632	36,2	1,28
ENS V	25	99	25,3	0,2
GRADUE	22	106	20,8	0,21
Humanités Générales	118	451	26,2	0,91
Institut Pédagogique.	16	49	32,7	0,1
Institut de Pédagogie Appliquée III	42	166	25,3	0,34
Institut de Pédagogie Appliquée V	83	262	31,7	0,53
Institut Supérieur de Commerce	28	101	27,7	0,2
REG. TECHN.	10	46	21,7	0,09
Total général	25140	49354	50,9	100

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016

À partir du tableau ci-dessus, on peut estimer le taux de qualification des enseignants du fondamental à 86%. On constate que les enseignants les plus nombreux sont des D6, c'est-à-dire des enseignants qui ont suivi une formation pédagogique pendant 2 ans après le collège (10^e). Ils représentent 62% des effectifs. Il faut signaler ici qu'actuellement, les

classes de 7^e à la 9^e sont en général prises en charge par des D7, qui représentent près de 25% des effectifs (quatre années de formation générale et pédagogique après le collège (10^e).

Tableau 1.12: Profil scolaire des enseignants du post fondamental général et pédagogique en 2015-2016

Profil	Total F	Total F+M	% F	% Profil
Technique A2	292	967	30,2	5,78
Technique A3	16	45	35,6	0,27
Technique A4	4	8	50,0	0,05
Autre 1 ^{er} cycle *	42	390	10,8	2,33
Autre 2 ^e cycle	72	534	13,5	3,19
AUTRE 3e CYCLE	4	37	10,8	0,22
D4	4	19	21,1	0,11
D6 (EFI&LP)	59	170	34,7	1,02
D7 (ENS 1-6)	1358	3958	34,3	23,66
Docteur	0	4	0,0	0,02
ENS III	544	2321	23,4	13,87
ENS V	53	416	12,7	2,49
Gradué	13	127	10,2	0,76
Humanités générales	74	480	15,4	2,87
Institut pédagogique.	47	149	31,5	0,89
Ingénieur civil	13	146	8,9	0,87
Ingénieur industriel	35	408	8,6	2,44
Ingénieur technicien	20	158	12,7	0,94
IPA III	155	930	16,7	5,56
IPA V	172	1116	15,4	6,67
ISCO	94	326	28,8	1,95
Licencié	801	3996	20,0	23,88
Maitrise	4	20	20,0	0,12
Reg. Techn.	4	6	66,7	0,04
Total général	3880	16731	23,2	100

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016

Au niveau post-fondamental, et sur la base du tableau ci-dessus, le pourcentage des enseignants qualifiés est de 68% contre 32% d'enseignants non qualifiés. Les enseignants les plus nombreux dans le système sont les détenteurs d'une licence (24%), les D7 (24%), les diplômés de l'Institut de Pédagogie Appliquée (17%) et de l'Ecole Normale Supérieure (14%). Parmi les licenciés figure une majorité d'enseignants qui en réalité ne sont pas qualifiés pour enseigner, puisqu'ils sont diplômés dans des domaines autres que

pédagogiques (juristes, économistes, lauréats de ISCO, de la faculté des lettres, des sciences...).

1.6. Constats

- La question des enseignants se pose aussi dans un contexte d'une démographie galopante. En 2008, les démographes estimaient qu'il y avait 1000 naissances par jour au Burundi, soit près de 400 000 nouveaux demandeurs d'accès dans le système. Ces enfants exercent une forte pression sur les ressources disponibles en enseignants, en infrastructures et en outils d'enseignement. Les efforts à fournir par le gouvernement pour établir une éducation de qualité pour tous sont considérables.
- La qualité de l'enseignement reste sous financée (faute de ressources). Environ 3% des ressources allouées à l'éducation sont affectés à l'investissement, tandis que les salaires représentent près de 80% des budgets alloués au secteur.
- Des questions d'équité et de disparités régionales en éducation se posent dans un contexte où l'IDH reste encore faible.
- Les indicateurs d'accès se sont améliorés depuis 2005, avec la décision de gratuité de l'enseignement de base. Toutefois, cette situation entraîne une modification sensible des REE et des effets sur la qualité de l'éducation.
- Le Burundi a un bon TBS et un bon TNS, cependant, la couverture scolaire au préscolaire est faible.
- Qualité des apprentissages et apprentissage tout le long de la vie pour tous : les taux de redoublement et d'abandon diminuent mais restent tout de même à un niveau élevé.
- La question enseignante se pose donc dans un contexte d'insuffisance de ressources internes. Le système éducatif est encore trop dépendant des financements extérieurs.

1.7. Recommandations

- Des actions nécessaires pour renforcer, ajuster et/ou adapter les cadres et procédures de politique et de planification pour réaliser les cibles et les engagements pour 2030.
- Mettre en place des politiques et des programmes pour réduire les inégalités entre les diverses provinces et communes à l'intérieur des provinces.
- Accroître les efforts pour offrir à tous les enfants au moins une année d'enseignement pré-scolaire.
- Mobiliser davantage de ressources tant sur le plan interne que par le biais de l'aide internationale afin d'assurer les ressources dont le système éducatif a besoin.

CHAPITRE 2

BESOINS EN ENSEIGNANTS

Encadré 2 : Des besoins en enseignants (niveau mondial) qui se chiffrent à des millions d'ici 2030

« D'ici à 2030, 3,2 millions d'enseignants supplémentaires seront requis pour que l'éducation primaire universelle devienne une réalité, et 5,1 millions de plus pour parvenir au même résultat dans le premier cycle du secondaire. En outre, les enseignants qui vont quitter la profession entre 2015 et 2030 devront être remplacés » (Cadre d'action Éducation 2030, Déclaration d'Incheon, p. 25)

2.1. Introduction

Le chapitre précédent retrace le contexte général socioéconomique et politique de l'étude sur la question enseignante. Il montre combien le système burundais ingère des dépenses énormes sans pour autant parvenir à couvrir les besoins en enseignants ni les conditions organisationnelles d'apprentissage des élèves.

Le système de gratuité de l'enseignement primaire initié depuis 2005 a permis, il est vrai, d'augmenter les effectifs d'enfants scolarisés mais a empiré le problème lié aux conditions de travail des enseignants, le nombre moyen d'élèves à encadrer ayant augmenté jusqu'à plus de 100 dans beaucoup de classes. D'une année à l'autre (2004-2005 à 2005-2006), le TBS est passé de 84 à 140%. Il est vrai, la mesure de suppression des frais d'inscription à l'école primaire représentait une avancée importante en direction de la réalisation de l'éducation pour tous au Burundi, mais la mise en œuvre réussie supposait des moyens supplémentaires importants, particulièrement en personnel enseignant et en salles de classes. Cet accroissement très important des effectifs dans les classes n'a pas manqué d'influer négativement sur le niveau qualitatif de l'enseignement.

L'actualisation de l'étude concernant l'estimation des besoins en enseignants arrive à un moment où le Burundi est en train de mettre en œuvre une réforme ambitieuse de l'enseignement fondamental de 9 années de scolarité qui a débuté avec l'année scolaire 2013-2014. Cette réforme s'étend également sur l'enseignement post-fondamental qui a accueilli les premiers lauréats du cycle fondamental en 2015-2016.

La mise en place d'un cycle d'enseignement fondamental de 9 ans a été suivie par la mise en œuvre d'une politique d'allocation équitable du personnel de l'enseignement à travers un mouvement de redéploiement des enseignants vers les écoles et services déficitaires. Un travail d'identification des personnels n'étant plus en mesure d'accomplir leur mission pour des raisons de maladie devra être mené par le circuit hiérarchique grâce à une gestion améliorée des ressources humaines pour permettre une évaluation des besoins réels en personnel enseignant.

Dans ce contexte, l'étude devrait estimer les besoins quantitatifs en enseignants en tenant compte des différentes innovations introduites et celles envisagées. Dans ce chapitre, nous tenterons de saisir la problématique des besoins en enseignants, compte tenu des

objectifs et des modes d'organisation du système éducatif indiqués dans le PSDEF 2012-2020, tout en sachant que d'éventuelles évolutions seraient introduites dans le Plan transitoire 2018-2021 en cours d'élaboration. C'est ainsi que l'on pourra alors appréhender le problème auquel on fera face dans les années à venir tant du point de vue quantitatif que qualitatif.

La problématique de la question enseignante sera décortiquée à travers d'une part les objectifs de politique éducative que le Gouvernement burundais se fixe en matière de satisfaction des besoins en enseignants pour chaque niveau d'enseignement, et de l'autre, un regard critique sur l'état d'avancement quant à la réalisation de ceux-ci par rapport aux objectifs d'un enseignement fondamental gratuit et obligatoire de 9 ans d'ici 2030, selon les nouveaux engagements internationaux en matière d'éducation. L'année 2025 est retenue comme nouvelle année d'échéance pour l'achèvement universel des six premières années de scolarité, les prévisions du PSDEF, dont l'échéance était fixée à 2020, n'ayant pas été réalisées selon les jalons prévus.

2.2. Aperçu sur les objectifs éducatifs à l'horizon 2020

Pour le Burundi, les principales orientations de la politique éducative étaient référencées dans le Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la Formation 2012-2020. En 2006, suite à une série de diagnostics précis de la situation dans laquelle se trouvait l'éducation et après avoir procédé à de nombreuses simulations relatives à l'horizon 2020, cinq objectifs ont été retenus pour structurer la politique éducative au cours de la décennie. Les deux priorités du Plan de développement sectoriel à l'horizon 2020 étaient :

- L'achèvement universel du cycle d'enseignement primaire et l'augmentation de l'accès en 7^e jusqu'à 80% ;
- Une meilleure adéquation en quantité et en qualité entre les flux de sortants de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur d'une part, et les demandes du marché du travail d'autre part.

Ces deux priorités constituaient les deux premiers objectifs de la stratégie éducative.

Trois autres objectifs les complétaient à savoir : améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement public ; garantir un système éducatif équitable ; assurer une meilleure efficience dans l'utilisation des moyens.

Dans ses objectifs à court et à moyen termes, le PSDEF ciblait l'année 2015 pour pouvoir accélérer la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous. De cette planification, on peut en déduire qu'une estimation des besoins en enseignants devrait tenir compte tant des besoins en quantité qu'en qualité pour chaque niveau d'enseignement couplée avec le type d'organisation des services éducatifs offerts.

Néanmoins, on peut déjà remarquer à travers ces objectifs que la formation du personnel, dont les enseignants, semble prendre une moindre importance puisque les dépenses prévues pour cette rubrique n'étaient que de 3% des crédits programmés (République du Burundi, 2011).

Dans l'évaluation des objectifs de l'EPT fait en 2015, l'UNESCO (2015)¹⁴, indique que l'indice africain de développement de l'EPT (IAD/EPT)¹⁵ a progressé de manière considérable, de

¹⁴UNESCO (2015), *Rapport d'évaluation de l'éducation pour tous, Afrique subsaharienne*, Examen régional 2015 de l'Éducation pour tous, 153 pages .

près de 30 points au Burundi. Le Burundi est parmi les pays ayant le plus amélioré son taux d'admission primaire (TAP), passant de 24,2% à 62,2% soit un gain de 40 points de pourcentage. Il est considéré avec le Burkina Faso et le Sénégal comme faisant partie des 14 pays susceptibles de réaliser la SPU après 2015. Il fait partie avec l'Ouganda et le Burkina Faso des onze pays africains ayant atteint la parité au primaire depuis 2012. Le Burundi a également connu une progression de son taux d'alphabétisme (+13 %), même si ce taux est en-deçà de la moyenne de l'Afrique subsaharienne.

2.2.1. Taux d'accès toujours croissant

Enseignement préscolaire, un secteur dont le rythme d'évolution est très lent

Au Burundi, l'école maternelle reste un secteur très peu développé. Malgré ce retard, les années de mise en œuvre du CSLP I et du CSLP II ont été caractérisées par une amélioration significative de l'accès à l'école maternelle. Entre 2010 et 2015, l'effectif du préscolaire a été multiplié par presque 7,5, passant de 12 407 à 92 001 inscrits. Le pouvoir public s'est attelé sérieusement dans le développement de ce secteur en créant des structures communautaires et par l'extension du préscolaire public.

Néanmoins, la part apportée par le privé dans ce secteur n'est pas moindre avec 28 584 élèves en 2015-2016, soit un peu plus de 30% de l'effectif total contre 14 854 en 2010-2011. L'effectif des élèves dans le public a presque triplé sur la période en passant de 15 820 à 42 826. Le TBS du préscolaire, évalué à 4% en 2010-2011, a augmenté jusqu'à 10% en 2015. Le PSDEF projetait de réaliser un TBS au préscolaire de 50% en 2020.

Sur la période couverte par le CSLP II, les progrès ont été plutôt lents du fait de la fermeture de plusieurs centres préscolaires communautaires par manque d'appui au fonctionnement initialement assuré par la Banque mondiale à travers le projet TWITEZIMBERE. Le nombre d'élèves a en effet diminué sur la période en passant de 31 527 à 20 431. L'accroissement a repris grâce à l'expansion du préscolaire public dès 2010-2011 dont le nombre de salles de classe est passé de 243 à 885 en 2015.

Parallèlement, l'évolution du secteur préscolaire est allée avec l'augmentation du nombre d'enseignants. L'expansion du public a nécessité le recrutement de nouveaux enseignants et l'effectif total est passé de 537 dont 494 femmes à 1 042 dont 905 femmes¹⁶.

¹⁵L'indice africain de développement EPT (IAD/EPT) offre une perspective synthétique de l'état de développement des secteurs éducatifs des pays, calculé pour l'ensemble de l'ASS. Il est basé sur les trois indicateurs éducatifs les plus aisément mobilisables et pour lesquels il existe une valeur cible claire à horizon 2015 : le taux d'achèvement du primaire (Objectif 2), la proportion d'alphabètes parmi la population de 15 ans et plus (Objectif 4) et la parité filles/garçons (Objectif 5) en matière de scolarisation primaire.

¹⁶ Il faut rappeler ici que les enseignants affectés dans le préscolaire ne constituent pas un groupe à part. Ils font partie des enseignants du fondamental et ne bénéficient pas de formation initiale particulière.

Tableau 2.1 : Évolution des effectifs des élèves et des enseignants dans le préscolaire public : 2006 à 2015

Année	Elèves	Enseignants	Ratio Elèves/Ens.
2006	7880	215	37
2007	8777	239	37
2008	9673	263	37
2009	12405	338	37
2010	15820	432	37
2011	18068	537	34
2012	20379	586	35
2013	27892	775	36
2014	37197	1021	36
2015	42986	1042	41

Annuaire statistique 2015-2016

Dans l'enseignement préscolaire communautaire par contre, le personnel enseignant a diminué passant de 960 dont 493 femmes à 480 dont 321 femmes entre 2009-2010 et 2015-2016.

Une expansion et des efforts d'accès équitable à l'enseignement fondamental

Dans l'ex-enseignement primaire, le taux de scolarisation a connu une forte augmentation. Depuis la rentrée 2005-2006, la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement primaire a provoqué une croissance rapide des effectifs d'élèves, engendrant de nouveaux défis, notamment en termes d'infrastructures scolaires à construire, de matériels didactiques à produire et d'enseignants à former et à recruter.

Pour faire face à cette problématique, la stratégie¹⁷ définie pour le développement de ce secteur était axée sur trois points principaux :

- créer suffisamment de places pour tous les enfants d'âge scolaire ;
- favoriser l'accès et le maintien à l'école des groupes les plus défavorisés (orphelins, particulièrement ceux du SIDA, et autres enfants vulnérables comme les filles, les élèves porteurs de handicap, les minorités ethniques à savoir les Batwa) ;
- offrir la possibilité d'une scolarisation primaire alternative accélérée aux enfants de plus de 11 ans non scolarisés et déscolarisés.

2.2.2. Regard critique quant au mode d'organisation et comparaison avec les objectifs du PSDEF pour l'atteinte des objectifs de la SPU

Le constat d'une formulation d'objectifs très ambitieux est tout à fait visible. Cela ne peut manquer de répercuter les effets sur les modes d'organisation et la qualité des apprentissages des élèves ainsi que les conditions de travail des enseignants. Le tableau suivant met en évidence l'évolution des variables de fonctionnement du système ainsi que

¹⁷ République du Burundi, PSDEF, 2012

des services éducatifs offerts depuis l'année 2010 jusqu'en 2015. Il ressort de ce tableau que certains de ces paramètres ne se sont pas améliorés au rythme prévu.

Tableau 2.2 : Évolution des indicateurs du secteur éducatif 2010-2015 et comparaison avec les objectifs du PSDEF pour l'atteinte de la SPU en 2020

Indicateurs	2009-2010	2015-2016	Année cible du PSDEF : 2015/2016	Année cible/ EF: 2019/2020
Préscolaire				
Nombre d'élèves	55103	92001	300432	510782
Taux brut de scolarisation	6.2%	9%	33%	50%
Primaire				
Nombre d'élèves	1 849 861	2110429	2147217	2023109
Taux brut de scolarisation	130.4%	119%	118%	110%
Taux de redoublement	35%	22,3%	12%	8%
Taux brut d'admission	123.8%	131%	122%	110%
Taux d'achèvement	47.7%	64%	78%	94%
Heures enseignement annuel	600	760 ¹⁸	994	850-1000
Nombre de salles de classe	22 241	29203	34083	36127
Ratio élèves - Salle de classe	82	74	63	56
Nombre d'enseignants	35 820	46141	46141	44851
Ratio élèves-maître	52	56	52	50
Aléa dans l'affectation des enseignants	44%	32,6%	20%	10%
GP en double vacation	61%	54%	37%	20%
Secondaire				
T.T. primaire-secondaire (cycle 4)	59,3%	80%	80%	80%
Nombre d'élèves	322 112	439851	300997	295720
Taux d'achèvement	14%	49%	59%	94%
Redoublement 1 ^{er} cycle (cycle 4)	32%	14,9%	5%	5%
Part du privé 1 ^{er} cycle	7.4%	4%	6,2%	4,5%
Taux de transition 1-2 cycle	42%	60%	32,5%	27%
Redoublement 2 nd cycle	24%	13,7%	13.%	10%
Supérieur				
Nombre d'étudiants	29 269	ND	42120	52284
Nombre étudiants / 100 000 hab	353	500	443	500
% de femmes étudiantes	33%	ND	NA	NA

Source: MEESRS Indicateurs sur l'éducation ; MEESRS, Modèle de simulation financière, 2012

¹⁸ Horaire théorique réduit seulement du temps des révisions et des journées pédagogiques.

À travers ce tableau, on peut constater que le problème majeur auquel le système éducatif burundais fait face est celui des redoublements (22% au primaire, 14,9% au 4^e cycle du fondamental et 14,1% au post-fondamental en 2015-2016), un faible taux d'achèvement du primaire (64% au cycle 3 du fondamental (6^e) et 49% au cycle 4 (9^e).

Par contre, le taux de transition entre les trois premiers cycles (ex-primaire) et le 4^e cycle du fondamental (ex-collège) a été révisé progressivement à la hausse et atteint 80%. Le taux de transition entre le fondamental et le post-fondamental était fixé à 60% en 2015.

Concernant le ratio élèves/salle de classe la valeur s'est améliorée de 8 points en 5 ans en passant de 82 à 74, et celui des élèves par enseignant titulaire s'élève à 56, la même année. Malgré ces avancées, les conditions d'enseignement et d'apprentissage nécessitent une amélioration significative.

Les hypothèses qui étaient envisagées pour faire face à la situation tiennent surtout compte de l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves d'une part, et des conditions de travail des enseignants d'autre part, en menant une action cohérente et musclée sur les modes d'organisation et de gestion administrative du système, en décentralisant les services éducatifs (pour le recrutement des enseignants), en réduisant le redoublement à l'horizon 2020, en diminuant la taille des classes via l'augmentation des infrastructures scolaires notamment pour juguler la massification des effectifs, en tendant vers la suppression de deux groupes pédagogiques par enseignant au profit d'un seul ayant un nombre d'élèves raisonnable, et enfin, en augmentant le volume-horaire annuel des élèves et des enseignants.

Il faut signaler qu'en 2016, les situations de l'encadrement de deux groupes pédagogiques par enseignant devenaient quasi inexistantes grâce aux nouveaux recrutements et au redéploiement du personnel de l'enseignement.

2.2.3. Taux de promotion en-deçà des attentes, preuve de l'inefficience du système

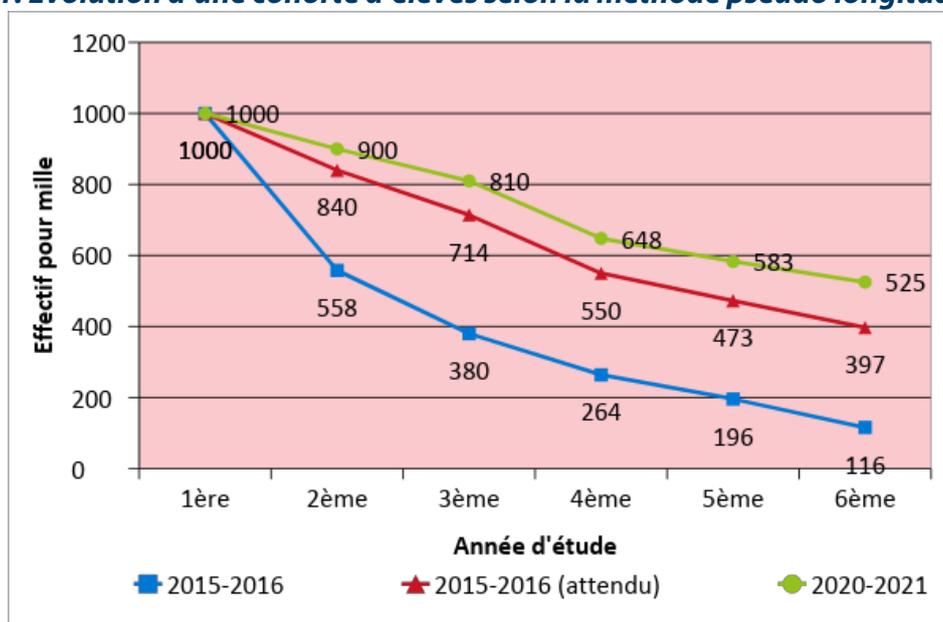
Le taux de rétention à travers les trois premiers cycles du fondamental est tel que seulement 64% de la population de 12 ans achèvent la 6^e année, en raison du niveau élevé de redoublement (22,3%) et d'abandon (10,4%) en 2015-2016. Ceci constitue la raison majeure à la base de l'inefficience du système. En effet, « plus les redoublements et les abandons en cours de cycle sont élevés, moins fiable et moins pertinente est la statistique du taux de scolarisation en tant qu'instrument de mesure de la couverture effective du système d'enseignement » (Banque mondiale, 2007). Cette étude de la Banque mondiale souligne qu'il est préférable de construire des profils de scolarisation pour éviter ces inconvénients, puisque ceux-ci indiquent les chances qu'un individu d'une cohorte donnée a d'atteindre chacune des classes, éventuellement chacun des cycles d'enseignement.

La même étude de la Banque mondiale propose deux méthodes pour établir ces profils. La première méthode est de type transversal : elle examine, pour chaque classe, le nombre de non redoublants qu'elle rapporte au nombre de jeunes de même âge dans le pays. On calcule ainsi une série de taux d'accès associés à chacune des classes du système éducatif. Ceci mesure, à un moment donné du temps, la proportion des enfants du pays qui accèdent à chaque classe du système d'enseignement en fonction de leur âge, mais n'aide pas à se projeter dans l'avenir.

La seconde méthode présentée par la Banque mondiale a inspiré l'équipe des chercheurs qui ont étudié les besoins en enseignants. Cette méthode est qualifiée de pseudo-longitudinale. Elle part des effectifs d'enfants accédant à la première année d'études d'un cycle donné (classe de 1^{ère} année pour l'enseignement fondamental, ex-primaire). Sur cette base, elle examine quelle proportion va passer dans la classe supérieure l'année suivante, combien vont redoubler la classe et combien vont abandonner. Ce qui nous intéresse dans cette méthode, c'est effectivement de savoir le nombre d'élèves qui vont arriver en dernière année du cycle.

Considérons les trois scénarios suivants : 1) les taux de flux observés en 2015/2016 restent les mêmes sur la période ; 2) l'efficacité interne s'améliore pour atteindre les niveaux prévus pour 2015-2016 ; 3) les taux de flux sont au niveau prévu pour 2020-2021. Sur 427 488 enfants au total qui sont entrés en 1^{ère} année en 2015-2016, soit 100% des sujets, respectivement 116, 397 et 525 arriveront au bout en 6^e année fondamentale selon les trois scénarios retenus. Ceci se remarque à travers le graphique suivant :

Figure 4.1: Évolution d'une cohorte d'élèves selon la méthode pseudo longitudinale



Source : Calculs à partir des hypothèses d'efficacité interne

Ce graphique montre un niveau de déperdition important si la situation du niveau de redoublement et d'abandon ne s'améliore pas. Il devient impossible dans ces conditions de réaliser les engagements internationaux de l'EPT. En moyenne, un élève sur cinq de l'ex-primaire redouble chaque année et la tendance observée s'écarte des objectifs envisagés dans le plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (PSDEF, 2012-2020).

Il est vrai que le redoublement a diminué, mais le rythme a été inférieur aux prévisions. Si l'hypothèse de la réduction du redoublement (10% en 2020) comme les prévisions l'envisageaient est maintenue, ainsi que celle de l'amélioration du taux de transition entre la 6^{ème} et la 7^{ème} année, on enregistrerait un taux de promotion proche de 90% d'ici 2020 et un effectif de plus en plus croissant d'élèves qui survivent jusqu'en fin de cycle.

Si le niveau d'efficacité interne reste en l'état, le système éducatif burundais continuera à coûter cher à l'État tant en ressources matérielles qu'humaines pour un produit peu

satisfaisant. Le redoublement est un des facteurs de découragement et d'abandon de l'école. Au contraire des idées souvent véhiculées, le redoublement n'améliore pas la qualité des apprentissages.

Les facteurs qui entrent en ligne de compte dans la diminution de la qualité des apprentissages sont nombreux. En effet, les écoles affichent en moyenne des temps d'enseignement inférieurs aux normes internationales indicatives (soit un déficit entre 250 et 400 heures par an selon l'enquête menée par les auteurs) et sont bien en deçà des objectifs visés par le PSDEF. Parmi les facteurs à la base de ce déficit se trouvent le redoublement qui mobilise des places additionnelles dans les classes et aggrave le recours à la double vacation.

L'étude menée par la Banque mondiale (2007, p.35) arrive aux mêmes conclusions et affirme que « le système éducatif burundais est un système qui n'est pas du tout géré au niveau des flux d'élèves, ou pire encore, un système qui accepte les abandons en cours de cycle, pour ne pas être confronté aux décisions de régulation de flux d'élèves entre les cycles d'études et même entre les années d'études».

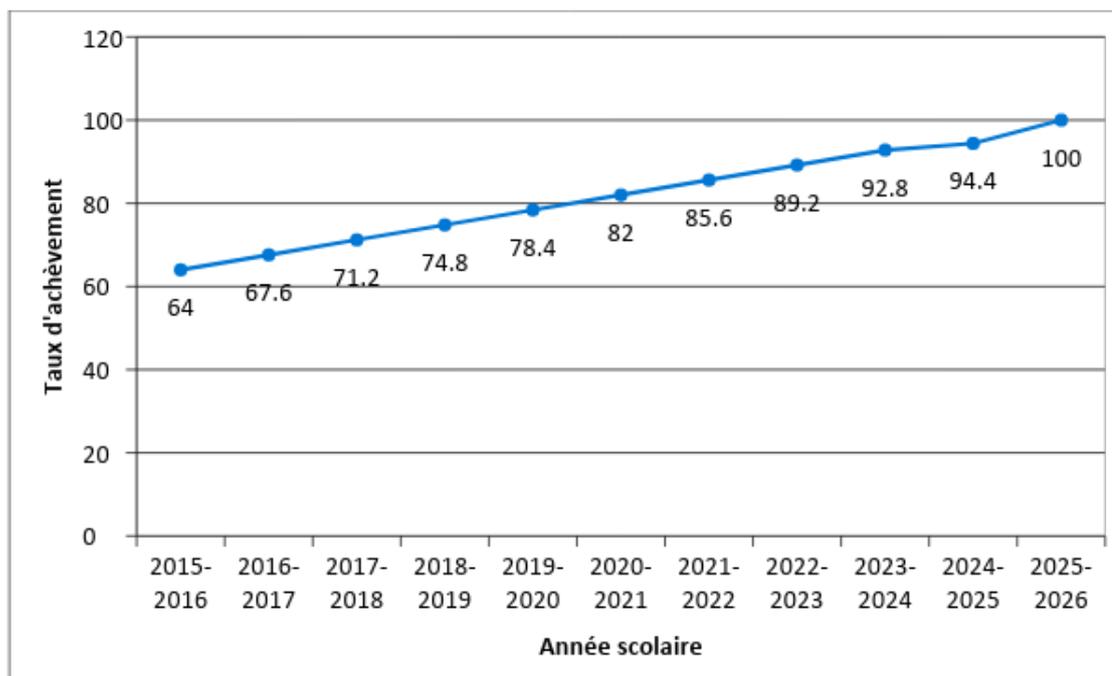
Depuis 2005, un objectif important d'intensification des infrastructures scolaires a été mis en place avec 1 700 salles construites par an. Les efforts en termes de constructions, de recrutement en personnel enseignant ont permis de réduire les situations de double vacation des locaux qui concerne actuellement 54% des groupes pédagogiques contre 64 % en 2005 et de supprimer celles des enseignants. Les prévisions actuelles voudraient que l'école fondamentale burundaise soit à mesure de se défaire progressivement de cette pratique pour la réduire à 20% d'ici 2020.

2.2.4. Évolution de l'accès et de l'achèvement au niveau des trois premiers cycles du fondamental (ex primaire)

L'accès à l'enseignement fondamental s'est remarquablement amélioré suite à la suppression des frais d'inscription en 1^{ère} année en 2005. Le taux brut d'accès en 1^{ère} année a doublé de 2004 à 2005 en passant de 82,8% à 162,1%. Dans la suite, la tendance était à la réduction, du fait de la diminution des inscriptions tardives et il était prévu que cet indicateur se fixe à 110% en 2020. Actuellement, le taux brut d'accès est évalué à 126,5%, niveau plus élevé que celui attendu en raison des entrées en dehors de l'âge officiel qui restent importantes.

Le niveau d'achèvement s'est également remarquablement amélioré en passant de 44,7% 2010 à 64% en 2015, mais tout comme le redoublement, le rythme est lent car le niveau attendu en 2015 était de 78%. Si aucune mesure n'est prise pour que l'enseignement fondamental soit effectivement obligatoire, le risque de ne pas universaliser l'achèvement même en 2030 est grand.

Le graphique suivant montre les projections du taux d'achèvement au niveau des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental de 2015 à 2025 s'il fallait maximiser l'achèvement sur la période.

Figure 2.2 : Projection de l'évolution du taux d'achèvement des trois premiers cycles du fondamental

Source : Projection par les auteurs

En 2015, le taux d'achèvement de la 6^e année de l'école fondamentale s'élevait à 64%. Ceci montre que le Burundi devra consentir une augmentation de 36 points de pourcentage dans les dix prochaines années s'il compte atteindre les objectifs de la SPU en 2025. L'augmentation par an devra donc être de 3,6 points.

Des efforts doivent donc être faits pour permettre cet accroissement annuel de manière continue, et cela exige la suppression des abandons en cours de scolarité. Le travail à faire est d'autant plus exigeant que le Burundi, à l'instar d'autres pays, s'est engagé à étendre la scolarité de base de qualité à 9 ans pour tous d'ici 2030 dans un contexte caractérisé par un faible taux de rétention dès les premières années du fondamental.

2.2.5. Évolution des effectifs d'élèves au niveau du 4^e cycle du fondamental (ex-collège) en 2025

Pour faire face au faible niveau d'achèvement des trois premiers cycles, il a été décidé d'augmenter progressivement l'accès à la classe de 7^e année dans le cadre de la réforme qui a restructuré le collège en un cycle de trois ans au lieu de quatre, accolé à l'enseignement primaire. Selon les prévisions du PSDEF, ce cycle devait accueillir 300 997 élèves en 2015-2016, mais il totalisait 439 851 élèves la même année, le taux d'accès en 7^e année ayant été fixé à 60% contre 28% prévu.

Conformément au cadre d'action pour la mise en œuvre de l'ODD 4, la gratuité et l'obligation scolaires devraient en principe s'étendre sur 9 ans de scolarité en 2030. Cela suppose que tous les enfants de 6 ans accèdent en 1^{ère} année et poursuivent leur scolarité jusqu'à la fin de la 9^e année au moins. Actuellement, même si la loi sur l'enseignement fixe l'entrée à 6 ans, les nouveaux entrants de cet âge ne représentent que 28% des élèves nouvellement inscrits en 1^{ère} année. La majorité d'entre eux sont en effet entrés à 7 ans.

Selon le modèle de simulation du Plan Transitoire de l'Éducation, l'effectif des élèves au cycle 4 de l'enseignement fondamental passerait de 440 145 à 791 832 sur les dix prochaines années. Cette estimation est basée sur l'hypothèse de l'évolution du taux de transition effectif entre la 6^e et la 7^e année de 76,6% à 80% et d'un niveau de redoublement de 5% en 7^e et 8^e année. La classe de 9^e serait une année terminale pour les élèves qui n'auraient pas réussi au concours national.

2.2.6. Évolution des effectifs d'élèves du post-fondamental général et pédagogique (ex-secondaire)

La croissance des effectifs scolarisés dans le fondamental exerce une pression de plus en plus forte à l'entrée du post-fondamental qui est, et restera, la voie principale de poursuite des études. À moyen terme, le gouvernement compte prioriser d'une part, l'expansion de l'accès en améliorant l'équité, le renforcement de la qualité et de la pertinence de l'éducation, et d'autre part, l'amélioration de l'efficacité interne des établissements. Il est estimé que le nombre d'élèves de l'enseignement post-fondamental général et pédagogique passerait de 126 558 à 228 051 en 2025.

L'accueil d'un nombre croissant d'élèves dans des conditions correctes de fonctionnement au post-fondamental devra être assuré grâce à des actions programmées à deux niveaux clés, à savoir le développement des infrastructures et la promotion de l'enseignement privé qui devrait permettre d'accueillir une part croissante des sortants du cycle fondamental.

Enfin, une autre priorité, objet de la présente étude, est l'affectation des enseignants selon les besoins à tous les niveaux d'enseignement, surtout dans le cycle 4 de l'école fondamentale qui accueille un nombre important d'élèves en comparaison avec l'ex-collège.

Par ailleurs, en matière d'équité, de nombreuses actions sont programmées. Il s'agira notamment de réduire diverses inégalités. La gestion des flux à l'entrée des deux cycles est une question vitale dans la mesure où il faudra trouver un équilibre entre l'engagement d'assurer un enseignement de 12 ans à tous, avec 9 ans au moins de scolarité gratuite et obligatoire et les disponibilités financières limitées. À moyen terme, une gestion contrôlée à l'entrée à chaque cycle doit être menée pour éviter une explosion des coûts. Un système de passage quasi automatique au cycle 4 retenu dans l'Agenda Education 2030 ne serait installé que progressivement.

2.2.7. Offre de formation à revoir en profondeur dans l'enseignement supérieur

En premier lieu, l'enseignement supérieur devrait être adapté à un environnement académique sous-régional et international en initiant une politique d'enseignants qualifiés, motivés et en nombre suffisant, en renforçant les capacités pour l'assurance qualité aux niveaux national et sous-régional notamment (République du Burundi, 2011). Contrairement au Bénin où 95% du marché du travail de ceux qui détiennent un diplôme du supérieur est employé dans le secteur agricole (Rapport diagnostique Bénin, 2010, p.55), le Burundi devrait changer de mode de planification pour les jeunes puisque la majeure partie de ceux qui terminent les études secondaires ou supérieures visent à intégrer l'administration, l'État étant le seul pourvoyeur d'emplois, alors que le nombre d'entrants dans le supérieur sont en constante augmentation.

En second lieu, de nombreuses mesures sont envisagées pour améliorer la qualité de l'offre de formation : la réforme des programmes, la réorganisation des structures et des formations dispensées, la mise en place d'instruments et de procédures de pilotage des établissements fondée sur des évaluations internes et externes *a posteriori*, appui aux universités privées pour améliorer leur offre de formation et offre de soutien pédagogique aux enseignants.

L'enseignement supérieur privé a une part importante à jouer. L'expansion peu régulée de l'accès à l'enseignement supérieur, surtout au niveau des établissements privés, crée une pression négative sur la qualité de l'enseignement dispensé. Elle a tendance à produire un nombre important de diplômés, sans avenir à hauteur de leurs aspirations, avec les risques économiques et sociaux associés.

En troisième lieu, la gestion des flux d'étudiants doit être au centre des préoccupations. Il faudra notamment : diversifier les filières, mettre en place des critères d'accès et d'admission fondés sur le mérite, l'équité et les capacités d'accueil. Il est estimé d'accueillir 66 087 étudiants à l'enseignement supérieur dont 35 867 dans le privé en 2025. En liaison directe avec la gestion des flux, les conditions d'octroi des bourses et d'accès aux services sociaux seront revues de manière qu'à terme, les dépenses sociales soient inférieures aux dépenses courantes académiques alors qu'elles représentaient 59% du total en 2009.

En quatrième lieu, la redynamisation de la recherche scientifique et technologique est envisagée en vue d'arriver à une recherche de qualité fondée sur la pertinence, l'innovation et la compétitivité au service du développement économique et social du pays.

2.3. Besoins en enseignants selon les niveaux d'enseignement

2.3.1. Objectifs éducatifs à l'horizon 2025

Tableau 2.3 : Objectifs éducatifs retenus pour l'horizon 2025

Secteur	Quantitatif	Qualitatif	Observations
Précolaire	Augmenter le TBS qui est de 8,6% à 20% à l'horizon 2025. NB : Le cadre d'action pour l'éducation 2030 retient la généralisation d'une année de préscolarisation en 2030.	Les objectifs qualitatifs restent à clarifier.	Le secteur du préscolaire est très peu développé surtout en milieu rural.
Enseignement de base ouvert à une cohorte de plus en plus importante d'enfants	Un taux d'accès à la 6 ^e année du fondamental qui passe de 61% à 92%. Un taux de transition effectif entre la 6 ^e et la 7 ^e qui évolue de 76,6% à 80% sur la période. Un taux de rétention au cycle 4 de l'Enseignement Fondamental qui s'améliore de 81,7% à 90%.	Concentrer un effort important sur l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves et de travail des enseignants. Il s'agira notamment d'améliorer : <ul style="list-style-type: none"> - le taux de promotion qui passerait de 67,4% à 87% à l'horizon 2025 ; - l'efficacité et l'efficience du système en réduisant le taux de redoublement qui est de 22% en 2016 à 8% à l'horizon 2025 ; - Réduire de façon significative le nombre moyen d'élèves par groupe pédagogique et passer de 54 élèves par groupes à 50 à l'horizon 2025 ; - Réduire le nombre d'enseignants suppléants de 9,2% actuellement à 5% à l'horizon 2025 ; - Augmenter le nombre d'heures d'enseignement (de 600 à 850-1000h) ; - Evoluer vers un % de redoublants de 10 contre 14,8 en 2016 au cycle 4. 	Le redoublement serait aboli en classe de 9 ^{ème} considéré comme une année terminale pour les élèves qui ne réussiraient pas au concours national.
Post-fondamental général et pédagogique	Réduire le taux de transition effectif entre le cycle fondamental et le post fondamental général et pédagogique qui passerait de 44 à 23% pour permettre un meilleur encadrement des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de la gestion des flux d'élèves à l'entrée au post fondamental ; - Augmentation du volume-horaire par enseignant (de 13 à 24h hebdomadaire) ; - Réduire la taille des classes à 40 élèves ; - Réduire le nombre d'heures de vacation. 	.
Enseignement technique	Accroître les effectifs de 50 841 en 2016 à 108 545 à l'horizon 2025 (53% seraient dans les écoles privées).	Amélioration de l'adéquation formation-emploi <ul style="list-style-type: none"> - objectifs à clarifier 	

Enseignement des métiers et formation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Augmenter les effectifs dans le public (de 1 800 à 7 800 à l'horizon 2025) ; -Augmenter la taille des groupes pédagogiques ; -Augmenter le nombre d'élèves par personnel administratif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maximiser les chances d'avoir un emploi pour les jeunes non scolarisés et déscolarisés ; - Poursuivre le développement des techniques de formation modulaire d'un an à côté de la formation classique qui dure 3 ans. 	Secteur qui prend de l'importance car devant accueillir un effectif de plus en plus conséquent de sortants de l'école fondamentale
--	---	--	--

2.3.2. Les besoins en enseignants au niveau du 1^{er} cycle fondamental (ex-primaire)¹⁹

Besoins quantitatifs en enseignants

Comme le tableau résumant les objectifs à atteindre à l'horizon 2025 l'indique, l'estimation des besoins en enseignants devrait se fonder sur des objectifs clairs, quantifiables et réalistes à la fois. Depuis 2005, la mesure de la gratuité de l'enseignement a été instaurée et a permis à beaucoup d'enfants en âge scolaire ou l'ayant dépassé d'accéder à l'école. A partir de ce moment, les effectifs d'élèves ont plus que doublé. En effet, la clarification des objectifs devrait se concentrer sur l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves et du travail des enseignants.

Le Gouvernement a poursuivi des efforts de multiplication des infrastructures scolaires qui restent malgré tout insuffisants (1 700 salles de classe construites par an de 2010 à 2015). On remarquera toutefois que le rythme de construction a baissé, le nombre moyen de salles de classe construites par an étant de 1 350 ces cinq dernières années, y compris celles destinées au cycle 4 (7^e, 8^e et 9^e années). Pour estimer les besoins en enseignants, il s'avère donc nécessaire de tenir compte tant des effectifs d'élèves que du mode d'organisation des services éducatifs offerts par le système. Des mesures tendant à la réduction de la taille des classes, à l'augmentation du temps scolaire, des équipements scolaires adaptés, à la formation et au recrutement des enseignants qualifiés, seraient salutaires.

En l'absence d'un modèle de simulation financière actualisé, une estimation des besoins en enseignants est proposée pour le cycle fondamental. Pour les six premières années du cycle, l'évaluation des besoins est faite en tablant sur un ratio élèves par enseignant titulaire de 50, un taux de suppléance de 11% et un taux de déperdition de 2,5%. Elle est réalisée également en se fondant sur l'hypothèse d'un accroissement annuel constant de la population. Les besoins quantitatifs en prévision jusqu'en 2030 sont indiqués dans le tableau ci-après :

¹⁹ Au moment de l'étude, les chiffres n'étaient pas encore complètement stabilisés. Des ajustements seront peut-être nécessaires après la finalisation de tous les indicateurs, notamment du PIB.

