

Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique

*Pierre J. Kamano
Ramahatra Rakotomalala
Jean-Marc Bernard
Guillaume Husson
Nicolas Reuge*



Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique

*Pierre J. Kamano
Ramahatra Rakotomalala
Jean-Mark Bernard
Guillaume Husson
Nicolas Reuge*

Département pour le Développement Humain de la Région Afrique



BANQUE MONDIALE
Washington, D.C.

Copyright © 2010

Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale

1818 H Street, N.W.

Washington, D.C. 20433 (États-Unis d'Amérique)

Tous droits réservés

Edité aux États-Unis d'Amérique

Premier tirage: juin 2010



Fabriqué à partir de papier recyclé

1 2 3 4

13 12 11 10

Les documents de travail de la Banque mondiale sont publiés pour faire connaître les résultats des travaux de la Banque mondiale à la communauté de développement dans les meilleurs délais possibles. Ce document n'a donc pas été imprimé selon les méthodes employées pour les textes officiels. Certaines sources citées dans le texte peuvent être des documents officiels qui ne sont pas à la disposition du public.

Les constatations, interprétations et conclusions qu'on trouvera dans le présent rapport n'engagent que les auteurs et ne doivent être attribuées en aucune manière à la Banque mondiale, à ses institutions affiliées ou aux membres de son Conseil des administrateurs, ni aux pays qu'ils représentent.

La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données citées et décline toute responsabilité quant aux conséquences de leur utilisation. Les frontières, les couleurs, les dénominations et toute autre information figurant sur les cartes n'impliquent, de la part du Groupe de la Banque mondiale, aucun jugement quant au statut juridique d'un territoire quelconque et ne signifient nullement que le Groupe reconnaît ou accepte ces frontières.

Droits et autorisations

Le contenu de cette publication fait l'objet d'un copyright. La copie et/ou la transmission de passages ou de l'ensemble de la publication sans autorisation peut être une violation de la loi en vigueur. La Banque mondiale encourage la diffusion de ses travaux et accorde normalement cette autorisation sans tarder et, si la reproduction répond à des fins non commerciales, à titre gratuit.

L'autorisation de copier des passages à des fins d'enseignement doit être obtenue auprès de: Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 (États-Unis d'Amérique), Tel: 978-750-8400, Fax: 978-750-4470, www.copyright.com.

Pour toutes autres requêtes sur les droits et licences, y compris les droits subsidiaires, veuillez vous adresser au Bureau des Publications, Banque mondiale, 1818 H Street, N.W., Washington, DC 20433 (États-Unis d'Amérique). Fax: 202-522-2422, courriel: pubrights@worldbank.org.

ISBN: 978-0-8213-8382-7

eISBN: 978-0-8213-8384-1

ISSN: 1726-5878

DOI: 10.1596/978-0-8213-8382-7

La présente publication est repertoriée comme suit par la Bibliothèque du Congrès.

Table des matières

Avant-propos.....	x
Remerciements	xiv
Résumé exécutif	xv
Chapitre 1 : Contexte démographique et macroéconomique	1
Chapitre 2 : Analyse des scolarisations.....	21
Chapitre 3 : Les aspects financiers	42
Chapitre 4 : Efficacité interne et qualité des apprentissages dans l'enseignement burkinabè.....	73
Chapitre 5 : L'efficacité externe du système éducatif.....	93
Chapitre 6 : Équité et disparités dans le système éducatif.....	114
Chapitre 7 : La gestion du système éducatif	133
Chapitre 8 : Les constructions scolaires	156

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Comparaison de l'effectif total de la population selon les projections de 1996 et le RGPH 2006	2
Tableau 1.2 : Population scolarisable selon les projections de 1996 et celles du RESEN	3
Tableau 1.3 : Évolution de la population et du taux d'accroissement annuel entre 1975 et 2006.....	3
Tableau 1.4 : Évolution des indicateurs de mortalité et de fécondité.....	4
Tableau 1.5 : Évolution de la structure par grands groupes d'âge.....	5
Tableau 1.6 : Évolution des effectifs scolarisables, 1996-2015	6
Tableau 1.7: Évolution du PIB de 1996 à 2006	9
Tableau 1.8 : Synthèse des opérations financières de l'Etat entre 1996 et 2006 (réalisations en millions de francs CFA courants)	10
Tableau 1.9 : Évaluation des parts des composantes des recettes de l'État Burkinabè	12
Tableau 1.10 : Évolution de la pression fiscale entre 1996 et 2006.....	13
Tableau 1.11: Évolution des postes de dépenses totales exécutées par l'État entre 1996 et 2006 (en milliards de FCFA).	14
Tableau 1.12 : Évolution de la part du budget de l'éducation dans le budget national	16
Tableau 1.13 : Dépenses courantes d'éducation en % du PIB et indicateur de volume	17
Tableau 2.1 : Évolution des effectifs par niveau d'enseignement.....	22
Tableau 2.2 : Évolution du taux brut de scolarisation par cycle d'enseignement et du nombre d'étudiants pour 100 000 habitants de 1997-98 à 2006-07.	27
Tableau 2.3: Évolution des taux bruts de scolarisation du primaire (%) dans 12 pays d'Afrique francophone	29

Tableau 2.4: Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants dans quelques pays africains.....	29
Tableau 2.5 : Profils pseudo-longitudinaux et transversaux 2004-05 et 2006-07.....	33
Tableau 2.6 : Accès, achèvements et transitions aux différents niveaux du système éducatif, 1998 et 2006.....	33
Tableau 2.7 : Relation entre distance à l'école et TBS et distance à l'école et TBA.....	34
Tableau 2.8 : Écarts en points de pourcentage entre les TBS et TBA des élèves qui sont aux distances indiquées et ceux des élèves qui sont à plus d'une heure de leur école (basés sur la régression probit des déterminants).....	35
Tableau 2.9: Distribution des écoles selon le nombre de niveaux offerts et des élèves qui y sont scolarisés, année 2006/07.....	36
Tableau 2.10 : Répartition des élèves dans l'enseignement primaire selon qu'ils ont eu ou non la possibilité d'une année à l'autre de passer au niveau supérieur dans la même école.....	37
Tableau 2.11 : EVS, Dépenses courantes d'éducation en % du PIB et coefficient d'efficacité pour quelques pays d'Afrique (PIB/tête entre 100 et 400 USD), année 2006 ou proche.....	39
Tableau 3.1 : Évolution des dépenses courantes des ministères en charge de l'éducation, 1996-2006 (en millions de Francs CFA courants et de 2006).....	43
Tableau 3.2 : Évolution de la structure des dépenses courantes d'éducation, 1996-2006.....	45
Tableau 3.3 : Évolution des dépenses d'investissement exécutées sur ressources propres, en millions de francs CFA courants et de 2006.....	46
Tableau 3.4 : Programme d'investissement public du MEBA (en millions de francs CFA).....	46
Tableau 3.5 : Dépenses moyennes des ménages (en francs CFA) par enfant et niveau d'étude, selon le niveau de revenu et le milieu de résidence, année 2003.....	47
Tableau 3.6 : Dépenses totales (en millions de francs CFA courants), des ménages pour l'éducation de leurs enfants en francs CFA, année 2006.....	48
Tableau 3.7 : Personnels exerçant dans les écoles primaires publiques burkinabès, 2006.....	49
Tableau 3.8 : Effectifs moyens payés par la solde MEBA en 2006 et coûts salariaux correspondants (en millions de francs CFA).....	49
Tableau 3.9 : Personnels fonctionnaires et contractuels en service au MESSRS selon l'avant projet de budget 2008 et la DSO/MFB.....	51
Tableau 3.10 : Effectifs des personnels travaillant pour l'éducation, masses salariales correspondantes et émergeant au budget de l'Etat, année 2006.....	53
Tableau 3.11 : Ensemble des dépenses salariales de l'Etat exécutées pour les personnels de l'Education (MEBA et MESSRS), titre 2 et titre 4, année 2006.....	54
Tableau 3.12 : Les dépenses publiques d'éducation en 2006 (en millions de FCFA courants).....	55
Tableau 3.13 : Structuration des dépenses courantes d'enseignement, année 2006.....	56
Tableau 3.14 : Estimation des dépenses unitaires publiques effectives par niveau d'enseignement, année 2006.....	58