Tableau 2.4 : Projection des besoins en enseignants au préscolaire et aux trois premiers cycles du fondamental public à l'horizon 2025

Niveau d'enseignement	Année de base 2015-2016	Année cible 2024-2025
Préscolaire		
Effectif total scolarisé	92001	154 735
Taux brut de scolarisation	8,6%	15%
Public		
Effectif scolarisé	42 986	77 367
En % du total	46,7%	50%
Effectif scolarisé	20431	30947
En % du total	22.2%	20%
Nombre d'enseignants dans le public	1042	2210
Besoins globaux en enseignants, taux d'attrition prise en compte (2,5%)	1042	2266
Nombre d'enseignants nécessaires		1223
Nombre d'enseignants à recruter par an		123
Fondamental (3 premiers cycles)		
Effectifs totaux	2 110 426	2 373 866
Public		
Effectifs d'élèves	2 072 749	2 326 389
% des effectifs totaux	98.2%	98%
Nombre d'enseignants dans le public	41 037	47 477
Besoins globaux en enseignants, taux d'attrition prise en compte (2,5%)	41 037	48 664
Nombre d'enseignants nécessaires		7 627
Nombre d'enseignants à recruter par an		763

Source: Modèle de simulation 2017 et indicateurs éducation 2015-2016

Comme ce tableau l'indique, l'accroissement du nombre important d'élèves exige concomitamment un nombre d'enseignants à hauteur des effectifs. Néanmoins, le nombre d'enseignants à recruter par an est conditionné par la conjoncture économique burundaise qui veut que les recrutements annuels soient limités eu égard à l'enveloppe budgétaire allouée aux recrutements. Depuis 2016, les recrutements ont été gelés au profit du redéploiement en faveur des zones déficitaires. Jusqu'à présent les services décentralisés continuent à réclamer des enseignants et des salles de classe restent sans titulaire aussi bien à l'école fondamentale qu'au post-fondamental.

Besoins en enseignants selon le mode d'organisation administrative

Dans cette rubrique, l'estimation des besoins en enseignants est fondée sur l'hypothèse d'une meilleure organisation administrative du secteur et une amélioration des services éducatifs offerts par le système à l'horizon 2025, et ceci en vue d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et du travail des enseignants.

Les orientations choisies vont vers la réduction du nombre d'élèves (de 56 à 50 élèves) par enseignant afin de favoriser l'encadrement, l'augmentation du nombre d'heures suivies par les élèves en supprimant au fur et mesure le système de double vacation des maîtres et des locaux (de 17,5 heures actuellement à 26 heures) à l'horizon 2025, la suppression du nombre d'enseignants occupant deux groupes pédagogiques ainsi que la diminution des enseignants suppléants. En 2017, les situations d'enseignants occupant deux groupes pédagogiques devenaient quasi inexistantes conformément aux prévisions du PSDEF.

Le tableau suivant met en évidence les besoins quantitatifs en enseignants compte tenu du mode d'organisation au niveau du fondamental (trois premiers cycles).

Tableau 2.5: Projection des besoins en enseignants selon le mode d'organisation administrative

Besoins en enseignants/ Mode d'organisation	Année de base 2015/2016	Année cible 2024/2025
Nombre de Groupes Pédagogiques (GP)	38 416	46 528
Nombre de GP Simple Vacation (SV)	17 671	27 917
Nombre de GP Double Vacation (DV)	20 745	18 611
Taille moyenne GP	54	50
Ratio élèves/maître	56	50
Heures élèves ou enseignant par semaine (simple vacation)	25	25
Heures élèves ou enseignant par semaine (double vacation)	20	25
Nombre d'enseignants titulaires	37 275	46 528
Nombre d'enseignants suppléants	3 762	2 449
Nombre d'enseignants SV	17 671	27 917
Nombre d'enseignants DV	19 604	18 611
Nombre d'enseignants DV (1 enseignant/1GP)	19 356	18 611
Nombre d'enseignants DV (1 enseignant/2GP)	248	0
% DV (1 enseignant/2GP)/DV	0,7%	0
Besoins globaux en enseignants titulaires si le taux d'attrition est de 2,5%		10 417
Nombre d'enseignants nécessaires à recruter par an		1 042

Source : Calcul des chercheurs à partir des données du modèle de simulation du plan transitoire de l'éducation 2018-2021 (en cours de validation)

La diminution des situations de double vacation pour assurer l'équité en ce qui concerne le temps d'apprentissage qui passe par la suppression de celles avec un enseignant pour deux groupes pédagogiques exige le recrutement de plus d'enseignants. En gardant le

statu quo, 771 enseignants seraient recrutés en moyenne par an y compris les recrutements pour les écoles privées alors qu'il faudrait environ 1 042 enseignants supplémentaires si chaque groupe pédagogique avait un enseignant même en situation de double vacation.

2.2.3. Couverture en enseignants au niveau du cycle 4 de l'enseignement fondamental et du post-fondamental

Lorsque les effectifs scolarisés au fondamental augmentent, la pression au niveau du post-fondamental augmente. Celle-ci est surtout due à une plus grande ouverture sur le cycle 4 de l'école fondamentale, le taux d'accès effectif à la classe de 7^e année ayant augmenté de 54% à 80% de 2013 à 2016.

Au cours de l'année scolaire 2012-2013, le taux brut de scolarisation était de 15% dans le secondaire général et de 6% pour l'ensemble du secteur technique et professionnel (République du Burundi, 2011). On rencontre ici de graves problèmes au niveau des capacités d'accueil malgré la construction de nombreuses salles de classe pour le fondamental accolés aux anciennes écoles primaires. C'est d'ailleurs dans ces écoles où la demande est très forte.

Dans ce contexte, le nombre d'enseignants nécessaires devient énorme. Les résultats du tableau suivant permettent de constater que le fondamental est plus qu'exigeant en termes du nombre d'enseignants nécessaires dans les dix prochaines années, entre 763 à 1 042 recrutements par an pour le cycle 1-3 selon qu'on décide de réduire drastiquement la double vacation.

Tableau 2.6 : Projection des besoins en enseignants au cycle 4 et au post-fondamental général, pédagogique, et technique à l'horizon 2025

Niveau d'enseignement	Année de base 2015/2016	Année cible 2024/2025
<i>cycle 4 public</i>		
Effectif scolarisé	422 944	680 386
Nombre de Groupes Pédagogiques	7 439	13608
Nombre moyen d'élèves par GP	57	50
Volume-horaire moyen élève (36 séances de 45 min)	36	40
Volume horaire/enseignant (séances de 45 min)	22	24
Ratio élèves/maître	36	30
Nombre d'enseignants nécessaires	12 016	22 680
Nombre d'enseignants nécessaires si taux d'attrition de 2,5%		11231
Nombre d'enseignants à recruter par an		1124
Enseignement post fondamental général et pédagogique		
Effectif scolarisé	126 558	228 051
Ratio élèves-maître	12	27
Nombre de Groupes Pédagogiques	2583	5068
Nombre moyen élèves par GP	49	45
Volume horaire moyen élève (séances de 45 min)	36	40
Besoins globaux en enseignants	7858	10431
Nombre d'enseignants nécessaires		2573
Nombre d'enseignants à recruter par an		258

Les besoins en recrutement d'enseignants au cycle 4 se révèlent importants car le cycle accueille un effectif croissant d'élèves dans la perspective à long terme d'assurer une éducation fondamentale à tous. La transition vers le post-fondamental est par contre un peu mieux régulée même si le taux actuel dépasse le niveau prévu par le PSDEF. Il faut signaler que ces chiffres seront dépassés car faute de données cohérentes sur l'enseignement privé et la formation technique et professionnelle, ces besoins estimés ne portent que sur l'enseignement public.

Les besoins en enseignants varient en fonction du niveau d'enseignement et se fondent chaque fois sur l'hypothèse de la régulation en fonction du budget alloué au secteur. L'estimation des besoins en enseignants ne saurait donc se faire sans tenir compte des contraintes financières auxquelles le pays fait face même si les besoins en enseignants constituent un problème criant vu l'accroissement des effectifs tant dans le public que dans le privé, et cela à tous les niveaux.

Tableau 2.7: Synthèse des besoins en enseignants par niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Situation en 2015/2016	Projection en 2025
Précolaire		
Besoins globaux en enseignants, taux d'attrition prise en compte (2,5%)	1042	2266
Nombre d'enseignants nécessaires		1223
Nombre d'enseignants à recruter par an		123
Fondamental cycle 1 à 3		
Besoins globaux en enseignants, taux d'attrition prise en compte (2,5%)	41037	48664
Nombre d'enseignants nécessaires		7627
Nombre d'enseignants à recruter par an		763
Fondamental cycle 4		
Nombre d'enseignants nécessaires	12 016	25 339
Nombre d'enseignants nécessaires si taux d'attrition de 2,5%		13323
Nombre d'enseignants à recruter par an		1333
Post fondamental général et pédagogique		
Besoins globaux en enseignants	7858	10431
Nombre d'enseignants nécessaires		2573
Nombre d'enseignants à recruter par an		258
Besoins en recrutements préscolaire, fondamental et post fondamental général et pédagogique		
Besoins globaux en enseignants	61953	86700
Nombre d'enseignants nécessaires		24747
Nombre d'enseignants à recruter par an		2475

En considérant les quatre sous-secteurs seulement, il faudrait 2 475 enseignants supplémentaires chaque année. Pour tous les sous-secteurs, le PSDEF prévoyait d'en recruter autour de 3 000 par an, ce qui n'a pas été possible de faire, soit par manque de ressources, soit par manque de qualifications recherchées. Ces deux dernières années, il n'a été procédé qu'à des remplacements.

2.4. Constats

- À tous les niveaux d'enseignement, le nombre d'élèves tend à augmenter à un rythme que nous pourrions qualifier d'exponentiel. La proportion de redoublants tant au fondamental qu'au post-fondamental augmente au lieu de se réduire comme prévu, engendrant les mêmes conséquences à tous les paliers : gaspillage de ressources tant matérielles qu'humaines, abandons.
- Le secteur préscolaire est peu développé, en particulier dans les zones rurales et éloignées.

- L'enseignement secondaire technique et professionnel s'est développé à un rythme très lent au cours de ces dernières années, cela est dû notamment son coût élevé et à l'absence de vision prospective des besoins en qualifications.
- En dernière analyse, l'étude a pu relever deux défis majeurs :
 - Le manque de vision de manière générale en ce qui concerne la planification des ressources humaines et matérielles compte tenu des besoins du pays ;
 - L'augmentation des effectifs à tous les niveaux d'enseignement qui dénote des besoins en enseignants énormes sans pour autant que le financement y afférent suive le même rythme.
- La question de leur formation initiale et continue, celle de l'adéquation des programmes de formation à la demande d'éducation ainsi qu'aux qualifications sont autant de défis qui méritent que l'on s'y attarde. En effet, de nouveaux concepts et pratiques tels que l'inclusion (cf. ODD 4), l'intégration, etc., ne sont pas encore intégrés dans les formations initiales des enseignants du fondamental et du post-fondamental.
- Dans l'estimation des besoins en enseignants, il n'est pas fait mention des besoins en encadrement des élèves avec des besoins éducatifs particuliers.

2.5. Recommandations

- Faire de l'efficacité un objectif primordial du Gouvernement burundais en réduisant les taux de redoublement et d'abandon.
- Accorder plus d'efforts à l'éducation préscolaire en formant et en recrutant plus d'éducateurs et en mettant en place l'infrastructure nécessaire, en particulier en milieu rural.
- Poursuivre les efforts de réduction de la double vacation et des REE.
- Accroître les temps d'enseignement en recrutant suffisamment d'enseignants.
- Introduire dans l'estimation des besoins en enseignants, le nombre d'enseignants devant prendre leur retraite.
- Prendre en charge les enfants à besoins spécifiques (enfants vivants avec handicap).

CHAPITRE 3

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Encadré 3.1 : Les enseignants, condition sine qua non d'une éducation de qualité

« Dans la mesure où les enseignants sont la condition sine qua non d'une éducation de qualité, il convient de s'assurer que les enseignants et les éducateurs soient autonomisés, recrutés et rémunérés correctement, motivés, professionnellement qualifiés et appuyés dans le cadre de systèmes gérés avec efficacité et efficience, assortis de ressources appropriées » (Cadre d'action Éducation 2030, Déclaration d'Incheon, p.25).

Ce chapitre présente une vue d'ensemble de la formation des enseignants au Burundi. Il traite des enjeux de la formation des enseignants puis examine la formation initiale suivie de la formation continue des enseignants, conformément au découpage actuel du système d'éducation. Ainsi, pour chaque type de formation (initiale ou continue), il aborde la formation des enseignants du fondamental puis celle des enseignants des autres niveaux d'enseignement, y compris ceux de l'enseignement supérieur. Le chapitre se termine par des grands constats portant tant sur des forces que des faiblesses du système de la formation relativement au Cadre d'action 2030 et aux objectifs nationaux, et qui pourraient être pris en charge par une politique en vue d'obtenir les enseignants de qualité souhaités par la déclaration d'Incheon. Dans certaines parties de ce chapitre, les données utilisées sont celles récoltées au cours de l'étude de 2012. Elles ont été conservées dans le présent rapport dans la mesure où la situation n'a pas substantiellement évolué depuis 2012.

3.1. Vue d'ensemble des enjeux en matière de formation des enseignants

La question de la formation des enseignants est une des préoccupations majeures des pouvoirs publics en général et du ministère en charge de cette question en particulier vu le rôle et la place dévolus à l'éducation dans la société. L'éducation constitue en effet, un élément fondamental dans l'édification d'une société juste et harmonieuse, la promotion et le développement culturel et socioéconomique, l'éducation à la paix, la démocratie et la tolérance. C'est à juste raison que l'agenda 2030 reconnaît l'ODD 4 comme le catalyseur pour la réalisation des 16 autres objectifs de développement durable.

La formation des enseignants suscite débat et confrontation de points de vue divers puisque la conception et la réalisation des plans de développement économique et de promotion sociale exige un personnel qualifié, d'où la nécessité d'une qualification du personnel enseignant à tous les niveaux du système éducatif. Cette question, complexe et souvent mal documentée, se pose avec acuité et gravité dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, dont le Burundi.

Comme le système d'enseignement, celui de la formation des enseignants est un héritage du système colonial organisé et géré par les missionnaires dans le cadre de l'organisation libre subsidié avec le concours des sociétés de missions chrétiennes. Les établissements de formation des enseignants du primaire et du secondaire étaient alors de plusieurs types auxquels s'ajoutait un nombre important d'enseignants non qualifiés. Ce système a survécu pendant longtemps à la colonisation avant que plusieurs réformes ne se succèdent.

3.2. Formation initiale des enseignants

Encadré 3.2 : Tous les enseignants n'ont pas les qualifications minimales requises

En 2014, le pourcentage moyen d'enseignants (niveau mondial) possédant les qualifications minimales requises pour enseigner s'élevait à 82 % dans l'enseignement pré primaire, à 93 % dans l'enseignement primaire et à 91 % dans l'enseignement secondaire (Rapport GEM, 2016, p. 326)

Cette section traite de la formation initiale des enseignants du fondamental, du post-fondamental et de l'enseignement supérieur. Dans le cas du fondamental et du post-fondamental, on se penche sur les caractéristiques de la formation initiale mais aussi de son efficacité. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, faute de données statistiques sur les enseignants, il est simplement présenté le visage de la formation reçue par cette catégorie d'enseignants.

Il faut souligner ici que l'enquête qui a fourni les données exploitées dans ce chapitre a été menée avant la mise en œuvre de la réforme « École Fondamentale » en 2013-2014. On peut estimer néanmoins que la situation n'a pas foncièrement changé en ce qui concerne la formation des enseignants, puisque les programmes de formation dans les écoles normales, qui préparent les enseignants du fondamental, ainsi que les offres de formation au niveau de l'enseignement supérieur (formation des formateurs), n'ont pas encore été modifiés pour les adapter à la réforme.

3.2.1. Formation initiale des enseignants du fondamental

Avant la mise en œuvre de la réforme qui a étendu l'enseignement de base sur 9 ans, les enseignants du primaire étaient formés dans les lycées pédagogiques et les écoles normales. La formation dans les lycées pédagogiques durait 2 années après le collège et donnait droit à un diplôme D6. Actuellement, les futurs enseignants du fondamental sont formés dans deux types d'établissements : les écoles normales et les centres de formation pédagogique. La formation dans les écoles normales qui délivrent un diplôme D7 s'étale sur une durée de 4 années après le collège (voir tableau 3.1).

Tableau 3.1 : Historique des niveaux académiques des enseignants requis pour l'enseignement préscolaire et primaire

Niveau	Type d'école	Années
Pré primaire et Primaire	Écoles des moniteurs (3/4 ans après le primaire)	1940 à 1963
	Écoles Moyennes Pédagogiques (1 an après le collège)	1964 à 1981
	Écoles Normales Primaires (4 ans après le collège)	1963 à 1989
	Écoles de Formation des Instituteurs (EFI) 2 ans après le collège	1981 à 1989
	Lycées Pédagogiques : LP2 et LP4 :	1989 à 1998
	Retour des Écoles Normales	Depuis 1998
	D7 spécial (6 mois après le secondaire).	Depuis 2010

Il est remarquable que le Burundi ne dispose pas encore de filières de formation pour le préscolaire. Ceux qui y sont considérés comme qualifiés le sont pour l'enseignement primaire. Notons que l'un des indicateurs de suivi des objectifs de l'ODD 4 est pour le préscolaire, le pourcentage d'enseignants qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonctions ou en cours d'activité) les formations minimales organisées pour les enseignants (notamment dans le domaine pédagogique), requises pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné. Par ailleurs, les critères de recrutement sont les mêmes pour les personnels contractuels que pour les personnels titulaires.

Tableau 3.2 : Diplôme professionnel détenu par les enseignants enquêtés

Niveau de formation	Effectif	(%)
A4	16	0,9
A3	34	1,9
A2	26	1,4
A1	2	0,1
D4	105	5,8
D6	1205	66,5
D7	345	19,0
Humanités Générales	38	2,1
ENS3	3	0,2
LICENCE	1	0,1
Autre	32	1,8
Non réponse	4	0,2
Total	1811	100

Le tableau indique que la majorité des enseignants (66,5%) détient un diplôme D6 qui sanctionne les études dans les lycées pédagogiques après deux années de formation au collège. Les D7 représentent 19 %. Ils ont suivi la formation dans les écoles normales pendant quatre années après le collège ou deux autres années après le D6. Leur faible proportion s'expliquerait par le fait que les diplômés des écoles normales préfèrent

s'orienter ailleurs (fonctionnariat, services, enseignement secondaire et poursuivre des études supérieures) plutôt que d'enseigner au primaire étant donné le manque d'attractivité du métier jugé peu motivant et valorisant. La législation en vigueur à l'époque considérait comme enseignants qualifiés pour enseigner au primaire les diplômés des lycées pédagogiques (D6) et ceux des écoles normales (D7).

Capacités des institutions de formation initiale des enseignants du fondamental

La question des besoins en enseignants a fait l'objet du chapitre précédent qui a mis en exergue les objectifs de la politique éducative du Gouvernement eu égard aux objectifs de la SPU d'ici 2020. Les projections des besoins en enseignants réalisées à l'horizon 2020 permettent de calculer l'écart estimé entre besoins et capacité de formation initiale des enseignants du fondamental. Il s'avère donc que le nombre d'enseignants à recruter par an dépendra des besoins de nouveaux enseignants, des moyens financiers disponibles pour le recrutement, des nouveaux enseignants et de la capacité d'accueil des établissements de formation.

Tableau 3.3. Effectifs des élèves dans les écoles normales et la formation pédagogique en 2015-2016

Classes	Effectifs	Filles	% Filles
1ère Normale	11 612	6 639	57
2ème Normale	10 786	5 578	52
3ème Normale	7 226	3 513	49
4ème Normale	4 466	1 931	43
Formation Pédagogique	481	209	43
Total	34 571	17 870	52

Source : BPSE, annuaire 2015-2016

Comme on le voit, les effectifs d'élèves-enseignants dans les différents niveaux permettent théoriquement de combler les besoins annuels de 822 enseignants, comme indiqué au chapitre 2. La question se posera uniquement au niveau des redoublements et des abandons dans les institutions de formation. En outre, si l'on doit appliquer le recrutement de proximité, on constate de fortes disparités dans la répartition de ces écoles de formation entre les DPE. Les effectifs des élèves des E.N. s'élevaient à 3 127 dans la DPE de Gitega, 2 560 à Bururi, 1 127 à Bubanza, et 329 dans Bujumbura Mairie.

Efficacité de la formation initiale des enseignants du fondamental

L'analyse de l'efficacité de la formation initiale des enseignants doit s'intéresser à plusieurs aspects dont le choix des candidats à l'entrée des institutions de formation, le processus de formation et la certification des enseignants.

Choix des candidats à la formation à l'enseignement fondamental

Pour choisir les candidats à la formation à l'enseignement fondamental, des textes administratifs donnent à la fois les critères d'orientation et le niveau requis des candidats. Concernant les critères d'orientation des élèves candidats, l'ordonnance ministérielle n°

620/169 du 17 juillet 1989 (Chapitre II) portant institution et règlement organique de la Commission d'Orientation après le collège²⁰ fixait les critères suivants :

- Les résultats de la classe terminale du collège (réussite)
- Le choix de l'élève
- Les résultats de l'élève dans les branches d'option
- L'avis du conseil de classe
- L'âge de l'élève
- Le nombre de redoublement au 1^{er} cycle
- Les handicaps physiques éventuels de l'élève (à discuter)
- Les places disponibles dans les classes et dans l'enseignement technique

Les critères d'admission en formation initiale des enseignants sont identiques à ceux de certains pays africains (Gambie, Ouganda, Burkina Faso) qui accueillent les élèves ayant terminé le 1^{er} cycle du secondaire. D'autres pays comme l'Érythrée, le Lesotho, le Malawi et la Zambie) et bon nombre de pays francophones d'Afrique recrutent les finalistes du secondaire²¹.

On note également que l'élève-maître qui se retrouve dans la section pédagogique doit l'avoir choisie et avoir obtenu une moyenne de 50% dans les différentes disciplines. Ces deux derniers critères sont rarement respectés étant donné le peu d'attractivité de la carrière enseignante, les élèves les plus performants préférant d'autres filières de formation jugées plus valorisantes.

En ce qui concerne le niveau des élèves orientés dans la section pédagogique, dans l'ensemble, le choix de l'élève de fréquenter une section pédagogique était respecté malgré quelques orientations forcées. Ce qui pose problème, c'est surtout l'orientation des élèves peu performants dans la section pédagogique. Une étude²² qui a porté sur 764 élèves des lycées pédagogiques de 10 provinces sur 17, ayant passé le test de 10^e en 2009, donnait le pourcentage de ceux qui ont obtenu moins de 40%, pour les disciplines suivantes :

- Mathématiques 50%
- Français 24,73%
- Anglais 21,46 %
- Biologie 28,14%
- Physique 14,79%
- Chimie 21,85%

Que ce soit pour les branches dites scientifiques ou littéraires, on s'aperçoit que l'orientation dans la section pédagogique pour les futurs enseignants du primaire ne tenait pas toujours compte des aptitudes des élèves et ceci en violation de l'ordonnance ministérielle n°620/169 du 17 juillet 1989 qui précise que « l'élève-maître qui se retrouve dans la section pédagogique doit avoir obtenu une moyenne de 50% dans les différentes disciplines. »

²⁰ République du Burundi, MEPS, Recueil des Lois et Règlements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire, Bujumbura, Octobre 1991, p.69

²¹ UNESCO, Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante, Janvier 2010, p. 55

²² NISABWE, T. Le Référentiel de compétences des enseignants en formation initiale et formation continue, Bujumbura, UNICEF, Mai, 2010, p.10

Ce handicap de départ peut être aggravé par d'autres faiblesses liées au processus de la formation initiale. Les données statistiques de l'année 2009-2010 montrent que 34,4% des élèves-maîtres du 2^e cycle pédagogique (école normale) ont été diplômés suite à l'Examen d'État, loin derrière ceux de la section Lettres Modernes avec 43,7% des diplômés et surtout les lauréats de la section Économie avec 57,1% des diplômés.

Efficacité des instituts de formation initiale des enseignants du fondamental

Les statistiques de 2010-2011²³ des indicateurs sur l'enseignement au Burundi indiquaient un taux de redoublement de 31,1% pour le premier cycle de l'enseignement général communal. Ce taux était de 18,1% pour le premier cycle de l'enseignement général public.

Ce taux de redoublement relativement élevé n'épargne pas les futurs élèves-maîtres. On peut même penser que les élèves qui fréquentent les sections pédagogiques sont ceux qui proviennent en grande partie des collèges communaux et ont connu en partie des redoublements répétitifs. L'étude sur le Référentiel de compétences des enseignants en formation initiale et en formation continue note que²⁴ :

- Plus de la moitié (54,3%) des élèves des LP2 enquêtés avaient un âge compris entre 22 et 24 ans alors que normalement, l'élève termine le cycle inférieur à 16 ans ;
- Les élèves des 4^e Normales étaient relativement moins âgés puisque 84,58% d'entre eux avaient un âge compris entre 19 et 24 ans (20 ans sans redoublement) ; ce taux était de 65,42% chez les élèves des centres de formation pédagogique pour la même tranche d'âge
- La proportion d'élèves des LP2 qui ont redoublé au moins une fois au cycle inférieur était de 45%.

En 2015-2016, ces taux de redoublements restent encore significatifs, comme nous le montre le tableau suivant.

Tableau 3. 4 Redoublants et abandons dans les EN en 2015-2016

Classes	Effectifs	Redoublants	%	Abandons	%
1ère Normale	11 612	2174	19	246	2
2ème Normale	10 786	1343	12	181	2
3ème Normale	7 226	449	6	40	1
4ème Normale	4 466	111	2	20	0
Total	34 090	4077	12	487	1

Source : BPSE, annuaire 2015-2016, p.51

On constate des taux de redoublement élevés au cours des deux premières années de formation. Les taux d'abandon sont relativement faibles. Au moment où l'étude de la question enseignante était réalisée, ces indicateurs étaient relativement plus élevés comme le montre le tableau ci-dessous. On note toutefois une sensible amélioration depuis 2012.

²³ Indicateurs 2010/2011 sur l'Enseignement au Burundi, p.58

²⁴ NISABWE, T. Op.cit , p.8

Tableau 3.5 : Taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans les EN en 2010-2011²⁵

Type d'école	Taux	N1	N2	N3	N4	Ensemble
E.N Enseignement Communal	Promotion	58,3%	67,0%	78,6%		68,0%
	Redoublement	25,5%	29,1%	15,1%	11,1%	20,2%
	Abandon	16,1%	3,9%	6,3%		8,8%
E.N Enseignement Public	Promotion	55,7%	77,2%	79,2%		70,7%
	Redoublement	25,4%	18,2%	14,3%	11,1%	17,2%
	Abandon	18,9%	4,6%	6,4%		10,0%

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que, dans l'ensemble, les taux de redoublement étaient très élevés dans les deux types d'écoles : 20,2% dans les écoles normales de l'enseignement communal contre 17,2% dans l'enseignement public. Dans les deux cas (sauf pour la classe de 2^e Normale de l'enseignement communal), les taux de redoublement baissent à mesure que l'on avance dans le cursus passant de 25,5% à 11,1% dans la classe de N4 dans l'enseignement communal. La tendance est la même dans l'enseignement public (de 25,4 % en N1 à 11,1% en N4).

Dans l'ensemble, les taux d'abandon sont également relativement élevés (8,8 % dans l'enseignement communal et 10 % dans l'enseignement public). Ces taux étaient surtout prononcés en N1 (16,1% et 18,9%) et en N3 (6,3% et 6,4%).

On constate que par rapport à l'année 2015-2016, les taux de redoublement et d'abandon ont baissé. Pour les écoles normales, ces taux sont passés respectivement de 18% à 12%, et de 9,5% à 1%.

Ces constats plaident pour une amélioration de la rentabilité du système éducatif qui doit nécessairement prendre en compte les critères d'orientation dans la section pédagogique, la qualification des enseignants, l'adaptation des programmes et des méthodes d'enseignement, la disponibilité des matériels didactiques adéquats et en nombre suffisant (y compris les fichiers du maître) ainsi que les conditions d'apprentissage des élèves et de travail des enseignants.

La formation initiale jugée par les bénéficiaires

Pour traiter de la qualité de la formation initiale dispensée dans les écoles de formation, l'étude s'est intéressée aux perceptions que les enseignants ont de cette formation. L'enquête réalisée en 2012 indique que la proportion d'enseignants non satisfaits de leur formation était plus élevée, comme le montre les tableaux ci-après.

²⁵ Construit à partir des données de l'Annuaire 2010/2011

Tableau 3.6 : Proportion d'enseignants satisfaits de leur formation selon la qualification

Qualification	Formation au contenu-matière							
	Satisfait		Non satisfait		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifié	736	44,5	882	53,3	37	2,3	1655	100
Non qualifié	43	35,8	75	62,5	2	1,6	120	100

Qualification	Formation pédagogique							
	satisfait		Non satisfait		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifié	904	54,6	713	43,1	38	2,3	1655	100
Non qualifié	48	40,0	69	57,5	3	2,5	120	100

L'analyse de ces résultats sur la satisfaction des enseignants eu égard à leur préparation au métier montre que la majorité des enseignants qualifiés ou non ne sont pas satisfaits du contenu-matière de la formation qu'ils ont reçue. Le taux d'insatisfaction est logiquement plus élevé chez les enseignants non qualifiés (62,5%) que chez les qualifiés (53,3%).

Concernant la formation pédagogique reçue, on constate des taux d'insatisfaction relativement élevés chez les deux catégories d'enseignants avec 43,1% pour les enseignants qualifiés et 57,5% chez les enseignants non qualifiés. Les enseignants interrogés jugent la formation au contenu-matière et la formation pédagogique insuffisante et expliquent leur insatisfaction par les principaux motifs ci-dessous.

Les raisons évoquées quant à l'insuffisance de la formation au contenu-matière sont les suivantes :

- Manque de formation dans les nouvelles disciplines : 65,5%
- Formation insuffisante : 18,2%
- Programmes de formation obsolètes : 13,3%
- Manque de formation en expression plastique : 3%
- Formation trop théorique : 2,3%
- Formation en Kirundi insuffisante : 0,8%
- Programmes de formation trop vastes : 0,6%
- Incompétence des formateurs : 0,4%

Quant à l'insuffisance de la formation pédagogique, les enseignants soulèvent les raisons ci-après :

- Formation insuffisante : 41,7%
- Méthodologie d'enseignement pour les nouvelles disciplines (Anglais, Kiswahili) : 32,2%
- Manque de matériel didactique/support pédagogique : 20,1%
- Temps de formation pédagogique insuffisant : 6,1%
- Absence de formation pédagogique de l'enseignant : 5,7%
- Stage pratique insuffisant : 1,9%
- Incompétences des formateurs : 1,5%

Toutes ces raisons évoquées par les enseignants devraient amener les décideurs à repenser leur formation initiale en l'améliorant en vue d'une meilleure qualité, d'un meilleur rendement et d'une plus grande satisfaction des bénéficiaires.

Les enseignants avaient également décrit les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur pratique d'enseignement qui, selon eux, sont dues aux faiblesses de la formation initiale. Ils se sont notamment prononcés sur la préparation des cours, la conduite des cours et l'évaluation.

Tableau 3.7: Proportion d'enseignants qui rencontrent certaines difficultés dans l'exercice de leur métier selon la qualification (Enquête 2012)

Qualification	Avez-vous des difficultés dans la préparation des leçons ?							
	Oui		Non		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifié	1214	73,4	366	22,1	75	4,5	1655	100
Non qualifié	91	75,8	23	19,2	6	5,0	120	100

Qualification	Avez-vous des difficultés en dispensant vos leçons ?							
	Oui		Non		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifié	1246	75,3	383	23,1	26	1,6	1655	100
Non qualifié	84	70,0	31	25,8	5	4,2	120	100

Qualification	Rencontrez-vous des difficultés dans l'évaluation des apprentissages ?							
	Oui		Non		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifié	1096	66,2	507	30,6	52	3,1	1655	100
Non qualifié	74	61,7	42	35,0	4	3,4	120	100

Dans l'ensemble, les résultats montrent que la grande majorité des enseignants rencontrent des difficultés dans l'exercice de leur métier quelle que soit l'activité considérée et que l'on soit qualifié ou non. La préparation des leçons pose problème chez 73,4% d'enseignants qualifiés et un peu plus (75,8%) chez les enseignants non qualifiés. La dispense de leçons pose également problème chez la grande majorité des enseignants interrogés mais la proportion d'enseignants qualifiés qui rencontrent des problèmes est plus élevée (75,3%) que celles des enseignants non qualifiés (70%).

De toutes les activités considérées, c'est l'évaluation des apprentissages qui semble poser moins de problèmes puisque 30,6% d'enseignants qualifiés déclarent ne rencontrer aucune difficulté contre 35% chez les enseignants non qualifiés. Il importe toutefois de voir leur pratique d'évaluation pour en apprécier la qualité.

Les sources de difficultés rencontrées par les enseignants sont nombreuses et variées. Ces sources de difficultés ne sont pas toujours liées à la formation initiale. Certaines ont trait au matériel pédagogique ou aux conditions d'enseignement, voire parfois aux conditions de

vie des enseignants (logement, distance du lieu d'habitation par rapport à l'école, etc.) et aussi des élèves.

Initiation à l'utilisation du matériel didactique

Les élèves-maîtres devraient, dans leur formation, être initiés à la fabrication et à l'utilisation du matériel didactique qu'ils devront employer dans leur classe. Cela n'est pas toujours le cas pour diverses raisons.

Tableau 3.8: Proportion d'enseignants initiés au matériel didactique selon la qualification (Enquête 2012)

Qualification	Avez-vous été initié au matériel didactique mis à votre disposition ?									
	Oui		partiellement		Non		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifié	1004	60,7	221	13,4	394	23,8	36	2,2	1655	100
Non qualifié	67	55,8	16	13,3	34	28,3	3	2,5	120	100

Dans l'ensemble, les enseignants qualifiés qui affirment avoir été initiés au matériel didactique représentent 60,7% contre 55,8% d'enseignants non qualifiés. On note que les proportions d'enseignants qualifiés (23,8%) et non qualifiés (28,3%) qui n'ont pas été initiés à l'usage du matériel didactique sont relativement élevées avec une accentuation chez les enseignants non qualifiés.

La principale raison de la non initiation à l'utilisation des matériels didactiques divers est principalement liée à l'inexistence et ou l'insuffisance de ces matériels dans certaines écoles de formation.

Les stages pratiques d'enseignement comme moyen efficace à la préparation au métier

En plus des cours théoriques inscrits au programme de la section pédagogique, l'élève-maître doit se familiariser avec la pratique de la classe pendant sa formation. Et c'est pendant les stages d'enseignement que l'élève-maître se confronte à la réalité qu'est l'animation et la gestion d'une classe, souvent nombreuse. Les difficultés pouvant handicaper le bon déroulement de ces stages ne manquent pas et peuvent varier d'une école à une autre.

Tableau 3.9: Proportion d'enseignants ayant effectué au moins un stage d'enseignement pendant leur formation initiale selon la qualification

Qualification	Avez-vous effectué un ou des stages d'enseignement au cours de votre formation initiale ?									
	Oui		Non		Non réponse		Total			
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
Qualifié	1438	86,9	181	10,9	36	2,2	1655	100		
Non qualifié	81	67,5	38	31,7	1	0,8	120	100		

Pour les enseignants qualifiés, la proportion de ceux qui ont bénéficié d'un stage d'enseignement pendant leur formation initiale est très élevée (86,9%). Elle représente

67,5% des enseignants non qualifiés. Les enseignants qui ont effectué un ou des stages d'enseignement pendant leur formation initiale affirment à l'unanimité que ces stages sont nécessaires, utiles et bénéfiques. Les principaux avantages reconnus aux stages d'enseignement et partagés par les bénéficiaires sont les suivants :

- Ils préparent au métier d'enseignant ;
- Ils permettent une meilleure fixation des connaissances théoriques acquises ;
- Ils permettent de se familiariser avec l'animation et la gestion de la classe ;
- Ils permettent une meilleure connaissance des élèves ;
- Ils entraînent à l'utilisation du matériel didactique disponible ;
- Ils sont l'occasion d'éprouver les aptitudes à enseigner des élèves-maîtres.

À côté de ces avantages, les enseignants enquêtés reconnaissent également des faiblesses qu'il faut corriger. Ainsi, les principaux points faibles cités en 2012 étaient les suivants :

- Le temps imparti aux stages est insuffisant (deux semaines en N4 et trois semaines en LP dont une en LP 1 et deux semaines en LP2) ;
- Le manque / l'insuffisance des matériels didactiques dans les établissements de formation et dans les écoles d'application (supports pédagogiques, fichiers du maître et de l'élève sachant que le ratio manuels/élève est un facteur positif pour la performance de l'élève) ;
- Les effectifs élevés dans les écoles primaires ;
- Les longues distances à parcourir pour aller aux lieux de stages dans les écoles éloignées d'écoles d'application à proximité. La distance pouvant atteindre parfois 8 km ;
- L'insuffisance des enseignants encadreurs : seuls les professeurs titulaires des cours de psychopédagogie et de didactique interviennent dans l'encadrement de ces stages, les autres ne se sentant pas concernés. Certains cours enseignés au primaire ne sont pas enseignés aux élèves-maîtres. Actuellement, avec l'introduction de l'École fondamentale, le programme des écoles de formation n'est pas toujours aligné sur celui du fondamental ;
- Le manque de temps pour la préparation des leçons (surtout pour les élèves externes) ;
- Le recours à des maîtres de stage ayant un diplôme D6 pour encadrer des élèves-maîtres préparant un diplôme D7, donc supérieur à celui du titulaire de classe.

Considérant les diverses faiblesses identifiées, les enseignants interrogés font les propositions suivantes :

- Augmenter le nombre et la durée des stages d'enseignement en visant une préparation optimale au métier ;
- Doter les établissements de formation des enseignants d'un matériel didactique adéquat et en nombre suffisant en tenant bien compte du nombre d'élèves en formation ;
- Rendre disponibles les fichiers des maîtres pour toutes les branches enseignées au primaire (faciliter la préparation des leçons) ;
- Améliorer l'encadrement des élèves-maîtres ;
- Organiser le transport des élèves-maîtres (en cas de longues distances à parcourir).

3.2.2. Formation initiale des enseignants du 4^e cycle du fondamental et du post-fondamental

Actuellement, trois institutions d'enseignement supérieur (UB, IPA, ENS) organisent des formations pour les futurs enseignants de ces deux niveaux. L'ordonnance ministérielle n°610/89 du 14 août 1989 portant Règlement organique de la Commission d'Orientation à l'Enseignement Supérieur précise dans ses articles 9 à 15 les critères d'orientation à l'enseignement supérieur. L'article 10 de l'ordonnance dispose que pour l'accomplissement de sa mission, la commission se fonde sur les critères ci-après :

- 1) Les besoins du pays en cadres moyens et supérieurs ;
- 2) Les choix du candidat (3 choix) ;
- 3) Les aptitudes personnelles du candidat ;
- 4) La capacité d'accueil des facultés et instituts.

L'article 12 précise que « *la commission doit accorder une attention particulière à tous les domaines jugés prioritaires par les différents Plans de Développement et pourvoir les filières correspondantes des effectifs nécessaires.* »

Capacité de formation initiale des enseignants du secondaire

Le Gouvernement a retenu un certain nombre d'objectifs éducatifs à l'horizon 2015. Pour l'enseignement secondaire général, pédagogique et technique, ces objectifs concernent principalement l'accroissement des effectifs et l'augmentation du TBS et du TBA (secondaire général et pédagogique). L'accroissement des effectifs des élèves nécessite logiquement celui des enseignants. La satisfaction des besoins en enseignants qualifiés et en nombre suffisant est un des défis majeurs du système éducatif burundais. Elle pose la question de la capacité physique des institutions de formation initiale des formateurs à produire des ressources humaines nécessaires pour tous les niveaux d'enseignement. Comment se présente la capacité de formation des institutions d'enseignement qui forment les enseignants du secondaire ?

Université du Burundi

Elle compte aujourd'hui onze facultés et instituts (treize en 2012). En 2012, quatre facultés seulement formaient dans quelques départements les futurs enseignants du secondaire par spécialité (FPSE, IEPS, FLSH et la Faculté des Sciences). Actuellement, les structures qui forment des enseignants au sein de l'Université du Burundi sont l'IPA, l'IEPS, et une filière à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Tableau 3.10: Effectifs d'étudiants inscrits à l'UB dans les facultés / instituts de formation des formateurs (2010-2011)

Faculté/Institut	Année d'étude					Total	%
	1ere A	2e A	3eA	4e A	5e A		
FPSE	214	276	87	123	-	700	13,40
IEPS	100	57	36	26	-	221	4,23
F. Sciences	289	216	96	96	-	697	13,34
FLSH	643	391	275	246	-	1555	29,77
IPA	603	513	352	329	252	2049	39,23
Total	1849	1453	846	822	252	5222	100

Source : UB, Direction de la Recherche, Année Académique 2010/2011

Tableau : 3.11 : Effectifs des étudiants de BAC III dans les filières de formation des enseignants en 2014-2015

Facultés	M + F	F	% Filles
FLSH (Filière Enseignement et Recherche)	61	16	26
IPA	572	70	12
FPSE (Filière EAPSE)	67	15	22
IEPS	122	7	6
Total	822	108	13

Source : Annuaire statistique de l'UB, 2014-2015

École Normale Supérieure (ENS)

L'ENS, dans sa version actuelle, a été créée par le Décret-loi n°100/135 du 15 octobre 1999 dans le but de répondre à un besoin réel d'enseignants qualifiés du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire. Les futurs enseignants du premier cycle du secondaire sont formés en trois années après le secondaire auxquelles il faut ajouter encore deux années pour avoir droit à un diplôme de licence. La formation est organisée dans quatre sections pour l'enseignement secondaire général et pédagogique (Anglais-Kirundi, Français-Kirundi, Biologie-Chimie et Mathématiques-Physique) et dans trois sections pour l'enseignement secondaire technique (Génie civil, Génie électrique et Génie mécanique).

Tableau : 3.12 : Effectifs des étudiants de l'ENS en 2011-2012

Filières	Étudiants		
	F	M	T
Anglais /Kirundi	113	421	534
Français/Kirundi	123	412	535
Biologie /chimie	89	298	387
Maths physique	44	266	310
Génie civil	22	210	232
Génie électrique	19	145	164
Génie mécanique électromécanique	6	104	110
Total	416	1856	2272

Source : BPSE, Statistiques de l'enseignement supérieur, 2011-2012

Depuis l'année 2012-2013, l'ENS a mis en application le système BMD, c'est-à-dire qu'elle organise des baccalauréats sur trois ans, et des mastères (en cours de mise en place) sur deux ans. La durée de la formation est donc restée la même avec la réforme. On observe une certaine évolution des effectifs d'étudiants comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 3.13 : Effectifs des étudiants par filière au cours de l'année académique 2016-2017

Filières	1ères années			2èmes années			3èmes années			TOTAL			%F
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	
Anglais	129	28	157	103	25	128	122	16	138	354	69	423	16
Français	119	23	142	84	16	100	63	6	69	266	45	311	14
Histoire	92	34	126	70	23	93	58	12	70	220	69	289	24
Biologie Chimie	93	19	112	65	21	86	46	11	57	204	51	255	20
Géographie	66	28	94	49	5	54	40	9	49	155	42	197	21
Maths	107	19	126	64	14	78	49	8	57	220	41	261	16
Physique-Technologie	59	16	75	26	8	34	23	2	25	108	26	134	19
Génie Civil	81	11	92	69	5	74	70	7	77	220	23	243	9,5
Génie Électrique	72	10	82	75	17	92	51	13	64	198	40	238	17
Génie Mécanique	71	10	81	50	10	60	29	4	33	150	24	174	14
Total	889	198	1087	655	144	799	551	88	639	2095	430	2525	17

Source : ENS, Service des inscriptions des étudiants

Effacité de la formation initiale des enseignants du secondaire

L'analyse de l'efficacité est faite sur la base des caractéristiques de la formation offerte par chacune des institutions de formation.

Caractéristiques de la formation des enseignants

École Normale Supérieure

Elle a été créée pour répondre à un besoin criant d'enseignants qualifiés du secondaire suite à la multiplication des collèges communaux. La mission qui lui est assignée est :

- d'assurer la formation des enseignants des cycles inférieur et supérieur de l'enseignement général ;
- d'assurer la formation des enseignants des écoles secondaires techniques et professionnelles ;
- d'assurer le perfectionnement des enseignants ayant déjà reçu la formation initiale.

La formation est de trois années après le cycle complet des humanités générales, pédagogiques ou techniques. La réussite à l'Examen d'État est obligatoire depuis la rentrée académique 2004-2005. Après trois années d'enseignement, on peut préparer un diplôme équivalent (à une licence) un mastère de l'enseignement moyennant une formation supérieure de deux années.

Avant de commencer à accueillir les étudiants ayant réussi l'examen d'État, l'ENS recevaient ceux qui avaient eu leurs diplômes des Humanités générales avec un certain pourcentage. La priorité n'était pas donnée, comme on le voit, aux élèves les plus performants comme c'était le cas pour le primaire.

Parmi toutes les institutions de formation des formateurs citées, seule l'ENS organise la formation des enseignants de l'enseignement technique depuis 1999 mais seules les filières de Génie civil, Génie électrique et Génie mécanique sont concernées par cette formation. Les autres formations pour les écoles techniques sont dispensées par l'Institut Technique Supérieur, la Faculté des Sciences Appliquées, l'Institut Supérieur d'Agriculture et la Faculté d'Agronomie, tous de l'Université du Burundi. Il faut noter qu'aucune formation pédagogique n'est organisée pour ces catégories d'enseignants.

Facultés et instituts de l'Université du Burundi

Avant de basculer dans le système BMD (Baccalauréat-Mastère-Doctorat) en 2012-2013, treize facultés et quatre instituts assuraient la formation des futurs enseignants du secondaire par spécialité. L'accès à la formation était conditionné par la réussite à l'Examen d'État.

À la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, la formation était organisée sur quatre années scindées en deux cycles. Le premier, de deux ans, est commun aux futurs licenciés en Sciences de l'Éducation et en Psychologie Clinique et Sociale. Le deuxième cycle, qui dure deux années également, est spécifique pour les deux filières de spécialisation tout en organisant des cours communs. Les stages pratiques d'enseignement pour les futurs psychopédagogues y prennent une grande importance (5 semaines dont 1 semaine en 1^{ère} Licence en Sciences de l'Éducation et 4 semaines en 2^e licence en Sciences de l'Éducation). Avec l'introduction du BMD, une seule filière est organisée pour former des enseignants et des gestionnaires des structures scolaires. C'est la filière « Enseignement, Administration et Planification de l'Éducation » en BAC III.

À l'Institut d'Éducation Physique et Sports, la structure actuelle date de la rentrée académique 1977-1978 avec la fusion de l'ancienne École Normale Supérieure et de l'Université Officielle de Bujumbura. La formation dure quatre années et a pour objectif de former les futurs professeurs d'Éducation Physique et Sport de l'enseignement secondaire.

Cette formation allie des cours techniques spécialisés et des cours de psychopédagogie pour préparer les futurs professeurs au métier d'enseignement. Le tout est couronné par une Licence en éducation Physique et sportive. Le volume horaire consacré à la formation pédagogique, y compris le stage d'enseignement ne représente que 18,5% du volume total de tout le cursus²⁶. Comme pour la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, l'IEPS organise actuellement les formations sur le modèle BMD. Les lauréats sont comme avant destinés à l'enseignement de l'éducation physique dans le post-fondamental.

Les Facultés des Lettres et Sciences Humaines et la Faculté des Sciences dispensaient des cours généraux et de spécialité selon les départements mais on peut dater l'introduction de certains cours des Sciences de l'Éducation depuis la fusion ENS-UOB en 1977. Ces cours sont généralement assurés par les professeurs de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation et concernent la dernière année de licence uniquement.

Les départements qui préparaient à une licence d'enseignement sont les suivants : Langues et littératures africaines ; Langues et littératures anglaises ; Langues et littératures françaises. Le volume horaire consacré à la formation pédagogique était variable d'un département à l'autre : 7,3% dans le département des langues et littératures africaines, 7,9% dans le département des Langues et Littératures françaises et 9,03% dans celui des Langues et Littératures anglaises. Le département d'histoire et de géographie préparaient eux aussi à l'enseignement. Les lauréats obtenaient une licence après quatre années de formation dans leur spécialité. La formation pédagogique dans ces départements occupait 7,9% du volume horaire total de la formation dans le département de géographie et 7,6% dans le département d'histoire.

Avec l'introduction du système BMD, une seule filière, « Enseignement et Recherche », forme des enseignants (BAC III).

La Faculté des Sciences formait aussi en quatre années d'études les futurs enseignants dans les départements de mathématiques, physique, chimie et biologie. Les études étaient sanctionnées par un diplôme de Licence dans la spécialité. De toutes les institutions de formation des formateurs, c'est la Faculté des Sciences qui réservait le moins de place à la formation pédagogique : 5,1% du volume horaire total de tout le cursus pour le département de mathématiques ; 3,9% pour celui de biologie et 3,7 pour ceux de chimie et de physique.

Depuis la mise en œuvre du BMD, la Faculté des Sciences ne forme plus d'enseignants. Il existe donc un risque de pénurie d'enseignants qualifiés en sciences exactes, si une formation alternative n'est pas mise en place rapidement (projet en cours de confection à l'ENS : il s'agit d'organiser une formation pédagogique pour les lauréats des facultés non formés pour l'enseignement, et ce pour une durée de six mois).

L'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) fonctionne au sein de l'Université du Burundi en remplacement de l'Institut Pédagogique (IP). La formation est organisée en deux cycles. Le premier cycle, d'une durée de trois années après le secondaire, forme des professeurs du premier cycle de l'enseignement secondaire. On accède au deuxième cycle de l'IPA après avoir réussi au premier. La formation dure alors deux années et prépare à l'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

²⁶ Mivuba, A. La formation des enseignants de l'enseignement secondaire général, pédagogique et technique, Bujumbura, Janvier 2008

L'article 3 du Décret-loi n°100/147 du 14 octobre 1993 portant création de l'IPA précise sa mission : « *L'Institut a pour mission d'assurer la formation des enseignants du cycle inférieur et du cycle supérieur des humanités.* » L'article 6 dudit décret précise les diplômes préparés :

- Un diplôme professionnel d'enseignement secondaire
- Un diplôme de Licence en Pédagogie Appliquée
- Un diplôme d'Agrégé pour l'enseignement secondaire

Actuellement, seuls les diplômes 1 et 3 sont préparés, l'IPA ne recevant pas encore de licenciés venant d'autres facultés et instituts pour préparer l'agrégation comme cela était prévu initialement. Les disciplines enseignées sont quasi-identiques à celles de l'ENS exception faite pour les cours de Génie civil, Génie électrique et Génie mécanique qui sont uniquement organisés à l'ENS.

Avec le BMD, la durée des formations n'a pas changé, il n'y a que les appellations qui ont changé (baccalauréat pour les trois premières années, et mastère pour les deux années suivantes).

On constate ici l'existence de doublons. Chaque IES (ENS, IPA) utilise un programme de formation relativement similaire, destinée aux mêmes étudiants-professeurs, qui vont enseigner dans les mêmes écoles.

Une étude citée ci-dessus sur la formation des enseignants de l'enseignement secondaire général et technique (2008) à l'IPA notait que²⁷:

- La formation professionnelle tourne autour de 25% dans le premier et le second cycles (priorité donnée aux contenus disciplinaires en défaveur de la formation pédagogique) ;
- Aujourd'hui, les leçons d'essai ne se font plus dans les classes des écoles secondaires. Les futurs enseignants font des leçons simulées en face de leurs collègues ;
- Les stages pédagogiques en autonomie et en situation de classe sont pratiquement insignifiants (moins de 4% du volume horaire total de la formation).

Cette situation est grave et préoccupante et il faut chercher et trouver le plus vite possible des solutions adéquates dans le juste souci d'améliorer la qualité et le rendement du système scolaire burundais, surtout lorsqu'on sait que l'IPA accueillait 39,23% de tous les étudiants inscrits à l'UB dans les facultés et instituts de formation des formateurs.

Avec la préparation en cours des référentiels harmonisés de métiers, de compétences, de formation et d'évaluation pour la formation de l'enseignant du fondamental (cycle 4) et du post-fondamental, on peut s'attendre à ce que la situation s'améliore. Il est aussi attendu, à travers cette harmonisation que l'ensemble des enseignants du cycle 4 du fondamental et ceux du post-fondamental reçoivent la même préparation pédagogique professionnelle quelle que soit l'institution de formation initiale.

Niveaux académiques requis pour enseigner au secondaire

Les critères de recrutement des enseignants du secondaire général et technique sont précisés dans deux ordonnances. La première est l'ordonnance ministérielle n°570/610/387 du 17 juin 2002 portant mesure d'exécution du statut des fonctionnaires en ce qui concerne le recrutement et le port des titres des fonctionnaires enseignants.

²⁷ Mivuba, A. La formation des enseignants de l'enseignement secondaire général, pédagogique et technique, Bujumbura, Janvier 2008

Cette ordonnance reconnaît trois titres (Art.6) pour le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire général et technique qui sont :

- Le titre de professeur assistant d'école secondaire conféré au détenteur du diplôme de 2 ans de candidature d'un cycle court d'enseignement supérieur (IPA, ISCO) ;
- Le titre de professeur d'école secondaire conféré au détenteur d'un diplôme professionnel de 3 ans après les humanités générales ou d'une attestation de licence réussie sans mémoire de fin d'études ;
- Le titre de professeur titulaire conféré au détenteur d'un diplôme égal ou supérieur à la licence.

L'ordonnance ministérielle n°610/540/570/118 du 31 janvier 2005 est venue modifier l'ordonnance ci-haut citée et précise que :

- Le titre de professeur assistant d'école secondaire est conféré au détenteur du diplôme d'un cycle court de l'enseignement supérieur (IP et équivalent)²⁸ ;
- Le titre de professeur titulaire est conféré au détenteur du diplôme de niveau IPA III, ENS III et équivalent.

A partir de ces données actualisées, on peut construire le tableau suivant :

²⁸ Mivuba. A , op cit, p.14

Tableau 3.14 : Niveau académique requis pour les enseignants du secondaire²⁹

Critère académique minimal	Diplôme académique obtenu
Professeur assistant	2 ans de candidature d'un cycle court d'enseignement supérieur (IP, ISCO)
Professeur d'école secondaire	Diplôme professionnel de 3 ans après humanités générales, attestation de Licence réussie sans mémoire

Tableau 3.15 : Paliers de recrutement des enseignants exerçant au secondaire³⁰

Catégorie	Titre	Diplôme
Collaboration	Instituteur Adjoint	D4, A3 et équivalent (Diplôme d'un an à finalité après le collège D6 (2 ans après le collège) Diplôme des humanités générales
	Instituteur	Attestation d'un an après les humanités générales D7, A2 et équivalent (4 années après le collège)
	Professeur Assistant	Diplôme de candidature IP, ISCO et diplôme à finalité équivalent (2 ans après les HG)
	Professeur d'école secondaire	IPA III, ENS III, ITS III et équivalent (3 ans à finalité après les HG) 2 ^e Licence réussie sans mémoire
	Direction	Professeur titulaire

En principe, le titre minimal requis pour enseigner au secondaire est deux ans après le secondaire. Ceci suggère donc qu'il y a plusieurs catégories d'enseignants qui ne sont pas qualifiés. Statutairement, les enseignants du secondaire se classent dans deux catégories : la catégorie de collaboration et celle de direction. C'est à partir de ces deux catégories que la fonction publique établit les barèmes de salaire des personnels de l'enseignement.

Formateurs de formateurs

Globalement, on peut distinguer trois types de formateurs de l'enseignement supérieur : **les assistants, les maîtres assistants et les professeurs.**

Les assistants sont recrutés sur des critères de mérite définis par l'autorité compétente, ils sont détenteurs d'une licence par spécialité et ont souvent déjà travaillé (dans l'enseignement secondaire ou ailleurs). Dans certains instituts et facultés où le nombre de

²⁹ Tableau construit à partir des données contenues dans les ordonnances ministérielles (n°570/610/387 du 17 juin 2002, n°610/540/570/118 du 31 janvier 2005)

³⁰ Mivuba A., La formation des enseignants de l'enseignement secondaire général et technique, Bujumbura, Janvier 2008

professeurs titulaires est insuffisant, ils ont le même volume horaire et parfois plus que les professeurs et ont des cours en responsabilité. En principe, ils sont en attente (2 ans) d'une bourse pour les études post-universitaires.

Les maîtres assistants sont généralement détenteurs d'un diplôme post-universitaire (DEA, licence spéciale, DESS et maîtrise). Ils ont plus ou moins d'expérience dans l'enseignement et certains d'entre eux préparent en même temps leur thèse de doctorat.

Les professeurs sont détenteurs d'un titre académique de doctorat ou équivalent. Ils ont plus ou moins d'expérience dans l'enseignement supérieur dans la mesure où la plupart d'entre eux sont passés par l'assistantat pendant au moins deux ans avant la formation doctorale. Quelques-uns ont même déjà enseigné dans le secondaire.

Globalement, l'étude note un taux de qualification de 48,9% des enseignants de l'Université du Burundi. S'intéressant au taux de qualification des enseignants dans le système éducatif burundais, on note que :

- La proportion d'enseignants qualifiés va décroissant à mesure que l'on monte dans les niveaux d'enseignement ;
- On peut donc craindre que cet état puisse avoir des répercussions négatives en cascade sur l'ensemble du système éducatif burundais. Il est donc nécessaire de remédier à cette situation en adoptant des mesures efficaces et appropriées d'autant plus que l'on assiste à des départs d'un nombre non négligeable des professeurs qualifiés et expérimentés.

Efficacité de la formation initiale des enseignants du secondaire

La formation initiale des enseignants ne doit pas prendre en compte uniquement l'aspect quantitatif. La qualité de la formation initiale doit également être une préoccupation. Dans la présente étude, quatre aspects ont été considérés à savoir : la formation aux contenus-matières, la formation pédagogique ; l'initiation au matériel didactique et les stages pratiques d'enseignement. Les points de vue des bénéficiaires ont été privilégiés.

Formation jugée par les bénéficiaires

Pour appréhender la manière dont les bénéficiaires apprécient cette formation, les enseignants enquêtés en 2012 ont eu à s'exprimer sur les aspects mentionnés ci-haut et en voici certaines de leurs considérations.

Tableau 3. 16: Proportion d'enseignants qui trouvent suffisante la formation reçue selon certains aspects

Formation au contenu-matière suffisante	Effectif	(%)
Oui	293	59,4
Non	187	37,9
Non réponse	13	2,6
Total	493	100

Formation pédagogique suffisante	Effectif	(%)
Oui	294	59,6
Non	187	37,9
Non réponse	12	2,4
Total	493	100

Les résultats du tableau 3.16 montrent que :

- La proportion d'enseignants qui trouvent la formation au contenu-matière reçue insatisfaisante représente 37,9% (53,91% pour les enseignants du primaire) ;
- Le taux est le même (37,9%) pour les enseignants qui jugent insatisfaisante la formation pédagogique reçue (44,05% chez les enseignants du primaire).

Cette situation ne manque pas d'avoir des répercussions négatives sur leurs prestations et partant sur la qualité de l'enseignement dispensé. Concernant l'insuffisance de la formation au contenu-matière, les arguments mis en avant par les enseignants sont les suivants :

- Formation insuffisante en général ;
- Programmes de formation obsolètes ;
- Matériel didactique insuffisant ;
- Programmes de formation trop vastes ;
- Formation trop théorique.

Quant aux raisons qui justifient l'insuffisance de la formation pédagogique reçue, nous trouvons les principaux motifs suivants :

- Formation insuffisante ;
- Manque de matériel didactique / support pédagogiques ;
- Absence / insuffisance de la formation pédagogique ;
- Stages pratiques insuffisants ;
- Absence de méthodologie et de facilité pour la gestion des grands groupes.

On peut noter que ces lacunes / faiblesses épinglées par les enseignants enquêtés posent d'importants problèmes et montrent des défis majeurs à relever pour la formation initiale des enseignants du secondaire au premier rang desquels les programmes et les méthodes de formation, d'organisation et la pertinence des contenus de formation, la préparation au métier d'enseignants et la qualification des formateurs.

Il est à noter que la formation pédagogique occupe peu de place (volume horaire qui y est consacré) au profit de la formation disciplinaire dans toutes les institutions de formation des formateurs avec des faiblesses prononcées dans les facultés des sciences, lettres et sciences humaines et à l'IEPS. Il faut également noter que l'absence / insuffisance des matériels didactiques adéquats est aussi un obstacle à la bonne préparation du métier d'enseignant comme à son exercice.

Tableau 3.17 : Proportion d'enseignants initiés au matériel didactique utilisé

Qualification	Avez-vous été initié au matériel didactique mis à votre disposition ?									
	Oui		Partiellement		Non		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifiés	188	57,0	66	20,0	64	19,4	12	3,6	330	100
Non qualifiés	79	53,4	33	22,3	34	23,0	2	1,4	148	100

On peut observer que seuls 57% d'enseignants qualifiés interrogés disent d'avoir été initiés au matériel didactique mis à leur disposition dans leurs écoles respectives contre 53,4% pour les non qualifiés. La proportion des enseignants qui n'ont pas été initiés à l'utilisation du matériel didactique (19,4%) est quasi identique à celle de ceux dont l'initiation n'a été que partielle (20%) chez les enseignants qualifiés tandis qu'elle est respectivement de 23,0% et 22,3% pour les non qualifiés. Les raisons de cette absence d'initiation tiennent principalement à la situation particulière de chaque institution et du matériel en question.

Comparativement, le taux d'enseignants du secondaire qui n'ont pas été initiés au matériel didactique est supérieur à celui des enseignants du primaire (20,50% contre 12,33%). Ces proportions sont de 31,7% (primaire) et 23,0% (secondaire) si l'on considère les enseignants non qualifiés.

Qu'en est-il des stages pratiques d'enseignement en tant que préparation pratique au métier ? Les enseignants rencontrés justifient leurs points de vue et font des propositions pour une meilleure organisation et une meilleure rentabilité de ces stages.

Tableau 3.18 : Proportion d'enseignants ayant effectué un ou des stages pratiques d'enseignement au cours de la formation initiale

Stage pédagogique au cours de la formation initiale	Effectif	(%)
Oui	309	62,7
Non	172	34,9
Non réponse	12	2,4
Total	493	100

Pour la majorité des enseignants (63%), ces stages ont eu lieu sans que l'on sache leur fréquence et leur durée. Il est à remarquer que plus de 34 % des enseignants interrogés affirment qu'ils n'ont effectué aucun stage pratique d'enseignement pendant leur formation initiale. Ce taux est largement supérieur à celui des enseignants des trois premiers cycles du fondamental (12, 33%) qui sont dans la même situation.

En réalité, la situation varie d'une institution à l'autre. La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, dans son département des sciences de l'éducation, semble faire mieux avec une semaine de stage en première licence et 4 semaines en deuxième licence. Les autres institutions tournent autour de 60 heures de pratique pendant tout le cursus. Les enseignants qui ont bénéficié de stages d'enseignement leur reconnaissent un certain nombre d'avantages dont les principaux sont les suivants :

- Ils préparent au métier d'enseignant ;
- Ils préparent à parler devant un public et à l'animation d'une classe ;
- Ils aident à savoir transmettre les connaissances ;
- Ils initient aux méthodes d'enseignement ;
- Ils permettent de mettre en pratique les théories apprises ;
- Ils permettent de découvrir les forces et les faiblesses en enseignant et s'améliorer ;
- Ils initient à la gestion d'une classe, à la préparation et à la dispense d'une leçon ;
- Ils permettent d'être en contact avec les élèves et à s'adapter au métier d'enseignant et aident à aimer le métier.

À partir des points forts et des faiblesses constatés, les enseignants interrogés suggèrent ce qui suit pour une meilleure organisation de ces stages :

- Aménager plus de temps (durée) pour les stages (cité avec beaucoup d'insistance) ;
- Rendre disponible le matériel didactique nécessaire en nombre suffisant et une documentation appropriée pour tous les cours enseignés ;
- Mieux exploiter les prestations des stagiaires dans le but de les amener à s'améliorer ;
- Faire un suivi plus rigoureux des stages ;
- Faciliter le déplacement des stagiaires obligés de parcourir de longues distances.

Entrée dans la profession et difficultés du métier

Les faiblesses constatées tout au long de ce chapitre au niveau de la formation initiale ne manquent pas de se répercuter sur la qualité de l'enseignement dispensé et font que les enseignants rencontrent des difficultés quotidiennes dans l'exercice de leur métier. L'étude a considéré trois types d'activités : la préparation des leçons, la dispense des leçons et l'évaluation des apprentissages. C'est ce que montrent les résultats ci-après.

Tableau 3.19 : Proportion d'enseignants qui rencontrent des difficultés dans l'activité considérée

Rencontrez-vous des difficultés dans la préparation de vos leçons ?	Effectif	(%)
Oui	367	74,4
Non	118	23,9
Non réponse	8	1,6
Total	493	100
Rencontrez-vous des difficultés en dispensant vos leçons ?	Effectif	(%)
Oui	334	67,7
Non	148	30,0
Non réponse	11	2,2
Total	493	100

Rencontrez-vous des difficultés dans l'évaluation des apprentissages ?	Effectif	(%)
Oui	305	61,9
Non	174	35,3
Non réponse	14	2,8
Total	493	100

Les enseignants interrogés sont nombreux à déclarer rencontrer des difficultés dans l'exercice de leur métier quelle que soit l'activité considérée. Proportionnellement, les enseignants qui disent rencontrer des difficultés au niveau de la préparation des leçons sont les plus nombreux (74,4%), suivis par les difficultés au niveau de la dispense des leçons (67,7%) et l'évaluation des apprentissages avec près de 62%.

Globalement, ces taux diffèrent nettement de ceux enregistrés chez les enseignants du fondamental (cycle 1 à 3) avec des différences nettes aux niveaux de la dispense des leçons (67,7% contre 74,92%) et de l'évaluation des apprentissages (61,9% contre 65,91%). Au niveau de la préparation des leçons, les taux sont proches (74,4% contre 73,52%).

Les enseignants rencontrés ont expliqué l'origine de ces difficultés. Pour eux, les difficultés liées à la préparation des leçons proviennent principalement et par ordre décroissant de leur importance du manque / insuffisance des documents de référence ; des mauvaises conditions de logement ; des mauvaises conditions de travail ; et enfin du manque et/ou de l'insuffisance de temps.

En dehors des conditions d'enseignement (manque du matériel didactique, classes nombreuses, faible niveau des élèves, manque de documents de référence), les volumes horaires surchargés) les difficultés liées à la dispense de leçons proviendraient prioritairement de la non-maîtrise du contenu-matière (surtout si l'on est obligé d'enseigner des cours que l'on n'a pas appris soi-même).

3.3. Formation continue des enseignants

Les données exploitées dans cette section proviennent essentiellement de l'enquête menée en 2012 auprès d'un échantillon d'enseignants. Quelques mises à jour mineures ont été apportées mais globalement, la situation n'a pas changé entre 2012 et 2017 en ce qui concerne la formation continue des enseignants.

3.3.1. Nature et fondement de la formation continue

La formation continue permet à un individu d'atteindre un niveau plus élevé d'éducation formelle, d'acquérir des connaissances ou des compétences dans un domaine nouveau, d'améliorer ou de mettre à jour des qualifications professionnelles déjà acquises dans un domaine déterminé. Pour l'UNESCO (1978), la formation continue n'est pas forcément limitée aux programmes en relation avec l'emploi ou la carrière, mais elle est motivée, dans la plupart des cas, par des objectifs de promotion socioprofessionnelle.

Elle peut être organisée soit dans le cadre du système formel d'éducation, soit en dehors de ce système à l'aide de programmes spécifiques, soit par tout autre moyen formel. Le terme de formation continue sert donc à marquer l'opposition avec la formation initiale qui vise, elle, principalement et uniquement le premier programme de formation conduisant à l'exercice d'un métier ou d'une fonction qu'il y ait spécialisation ou pas. La formation continue remplit donc plusieurs fonctions et peut prendre diverses formes selon les objectifs poursuivis et les moyens humains et financiers disponibles.

Habituellement, on assigne à la formation continue les fonctions suivantes :

- Une fonction de formation avec acquisition de connaissances nouvelles pouvant pallier l'insuffisance de la formation initiale ;
- Une fonction de recyclage dans le but évident d'entretenir son stock de connaissances, de réactualiser et lutter contre l'obsolescence ;
- Une fonction de perfectionnement qui consiste à acquérir des connaissances nouvelles ou à compléter les anciennes ;
- Et enfin, une fonction de préparation au changement.

Ces diverses fonctions montrent à suffisance que les enseignants non qualifiés ne sont pas les seuls à avoir besoin d'une formation en cours d'emploi. Tous les enseignants en ont besoin car les contenus et les méthodes changent.

3.3.2. Cadre institutionnel

Le rôle et l'importance de la formation continue des enseignants ne sont plus à démontrer au Burundi. La formation continue des enseignants à tous les niveaux du système éducatif est une des préoccupations majeures des décideurs publics. Cette préoccupation apparaît nettement dans divers textes de lois comme en témoignent plusieurs décrets-lois.

Selon le décret-Loi n°100/053 du 19 août 1998 portant disposition particulière applicable aux fonctionnaires enseignants précise que « *l'enseignant a, en cours de carrière, le droit d'améliorer et de compléter sa formation initiale par voie de perfectionnement. Tous les cinq ans, l'enseignant a le droit au perfectionnement, la durée cumulée durant les 5 ans est de 60 jours au minimum. Tout perfectionnement doit être sanctionné par un certificat* ». (Article 22).

Le Décret-loi n°100/135 du 15 octobre 1999 quant à lui mandate l'ENS d'« *assurer le perfectionnement des enseignants ayant déjà reçu la formation initiale* » (Article 3, alinéa A).

En 2011, le Décret-loi n°100/125 du 21 avril 2011 fait ressortir clairement que c'est à la Direction de Développement Prévisionnel du Personnel et de la Formation Continue qu'incombe le rôle primordial et central de la gestion de la formation continue des enseignants.

L'articulation et la collaboration de cette direction avec les principaux acteurs de la formation continue n'ont pas été évidentes du fait qu'ils appartenaient hiérarchiquement à des Directions Générales différentes (DGRH et DGBP). Cette situation a entraîné des dysfonctionnements et blocages dans la formation continue. A ceci s'ajoute l'absence de planification des formations continues et les budgets spécifiques consacrés aux activités de formation. Avec la création d'un seul ministère en charge de l'éducation

Force est de constater que la plupart des initiatives prises dans ce domaine ont trop souvent un caractère ponctuel et souffrent d'une trop grande dépendance du financement extérieur, ce qui limite dangereusement la fréquence des sessions de formation et leur accessibilité pour une grande partie des enseignants, tous les niveaux d'enseignement confondus.

3.3.3. Formation continue des enseignants du fondamental

Capacité du système de formation continue des enseignants du fondamental

Cette section a pour objectif de donner une vision d'ensemble de la formation continue des enseignants du fondamental. On s'intéressera donc au nombre et à la proportion d'enseignants qui ont bénéficié d'une formation continue pendant leur carrière et au nombre de formations reçues.

Tableau 3.20 : Proportion d'enseignants enquêtés ayant bénéficié d'une formation en cours d'emploi

	Effectif	%
Oui	1031	56,9
Non	749	41,4
Non réponse	31	1,7
Total	1811	100

Dans l'ensemble, près de 57% d'enseignants (56,7%) reconnaissent avoir déjà bénéficié d'une formation en cours d'emploi contre 41,1% de leurs collègues qui déclarent ne pas en avoir bénéficié. Ceci est en contradiction avec le Décret-loi n° 100/053 du 19 août 1998 qui fait de la formation en cours d'emploi un droit de l'enseignant. Nous avons jugé utile de nous intéresser au nombre de formations en cours d'emploi reçues par les bénéficiaires comme cela transparaît dans le tableau qui suit :

Tableau 3.21 : Nombre de formations en cours d'emploi reçues

Fréquence	Effectif	%
1	448	43,5
2	229	28,3
3	121	11,7
4 et plus	117	11,3
Ne se rappelle pas	53	5,1
Total	1031	100

Ces résultats du tableau ci-dessus montrent que :

- La majorité des enseignants (43,5%) disent n'avoir bénéficié que d'une seule formation. Suivent 28,3% d'enseignants qui déclarent avoir bénéficié de deux formations ;
- La proportion d'enseignants qui ont bénéficié de plus de deux formations est faible ;
- (23%) avec 11,7 % d'enseignants qui disent avoir bénéficié de trois formations et presque le même pourcentage (11,3%) qui comptent quatre formations et plus ;
- Le fait que 5,1% d'enseignants interrogés affirment ne pas se rappeler du nombre de formations reçues suggère plusieurs interprétations parmi lesquelles l'oubli à cause du temps écoulé et éventuellement le peu d'influence que ces formations ont eu sur leur pratique.

Aussi, nous avons voulu savoir à quand datait la dernière formation pour les enseignants enquêtés et nous donnons les résultats dans le tableau qui suit.

Tableau 3.22 : Année de la dernière formation

Année	Effectif	%
1974	1	0,1
1987	1	0,1
1989	1	0,1
1990	7	0,7
1991	8	0,8
1992	13	1,3
1993	2	0,2
1994	2	0,2
1995	4	0,4
1996	2	0,2
1997	2	0,2
1998	4	0,4
1999	1	0,1
2000	4	0,4
2001	1	0,1
2002	7	0,7
2003	9	0,9
2004	8	0,8
2005	15	1,6
2006	44	4,6
2007	75	7,8
2008	119	12,3
2009	134	13,9
2010	153	15,9
2011	309	32,0
NSP	39	4,0
TOTAL	965	100,0

Pour beaucoup d'enseignants interrogés (32%), la dernière formation date de l'année de l'enquête menée pour la présente étude (2011). On note également que sur base des réponses des enquêtés, la proportion d'enseignants qui ont bénéficié d'une formation en cours d'emploi a augmenté progressivement pendant ces dix dernières années (2002-2011) passant de 0,7% (2002) à 32% (2011).

Il est apparu important de nous intéresser à la formation continue selon que l'enseignant est qualifié ou non étant donné que les efforts devraient être prioritairement concentrés sur cette deuxième catégorie d'enseignants.

Tableau 3.23: Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation en cours d'emploi selon la qualification

Qualification	Oui		Non		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifié	912	55,1	716	43,3	27	1,6	1655	100
Non qualifié	93	77,5	24	20	3	2,5	120	100

Les résultats du tableau 3.23 montrent que, proportionnellement, il y a plus d'enseignants non qualifiés (77,5%) qui disent d'avoir bénéficié d'une formation en cours d'emploi que ceux qualifiés avec un taux de 55,1%. Le nombre d'enseignants qui n'ont pas bénéficié de formation continue reste relativement élevé (43% pour les enseignants qualifiés et 20% pour les non qualifiés) eu égard aux difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur profession dues en partie à leur faiblesse déclarée de leur formation initiale tant aux contenus-matières que dans la formation pédagogique.

Concernant le nombre de formations reçues, nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 3.24 : Nombre de formations en cours d'emploi reçues selon la qualification

	1		2		3		4 et plus		Ne se rappelle pas		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Qualifié	417	45,7	252	27,6	104	11,4	93	10,2	46	5,0	912	100
Non qualifié	27	29,0	31	33,3	11	11,8	17	18,3	7	7,5	93	100

L'analyse de ces résultats montre que 45,7% d'enseignants qualifiés n'ont bénéficié que d'une seule formation, 27,6% de deux formations et 11,4% d'enseignants déclarent avoir bénéficié de trois formations. Ils sont seulement 10,2% à reconnaître le bénéfice de quatre formations et plus et 5% affirment ne pas s'en rappeler.

De ce point de vue, la proportion d'enseignants non qualifiés qui ont bénéficié d'au moins deux formations est plus importante (63,4%) que celle des enseignants qualifiés (49,2%). Reste que 7,5% d'enseignants non qualifiés et 5% d'enseignants qualifiés avouent ne pas se rappeler du nombre de formations reçues.

Efficacité de la formation continue des enseignants des trois premiers cycles du fondamental

Au Burundi, comme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ils existent plusieurs formes / types de formations continues et différents intervenants. Certains organisateurs de formations continues sont institutionnels, d'autres sont indépendants (ONG). Par conséquent, cette situation complique la centralisation des informations pour une analyse plus large et plus approfondie.

Cette rubrique s'intéressera principalement aux critères de sélection des bénéficiaires des formations continues et aux modalités de ces formations (durée, contenus).

Tableau 3.25 : Les critères de choix des participants à la formation continue

Comment sont choisis les participants à la formation?	Fréquence	Total (échantillon)	%
Selon le niveau de classe/degré/discipline	174	619	28.1
Titulaire de classe	105	619	17
Contenu de la formation	25	619	4
Les non qualifiés	15	619	2.4
Niveau d'étude	13	619	2.1
Besoin de renforcement	9	619	1.5
Alternance	2	619	0.3
Choix au hasard	25	619	4
Appartenance politique	12	619	1.9
Directeur seul a décidé	46	619	7.4
Sympathie/affinité/amitié du directeur	46	619	7.4
Choix de la DPE	7	619	1.1
Pas de critère	8	619	1.3

Une analyse fine de ces résultats permet de tirer les conclusions suivantes :

- Les titulaires de classe en général et ceux de certaines classes (degré) en particulier, semblent être privilégiés d'après les enseignants interrogés ;
- La seule décision du directeur (7,4%), les relations personnelles de sympathie (7,4%), le hasard (4%) et l'appartenance politique (1,9%) occupent une grande importance dans le choix des enseignants pour participer aux sessions de formations continues. Ces raisons totalisent près de 20% des réponses.
- La non qualification (2,4%), le niveau des études (2,1%), le besoin de renforcement (1,5%) ne semblent pas guider le choix des décideurs d'après les enseignants enquêtés alors qu'il devrait y avoir des priorités basées sur une analyse approfondie des besoins de formation.

Tableau 3.26 : Durée de la formation continue pour les enseignants bénéficiaires

Durée	Effectif	(%)
Au plus 1 semaine	682	66,1
1 – 2 semaines	161	15,6
2 semaines – 1 mois	35	3,4
1 – 2 mois	41	4,0
Plus de deux mois	7	0,7
Ne se rappelle pas	105	10,2
Total	1031	100

Les résultats obtenus permettent de constater que :

- La grande majorité d'enseignants interrogés (66,1%) ont suivi une formation

pendant au plus une semaine. 15,6% d'enseignants ont bénéficié de formations étalées sur deux semaines au plus ;

- La proportion d'enseignants qui affirment avoir bénéficié de formations étalées sur une période de deux semaines à deux mois est très faible (7,4%) ;
- Très rares sont les enseignants qui disent avoir bénéficié de formations totalisant plus de deux mois (0,7%) ;
- La proportion d'enseignants qui disent ne pas se rappeler de la durée des formations reçues est relativement élevée (10,2%). Elle double par rapport à celle des enseignants qui affirment ne pas se rappeler du nombre de formations reçues (5,1% T.2).

Reconnue par la loi, la formation continue, qui est une nécessité, se voit contrariée par des impératifs divers notamment financiers, puisque le législateur ne prévoit aucune ligne budgétaire qui y serait consacrée.

Tableau 3.27 : Durée des formations en cours d'emploi reçues selon la qualification

Qualification	Durée de la formation													
	Au plus une semaine		1-2 semaines		2 semaines -1 mois		1-2 mois		Plus de 2 mois		Ne se rappelle pas		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Qualifié	643	70,5	147	16,1	8	0,9	25	2,7	1	0,1	88	9,6	912	100
Non qualifié	33	35,5	10	10,8	22	23,7	13	14,0	3	3,2	12	11,4	93	100

N.B. : eff. = effectif

Les résultats ci-dessus montrent que la durée des formations reçues par les enseignants est variable selon la qualification. Les efforts semblent avoir été concentrés sur les enseignants non qualifiés (40,9% contre 3,7%) puisqu'ils sont proportionnellement plus nombreux à déclarer avoir bénéficié de formations dépassant les deux semaines. Dans tous les cas, nous sommes loin des 60 jours minimum tous les cinq ans, prévus par le Décret-loi n°100/053 du 19 août 1998. S'intéressant aux contenus des formations, nous constatons que les sujets / thèmes des formations continues organisées sont nombreux et diversifiés et dépendent souvent des orientations de leurs organisateurs / financiers. Nous donnons ci-après ceux qui ont été donnés par les enseignants interrogés par ordre de fréquence.

Tableau 3.28 : Sujets sur lesquels ont porté les formations continues

Cours	Enseignants	%
Anglais	291	28,7
Civisme	218	21,5
Pédagogie de l'enseignement primaire	32	3,2
Français	124	12,2
Calcul	49	4,8
Étude du milieu	34	3,4
Stop sida	25	2,5
Dessin et chants	2	0,2
Gestion de l'école	1	0,1
Psychologie de l'enfant	2	0,2
Psychologie de l'enfant	41	4,0
Formation qualifiante	7	0,7
Éducation morale et chrétienne de l'enfant	5	0,5
Éthique et déontologie professionnelle	1	0,1
Compétences à la vie	8	0,8
Kiswahili	173	17,1
Total	1013	100

Ces résultats montrent que dans l'ensemble, les nouvelles langues introduites dans l'enseignement fondamental comme l'anglais (28,7% des répondants) et le kiswahili (17,1%) ont concerné un grand nombre d'enseignants (45,8%). Ceci s'explique par le fait que ces langues ont été récemment introduites dans l'enseignement primaire (2005-2006). Comme ces langues ne sont pas maîtrisées par les enseignants du fondamental qui sont censés les enseigner, il a fallu organiser en urgence des formations pour les titulaires et ce, dans tout le pays.

Les cours de civisme et de français occupent également une place importante. Le premier à cause de sa nouveauté, le second pour une meilleure maîtrise, étant donné qu'il s'agit d'une langue d'enseignement. Pour ce dernier, les sessions de formation continue sont généralement organisées par IFADEM.

Tableau 3. 29 : Les organisateurs des formations continues

Organisateurs des formations	Effectif	%
BEET	2	0,2
IFADEM	11	1,1
Jesuit Relief Service (JRS)	2	0,2
Ministère	690	71,5
ONGs	187	19,4
UNICEF	9	0,9
Université du Burundi	4	0,4
Autre	60	6,2
Total	965	100

On remarque une multiplicité d'intervenants dans la formation continue des enseignants. Les sessions de formation continue des enseignants du fondamental organisées par les ministères ayant l'éducation dans leurs attributions ont touché un plus grand nombre d'enseignants (71,5%), suivies par celles organisées par les organisations non gouvernementales (19,1%). Les formations organisées par IFADEM concernent la méthodologie du français en tant que langue d'enseignement et celles organisées par l'UNICEF ont généralement pour thème les droits de l'enfant.

Tableau 3.30: Recensement et typologie de la formation continue existante des enseignants du primaire en 2010-2011

Types de formation	Thématiques /Cibles	Durée	Nombre d'instituteurs touchés, classe enseignée et province
Journées Pédagogiques mensuelles	Diverses	1 jour, 6 heures	Tous les instituteurs
Animations pédagogiques des Inspecteurs	Diverses	1 jour, 6 heures	Directeurs et écoles
Formation des vacances du BEPEP	Anglais, Kiswahili, Formation civique et Humaine	5 jours, 30 heures	4 430 instituteurs de 5 ^e année, toutes provinces
Formation des vacances du BEPEP	Maths, Français, Évaluation	4 jours, 24 heures	1 220 instituteurs de 5 ^e année, toutes provinces
Ecoles Amie des Enfants	Méthode active et participative	6 jours, 36 heures	4 000 environ, enseignants du primaire de Kayanza, Gitega, Kirundo, Makamba et Ngozi
IFADEM	Français écrit, oral, séquences pédagogiques, Maths, Sciences, Évaluation des apprentissages	Équivalent de 294 Heures	1 805 instituteurs de 5 ^e année et 6 ^e années, Kayanza, Cankuzo, Cibitoke, Mwaro et Rutana
Radio scolaire	Tout		Ecoles références

Source : Rapport d'étape pour l'expertise pour appuyer l'élaboration d'une stratégie de formation continue pour les enseignants du primaire au Burundi. Bujumbura, Août 2011, p.34

L'analyse du contenu de ce tableau permet de tirer les conclusions suivantes :

- On remarque plusieurs intervenants dans la formation continue des enseignants du primaire dont les formateurs institutionnels (BEPEP, Radio scolaire, inspecteurs et directeurs) et deux indépendants (IFADEM et École Amie des Enfants de l'UNICEF). Ceci suggère que le choix des thèmes de formation, les participants, les formateurs ne s'intègrent nécessairement pas dans une planification claire tenant compte des besoins déterminés et des objectifs poursuivis ;
- Tous les enseignants de toutes les branches enseignées n'ont pas été concernés par ces formations. Même pour les branches choisies, seul un enseignant (le plus ancien) a été invité à participer ;
- Les durées des formations sont variables et dépendent surtout des moyens financiers alloués à ces formations ;
- Insistance sur les compétences des méthodes actives et participatives dans le cadre de la formation pédagogique organisée par École Amie des Enfants (UNICEF) ;
- La maîtrise du français occupe une place importante dans les formations (BEPEP et IFADEM).

Il serait illusoire de considérer la motivation intrinsèque et l'intérêt des enseignants pour une formation continue comme allant de soi. La réalité incline plutôt à penser que ceux-ci sont conditionnés non seulement par le niveau et la qualité de la formation initiale reçue, les moyens pédagogiques et didactiques disponibles mais aussi et surtout par les

retombées positives tant au niveau personnel (épanouissement), professionnel (qualité des prestations et promotion) que matériel (amélioration des conditions de vie et de la considération sociale) que le bénéficiaire de la formation continue espère en tirer.

Considérons donc les liens éventuels que peut entretenir la formation continue avec la progression dans la carrière et l'amélioration des conditions de vie des enseignants. Trois aspects ont été considérés : amélioration des compétences, de salaires et ressources financières supplémentaires durant la formation.