Tableau 3.15 : Comparaison internationale des coûts unitaires en % du PIB par habitant par niveau d'enseignement, année 2006 ou proche.....	59
Tableau 3.16: Structure des coûts unitaires en référence à l'enseignement primaire dans quelques pays africains, année 2006 ou proche.....	60
Tableau 3.17 : Répartition des enseignants en classe par catégorie, masses salariales brutes correspondantes, année 2006.....	61
Tableau 3.18 : Comparaison internationale des rapports élèves-enseignants dans l'enseignement général public, année 2006 ou proche	63
Tableau 3.19 : Distribution des statuts et niveau de rémunération des enseignants du primaire dans un échantillon de pays francophones d'Afrique sub-saharienne.....	64
Tableau 3.20 : La situation d'emploi et le niveau de revenu annuel (FCFA) des individus de 25 à 35 ans selon le nombre d'années d'études	65
Tableau 3.21: Recomposition des coûts unitaires (FCFA) par niveaux d'études, année 2006.....	67
Tableau 3.22 : Situation de l'éducation de base en 2006 par rapport à ce qui était attendu dans les simulations de 2001, au regard du cadre indicatif de l'IMOA-EPT et des objectifs de la requête EPT –PA.....	69
Tableau 4.1 : Évolution des proportions de redoublants au cours des 10 dernières années	74
Tableau 4.2 : Rétenion et coefficients d'efficacité interne dans le primaire en 2007	76
Tableau 4.3 : Comparaison internationale des coefficients d'efficacité interne dans l'enseignement primaire	76
Tableau 4.4 : Les coefficients d'efficacité interne dans l'enseignement secondaire (année 2006/2007).....	77
Tableau 4.5 : Niveau d'alphabétisation des adultes (22-44 ans) selon la plus haute classe fréquentée	78
Tableau 4.6 : Modèle explicatif de l'alphabétisation.....	80
Tableau 4.7 : Évaluations nationales des acquis scolaires dans l'enseignement primaire	80
Tableau 4.8 : Proportion d'élèves obtenant au moins 40% de bonnes réponses aux tests de français et mathématiques de 5ème année du PASEC	81
Tableau 4.9 : Les facteurs influençant les acquis scolaires en français et en mathématiques en 5ème année de l'enseignement primaire (2006)	83
Tableau 4.10 : Modèle explicatif de la réussite au BEPC (année 2006)	84
Tableau 4.11 : Modèle explicatif de la réussite des élèves au BAC littéraire (année 2006)	88
Tableau 4.12 : Modèle explicatif de la réussite aux baccalauréats scientifiques (année 2006).....	88
Tableau 4.13 : Modèle explicatif de la réussite aux baccalauréats tertiaires.....	89
Tableau 4.14 : Taux de réussite aux CAP selon le type d'établissement fréquenté.....	89
Tableau 4.15 : Statistiques descriptives de la réussite au CAP au premier cycle de l'enseignement technique secondaire selon la nature (option) annexe	90
Tableau 4.16 : Répartition des établissements par type de BEP et statut	90
Tableau 4.17 : Taux de réussite global aux BEP commercial et industriel selon le statut de l'établissement et le sexe	92

Tableau 5.1 : Probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'adopter des comportements liés à la reproduction suivant le niveau d'instruction, exprimée en %.....	94
Tableau 5.2 : Probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'adopter des comportements liés à la santé de leurs enfants, exprimée en %.....	96
Tableau 5.3 : Probabilité pour les individus de 15 ans et plus d'avoir ou d'adopter des comportements en matière de VIH/SIDA selon le niveau d'instruction, exprimée en %.....	97
Tableau 5.4 : Mesure consolidée de l'impact social des différents niveaux éducatifs dans une variété de dimensions sociales	101
Tableau 5.5 : Évolution de la répartition de la population active occupée (10 ans et plus) par branche d'activité entre 1980 et 2003.....	103
Tableau 5.6 : Taux de chômage chez les 25-34 ans par niveau d'éducation, année 2007.....	104
Tableau 5.7 : Mesure des différentes composantes du sous-emploi dans sept capitales de l'Afrique de l'Ouest.....	104
Tableau 5.8 : Comparaison du nombre d'emplois de cadres occupés avec le nombre de primo-demandeurs d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur	105
Tableau 5.9 : Répartition de la population active occupée de 10 ans et plus selon la branche d'activité	105
Tableau 5.10 : Flux de sortants du système éducatif dans la période récente au regard de la composition des emplois disponibles annuellement.....	107
Tableau 5.11 : Productivité du travail dans les trois principaux secteurs de l'économie du Burkina Faso, 1985-2003.....	109
Tableau 5.12 : Revenu mensuel moyen (Fcfa) des actifs occupés (15-59 ans) selon le statut dans l'emploi et le niveau d'études le plus élevé en 2003	110
Tableau 5.13 : Estimation de la relation entre années d'études et le revenu des actifs occupés (15-59 ans) en 2003.....	112
Tableau 6.1 : Évolution de la parité fille/garçon au préscolaire.....	115
Tableau 6.2 : Évolution du TBS et TBA (en %) et de la parité fille/garçon au primaire	115
Tableau 6.3 : Évolution du taux d'achèvement au primaire (TAP) et de la parité fille/garçon.....	116
Tableau 6.4 : Évolution des taux d'achèvement du primaire par région entre 1998/99 et 2005/06	117
Tableau 6.5 : Simulation du profil de scolarisation selon la zone de résidence, le genre et les quintiles de niveau de vie (sur la base de modèles de régression logistique).....	119
Tableau 6.6 : Résumé des différences dans le taux d'accès et le taux d'achèvement au primaire (garçons-filles, urbain-rural, et Q5-Q1&2).....	120
Tableau 6.7 : Évolution du TBS au secondaire par sexe de 1997-98 à 2006-07	120
Tableau 6.8 : Nombre d'étudiants pour cent mille (100 000) habitants	121
Tableau 6.9 : Évolution du taux d'alphabétisation des 15 ans et plus selon le milieu de résidence et le sexe.....	122
Tableau 6.10 : Simulations de la probabilité d'alphabétisation des 22-44 ans selon le niveau d'étude, le genre et le lieu de résidence	122

Tableau 6.11 : Distribution structurelle des ressources publiques en éducation au sein d'une cohorte de 100 enfants	125
Tableau 6.12 : Comparaison internationale de la part des ressources pour les 10 % les plus éduqués et du coefficient de Gini.....	126
Tableau 6.13 : Distribution de la population 5-24 ans selon le quintile de revenu et la localisation urbaine ou rurale aux différents niveaux d'études	128
Tableau 6.14 : Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation.....	130
Tableau 7.1 : Degré d'aléa (1- R2) dans l'allocation des enseignants du primaire dans 24 pays africains.....	136
Tableau 7.2 : Taux d'encadrement moyen par région et cohérence dans l'allocation des enseignants à l'intérieur des régions	137
Tableau 7.3 : Ratios manuels scolaires par élève, par niveau dans l'enseignement primaire (public et privé) sur l'ensemble du territoire, 2006-2007	138
Tableau 7.4 : Allocation des manuels dans les écoles publiques et privées, 2006-2007.....	138
Tableau 7.5 : Allocation des manuels par région, année 2006-2007	139
Tableau 7.6 : Proportion d'heures non assurées par des enseignants permanents, par région et variation intra régionale, 2006-2007	141
Tableau 7.7 : Relation entre coût unitaire salarial enseignant et effectif de l'école primaire	143
Tableau 7.8 : Relation entre coût unitaire salarial et effectif de l'établissement secondaire.....	144
Tableau 8.1 : Evolution du nombre d'écoles primaires selon le statut et selon le milieu de 2001 à 2007.....	157
Tableau 8.2 : Situation des classes dont le mur est en mauvais état de 2001 à 2007.....	158
Tableau 8.3 : Situation des logements en bon état et des écoles (public et privé) sans logements de maîtres	159
Tableau 8.4 : Évolution du nombre d'établissements secondaires (1er & 2nd cycles) en 2006 et 2007	161

Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Évolution des recettes ordinaires et totales.....	11
Graphique 1.2 : Évaluation des parts des composantes des recettes de l'État Burkinabè.....	12
Graphique 2.1 : Évolution des effectifs du primaire de 1995-1996 à 2006-2007	23
Graphique 2.2 : Évolution de l'effectif de l'enseignement secondaire (général + technique) de 1997/98 à 2006/07	24
Graphique 2.3 : Répartition des étudiants du supérieur par filière, année 2006/07	25
Graphique 2.4 : Comparaison du TBS dans l'enseignement primaire avec les deux catégories de projections démographiques.....	26
Graphique 2.5 : Comparaison du TBS dans l'enseignement secondaire avec les deux catégories de projections démographiques.....	26
Graphique 2.6 : Évolution du profil de scolarisation transversal dans l'enseignement primaire entre 2003-04 et 2006-07	30

Graphique 2.7 : Profil de scolarisation longitudinal au secondaire (cohorte 2001-02).....	31
Graphique 2.8 : Profils de scolarisation pseudo-longitudinal et transversal année scolaire 2006-07.....	32
Graphique 2.9 : % du PIB alloué aux dépenses courantes d'éducation et espérance de vie scolaire.....	39
Graphique 4.1 : Simulation de la probabilité d'être alphabétisé en fonction du niveau d'étude.....	79
Graphique 5.1 : Probabilité que les femmes de 15 ans et plus consultent un spécialiste de santé avant la naissance de leurs enfants suivant le niveau d'instruction, exprimée en %.....	95
Graphique 5.2 : Probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'avoir ou d'adopter des comportements bénéfiques en termes d'hygiène suivant le niveau d'instruction, exprimée en %.....	97
Graphique 5.3 : Probabilité que les femmes de 15 ans et plus déclarent les naissances suivant le niveau d'instruction, exprimée en %.....	98
Graphique 5.4 : Probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'être défavorables à l'excision suivant le niveau d'instruction, exprimée en % - Population femme de 15 ans et +.....	99
Graphique 5.5 : Probabilité pour les chefs de ménage de 15 ans et plus de scolariser leurs enfants (de 7 à 12 ans) suivant le niveau d'instruction, exprimée en %.....	100
Graphique 5.6 : Répartition des étudiants de l'enseignement supérieur par filière, année 2006-2007.....	108
Graphique 6.1 : Évolution des TBS au primaire selon le niveau de vie, 2003-07.....	116
Graphique 6.2 : Situation du taux d'achèvement au primaire en fonction du taux brut d'admission en 1ère année du primaire pour l'année 2005 et 2006.....	118
Graphique 6.3 : Évolution des TBS au secondaire selon le niveau de vie de 2003 à 2007.....	121
Graphique 6.4 : Évolution du taux d'alphabétisation selon le niveau de vie de 2003 à 2007.....	123
Graphique 6.5 : Courbe de Lorenz de la distribution des ressources publiques en éducation.....	126
Graphique 6.6 : Coefficients de représentation relative des différentes catégories sociales aux différents niveaux d'études.....	129
Graphique 7.1 : Cohérence de l'allocation des enseignants dans les écoles publiques au niveau de l'enseignement primaire, 2006-2007.....	135
Graphique 7.2 : Cohérence de l'allocation des enseignants permanents dans les établissements publics au niveau de l'enseignement secondaire général, 2006-2007.....	140
Graphique 7.3 : Relation entre coût unitaire salarial enseignant et effectif de l'école primaire.....	144
Graphique 7.4 : Relation entre coût unitaire salarial et effectif de l'établissement secondaire.....	145
Graphique 7.5 : Scores moyens (sur 100) à l'évaluation nationale 2005/06 et coût unitaire salarial, écoles publiques de l'échantillon.....	146
Graphique 7.6 : Taux de réussite au BEPC 2006 et coût unitaire salarial, établissements publics.....	147

Graphique 7.7 : Taux de réussite au baccalauréat scientifique (C, D et E) 2006 et coût unitaire salarial, établissements publics.....	148
Graphique 8.1 : Évolution du nombre de classes (urbain, rural) de 2001 à 2007 selon le milieu.	158
Graphique 8.2 : Évolution du nombre de salles de classe du 1 ^{er} cycle du secondaire suivant le type d'enseignement	160

Avant-propos

Cette analyse sectorielle en éducation de type RESEN (Rapport sur l'Etat du Système Educatif National) a été préparée par une équipe nationale burkinabè composée de cadres des Ministères en charge de l'éducation et du Ministère de l'économie et des finances avec l'appui conjoint de la Banque Mondiale et du Pôle d'Analyse Sectorielle en éducation de l'UNESCO/BREDA. L'objectif de cette analyse sectorielle est d'offrir la référence nécessaire à une réflexion sur la politique éducative et aboutir à une vision partagée du futur et de l'éducation pour tous.

Une dimension importante de cette activité d'analyse est de contribuer à la formation de l'équipe nationale et au développement des capacités institutionnelles du pays. Ces aspects sont très importants pour développer une compréhension profonde, commune, nationale, des questions de politique éducative. Le processus de préparation des décisions de politique éducative est ensuite conduit par l'équipe nationale, la disponibilité de l'analyse sectorielle permettant de disséminer les résultats et stimuler un dialogue national large sur les directions à suivre pour le développement du système éducatif.

Dans le cas du Burkina Faso, l'exercice a permis d'enrichir le dialogue sur le développement du secteur de l'éducation, tout en identifiant les options qui permettront d'atteindre la scolarisation primaire universelle dans les meilleurs délais tout en étant réaliste sur l'objectif visé. En effet, l'équipe nationale a utilisé l'analyse sectorielle pour alimenter un modèle de simulation financière et discuter sur différents arbitrages de politique éducative. L'objectif de SPU a été repoussé à l'horizon 2020, cible nettement plus réaliste et objective étant donné qu'en 2006, seulement 32% des enfants burkinabè d'une classe d'âge achève le cycle primaire. Suite à ce travail sur les arbitrages de politique éducative validé par les décideurs politiques des Ministères en charge de l'éducation, le plan décennal de développement de l'enseignement de base (PDDEB) a été actualisé tout en intégrant une composante essentielle de cet enseignement de base à savoir le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la perspective de développer, à terme, un enseignement de dix années pour une grande partie de la jeunesse burkinabè. Enfin, cette analyse a contribué à une requête au fond catalytique de l'Initiative Fast Track afin que le Burkina Faso puisse avoir des fonds additionnels pour combler le gap financier dégagé pour l'atteinte des objectifs visés.

Le développement du secteur de l'éducation est donc une priorité urgente en faveur de laquelle le Gouvernement burkinabè et ses partenaires au développement se sont engagés. Au Burkina Faso et à travers l'Afrique, il y a maintenant plus d'enfants à l'école qu'avant. Mais beaucoup reste à faire. A mesure que le système éducatif se développe, une série de défis émergent :

- i) Le premier défi est la couverture, ou d'« atteindre ce qui est difficile à atteindre ». A mesure que les inscriptions augmentent, la plupart des enfants dont la scolarisation pose peu de problèmes ont été inscrits. Une des implications de ce succès est que la scolarisation des autres enfants exigera des efforts spéciaux. C'est le cas, en particulier, des enfants issus des milieux les plus défavorisés (enfants des zones rurales et des catégories sociales les plus pauvres) ;
- ii) Le second défi est celui de la qualité. L'éducation a de la valeur lorsque les enfants apprennent et acquièrent des aptitudes qu'ils n'auraient pas pu acquérir autrement. Malheureusement, le maintien des conditions de qualité suffisante pour assurer l'apprentissage dans une période d'expansion rapide du système éducatif est une

tâche considérable. Dans beaucoup de pays africains, la croissance rapide des effectifs a provoqué des manques sévères d'enseignants qualifiés et mis à l'épreuve les capacités d'inspection, de soutien et de gestion du système.

- iii) Le troisième défi est celui de l'équité. Les enfants des familles de zones rurales et pauvres sont moins susceptibles d'aller à l'école et, dans beaucoup de pays africains, les filles ont encore un taux d'inscription plus faible que les garçons. De plus, les conditions d'apprentissage diffèrent largement selon les localités et cela entraîne des disparités au niveau des résultats d'apprentissage qui placent les enfants provenant des familles rurales pauvres en situation désavantageuse par rapport à l'accès aux niveaux post-primaires.
- iv) Les enseignements post-primaires représentent un quatrième défi. Traditionnellement, l'accès à l'enseignement secondaire a été limité à une petite élite de la population. Toutefois, l'expansion rapide de l'éducation primaire, le passage progressif à un enseignement de base de 10 années, ainsi que les aspirations des jeunes pour des emplois décents, augmentent la demande pour les places dans le secondaire. Ceci contribue à mettre une énorme pression sur le système qui a été lent à s'adapter au contexte du changement.