Tableau 3.31 : Avantages tirés des formations en cours d'emploi par les bénéficiaires

Avantages tirés des formations en cours d'emploi	Effectif	Pourcentage (%)
Amélioration des compétences		
Oui	857	83,1
Non	174	16,9
Total	1031	100
Amélioration du salaire		
Oui	21	2,0
Non	1010	98,0
Total	1031	100
Ressources financières supplémentaires durant la formation		
Oui	126	12,2
Non	905	87,8
Total	1031	100

Les conclusions que l'on peut tirer des résultats ci-dessus sont les suivantes :

- La proportion des enseignants qui affirment améliorer leurs compétences grâce aux formations continues reçues est très élevée avec 83,1% contre 16,9 d'enseignants qui sont d'avis opposé ;
- Pour 98% des enseignants interrogés, les formations continues reçues ne permettent pas d'améliorer leur salaire. Pratiquement, ces formations de courte durée ne sont pas prises en compte (valorisées financièrement) par le statut de la fonction publique;
- Enfin pour 12,2% des enseignants interrogés, les formations continues sont pour eux l'occasion d'avoir quelques ressources financières supplémentaires. En effet, certains organisateurs de formations prévoient dans leurs budgets des frais de déplacement, d'hébergement et des perdiems pour les participants en fonction des disponibilités financières.

Suivi et encadrement des enseignants par les visites de classes

Le suivi et l'encadrement des enseignants est un des moyens utilisés pour aider et soutenir professionnellement les enseignants et surtout ceux qui éprouvent des difficultés diverses dans l'exercice de leur métier.

La présente étude s'est intéressée aux visites de classes reçues par les enseignants comme un des moyens de soutien le plus utilisé dans le système éducatif burundais. Quatre types

d'intervenants /encadreurs ont été considérés : le directeur, l'inspecteur communal / cantonal, l'inspecteur provincial / municipal et le conseiller pédagogique.

Tableau 3.32 : Proportion d'enseignants qui ont reçu au moins une visite de classe en 2010-2011

Avoir déjà eu au moins une visite de classe	Effectif	(%)
Oui	1721	95,0
Non	90	5,0
Total	1811	100

Globalement, la très grande majorité des enseignants interrogés (95%) déclarent avoir reçu au moins une visite de classe au cours de l'année scolaire 2010-2011. L'étude a voulu savoir qui intervient dans ces visites et comment ces dernières sont appréciées.

Tableau 3.33 : Proportion d'enseignants ayant reçu au moins une visite de classe selon l'intervenant

Avoir déjà eu au moins une visite de classe	Directeur		Inspection communale/cantonale		Inspection provinciale/municipal		Conseillers pédagogiques	
	Eff	(%)	Eff	(%)	Eff	(%)	Eff	(%)
Oui	1703	99,0	883	51,3	406	23,6	125	7,3
Non	18	1,0	838	48,7	1315	76,4	1596	92,7
Total	1721	100	1721	100	1721	100	1721	100

Une analyse fine des résultats du tableau 3.33 montre que les visites de classe se raréfient à mesure que l'on s'éloigne de l'école et de la hiérarchie scolaire. Ainsi, parmi les enseignants qui ont reçu une visite :

- 99% l'ont été par le directeur d'école (encadrement de proximité). Il est ainsi recommandé de placer le directeur d'école au cœur du dispositif de formation continue des enseignants.
- 51,3% par l'inspecteur communal/cantonal
- 23,6 % par l'inspecteur provincial/municipal et seulement
- 7,3 % d'enseignants ont reçu la visite d'un conseiller pédagogique

Tableau 3.34 : Nombre moyen de visites de classes effectuées en 2010-2011 selon l'autorité

Autorité	Nombre moyen de visites de classes effectuées au cours de l'AS 2010-2011
Directeur	8,46
Inspection communale/cantonale	1,37
Inspection provinciale/municipale	0,43
Conseillers pédagogiques	0,11

Ces résultats montrent que seuls les directeurs d'école visitent régulièrement les enseignants avec un peu plus de 8 visites annuelles en moyenne. La norme réglementaire

prévoit 50 visites par trimestre pour le directeur. On constate donc que la fréquence des visites de classe est largement en dessous des normes. Ces visites doivent en principe toucher toutes les disciplines, toutes les classes, les enseignants en difficultés particulières (nouveaux, titulaires de classes à nouveaux programmes, effectifs élevés, etc.).

Les inspecteurs communaux / cantonaux effectuent les visites auprès des enseignants de leur ressort moins de deux fois par an, tandis que pour les inspecteurs provinciaux et les conseillers pédagogiques, la moyenne annuelle est inférieure à une visite. Cette moyenne peut cacher des disparités si l'on considère le milieu d'implantation et le type d'école.

Intéressons-nous à présent à l'appréciation portée par les enseignants visités en analysant les réponses données à la question « les visites de classes sont-elles profitables ? »

Tableau 3.35 : Appréciation des visites de classes par les enseignants

Les visites de classe sont-elles profitables ?	Effectif	(%)
Oui	1563	90,8
Non	122	7,1
Non réponse	36	2,1
Total	1721	100

On observe que près de 91% d'enseignants interrogés jugent les visites de classes reçues profitables contre 7% qui sont d'avis contraire. Les enseignants qui jugent profitables les visites de classes reçues le justifient par les raisons majeures suivantes :

- Elles permettent d'améliorer la méthodologie d'enseignement ;
- C'est l'occasion d'échanger et de recevoir des conseils et suggestions de la part du visiteur qui permettent de s'améliorer en général ;
- Elles permettent de combler quelques lacunes.

Plus généralement, l'étude a voulu savoir ce qui se fait après une visite de classe en proposant trois actions.

Tableau 3.36 : Ce qui se fait après une visite de classe.

Action menée	Effectif	Échantillon	%
Échange sur la leçon	1072	1811	59.2
Conseils pédagogiques	1314	1811	72.6
Rapport de visite	755	1811	41.7
Rien	33	1811	1.8

En cas de visite de classe, diverses actions sont entreprises dans le but d'aider l'enseignant à améliorer ses prestations. Pour 72,6%, ces visites sont suivies de conseils pédagogiques, d'échanges sur la leçon pour 59,2% de cas et 41,7% d'enseignants interrogés affirment qu'un rapport de visite est établi. On note que 1,8% d'enseignants interrogés affirment que rien n'est fait après une visite de classe. Ce taux est inférieur à celui des enseignants (7,1%) qui disent que les visites de classe reçues ne leur sont pas profitables sans en préciser les raisons.

La multiplicité des autorités scolaires qui interviennent dans les visites de classes suggère les actions suivantes pour une meilleure efficacité :

- Déterminer les finalités et les objectifs pédagogiques des visites de classes ;
- Coordonner les actions des différents intervenants pour harmonisation ;
- Dépasser la routine administrative ;
- Assurer un suivi efficace et identique à tous les enseignants.

Formation continue des enseignants du secondaire

La formation continue des enseignants du secondaire est régie par les mêmes textes et règlements que celle des enseignants du primaire.

Capacité du système de formation continue des enseignants du secondaire

Il est difficile de sonder la capacité de ce système parce que, bien que des structures de cette formation aient été conçues non seulement avec certains bureaux spécialisés comme mentionnés plus haut mais également à l'Université du Burundi et à l'ENS, ces formations ont rarement lieu. Elles le sont de façon ponctuelle comme le montrent les résultats de l'étude.

Tableau 3.37 : Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation

Avoir bénéficié d'une formation continue	Effectif	(%)
Oui	154	31,2
Non	324	65,7
Non réponse	13	3,0
Total	493	100

Dans l'ensemble, près de 66% d'enseignants enquêtés affirment n'avoir bénéficié d'aucune formation continue au moment de l'enquête (2011) contre 31% qui ont déclaré avoir bénéficié d'une formation. Généralement, ces formations ont lieu pendant les vacances scolaires et réunissent enseignants qualifiés et non qualifiés sans nécessairement prendre en compte les spécificités de chaque catégorie. Ceux qui en ont bénéficié reconnaissent un nombre variable de formations.

Tableau 3.38 : Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation par qualification

Qualification	Avez-vous bénéficié d'une formation en cours d'emploi?							
	Oui		Non		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifié	103	31,2	219	66,4	8	2,4	330	100
Non qualifié	48	32,4	94	63,5	6	4,1	148	100

À travers les résultats de ce tableau, il apparaît que l'organisation des formations en cours d'emploi n'a pas tenu compte des priorités car on remarque que les enseignants qualifiés et les non qualifiés ont reçu à proportion égale une formation au vu de leur déclaration.

Tableau 3.39 : Nombre de formations en cours d'emploi reçues par les bénéficiaires.

Nombre de formations	Effectif	%
1	91	59,1
2	37	24,0
3	7	4,5
4 et plus	10	6,5
Ne se rappelle pas	9	5,8
Total	154	100

De plus, les résultats montrent que 59% d'enseignants disent avoir bénéficié d'une seule formation, 24% de deux formations et 4,5 d'enseignants reconnaissent trois formations. Rares sont les enseignants qui totalisent quatre formations et plus (6,5%). La proportion d'enseignants qui ne s'en rappellent pas n'est pas négligeable (5,8%) sans qu'on en connaisse les raisons. Voyons s'il existe des particularités quand on considère le critère de qualification.

Tableau 3.40 : Nombre de formations reçues par les bénéficiaires selon la qualification

Qualification	Nombre de formations											
	1		2		3		4 et plus		Ne se rappelle pas		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Qualifié	61	59,2	24	23,3	5	4,9	6	5,8	7	6,8	103	100
Non qualifié	29	60,4	12	25,0	2	4,2	4	8,3	1	2,1	48	100

Les résultats du tableau montrent que le nombre de formations en cours d'emploi ne varie pas considérablement en fonction de la qualification. Les formations organisées sur une durée d'une à trois semaines voient la participation presque égale des enseignants qualifiés ou non qualifiés. Une légère différence se remarque cependant pour les formations de quatre semaines et plus, pour lesquelles les non qualifiés semblent avoir été privilégiés avec un pourcentage de 8,3% contre 5,8% pour les enseignants qualifiés. Il faut préciser que les organisateurs de formations ne distinguent pas entre les thématiques réservés aux enseignants qualifiés et non. On ne peut donc pas parler de formation sur critère de qualification.

Tableau 3.41: Année de la dernière formation reçue

Année	Effectif	%
1985	1	0,6
1988	1	0,6
1997	1	0,6
1998	1	0,6
1999	1	0,6
2001	1	0,6
2002	3	1,9
2003	1	0,6
2004	3	1,9
2005	4	2,6
2006	3	1,9
2007	4	2,6
2008	6	3,9
2009	15	9,7
2010	57	37,0
2011	35	22,7
Ne sais pas	17	11,0
Total	154	100,0

Si l'on s'intéresse aux dix dernières années (2002-2011), on peut tirer les enseignements suivants :

- De 2002 à 2008, les formations ont touché très peu des enseignants interrogés ;
- Proportionnellement, il y a eu plus de formations les deux dernières années : 37% en 2010 et 22,7% en 2011.

Pour les deux dernières années, cette amélioration s'explique par l'intervention de plusieurs organisateurs de formations continues tels que les Ministères, les ONG, l'UNICEF, IFADEM, l'Université du Burundi et autres.

Cette faiblesse du système de formation en cours d'emploi s'explique principalement par le fait qu'il n'y a pas de ligne budgétaire spécifiquement consacrée à la formation continue des enseignants quel que soit le niveau d'études considéré. Cela contrarie la volonté affichée du Gouvernement (textes et lois) et rend inopérantes la planification et la programmation des formations en cours d'emploi.

Efficacité de la formation continue des enseignants du secondaire

L'efficacité du système de formation continue peut se mesurer par plusieurs critères, tous en relation avec les objectifs poursuivis. Au Burundi, la question de la formation continue des enseignants est un problème crucial étant donné la proportion relativement élevée d'enseignants non ou insuffisamment qualifiés (formation pédagogique). Dans cette étude, nous allons considérer les aspects suivants : le choix des participants, la durée des formations, les sujets et thèmes abordés, ainsi que les organisateurs de ces formations.

Critères de choix des participants à la formation continue

Les enseignants interrogés ont indiqué plusieurs modes de choix des participants à une formation en cours d'emploi. Nous reproduisons ci-après par ordre d'importance ceux qui reviennent souvent :

- Je ne sais pas ;
- Le niveau de classe ou la discipline ;
- Le contenu de la formation ;
- Sympathie/affinité/amitié du directeur ;
- Besoin de renforcement ;
- Choix au hasard ;
- Décision du seul directeur ;
- Appartenance politique ;
- Non qualifiés ;
- Niveau d'études ;
- Cours enseignés.

On peut noter que les modes de désignation des participants indiqués par les enseignants enquêtés du secondaire sont similaires à ceux exprimés par les enseignants du primaire, seul le classement (fréquence de désignation) change. Proportionnellement, les enseignants du secondaire qui affirment qu'ils ne savent pas comment les participants sont choisis sont les plus nombreux (37 sur un échantillon de 120 soit 30,83%). Cela plaide en faveur de l'établissement de critères de choix clairs, pertinents, tenant compte des besoins et des objectifs de formation et connus de tous les enseignants.

Concernant la durée des formations reçues, on observe des durées variables.

Tableau 3.42 : Durée des formations reçues par les bénéficiaires

Durée	Effectif	%
Au plus 1 semaine	118	76,6
1-2 semaines	20	13,0
2 semaines-1 mois	5	3,2
1-2 mois	0	0
Plus de deux mois	1	0,6
Ne se rappelle pas	10	6,5
Total	154	100

Ces résultats montrent que la durée de la formation continue varie, allant d'une semaine (76,6%) à plus de 2 mois (0,6%). On constate que plus la durée est longue, moins nombreux sont les effectifs des participants probablement à cause des moyens financiers à consentir.

Tableau 3.43 : Durée des formations en cours d'emploi reçues par les bénéficiaires par qualification

Qualification	Durée de la formation													
	Au plus une semaine		1-2 semaines		2 semaines -1 mois		1-2 mois		Plus de 2 mois		Ne se rappelle pas		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Qualifié	78	75,7	14	13,6	3	2,9	0	0	1	1,0	7	6,8	103	100
Non qualifié	37	77,1	6	12,5	2	4,2	0	0	0	0	3	6,3	48	100

Les résultats du tableau montrent presque les mêmes proportions quant à la durée des formations en cours d'emploi organisées à l'endroit des enseignants qualifiés et non qualifiés. On peut conclure que le critère de qualification ne guide pas tellement le choix des bénéficiaires de ces formations et que la fréquence des formations peut avoir un impact sur leur efficacité sans perdre de vue leur qualité et celle des formateurs.

Contenus des formations en cours d'emploi

Au Burundi, il existe plusieurs types de formations avec souvent différents intervenants. L'absence de planification et de programmation des formations continues laisse aux opérateurs la liberté de choix des thèmes, périodes et participants. Pour les enseignants interrogés, les thèmes et les sujets qui ont fait l'objet de formations sont les suivants : pédagogie de l'enseignement, français, anglais, TIC, stop sida, bureautique, compétences à la vie, mathématiques, kiswahili, et éthique et déontologie professionnelle.

L'analyse des contenus de formation (thèmes/cours) montre une prépondérance des formations disciplinaires avec une importance accordée aux langues (français, anglais et kiswahili) dont la maîtrise est jugée indispensable pour l'exercice du métier dans le cadre des nouveaux programmes. On note également une formation civique et humaine pour répondre à la volonté politique et une pédagogie devant tenir compte des effectifs élevés dans les classes (pédagogie des grands groupes).

Tableau 3.44 : Les organisateurs des formations en cours d'emploi

Organisateur	Effectif	%
BEET	10	6,5
JICA	2	1,3
MINISTERE	71	46,1
ONG	36	23,4
UNIVERSITE DU BURUNDI	5	3,2
AUTRE	27	17,5
NSP	3	1,9
Total	154	100,0

On remarque une diversité des opérateurs intervenant dans la formation continue des enseignants, sans qu'il y ait nécessairement consultation préalable, chacun proposant une formation ponctuelle, souvent en rapport avec son secteur d'activités.

Le Ministère ayant l'enseignement secondaire dans ses attributions à travers ses agences de formations continues est le premier organisateur des formations en cours d'emploi avec 46,1% de participants. Il est suivi par les organisations non gouvernementales (ONG) diverses (23,4% des participants). Le Bureau d'Etudes de l'Enseignement Technique (BEET) qui organise des formations pour les enseignants du secondaire technique intervient pour 6,5% et l'Université du Burundi a accueilli 3,2% des participants.

Incidences des formations continues sur la carrière des enseignants

La formation continue des enseignants est une nécessité impérieuse et incontournable dans le but de l'amélioration du système éducatif burundais. Il ne serait pas superflu de s'interroger, ici, sur les liens qu'entretient la formation continue avec la progression dans la carrière des enseignants. Nous avons noté que la plupart des formations organisées en faveur des enseignants sont de courtes durées et donc non certifiées. Pour cela, on peut craindre qu'elles ne soient pas motivantes et ne servent pas à revaloriser la carrière enseignante.

Cette étude a voulu savoir quels avantages les enseignants tirent des formations reçues en considérant trois aspects : amélioration des compétences, amélioration du salaire et allocation de ressources financières supplémentaires durant la formation.

Tableau 3. 45: Avantages tirés des formations en cours d'emploi.

Avantages tirés des formations	Effectif	%
Amélioration des compétences		
Oui	127	82,5
Non	27	17,5
Total	154	100
Amélioration du salaire		
Oui	0	0
Non	154	100
Total	154	100
Ressources financières supplémentaires durant la formation		
Oui	29	18,8
Non	125	81,2
Total	154	100

Les résultats montrent que 82,5 % d'enseignants interrogés affirment que les formations en cours d'emploi reçues les aident dans l'amélioration de leurs compétences, entendue dans le sens des meilleures prestations et acquisitions de nouvelles connaissances, d'autant plus que la plupart de ces formations sont disciplinaires et axées sur la pédagogie de l'enseignement.

Pour 18,8 % des enseignants, les sessions de formation continue sont l'occasion d'avoir quelques ressources financières supplémentaires probablement à cause de quelques frais accordés par certains organisateurs aux participants (perdiems, déplacement et hébergement pour ceux qui n'habitent pas dans la ville où a lieu la formation).

Il est à noter qu'aucun enseignant ne tire un avantage salarial quelconque de ces stages alors que ceux-ci devraient être l'occasion de revaloriser la carrière enseignante en la rendant plus attrayante.

Visites de classes comme aide à surmonter ses difficultés

Le règlement scolaire prévoit un certain nombre de visites de classes qui doivent être faites par les autorités scolaires à différents échelons. Ces visites doivent être l'occasion d'apprécier le travail accompli par les enseignants et les aider, en cas de nécessité, à surmonter les éventuelles difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier.

En principe, elles concernent tous les enseignants mais peuvent, comme pour le primaire, concerner de manière particulière certaines catégories : les nouveaux, les titulaires de classes avec de nouveaux programmes et les classes de fin de cycle. En aucun cas, elles ne doivent être des visites sanction, ce qui n'apporterait rien de positif à l'enseignant visité. L'étude s'est intéressée à ces visites de classes, au nombre moyen de visites, à l'autorité qui visite, ainsi qu'aux suites y réservées.

Tableau 3.46 : Proportion d'enseignants qui ont eu au moins une visite de classe en 2010-2011

A eu au moins une visite de classe	Effectif	(%)
Oui	394	79,9
Non	99	20,1
Total	493	100

Globalement, près de 80 % des enseignants interrogés affirment avoir reçu au moins une visite de classe contre 20% qui disent ne pas en avoir reçu. Plusieurs autorités scolaires peuvent effectuer ces visites de classe. L'étude a voulu savoir qui effectue les visites et avec quelle fréquence. C'est ce que montrent les résultats suivants.

Tableau 3.47 : Proportion d'enseignants qui ont eu au moins une visite de classe selon l'autorité scolaire

A eu au moins une visite de classe	Directeur		Préfet/Directeur technique		Inspecteur régional		Conseillers pédagogiques BEPES/BEET	
	Effectif	(%)	Effectif	(%)	Effectif	(%)	Effectif	(%)
Oui	315	79,9	217	55,1	116	29,4	106	26,9
Non	79	20,1	177	44,9	278	70,6	288	73,1
Total	394	100	394	100	394	100	394	100

Ce tableau montre que plus de 20% des enseignants interrogés n'ont reçu aucune visite ni du directeur (20,1%), ni du préfet (44,9) ni de l'inspecteur régional (70,6%) ni du conseiller pédagogique du BEPEP ou du BEET (73,1%). On constate que plus on monte dans la

hiérarchie scolaire, plus les visites se font rares. Le constat a été le même au primaire : ce sont les directeurs, plus proches des enseignants, qui font le plus des visites.

Le tableau qui suit donne le nombre annuel moyen de visites de classes (2010-2011) par autorité scolaire.

Tableau 3.48 : Nombre moyen de visites de classe effectuées au cours de l'année scolaire 2010-2011

Autorité	Nombre moyen de visites de classe effectuées au cours de l'AS 2010-2011 par enseignant
Directeur	2,2
Préfet ou Directeur technique	1,4
Inspecteur régional	0,4
Conseillers pédagogiques du BEPEP/BEET	0,4

Globalement, ce sont les directeurs qui effectuent le plus de visites de classes avec une moyenne annuelle de 2,2 visites, suivis par les préfets / directeurs techniques (1,4), les inspecteurs régionaux et les conseillers pédagogiques du BEPEP /BEET sont à égalité avec moins d'une visite annuelle (0,4). Ce nombre est inférieur à la norme officielle et cache des disparités qui peuvent exister entre les établissements selon le type d'école (public état et public communal) et le milieu d'implantation (milieu rural et urbain).

L'étude a voulu savoir comment les enseignants perçoivent les visites de classes reçues effectuées par les différentes autorités scolaires. La grande majorité d'entre eux disent que ces visites de classes leur sont profitables et justifient leurs points de vue.

Tableau 3.49 : Proportion d'enseignants qui jugent profitables les visites de classes reçues

Les visites de classe sont-elles profitables ?	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	347	88,1
Non	37	9,4
Non réponse	10	2,6
Total	394	100

La très grande majorité des enseignants rencontrés (88,1%) affirment que les visites de classes reçues leur sont profitables. Ils sont 9,4% à dire qu'elles ne le sont pas et 2,6% des enseignants n'ont pas répondu à la question.

Pour les enseignants qui leur reconnaissent un profit évident, ces visites de classes permettent d'améliorer la qualité de l'enseignement à partir des conseils, suggestions et recommandations faites à l'enseignant visité. En rapport avec l'amélioration de la qualité de l'enseignement, les aspects spécifiques cités sont :

- Des erreurs de contenus peuvent être corrigées ;
- La méthodologie de l'enseignement et la préparation des leçons sont améliorées ;
- Plus de régularité dans la tenue des documents pédagogiques ;

- Les visites peuvent corriger certaines irrégularités nuisibles à l'enseignement comme les retards au service ;
- Les visites de classes profitent également aux élèves parce qu'ils réussissent mieux avec l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Les enseignants qui déclarent que les visites de classes ne leur sont pas profitables avancent principalement les arguments suivants :

- Aucun échange avec le visiteur après la visite ;
- On n'apprend rien de nouveau parce que les visiteurs ne maîtrisent pas les matières enseignées ;
- Les visiteurs ne sont là que pour être en ordre avec l'administration et les visiteurs ne consultent que les documents pédagogiques.

Il apparaît clairement que ces enseignants considèrent les visites de classes comme une formalité administrative et non comme un moment d'échange privilégié qui devrait profiter à tous et en particulier à l'enseignant et à ses élèves.

3.4. Constats sur la formation des enseignants

3.4.1. Au fondamental

À partir des principaux résultats obtenus dans la présente étude se dégagent des forces, des atouts majeurs qu'il faudrait sauvegarder et renforcer mais également et surtout des faiblesses et des contraintes qu'il faudrait corriger ou du moins atténuer, pour ne pas compromettre dangereusement les attentes, les efforts fournis, les moyens tant humains que financiers et matériels déjà consentis. De ces analyses, on peut tirer des axes importants et significatifs qui devraient guider les décideurs, les planificateurs et les concepteurs des programmes dans le seul souci d'améliorer la qualité du personnel enseignant et partant celle des enseignements qu'ils dispensent.

Qualification des enseignants

La Déclaration d'Incheon mentionne que d'ici 2030, les pays ont besoin d'enseignants professionnellement qualifiés. Au Burundi, globalement, le taux de qualification est satisfaisant dans les premiers cycles du fondamental, même s'il cache des disparités plus ou moins importantes entre les provinces. Certaines d'entre elles accusent un retard par rapport à la moyenne nationale (91%). En outre, on note une diversité dans les titres professionnels détenus par les enseignants, signe d'une hétérogénéité dans les cursus de formation.

Les enseignants non qualifiés devraient donc bénéficier prioritairement d'une formation de requalification et on devrait veiller à ce que tout nouvel enseignant entrant en fonction soit qualifié et que les cursus de formation soient homogènes. Dans ce sens, le travail en cours sur l'harmonisation des référentiels de formation va dans le bon sens.

Qualité de la formation initiale des enseignants

- Les écoles de formation initiale des enseignants ne recrutent pas toujours les meilleurs candidats. Les élèves orientés dans les sections pédagogiques (LP et EN) ne sont pas les plus performants, avec des conséquences négatives sur le rendement de la filière. On constate des taux de redoublement et d'abandon relativement élevés.
- Les programmes, les contenus des apprentissages et les méthodes d'enseignement

sont à repenser, rénover, renforcer et adapter aux réalités et aux exigences du métier. Dans l'ensemble, l'étude a montré qu'une proportion importante d'enseignants interrogés étaient insatisfaits de la formation aux contenus-matières reçue (54%) alors que 44% estiment la formation pédagogique reçue insuffisante.

- L'initiation aux matériels didactiques durant la formation initiale fait défaut pour 24% des enseignants rencontrés, d'où la nécessité d'affecter des ressources matérielles nécessaires en fonction des besoins réels des différents types d'établissements scolaires.
- Une proportion non négligeable d'enseignants (12,33 %) affirme qu'ils n'ont pas effectué de stages pratiques d'enseignement. C'est une lacune de taille, surtout lorsqu'on sait que le diplômé de la section pédagogique est mis en responsabilité dans sa classe sans période probatoire ni tuteur. Ceux qui en ont bénéficié jugent quasi-unaniment le temps de stages insuffisant.

Formation en cours d'emploi : une nécessité contrariée

Les textes réglementaires qui instituent la formation continue des enseignants comme un droit existent mais leur application effective est contrariée par des impératifs d'ordres divers dont les contraintes budgétaires et financières. Les effets négatifs de ces contraintes s'observent principalement sur les aspects suivants :

- Un accès et une participation aux formations continues limités. Un peu plus de 41% des enseignants interrogés n'avaient jamais bénéficié de formations en cours d'emploi au moment de l'enquête (septembre 2011). Les critères de choix des participants n'apparaissent pas clairement et cela laisse place à des interprétations plus ou moins spéculatives.
- Une planification et une stratégie de formation continue s'imposent et le Gouvernement devrait se donner les moyens de sa politique pour que la formation en cours d'emploi devienne une réalité pour tous les enseignants.
- Ceux qui en ont bénéficié estiment le nombre de formations reçues insuffisant (une seule fois) de même que la durée (tout au plus une semaine), ce qui pose la question de l'impact et de l'efficacité de ces formations.
- L'existence de plusieurs intervenants / organisateurs ne facilite pas la satisfaction des besoins et des demandes de formations ainsi que le choix des contenus et des modalités de formation pertinents et adaptés aux besoins et aux moyens disponibles.
- Le suivi et l'encadrement pédagogique des enseignants doivent être des moyens à utiliser efficacement pour aider et soutenir professionnellement les enseignants et surtout les nouveaux et ceux qui éprouvent des difficultés diverses dans l'exercice de leur métier.
- Les formations en cours d'emploi reçues ne sont pas prises en compte par la fonction publique (capitalisation de la formation) et ne sont pas valorisées dans la carrière des bénéficiaires, ce qui risque d'être démotivant pour les enseignants.
- L'étude a montré que le nombre de visites de classe, une des formes de cet encadrement, baisse à mesure que l'on avance dans la hiérarchie. Les inspecteurs et les conseillers des bureaux pédagogiques devraient faire profiter leurs expériences et leurs savoir-faire aux enseignants en commençant par ceux qui en ont le plus besoin (nouveaux et enseignants en difficultés d'origines diverses).

3.4.2. Au secondaire

L'analyse menée en rapport avec les défis majeurs de la formation initiale et continue des enseignants du secondaire a permis de faire le constat suivant :

- Un taux de qualification des enseignants relativement faible (67%). En effet, près d'un enseignant sur trois n'est pas qualifié (30%) et on peut craindre des disparités importantes au niveau des différentes provinces du pays et selon le type d'établissement, l'enseignement secondaire communal étant le plus défavorisé.
- Des faiblesses au niveau de la formation disciplinaire et de la formation pédagogique qui nécessitent un relèvement de la qualité de la formation initiale et par ricochet du niveau des apprentissages.
- Les visites de classes sont à renforcer et à améliorer. Pour être efficaces et bénéfiques aux enseignants et, partant, améliorer la qualité de l'enseignement, les visites de classes doivent dépasser la simple formalité administrative pour être un moment privilégié d'échanges et une occasion propice pour soutenir et aider l'enseignant à s'améliorer en trouvant des solutions efficaces et appropriées à ses problèmes professionnels. Les faiblesses signalées au niveau de la formation initiale se répercutent négativement sur l'exercice de la profession enseignante sans toujours rencontrer un soutien adéquat, notamment par les visites de classe régulières.
- Une faible capacité du système de formation en cours d'emploi. En effet, 66% des enseignants interrogés n'avaient jamais bénéficié d'une formation continue au moment de l'enquête (septembre 2011).

3.5. Recommandations

- Développer et renforcer la capacité du système de formation des enseignants à tous les niveaux et élaborer une planification concertée. Un accent doit être mis sur la formation des éducateurs du préscolaire.
- Donner une orientation plutôt professionnelle à la formation des candidats en les amenant à acquérir les compétences définies dans le référentiel de formation à l'enseignant de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire.
- Revoir les critères d'orientation dans les filières de formation des formateurs en visant l'excellence et en prévoyant des conditions de motivation et d'attrait. Dans ce sens, attirer et recruter les meilleurs candidats.
- Relever le niveau de la qualité de la formation des formateurs par la réforme des programmes et des méthodes d'enseignement et l'uniformisation des cursus de formation. Une attention doit être portée à la formation pédagogique des formateurs des IES.
- Donner l'importance qui lui revient aux stages pratiques d'enseignement, fixer des critères rigoureux et adaptés à la certification des lauréats des filières de formation des formateurs à tous les niveaux et prévoir un accompagnement adéquat à l'entrée dans la carrière enseignante.
- Équiper les établissements de formation des enseignants en matériels didactiques et en documents de référence de manière satisfaisante et suffisante en tenant compte des objectifs et des finalités.
- Faire de la formation en cours d'emploi une nécessité et une réalité par une meilleure planification et la mettre en lien avec le développement de la carrière des

enseignants tout en y intégrant un mécanisme de valorisation des acquis d'expérience. Pour être efficace, la formation continue devra être motivante, qualifiante et valorisante pour la carrière enseignante.

CHAPITRE 4

GESTION DES ENSEIGNANTS : RECRUTEMENT, DÉPLOIEMENT, ABSENTÉISME ET ATTRITION

Encadré 4 : Des politiques de gestion des enseignants inclusives et équitables

« Élaborer et mettre en œuvre des politiques de gestion des enseignants inclusives, équitables et soucieuses de la parité des sexes, qui portent sur le recrutement, la formation, l'affectation, la rémunération, l'organisation des carrières et les conditions de travail, ainsi que la revalorisation du statut des enseignants et des éducateurs ainsi que la qualité de l'enseignement». (Cadre d'action Éducation 2030, Déclaration d'Incheon, p. 26).

Le présent chapitre aborde la gestion des enseignants sur les questions spécifiques de recrutement, de déploiement, d'absentéisme et d'attrition. Ces formes de gestions ont des incidences évidentes sur la qualité des apprentissages et la réalisation des objectifs d'éducation d'ici 2030.

Il convient de signaler qu'en ce qui concerne la question enseignante, la situation qui prévalait au moment de l'étude a complètement changé, et ce sur trois aspects : (1) l'enseignement de base est passé de 6 à 9 ans, ce qui a impliqué bien entendu la redéfinition des critères d'affectation des enseignants ; (2) les structures de formation initiale des enseignants ont aussi changé : depuis 2015, les enseignants des trois premiers cycles du fondamental sont formés dans les écoles normales (4 ans au post-fondamental), et ceux du fondamental (4^e cycle) à l'enseignement supérieur, essentiellement à l'ENS et à l'IPA ; (3) en 2016 et 2017, une vaste opération de redéploiement a été mise en œuvre, ainsi qu'une affectation dans les écoles d'un nombre important d'enseignants qui se trouvaient dans les administrations, ce qui doit nécessairement avoir changé le visage de la répartition des enseignants sur le territoire.

Cependant, la projection des besoins en enseignants d'ici 2030 se heurte à trois principales difficultés :

- 1) Il n'existe pas de repères officiels pouvant servir de base de calculs (taux d'encadrement, taux de promotion...). Concernant le post-fondamental notamment, le PSDEF prévoyait un taux de passage du fondamental au post-fondamental de 30%. En 2016-2017, le taux a été de 61%. On ne sait pas prévoir les taux pour les années suivantes.
- 2) On ne connaît pas encore les effets du redéploiement et de la réduction des suppléances évoqués ci-dessus. S'ils ont atteint les objectifs, ils devraient avoir comme effet la réduction des besoins, après la correction des disparités dans la répartition des enseignants sur l'ensemble des établissements scolaires.

- 3) On ne dispose pas encore de modèle de simulation validée par le ministère ayant la planification dans ses attributions, ainsi que le ministère des finances, notamment sur les perspectives en termes de recrutements de nouveaux agents de l'Etat, dont les enseignants.

Ce chapitre comprend donc des données sur les enseignants dans les différents niveaux de 2001 à 2011 (au moment de l'étude), la situation actuelle (référence données 2015-2016), ainsi que les perspectives sur les besoins jusqu'en 2030.

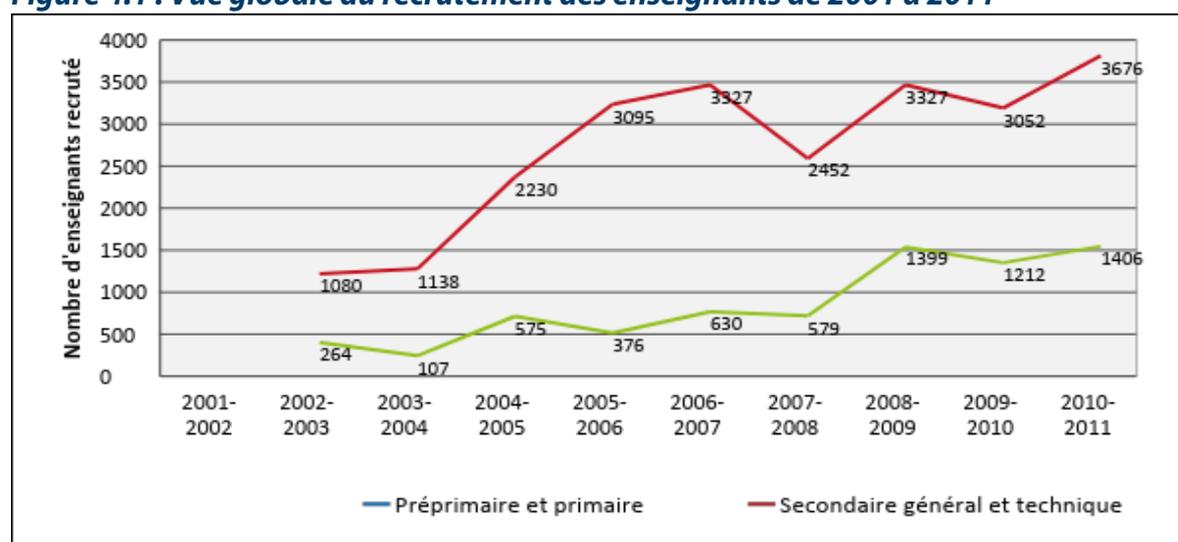
4.1. Recrutement des enseignants

Il s'est dégagé des analyses du deuxième chapitre que les besoins en enseignants, présents et futurs, sont énormes. Le Burundi est confronté au défi d'augmenter le nombre des enseignants, à tous les niveaux de l'enseignement. Le présent chapitre analyse le recrutement des enseignants sur base de données statistiques confectionnées au Bureau de la planification de l'éducation (BUPLANE³¹) du ministère en charge de l'enseignement de base. Les données qui ont été rassemblées par l'étude concernaient les dix dernières années³², c'est-à-dire précisément de l'année scolaire 2001-2002 à 2010-2011.

4.1.1. Vue globale des recrutements de 2001 à 2011

En analysant la situation des recrutements des enseignants du secteur public pour les années 2001 à 2011, il apparaît de manière évidente que d'année en année le nombre des nouvelles recrues a généralement augmenté (Figure 4.1). Cette évolution est-elle proportionnelle à l'accroissement du nombre d'élèves ? Les effectifs les plus élevés sont ceux de l'enseignement de base, c'est-à-dire les niveaux préscolaire et primaire pris ensemble. Les effectifs du niveau secondaire (d'une part le secondaire général et pédagogique et d'autre part le secondaire technique) sont nettement inférieurs aux premiers.

Figure 4.1 : Vue globale du recrutement des enseignants de 2001 à 2011



Source : Figure construite à partir des données du BUPLANE

³¹ Actuellement BPSE : Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation

³² Consigne des équipes de coordination de l'UNESCO, du Comité de pilotage et de l'Équipe Nationale d'appui.

En termes de données brutes, cette évolution d'effectifs d'enseignants est représentée par les quatre tableaux suivants : le tableau 4.1 pour les enseignants du niveau préscolaire, le tableau 4.2 pour les enseignants du primaire, le tableau 4.3 pour ceux du secondaire général et pédagogique et le tableau 4.4 pour ceux du secondaire technique.

Pour chaque tableau, les données contenues dans les trois premières colonnes ont été récoltées comme telles au BUPLANE (actuel BPSE : Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation). Les autres données (quatrième et cinquième colonnes) émanent de calculs des auteurs faits par la suite à partir des premières. Les traits indiquent dans les tableaux des absences de données (données non disponibles au BUPLANE).

Tableau 4.1 : Enseignants du niveau préscolaire recrutés de 2001 à 2011

Année	Enseignants en exercice	Nouveaux recrutés préscolaire	Taux d'accroissement (%)	Taux d'accroissement moyen (%)
2001-2002	-	-	-	-
2002-2003	-	-	-	
2003-2004	-	-	-	
2004-2005	-	-	-	
2005-2006	-	-	-	
2006-2007	-	-	-	
2007-2008	266	-	-	
2008-2009	299	33	11,0	13,9
2009-2010	363	62	17,0	
2010-2011	421	58	13,7	

Tableau 4.2 : Enseignants du niveau primaire recrutés de 2001 à 2011

Année	Enseignants en exercice	Nouveaux recrutés primaire	Taux d'accroissement(%)	Taux d'accroissement moyen (%)
2001-2002	16217	-	-	9,3
2002-2003	17297	1080	6,2	
2003-2004	18435	1138	6,1	
2004-2005	20665	2230	10,7	
2005-2006	23760	3095	13,0	
2006-2007	27087	3327	12,2	
2007-2008	29539	2452	8,3	
2008-2009	32833	3294	10,0	
2009-2010	35823	2990	8,3	
2010-2011	39441	3618	9,1	

Tableau 4.3 : Enseignants du niveau secondaire général et pédagogique recrutés de 2001 à 2011

Année	Enseignants en exercice	Nouveaux recrutés secondaire général et pédagogique	Taux d'accroissement (%)	Taux d'accroissement moyen (%)
2001-2002	3 801	-	-	10,1
2002-2003	4 032	231	5,7	
2003-2004	4 134	102	2,4	
2004-2005	4 692	558	11,8	
2005-2006	5 065	373	7,3	
2006-2007	5 695	630	11,0	
2007-2008	6 274	579	9,2	
2008-2009	7 673	1399	18,2	
2009-2010	8 825	1152	13,0	
2010-2011	10 148	1323	13,0	

Tableau 4.4 : Enseignants du niveau secondaire technique recrutés de 2001 à 2011

Année	Enseignants en exercice	Nouveaux recrutés secondaire technique	Taux d'accroissement (%)	Taux d'accroissement moyen (%)
2001-2002	423	-	-	4,8
2002-2003	456	33	7,2	
2003-2004	461	5	1,0	
2004-2005	478	17	3,5	
2005-2006	481	3	0,6	
2006-2007	-	-	-	
2007-2008	-	-	-	
2008-2009	742	-	-	
2009-2010	802	60	7,4	
2010-2011	885	83	9,3	

Les calculs opérés avaient pour objectif la mise en évidence, pour chaque niveau d'enseignement, du taux d'accroissement moyen du corps enseignant. Les taux d'accroissement moyens obtenus sont respectivement : 13,9% pour le niveau préscolaire (taux calculé sur les trois dernières années dont les données sont toutes disponibles), 9,3% pour le niveau primaire (taux calculé sur les 9 années dont les données sont toutes disponibles), 10,1% pour le niveau secondaire général et pédagogique (taux calculé sur les 9 années dont les données sont toutes disponibles), et 4,8% pour le niveau secondaire technique (taux calculé sur les 6 années dont les données sont toutes disponibles).

Le classement des quatre niveaux d'enseignement considérés, selon l'importance du taux d'accroissement moyen du corps enseignant, est établi par le tableau 4.5.

Tableau 4.5. Évolution des effectifs des enseignants de 2010 à 2015 par niveau

Année	Préscolaire		Fondamental		Post Fond. Gen. Et Péd.		Post Fond. Technique	
	Effectifs	Accroissement annuel en %	Effectifs	Accroissement annuel en %	Effectifs	Accroissement annuel en %	Effectifs	Accroissement annuel en %
2010	432		39441		10148		783	
2011	537	24	41181	4	11213	10	805	3
2012	586	9	43744	6	11565	3	828	3
2013	775	32	45826	5	11998	4	851	3
2014	1021	32	46557	2	13966	16	875	3
2015	1042	2	47479	2	16731	20	1247	43
Moyenne		20		4		11		11

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016.

Il faut signaler ici qu'il n'y a pas eu de recrutement des enseignants depuis 2015, en raison de restrictions budgétaires. La solution adoptée fut le redéploiement afin de répartir équitablement les ressources humaines dans les différentes DCE et DPE. On ne dispose pas encore d'évaluation sur l'impact de cette opération de redéploiement sur la réduction des disparités constatées dans la répartition des enseignants (cf. Chap.1).

On constate néanmoins dans le tableau ci-dessus, malgré le gel des recrutements, des accroissements annuels des effectifs parfois dans des proportions importantes. Le taux moyen d'accroissement des effectifs est par ailleurs équivalent à celui de la période 2001-2011 rapporté ci-dessus. Cette situation peut être expliquée par trois raisons:

- Les enseignants qui interviennent dans de nouvelles classes du fondamental prélevés aux niveaux inférieurs. Ceci explique notamment les accroissements plus importants du post-fondamental pédagogique général et pédagogique par rapport au fondamental.
- Des enseignants en situation de disponibilité pour diverses raisons qui reprennent le service.
- Des enseignants affectés dans les bureaux et qui sont affectés dans les écoles pour enseigner. Avec le redéploiement, cette catégorie d'enseignants a connu une forte hausse en effectifs.

L'accroissement de 43% de 2014 à 2015 s'expliquerait par les efforts que le Gouvernement a consenti pour la promotion de l'enseignement professionnel, qui a nécessité de mettre à disposition des enseignants supplémentaires.

Il apparaît qu'en matière des capacités de recrutement au cours de la période 2001-2011, c'est-à-dire jusqu'au moment de l'étude sur la question enseignante, le taux d'accroissement moyen le plus élevé se retrouvait dans l'enseignement préscolaire. L'enseignement secondaire général et pédagogique se classait deuxième, la troisième place était à l'enseignement primaire, tandis que l'enseignement secondaire technique venait en quatrième et dernière position avec en plus l'écart d'intervalle le plus grand par

rapport à l'avant-dernière place (4,5% alors que les deux autres écarts d'intervalle sont respectivement 3,8% et 0,8%).

Mais il faut se garder, à cette étape d'analyse, de coller hâtivement la meilleure efficacité en matière du recrutement d'enseignants au niveau d'enseignement qui affiche le taux d'accroissement moyen le plus élevé. Inversement, le niveau d'enseignement qui affiche le taux d'accroissement moyen le plus bas n'est pas forcément le moins efficace. Bien que le taux d'accroissement moyen soit un indicateur des capacités de recrutement, son interprétation doit dépasser les aspects purement quantitatifs et engager le débat d'une efficacité qui, également, inclut des aspects contextuels qualitatifs.

4.1.2 Projection des besoins de 2015 à 2030 par rapport à la taille des groupes-classes

Tableau 4.6 : Projection des besoins en enseignants au fondamental de 2015 à 2030

Année scolaire	Effectifs élèves	Ens. nécessaires si GC = 40	Ens. Nécessaires si GC =50
2015-2016	2 272 000	56800	45440
2016-2017	2 299 264	57482	45985
2017-2018	2 326 855	58171	46537
2018-2019	2 354 777	58869	47096
2019-2020	2 383 035	59576	47661
2020-2021	2 411 631	60291	48233
2021-2022	2 440 571	61014	48811
2022-2023	2 469 858	61746	49397
2023-2024	2 499 496	62487	49990
2024-2025	2 529 490	63237	50590
2026-2027	2 559 844	63996	51197
2027-2028	2 590 562	64764	51811
2028-2029	2 621 649	65541	52433
2029-2030	2 653 108	66328	53062

Hypothèses :

- Accroissement annuel moyen des effectifs des élèves de 1,3%
- Ratio élèves enseignants de 40 et 50

Tableau 4.7: Projection des besoins en enseignants de 2015 à 2030 au post-fondamental général et pédagogique

Année	Effectifs élèves	Enseignants
2015-2016	438 054	14 131
2016-2017	455 576	14 696
2017-2018	473 799	15 284
2018-2019	492 751	15 895
2019-2020	512 461	16 531
2020-2021	532 960	17 192
2021-2022	554 278	17 880
2022-2023	576 449	18 595
2024-2025	599 507	19 339
2026-2027	623 487	20 112
2027-2028	648 427	20 917
2028-2029	674 364	21 754
2029-2030	701 339	22 624

Hypothèses :

- Accroissement annuel des effectifs des élèves de 4% (population scolarisable de la tranche des 15-17 ans)
- Ratio de 30 élèves par enseignant (cf. Enseignement en binôme)

Tableau 4.8: Projection des besoins en enseignants de 2015 à 2030 pour le post-secondaire technique

Année	Élèves	Enseignants nécessaires
2015-2016	24629	1231
2016-2017	29555	1478
2017-2018	35466	1773
2018-2019	42559	2128
2019-2020	51071	2554
2020-2021	61285	3064
2021-2022	73542	3677
2022-2023	88250	4413
2023-2024	105900	5295
2024-2025	127080	6354
2026-2027	152496	7625
2027-2028	182996	9150
2028-2029	219595	10980
2029-2030	263514	13176

Hypothèses :

- Maintien de l'accroissement annuel des effectifs d'élèves de 19,8% (de 2010 à 2015)
- Taux d'encadrement de 20 élèves par enseignant (il était de 15 en 2015-2016)

Remarques:

Si les hypothèses sont pertinentes, on relève que le taux d'accroissement annuel des enseignants nécessaires pour le niveau fondamental est de 7%, si le ratio de 50 élèves par groupe-classe est maintenu. Pour le post-fondamental général et pédagogique, ce taux d'accroissement est de 10%.

Pour ce qui est du post-fondamental technique, on constate un accroissement annuel très élevé entre 2010 et 2015, de près de 20%, un taux largement au-dessus de celui relevé par l'étude de 2012, qui fait état d'un accroissement annuel de 4,8% entre 2001 et 2011. A l'instar de l'enseignement préscolaire, un effort soutenu doit être consenti pour doter cet enseignement de professeurs en nombre suffisant. Il se pose néanmoins un problème au niveau de leur formation.

Une seule filière existe actuellement à l'ENS, mais elle héberge un nombre insignifiant d'étudiants au regard des besoins. Il est envisagé une formation de courte durée dans cette même institution pour les détenteurs de diplômes non pédagogiques, mais c'est une solution qui, si elle est mise en œuvre, n'aura pas d'impact significatif sur la disponibilité des enseignants, en raison de possibilités plus étendues d'emplois dans d'autres secteurs pour les détenteurs de diplômes d'enseignement technique.

Il faut noter ici que de façon générale dans le domaine scolaire, les enseignants fonctionnent par groupes d'élèves appelés « groupes-classes ». Un standard international

inspiré par la pédagogie fixe la taille idéale d'un groupe-classe à un effectif de 36 élèves au plus. Mais aussi, des législations scolaires locales prennent au choix des options locales différentes des standards internationalement suggérés. Ainsi, au Burundi, les textes en vigueur dans l'enseignement public fixent à 50 élèves la taille idéale d'un groupe-classe.

L'enseignement préscolaire : un niveau scolaire inaccessible à une grande majorité d'enfants

Des quatre niveaux d'enseignement à l'étude, c'est l'enseignement préscolaire qui affiche le taux d'accroissement moyen du corps enseignant le plus élevé à savoir 20% de 2010 à 2015. Le ratio élèves/enseignant était de 41 en 2015 dans le préscolaire public, ce qui est très élevé pour ce niveau d'enseignement. Le ratio recommandé est d'un maximum de 25. Il convient de noter aussi que le taux brut de scolarisation au préscolaire était de seulement 8%, un chiffre largement en dessous des 50% préconisé comme objectif en 2020 par le PSDEF.

4.1.3. Situation prévalant en 2015

La réforme de l'enseignement de base qui est passé de 6 à 9 ans a changé la donne en ce qui concerne la question enseignante. On constate que les prévisions de l'étude en termes de besoins ont changé à ce niveau d'étude, mais moins dans les autres niveaux.

Tableau 4.9 : Écarts prévisions des besoins de l'étude et effectifs réels des enseignants en 2015-2016

Niveau	Effectifs prévus dans l'étude	Effectifs en 2015	Écart
Préscolaire	804	1042	238
Fondamental cycles 1 à 3	61 450	47 479	13 971
Secondaire général et pédagogique	16 854	16 731	123
Secondaire technique	1165	1240	-75
Total	80273	66492	14257

Remarque : un écart important de 13 971 enseignants au fondamental, écart qui s'explique par la prolongation de cet enseignement de base sur 9 ans. Les enseignants du cycle 4 (7e, 8e et 9e) sont comptabilisés dans ceux du primaire d'avant la réforme. Dans l'enseignement technique, les effectifs des enseignants sont inférieurs des prévisions de 75 unités.

Tableau 4.10 : Situation des effectifs des élèves et des enseignants en 2015-2016

		Elèves	Enseignants	Ratio El/Ens.
Préscolaire	Public	42 986	1 042	41
	Communautaire	20 431	480	43
	Privé	28 584	1 094	26
	Total	92 001	2 616	35
Fondamental	Public	2 271 837	47 479	48
	Privé	42 774	1 875	23
	Total	2 314 611	49 354	47
Post-fondamental général et pédagogique	Public	438 054	16 731	26
	Privé	25 381	2 225	11
	Total	463 435	18 956	24
Post-fondamental technique A 2	Public	24 629	1 247	20
	Privé	26 958	2 309	12
	Total	51 587	3 556	15

Remarque : le développement de l'enseignement privé pour le préscolaire et l'enseignement technique. Parc de l'enseignement technique très réduit.

4.1.4. Les besoins en enseignants jusqu'en 2030

Les projections ci-dessous sont basées sur les populations scolarisables telles qu'estimées par l'ISTEEBU, et les ratio élèves/enseignant actuels.

Tableau 4.11 : Besoins en enseignants au fondamental 2015-2030

Année	Besoins enseignants (cycle 1 à 3)	Besoins enseignants (Cycle 4)	Total Besoins (Cycles 1 à 4)
2015	41045	9399	50444
2016	49076	10388	59463
2017	50592	13069	63660
2018	52100	14838	66938
2019	52600	17499	70098
2020	52071	19577	71648
2021	49264	23555	72819
2022	48100	25170	73269
2023	47708	25186	72894
2024	47457	23132	70590
2025	47222	22042	69264
2026	46824	21636	68460
2027	46558	21361	67919
2028	46311	21152	67462
2029	46001	21042	67044
2030	45641	21033	66673

Source : BPSE. Calculs effectués à partir de la population scolarisable (Projections ISTEEDU)

En se référant aux projections ci-dessus, on constate que le système aura besoin au niveau fondamental de près de 20 000 enseignants supplémentaires en 2020. En 2030, les besoins en sus des effectifs actuels est de près de 16 000. On table ici sur la réduction progressive de la population scolarisable telle qu'indiquée dans les prévisions de l'ISTEEDU.

Tableau 4.12 : Besoins en enseignants pour le préscolaire public³³

Année	Effectifs Préscolaire	Besoins en enseignants
2015	42986	1042
2020	48 139	1174
2025	53915	1315
2030	60384	1473

³³ Projection de la population scolarisable, Ratio El/Ens : 41 (Ratio 2015).

Tableau 4.13 : Projection des besoins en enseignants pour le post-fondamental

Année	Effectifs 9 ^e	Post-fondamental (Tx Promotion 60%)	Besoins en enseignants
2015	120663	72398	3218
2016	124442	74665	3318
2017	167934	100760	4478
2018	167548	100529	4468
2019	237978	142787	6346
2020	249511	149707	6654
2021	286502	171901	7640
2022	328386	197032	8757
2023	420347	252208	11209
2024	372153	223292	9924
2025	336112	201667	8963
2026	325184	195110	8672
2027	321238	192743	8566
2028	317603	190562	8469
2029	313027	187816	8347
2030	311584	186950	8309

Hypothèses:

- Taux de passage du fondamental au post-fondamental : 60%
- Taux d'encadrement : 22,5 (2 professeurs pour un GC de 45 élèves).

4.1.5. Qu'en est-il des enseignants du supérieur ?

Les enseignants du post-fondamental sont en principe formés à l'enseignement supérieur : à l'Institut de Pédagogie Appliquée, à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, à l'Institut d'Education Physique et des Sports et à l'école normale supérieure.

Tableau 4.14 : Effectifs des étudiants dans les structures de formation des enseignants (données 2014-2015)

Institutions	Facultés/Instituts	Filières	Effectifs
Université du Burundi	Institut de Pédagogie Appliquée	Anglais	330
		Bio-Chimie	230
		Français	383
		Maths	283
		Physique Technologie	78
		Kirundi-Kiswahili	101
		Total Effectifs	1 564
Université du Burundi	Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation	Enseignement, Planification	67
	Institut d'Éducation Physique et des Sports		360
École Normale Supérieure	Sciences naturelles	Biologie-Chimie	
		Géographie	
		Mathématiques	
		Physique Technologie	
	Sciences appliquées	Génie Mécanique	
		Génie Electrique	
		Génie Civile	
	Sciences Humaines	Anglais	
		Français	
		Histoire	
Total effectifs		2 300	

Au total, près de 4 290 étudiants étaient en formation en 2014-2015. Il faut souligner cependant que les finalistes de ces structures de formation ne s'orientent pas tous dans l'enseignement. Une enquête de suivi des lauréats de l'ENS effectuée en 2014 a révélé que sur 4 512 sortant de l'ENS, seulement 2 737 travaillaient comme enseignants, soit 60,6%. La proportion était de 40% sur 352 diplômés de l'ENS en 2004 (cf. enquête réalisée en 2004 dans le cadre de l'Etude prospective « Vision Burundi 2025³⁴ »).

Il est à constater aussi que les capacités de formation de ces institutions sont loin de correspondre aux besoins (cf. tableau ci-dessus sur les besoins en enseignants dans le post-fondamental, surtout en référence aux déperditions des diplômés qui préfèrent embrasser d'autres carrières que l'enseignement).

³⁴ PNUD/MPDR/CURDES, Éducation, Formation, Emploi. Tome II : La situation de l'emploi. Bujumbura, Décembre 2004.

4.1.6 Conclusion sur les besoins en recrutements nouveaux dans le système éducatif burundais

- Bien que les enseignants représentent la plus grande fraction du personnel de la fonction publique (près de 60%), les objectifs de l'EPT fixés à 2015 et la structure démographique (la moitié de la population burundaise a moins de 17 ans), inspirent la nécessité d'envisager de nouvelles politiques à propos du recrutement d'enseignants.
- Des efforts particuliers sont à converger prioritairement vers l'enseignement préscolaire et l'enseignement secondaire technique, mais aussi au niveau de l'enseignement des métiers.
- Le secondaire général et pédagogique est également nécessaire, mais avec moins d'acuité.
- Quant au niveau fondamental, son taux d'accroissement moyen du personnel enseignant place visiblement le Burundi sur la bonne voie de l'EPT bien que des besoins subsistent, notamment s'il faut alléger les effectifs des élèves par groupe-classe (passer de plus de 50 élèves à 50 élèves et pourquoi pas au standard pédagogique de 36 élèves) et également alléger le travail des enseignants qui se disent surchargés (passer de la double vacation à la simple vacation).

4.1.7 Modalités de recrutement des enseignants

Critères de recrutement

Les procédures de recrutements et les critères n'ont pas été modifiés depuis la période de l'étude. Cependant, les demandeurs d'emploi non qualifiés pour l'enseignement sont de moins en moins acceptés. Actuellement, un programme de qualification des diplômés universitaires non formés pour l'enseignement est en cours de mise en place à l'ENS.

1) Le diplôme

Le critère primordial de demande d'emploi dans l'enseignement est d'être diplômé d'une institution de formation d'enseignants. Le recrutement d'enseignants qualifiés prédomine donc, mais des cas de recrutement d'enseignants non qualifiés existent aussi, en proportion non négligeable, au préscolaire comme au fondamental.

Les diplômés d'établissements secondaires de formation d'enseignants se présentent généralement aux niveaux préscolaire et primaire. Mais ce n'est pas toujours le cas, certains d'entre eux se retrouvent dans l'enseignement secondaire. Et les diplômés d'établissements supérieurs de formation d'enseignants enseignent généralement au secondaire.

Ce n'est pas partout la règle, certains établissements supérieurs de formation d'enseignants à savoir l'ENS et l'IPA forment les formateurs à deux niveaux différents : les finalistes du cycle inférieur sont spécialisés pour aller enseigner au secondaire premier cycle, tandis que les finalistes du cycle supérieur sont spécialisés pour aller travailler au secondaire second cycle.

2) La motivation

Du moment que les enseignants sont recrutés suite à un dépôt d'un dossier de demande d'emploi, la motivation des candidats à vouloir faire une carrière dans l'enseignement est

visiblement là. L'enquête menée auprès d'un échantillon d'enseignants révèle pourtant que cela n'est pas toujours le cas : 72,2% des cas affirment que l'affectation dans la carrière enseignante correspond à leur emploi de premier souhait, tandis que 26,7% disent y être sans pour autant que l'enseignement représente pour eux l'emploi de premier souhait. Le système éducatif burundais compte donc parmi son personnel une bonne fraction (un quart environ) d'enseignants désistés qui auraient souhaité être ailleurs.

Par rapport à la variable sexe, l'affectation à l'enseignement correspond à l'emploi de premier choix plus pour les femmes que pour les hommes, tant aux niveaux préscolaire et primaire qu'au secondaire.

Le contexte du recrutement

1) Les institutions en charge du recrutement

Au Burundi, le recrutement des enseignants des écoles publiques est, à travers le pays, exécuté par les DPE qui sont des structures exécutives décentralisées du Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement Professionnel, des Métiers et de l'Alphabétisation. Après constitution du dossier de demande d'emploi, chaque candidat dépose ce dernier à la DPE souhaitée. C'est généralement la DPE de son lieu de résidence.

Ainsi, s'il est effectivement recruté par la suite, le demandeur d'emploi obtient de la part du directeur provincial de l'enseignement, une lettre d'affectation à une école se trouvant dans la même circonscription provinciale. Immédiatement, l'enseignant commence à travailler sauf si la lettre est obtenue pendant une période de vacances scolaires.

Les enseignants du secteur privé se font recruter directement auprès des établissements d'enseignement eux-mêmes. L'emploi est dans ce cas offert soit par le directeur de l'école, soit par le représentant légal, soit par un comité de gestion ou un comité exécutif.

2) La procédure

La procédure de recrutement paraît rapide pour les enseignants gouvernementaux. En effet, entre le dépôt du dossier de demande d'emploi et l'engagement effectif, 78,2% d'enseignants du préscolaire et primaire ont attendu entre zéro et 3 mois alors que 9,9% ont attendu entre 3 et 6 mois. Pour les enseignants du secondaire, 70,4% ont attendu entre zéro et 3 mois alors que 12,0% ont attendu entre 3 et 6 mois. Ceux qui disent avoir attendu au-delà de 6 mois représentent une petite fraction.

Une équité en matière de genre s'observe sur ce point (les différences sont négligeables) ; le recrutement des enseignants au Burundi ne fait donc pas de la discrimination basée sur le genre. Des disparités géographiques s'observent néanmoins, la situation se présente comme suit :

- DPE à procédures très rapides (plus de 90% des cas des demandeurs d'emploi ont attendu entre zéro et 6 mois au plus)
 - Ruyigi (91,9%)
 - Muyinga (91,7%)
 - Gitega (91,7%)
 - Kirundo (90,9%)
 - Cibitoke (90,1%)
- DPE à procédures rapides (de 80 à 89% des cas ont attendu entre zéro et 6 mois au plus)

- Ngozi (89,5%)
- Kayanza (89,3%)
- Mwaro (88,1%)
- Cankuzo (87,7%)
- Karuzi (87,7%)
- Muramvya (87,7%)
- Bururi (87,3%)
- Makamba (82,6%)
- Rutana (82,2%)
- Bubanza (80,3%)
- DPE à procédures peu rapides (de 70 à 79% des cas ont attendu entre zéro et 6 mois au plus)
 - Bujumbura mairie (78,4%)
 - Bujumbura rural (77,9%)

L'information que ces résultats véhiculent reste limitée par le fait que l'enquête a été menée auprès d'enseignants seulement, donc ceux qui ont été reçus au recrutement. L'enquête n'a pas pu accéder, par l'intermédiaire de sa population cible à l'information sur les cas rejetés qui, certainement, existent.

3) Les difficultés

L'enquête auprès des enseignants a cherché à savoir si le contexte dans lequel se font les recrutements présente des difficultés particulières aux candidats. Les résultats sur ce point sont les suivants:

- Existence de difficultés : 23,8% des cas
- Absence de difficultés : 72,8% des cas

Le contexte du recrutement d'enseignants présente des difficultés qui frappent plus d'un cinquième des candidats, la proportion n'est pas négligeable. La situation n'est donc pas très saine bien qu'elle ne soit pas non plus dramatique. Beaucoup de difficultés ont été évoquées par les enquêtés, les plus récurrentes sont les suivantes :

- La corruption : il faut payer pour être recruté ;
- La période d'attente entre la demande et l'engagement est longue ;
- La procédure exige un budget que le candidat à l'emploi n'a pas toujours ;
- Le régionalisme : des candidats sont refusés pour le simple fait qu'ils ne sont pas originaires (natifs) de la province ;
- L'appartenance politique comme critère de recrutement ;
- La première affectation est lointaine, on est affecté à des localités éloignées du centre ;
- Disparition/perte du dossier de demande d'emploi déjà remis à la structure qui a en charge le recrutement.

4.2. Déploiement des enseignants

Si la section qui précède offre une vue globale des effectifs des enseignants passés, présents et futurs à court et moyen termes, celle-ci a pour objet d'analyser leur répartition sur le territoire burundais. En effet, la quantité étant un critère d'efficacité dans le recrutement d'enseignants, il faut aussi pour prétendre à cette efficacité savoir répartir équitablement les mêmes ressources humaines.

Les critères d'analyse de cette répartition sont variés. La présente analyse aborde la répartition géographique des enseignants ainsi que leur distribution selon les variables niveau d'enseignement, type d'emploi de temps, statut vis-à-vis du groupe-classe, genre, âge, nationalité, état civil, religion, statut de carrière et régime d'emploi de temps. L'objet de l'analyse est de voir si, derrière ces critères, la répartition est équitable ou si elle présente des disparités.

4.2.1. Vue globale de la répartition géographique des enseignants

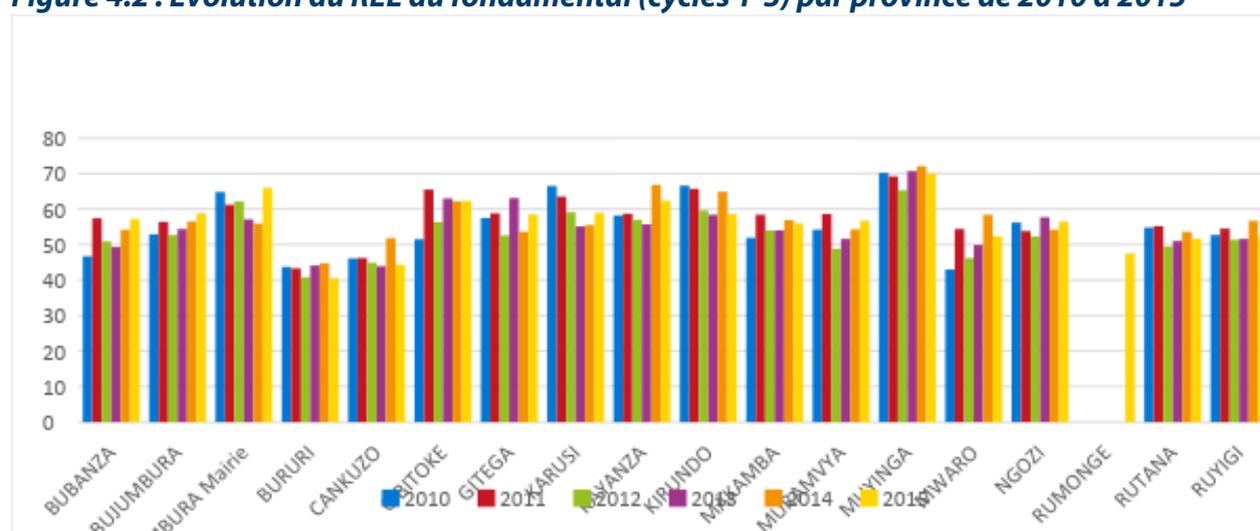
D'un point de vue territorial, le système éducatif burundais est organisé autour des circonscriptions administratives provinciales. Ainsi, au premier niveau de la décentralisation de l'administration et de la gestion de l'éducation/enseignement il y a les DPE. Puis, parallèlement à la subdivision territoriale des provinces en communes, les DPE sont à leur tour subdivisées en directions communales de l'enseignement (DCE). Les DPE sont au nombre de 18.

Trop élevé ou peu élevé que puisse être l'effectif global des enseignants dans une province, celui-ci ne renseigne pas sur le caractère « efficace » ou non du système de répartition géographique des enseignants. C'est un jugement qu'il faut faire en considérant également les effectifs des élèves que les mêmes enseignants sont censés encadrer, et calculer alors et comparer les rapports (ratio au primaire) élèves-enseignants correspondants.

Tableau 4.15 : Évolution des ratios EE du fondamental (cycles 1-3) par province entre 2010 et 2015

PROVINCE	Période de 2010-2015					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
BUBANZA	46,7	57,4	50,9	49,3	54,2	57,2
BUJUMBURA	52,9	56,4	52,7	54,4	56,5	58,8
BUJUMBURA Mairie	64,8	61,2	62,2	57,1	55,9	66
BURURI	43,7	43,3	40,8	44,1	44,7	40,5
CANKUZO	46,1	46,2	44,9	43,9	51,8	44,3
CIBITOKÉ	51,5	65,5	56,3	63,0	62,2	62,3
GITEGA	57,5	58,8	52,6	63,1	53,6	58,5
KARUSI	66,5	63,5	59,1	55,1	55,5	58,9
KAYANZA	58,2	58,7	57,0	55,7	66,8	62,4
KIRUNDO	66,6	65,7	59,6	58,4	64,9	58,6
MAKAMBA	51,9	58,4	54,0	54,0	56,9	56
MURAMVYA	54,2	58,6	48,8	51,6	54,3	56,7
MUYINGA	70,2	69,2	65,3	70,7	72,1	70
MWARO	43,0	54,4	46,2	49,9	58,4	52,3
NGOZI	56,2	53,8	52,3	57,7	54,2	56,5
RUMONGE						47,5
RUTANA	54,8	55,2	49,4	51,0	53,6	51,6
RUYIGI	52,7	54,5	51,4	51,6	56,7	52,4
Total général	54,8	57,1	54,8	54,8	56,6	56,3

Figure 4.2 : Évolution du REE du fondamental (cycles 1-3) par province de 2010 à 2015



Source : Figure construite à partir des données du BUPLANE

Le tableau et la figure précédente montrent que :

- Les ratios fluctuent d'une année à une autre à l'intérieur d'une même province ;
- Les ratios entre les provinces sont différentes ;
- Les disparités sur les effectifs globaux des enseignants ne se retrouvent pas comme telles sur les REE ; il y a moins d'écart dans les REE bien que l'équité reste une gageure. En outre, les provinces qui se classent les premières en effectifs globaux n'occupent pas forcément la même position pour le REE.

Tableau 4.16: Répartition des enseignants par province en 2015-2016 (niveau fondamental)

DPE	Elèves	Enseignants	Ratio El./Ens.
Bubanza	107 156	2 244	48
Bujumbura R	103 508	2 102	49
Bujumbura M	144 192	2 904	50
Bururi	94 243	3 035	31
Cankuzo	64 396	1 813	36
Cibitoke	138 649	2 537	55
Gitega	109 078	4 276	26
Karusi	110 469	2 134	52
Kayanza	173 001	3 111	56
Kirundo	155 215	2 555	61
Makamba	155 572	3 505	44
Muramvya	96 093	1 981	49
Muyinga	152 716	2 504	61
Mwaro	81 492	2 174	37
Ngozi	166 524	3 192	52
Rumonge	129 686	3 208	40
Rutana	129 686	2 224	58
Ruyigi	106 653	2 365	45
Total	2 271 837	47 864	47

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016

Figure 4.3 : Évolution des enseignants par niveau de 2011 à 2015

Remarque : une forte augmentation des effectifs d'enseignants au préscolaire et dans l'enseignement technique, et une évolution plus lente au fondamental.

4.2.3. Déploiement des enseignants de l'ex-primaire

Enseignants de l'ex-primaire et type d'emploi de temps ou type de vacation

La vacation est un concept ou une variable qui, dans le système éducatif burundais, revêt deux modalités qui sont la « simple vacation de l'enseignant » et « la double vacation ». Dans le cas de la simple vacation, un enseignant est chargé de la gestion d'un groupe-classe durant une journée de travail. Dans le cas de double vacation, la gestion de deux groupes-classes durant une journée de travail est confiée à un seul enseignant ; un groupe-classe fréquente l'école durant la matinée tandis que le second la fréquente durant l'après-midi. Également, la traduction concrète de la simple vacation débouche sur deux autres modalités : (1) simple vacation et présent une demi-journée ; (2) simple vacation et présent toute la journée. Ainsi, le compte réel des modalités de la variable « type de vacation » est plutôt trois. L'analyse part de l'échantillon d'enseignants constitué en 2012.

Tableau 4.17 : Répartition géographique des enseignants de l'ex-primaire en 2011-2012 selon le type d'emploi de temps ou type de vacation

Province	Type d'emploi de temps ou type de vacation											
	Double vacation		Simple vacation et présent une demi-journée		Simple vacation et présent toute la journée		Autre		Non réponse		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bubanza	45	38,5	20	17,1	43	36,8	0	0	9	7,7	117	100
Buj. Mairie	28	25,7	39	35,8	24	22,0	3	2,8	15	13,8	109	100
Buj.Rural	38	31,9	26	21,8	45	37,8	0	0	10	8,4	119	100
Bururi	20	21,1	14	14,7	61	64,2	0	0	0	0	95	100
Cankuzo	17	16,8	7	6,9	74	73,3	0	0	3	3,0	101	100
Cibitoke	28	26,4	33	31,1	39	36,8	1	0,9	5	4,7	106	100
Gitega	27	22,1	23	18,9	71	58,2	0	0	1	0,8	122	100
Karuzi	27	31,0	3	3,4	53	60,9	0	0	4	4,6	87	100
Kayanza	32	23,9	7	5,2	93	69,4	1	0,7	1	0,7	134	100
Kirundo	35	29,7	7	5,9	75	63,6	0	0	1	0,8	118	100
Makamba	23	28,8	1	1,3	55	68,8	0	0	1	1,3	80	100
Muramvya	11	25,6	19	44,2	11	25,6	0	0	2	4,7	43	100
Muyinga	47	41,2	1	0,9	61	53,5	1	0,9	4	3,5	114	100
Mwaro	35	27,8	4	3,2	84	66,7	1	0,8	2	1,6	126	100
Ngozi	34	30,6	3	2,7	71	64,0	0	0	3	2,7	111	100
Rutana	21	20,8	15	14,9	62	61,4	0	0	3	3,0	101	100
Ruyigi	13	10,2	9	7,0	104	81,3	0	0	2	1,6	128	100
Ensemble	481	26,5	231	12,7	1026	56,6	7	0,3	66	3,6	1811	100

Source : Tableau construit à partir des données d'enquête

Même s'il est officiellement dit que l'école primaire burundaise pratique la double vacation des enseignants, les résultats obtenus indiquent que l'application du principe est encore loin d'être généralisée sur l'ensemble du territoire. En effet, de l'échantillon d'enseignants du primaire et préscolaire retenu, ceux qui pratiquent la simple vacation se sont révélés plus nombreux (69,3%) que ceux qui pratiquent la double vacation (26,5%).

On note également que la simple vacation, qui est une pratique non prescrite par les textes officiels, qui prescrivent à l'enseignant du primaire un emploi de temps « double vacation », se fait en quelque sorte de façon déguisée dans la mesure où les 69,3% de cas se répartissent d'une part en 12,7% cas de « simple vacation avec présence à l'école durant une demi-journée » et d'autre part en 56,6% cas de « simple vacation avec présence à l'école durant toute la journée ». C'est cette dernière forme de « simple vacation » qui, de façon déguisée, tient lieu de « double vacation ». Il s'agit du régime le plus fréquent de tous.

Au niveau régional et plus précisément sur les provinces qui composent le territoire burundais, cette situation s'observe dans toutes les 17 provinces : partout la simple vacation (forme réelle et forme déguisée confondues) domine en proportions sur la double vacation. Et, partout sauf dans deux provinces seulement, la forme « simple vacation déguisée » l'emporte sur la « simple vacation réelle ». Les deux provinces qui font exception sont Bujumbura mairie et Muramvya.

Au-delà donc de l'option politique de la pratique de la double vacation, et face à diverses difficultés que cette dernière a soulevées (fatigue de l'enseignant sur la journée, surcharge, manque de temps suffisant pour la préparation des leçons, manque de temps suffisant pour la correction des travaux individuels des élèves, etc.), la pratique semble avoir inspiré la nouvelle formule visiblement bien tolérée de la « simple vacation masquée » ou « double vacation déguisée ».

En effet, l'enseignant enseigne effectivement pendant une demi-journée au lieu des deux réglementaires même s'il doit passer la deuxième demi-journée à l'école même. Cette option semble s'imposer pratiquement dans un contexte où théoriquement c'est la double vacation (la vraie) qui est recommandée. Elle s'impose en guise de compromis entre la double vacation pure et la simple vacation pure aussi.

Si ce compromis a l'avantage d'alléger le travail de l'enseignant surchargé, il présente l'inconvénient de faire de l'élève le premier perdant du système. En effet, l'élève est laissé à lui-même et/ou à sa famille qui n'a toujours pas le temps de s'occuper de lui de plus près et avec efficacité (les parents devant travailler), pendant toute une demi-journée. D'une part son temps de travail scolaire a été ainsi réduit alors que paradoxalement les programmes des apprentissages n'ont cessé d'être gonflés. D'autre part, la demi-journée rendue libre n'est pas systématiquement valorisée pour bien profiter à l'écopier.

Comme tentative de solution (une solution parmi tant d'autres), quelques parents qui le peuvent (ils ne sont pas nombreux mais le phénomène prend de plus en plus de l'ampleur) affectent leurs enfants à des cours privés parallèles durant une partie de l'autre demi-journée. L'efficacité de ces cours parallèles communément appelés « cours du soir » (même quand ils ont lieu la matinée !) de même que leurs conditions d'organisation restent encore discutables.

Les enseignants de l'ex-primaire et le statut vis-à-vis du groupe-classe

La variable « statut de l'enseignant vis-à-vis du groupe classe » a deux modalités qui sont « être titulaire » et « être suppléant ». La pertinence de cette variable dans cette analyse réside dans le fait que des écoles primaires peuvent compter ou non plus d'enseignants qu'elles n'ont de groupes-classes, les cas supplémentaires étant ceux qui, en cas d'empêchement d'un enseignant gestionnaire pédagogique d'une classe (le ou la titulaire), joue le rôle de remplaçant ou suppléant.

Il s'avère ici intéressant de chercher à déceler la part de cette réalité qui est un aspect du déploiement. Il a été demandé à chaque enseignant du préscolaire et primaire enquêté de dire s'il (elle) est titulaire ou suppléant(e). Les réponses obtenues sont reprises par le tableau 4.25.

Tableau 4.18 : Répartition géographique des enseignants de l'ex-primaire en 2011-2012 selon qu'ils sont titulaires de classe ou non

Province	Titulaire de classe		Suppléant		Non réponse		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bubanza	112	95,7	3	2,6	2	1,7	117	100
Buj. Mairie	84	77,1	15	13,8	10	9,1	109	100
Buj.Rural	110	92,4	2	1,7	7	5,9	119	100
Bururi	88	92,6	7	7,4	0	0	95	100
Cankuzo	92	91,1	6	5,9	3	3,0	101	100
Cibitoke	99	93,4	3	2,8	4	3,8	106	100
Gitega	113	92,6	8	6,6	1	0,8	122	100
Karuzi	83	95,4	1	1,1	3	3,4	87	100
Kayanza	133	99,3	1	0,7	0	0	134	100
Kirundo	116	98,3	1	0,8	1	0,8	118	100
Makamba	79	98,8	1	1,3	0	0	80	100
Muramvya	41	95,3	1	2,3	1	2,3	43	100
Muyinga	107	93,9	5	4,4	2	1,8	114	100
Mwaro	115	91,3	9	7,1	2	1,6	126	100
Ngozi	108	97,3	1	0,9	2	1,8	111	100
Rutana	95	94,1	4	4,0	2	2,0	101	100
Ruyigi	121	94,5	6	4,7	1	0,8	128	100
Ensemble	1696	93,6	74	4,1	41	2,3	1811	100

Source : Données d'enquête

Vis-à-vis de la gestion des groupes-classes, les enseignants des niveaux préscolaire et ex-primaire ont également un autre statut : soit ils sont titulaires de classe, soit ils sont suppléants. De façon globale, les enseignants titulaires de classe sont dans la proportion de 93,6% contre 4,1% de suppléants. Cette proportion est convenable. Au niveau régional (provinces), cette tendance est préservée ; la proportion des suppléants varie entre 13,8% (Bujumbura mairie) et 0,7% (Kayanza).

Les proportions de suppléances les plus élevées appartiennent respectivement aux provinces de Bujumbura mairie (13,8%), Bururi (7,4%), Mwaro (7,1%), Gitega (6,6%) et Cankuzo (5,9%). Les cinq proportions de suppléances les plus petites appartiennent respectivement aux provinces de Kayanza (0,7%), Kirundo (0,8%), Ngozi (0,9%), Karuzi (1,1%) et Makamba (1,3%).

Tableau 4.19: Enseignants suppléants et titulaires par statut en 2015-2016 au fondamental

STATUT	Suppléant (1-6)		Titulaire (1-6)		Titulaire (7-9)		Total F	Total F+M
	F	F+M	F	F+M	F	F+M		
Public sous convention	1359	1947	8075	13436	869	2384	10303	17767
Public/Etat	1128	1815	11775	23847	1167	4050	14070	29712
Privé	20	56	627	1379	107	407	755	1843
Consulaire			12	27	0	5	12	32
Total général	2507	3818	20489	38689	2143	6846	25140	49354

Source : BPSE, Annuaire 2015-2016, p.284

Constat : les effectifs des suppléants représentent 9% de l'ensemble des enseignants des cycles 1 à 3 (de la 1^{ère} année à la 6^{ème})

4.2.4. Composition de la population enseignante selon la variable sexe

Le système éducatif recrute comme enseignants des hommes et des femmes. Il est intéressant de voir comment se présente la situation du pays en matière d'offre d'emploi et genre et tout particulièrement dans le secteur de l'enseignement. Les données obtenues sur ce point dans les archives du BUPLANE et que nous analysons ici sont relatives aux trois dernières années. Des données complémentaires qui découlent de l'enquête menée sont caractéristiques de l'échantillon tiré et concernent l'année 2011-2012.

Les premières données révèlent que de façon globale, et sur les trois dernières années (données disponibles), les enseignants sont plus nombreux que les enseignantes, mais les écarts ne sont pas importants. Les données suivantes confirment cette topographie pour l'année 2011-2012 (tableau 4.20) ; les enseignants sont également plus nombreux (57,4%) que les enseignantes (42,6%). Dans l'ensemble donc, les enseignants sont plus nombreux que les enseignantes.

Tableau 4.20 : Composition de la population enseignante en 2011-2012 selon le sexe

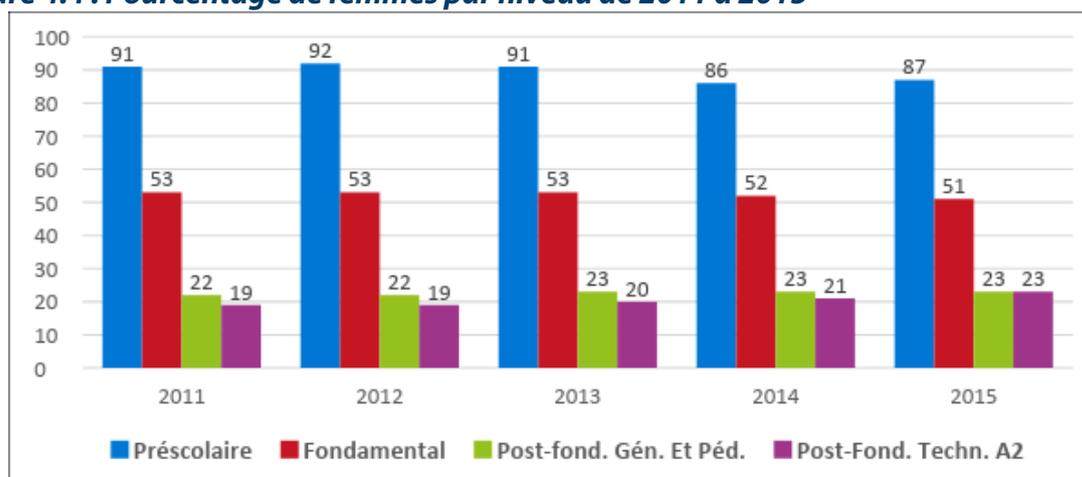
Sexe	Précolaire et primaire		Secondaire		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Féminin	893	49,3	89	18,1	982	42,6
Masculin	918	50,7	404	81,9	1322	57,4
Total	1811	100	493	100	2304	100

Source : Données d'enquête

Tableau 4.21 : Évolution des effectifs des enseignants par « sexe » de 2011 à 2015

Année	F	M	F+M	% F
Précolaire				
2011	491	46	537	91
2012	537	49	586	92
2013	702	73	775	91
2014	878	143	1021	86
2015	905	137	1042	87
Fondamental				
2011	21644	19537	41181	53
2012	23153	20591	43744	53
2013	24091	21735	45826	53
2014	24121	22436	46557	52
2015	24373	23106	47479	51
Post-fondamental général et pédagogique				
2011	2470	8743	11213	22
2012	2591	8974	11565	22
2013	2794	9204	11998	23
2014	3178	10788	13966	23
2015	3880	12851	16731	23
Post-fondamental technique A2				
2011	151	654	805	19
2012	161	667	828	19
2013	171	680	851	20
2014	182	693	875	21
2015	283	964	1247	23

Remarque : la proportion de femmes diminue au fur et à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie scolaire.

Figure 4.4 : Pourcentage de femmes par niveau de 2011 à 2015

4.2.5. Composition de la population enseignante selon la variable « âge »

Il est aussi intéressant de s'interroger sur la composition en âges de la population enseignante. L'analyse de la situation permet de réfléchir par exemple sur les besoins futurs en enseignants eu égard aux âges les plus frappés par l'attrition, l'âge du départ en retraite, etc. L'analyse se base ici sur l'âge des enseignants qui ont constitué l'échantillon de l'enquête de septembre-octobre 2011.

Tableau 4.22 : Distribution de l'échantillon d'enseignants pris selon la variable âge

Tranche d'âge	Précolaire et primaire		Secondaire		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Moins de 30 ans	615	34,0	123	24,9	738	32
30 – 40 ans	832	45,9	272	55,2	1104	47,9
41 – 50 ans	229	12,6	38	7,7	267	11,6
Plus de 50 ans	90	5,0	16	3,2	106	4,6
Ne sait pas	45	2,5	44	8,9	89	3,9
Total	1811	100	493	100	2304	100

La population des enseignants du Burundi est dans son ensemble assez jeune ; une grande majorité d'entre eux (79,9%) est âgée de moins de 40 ans. Face à la situation, la réalisation de l'EPT peut bien compter sur les enseignants en exercice aujourd'hui. Il s'agit en effet d'enseignants qui ne sont pas exposés à des départs obligatoires imminents pour fin de carrière ou retraite.

La retraite étant normalement fixée à 60 ans, l'âge des enseignants en exercice tel qu'il se présente constitue un atout vis-à-vis des besoins en enseignants, à court et moyen termes. Toutefois, il est prévisible que d'ici 20-30 ans, le système éducatif connaîtra beaucoup de cas de fin de carrière. Des mesures accompagnatrices adéquates devraient à ce moment-là avoir été pensées *a priori*.