Ces défis sont onéreux dans tout pays avec des ressources limitées comme le Burkina Faso. Toutefois, la priorité budgétaire accordée par le Burkina Faso pour son secteur de l'éducation et l'aide croissante des partenaires au développement doivent permettre de relever ces défis. De plus, le Burkina Faso a pris des mesures pour tirer le maximum des ressources disponibles en améliorant l'efficacité du système éducatif (en réduisant les taux élevés de redoublement dans les écoles ; en améliorant le déploiement des enseignants, etc.). Le Burkina Faso s'est également engagé à améliorer la qualité de son système éducatif et à former des cadres supérieurs compétents en opérant une régulation des flux à l'entrée du second cycle de l'enseignement secondaire et à l'entrée de l'enseignement supérieur pour répondre aux besoins de l'économie nationale, tout en développant parallèlement un enseignement technique et une formation professionnelle répondant aux besoins réels du pays.

Enfin, il faut noter que si ce rapport constitue une source documentaire complète pour qui s'intéresse à l'éducation au Burkina Faso, ce n'est, cependant, qu'une photographie du système à un moment particulier. Ainsi, le diagnostic qu'il présente risque de devenir obsolète au fur et à mesure que le pays mobilisera plus de ressources domestiques et extérieures pour le développement de son système éducatif. Le BREDA fait, avec le Pôle d'analyse sectorielle en éducation, d'importants efforts pour que les nationaux soient en charge, en autonomie, de l'actualisation régulière des informations produites dans le rapport. Par conséquent, j'espère lire dans le futur des mises à jour nationales de ce diagnostic, qui, nous le souhaitons tous, montreront des progrès notables en terme d'accès à un enseignement de base de qualité.

Ann-Thérèse NDONG-JATTA
Directrice

Bureau Régional de l'UNESCO en Afrique (BREDA)
UNESCO



Ministère des Enseignements secondaire,
supérieur et de la Recherche scientifique

Cabinet

Note introductive du Ministre

Le Burkina Faso fait des efforts considérables pour s'adapter à une conjoncture économique difficile imputable à plusieurs facteurs exogènes : la crise financière internationale, les difficultés climatiques, la flambée des prix des produits pétroliers et alimentaires. En dépit de ces difficultés, sur la période 2003-2006, le budget de l'Etat est passé de 298,74 milliards à 589,30 milliards de francs FCFA, soit un accroissement moyen de 18,5% l'an.

Sur cette même période, la part du budget de l'éducation dans le budget national est passée de 64,9 à 106,3 milliards avec un accroissement moyen annuel de 14,4% pour le sous-secteur de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, et de 11,4% pour le sous-secteur des enseignements post-primaire, secondaire et supérieur et de la recherche scientifique, soit un taux d'accroissement de 13,1% pour l'ensemble du secteur de l'éducation.

Dans ce pays aux ressources naturelles faibles, le taux de croissance de la population est de 3,1% par an et sur une population évaluée à plus de 14 017 262 habitants, on dénombre 57% de jeunes ayant moins de 20 ans.

C'est pourquoi le programme du chef de l'Etat a mis en avant « la valorisation du capital humain » comme moyen d'impulsion du développement du pays. L'opérationnalisation de cette politique passe, entre autres voies, par la mise en place d'un système éducatif performant.

Dans le cadre de la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), surtout l'Education pour Tous (EPT), le Burkina Faso a opté de faire de l'éducation une priorité nationale, constituant ainsi un axe prioritaire de Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP).

L'Etat, les collectivités territoriales, les partenaires techniques et financiers, les ménages, les ONG et associations, et le secteur privé déploient des efforts considérables, multiples et multiformes pour permettre à la grande majorité de la population en âge scolaire d'avoir accès à l'éducation de base et de l'achever avec succès. Cette ambition d'assurer l'effectivité du droit à l'éducation pour tous a amené les plus hautes autorités du pays à élaborer et à mettre en œuvre des politiques éducatives et à engager depuis 2007 la réforme du système éducatif dont les principes de base sont : la gratuité ; l'obligation scolaire ; la réforme des curricula selon l'approche par les compétences.

Depuis l'adoption en 1999 et la mise en œuvre en 2001 du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB), les effectifs du primaire sont passés de 901 291 élèves en 2001 à 1 561 258 élèves en 2006, soit un accroissement de 73% en six (6) ans. Le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 41,8% (en 2000/01) à 64,9% (en 2006/07). Quant au taux brut d'admission (TBA), il est passé de 44,9% (en 2000/01) à 78,3% (en 2006/07). Le réseau scolaire s'est développé de manière exceptionnelle. Le nombre d'écoles primaires est passé de 5 131 écoles en 2000/01 à 8 182 écoles en 2006/07, soit un accroissement de près de 60%.

Au niveau du post-primaire et du secondaire, les effectifs des élèves sont passés de 266 057 élèves (en 2003/04) à 351 376 élèves, soit une augmentation de 32%.

Les effectifs des étudiants sont passés de 27 942 étudiants (en 2004/05) à 33 515 étudiants (en 2006/07), soit un accroissement de 20% en deux ans.

En dépit de ces performances, le système éducatif affiche toujours un tableau d'indicateurs qui ne garantissent pas, pour le moment, l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement, notamment l'EPT.

Pour asseoir sur une base solide les futures politiques de développement du système éducatif, les ministères en charge de l'éducation : le ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA), le ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS), le ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (MASSN), le ministère de la jeunesse et de l'emploi (MJE), ont commandité une étude sur l'analyse sectorielle du système éducatif dans son ensemble sur une période de 10 ans allant de 1996 à 2006. Ce travail de diagnostic a été un long processus participatif et a abouti à un rapport d'état du système éducatif national (RESEN).

L'équipe des experts nationaux a bénéficié d'un renforcement de capacités auprès des experts internationaux de la Banque mondiale et du Pôle de l'UNESCO de Dakar.

Le document du RESEN comporte huit chapitres qui évoquent successivement : (i) le contexte démographique et macro économique, (ii) l'analyse des scolarisations, (iii) la mobilisation des ressources pour l'éducation, (iv) l'efficacité interne et la qualité des apprentissages dans l'enseignement burkinabè, (v) l'efficacité externe du système éducatif, (vi) l'équité et les disparités dans le système éducatif, (vii) la gestion du système éducatif, (viii) les constructions scolaires. A partir d'angles d'analyse pertinents, chacun des chapitres fait l'état des lieux du système éducatif.

Le rapport met en exergue les forces et les faiblesses du système éducatif burkinabè et indique des actions prioritaires en vue de l'améliorer.

Avec le Rapport d'état du système éducatif (RESEN), le Burkina Faso dispose d'un document de référence qui permet de connaître et de comprendre l'organisation et le fonctionnement du système éducatif ; un outil qui doit permettre un meilleur pilotage du système.

Pr. Joseph Pare

Officier de l'Ordre national



Remerciements

Le Rapport d'état du système éducatif burkinabè est un diagnostic et une analyse des performances et des défis majeurs auxquels est confronté le Burkina Faso dans le secteur de l'éducation et du développement. Il est le fruit d'un travail participatif qui a permis un transfert de compétences en vue de permettre à l'équipe nationale de conduire à l'avenir de telles études. Ce travail est le fruit des efforts conjugués de trois équipes d'experts : une équipe nationale de haut niveau, une équipe du Pôle de Dakar (MAE/Unesco-Breda) et une équipe de la Banque Mondiale.

Nous remercions les Partenaires techniques et financiers des pays et agences multilatérales contribuant au soutien de l'éducation au Burkina Faso pour leur participation et leurs contributions de haute qualité aux différentes rencontres tant dans le pays qu'à l'extérieur.

Nous remercions particulièrement le Gouvernement norvégien qui a apporté un appui financier pour la contribution de la Banque mondiale à ce travail, ainsi que celui du Burkina Faso, notamment les ministres en charge du secteur de l'éducation.