Cette présentation globale des âges des enseignants se retrouve-t-elle dans les mêmes proportions sous d'autres variables ? Considérons ici les variables niveau d'enseignement et genre.

Âge des enseignants et niveau d'enseignement

La configuration des âges sur les deux principaux niveaux d'enseignement « Préscolaire et primaire » et « Secondaire général, pédagogique et technique » (tableau 4.20) est presque identique à celle que l'on observe sur le plan global : les enseignants de moins de 40 ans correspondent respectivement à 79,9% et 80,1%.

Âge des enseignants et genre

On n'observe pas de disparités chez les enseignants du préscolaire et primaire, à toutes les tranches d'âges, il y a de l'équilibre ou presque entre les effectifs des enseignants et ceux des enseignantes (tableau 4.30). Sur le même axe (voir même tableau 4.21), les disparités basées sur le genre s'observent uniquement à l'enseignement secondaire et à toutes les tranches d'âges : les moins de 30 ans sont plus des enseignantes que des enseignants (10,7% d'écart), ceux âgés entre 30 et 40 ans, 41 et 50 ans, ainsi que plus de 50 ans, sont plus des enseignants que des enseignantes (respectivement 7%, 1,2% et 4% d'écart).

Tableau 4.23 : Distribution de l'échantillon d'enseignants pris selon l'âge, le niveau d'enseignement et le genre

Paramètres		Tranches d'âge										Total	
		Moins de 30 ans		30 – 40 ans		41 – 50 ans		Plus de 50 ans		Ne sait pas			
Niveau	Sexe	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Préscolaire et primaire	Féminin	295	33,0	419	46,9	112	12,5	51	5,7	16	1,8	893	100
	Masculin	320	34,9	413	45,0	117	12,7	39	4,2	29	3,2	918	100
Secondaire	Féminin	30	33,7	44	49,4	6	6,7	0	0	9	10,1	89	100
	Masculin	93	23,0	228	56,4	32	7,9	16	4,0	35	8,7	404	100
Ensemble	Féminin	325	33,1	463	47,1	118	12	51	5,2	25	2,5	982	100
	Masculin	413	31,2	641	48,5	149	11,3	55	4,2	64	4,8	1322	100

4.2.6. Autres caractéristiques de la composition de la population enseignante burundaise

Il s'agit des caractéristiques de l'échantillon d'enseignants retenu lors de l'enquête de septembre-octobre 2011. La liste n'est pas exhaustive et se limite aux éléments suivants : nationalité, état civil, religion, statut de carrière et régime d'emploi de temps. D'autres éléments qui ne sont pas repris ici le seront dans le chapitre 5 qui parle également de la gestion des enseignants.

État civil

Les états civils « célibataire » et « marié » dominent la composition de la population enseignante (tableau 4.32). Il y a plus de célibataires dans l'enseignement secondaire qu'il y en a au primaire et au préscolaire.

Tableau 4.24 : Composition de l'échantillon d'enseignants pris selon l'état civil

État civil	Niveau d'enseignement					
	Précolaire et Primaire		Secondaire (général, pédagogique et technique)		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Célibataire	582	32,1	262	53,1	844	36,6
Marié(e)	1164	64,3	225	45,6	1389	60,3
Union libre	11	0,6	3	0,6	14	0,6
Divorcé(e)	3	0,2	-	-	3	0,1
Veuf/ve	48	2,7	3	0,6	51	2,2
Non précisé	3	0,2	-	-	3	0,1
Ensemble	1811	100	493	100	2304	100

La population enseignante est dominée par un personnel sous statut, les sous contrat sont très peu nombreux, et ce à tous les niveaux d'enseignement.

Tableau 4.25 : Composition de l'échantillon d'enseignants pris selon le statut de carrière

Statut de carrière	Niveau d'enseignement					
	Précolaire et primaire		Secondaire (général, pédagogique et technique)		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Sous statut	1725	95,2	455	92,3	2180	94,6
Sous contrat	59	3,3	9	1,8	68	3
Sans contrat	4	0,2	20	4,1	24	1,0
Non précisé	23	1,3	9	1,8	32	1,4
Ensemble	1811	100	493	100	2304	100

Régime d'emploi de temps

La dominance des enseignants à temps plein (tableau 4.34) et ce, à tous les niveaux d'enseignement, corrobore celle des enseignants sous statut (tableau 4.25). Les enseignants contractuels sont très peu nombreux dans le secteur public.

Tableau 4.26 : Composition de l'échantillon d'enseignants pris selon le régime d'emploi de temps

Régime d'emploi de temps	Niveau d'enseignement					
	Préscolaire et primaire		Secondaire (général, pédagogique et technique)		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Temps plein	1726	95,3	454	92,1	2180	94,6
Temps partiel	26	1,4	18	3,7	44	1,9
Non réponse	59	3,3	21	4,2	80	3,5
Ensemble	1811	100	493	100	2304	100

4.3. Absentéisme

Cette section aborde la question de l'absentéisme des enseignants et plus généralement du temps scolaire qui constitue un autre aspect important de la gestion des enseignants. Le recrutement d'enseignants suffisants et leur répartition territoriale équitable et efficiente ne suffisent pas à eux seuls pour rendre réalisables les objectifs éducatifs si le temps scolaire n'est pas optimisé pour lesdits enseignants, c'est-à-dire dépouillé d'absences.

Il est alors question dans cette analyse d'évaluer aussi l'ampleur des absences des enseignants dans le système éducatif burundais, d'en inventorier ensuite les principales causes et de voir enfin comment elles sont couramment gérées lorsqu'elles ont lieu. L'absentéisme est traité ici en s'appuyant sur les données récoltées en 2012.

4.3.1. Ampleur de l'absentéisme chez les enseignants

L'évaluation quantitative du phénomène de l'absentéisme chez les enseignants enquêtés faisait partie des questions délicates et pour lesquelles le questionnement direct présentait un risque de crispation et de blocage dans l'offre de l'information. Une recherche documentaire dans les écoles sur cette question s'est révélée par ailleurs non fructueuse ; partout la saisie des données n'est pas systématique, de plus elle n'a ni normes de référence ni objectifs communs. Ainsi, pour pouvoir appréhender l'ampleur du phénomène dans le contexte burundais, les questionnaires de l'enquête menée auprès des enseignants comportaient trois questions dont les objectifs respectifs étaient :

- Quantifier l'ampleur des absences totales (absences de toute une journée), en passant par la reconnaissance personnelle de leur existence ;
- Quantifier l'ampleur des absences partielles (absences d'une partie de journée), en passant par la reconnaissance personnelle de leur existence ;
- Quantifier les présences versus absences (totales ou partielles) eu égard au programme d'activités de chaque enquêté à une journée particulière ciblée qui est la journée de travail qui a précédé le jour de l'enquête.

Le troisième objectif n'a pas pu être réalisé, les enquêtés ont très majoritairement omis de répondre à la question correspondante. Ce n'est pas impossible que l'omission soit liée à un sentiment d'être en train d'être évalué. Chaque enquêté devant être évalué sur la journée de travail prise pour référence, la question devait permettre de quantifier à

proprement parler l'absentéisme sur un échantillon de jours équivalent à l'échantillon des enseignants ; soit l'enseignant a été présent, soit il a été absent totalement, soit il a été absent partiellement. L'analyse qui suit est en conséquence limitée aux deux catégories de réponses relatives à la reconnaissance personnelle de l'existence d'absences en général.

Reconnaissance d'absences totales et partielles

Par rapport à l'ensemble de l'échantillon d'enseignants, l'existence d'absences totales et partielles a été largement reconnue. Les enseignants de tous les niveaux d'enseignement les reconnaissent de façon presque égale (écart de 1,7%).

Tableau 4.27 : Fréquences de la reconnaissance personnelle d'absences totales par les enseignants enquêtés

Reconnaissance personnelle d'absences totales	Niveau d'enseignement					
	Précolaire et primaire		Secondaire (général, pédagogique et technique)		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Oui	1611	89,0	431	87,4	2042	88,6
Non	105	5,8	55	11,2	160	6,9
Non réponse	95	5,2	7	1,4	102	4,4
Ensemble	1811	100	493	100	2304	100

Par rapport à l'ensemble de l'échantillon d'enseignants, l'existence d'absences partielles a également été largement reconnue (tableau 4.28). Les enseignants des niveaux préscolaire et primaire les reconnaissent plus que leurs collègues du secondaire (écart de 9,5%). Cela peut avoir entre autres explications le fait que les horaires au secondaire sont moins contraignants que ceux du primaire et du préscolaire.

Tableau 4.28 : Fréquences de la reconnaissance personnelle d'absences partielles par les enseignants enquêtés

Reconnaissance personnelle d'absences partielles	Niveau d'enseignement					
	Précolaire et primaire		Secondaire (général, pédagogique et technique)		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Oui	1480	81,7	356	72,2	1836	79,7
Non	203	11,2	114	23,1	317	13,8
Non réponse	128	7,0	23	4,7	151	6,5
Ensemble	1811	100	493	100	2304	100

Reconnaissance d'absences selon le sexe et la province

Sous l'angle de la variable « sexe », l'existence d'absences tant totales que partielles est largement reconnue par les hommes et par les femmes.

Une des causes évoquées par les enseignants pose particulièrement problème dans la mesure où il s'agit de quelque chose qui est vécue au quotidien, à savoir les grandes

distances à parcourir entre la résidence et l'école (tableau 4.29). Le problème est épineux d'autant plus que la majorité des enseignants (83,9%) sont dépourvus de tout moyen d'appui au déplacement et doivent par conséquent marcher (tableau 4.30).

Tableau 4.29 : Fréquences d'enseignants par distance parcourue pour se rendre au travail

Distance du domicile au lieu de travail	Niveau d'enseignement					
	Précolaire et primaire		Secondaire (général, pédagogique et technique)		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Moins de 2 km	674	37,2	230	46,7	904	39,2
2-5 km	465	25,7	92	18,7	557	24,2
5-10 km	352	19,4	66	13,4	418	18,1
Plus de 10 km	279	15,4	102	20,7	381	16,5
Non précisée	41	2,2	3	0,6	44	1,9
Ensemble	1811	100	493	100	2304	100

Source : Données d'enquête

Tableau 4.30 : Fréquences d'enseignants par moyen de déplacement utilisé pour se rendre au travail

Moyen de déplacement du domicile au lieu de travail	Niveau d'enseignement					
	Précolaire et primaire		Secondaire (général, pédagogique et technique)		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Pieds	1555	85,9	377	76,5	1932	83,9
Vélo	151	8,3	47	9,5	198	8,6
Transport en commun	19	1,0	36	7,3	55	2,4
Motocyclette	31	1,7	9	1,8	40	1,7
Véhicule	16	0,9	20	4,1	36	1,6
Non précisé	39	2,2	4	0,8	43	1,8
Ensemble	1811	100	493	100	2304	100

Source : Données d'enquête

Il est connu que 90% de la population burundaise vit en milieux ruraux caractérisés par une grande pauvreté et où l'infrastructure routière laisse à désirer. Un renforcement des capacités pourrait être axé sur des facilitations à l'acquisition et l'entretien d'un vélo ou d'une motocyclette pour les enseignants. En réalité, l'enseignant burundais déjà surchargé en classe est de surcroît exposé à l'absentéisme et à une fatigue liée au déplacement avant même l'arrivée sur le lieu de travail. Bien entendu l'élève reste le grand perdant dans le système.

4.3.2. Gestion de l'absentéisme

Les absences des enseignants déclenchent une solution parmi les suivantes : le remplacement par un enseignement ayant le statut de suppléant, le remplacement par un collègue quelconque, le remplacement par le directeur de l'école, l'occupation libre mais en classe des élèves, l'envoi des élèves en récréation, le renvoi des élèves à la maison.

Ces données sont tirées d'une enquête réalisée en septembre 2017, et portaient sur les risques et les vulnérabilités en milieu scolaire du personnel non enseignant du secteur de l'éducation qui auparavant a été enseignant, la fraction des enseignants en exercice mais qui ont connu une ou plusieurs interruptions de carrière, la fraction des enseignants en exercice qui souhaitent quitter l'enseignement.

4.4. L'attrition

4.4.1. Les départs de l'enseignement vers les services non enseignants du secteur de l'éducation

Sous l'angle de l'option d'investigation prise, le résultat obtenu fait valoir que 94,6% du personnel non enseignant du secteur de l'éducation ont d'abord été des enseignants. Ceux qui ne sont pas passés par l'enseignement correspondent à 4%. Les 94,6% sont composés d'hommes et de femmes dans les proportions respectives de 75,7% et 18,9%. Il s'agit de fréquences qui indiquent que l'attrition concerne plus les hommes que les femmes, autrement dit, les femmes sont plus stables dans le métier. En matière de diplômes, les mêmes résultats indiquent que l'attrition concerne tous les niveaux de diplômes.

Les interruptions dans la carrière enseignante ou départs temporaires

Les interruptions dans la carrière enseignante ou départs temporaires constituent un autre visage de l'attrition. L'ampleur du phénomène s'évalue à une moyenne de 14,3% des enseignants en exercice (tableau 4.31). Les enseignants du secondaire interrompent leur carrière plus que leurs collègues du primaire et préscolaire (19,5% contre 12,9%).

Tableau 4.31 : Enseignants ayant connu une ou plusieurs interruptions dans la carrière

Avoir connu une ou plusieurs interruptions de service dans la carrière enseignante	Niveau d'enseignement					
	Préscolaire et primaire		Secondaire (général, pédagogique et technique)		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Oui	234	12,9	96	19,5	330	14,3
Non	1511	83,4	382	77,5	1893	82,2
Non réponse	66	3,6	15	3,0	81	3,5
Ensemble	1811	100	493	100	2304	100

Source : Données d'enquête

Sous l'angle de la variable « sexe », il n'existe pas de grandes disparités ; au primaire et au préscolaire, le phénomène est présent chez les femmes à 12,4% des cas et chez les hommes à 13,4% des cas, tandis qu'au secondaire, il est présent chez les femmes à 23,6%

des cas contre 18,6% des cas chez les hommes. En moyenne sur les deux niveaux d'enseignement, les femmes ont interrompu la carrière dans 18% des cas, et les hommes dans 16% des cas. Quoique pas trop élevée, l'ampleur du phénomène de l'interruption de carrière est assez importante. Même si les enseignants concernés reviennent, ils privent temporairement le système éducatif de leurs compétences et leur expérience.

Le souhait de changer de profession

Plus de la moitié des enseignants en exercice souhaitent changer de profession, soit 51,4% (tableau 4.32). La fréquence de ce souhait est plus importante chez les enseignants du secondaire (68% des cas contre 46,9% des cas du primaire et préscolaire). L'ampleur du phénomène n'est pas rassurante pour la stabilité du personnel enseignant.

Tableau 4.32 : Enseignants qui souhaitent changer de profession

Souhaiter changer de profession	Niveau d'enseignement					
	Préscolaire et primaire		Secondaire (général, pédagogique et technique)		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Oui	850	46,9	335	68,0	1185	51,4
Non	911	50,3	143	29,0	1054	45,7
Non réponse	50	2,8	15	3,0	65	2,8
Ensemble	1811	100	493	100	2304	100

Source : Données d'enquête

Sous l'angle de la variable « sexe », les enseignants qui souhaitent changer de profession se distribuent comme suit :

- Au Primaire et préscolaire (total : 850 cas)
 - Les femmes : 43%
 - Les hommes : 57%
- Au secondaire (total : 335 cas)
 - Les femmes : 16,7%
 - Les hommes : 83,3%
- Moyenne
 - Les femmes : 29,9%
 - Les hommes : 70,1%

Le souhait de changer de profession concerne plus les hommes que les femmes, et plus les hommes du secondaire que ceux du primaire et du préscolaire. Quant aux femmes qui souhaitent quitter la carrière, elles sont plus présentes au primaire et préscolaire qu'au secondaire.

Il faut noter aussi que s'il y a des départs pour d'autres professions dans l'enseignement, il y a également des entrées, c'est-à-dire précisément des personnes qui quittent d'autres professions pour intégrer la profession enseignante. Quantitativement, le phénomène correspond globalement à 6% des enseignants en exercice. Il concerne plus le niveau secondaire que le primaire et le préscolaire (7,3% des cas contre 4,6%), et également plus les hommes que les femmes (7,5% des cas contre 4,4%).

4.4.2. Principales causes des départs

Les causes de l'attrition ou départs des enseignants sont diverses mais peuvent être regroupées en quatre points essentiels.

1) Des salaires insuffisants dans l'enseignement

Les gens recherchent d'autres emplois plus rémunérateurs. En effet, les secteurs professionnels que les enseignants donnent en exemples sont ceux qu'ils pensent plus lucratifs : le ministère de la santé publique, le ministère de la justice, le Parlement, le commerce, la police, l'armée, l'office burundais des recettes (OBR), les organisations non gouvernementales (ONG), les banques, les postes de responsabilités administratives, etc. Il y en a même qui disent « *n'importe où pourvu que le salaire soit meilleur* ».

2) Le regroupement familial

Pour résider avec sa famille, tous les enseignants qui sollicitent une mutation ne l'obtiennent pas à l'endroit et au moment voulus, ainsi ils préfèrent partir.

3) L'insécurité dans le pays

La crise sociopolitique déclenchée en 1993 a plongé le Burundi dans une guerre qui a duré plus d'une décennie et dont des séquelles restent encore perceptibles. L'insécurité consécutive a déstabilisé le fonctionnement de toutes les organisations nationales y compris des familles, des individus et les écoles. Le contexte a contraint et contraint encore des enseignants à l'attrition.

4) Les études

Des enseignants qui ont la possibilité de pousser plus loin leur formation et qui le souhaitent poursuivent leurs études. Cette cause a quelque part un lien avec la première parce que c'est par le biais de l'obtention d'un diplôme supérieur à celui qu'on a que l'on espère accéder à un salaire meilleur.

5) Des problèmes de santé

Pour des problèmes de santé personnelle ou de santé d'un proche, des enseignants demandent parfois une mise en disponibilité pour des soins au pays ou à l'étranger.

4.4.3. Gestion des départs

Les candidats à la profession enseignante n'étant pas tous recrutés au temps souhaité (toutes les DPE disposent de listes de demandeurs d'emploi en attente), les départs ne préoccupent pas les responsables de l'enseignement ; ceux qui partent sont simplement remplacés. Néanmoins, ils devraient normalement constituer une préoccupation dans la mesure où ceux qui partent sont porteurs d'une expérience professionnelle que les remplaçants, généralement de nouvelles recrues, n'ont pas encore.

4.5. Constats

Relativement aux engagements vis-à-vis de l'Agenda 2030, l'analyse de la gestion des enseignants sur les aspects recrutement, déploiement, absentéisme et attrition met en exergue les grandes questions qui, éventuellement, pourraient handicaper l'atteinte de l'ODD 4. Les principaux constats sont :

Sur le recrutement :

- Des recrutements d'enseignants encore nécessaires à tous les niveaux d'enseignement, mais de façon plus accrue pour l'enseignement préscolaire et l'enseignement secondaire technique. Si au primaire le taux d'accroissement des enseignants donne l'espoir d'atteindre une éducation pour tous, le préscolaire est dans la situation actuelle un niveau scolaire inaccessible à une grande majorité d'enfants. En outre, étant donné qu'au secondaire général et pédagogique, le recrutement de nouveaux enseignants est encore nécessaire, il faut conséquemment disposer d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés dans les institutions d'enseignement supérieur qui forment les enseignants.
- Parallèlement à cette action qui chercherait à doter d'enseignants tous les enfants en âge scolaire, il faut également des salles de cours additives pour permettre l'accueil de tous (la scolarisation de tous oblige !), d'où la nécessité d'investir dans des constructions nouvelles.
- Des critères de recrutement des enseignants pas toujours explicités et respectés. Plus d'un cinquième des candidats mentionne que la situation n'est pas très saine bien qu'elle ne soit pas non plus dramatique. Il existe d'autres critères non prescrits et subjectifs qui entrent en ligne de compte dans le recrutement.
- Des procédures de recrutement longues et coûteuses pour les candidats, ce qui est de nature à vivre un manque d'enseignants alors que des diplômés attendent d'être recrutés.

Sur le déploiement :

- Des grandes disparités régionales ou plus précisément des disparités provinciales en « service enseignant », le niveau de « dotation en service enseignant » étant déterminé à la fois par le niveau de dotation en enseignants (aspect quantitatif) et par la qualité du rapport élèves-enseignants ou REE (aspect qualitatif).
- Des disparités dans l'emploi du temps journalier des enseignants. Certains pratiquent la double vacation comme prévu par la législation scolaire et encadrent en une journée deux groupes pédagogiques, mais d'autres pratiquent la simple vacation avec deux variantes à savoir la simple vacation avec présence une demi-journée et la simple vacation avec présence toute la journée.

Sur l'absentéisme :

- Des absences des enseignants durant la journée d'école qui prennent plusieurs formes : absences totales, absences partielles, retards au travail et parfois départs avant l'heure.
- Des absences totales dues principalement aux questions de santé de l'enseignant ou de sa famille, des obligations sociales majeures (décès, funérailles, procès de justice,...), des opérations de banque et perception du salaire, et le temps parfois très pluvieux.
- Des absences partielles dues notamment à des opérations de banque et perception du salaire, grandes distances à parcourir entre le domicile et l'école, des réunions de travail diverses qui ont lieu à l'école, des visites d'administratifs.
- Les grandes distances (5-10 km ou plus) de leur école semblent constituer un problème majeur dans la mesure où il s'agit de quelque chose qui est vécue au

quotidien.

Sur l'attrition :

- L'attrition au Burundi concerne beaucoup plus les hommes que les femmes enseignantes.
- L'insatisfaction relative au niveau des salaires du secteur de l'enseignement est la première cause de l'attrition.
- Les questions de sécurité constituent elles aussi une cause des départs des enseignants de la profession.

4.6. Recommandations

- En vue de la réalisation de l'ODD 4 en 2030, l'amélioration de la « dotation en service enseignant » est un impératif partout où cela s'impose. Les DPE moins nanties en la matière peuvent à cet effet faire objet de priorité. Néanmoins, chaque DPE étant composée de plusieurs directions communales de l'enseignement ou DCE, une évaluation des besoins centrée spécifiquement sur les DCE est également indispensable.
- Aucun niveau d'éducation ne devrait être négligé en ce qui concerne l'amélioration du taux de recrutement, du préscolaire à l'enseignement supérieur en vue d'atteindre l'équilibre et le niveau de qualité souhaité.
- Une réflexion approfondie et élargie devrait être menée sur la question de la double vacation en vue de plus d'équité et de plus d'efficacité dans la réalisation des objectifs pédagogiques.
- Il est essentiel de s'attaquer en guise de solution, et faute de possibilité de logement non loin de l'école, l'acquisition d'un vélo ou aux causes profondes de l'absentéisme que ne sont pas de nature éducative mais plutôt liées aux conditions de vie des enseignants. La mise en place des programmes pour le logement des enseignants et leur déplacement devrait être envisagée.

CHAPITRE 5

GESTION DES ENSEIGNANTS:

STATUT, REMUNERATION ET CARRIERE

Encadré 5 : Une carrière attrayante pour les enseignants

«Si beaucoup de gens décident de devenir enseignants pour les avantages intrinsèques qu'ils tirent de l'enseignement, la profession doit également être valorisée sur le plan social comme un choix de carrière viable et attrayant. Des conditions de rémunération compétitives sont indispensables pour recruter et conserver les meilleurs éléments du métier ». (Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016, p.337)

Le thème de la gestion des enseignants est ici appréhendé sous trois aspects complémentaires des quatre premiers abordés avec le chapitre 4. Il s'agit d'analyser les statuts professionnels existants des enseignants, leur rémunération et leur carrière dans le contexte burundais. La pertinence de l'analyse est liée à la réalisation des ODD fixée à l'an 2030.

En effet, il a été mis en évidence plus haut (voir chapitres 2, 3 et 4) que pour l'atteinte de l'ODD 4 et ce, dans le respect des normes légales au Burundi et même de celles universellement prônées par la pédagogie sur les effectifs d'élèves par classe, le pays est confronté aujourd'hui à deux grands défis. Premièrement, il faudrait augmenter les effectifs des enseignants à tous les niveaux du système scolaire, deuxièmement il faudrait assurer à ces enseignants une formation de qualité (formation initiale et formation continue).

Cela suppose, à court, moyen et long termes, que la profession enseignante soit attrayante pour qu'il y ait suffisamment de bons candidats. Ainsi, il s'avère pertinent de voir si actuellement la gestion des enseignants est de nature à déterminer cette attraction. A cet effet, nous décrivons ci-dessous l'existant à propos du statut des enseignants et des avantages qui y sont liés, notamment en matière de rémunérations et de la carrière.

5.1. Statut professionnel des enseignants

5.1.1. Critères de définition des statuts professionnels

Dans le système éducatif public burundais, les enseignants du niveau fondamental et post-fondamental se classent en deux grandes catégories définies par le critère **mode de recrutement**, lui-même subordonné à un autre critère à savoir **le niveau de formation**. Il n'y a pas encore d'organisation rigoureusement pensée pour ce qui concerne le niveau d'enseignement préscolaire qui sert encore une infime partie des enfants d'âge

préscolaire. Les classes maternelles, annexées à des écoles primaires, obtiennent généralement des enseignants au départ recrutés pour l'enseignement primaire.

5.1.2. Statuts professionnels liés au critère « mode de recrutement »

Il s'agit sous cet angle de deux statuts professionnels généralement caractéristiques du secteur public de l'emploi ou fonction publique : l'enseignant est soit un fonctionnaire « sous statut », soit un fonctionnaire « sous contrat » (tableau 5.1). L'enquête menée auprès de l'échantillon d'enseignants constitué indique que le système éducatif burundais emploie majoritairement des enseignants sous statut (94,6%).

Tableau 5.1 : Catégories d'enseignants ou statuts professionnels définis par le critère « mode de recrutement »

Statut professionnel	Caractéristiques	Proportions ³⁵
Sous statut	<ul style="list-style-type: none"> - Nationalité burundaise - Possession d'un diplôme ou un certificat national requis ou titre équivalent - Des avantages salariaux liés à la notation annuelle sont intégrés dans le calcul du traitement 	94,4%
Sous contrat	<ul style="list-style-type: none"> - Nationalité étrangère - Nationalité burundaise sans diplôme ou certificat national requis ou titre équivalent - Pas d'avantages salariaux liés à la notation annuelle 	3%

5.1.3. Statuts professionnels liés au critère « niveau de formation »

Des niveaux de formation différents déterminent des statuts professionnels également différents (tableau 5.2), indépendamment du niveau d'enseignement. Les niveaux de formation ainsi déterminants sont ceux correspondant à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat reconnu au niveau national comme document de fin d'une étape agréée. Des équivalences de diplômes ou certificats obtenus à l'étranger sont également octroyées, cela permet à leurs détenteurs de pouvoir postuler à des postes d'enseignants dans le système.

Le tableau 5.2 indique que dans le système éducatif burundais, les enseignants se classent en plusieurs statuts professionnels définis par le critère « niveaux de formation ». Au moment de l'étude et à l'exception de deux niveaux de formation qui sont D4 et IP, tous les autres se retrouvent encore dans les fins d'étapes de formation initiale (il s'agit ici des lycées pédagogiques formant des D6). Il y a une trentaine d'années que les formations initiales D4 et IP ont été supprimées, mais des enseignants répondant à ces statuts existent toujours.

³⁵ Données de l'enquête sur l'échantillon d'enseignants constitué.

Tableau 5.2 : Niveaux de formation

Niveau de formation	Caractéristiques
A4	<ul style="list-style-type: none"> ● Certificat de fin de collège ● 10^{ème} année réussie ● Quatre ans post-primaire
A3	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme de secondaire technique ● Un an post-premier cycle du secondaire ● Diplôme de 1 an à finalité après la 10^{ème}
A2	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme de secondaire technique ● Trois à quatre ans post-premier cycle du secondaire
A1	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme post-secondaire technique ● Une ou deux ans post A2 ● Diplôme à finalité, 2 ans après les humanités générales
D4	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme professionnel d'instituteur ● Un an post premier cycle secondaire
D7	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme professionnel d'instituteur ● Quatre ans école normale (secondaire pédagogique post-premier cycle du secondaire) ● Ou un an de formation pédagogique post-humanités générales
EF11	<ul style="list-style-type: none"> ● Bulletin avec réussite ● Un an secondaire pédagogique post-premier cycle du secondaire
EF12 (également dit D6)	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme professionnel d'instituteur ● Deux ans secondaire pédagogique post-premier cycle du secondaire
LP2 (également dit D6)	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme professionnel d'instituteur ● Deux ans secondaire pédagogique post-premier cycle du secondaire
LP4	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme professionnel d'instituteur ● Quatre ans secondaire pédagogique post-premier cycle du secondaire
Humanités Générales	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme d'humanités générales ● Trois ans post-premier cycle du secondaire
IP	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme de professeur du premier cycle du secondaire ● Deux ans de formation supérieure
ENS3	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme de professeur du premier cycle du secondaire ● Trois ans de formation supérieure
Licence	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme de professeur du secondaire ● Quatre ans de formation supérieure et mémoire ● Parfois sans spécialisation à l'enseignement
IPA3	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme de professeur du premier cycle du secondaire ● Trois ans de formation supérieure
IPA5	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme de professeur du deuxième cycle du secondaire ● Cinq ans de formation supérieure et mémoire
Ir	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme d'ingénieur (non spécialisé en enseignement) ● Quatre ou cinq ou six ans de formation supérieure et mémoire
Maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme, avec ou sans spécialisation à l'enseignement ● Deux ans de formation post-licence et mémoire
Doctorat	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme, avec ou sans spécialisation à l'enseignement ● Troisième cycle avec thèse

Au niveau de la gestion des travailleurs du secteur public en général (y compris les enseignants), trois grandes catégories regroupent les différents statuts professionnels définis par le « niveau de formation ». Il s'agit respectivement, du niveau le plus élevé au niveau le moins élevé : de la catégorie « Direction », la catégorie « Collaboration » et la catégorie « Exécution » (tableau 5.3).

Tableau 5.3: Regroupement des statuts professionnels définis par le niveau de formation en trois catégories

Catégorie	Diplôme
Direction	Licence, ITS4, Bac III
	IPA5, ENS5, Ingénieur civil
	DEA, DESS, Master, Licence spéciale
	Doctorat, 3 ^{ème} cycle, Médecine générale, Médecine vétérinaire
	Doctorat d'État
Collaboration	D4, A3 et équivalent
	D6
	Diplôme de fin des H.G.
	Attestation de 1 an après les H.G.
	D7, A2 et équivalent
	Diplôme de candidatures
	IP, ISCO
	Attestation de 1 ^{ère} Licence réussie
	IPA3, ENS3, ITS3
	2 ^{ème} Licence réussie sans mémoire
Exécution	Certificat de fin de collège
	Attestation de réussite de 1 an après la 10 ^{ème}

Source : Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale (2012).
Élaboration du programme national de réforme de l'administration : Diagnostic et état des lieux. Rapport final.

5.2. Nombre d'enseignants par catégorie ou statut lié au niveau de formation

5.2.1. Enseignement préscolaire et primaire

D'après les caractéristiques de l'échantillon d'enquête choisi, les enseignants des niveaux préscolaire et primaire pris ensemble se répartissent sur treize statuts définis par le critère niveau de formation (tableau 5.4).

Tableau 5.4: Répartition de l'échantillon d'enseignants des niveaux préscolaire et primaire selon le critère « niveau de formation »

Diplôme	Effectif	%
A1	2	0,1
A2	26	1,4
A3	34	1,9
A4	16	0,9
D4	105	5,8
D6	1120	61,8
D7	343	18,9
EFI	15	0,8
LP2	70	3,9
LP4	2	0,1
Humanités générales	38	2,1
ENS3	3	0,2
Licence	1	0,1
Autre	36	2
Total	1811	100

Source : Données d'enquête

Les enseignants ayant le statut D6 sont les plus nombreux dans l'enseignement préscolaire et primaire (61,8%). Ils sont suivis, dans le classement par ordre d'importance décroissant, par ceux ayant le statut D7 (18,9%), puis par les D4 (5,8%). Les deux premières catégories prises ensemble totalisent à elles seules 80,7% du personnel enseignant des niveaux préscolaire et primaire. Le phénomène est frappant dans la mesure où les onze autres statuts (onze sur treize !) se répartissent ensemble la proportion de 17,3% (les 2% restants correspondent à des statuts non révélés par quelques enquêtés).

Cette composition est indicatrice d'un bon niveau d'adéquation formation-emploi pour les enseignants du primaire. En effet, les enseignants qui sont spécifiquement formés pour enseigner à l'école primaire répondent à un des statuts suivants : D4, D6, D7, EFI, LP2 et LP4. Nous ne parlons pas ici de l'adéquation formation-emploi pour le niveau préscolaire, car, comme exposé plus haut, l'enseignement préscolaire qui est encore très peu pratiqué à l'échelle nationale utilise des enseignants formés pour le primaire, faute d'enseignants appropriés.

On peut dire, dans l'ensemble, que le primaire emploie des enseignants qualifiés à cet effet de par leur formation initiale (tableau 5.5). Le fait que 91,3% des enseignants du primaire soient qualifiés constitue un atout institutionnel pour la poursuite des objectifs de l'EPU au Burundi quoique la qualité de la formation initiale nécessite des améliorations.

Tableau 5.5: Distribution des enseignants du primaire enquêtés selon qu'ils sont qualifiés ou non pour ce niveau d'enseignement

Enseignants qualifiés		Enseignants non qualifiés	
Statut professionnel	Proportion (%)	Statut professionnel	Proportion (%)
D4	5,8	A1	0,1
D6	61,8	A2	1,4
D7	18,9	A3	1,9
EFI	0,8	A4	0,9
LP2	3,9	Humanités générales	2,1
LP4	0,1	ENS3	0,2
-	-	Licence	0,1
-	-	Autre	2
Ensemble	91,3	Ensemble	8,7

5.2.2. Enseignement secondaire

L'échantillon d'enquête choisi des enseignants du secondaire rassemble quinze statuts professionnels définis par le critère « niveau de formation ». Comme c'est également le cas dans l'enseignement primaire, il y a diversité de statuts professionnels (tableau 5.6).

Tableau 5.6 : Répartition de l'échantillon d'enseignants du secondaire selon le critère « niveau de formation »

Diplôme	Effectif	%
A1	29	5,9
A2	37	7,5
A3	7	1,4
A4	1	0,2
D4	-	-
D6	7	1,4
D7	63	12,8
EFI	-	-
LP2	-	-
LP4	2	0,4
Humanités générales	31	6,3
ENS3	100	20,3
IP	8	1,6
IPA3	31	6,3
IPA5	28	5,7
Licence	106	21,5
Ir	27	5,5
Maîtrise	2	0,4
Autre	11	2,2
Non réponse	3	0,6
Total	493	100

Source : Données d'enquête

Deux constats au regard du tableau 5.6 :

- Les statuts professionnels qui regroupent les effectifs d'enseignants les plus élevés sont respectivement ceux correspondant à ces trois niveaux de formation : Licence (21,5%), ENS3 (20,3%) et D7 (12,8%) ;
- Les statuts professionnels D4, EFI et LP2 qui correspondent à des qualifications spécifiques à l'enseignement au primaire sont absents au secondaire.

On note ici que parmi les types de formation les plus fréquents au secondaire (Licence, ENS3 et D7), seuls les cas licence et ENS3 incarnent la qualification pour l'enseignement de niveau secondaire. La formation D7 est normalement conçue pour l'enseignement au primaire. C'est-à-dire que bien qu'ils soient nombreux dans l'enseignement secondaire, les enseignants D7 représentés à 12,8% sont de par leur formation initiale plutôt qualifiés pour le niveau primaire.

La conversion des données du tableau 5.6 en deux groupes d'enseignants selon qu'ils sont qualifiés ou non pour l'enseignement de niveau secondaire indique que, contrairement à ce qui a été observé dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire emploie

une proportion non moins importante (43,6%) d'enseignants non qualifiés (tableau 5.7). Il y a de quoi s'inquiéter à propos de la qualité des formations offertes au niveau secondaire. Un programme de renforcement des capacités s'impose pour que l'enseignement secondaire puisse être doté d'enseignants suffisants ayant le niveau requis et adapter aux exigences de la réforme en cours.

Tableau 5.7: Distribution des enseignants du secondaire enquêtés selon qu'ils sont qualifiés ou non pour l'enseignement à ce niveau

Enseignants qualifiés		Enseignants non qualifiés	
Statut professionnel	<i>Proportion (%)</i>	<i>Statut professionnel</i>	<i>Proportion (%)</i>
ENS3	20,3	A1	5,9
IP	1,6	A2	7,5
IPA3	6,3	A3	1,4
IPA5	5,7	A4	0,2
Licence	21,5	D4	-
Maîtrise	0,4	D6	1,4
-	-	D7	12,8
-	-	Ef1	-
-	-	LP2	-
-	-	LP4	0,4
-	-	Humanités générales	6,3
-	-	lr	5,5
-	-	Autre	2,2
Ensemble	55,8	Ensemble	43,6
-	-	Non réponse	0,6

Source : Données d'enquête

En termes de niveau de qualification, la situation est pratiquement restée la même avec la mise en œuvre de l'école fondamentale. En 2015-2016, le taux de qualification au fondamental était de 91% contre 68% au post-fondamental général et pédagogique.

5.3. Rémunération, incitations et avantages

Avec l'existence de statuts professionnels très variés, il s'avère pertinent d'analyser les niveaux des salaires correspondants, y compris les incitations et autres avantages, en vue de comparer ces derniers dans deux perspectives. Premièrement, les salaires des enseignants sont à comparer entre eux, relativement à l'appartenance à des statuts différents. Deuxièmement, ces mêmes salaires sont à comparer avec ceux d'autres employés non enseignants du secteur public (ayant le même niveau de qualification). L'objectif est de réfléchir, en fin de comptes, sur le caractère attractif ou non de la profession enseignante puisqu'au regard de l'importance de la population d'âges

scolaires, il est évident que le système éducatif burundais a encore besoin de recruter beaucoup d'enseignants afin d'atteindre les objectifs d'éducation de qualité pour tous.

Si aujourd'hui, le recrutement des enseignants du secteur public se fait de manière décentralisée au niveau des DPE, la rémunération est quant à elle centralisée. Elle est du ressort du Ministère des Finances, en collaboration avec le Ministère de la Fonction publique, du travail et de l'emploi et de celui ayant l'enseignement fondamental et post-fondamental dans ses attributions. Ainsi, les décisions relatives aux barèmes salariaux et à leur évolution sont prises à ces niveaux plutôt centraux. Par ailleurs, ces barèmes figurent en annexe de la Loi portant Statut général des fonctionnaires.

5.3.1. Conditions salariales des enseignants sous statut et sous contrat

A diplôme égal, l'enseignant sous statut et l'enseignant sous contrat recrutés au même moment ont le même salaire de base. Ce qui va les différencier particulièrement par la suite c'est la valorisation des notations annuelles uniquement pour les enseignants sous statut. Par le biais de syndicats, les enseignants sous contrat ont déjà exprimé la revendication d'une équité de traitement sur ce point, mais ils n'ont toujours pas obtenu gain de cause.

5.3.2. Conditions salariales des enseignants selon les niveaux de formation

Sous cet angle, les différences qui s'observent dans les niveaux des salaires sont axées sur la situation du fonctionnaire de l'État par rapport aux trois catégories « Direction, Collaboration, Exécution » (tableau 5.8).

Tableau 5.8: Répartition des salaires de base mensuels des enseignants selon la catégorie et le diplôme

Catégorie	Diplôme	Salaire de base (en FBU)
Direction	Licence, ITS4	82.135
	IPA5, ENS5, Ingénieur civil	88.761
	DEA, DESS, Master, Licence spéciale	99.702
	Doctorat, 3 ^{ème} cycle, Médecine générale, Médecine vétérinaire	109.873
	Doctorat d'État	118.811
Collaboration	D4, A3 et équivalent	39.295
	D6	42.377
	Diplôme de fin des H.G.	42.377
	Attestation de 1 an après les H.G.	53.472
	D7, A2 et équivalent	53.472
	Diplôme de candidatures	57.787
	IP, ISCO	62.564
	Attestation de 1 ^{ère} Licence réussie	62.564
	IPA3, ENS3, ITS3	73.043
	2 ^{ème} Licence réussie sans mémoire	73.043
Exécution	Certificat de fin de collège	28.200
	Attestation de réussite de 1 an après la 10 ^{ème}	29.433

Source : Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale (2012).
Élaboration du programme national de réforme de l'administration : Diagnostic et état des lieux. Rapport final.

5.3.3. Salaires des enseignants comparés à ceux d'autres fonctionnaires du secteur public

Il a été dit plus haut, à propos de l'attrition (chapitre 4), qu'une proportion importante d'enseignants (51,4%) souhaiterait changer de profession, le motif ayant été le plus évoqué étant le salaire dans le secteur de l'enseignement jugé insuffisant et inférieur à celui de certains autres fonctionnaires. Le tableau 5.9 illustre cette plainte des enseignants.

Tableau 5.9 : Salaire mensuel moyen pour deux exemples de statuts de fonctionnaires

Statut professionnel	Salaire mensuel par ministère			
	Education	Santé	Agriculture et élevage	Justice
D6	89.057	-	45.260	193.986
Licence	156.815+80000	342.369	114.385	652.520

Source : Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale (2012).
Élaboration du programme national de réforme de l'administration. Diagnostic et état des lieux. Rapport final.

5.3.4. Comparaison des incitations et avantages reçus par les enseignants et les autres fonctionnaires du secteur public

L'attractivité d'une profession ne se limite pas au salaire moyen ou au salaire de la catégorie à laquelle on appartient. D'autres incitations et avantages existent. Ces derniers varient selon des statuts spéciaux accordés à certains ministères. Il importait de voir, sous cet angle, si l'enseignant burundais en bénéficie et d'en préciser le montant et les modes d'attribution (indemnités, primes, etc.).

L'accès à l'information en cette matière s'est révélé très difficile ; l'équipe de recherche des données sur la question s'est heurtée à beaucoup de contraintes. Les quelques données obtenues sont présentées dans le tableau 5.10.

Tableau 5.10: Primes, indemnités et avantages des enseignants comparés à ceux d'autres fonctionnaires du secteur public (FBU)

Primes, indemnités et avantages	Ministères			
	Éducation	Santé	Agriculture /élevage	Justice
Primes de rareté	0	0 à 20.000	0	0
Primes/Indemnité d'encouragement	7.000 à 15.000	20.000 à 40.000	0	30.000 à 70.000
Indemnité de stabilisation professionnelle	0	21.995 à 66.110	0	0
Indemnité clinique	0	0 à 40.000	0	0
Indemnité de garde	0	4.399 à 13.222	0	0
Indemnité d'astreinte	0	12.770 à 22.300	0	0
Prime/Indemnité de risque	0	50% du salaire de base	0	15.000 à 50.000
Indemnité de logement	30.000 à 50.000	30.000 à 50.000	30.000	150.000 à 50% du salaire de base
Indemnité de déplacement	9.680	9.680	9.680	20.000 à 80.000
Prime d'éloignement	0	0	0	0
Prime de fonction	0	0	0	15.000 à 50.000
Eau et électricité	0	0	0	15.000 à 56.000

Source : Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale (2012).

Élaboration du programme national de réforme de l'administration. Diagnostic et état des lieux. Rapport final.

La situation des salaires moyens (tableau 5.9) et celle des primes, indemnités et autres avantages pour les quatre secteurs d'emploi donnés en exemples (tableau 5.10) permet de comprendre en partie pourquoi les enseignants disent être moins rémunérés que les autres fonctionnaires. Deux ministères, Santé publique et Justice, ont été parmi les secteurs d'emploi les plus cités par les enseignants enquêtés quand il s'agissait de dire dans quel autre secteur professionnel ils souhaiteraient aller travailler en cas de départ de la profession enseignante.

5.3.5. Influence des salaires et conditions de travail dans le choix de la carrière

Le choix d'un métier/profession est motivé par plusieurs facteurs dont l'épanouissement personnel, le bien-être et la considération sociale. Nous avons voulu savoir si les enseignants interrogés ont réellement et prioritairement choisi l'enseignement comme profession.

Tableau 5.11 : Proportion d'enseignants qui ont choisi la carrière enseignante au premier choix

Enseignement comme emploi de premier choix	Effectif	(%)
Oui	1412	78,0
Non	381	21,0
Non réponse	18	1,0
Total	1811	100

La grande majorité d'enseignants interrogés (78%) affirment que l'enseignement a été l'emploi de leur premier choix. En poussant l'investigation plus loin, on s'aperçoit que les enseignants interrogés sont nombreux à vouloir quitter l'enseignement pour plusieurs raisons.

Tableau 5.12 : Proportion d'enseignants qui souhaiteraient changer de profession selon la qualification

Qualification	Souhaitent changer de profession							
	Oui		Non		Non réponse		Total	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Qualifié	787	47,6	823	49,7	45	2,7	1655	100
Non qualifié	49	40,8	68	56,7	3	2,5	120	100

Les résultats du tableau 5.12 montrent que près de la moitié des enseignants qualifiés (47,6%) souhaitent changer de métier à l'heure actuelle contre 40,8 % pour les enseignants non qualifiés. Ces derniers sont plus nombreux (56,7%) à vouloir rester dans l'enseignement. Les raisons qui poussent les uns et les autres à s'exprimer de la sorte sont nombreuses et variées. Les enseignants qui souhaiteraient changer de profession invoquent les principales raisons suivantes exprimées en fréquence :

- Salaire insuffisant : 264 soit 84% des répondants ;
- Mauvaises conditions de travail : 19, soit 6% ;
- Déconsidération sociale : 18 soit 5,7% ;
- Surcharge de travail : 8 soit 2,5% ;
- Grande distance à parcourir : 4 soit 1,3%.

Pour eux, les professions qui les attirent le plus parce que mieux rémunérées, plus avantageuses et plus valorisantes sont :

- Santé : 196 soit 60% des répondants ;
- Justice : 85 soit 26% ;
- ONG : 17 soit 5% ;
- Commerce : 10 soit 3% ;
- Police/Armée : 7 soit 2% ;
- Parlement : 6 soit 2% ;
- Ministre : 2 soit 0,6% ;
- OBR : 2 soit 0,6% ;
- Prêtre : 1 soit 0,3%.

Les enseignants qui déclarent ne pas vouloir changer de profession évoquent les raisons suivantes :

- Aimer le métier : 130 soit 49,6% des répondants ;
- Formé pour enseigner : 48 soit 18% ;
- Métier honorable : 33 soit 12,5% ;
- Fidélité au métier : 17 soit 6,4% ;
- Attente de la retraite : 14 soit 5,3% ;
- Aimer les enfants : 7 soit 2,6% ;
- Résignation : 5 soit 1,9% ;
- Métier stable : 4 soit 1,5% ;
- Satisfait par le métier : 4 soit 1,5%.

Il ressort de ces différents résultats que :

- Malgré les effectifs élevés d'enseignants qui disent être insatisfaits de la formation aux contenus-matières et de la formation pédagogique reçues, le métier d'enseignant a été choisi en premier par une grande majorité d'enseignants interrogés (78,0%) ;
- Globalement, 47,09% des enseignants interrogés souhaiteraient changer de profession pour les diverses raisons invoquées.

On peut donc penser que l'insatisfaction par rapport à la formation, à laquelle s'ajoutent les difficultés professionnelles rencontrées et l'insatisfaction professionnelle en général (frustrations) sont des facteurs objectifs qui peuvent pousser l'enseignant à vouloir quitter le métier d'enseignant.

L'attrait du métier d'enseignant, la satisfaction professionnelle et partant la fidélisation au métier passent impérativement par la solution satisfaisante et durable de tous ces défis.

5.3.6. Modalités et régularité de paiement des salaires

Modalités de paiement

L'enseignant burundais du secteur public reçoit son salaire, mensuellement, par un ordre de virement de l'État sur un compte personnel ouvert dans une institution financière (banques, La Poste, etc.) agréée au plan national. Le niveau de développement actuel des institutions financières est tel qu'on en trouve dans toutes les provinces du pays, et même, leurs décentralisations gagnent de plus en plus des circonscriptions intra-provinciales.

L'enseignant perçoit donc son salaire dans une institution financière de son choix, la proximité de son école et/ou de sa résidence est généralement un critère déterminant. Mais il existe des enseignants qui, pour des raisons variées, préfèrent aller percevoir leur salaire dans la capitale malgré la distance. Cette dernière option handicape parfois la tenue des cours, mais le problème ne devrait plus persister puisque les banques sont en train d'offrir de plus en plus aujourd'hui des services en week-end.

Régularité des salaires

La totalité du salaire est payée à échéances mensuelles. À l'exception de quelques retards de versement du salaire qui s'observent parfois à certaines fins de mois, les choses se passent généralement bien dans le contexte burundais. Bien qu'ils soient toujours gênants pour le salarié qui, à la fin du mois, attend impatiemment son salaire, les retards occasionnellement connus sont restés limités à quelques jours.

Cette régularité de la rémunération constitue un atout pour la sauvegarde de la motivation des enseignants (facteurs motivants – voir module IICBA). Elle est en partie explicative de deux attitudes que l'on observe chez les enseignants relativement au phénomène d'attrition. D'une part, les enseignants qui n'entendent pas quitter l'enseignement font valoir entre autres motifs la stabilité de la profession enseignante. D'autre part, commente-t-on couramment, les enseignants qui attendent la première occasion pour quitter profession disent : « Non je n'ai pas encore trouvé du travail, je suis à l'enseignement ». Dans le dernier cas, des chercheurs d'emploi adoptent comme stratégie d'attendre sur quelque chose si petit soit-il plutôt que d'attendre sur rien. Ceci expliquerait en conséquence la présence, dans le système éducatif et particulièrement au secondaire de beaucoup d'enseignants non qualifiés (voir plus haut, tableau 5.7).

Bien que le paiement des salaires des enseignants puisse en général être qualifié de régulier, la gestion n'est pas parfaite. Deux types d'irrégularités se font observer depuis plusieurs années : premièrement, des retards dans le paiement d'indemnités et annales, et deuxièmement, des retards pour le paiement du premier salaire après le recrutement et la régularisation pour ceux qui ont obtenu des diplômes supérieurs.

À propos des indemnités et annales, des enseignants enquêtés disent attendre toujours d'être régularisés mais en vain. Quant au paiement du premier salaire, le temps d'attente est variable, il fluctue entre 1 mois et plus de 12 mois (tableau 5.13).

Tableau 5.13 : Fréquence des enseignants enquêtés sur le temps passé à attendre le premier salaire au recrutement

Niveau d'enseignement		Temps passé à attendre le premier salaire au recrutement						Total des répondants
		1 mois	2 mois	3 mois	3-6 mois	6-12 mois	Plus de 12 mois	
Précolaire et primaire	Effectif	52	21	184	312	723	446	1738
	%	3,0	1,2	10,6	18,0	41,6	25,7	100
Secondaire	Effectif	21	7	30	63	210	139	470
	%	4,5	1,5	6,4	13,4	44,7	29,6	100
Ensemble	Effectif	73	28	214	375	933	585	2208
	%	3,3	1,3	9,7	17,0	42,2	26,5	100

Source : Données d'enquête.

La plus longue attente du premier salaire (plus de 12 mois) est observée dans 26,5% des cas enquêtés. L'attente se situant entre 6 et 12 mois a été connue par 42,2% des cas. Ces deux proportions font ensemble 68,7% des cas avec une attente d'au moins 6 mois. C'est-à-dire que près des trois-quarts des enseignants recrutés attendent pendant au moins six mois pour obtenir leur premier salaire. Cela constitue un problème majeur pour les nouvelles recrues souvent aux conditions matérielles et financières très précaires.

En vue d'inciter les enseignants débutants à plus de motivation dans l'exercice du dur métier nouvellement choisi, un système de paiement dès le premier mois d'exercice pourrait être pensé. Cela n'est pas impossible dans la mesure où 3,3% des enseignants enquêtés disent avoir perçu leur premier salaire après un mois, 1,3% après 2 mois, et 9,7% après 3 mois. Une attente de son salaire pendant trois mois est déjà trop longue.

Du point de vue de la variable « niveau d'enseignement », la situation qui s'observe par rapport à l'effectif global des enseignants se répercute à peu près comme telle chez les enseignants des niveaux préscolaire et primaire et chez ceux du secondaire. Cela se comprend aisément dans la mesure où ce sont les mêmes services administratifs qui gèrent les dossiers des deux groupes d'enseignants ; les enseignants des différents niveaux sont sur ce point de la gestion, traités de la même façon.

L'une des raisons explicatives des longues attentes du premier salaire est le long processus de contrôle du dossier d'admission de l'enseignant, depuis son enregistrement dans une DPE jusqu'aux services des ministères habilités. Le processus se déroule en six étapes :

- le dépôt du dossier d'admission à la DPE ;
- la vérification du dossier par les services de la DPE ;
- la vérification du dossier par la Direction de la planification et de recrutement (Ministère ayant l'enseignement de base et l'enseignement secondaire dans ses attributions) ;
- la vérification du dossier par le ministère de la Fonction publique ;
- l'octroi d'un numéro matricule par la Direction de recrutement (ministère de la Fonction publique) ;
- enfin, le numéro matricule est communiqué à l'enseignant par voie inverse.

Si le dossier est complet et sans embûche, l'enseignant attend alors de percevoir son premier salaire. Sinon il est invité à venir le régulariser. Dans ce dernier cas, la procédure devient plus longue.

Dix éléments constituent actuellement le dossier d'admission :

- Curriculum vitae ;
- Attestation de bonne conduite vie et mœurs ;
- Attestation d'état civil ;
- Attestation de naissance ;
- Attestation d'aptitude physique ;
- Déclaration de non poursuite judiciaire ;
- Photocopie du diplôme certifiée conforme à l'originale ;
- Lettre de demande d'emploi ;
- Deux photos passeport ;
- Bordereau de versement pour ouverture d'un numéro de compte bancaire.

Un autre élément rallonge parfois la procédure pour l'obtention du premier salaire : les derniers diplômes de l'année peuvent être signés aux mois de novembre et décembre alors que la rentrée scolaire a lieu en septembre. Ainsi, les dossiers d'admission des candidats restent incomplets pour plusieurs semaines faute du diplôme. Parfois, l'absence de signatures sur les nouveaux diplômes est due à des retards de remplacement de l'autorité signataire en cas de promotion de ce dernier à d'autres fonctions. Également, même lorsque des dossiers de d'admission sont enregistrés dans des délais raisonnables, la lenteur administrative pouvant entacher leur traitement n'est pas à écarter.

5.4. Carrières enseignantes

Cette troisième section analyse les perspectives de carrière des enseignants. Elle décrit les échelles de salaire de base, selon le diplôme, puis la progression des salaires des enseignants et ses facteurs déterminants. Ensuite, elle se penche sur les possibilités de transfert d'un niveau éducatif vers un autre.

5.4.1. Échelles des salaires

D'après un mémorandum publié par les syndicats CONAPES, SLEB, STEB et SYNAPEP le 9 novembre 2011, les enseignants ne sont pas informés des échelles salariales régissant leurs rémunérations et leur carrière. Il dit, en guise d'exemple, que le calcul de l'impôt professionnel sur les revenus (IPR) reste un secret des seuls agents de la Direction de la Gestion des Traitements au Ministère de la Fonction Publique.

Des paliers de recrutement des enseignants existent (tableau 5.14), ils sont basés sur les niveaux de formations scolaires et académiques organisés dans le cadre du système d'enseignement. Seulement, l'accès à l'information n'est pas offert aux enseignants en vue de leur permettre de comprendre les plans de carrière dont ils sont les premiers intéressés.

Il conviendrait que les progressions salariales possibles soient connues de tous.

Tableau 5.14 : Paliers de recrutement des enseignants

Catégorie	Diplôme	Grade	Échelon	Indice	Salaires de base
Exécution	Certificat de fin de collège (10 ^{ème} réussie), A4	II	12	183	28.433
	Attestation de réussite de 1 an après la 10 ^{ème}	II	14	191	29.433
Collaboration	A3 et équivalent (Diplôme de 1 an à finalité après la 10 ^{ème})	II	6	255	39.295
	D6 (2 ans après la 10 ^{ème} : T.C.)	II	10	275	42.377
	Diplôme de fin des Humanités générales : H.G.	II	10	275	42.377
	Attestation d'1 an après les H.G.	II	22	347	53.472
	D7, A2 et équivalent (4 ans après le T.C.)	II	22	347	53.472
	Diplôme de Candidatures (2 ans après les H.G.)	II	26	375	57.787
	IP, ISCO et diplôme à finalité équivalent (2 ans après les H.G.)	II	30	406	62.564
	Attestation de 1 ^{ère} Licence (3 ans réussis après les H.G.)	II	30	406	62.564
	IPA3, ENS3, ITS3, et équivalent (3 ans à finalité après les H.G.)	II	38	474	73.043
	2 ^{ème} Licence réussie sans mémoire	II	38	474	73.043
Direction	Licence, ITS4 et équivalent (4 ans après les H.G.)	II	8	533	82.135
	IPA5, ENS5, Ingénieur civil et équivalent (5 ans après les H.G.)	II	12	576	88.761

DEA, DESS, Master, Licence spéciale et équivalent (7 ans après les H.G.)	II	18	647	99.702
Doctorat, 3 ^{ème} cycle, Médecine générale, Médecine vétérinaire et équivalent (7 ans après les H.G.)	II	23	713	109.873
Doctorat d'État, PHD, Spécialistes médicaux et équivalents (Doctorat + 2 ans)	II	27	771	118.811
Spécialisation poussée en Médecine et équivalent (Doctorat + 4 ans)	II	32	849	-

Source : Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale (2012).
Élaboration du programme national de réforme de l'administration. Diagnostic et état des lieux. Rapport final.

5.4.2. Mobilité enseignante : possibilité de changement de niveau éducatif, de catégorie ou de poste

Le système éducatif burundais n'offre pas aux enseignants la possibilité de changer de niveau éducatif par un plan de développement évolutif de carrière. L'enseignant affecté au primaire reste pour toujours enseignant du primaire parce que bloqué par un niveau de formation et un diplôme dédiés à ce niveau de prestation. S'il veut changer de niveau de prestation, l'unique voie possible est le retour aux études pour obtenir un niveau de formation et un diplôme supérieurs. Cette dernière option est l'une des causes de l'attrition dans le système (voir chapitre 4). Si l'enseignant réintègre, plus tard alors, la profession, le changement du niveau de formation s'accompagne parallèlement d'un changement de statut professionnel, avec un salaire de base supérieur à celui d'avant. En tout état de causes, l'enseignant du secondaire est statutairement et socialement plus valorisé que celui du primaire, et il l'est en revanche moins que celui de l'enseignement supérieur.

La question qu'on devrait soulever est de savoir comment faire pour valoriser chacun au niveau d'enseignement où il exerce. Autrement dit, même après une formation continue et l'acquisition d'un diplôme supérieur, comment maintenir l'enseignant au niveau où il était et valoriser son grade, son salaire, etc. Ceci présente l'avantage d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages aux différents niveaux à travers la qualification professionnelle des personnels. Dans la même veine, la valorisation des acquis d'expérience devrait être instaurée afin de reconnaître à certains personnels les compétences acquises durant leur pratique professionnelle.

Pour ce qui est des changements de postes, ils sont rendus possibles soit par la promotion, soit par la réaffectation, cette dernière pouvant être souhaitée ou non souhaitée. La promotion est supposée donner droit à des avantages nouveaux, mais pas forcément la réaffectation. Les changements de postes sont possibles à tout enseignant, les textes réglementaires qui les régissent datent de 1990. Néanmoins, le respect de ces derniers est souvent outrepassé. Par exemple, pour être nommé directeur d'établissement secondaire, il faut cinq ans d'expérience, une licence ou équivalent et trois cotations "Très Bon" pendant les trois dernières années. Néanmoins des directeurs et directrices ne répondant

pas à ces critères se voient nommés. Des mobiles à intérêts variés sont explicatifs du phénomène : favoritisme, corruption, etc. La constante est que tous hypothèquent les principes de la compétence, l'objectivité et la bonne gouvernance en éducation. Le niveau de satisfaction (versus insatisfaction) des enseignants enquêtés vis-à-vis de la façon dont les promotions sont accordées dans le secteur de l'enseignement est, à cet effet, illustratif (tableau 5.15).

Tableau 5.15 : Fréquences des enseignants enquêtés selon qu'ils sont satisfaits ou non de la façon dont les promotions sont accordées dans le secteur de l'enseignement

Ancienneté à l'école	Précolaire et primaire				Secondaire			
	Satisfaction		Insatisfaction		Satisfaction		Insatisfaction	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
0-2 ans	72	4,5	393	24,8	13	2,8	166	35,8
3-5 ans	48	3,0	477	30,1	11	2,4	142	30,6
6-15 ans	69	4,3	493	31,2	11	2,4	106	22,8
Plus de 15 ans	12	0,7	108	6,8	3	0,6	12	2,6
Ensemble	201	12,7	1381	87,3	38	8,2	426	91,8

Source : Données d'enquête

Indépendamment de l'ancienneté dans leur école d'affectation, la grande majorité des enseignants du préscolaire et primaire (87,3%) et du secondaire (91,8%) disent qu'ils ne sont pas satisfaits de la façon dont les promotions sont accordées dans l'enseignement.

5.5. Constats

En matière de gestion des enseignants, et plus particulièrement en ce qui concerne les statuts des enseignants, leurs rémunérations et leur carrière, les points de revendications potentielles sont nombreux. L'expression de ces dernières nécessite de trouver un espace d'écoute et de recherche conjointe de réponse idoine. C'est en adoptant une attitude expressive de la part des syndicats et une attitude de réceptivité de la part du gouvernement que les deux parties pourront convenir d'un terrain d'entente pour rendre la profession enseignante plus attractive, en vue de la réalisation effective des objectifs de l'EPT prévue pour 2015.

Les principaux constats sont :

- Un programme de renforcement des capacités s'impose pour que l'enseignement secondaire puisse être doté d'enseignants suffisants ayant le niveau requis. Il y a beaucoup d'enseignants du secondaire qui ont un diplôme D7 ou autre et qui ne sont pas qualifiés pour enseigner à ce niveau.
- Les enseignants disent être moins rémunérés que les autres fonctionnaires ayant le même niveau de qualification qu'eux. Les corps de la santé et de la justice bénéficient d'un certain nombre d'indemnités que n'ont pas les enseignants. On a vu au Chapitre 4, par exemple que l'éloignement de l'école est une cause des absences alors que les enseignants n'ont pas d'indemnités d'éloignement comme les agents de la santé et de la justice.
- Le plan de carrière des enseignants se définit comme un cul-de-sac qui ne donne

aucune perspective d'évolution et de développement professionnel aux enseignants.

- Le système actuel de rémunération sera remis en cause dès la mise en application de la politique salariale en cours d'étude à travers la classification des emplois : étude commanditée par l'État du Burundi avec l'appui financier du PNUD.

5.6. Recommandations

- Définir des mécanismes de motivation des enseignants diversifiés qui sont en lien avec leurs conditions de vie mais aussi leur développement professionnel – avantages intrinsèques et extrinsèques.
- Mettre en place des mesures permettant aux enseignants de vivre et de travailler dans des conditions optimales pour assurer une éducation de qualité, valorisation d'indemnité de logement et de déplacement et mise en place d'une indemnité d'éloignement et d'une prime de craie pour les enseignants.
- Définir dans un cadre de concertation entre les syndicats d'enseignants, la fonction publique, le ministère des finances et le ministère de l'éducation un plan de carrière articulé avec la valorisation des acquis d'expérience et la formation continue des enseignants.
- En vue d'inciter les enseignants débutants à plus de motivation dans l'exercice du dur métier nouvellement choisi, un système de paiement accéléré du salaire dès le premier mois d'exercice pourrait être pensé.

CHAPITRE 6

CONTEXTE PROFESSIONNEL ET SOCIAL

Encadré 6 : L'absence de mécanisme dans le dialogue social avec les enseignants en Afrique Subsaharienne

[...] la majorité des enseignants de l'Afrique subsaharienne manquent de voix et de systèmes bien établis pour enrichir leurs expériences à travers l'élaboration des politiques. Les mécanismes permettant de canaliser les messages de la salle de classe à travers le fonctionnement des systèmes de direction et de gestion des écoles, des visites d'inspection et de supervision scolaires ou des possibilités de dialogue participatif sont généralement faibles à travers le continent et ne sont pas considérés comme des véhicules fiables pour inciter les décideurs à améliorer leur qualité. (IICBA, 2016, Teaching Policies and Learning Outcomes in Sub-Saharan Africa, Summary, p.17)

L'analyse de la question enseignante serait incomplète si l'on ne s'intéressait pas à la satisfaction professionnelle des enseignants et de la place qui leur est accordée dans les discussions concernant le développement de l'éducation au Burundi ainsi que les questions concernant leur profession. Ainsi dans ce sixième chapitre, il est analysé deux aspects de la question enseignante, à savoir quelle satisfaction les enseignants ont de leur métier et comment le contexte socio-professionnel dans lequel ils évoluent leur accorde un espace de dialogue et de consensus pour les questions qui les concernent.

Dans le cadre de la révision de ce rapport, il a été décidé au niveau de l'équipe des consultants de mener une enquête restreinte pour évaluer l'évolution de la situation au sujet de la thématique du présent chapitre. L'enquête a été menée au mois de septembre 2017 auprès de quatre syndicats : CONAPES ; SYNAPPEP ; SIPESBU ; STEB, ainsi qu'auprès de responsables d'établissements scolaires, et ce dans deux DPE : Bujumbura Mairie et Bubanza, 10 DCE et 16 établissements.

6.1. Situation professionnelle des enseignants

Concernant le niveau de satisfaction professionnelle de l'enseignant, l'étude s'est penchée sur la satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur situation professionnelle, les causes de satisfaction ou de non satisfaction professionnelle des enseignants ainsi que leurs aspirations professionnelles.

6.1.1 La satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur situation professionnelle

Les aspects sur l'image et l'estime de soi de l'enseignant, la motivation vis-à-vis de son travail, la perception personnelle de sa tâche, les perspectives ainsi que la manière dont il se perçoit dans la profession sont des dimensions très importantes dans l'analyse du contexte professionnel et social de l'enseignant.

A ce niveau, nous avons voulu connaître la proportion d'enseignants qui affirment qu'ils opteraient pour la même profession s'ils avaient la possibilité de choisir de nouveau leur domaine de prestation ainsi que la proportion d'enseignants qui souhaiteraient changer d'école. Voici les résultats bruts obtenus auprès de nos enquêtés.

Tableau 6.1 : Indicateurs de satisfaction professionnelle des enseignants au Burundi

Degré de satisfaction professionnelle de l'enseignant	% des enseignants du primaire et du préscolaire	% des enseignants du secondaire	Moyenne
Proportion des enseignants qui choisiraient une autre profession	46.9	68.0	57.4
Proportion des enseignants qui souhaiteraient changer d'école	46.9	36.3	41.6

L'analyse des données récoltées révèle qu'en moyenne 57,5 % des enseignants souhaiteraient changer de profession et que 41.6 % d'entre eux souhaiteraient changer d'école. Nous constatons qu'une grande proportion (68 %) des enseignants du secondaire voudraient changer de profession alors que nous n'avons que 47 % pour le primaire et le préscolaire.

Nous pouvons ainsi affirmer que les enseignants avec des niveaux de qualification académiques élevés (niveau A1 et plus) semblent moins désireux de rester dans l'enseignement par rapport à leurs collègues du primaire ayant en général un niveau académique inférieur. Par rapport au niveau de satisfaction relative à la profession, 42.2 % du primaire et 53.8 % du secondaire ne sont pas satisfaits.

6.1.2 Les causes d'insatisfaction ou de satisfaction des enseignants

Souvent, les bas salaires, les mauvaises conditions de travail, beaucoup d'années passées dans une école sans obtenir une promotion et les effectifs trop élevés dans les classes sont, entre autres, les causes d'insatisfaction chez nombre d'enseignants comme le montrent plusieurs recherches.

Qu'en est-il au Burundi ?

À l'analyse des données relatives à l'insatisfaction des enseignants, nous pouvons citer :

- **les bas salaires** : 94.3 % des enseignants trouvent leurs conditions salariales insatisfaisantes. En effet, les chiffres montrent que 95.1 % des enseignants du secondaire et 93.3 % du primaire et préscolaire ne sont pas satisfaits par le montant de leur salaire. Dans le même ordre d'idées, au sujet de leur niveau de satisfaction de leur rémunération par rapport aux autres fonctionnaires de même niveau et de la fonction publique, nous constatons que plus de 90 % des enseignants interrogés, tous niveaux confondus, répondent par la négative.
- **les conditions de travail** : les données récoltées montrent qu'en moyenne 71.8 % des enseignants jugent leurs conditions de travail non satisfaisantes avec une moyenne de 76.1 % pour les enseignants du secondaire et de 67.5% pour ceux du primaire et préscolaire.

Tableau 6.2: Taux d'insatisfaction des enseignants par rapport au salaire et aux conditions de travail

Insatisfaction des enseignants	% des enseignants du primaire et du préscolaire	% des enseignants du secondaire	Moyenne
Non satisfaction par rapport au salaire	93.3	95.1	94.2
Non satisfaction du salaire par rapport aux autres fonctionnaires	90.3	91.5	90.9
Non satisfaction liée aux mauvaises conditions de travail	67.5	76.1	71.8

Notons également quelques indicateurs de satisfaction par rapport à l'enseignant : il s'agit notamment de la satisfaction par rapport à la gestion de l'école, aux relations avec les collègues, à la direction, aux élèves, aux parents d'élèves, aux conditions sécuritaires à l'école, dans le milieu de vie ainsi qu'à l'importance d'appartenir aux syndicats. Pour toutes ces rubriques les chiffres sont supérieurs à 50% comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 6.3 : Taux de satisfaction des enseignants par rapport aux conditions de travail

Domaine de satisfaction	% des enseignants du primaire et du pré primaire satisfaits	% des enseignants du secondaire satisfaits	Moyenne
Gestion de l'école	54.7	62.9	58.8
Relations avec les collègues	95.1	96.8	95.9
Relations avec la direction de l'école	90.7	94.3	92.5
Relations avec les élèves	94	95.3	94.5
Relations avec les parents d'élèves	89.4	91.9	90.6
Conditions sécuritaires à l'école	87.3	88.8	88
Conditions sécuritaires dans le milieu de vie des enseignants	85	84.8	84.9
Nécessité d'appartenir à un syndicat	91.7	89	90

Il y a lieu de relever ici une contradiction avec les réponses récoltées et rapportées au tableau 6.2 ci-dessus (71,8% de non satisfaction). Il est fort probable que l'insatisfaction soit liée davantage aux conditions d'enseignement (classes nombreuses, déficit d'outils pédagogiques...). On constate par ailleurs que la rubrique « Gestion de l'école » récolte le plus faible taux de satisfaction (58,8% contre une moyenne de 91% pour les autres domaines).

6.1.3 Les aspirations professionnelles des enseignants

Bien que la question ne soit pas directement posée, nous pouvons déduire une malaise par rapport aux aspirations professionnelles des enseignants, compte tenu du faible niveau de satisfaction vis-à-vis de la profession, du salaire et des conditions de travail.

Nous avons déjà constaté que plus de 57 % des enquêtés voudraient changer de profession, surtout ceux du secondaire. La recherche montre que 84.5 % des enseignants ne sont pas satisfaits de la politique promotionnelle et des critères de notation en vigueur dans le secteur de l'enseignement. De même, une grande proportion des enseignants trouve que les avantages liés aux cotations sont irrégulièrement attribués et qu'ils sont très mal informés de leur grade.

Compte tenu aussi du faible degré de considération dont les enseignants pensent bénéficier de la part des autres catégories sociales, nous pouvons aussi en déduire que cela contribue à l'émergence des aspirations négatives des enseignants qui les pousseraient à souhaiter l'abandon de la carrière enseignante.

Le tableau ci-dessous illustre la perception des enseignants sur quelques indicateurs pouvant être à la base d'aspirations professionnelles négatives, c'est-à-dire pouvant justifier le souhait des enseignants à quitter la carrière enseignante.

Tableau 6.4 : Indicateurs d'aspirations professionnelles par niveau d'enseignement

Indicateurs des aspirations professionnelles	Effectif en % pour les enseignants du préscolaire et du primaire	Effectif % en pour les enseignants du secondaire	Moyenne
Manque de considération sociale de l'enseignant	48.1	49.5	48.8
Non satisfaits de la politique promotionnelle	82.1	87.2	84.6
Non satisfaits des critères de notation	67.8	67.3	67.5
Avantages non attribués régulièrement	78.6	92.	85.3
Non informés sur leur grade	82.2	87	84.6

Nous pensons que cette perception que l'enseignant a de lui-même quant à la considération sociale, la politique promotionnelle et le peu d'avantages qu'il attribue à l'exercice de la profession pourraient le pousser à quitter ou, en tout cas, à ne pas se sentir ni épanoui ni attiré par la carrière enseignante.

6.2. Contexte social

Le secteur de l'enseignement, au Burundi, constitue l'épine dorsale de la fonction publique avec un effectif d'enseignants représentant la grande majorité des fonctionnaires de l'Etat. Ceci signifie que les revendications et les acquis des enseignants

recouvrent des préoccupations beaucoup plus larges que la question enseignante elle-même. Il est à noter que nombreux acteurs, dans une nébuleuse d'associations de la société civile, interviennent dans le secteur éducatif et ceci de manière dispersée, épisodique et non centralisée.

6.2.1. Principaux acteurs

L'intervention d'organisations du secteur de l'éducation se manifeste généralement à l'occasion de conflits sociaux récurrents opposant les enseignants et leurs syndicats d'une part, et le gouvernement, d'autre part. On note, par ailleurs, qu'il existe au niveau des établissements d'enseignement primaire et secondaire des comités des parents d'élèves mais sans structure centralisée au niveau national avec un fonctionnement statutaire reconnu (commune, province, région, congrès...).

Les véritables interlocuteurs du gouvernement, essentiellement sur le terrain des revendications des enseignants, sont les organisations syndicales du secteur. Ces syndicats sont au nombre de six :

- STEB : Syndicat des Travailleurs de l'Enseignement du Burundi, enregistré en 1992, affilié localement à la COSYBU, Confédération de Syndicats du Burundi, régionalement à la *Federation for East African Teachers Union* et, au plan international, à l'International de l'Education, Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation (CSFEF). Le syndicat couvre le préscolaire, le primaire, le secondaire et l'administration centrale. Il revendique 20300 membres.
- SLEB : Syndicat Libre des Enseignants du Burundi : enregistré en 1992, affilié localement à la COSYBU. Le syndicat couvre le primaire et le secondaire et revendique 12 000 membres.
- CONAPES : Conseil National des Professeurs de l'Enseignement Secondaire, enregistré en 1996, sans affiliation. Le syndicat revendique 3 000 membres.
- SYNAPPEP : Syndicat National du Personnel Enseignant du Primaire, enregistré en 2002, affilié localement à la Confédération des Syndicats libres du Burundi, CSB, revendique 1.500 membres et couvre le niveau primaire.
- SIPESBU : Syndicat indépendant du Personnel de l'Enseignement Secondaire du Burundi, enregistré en 2008, sans filiation. Le syndicat revendique 3 000 membres.
- SEEPBU : Syndicat des Ecoles Primaires du Burundi, enregistré en 2010, sans affiliation. Le syndicat revendique 16.180 membres dans toutes les provinces de l'intérieur du pays.

Les responsables syndicaux interrogés dans le cadre de cette étude indiquent que leurs organisations sont structurées au plan national, provincial et communal avec, selon le cas, des comités de base dans des écoles. Tous ces syndicats expriment les mêmes préoccupations au sujet de la question enseignante mais ne participent pas aux mêmes actions communes (en dehors du SLEB, du STEB, du CONAPES et du SYNAPPEP) dans le cadre d'un front syndical uni.

Une certaine opinion affirme que depuis 2008, il y aurait des organisations syndicales avec des mobiles politiques. Actuellement, on observe une amélioration dans le sens de la collaboration intersyndicale.

6.2.2. Connaissance des cadres et points de référence

Les conditions de travail s'inscrivent dans le cadre des politiques éducatives définies par le gouvernement dans leurs rapports avec les recommandations de l'OIT/UNESCO. Si les responsables syndicaux se prononcent explicitement et unanimement pour la défense des intérêts moraux et socioprofessionnels des travailleurs de l'éducation en général et des enseignants en particulier, les cadres généraux ainsi que les différentes réformes et leurs chantiers ne sont pas toujours connus par les responsables syndicaux à partir des informations *servies* par les autorités gouvernementales. La connaissance qu'ils en ont est le produit de la recherche personnelle des renseignements dans la mesure où ils ne sont pas consultés ni pour la conception ni pour la mise en œuvre des politiques éducatives.

Les responsables syndicaux interrogés estiment que les membres de leurs organisations sont *favorables* à l'EPT et déclarent que ceux-ci sont relativement *conscients* des recommandations OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant. Ils indiquent que, eux-mêmes, ils ont utilisé ou fait référence à ces recommandations au cours du dialogue social avec le gouvernement.

Les enseignants font valoir ces recommandations "*lors de la journée de l'enseignant, des négociations avec le partenaire/gouvernement*", bref "*à l'occasion des revendications pour sensibiliser les enseignants sur leurs droits*". L'appartenance au syndicat est donc, pour l'enseignant, le meilleur moyen d'accéder à l'information se rapportant aux cadres de politiques éducatives.

En fait, les dirigeants syndicaux prennent connaissance de ces cadres au cours des négociations (dialogue social avec le gouvernement) non pas directement sur ces questions mêmes, mais sur les doléances des enseignants se rapportant sur leurs conditions de travail. Cependant, si les enseignants et les représentants de leurs syndicats ne sont pas associés à la définition des politiques éducatives, ils sont approchés par le gouvernement pour leur mise en œuvre. Ils signalent qu'ils prennent connaissance du programme national d'EPT par des "*sessions de revue et de validation d'instruments et de programmes avec les partenaires*". Ces sessions seraient plutôt des rencontres d'information.

Un responsable syndical indique que "*parfois ils sont associés dans certaines commissions mais uniquement pour approuver*". Un autre fait savoir même que son organisation dispose d'un "*membre qui participe dans la campagne nationale de l'EPT*". Les enseignants, par le biais de leurs représentants, souhaiteraient être impliqués dans la conception et la définition du programme national EPT.

L'étude fait ressortir que les enseignants ont soif de connaître ces cadres de politiques éducatives pour un enseignement de qualité et le souhait de voir leurs conditions de travail améliorées. Il en ressort "*qu'au cours des négociations avec le gouvernement, certains articles ont servi de référence pour apporter de la lumière sur certaines décisions du gouvernement*" et, en même temps, pour "*l'amélioration des conditions de vie des enseignants*".

Ceci traduit la préoccupation de ces responsables qui cherchent à être de véritables partenaires et interlocuteurs du gouvernement devant être impliqués effectivement dans la définition des politiques éducatives et non servir de simples *instruments* d'accompagnement de la politique gouvernementale. De même, au sujet des principaux plans ou programmes du secteur de l'éducation, des rencontres ont lieu avec les autorités

du ministère ayant en charge l'éducation mais les représentants des enseignants disent ne pas être impliqués dans les structures (commissions) d'élaboration de ces plans/programmes.

Du reste, la journée mondiale de l'enseignant est observée par les syndicats et, à l'occasion, ceux-ci prennent des initiatives pour la journée notamment des conférences de presse, des séminaires locaux et des messages médiatisés à l'adresse des enseignants, du gouvernement et de la société en général. Pour ponctuer sur l'importance de la journée, un représentant syndical propose même que la journée soit fériée.

6.2.3. Mécanismes de dialogue social

Dans le monde du travail qui est un processus à la fois coopératif, puisque le système se doit de fonctionner, et contradictoire du fait que les conditions de travail ont aussi leurs exigences pour la marche de l'ensemble, les relations de travail doivent être codifiées et à travers des structures adéquates.

Les responsables syndicaux interrogés estiment primordial l'échange d'informations entre les partenaires de l'éducation, entre les enseignants et le gouvernement. Unaniment, ils indiquent qu'il n'y a pas de mécanisme ou de structure de dialogue social avec le gouvernement dans le secteur de l'éducation qu'ils estiment, pourtant *très utile*. Le cadre des accords conclus avec le gouvernement porte toujours la marque d'une crise ouverte, à savoir l'éclatement des grèves.

Les représentants syndicaux enquêtés interpellent le gouvernement pour la réactivation de la structure (commission) de suivi des accords conclus entre le gouvernement et les organisations syndicales des enseignants. Un responsable syndical suggère *"d'activer la commission permanente de suivi de l'accord du 4.7.2002, mettre en place les cadres prévus par le statut général comme le cadre de concertation prévus à tous les niveaux."*

Un autre abonde dans le même sens en proposant de *"remettre sur pied la commission de suivie chargée d'étudier les questions des enseignants car, elle existait"*. Il est à signaler que le gouvernement du Burundi a ratifié les conventions de l'OIT suivantes :

- Convention 87 sur la liberté syndicale et la protection du droit syndical : ratifiée le 25/06/1993 ;
- Convention 98 sur le droit d'organisation et de négociation collective : ratifiée le 10/10/1997 ;
- Convention 135 concernant les représentants des travailleurs : ratifiée le 10/10/1997 ;
- Convention 144 sur les consultations tripartites relatives aux normes internationales du travail : ratifiée le 10/10/1997.

Il convient de remarquer que les conventions de l'OIT, une fois ratifiées par les gouvernements ont force de loi. Elles constituent, des points d'appui pour le Gouvernement et les organisations syndicales. Malheureusement, sa mise en application n'est pas effective.

Il n'existe pas de cadre formel, institutionnel de suivi/ évaluation des accords signés entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement. Il y a seulement, en place, une *"commission permanente de suivi des problèmes de l'éducation mais qui ne fonctionne pas régulièrement"*, selon un enquêté.

Des accords sont toujours intervenus à la suite de l'éclatement de crises, de grèves. A noter, donc, que des grèves ont touché l'enseignement primaire et secondaire : grève nationale d'une durée de deux mois en 2005, de deux semaines en 2007, d'un mois en 2009 et de deux mois en 2010, ce qui a conduit systématiquement à la prolongation de l'année scolaire et même à la suppression des vacances scolaires, ce qui a affecté, sans doute, le rendement pédagogique dans le secteur.

Pour l'année 2010-2011, les discussions ont porté, de manière récurrente, sur *"le redéploiement du personnel enseignant, la transposition (2009-2010) dans le nouveau statut des fonctionnaires du 23O2006, les primes et indemnités supprimées illégalement, les normes dans les classes, l'introduction de nouveaux cours sans concertation"*.

Les représentants syndicaux enquêtés réclament, au-delà de structures ponctuelles de suivi des accords, la création de structures de dialogue social, la signature d'une charte de dialogue social et l'instauration d'un système de programmation et d'évaluation des rapports de travail. Il se pose donc la nécessité de la mise en place de mécanismes permanents de régulation de ces relations qui ne peuvent pas se confondre avec des réunions *"d'approbation"* ou d'accompagnement des mesures prises par le gouvernement.

Les syndicats apprécient que le gouvernement ait enclenché un processus d'harmonisation des salaires dont la première phase consiste en la réduction des disparités salariales depuis 2016.

Quant au redéploiement, il est fait dans le sens de la gestion rationnelle des ressources humaines. Néanmoins, on observe des plaintes des enseignants pour des raisons diverses notamment la distance à parcourir impliquant des coûts supplémentaires, la séparation des ménages.

6.2.4. Points de convergence et de divergence

Le secteur de l'éducation est le lieu où se trouvent concentrées tous les problèmes se rapportant aux relations de travail dans la fonction publique au Burundi. C'est la raison pour laquelle les points de convergence et de divergence entre les interlocuteurs touchent tous les secteurs des fonctionnaires de l'État. S'il y a convergence entre les interlocuteurs en ce qui concerne les objectifs généraux de l'enseignement de qualité, il n'en est pas de même pour les moyens institutionnels et matériels que requiert cette politique.

Principaux points de convergence

Les points de convergence se rapportent aux principes de base devant régir le système éducatif dans son ensemble comme les normes scolaires, l'amélioration des conditions de travail et la nécessité du dialogue social. Les responsables syndicaux et le gouvernement sont d'accord sur le fait que les effectifs d'élèves dans les classes sont très élevés, qu'il y a un fort déséquilibre dans la rémunération des fonctionnaires de l'Etat et qu'il se pose la nécessité de réglementer le temps scolaire en particulier au primaire.

Le principe de l'EPT et de l'amélioration de la qualité rencontre l'unanimité des interlocuteurs, mais les représentants syndicaux insistent sur l'importance des moyens qui doivent être mis en place pour réaliser cette politique, notamment la planification en matières d'infrastructures et d'équipements en suffisance tant en qualité qu'en quantité, de formation des enseignants qualifiés et la revalorisation de la carrière enseignante avec,

comme point de départ, *"l'harmonisation des salaires des fonctionnaires"*. A ce dernier sujet, les références sont les salaires pratiqués pour certains corps de la police, de l'armée, de la magistrature, de l'Inspection générale de l'Etat et de certaines Cours dites spécialisées.

L'autre point de convergence a trait à une question qui a fait l'objet d'un mouvement de grève à savoir ce que les représentants syndicaux appellent le *"déblocage des carrières après le changement du statut des fonctionnaires"* et le paiement des *"arriérés liés à la transposition"*. Les enquêtés font remarquer, cependant, que cette convergence n'est que partielle, ce qui signifie que le règlement de la question nécessite encore d'autres discussions avec le gouvernement. Ceci est souligné par un des responsables syndicaux interrogés qui ne manque pas de souligner la nécessité de *"la mise en place du premier plan de dialogue social, voie de solution des conflits"*. Dès lors, la question des mécanismes de dialogue social dont l'importance rencontre l'assentiment de tous les interlocuteurs devrait être inscrite dans les priorités du gouvernement pour assurer la paix sociale dans le secteur de l'enseignement.