L'équipe nationale du Burkina Faso, coordonnée par Messieurs Luc Yé (Secrétaire Général du MESSRS) et Noroagao Innocent Zaba (Secrétaire Général du MEBA), étaient composée de Jacques Boureima KI (DEP/MESSRS), Justine Kyelem/Couliadiati (Enseignante à l'UO), Sana Lassina (PEPP2/MESSRS), Vincent Tougri (PEPP2/MESSRS), Seydou Konaté (DEP/MEBA), Yacouba Yaro (consultant), Pamoussa F. Compaoré, Dabiré K. Paul, Ibrahim Kaboré (SP/PDDEB), Yaméogo Jean Luc, Bazongo Bagnikoué, Célestin S. Combasséré, Gabrielle Bandré/ouédraogo (Coordonnatrice CMLS), Angèle Yaméogo, Paul Diabouga, Ignace Zombré, Paul Marie Bamouni. L'équipe nationale a bénéficié de l'expertise du Professeur Jean François Kobiané (Directeur adjoint de l'ISSD).

L'équipe du Pôle de Dakar était composée de Jean Marc Bernard, Nicolas Reuge, Guillaume Husson, Laure Pasquier-Doumier.

L'équipe de la Banque mondiale, coordonnée par Pierre Joseph Kamano, était composée de Ramahatra Mamy Rakotomalala, Serge Theunynck et Bintou Sogodogo.

A toutes ces personnes et institutions, nous leur adressons nos sincères remerciements et notre reconnaissance. De même il est fort probable qu'il y ait des omissions dans le cadre d'un travail de ce genre qui a nécessité une participation et une consultation large. Si tel est le cas, nous présentons d'avance toutes nos excuses.

Résumé exécutif

L'analyse réalisée a pour objectif de faire un diagnostic de l'ensemble du secteur éducatif afin de mettre en évidence ses forces et ses faiblesses et d'identifier les stratégies les plus efficaces pour son amélioration. Ce résumé exécutif présente de manière synthétique les principaux résultats obtenus dans le rapport d'état du système éducatif du Burkina Faso. A l'instar du rapport, ce résumé exécutif reste au niveau du diagnostic factuel sans aborder de façon directe des recommandations en termes d'actions de politique éducative même si parfois la distance entre diagnostic et recommandations est faible.

Ce résumé découle du diagnostic du secteur de l'éducation et s'articule comme suit : i) le contexte d'évolution du secteur éducatif (croissance de la population scolarisable et selon les zones géographiques, croissance économique), ii) le financement et les coûts du secteur (part des ressources de l'Etat allouée à l'éducation, arbitrage intra-sectoriel des dépenses courantes de l'éducation, dépenses des ménages), iii) les scolarisations et les disparités (selon le milieu de résidence, le niveau de vie, le genre, dans l'allocation des ressources), iv) la qualité des apprentissages (niveau d'acquisition des élèves, facteurs déterminants dans la qualité des apprentissages), v) la question enseignante (rémunérations des enseignants, allocation du personnel enseignant), vi) la faiblesse de l'efficacité dans l'utilisation des ressources, vii) les impacts sociaux et économiques de l'éducation, viii) les constructions scolaires.

1. Croissance économique modeste

Le premier élément consiste à analyser le contexte dans lequel évolue le système éducatif burkinabé. Ce contexte est marqué par deux dimensions déterminantes, l'une est relative aux questions démographiques, l'autre aux aspects macro-économiques.

Une croissance rapide de la population

Le Burkina Faso, à l'instar de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, se caractérise par une croissance de la population très soutenue, celle-ci ayant été multipliée par 2,4 entre 1975 et 2006 (Cf. tableau 1).

On observe un ralentissement tangible en 1996 mais que relativisent les premiers résultats du recensement de 2006. Or, les projections démographiques utilisées jusqu'en 2007 par les ministères en charge du secteur de l'éducation sont basées sur l'année 1996 et aboutissent à un écart de plus de 600 000 personnes par rapport aux premiers résultats du recensement de 2006 (Cf. tableau 2).

Tableau 1 : Évolution de la population résidente de 1975 à 2006

	1975	1985	1996	2006
Population totale	5 638 203	7 964 705	10 312 609	13 730 258*
Taux de croissance	-	3,51	2,38	2,90*

Sources : Recensements généraux de la population de 1975, 1985, 1996 et 2006.

Note : * : Résultat provisoire du recensement général de la population et de l'habitat de 2006

Tableau 2 : la population du Burkina Faso en 2006

Projections INSD	RGPH 2006	Écart
13.117.147	13.730.258	613.111

Dans l'attente des résultats détaillés du recensement de 2006, de nouvelles projections ont donc été réalisées dans le cadre de cette étude afin de bénéficier des données aussi précises que possible. Pour cela, ces projections utilisent également la structure par âge et sexe de la population de 1996 mais se fondent sur des enquêtes récentes auprès de la population afin d'obtenir des estimations plus précises au regard des résultats provisoires du dernier recensement. Le tableau 3 montre que pour l'année 2006, ce sont plus de 496 000 enfants supplémentaires qui sont pris en compte dans les nouvelles projections. C'est à partir de ces nouvelles données démographiques que les analyses ont été réalisées pour cette étude.

Une population jeune et majoritairement rurale

La population de moins de 15 ans représente environ 47% de la population totale, ce qui laisse entrevoir l'ampleur du défi pour le secteur éducatif. Par ailleurs, **82% de la population en âge scolaire se situe en zone rurale, ce qui montre que les besoins en éducation concerneront essentiellement le monde rural dans les années à venir.**

Une croissance économique modeste combinée à une pression fiscale trop faible

Sur le plan macro-économique, en terme réel, le PIB a connu une croissance annuelle de 5,9% sur la période 1996-2006. Toutefois, si on prend en compte la croissance démographique et qu'on considère le PIB par habitant, on observe une croissance assez faible de l'ordre de 2,9%. En outre, on observe que la capacité de l'Etat à prélever des ressources sur la richesse créée est relativement modeste et stable puisque le taux de pression fiscale oscille autour de 12% entre 1996 et 2006 (12,1% en 2006) alors que la moyenne des pays africains à faibles revenus non producteurs de pétrole s'élève à 16,6% et que les critères de convergence de l'UEMOA indiquent un seuil minimal de 17%. **Cette situation laisse entrevoir des possibilités de mobilisation internes de ressources financières afin de financer les besoins de développement.**

Des efforts financiers en faveur de l'éducation qu'il convient de poursuivre

La croissance économique s'est traduite par une augmentation du budget de l'Etat avec un taux d'accroissement annuel moyen de 6,2% sur la période 1996-2006. Dans le même temps, les budgets accordés au secteur éducatif ont augmenté à un rythme annuel plus élevé (12,1%), ce qui souligne la priorité accordée par le gouvernement à l'éducation. Cette augmentation des budgets a bénéficié au système éducatif puisque la part des dépenses courantes exécutées d'éducation est passée de 2,3% du PIB en 1996 à 2,8% en 2006. Toutefois, le Burkina reste nettement en dessous de la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne qui est de l'ordre de 4% et encore très loin de l'objectif de 6% que fixe

Tableau 3 : Ecart entre les projections démographiques

Groupes d'âges	Projections INSD	Nouvelles projections	Différence
7-12 ans	2.345.993	2.4083.60	62.367
13-19 ans	1.995.363	2.429.632	434.269

l'UNESCO, ce qui montre que les efforts budgétaires en faveur de l'éducation doivent se poursuivre.

2. Un financement qui croît et des coûts élevés au primaire sans grand effet sur la qualité attestant ainsi d'une faible efficacité interne de l'éducation.

Une forte progression des dépenses courantes d'éducation priorisant l'éducation de base

Le contexte macro-économique plutôt favorable a permis un doublement des dépenses courantes d'éducation entre 2000 et 2006 (de 45,6 à 90,8 milliards de Fcfa). La part des dépenses courantes du MEBA s'élève à 63% en 2006 du total des dépenses courantes du MESSRS et du MEBA, ce qui montre que le Burkina Faso accorde une très forte priorité budgétaire à l'éducation de base (primaire, alphabétisation et écoles de formation des enseignants du primaire). L'enseignement secondaire apparaît comme le parent pauvre avec seulement 17,3% des dépenses courantes d'éducation, la moyenne africaine est de 36%, tandis que l'enseignement supérieur et la recherche scientifique représentent 22,1% de ces dépenses. La faible part de l'enseignement secondaire pourrait s'avérer problématique dans les années futures dans la mesure où on prévoit une forte croissance des effectifs de l'enseignement secondaire.

Une forte contribution des familles

Les dépenses des familles ont été estimées¹ à environ 43,5 milliards de Fcfa, soit 33% des dépenses courantes totales (publiques et privées, soit 134,3 milliards de Fcfa) en 2006. La dépense unitaire moyenne des familles s'échelonne ainsi de 9 971 francs CFA au primaire à 119 079 francs CFA au niveau de l'enseignement technique, et varie selon les critères socioéconomiques (quintile de revenu, genre, localisation géographique); ce qui demeure un frein à la scolarisation universelle en particulier pour les plus pauvres.

Le coût par élève de l'école primaire publique au-dessus de la moyenne régionale

L'analyse des dépenses publiques d'éducation en 2006 a permis de déterminer le coût par élève pour chaque niveau d'enseignement (Cf. tableau 5). Il s'agit du montant dépensé par l'Etat pour chaque élève scolarisé à un niveau donné dans un établissement public. On constate que les coûts sont croissants en fonction du niveau d'enseignement, ainsi un étudiant du supérieur représente un coût 13 fois plus important qu'un élève du primaire. La différence de coût entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire général 1^{er} cycle est peu importante, ce qui est en relation avec le ratio élèves-maître particulièrement élevé au collège. Il s'agit d'ailleurs du seul niveau d'enseignement où le coût unitaire est nettement inférieur à la moyenne des pays de la sous-région. En effet, excepté l'enseignement supérieur, les coûts unitaires sont plutôt au-dessus de la moyenne et l'écart est particulièrement marqué pour l'enseignement primaire et l'enseignement technique.

Tableau 4 : Les coûts par élève pour chaque niveau d'enseignement dans le secteur public en 2006

	Primaire	ESG 1er cycle	ESG 2nd cycle	ETFP	Ens. supérieur
En FCFA	38 525	44 668	144 781	418 320	498 034
en % du PIB / habitant	16,8	19,3	62,5	180,7	215,2
Moyenne pays de la sous-région	11,0	26,1	58,1	124,5	224,1

Tableau 5 : L'évolution récente des scolarisations au cours des 5 dernières années

	2001/2002	2006/2007	Accroissement annuel
Préscolaire	12 749	27 192*	20,8%
Primaire	938 238	1 561 256	10,7%
Secondaire général	202 588	327 799	10,1%
Secondaire technique	15 809	24 577	9,2%
Supérieur	15 676	33 459	16,4%

* 2005/2006

3. Une couverture scolaire insuffisante malgré les progrès enregistrés

Des progrès importants en matière de scolarisation

L'évolution récente des scolarisations montre des croissances très soutenues pour les différents ordres d'enseignement avec des chiffres particulièrement importants pour le préscolaire et le supérieur. Paradoxalement, l'enseignement primaire a connu une croissance à peine plus rapide que celle de l'enseignement secondaire.

Cet accroissement des effectifs à tous les niveaux d'enseignement s'explique en partie par le développement du secteur privé. La part du privé dans les effectifs scolarisés en 2006/07 est relativement importante : 13,5% dans le primaire, 36,2% dans le 1^{er} cycle du secondaire, 33,9% dans le 2nd cycle du secondaire, 76% dans l'enseignement technique et la formation professionnelle, et 16,5% dans l'enseignement supérieur.

Des progrès majeurs restent à effectuer à la fois en matière d'accès et de rétention

Malgré la dynamique appréciable, les analyses montrent **qu'à peine un tiers des enfants achèvent l'école primaire en 2006/2007, soit l'un des taux d'achèvement du primaire les plus faibles du continent africain; ce qui constitue le défi principal vers l'atteinte des ODM et de l'amélioration du niveau d'alphabétisation de la population.**

On estime à au moins 20% la proportion des enfants qui n'accèdent pas à l'école, et sur les 80% (taux brut d'accès) qui entrent à l'école primaire, ils sont environ 60% à abandonner avant le CM2 (soit environ 48 enfants qui abandonnent, laissant ainsi seulement 32 enfants qui achèvent le primaire). Par ailleurs, ils ne sont que 20% (soit 16 enfants sur 100) à accéder en 6^{ème} (première année du collège), 10,7% (soit 8 enfants sur 100) en 3^{ème} (dernière année du collège) et seulement 6,3% en classe de terminale. Au niveau de l'enseignement primaire, si les dynamiques actuelles se maintiennent, le taux d'achèvement du primaire pourrait atteindre environ 54% dans six ans. Avec à peine plus d'un enfant sur deux qui terminerait l'école primaire dans six ans, les conditions actuelles ne permettent pas de se rapprocher suffisamment de l'objectif de scolarisation primaire universelle qui suppose un achèvement de 100%. Les progrès à accomplir en matière de scolarisation restent donc considérables.

Des disparités géographiques importantes

Des disparités importantes existent entre les départements quand on regarde le taux brut d'admission en 1^{ère} année de l'école primaire et le taux d'achèvement du cycle primaire, appellent ainsi à envisager des mesures différentes selon les départements.

Des disparités très marquées au primaire selon le niveau de vie des ménages, la zone de résidence et, dans une moindre mesure, le genre.

Les différences dans le taux d'achèvement au primaire sont plus marquées selon le niveau de vie, ensuite selon le milieu de résidence et enfin selon le genre. Il ressort que la différence dans le taux d'achèvement primaire est de 45,2% suivant le quintile de revenu, 33% selon le milieu de résidence et 11% selon le genre. Le taux d'achèvement du primaire est estimé à près de 69% pour les 20% des individus les plus riches contre à peine plus de 23% pour les 20% les plus pauvres. Ainsi, les principaux écarts sont d'abord imputables aux différences de richesse entre les ménages, puis à leur lieu de résidence (urbain ou rural) et enfin, dans une proportion bien moindre, au genre.

L'atteinte de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) ne sera une réalité que si toutes les franges de la population achèvent le primaire et, pour les filles les plus pauvres en zone rurale, cela signifie passer de 12 % de taux d'achèvement en 2007 à 100 % en 2020 (horizon fixé pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle).

Des disparités croissantes avec le niveau d'étude

Les écarts observés entre classes sociales au niveau du TBS secondaire sont encore plus prononcés qu'au niveau du primaire.

Une répartition inégale des ressources allouées à l'éducation

En se situant dans une perspective comparative, le Burkina est parmi les pays les moins équitables en termes de distribution des ressources nationales. En effet, les pays francophones et anglophones d'Afrique ont respectivement un coefficient moyen de Gini de 0,56 et de 0,36. Au Burkina, les 10 % les plus éduqués consomment 50 % des ressources publiques pour l'éducation alors que ces mêmes individus ne consomment respectivement que 44 % et 33 % dans les pays francophones et anglophones d'Afrique.

De fortes disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques

Non seulement les ressources sont inégalement réparties mais elles bénéficient davantage à certaines catégories de la population. Parce que les personnes appartenant aux 20% de la population les plus riches ont plus de chances que les autres de parvenir aux niveaux supérieurs d'éducation, elles arrivent à s'approprier 2,8 fois plus de ressources que celles appartenant au quintile le moins favorisé.

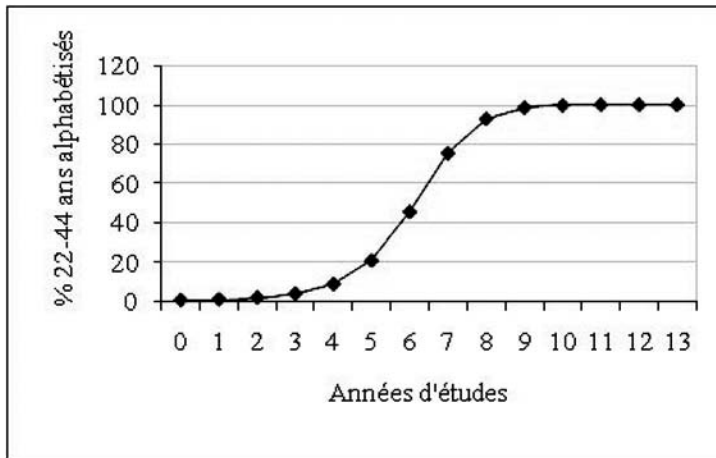
4. La faible qualité des apprentissages

Si une grande attention est accordée à la scolarisation des enfants et notamment à l'école primaire, une attention tout aussi importante doit être accordée à l'acquisition des connaissances et des compétences attendues durant cette scolarisation. L'appréciation de la qualité des apprentissages implique de disposer d'informations issues d'évaluations des acquis des élèves.