Principaux points de divergence

Des points de divergence entre les interlocuteurs touchent nombre d'aspects de la question enseignante. Par ailleurs, le développement de mouvements de grève se soldant par des solutions partielles aux revendications des enseignants laisse entrevoir des sujets de dissimilitudes des points de vue des interlocuteurs. Il a été indiqué, plus haut, que les divergences sont manifestes entre le gouvernement et les enseignants, à travers leurs représentants syndicaux, en ce qui concerne les modalités de conception et d'introduction de réformes dans l'enseignement.

Dans la mesure où les réformes visent l'EPT, les enseignants et leurs syndicats déplorent le fait qu'ils ne sont pas consultés à ce sujet, étant seulement appelés par le gouvernement, à leur mise en œuvre. Un enquêté explique, concernant la planification dans le secteur de l'éducation que *"les décisions sont prises au niveau politique sans consulter les spécialistes de l'éducation."*

D'autres éléments de divergence entre les interlocuteurs demeurent prégnants comme conséquences de l'application partielle des accords et des revendications pour lesquelles les enseignants n'ont pas eu satisfaction. Les représentants des enseignants déplorent l'absence d'*encouragement* des enseignants, le versement des arriérés relatifs à la transposition dans le nouveau statut de 2007, la question de l'octroi de parcelles pour la construction de logement et les primes et indemnités supprimées illégalement. Le problème de l'harmonisation des salaires revient toujours comme un leitmotiv pour corriger le déséquilibre des rémunérations.

La gestion de la carrière des enseignants est aussi un point majeur de divergence entre le gouvernement et les responsables syndicaux puisqu'il n'existe pas, selon ces derniers, de plan de carrière des enseignants. Les promotions sont opérées sur des considérations d'ordre partisan ou d'autres mobiles qui ne sont pas fondées sur des critères de compétence professionnelle. Il y a à noter que les revendications actuelles tournent toujours autour des mêmes questions, à savoir *"l'harmonisation des salaires, l'octroi des primes et indemnités prévues par la loi, la carrière et la correction des textes régissant l'ONPR et la réduction de l'IPR"*.

6.3. Constats

- Une implication timide des enseignants par le ministère de l'éducation sur la réforme et les ODD. Les syndicats ne sont pas au courant des priorités du Gouvernement en la matière.
- Il y a toutefois un début d'implication car tous les représentants syndicaux ont admis avoir été invités dans des réunions d'information sur la réforme « École Fondamentale ».
- Une absence de cadre légal et permanent de concertation et de mécanismes de régulation des relations de travail, mécanismes pourtant reconnus par la législation nationale du travail.
- Une absence de plan de carrière des enseignants et un manque de lisibilité des avantages et promotion de certains enseignants. Les représentants souhaiteraient aborder avec le Gouvernement trois sujets : l'évaluation des accords signés entre les syndicats et le Gouvernement en 2002, l'évaluation de la réforme, et la carrière enseignante.
- La persistance de revendications concernant la gestion de la carrière des enseignants et les avantages y afférant : reclassement professionnel, transposition des grades des travailleurs de l'enseignement dans les nouveaux statuts, liquidation des arriérés liée à la transposition suite aux mouvements de grève (2004-2005, 2007-2008, 2009-2010 et 2010-2011).
- Une harmonisation des salaires des enseignants qui a été amorcée.
- L'exercice du droit syndical et des représentants syndicaux à protéger conformément aux dispositions des conventions de l'OIT.

6.4. Recommandations

- Instaurer un cadre ou une structure sectorielle permanente de dialogue et de concertation avec les enseignants pour assurer leur pleine implication dans la mise en place des cadres de politiques éducatives, des réformes et des programmes de développement de l'éducation.
- Adopter un plan de développement de carrière des enseignants.
- Mettre en place des mesures incitatives pour les enseignants en instaurant une harmonisation des salaires des fonctionnaires, des indemnités spécifiques aux enseignants pour le déplacement, le logement, l'éloignement et la craie.

CHAPITRE 7

DES ORIENTATIONS POUR UNE POLITIQUE NATIONALE DES ENSEIGNANTS DU BURUNDI

Dans ce septième chapitre, les principaux constats observés dans les chapitres précédents ainsi que les recommandations formulées sont organisés sous les principales dimensions d'une politique holistique des enseignants, telles que définies dans les guides d'élaboration d'une politique enseignante proposés respectivement par IICBA³⁶ et la Force spéciale pour les enseignants³⁷. Autrement dit, on prépare l'exploitation des résultats de l'étude diagnostique en vue de développer la politique sur les enseignants du Burundi.

L'étude diagnostique révèle que les indicateurs d'accès se sont améliorés depuis 2005, avec la décision de gratuité de l'enseignement de base. Toutefois, cette situation entraîne une modification sensible des REE et implique des effets sur la qualité de l'éducation. Le Burundi a un bon TBS et un bon TNS, cependant, la couverture scolaire au préscolaire est faible. Par ailleurs, le Burundi a lancé sa réforme instaurant l'éducation de base d'au moins 9 ans, appelée école fondamentale. Le Burundi a également opté pour le système BMD (Baccalauréat – Master – Doctorat) qui organise du coup les institutions d'enseignement supérieur en général et les formations des enseignants du fondamental (4^e cycle) et du post-fondamental. Devant les engagements du pays relativement aux ODD et les choix faits, la question enseignante se pose donc dans un contexte d'insuffisance de ressources internes et de grands défis en termes de qualité, d'équité et de professionnalisation des enseignants.

Examinons comment se présente la situation générale du Burundi concernant les diverses facettes de la profession enseignante. Sur la base de ce constat général de succès et de lacunes, il est possible de déterminer les priorités en fonction des objectifs nationaux et des possibilités en termes de ressources pour aller vers une politique holistique de la question enseignante.

7.1. Recrutement et rétention des enseignants

Constats

- Les écoles de formation initiale ne recrutent pas toujours les meilleurs candidats. Les élèves orientés dans les sections pédagogiques (EN) ne sont pas les plus performants, avec des conséquences négatives sur le rendement de la filière. On constate des taux de redoublement et d'abandon relativement élevés en formation initiale.

³⁶ International Institute for Capacity Building in Africa (IICBA), 2016, *Teaching policies and learning outcomes in Sub-Saharan Africa: Issues and Options*, Addis-Abeba, Ethiopia.

³⁷ UNESCO, 2015, *Teacher Policy Development Guide*, Paris

- Des recrutements d'enseignants encore nécessaires à tous les niveaux d'enseignement, mais de façon plus accrue pour l'enseignement préscolaire et l'enseignement post-fondamental technique. Si au fondamental le taux d'accroissement des enseignants donne l'espoir d'atteindre une éducation pour tous, le préscolaire est dans la situation actuelle inaccessible à une grande majorité d'enfants. En outre, étant donné qu'au post-fondamental général et pédagogique, le recrutement de nouveaux enseignants est encore nécessaire, il faut conséquemment disposer d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés dans les institutions d'enseignement supérieur qui forment les enseignants.
- Parallèlement à cette action qui chercherait à doter d'enseignants tous les enfants en âge scolaire, il faut également des salles de cours additives pour permettre l'accueil de tous, d'où la nécessité d'investir dans des constructions nouvelles.
- Des critères de recrutement des enseignants pas toujours explicités et respectés, pas toujours justes et transparents. L'étude a montré que plus d'un cinquième des enseignants interrogés mentionne que la situation n'est pas très saine et qu'il existe d'autres critères non prescrits et subjectifs qui entrent en ligne de compte dans le recrutement.
- Des procédures de recrutement longues et coûteuses pour les candidats, ce qui est de nature à provoquer une situation de manque d'enseignants dans les écoles alors que des diplômés attendent d'être recrutés.

Recommandations

- Revoir les critères d'orientation dans les filières de formation des formateurs en visant l'excellence et en prévoyant des conditions de motivation et d'attrait. Dans ce sens, définir et appliquer des conditions minimales d'admission assez élevées pour attirer les meilleurs.
- Accorder plus d'efforts à l'éducation préscolaire en formant et en recrutant plus d'éducateurs et en mettant en place l'infrastructure nécessaire, le matériel approprié particulièrement en milieu rural, et impliquer les parents et les autorités locales.
- Aucun niveau d'éducation ne devrait être négligé en ce qui concerne l'amélioration du taux de recrutement, du préscolaire à l'enseignement supérieur en vue d'atteindre l'équilibre et le niveau de qualité souhaité.

7.2. Formation initiale et continue des enseignants

Au Burundi, globalement, le taux de qualification des enseignants est satisfaisant dans les premiers cycles du fondamental, même s'il cache des disparités plus ou moins importantes entre les provinces.

Constats

- Un taux de qualification des enseignants élevé au fondamental (90%) et relativement faible au post-fondamental (51%). Il existe cependant de fortes disparités dans la répartition de ces enseignants qualifiés dans les DPE³⁸. Au moment de l'exécution de l'étude, au secondaire, près d'un enseignant sur trois n'était pas qualifié (30%) et on a constaté aussi des disparités importantes au niveau des différentes provinces du pays et selon le type d'établissement,

³⁸ BPSE, Annuaire 2015-2016

l'enseignement secondaire communal étant le plus défavorisé.

- Des faiblesses au niveau de la formation disciplinaire et de la formation pédagogique des enseignants du secondaire qui nécessitent un relèvement de la qualité de la formation initiale et par ricochet du niveau des apprentissages.
- Une proportion importante d'enseignants interrogés étaient insatisfaits de la formation aux contenus-matières reçue (54%) alors que 44% estimaient la formation pédagogique reçue insuffisante. Les programmes, les contenus des apprentissages et les méthodes d'enseignement sont à repenser, à rénover, à renforcer et à adapter aux réalités et aux exigences du métier. En outre, les nouveaux concepts et pratiques tels que l'inclusion (cf. ODD 4), l'intégration, etc., ne sont pas encore intégrés dans les formations initiales des enseignants du fondamental et du post-fondamental.
- Une proportion non négligeable d'enseignants (12,33 %) affirme qu'ils n'ont pas effectué de stages pratiques d'enseignement, une lacune de taille surtout lorsqu'on sait que le diplômé de la section pédagogique est mis en responsabilité dans sa classe sans période probatoire ni tuteur. Ceux qui en ont bénéficié jugent quasi-unaniment le temps de stages insuffisant.
- Une faible capacité du système de formation en cours d'emploi, un accès et une participation aux formations continues limités (41% des enseignants interrogés en 2012 n'avaient jamais bénéficié de formations en cours d'emploi). Le nombre de sessions de formation reçues est insuffisant de même que la durée.
- Les critères de choix des participants aux sessions de formation continue n'apparaissent pas clairement et cela laisse place à des interprétations plus ou moins spéculatives.
- L'existence de plusieurs intervenants/organisateur de la formation continue n'assure pas la satisfaction des besoins et des demandes de formations ainsi que le choix des contenus et des modalités de formation pertinentes et adaptées aux besoins et aux moyens disponibles.
- L'accès aux technologies de l'information et de la communication par les enseignants tant en formation initiale qu'en cours d'emploi reste limité, ce qui leur ferme beaucoup de portes pour le développement de compétences pour la préparation des leçons, la présentation des leçons, l'accès à du matériel didactique, bref leur développement professionnel.

Recommandations

- Développer et renforcer la capacité du système de formation des enseignants à tous les niveaux et élaborer une planification concertée ; un accent doit être mis sur la formation des éducateurs du préscolaire.
- Donner une orientation plus professionnelle à la formation des candidats en les amenant à acquérir les compétences définies dans le référentiel de formation de l'enseignant du fondamental et du post-fondamental qui vient d'être validé.
- Relever le niveau de la qualité de la formation des formateurs par la réforme des programmes et des méthodes d'enseignement et par l'uniformisation des cursus de formation. Une attention doit être portée à la formation pédagogique des formateurs des IES.
- Donner l'importance qui lui revient aux stages pratiques d'enseignement, fixer des critères rigoureux et adaptés à la certification des lauréats des filières de formation des formateurs à tous les niveaux et prévoir un accompagnement adéquat à

l'entrée dans la profession enseignante.

- Faire de la formation en cours d'emploi une nécessité et une réalité par une meilleure planification et la mettre en lien avec le développement de la carrière des enseignants et la progression salariale, tout en y intégrant un mécanisme de valorisation des acquis d'expérience. Pour être efficace, la formation continue devra être planifiée et budgétisée, motivante, qualifiante et valorisante pour la carrière enseignante.
- Intégrer les TIC dans la formation initiale et continue des enseignants et leur permettre d'accéder à ces technologies dans leur lieu de travail.

7.3. Déploiement des enseignants

Constats

- Des grandes disparités régionales ou plus précisément des disparités provinciales persistent en « service enseignant », le niveau de « dotation en service enseignant » étant déterminé à la fois par le niveau de dotation en enseignants (aspect quantitatif) et par la qualité du rapport élèves-enseignants ou REE (aspect qualitatif).
- Le degré d'aléa dans la répartition des enseignants entre les différentes provinces et communes reste élevé. En outre, il y a des peurs que le redéploiement des enseignants en cours ne connaisse des ratés.
- Il n'existe pas toujours une adéquation entre l'affectation des enseignants à des postes donnés et leur bien-être. On enregistre plusieurs revendications des enseignants sur les conditions difficiles de vie et de travail dans leur lieu d'affectation. Ne pas perdre de vue que ces mauvaises conditions de vie et de travail peuvent avoir un impact négatif sur la qualité de leurs prestations.

Recommandations

- En vue de la réalisation de l'ODD 4 en 2030, l'amélioration de la « dotation en service enseignant » est un impératif partout où cela s'impose. Les DPE moins nanties en la matière peuvent à cet effet être définies comme prioritaires. Néanmoins, chaque DPE étant composée de plusieurs directions communales de l'enseignement ou DCE, une évaluation des besoins centrée spécifiquement sur les DCE est également indispensable.
- En vue « d'assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous d'ici 2030 », inscrire le déploiement des enseignants dans une dynamique d'équité, d'efficacité, et d'efficience, de sorte qu'aucun enfant, indépendamment de sa localisation géographique ou de son établissement scolaire, ne soit privé d'opportunités d'apprentissages.
- Les enseignants constituent le poste budgétaire le plus important des dépenses courantes d'éducation et sont l'une des clés du succès de l'agenda 2030. Dans ce sens, mener un déploiement équitable et efficace de ces derniers afin de limiter le coût des recrutements additionnels, tout en rationalisant la dépense publique en éducation et en tenant compte du bien-être des enseignants.

7.4. Carrière des enseignants : Structure et Plan

Constats

- Le Statut des fonctionnaires, en ce qui concerne les enseignants, se définit comme un cul-de-sac qui ne donne aucune perspective d'évolution et de développement professionnel.
- Un manque de lisibilité dans l'octroi d'avantages et de promotion aux enseignants.
- La persistance de revendications concernant la gestion de la carrière des enseignants et les avantages y afférant : reclassement professionnel, transposition des grades des travailleurs de l'enseignement dans les nouveaux statuts, liquidation des arriérés liés à la transposition suite aux mouvements de grève successifs depuis 2004-2005.
- La non capitalisation de la formation continue par le ministère en charge de l'éducation et le ministère de la fonction publique est de nature à réduire à la fois la motivation des enseignants et la valorisation de la carrière.

Recommandations

- Adopter un plan de développement de carrière des enseignants en étroite liaison avec les formations initiale et continue des enseignants du fondamental et du post-fondamental. Autrement dit, arrimer l'organisation des formations initiale et continue des enseignants de l'éducation à la logique de capitalisation des acquis et à l'organisation de la carrière des enseignants du fondamental et du post-fondamental.
- Définir un mécanisme de promotion des enseignants avec des critères et des normes précis et largement diffusés auprès des enseignants.
- Définir dans un cadre de concertation permanente entre les syndicats d'enseignants, la fonction publique, le ministère des finances et le ministère de l'éducation, un plan de carrière articulé avec la valorisation des acquis d'expérience et la formation continue des enseignants et comportant des gratifications significatives.

7.5. Conditions d'emploi et de travail

Constats

- L'attrition au Burundi concerne beaucoup plus les hommes que les femmes enseignantes, et plus les enseignants du 4^e cycle du fondamental et du post-fondamental que ceux des trois premiers cycles du fondamental et du préscolaire.
- L'insatisfaction relative au niveau des salaires du secteur de l'enseignement est la première cause de l'attrition.
- Les enseignants se plaignent aussi de leurs conditions de travail (surcharge de travail, grandes distances à parcourir pour se rendre au travail, salaires insuffisants).
- Les questions de sécurité constituent elles aussi une cause des départs des enseignants de la profession.

Recommandations

- Mettre en place des mécanismes de promotion des enseignants qui leur permettent de rester dans le métier et de se sentir valorisé tant sur le plan professionnel que sur celui de ressources.
- Doter à temps les établissements scolaires d'équipements minimaux et de

matériels pédagogiques de qualité facilitant l'enseignement et l'apprentissage. Ceci est de nature à motiver les enseignants et à améliorer la qualité des apprentissages.

- Accorder une attention particulière à l'affectation des enseignants, en instaurant par exemple des primes de zone d'éloignement, des facilités de déplacement, des conditions de prise en charge sanitaire des enseignants et de leurs familles.
- Poursuivre les efforts de réduction des ratios élèves-enseignant et du phénomène de la double vacation par des moyens variés.

7.6. Soutien et rémunération

Constats

- Les enseignants disent être moins rémunérés que les autres fonctionnaires ayant le même niveau de qualification qu'eux. Les corps de la santé et de la justice bénéficient d'un certain nombre d'indemnités que n'ont pas les enseignants. Par exemple, l'éloignement de l'école est une cause des absences alors que les enseignants n'ont pas d'indemnités d'éloignement alors que les agents de la santé et de la justice l'ont.
- Le nombre de visites de classe, une des formes d'encadrement et de soutien aux enseignants, baisse à mesure que l'on avance dans la hiérarchie.
- Les chefs d'établissement ne reçoivent pas avant leur affectation la préparation nécessaire à leur fonction.

Recommandations

- Définir des mécanismes de motivation des enseignants diversifiés qui sont en lien avec leurs conditions de vie mais aussi leur développement professionnel – avantages intrinsèques et extrinsèques.
- Mettre en place des mesures permettant aux enseignants de vivre et de travailler dans des conditions optimales pour assurer une éducation de qualité, mise en place d'indemnité de logement, de déplacement et de prime de craie.
- Mettre en place des mesures incitatives pour les enseignants en instaurant une harmonisation des salaires des fonctionnaires et des indemnités spécifiques aux enseignants.
- Les visites de classes sont à renforcer et à améliorer. Pour être efficaces et bénéfiques aux enseignants et partant améliorer la qualité de l'enseignement, les visites de classes doivent dépasser la simple formalité administrative pour être un moment privilégié d'échanges et une occasion propice pour soutenir et aider l'enseignant à s'améliorer en trouvant des solutions efficaces et appropriées à ses problèmes professionnels.
- Renforcer les compétences des principaux encadreurs des enseignants en matière de supervision et d'évaluation.
- Assurer la formation professionnelle des chefs d'établissement pour les préparer à une gestion efficace des écoles. Dans ce sens, la création de filières de formation des directeurs d'école serait une initiative heureuse.

7.7. Normes et standards d'enseignement/professionnels

Constats

- On note une très grande diversité dans les titres professionnels détenus par les enseignants, signe d'une hétérogénéité dans les cursus de formation.
- Il y a beaucoup d'enseignants du 4e cycle du fondamental et du post-fondamental qui ont un diplôme D7 ou autre et qui ne sont pas qualifiés pour enseigner à ce niveau. La situation a persisté avec le post-fondamental.
- A tous les niveaux d'enseignement, le nombre d'élèves tend à augmenter à un rythme que nous pourrions qualifier d'exponentiel. La proportion de redoublants tant au fondamental qu'au post-fondamental augmente au lieu de se réduire comme prévu, engendrant les mêmes conséquences à tous les paliers : gaspillage de ressources tant matérielles qu'humaines, abandons...
- L'enseignement post-fondamental technique et professionnel s'est développé à un rythme très lent au cours de ces dernières années, cela est dû notamment au coût élevé de ce type d'enseignement et à l'absence de vision prospective des besoins en qualifications.

Recommandations

- Une réflexion approfondie et élargie devrait être menée sur la question de la double vacation en vue de plus d'équité et de plus d'efficacité dans la réalisation des objectifs pédagogiques.
- Poursuivre les efforts de réduction de la double vacation et des REE.
- Redéfinir des normes pour les taux de redoublements et d'abandons en lien avec les objectifs nationaux de 2025 et les cibles des ODD.
- Instituer un organe de certification des enseignants qui veillera à la fois à l'application de normes professionnelles pour le recrutement des enseignants et pour leur progression dans la carrière.
- Développer une vision prospective et globale de l'éducation incluant l'enseignement technique et la formation professionnelle en tenant compte des besoins de développement socioéconomiques du Burundi.

7.8. Responsabilisation et reddition

Constats

- Une implication timide des enseignants et du ministère de l'éducation sur la réforme et les ODD.
- Une absence de cadre légal et permanent de concertation et de mécanismes de régulation des relations de travail, mécanismes pourtant reconnus par la législation nationale du travail.
- L'exercice du droit syndical et des représentants syndicaux à protéger conformément aux dispositions des conventions de l'OIT.
- La professionnalisation des enseignants qui se retrouve dans tous les discours ne se concrétise pas encore dans la réalité aussi bien dans la formation que dans l'exercice de la profession.

Recommandations

- Mettre en place un cadre légal de concertation et de dialogue entre les enseignants

et le Gouvernement.

- Accorder une autonomie aux enseignants formés et reconnus comme des professionnels qui prennent des initiatives pour une meilleure réussite éducative de leurs élèves.
- Mettre en place des mécanismes de contrôle des enseignants et de la qualité de leur enseignement qui laisse s'exprimer leur professionnalisme. Prendre en compte ce professionnalisme dans les processus de promotion.

7.9. Gouvernance scolaire

Constats

- Les enseignants sont globalement satisfaits de la gestion de l'école et des relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les parents et leurs collègues. Toutefois les faiblesses constatées en termes de gestion nécessitent une formation des chefs d'établissement en gestion et leadership scolaires avant leur prise de fonction.
- L'expression des revendications des enseignants à tous les niveaux d'enseignement a besoin de trouver un espace d'écoute et de recherche conjointe de réponse idoine. C'est en adoptant une attitude expressive de la part des syndicats et une attitude de réceptivité de la part du gouvernement que les deux parties pourront se convenir d'un terrain d'entente pour rendre la profession enseignante plus attractive, et permettre la réalisation effective des objectifs d'éducation pour tous.
- Des disparités dans l'emploi du temps journalier des enseignants. Certains pratiquent la double vacation comme prévu par la législation scolaire et encadrent en une journée deux groupes pédagogiques, mais d'autres pratiquent la simple vacation avec deux variantes à savoir la simple vacation avec présence d'une demi-journée et la simple vacation avec présence toute la journée.

Recommandations

- Faire de l'efficacité un objectif primordial du Gouvernement burundais en réduisant les taux de redoublement et d'abandon par une intervention appropriée des directions d'école.
- Rendre fonctionnelles les structures de gestion des écoles pour une prise en compte des objectifs de développement de l'école et la mise en œuvre des projets d'école.
- Accroître les temps d'enseignement en recrutant suffisamment d'enseignants.
- Instaurer un mécanisme local de concertation avec les enseignants pour assurer leur pleine implication dans la marche de l'école et les relations avec la communauté et les parents.

Il importe à ce stade d'apprécier l'ensemble des problèmes ou lacunes qui sont soulevées ci-dessus concernant la profession enseignante. Par la suite, il y a lieu de définir les priorités en tenant compte des spécificités nationales. Les recommandations formulées sont des pistes à exploiter par le ministère de l'éducation pour apporter, à court, moyen et long terme, des réponses aux problèmes identifiées.

CONCLUSION

Les résultats de la mise à jour de l'étude sur le diagnostic de la question enseignante au Burundi justifient éloquemment la volonté du Ministère de l'éducation de se doter d'un portrait exhaustif et actuel de la profession enseignante avant de lancer le développement d'une politique holistique. En effet, la mise à jour a permis de corroborer un certain nombre de faits déjà identifiés par l'étude menée en 2012 mais aussi de faire ressortir des constats nouveaux dus aux changements qui se sont opérés au sein du système d'éducation et également dans l'environnement socioéconomique et politique de l'éducation. En outre, les orientations fournies par les guides sur la politique des enseignants ont permis de mieux structurer les grands problèmes auxquels fait face le système d'éducation en facilitant ainsi l'exercice de développement d'une politique.

Le rapport révisé montre que le Burundi a besoin de prendre le bras à corps la question de l'allocation équitable des enseignants entre les provinces. Tout en mettant l'accent sur le préscolaire qui constitue le maillon faible de l'éducation de base, le Burundi doit rendre optimale l'allocation des enseignants entre les provinces. Les écoles en zones éloignées et rurales, comme dans de nombreux pays, ont de la peine à attirer et à maintenir des enseignants de qualité.

Le nombre d'enseignants à former d'ici 2030 pour atteindre et maintenir une éducation de qualité inclusive, équitable pour tous est considérable au regard des possibilités économiques et financières du pays. La gratuité scolaire instaurée par le pays et l'évolution démographique imposent des efforts soutenus du gouvernement pour rompre avec les classes à double vacation et à effectifs pléthoriques, en vue d'assurer la qualité des apprentissages. L'évolution des ratios élèves/enseignant (REE) envisagée d'ici 2030 est très encourageante. La situation du Burundi est très favorable aux estimations des études faites sur les REE. Michaelowa (2001) et Verspoor (2003) montrent que le REE autour de 1950-1960 élèves par maître est le meilleur rapport investissement/efficacité. Pour le moment, la distribution de ce ratio entre les provinces reste fort différente et les inégalités persistent.

En ce qui concerne la formation des enseignants, le Burundi est bien parti avec la mise en place des référentiels de métier, de compétences, de formation et d'évaluation visant à harmoniser la formation des enseignants du fondamental (cycle 4) et à en assurer la qualité. Cette initiative veut rompre la disparité des formations données à des enseignants destinés au même niveau d'enseignement par des institutions d'enseignement supérieur (IPA, ENS et autres facultés de l'Université du Burundi). Il est souhaitable que les institutions de formation des enseignants des trois premiers cycles du fondamental empruntent le pas pour améliorer leurs pratiques de formation. L'abolition des lycées pédagogiques et l'institution de la formation au seul niveau des écoles normales et des centres de formation pédagogique constitue un pas en avant appréciable.

Par rapport à la motivation des enseignants, la question salariale et l'équité dans l'attribution des indemnités aux différentes catégories de fonctionnaires de l'État méritent d'être regardées avec attention et réglées. Le salaire reste une variable critique, si l'on se fie aux déclarations des syndicats d'enseignants. C'est une question qui fait débats et qui

doit faire l'objet de dialogue continue, comme d'autres questions d'ordre pédagogique et administratif. Les syndicats souhaitent l'instauration d'un mécanisme permanent de dialogue et de concertation avec les enseignants pour assurer leur pleine implication dans la mise en place des cadres de politiques éducatives, des réformes et des programmes de développement de l'éducation. C'est également au sein d'un tel mécanisme que seront débattues de façon responsable et apaisée les questions épineuses de salaire, d'indemnités et des critères de promotion.

En ce qui concerne les conditions d'exercice de la profession enseignante, en plus des REE à réduire de façon équitable entre les provinces, ce qui fait l'objet de plus de préoccupation, c'est les grandes distances entre l'école et le lieu d'habitation des enseignants. En outre, les zones éloignées et rurales offrent des conditions de vie en termes de logement, d'eau, d'équipements sanitaires et éducatifs pour leurs enfants bien inférieures à celles des milieux urbains. Si à ceci s'ajoute l'absence d'indemnités liées à l'éloignement, il reste évident que les enseignants dans ces zones éloignées sont largement défavorisés. Sans avoir reçu les résultats du redéploiement des enseignants qui vient de s'achever, il y a lieu de penser que les longues distances sont à la source de l'absentéisme des enseignants et par ricochet à la réduction du temps scolaire. Il faut aussi mentionner que les enseignants se plaignent de l'absence d'une structure et d'un plan de carrière, toute chose qui rend peu attrayante la profession.

Enfin, la révision de l'étude de 2012 a permis de mieux s'orienter vers une politique holistique de la question enseignante au Burundi. Les différents constats faits sur la profession ont été classés selon les dimensions d'une politique enseignante, allant du recrutement et de la rétention des enseignants à la gouvernance scolaire, en passant par les questions de formation, de déploiement, de carrière, de normes professionnelles, de conditions d'emploi et de travail, de soutien et de rémunération, de responsabilisation et de reddition, et de dialogue. Les constats faits et les recommandations formulées pour améliorer la situation constituent des points de départ pertinents et utiles pour se diriger vers le développement d'une politique.

La mise à jour effectuée aurait certainement pu aller au-delà de ces résultats, si plus de temps avait été consacré à des nouvelles collectes de données. Toutefois, les résultats obtenus soumis à l'approbation des divers partenaires et validés par eux donnent un portrait exhaustif et actuel sur la profession enseignante, portrait à partir duquel une politique sur la profession enseignante peut valablement être développée.

BIBLIOGRAPHIE

- Accord d'Arusha pour la Paix et la Réconciliation au Burundi*, 28 Août 2000.
- Alliot-Marie, M. (1983) *La décision politique : Attention, une République peut en cacher une autre*, Paris, PUF.
- Atangana, J.M. et al. (1981) *Éducation, Emploi et Salaire au Cameroun*, Paris, IIEP/UNESCO.
- Banque Mondiale (1995), *Le Développement à l'Œuvre, Priorités et Stratégies pour l'Éducation*, Washington.
- Banque Mondiale (2007). *Le système éducatif burundais. Diagnostic pour une nouvelle politique éducative dans le contexte de l'éducation primaire gratuite pour tous*, n°109.
- Banque Mondiale (2007) : « *Le système éducatif burundais. Diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique éducative dans le contexte de l'éducation primaire gratuite pour tous* », Washington.
- Bureau central du recensement (2010) : « *RGPH 2008 Thème 11 : Situation socioéconomique des enfants* », Bujumbura.
- Bureau central du recensement (2010) : « *RGPH 2008 Thème 4 : Alphabétisation, Formation, Scolarisation. Rapport d'analyse provisoire* », Bujumbura.
- Bureau de la planification de l'éducation (2009): « *Guide Méthodologique pour l'Élaboration de la Carte Scolaire* », Bujumbura.
- Bureau de la planification de l'éducation (2010) : *Annuaire statistiques de 2005-2006 à 2009-2010*.
- Carron, G et Ta Ngoc Chau (1981), *Disparités régionales dans le développement De l'éducation : diagnostic et politiques de réduction*, Paris, UNESCO/IIEP.
- CONAPES, SLEB, STEB & SYNAPPEP. (2011). *Mémoire au Ministre de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale*. Bujumbura.
- Consortium CARE/CRS (2008) « *Problématique de la scolarisation des Orphelins et autres Enfants Vulnérables* », Étude réalisée par NDAYISABA J. Bujumbura.
- CTB/Institutions et développement (Mai 2010), *Étude de Diagnostic du Système de Formation des Enseignants de l'Enseignement Primaire, Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle au Burundi*. Étude réalisée par Joelle BONNET et Joseph NDAYISABA. Bujumbura.
- Delors, J. (1996). *L'Éducation : un Trésor Est Caché Dedans*. Paris, UNESCO/Éditions Edile Jacob.
- Gahama, J. (1983). *Le Burundi Sous Administration Belge : la Période du Mandat 1919-1932*, Paris, Karthala/A.C.C.T.
- Hallack, J. et Caillods, F. (1981). *Éducation, Formation et Secteur Traditionnel, Principes de Planification de l'Éducation n°31*, Paris, IIEP/UNESCO.

- Hauet, G. (1980). *Évaluation de l'Éducation de Base au Burundi, Rapport*, Ministère de l'Éducation Nationale, Bujumbura.
- Horugavye, P. (2000). *Population, Ressources Humaines et Emploi au Burundi, Rapport de consultance*, Bujumbura.
- IDEC (1999). *Coûts et Effets du Blocus de Juillet 1996 sur l'Économie Burundaise*, Bujumbura.
- ISTEEBU (1998), *Base de Données Pour les Indicateurs du Développement Humain Durable*.
- Ministère de l'éducation nationale (2009), *Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la Formation de 2009-2015/16*.
- Ministère de l'éducation nationale /Bureau de la planification de l'éducation (2005/2006). *Annuaire des statistiques scolaires*.
- Ministère de l'enseignement de base et du secondaire (2009): *Rapports des Directions Provinciales de l'Enseignement, 2005-2009*.
- Ministère de l'enseignement de base et du secondaire, de l'enseignement des métiers, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation des adultes, Bureau de la Planification de l'Éducation (2010). *Indicateurs 2009/2010 de l'Enseignement au Burundi*, Bujumbura.
- MEBSEMFPA. Bureau de la planification de l'éducation (2010). *Statistiques du secteur éducatif burundais*. Tome 1 : Enseignement préscolaire et primaire, Bujumbura.
- MEBSEMFPA/BUPLANE (2010). *Statistiques du secteur éducatif burundais*. Tome 2 : Enseignement secondaire général et pédagogique, formation professionnelle et enseignement des métiers.
- Michaelowa, K. (2001), Primary Education Quality in francophone Sub-saharan Africa : Determinate of learning achievement and efficiency consideration. *World development*, 29(10), pp 1699-1716.
- Ministère de l'intérieur : *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2008*.
- Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale. (2012). *Élaboration du programme national de réforme de l'administration. Diagnostic et état des lieux. Rapport final*. Bujumbura.
- Ministère de la planification du développement et de la reconstruction (2005), *Rapport National sur le Développement Humain au Burundi*, Bujumbura.
- Ministère de la planification du développement et de la reconstruction : *Programmes d'Actions Prioritaires de Mise en Œuvre du CSLP 2007-2010*, Bujumbura.
- MIVUBA A. (2004) « *Étude Rétrospective : Éducation-Formation-Emploi, Tome 1* ». Étude réalisée pour le compte du CURDES, Bujumbura.
- MIVUBA A. « *La formation des enseignants de l'enseignement secondaire général et technique* », Bujumbura, janvier 2008. Étude réalisée pour le compte du PARES.
- MIVUBA, A.(1998). *Le Développement de l'Enseignement Technique et Professionnel*, Table Ronde Projective sur le Système Éducatif Burundais, Bujumbura.
- Mukene P. et Burlaud A. (2010): « *Les grands défis de l'Examen d'État dans le système éducatif burundais* ». Étude réalisée pour le compte du PROJET PARES/MESRS, Bujumbura.

- Niragira, M-G (2007). *Rapport sur la coopération pour le Développement/SP-CNCA/PNUD, 2000-2010*, Bujumbura.
- Niyongabo, J. (1998). *La Démocratisation de l'Éducation pour une Paix Durable, Au Cœur de l'Afrique*, Tome LXVI n°3,.
- Niyongabo, J. et al. (2006). *Le financement de l'éducation au Burundi*, CODESTRIA/Dakar.
- Nzohabonayo C. (2004) « *Législation scolaire en vigueur au Burundi au 31/10/2004* », Bujumbura.
- OAG (2010) « *État des lieux du financement de l'EPT au Burundi par le Royaume de Belgique (2005-2008)* ». Étude réalisée par RURIHOSE F. Bujumbura.
- OAG (2010) : « *Analyse de l'état des lieux du financement de l'enseignement de base par le Gouvernement et par les communautés, de 2005 à 2010* ». Étude réalisée par NDAYISABA Joseph, Bujumbura.
- OAG, « *Analyse critique de la loi des finances* » 2007, 2008, 2009,2010.
- Observatoire de l'action gouvernementale (2010). *Analyse critique de la loi de finance 2010 : adéquation avec les dépenses pro-pauvres*, Bujumbura.
- Rakotomalala M. , Amelewonou K. et Cuenin S. (2007). *Module de formation aux modèles de simulation financière en éducation et cadre de dépense à moyen terme*.
- République du Burundi (2008) : « *Cadre stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté* ». 1^{er} Rapport de mise en œuvre. Bujumbura.
- République du Burundi (2009) : « *Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (2009-2016)* », Bujumbura.
- République du Burundi : Lois Budgétaires 2005 à 2010.
- République du Burundi. *Burundi: Vision 2025, Edition provisoire d'appui au processus du CSLP II*.
- République du Burundi. Ministère du plan et du développement communal. Institut de statistiques et d'études économiques du Burundi « ISTEERBU ». *Base de données pour les indicateurs du DHD 2009*, Juillet 2011.
- UNESCO (2002). *Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie, Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.
- UNESCO (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2000) : « *Forum Mondial sur l'Éducation* », Dakar 26-28 avril 2000. Rapport final. Paris, Éditions UNESCO.
- UNESCO (2009) : « *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2008* », Paris, UNESCO.
- UNESCO (2015) *Rapport d'évaluation de l'éducation pour tous, Afrique subsaharienne, Examen régional 2015 de l'Éducation pour tous* , 153 pages
- Union Européenne (2010) : « *Audit d'utilisation des fonds de l'initiative PPTE au Burundi. 3^{ème} Audit* », Berlin.
- Verspoor, A. (2003), *The challenge of learning, Improving the quality of basic education in sub-Saharan Africa* , Association for the development of education in Africa World Bank: ADEA

OUTILS D'ENQUÊTE COMPLÉMENTAIRE

Questionnaire destiné aux représentants syndicaux

NOM DU SYNDICAT REPRESENTÉ

Date : / /2017

Questions	Réponses
1.1. Êtes-vous au courant des ODD, et en particulier l'ODD 4 ?	
Par quelles sources ?	
1.2. Quel rôle vous attribuez-vous dans la mise en œuvre des ODD ?	
1.3. Quelle compréhension avez-vous des ODD en général et de l'ODD 4 en particulier ?	
1.4. Quelles informations avez-vous des priorités du Burundi sur ces ODD ?	
2. Niveau d'implication des syndicats dans la conception et la mise en œuvre des plans de développement du secteur (PSDEF, CSLP II...) et des réformes (École Fondamentale, BMD...)	
2.1. Vos syndicats participent-ils à l'élaboration des plans de gestion du système ? (PSDEF, CSLP II...)	
2.2. Si Oui, estimez-vous que vos préoccupations ont été tenues en compte dans l'exécution de ces réformes ?	
2.3. Avez-vous participé à la mise en place de la réforme « École Fondamentale » en tant que syndicats ? Quel rôle avez-vous joué ?	
2.4. Par rapport aux réformes dans le secteur de l'éducation, auriez-vous formulé des recommandations ou des propositions ? Lesquelles ?	
2.5. Quelles sont les principales difficultés que la réforme a générées au regard de vos tâches d'enseignants ?	
3. Dialogue avec le Gouvernement/Autorités du Ministère	
3.1. Avez-vous, ces trois dernières années, participé à des rencontres avec des membres du Gouvernement ou leurs délégués ?	
3.2. Si oui, les rencontres ont porté sur quels sujets ? Avez-vous formulé des propositions ? Si oui, lesquelles ?	
3.3. Si ces rencontres n'ont pas eu lieu, sont-elles nécessaires maintenant ? Quels sujets voudriez-vous voir traités dans ces rencontres ?	
4. Professionnalisation des enseignants	
4.1. La qualification des enseignants du fondamental et du post fondamental vous semble-t-elle suffisante ?	
4.2. Si NON, quelles sont les principales lacunes ?	

<p>4.3. Que faudrait-il faire pour permettre aux enseignants d'acquérir les compétences professionnelles nécessaires pour enseigner au fondamental et au post-fondamental ?</p>	
<p>4.4. Quelles sont vos propositions en termes de responsabilité des enseignants dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage inclusifs et de qualité ?</p>	
<p>5. Améliorations salariales pour les enseignants</p>	
<p>5.1. Avez-vous constaté, au cours des trois dernières années, des améliorations au niveau des salaires des enseignants ?</p>	
<p>5.2. Quelles sont ces améliorations ?</p>	
<p>5.3. Quelles sont les catégories d'enseignants qui ont le plus bénéficié de ces améliorations ?</p>	
<p>5.4. Quelles sont vos propositions concernant l'amélioration des salaires, qui attendent encore des réponses de la part du Gouvernement ?</p>	
<p>5.5. Existe-t-il d'autres mesures qui ont été prises au cours de ces trois dernières années et qui ont permis d'améliorer les conditions de travail des enseignants ? Lesquelles ?</p>	

Questionnaire destiné aux gestionnaires des établissements scolaires

DPE.....DCE.....École.....

Thématiques	Questions	Réponses
1. Formation des gestionnaires des établissements scolaires	Avez-vous bénéficié d'une formation avant et pendant l'occupation de votre fonction ?	
	Si OUI : La formation a porté sur quels sujets ?	
2. Outils et normes de gestion des établissements scolaires	Avant d'intégrer vos fonctions ou après, avez-vous été informé de votre cahier de charge (vos attributions) ?	
3. Gouvernance	Vous sentez-vous à l'aise dans la gestion administrative et financière de l'école ? Si non, quelles sont les principales difficultés auxquelles vous êtes confronté ?	
4. Encadrement pédagogique / motivation	Que faites-vous pour inciter les enseignants à être efficaces dans leurs enseignements ?	
5. Plan de carrière	Quelles sont vos suggestions pour rendre votre fonction plus efficace ?	
6. Satisfaction par rapport à la fonction	Dans la fonction que vous exercez, qu'est-ce qui vous procure le plus de plaisir/satisfaction ?	
7. Relations avec la communauté	Êtes-vous satisfait des relations ou des prestations du comité de gestion de l'école, et du comité des parents.	
	Que faudrait-il améliorer dans vos relations de travail ?	
8. Réforme de l'éducation et ODD	Éprouvez-vous des difficultés dans la mise en œuvre de la réforme « École Fondamentale ». Si OUI, lesquelles ?	
	Quelles actions entreprises pour résoudre ces difficultés ?	
9. Agenda 2030 et ODD 4	Êtes-vous au courant de l'Agenda 2030 et de l'ODD 4 ?	
	Si OUI, quelles sont les initiatives prises par l'école pour mettre en œuvre l'ODD 4 et les priorités nationales	

LA QUESTION ENSEIGNANTE AU BURUNDI

Mise à jour de l'étude de 2012 orientée par l'Agenda 2030

En 2012, le Burundi a entrepris un diagnostic de la question enseignante en vue d'élaborer une politique relative aux enseignants. Avant de se lancer dans l'exercice d'élaboration d'une politique enseignante, le Ministère de l'Éducation du Burundi a jugé nécessaire de mettre à jour son rapport diagnostique validé en 2012 car depuis cette date, plusieurs changements se sont opérés dans le système d'éducation. On peut souligner notamment la réforme de l'éducation qui a instauré l'enseignement fondamental, avec une éducation de base de neuf années d'études intégrant le primaire et le premier cycle du secondaire, un enseignement post-fondamental général, pédagogique et technique. Le Burundi a également réalisé un nouveau RESEN et élaboré la phase II du Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP II).

La présente publication est une mise à jour du rapport de l'exercice diagnostique « Teachers Training Initiative For Sub Saharan Africa (TISSA) » de l'année 2012 afin de le mettre en phase avec l'objectif de développement durable numéro 4 (ODD 4) de l'Agenda Éducation 2030 et les objectifs de la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique de la Commission de l'Union Africaine (CESA 2016-25).