Une qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire préoccupante

Une analyse menée sur l'enquête EDS 2003 montre que, pour les adultes âgés de 22 à 44 ans, la probabilité d'être alphabétisé après 6 années de scolarité est seulement de 45% (Cf. graphique 1), ce qui est assez faible, la moyenne africaine se situant à 60%. Moins de la moitié des adultes ayant déclaré avoir suivi six années de scolarité sont capables de lire aisément un texte, ce qui est très préoccupant.

Graphique 1 : Simulation de la probabilité d'être alphabétisé en fonction du niveau d'étude



Source : EDS 2003, calcul des auteurs

Si ce résultat nous renvoie l'image du système éducatif quand il était fréquenté par les adultes soit il y a entre 10 et 30 ans, il pose tout de même la question de la qualité des apprentissages à l'école primaire.

Le Burkina Faso a participé aux évaluations du PASEC qui permettent la comparaison avec d'autres pays africains pour l'enseignement primaire. Le tableau 6 met en évidence la proportion d'élèves atteignant un seuil d'au moins 40% de bonnes réponses au test de français et de mathématiques du PASEC dans différents pays africains. Le PASEC considère que cet indicateur permet de voir quelle est la proportion d'élèves de 5^{ème} année qui parviennent à un niveau d'apprentissage convenable dans différents pays, l'idée sous-jacente étant que la totalité des élèves devraient atteindre ce seuil. Environ 60% des élèves burkinabè de CM1 atteignaient le seuil de 40% de bonnes réponses. Toutefois, la comparaison dans le temps montre une évolution plutôt préoccupante puisque le chiffre tombe à 34.8% en 2007. Une baisse qui pourrait s'expliquer en partie par l'accès à l'école d'un plus grand nombre d'élèves issus de milieux défavorisés². Quoiqu'il en soit, **on peut considérer qu'avec environ 65% des élèves qui n'atteignent pas ce seuil minimal, la question de la qualité des apprentissages doit figurer parmi les premières priorités de la politique éducative.**

Les principaux facteurs qui influent sur la qualité des apprentissages aux différents niveaux d'enseignement sont les suivants :

Les filles moins performantes que les garçons à tous les niveaux d'enseignements

Si les filles tendent à avoir de meilleurs résultats que les garçons un peu partout dans le monde, on constate au Burkina Faso qu'elles réussissent moins bien que les garçons, ce qui souligne une problématique spécifique au genre.

La qualité des apprentissages au primaire influencée par le redoublement, les rentrées tardives et la disponibilité des manuels scolaires

Tout d'abord, l'amputation du temps d'enseignement qu'induisent les rentrées tardives pénalise fortement les acquis des élèves (les élèves recevraient en moyenne 475 heures d'enseignement sur 850 prévues au primaire). Ensuite, le redoublement, loin d'avoir un effet

Tableau 6 : Proportion d'élèves obtenant au moins 40% de bonnes réponses aux tests de français et mathématiques de 5ème année du PASEC

Année	Pays	% d'élèves avec au moins 40% de bonnes réponses
1995-1996	Burkina Faso	60,0
1995-1996	Cameroun	64,4
1995-1996	Côte d'Ivoire	59,5
1995-1996	Sénégal	33,7
1997-1998	Madagascar	55,8
2003-2004	Mauritanie*	11,4
2003-2004	Tchad	17,5
2004-2005	Bénin	20,0
2004-2005	Cameroun	60,5
2004-2005	Madagascar	69,6
2005-2006	Gabon	65,3
2006-2007	Burkina Faso**	34,8
2006-2007	Sénégal**	37,2

* Arabe, français et mathématiques combinés

** Résultats provisoires, données non pondérées

Source : PASEC

bénéfique sur les élèves, est associé à de moins bons résultats. En revanche, la disponibilité de manuels scolaires apparaît favoriser les apprentissages, l'effet est particulièrement marqué pour le livre de lecture à l'école primaire. Enfin, l'origine sociale est influente : les enfants des salariés du public tendent à obtenir de meilleurs résultats.

Le statut de l'établissement déterminant dans l'enseignement secondaire

Les analyses montrent qu'en moyenne les établissements publics et privés confessionnels offrent de plus grandes chances de réussite au BEPC et au BAC que les établissements privés laïcs. Toutefois, les données disponibles ne permettent pas de distinguer la part imputable à l'efficacité des établissements de celle imputable aux modes de recrutement de leurs élèves. On observe une tendance comparable dans l'enseignement technique et professionnel. Les établissements privés sont les plus nombreux mais ils se caractérisent par de moins bons taux de réussite aux CAP et aux BEP.

La question enseignante

Une proportion importante de personnel n'enseigne pas

Au niveau de l'enseignement de base, environ 25% du personnel n'enseigne pas ; ce taux est de 39% au niveau de l'enseignement secondaire, alors que plus d'enseignants se retrouvent affectés dans les principales villes du pays. Ces chiffres sont au-dessus de la moyenne observée en Afrique subsaharienne et contribue à augmenter le coût de l'éducation.

Une insuffisance d'enseignants au 1er cycle secondaire

La répartition des enseignants apparaît par ailleurs relativement déséquilibrée entre 1er cycle et 2nd cycle de l'enseignement secondaire général. Il a ainsi été estimé qu'en 2006,

1844 enseignants exerçaient au 1er cycle contre 1208 au 2nd cycle alors que les effectifs du 1er cycle sont nettement plus importants (ratio élèves par enseignant de 86 au 1er cycle pour un ratio élèves par enseignant de 26 au second cycle). Il a aussi été recensé 568 vacataires dont 29% sont des enseignants fonctionnaires ou contractuels de l'Etat en service dans les établissements publics du MESSRS. Les heures de vacation représentent un volume financier estimé à 612 millions de Fcfa en 2006.

Les rémunérations relatives des enseignants au-dessus de la moyenne africaine

On observe qu'en termes de PIB, les rémunérations moyennes des enseignants aux différents niveaux sont au-dessus de la moyenne du continent pour chaque niveau d'enseignement. Celles-ci sont supérieures à la valeur du cadre indicatif de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous (IMOA-EPT)³ en ce qui concerne le primaire (5,3 PIB/tête contre 3,5 PIB/tête pour le cadre indicatif FTI). Naturellement, cela doit être mis en perspective avec le faible niveau du PIB du Burkina Faso.

Parallèlement, alors que l'on comptait à peine 22 000 enseignants en poste à l'école primaire en 2006, il a été estimé qu'il faudrait plus de 57 000 enseignants dans les salles de classe en 2015 et plus de 78 000 en 2020 pour assurer la scolarisation primaire universelle en 2020. Le besoin en enseignants (il faudra 2,5 fois plus d'enseignants en 2015 qu'en 2006) montre le défi que représente la scolarisation primaire universelle pour le Burkina Faso et la nécessité de maîtriser les ressources allouées aux salaires.

L'allocation des enseignants dans les écoles primaire à améliorer

L'allocation du personnel enseignant, qui constitue le point central des questions de gestion administrative, se présente différemment selon le niveau d'enseignement abordé. Pour l'enseignement primaire, on observe que des progrès peuvent encore être réalisés dans l'allocation des enseignants aux écoles dans la mesure où encore 22% des affectations ne s'expliquent pas par le nombre d'élèves dans les établissements ; or les pays les plus performants comme la Guinée obtiennent un chiffre inférieur à 10%.

Des enseignants suppléants très nombreux et mal répartis au primaire

Par ailleurs, environ 12% des enseignants alloués aux écoles publiques, pour l'essentiel des suppléants, ne sont pas titulaires d'une classe. Sans remettre en cause la nécessité de disposer de suppléants, ce chiffre apparaît élevé, d'autant que ces enseignants suppléants sont concentrés dans quelques régions et leurs centres urbains (22% dans la région du Centre, 18% dans les Hauts Bassins et 14% dans le Centre-Ouest).

De fortes disparités régionales dans l'allocation des enseignants permanents au secondaire

Alors que dans le Centre seulement 1,3% des heures légales d'enseignement ne sont pas dispensées par des enseignants permanents⁴ on atteint 32,3% dans l'Est. Au niveau national, quand on considère le nombre d'heures à dispenser dans l'ensemble des établissements publics selon les disciplines, certaines disciplines apparaissent excédentaires (philosophie, anglais, SVT) et d'autres déficitaires (mathématiques, sciences physiques). Toutefois, il s'agit ici de dotations globales qui ne prennent pas en compte les réalités liées aux conditions d'affectation dans les établissements. Une analyse plus détaillée de ces questions pourrait permettre de fournir des pistes pour améliorer sensiblement la situation actuelle.

6. Une faiblesse de l'efficacité dans l'utilisation des ressources

Une efficacité interne particulièrement faible au secondaire

L'efficacité interne vise à évaluer, pour chaque cycle, la capacité du système éducatif à amener les élèves du début à la fin du cycle à moindre coût. Les redoublements, de par les conséquences importantes en termes de places mobilisées qu'ils engendrent, sont,

Tableau 7 : Evolution des proportions de redoublants au cours des 10 dernières années

	1997-98	2006-07
Primaire	17,0%	11,7%
Secondaire 1er cycle	28,4%	25,9%
Secondaire 2nd cycle	24,3%	24,3%

avec les abandons, une composante essentielle de l'efficacité interne. Le tableau 7 montre une diminution très nette des redoublements à l'enseignement primaire qui sont passés entre 1996/97 et 2006/07 de 17% à 11,7%, chiffre qui demeure encore élevé. En revanche, les chiffres sont nettement plus stables au niveau de l'enseignement secondaire et surtout beaucoup plus élevés puisqu'ils dépassent les 20%.

Les ressources finançant les redoublements et les années de scolarité des élèves abandonnant avant la fin du cycle représentent environ 31% des ressources au niveau du primaire. Ce chiffre s'élève à 51% pour le premier cycle secondaire public et 46% pour le second cycle secondaire public. **Ainsi, au secondaire, à peu près la moitié des ressources publiques sert à financer les redoublements et les années de scolarité des élèves abandonnant avant la fin du cycle.**

La transformation des ressources en résultats scolaires en question

L'analyse a cherché à mettre en évidence dans quelle mesure les ressources affectées aux établissements (dépenses salariales pour les enseignants) sont utilisées efficacement et produisent des résultats en matière d'acquis scolaires.

Le principal constat tient au fait, qu'avec des ressources identiques, les résultats obtenus par les établissements peuvent se révéler très différents, soulignant ainsi des différences d'efficacité marquées entre établissements. Le corollaire est qu'on observe que des établissements avec beaucoup de moyens ont parfois de faibles résultats tandis que d'autres avec peu de moyens obtiennent de bons résultats. Ainsi, pour un coût d'environ 25 000 Fcfa, le score moyen peut varier entre 30 et 70 sur une échelle de 100. Ces constats, qui prévalent tant au primaire qu'au secondaire, invitent à s'interroger sur les modes de régulations pédagogiques des établissements et soulignent que des progrès importants restent à réaliser.

7. Les impacts sociaux et économiques de l'éducation

Les trois quarts des bénéfices sociaux de l'éducation sont acquis à la fin du 1^{er} cycle du secondaire

On constate que 45% des gains sociaux comme les comportements liés à la reproduction, à la santé (maternelle, infantile, hygiène, VIH/SIDA), au civisme, à la protection de la femme et à la scolarisation des enfants observés sont obtenus dès l'école primaire et il y a 29% de gains supplémentaires avec l'accès au 1^{er} cycle secondaire. De fait, les trois quarts des bénéfices sociaux de l'éducation sont acquis à la fin du 1^{er} cycle du secondaire. Cela laisse entrevoir les progrès qu'entraînera l'extension de la scolarisation à ces cycles d'enseignement.

Un marché du travail essentiellement agricole et informel...

Sur le plan économique, un aspect essentiel tient à l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif. Cette insertion est naturellement tributaire de la structure de l'emploi.

Tableau 8 : Evolution du contexte de l'emploi entre 1985 et 2003

	1985	2003
Primaire	92,3%	86,8%
Secondaire	2,3%	3,0%
Tertiaire	5,4%	10,2%

Le tableau 8 montre l'évolution de la structure de l'emploi au cours des 20 dernières années. On constate que le secteur agricole occupe plus de 86% des emplois en 2003 et qu'il a connu une évolution relativement lente (-5,5%). Le secteur industriel a, quant à lui, peu évolué sur la période tandis que le tertiaire voyait sa part des emplois multipliée par deux. Cette croissance est à rapprocher du fait que le tertiaire comprend une bonne partie du secteur informel, lequel représente environ les trois quarts des emplois dans la capitale Ouagadougou. Ces évolutions nous montrent que même avec des hypothèses très optimistes la part du secteur primaire restera encore largement majoritaire dans les années à venir; ce qui signifie qu'une majorité des sortants du système éducatif ira travailler dans le secteur agricole.

Un taux de chômage élevé chez les diplômés de l'enseignement supérieur

Une analyse détaillée des emplois montre un déséquilibre quantitatif entre les sortants du supérieur (estimés à 3 200 par an⁵) et les offres d'emploi de cadres supérieurs et moyens correspondant à leur niveau de formation (environ 900 par an) sur le marché du travail. De plus, il faut aussi évoquer un déséquilibre qualitatif entre formés du supérieur (plus de 50% dans les filières sciences sociales, lettres, arts et droit) et les besoins sur le marché du travail. Une résultante de ces deux facteurs est que chez les 25-34 ans le taux de chômage des diplômés du supérieur est de 21,3% contre 10,5% pour l'ensemble en 2007. Ces résultats illustrent les défis auxquels est confronté l'enseignement supérieur burkinabè.

Une évolution de la productivité inégale selon les secteurs

La productivité moyenne par actif occupé augmente au fil des ans pour le secteur primaire agricole mais tend à diminuer pour les secteurs industriel et tertiaire. L'accroissement de la productivité dans le secteur agricole est surtout lié au ralentissement de l'accroissement de la main d'œuvre en raison de l'exode rural. Toutefois, le nombre moyen d'années d'études pour les actifs agricoles occupés n'est que de 0,4 ans ce qui est encore nettement insuffisant pour avoir un impact réel sur la productivité. Inversement, dans le secteur tertiaire, la baisse de la productivité est probablement liée à l'arrivée massive des individus des zones rurales même si il faut aussi tenir compte du faible niveau d'étude des actifs dans ce secteur (1,7 années d'études en moyenne par actif occupé). Pour ce qui est du secteur industriel, l'hypothèse la plus crédible pour expliquer le tassement de la productivité tient à une insuffisance de l'investissement.

L'augmentation du niveau d'étude se traduit par de meilleures rémunérations mais c'est le secteur d'activité qui est le plus déterminant

Pour les individus en emploi, les analyses montrent qu'en moyenne une année d'étude en plus se traduit par un gain de rémunération d'environ 8% et que ce gain est croissant avec le niveau d'étude. Par ailleurs, on constate un écart considérable entre les personnes employées dans le secteur informel, puisqu'en moyenne, à caractéristiques égales, les

individus employés dans le secteur privé formel gagnent environ 80% de plus tandis que dans le secteur public les rémunérations sont de 98% supérieures. A noter que l'écart entre secteur privé formel et secteur public est en faveur de ce dernier mais reste modéré.

8. Le défi de l'expansion de l'éducation de base : les constructions scolaires.

Le défi est de passer de la situation actuelle où l'Etat construit environ 1 000 salles de classe par an, à une situation future où il devra en construire 3.000 par an, c'est-à-dire, tripler le rythme actuel.

Des progrès ont été faits pour la couverture scolaire mais le développement et l'état du patrimoine du primaire est très préoccupant.

Le nombre d'écoles primaires a presque doublé au cours de la décade 1998-2007 mais le pourcentage d'enfants qui habite dans un foyer très éloigné de l'école est encore très important avec une forte incidence sur l'accès et la rétention. La plupart des écoles n'assurent pas un enseignement complet ; ceci, en bonne partie à cause du trop faible développement de l'enseignement multigrade. Plus de 4 000 salles de classe, soit 14% du stock total est construit en matériaux non durables, et l'état du reste du stock se dégrade par manque d'entretien. Moins de 40% des écoles disposent d'un accès à l'eau et à peine 60% ont des latrines fonctionnelles.

Les ministères de l'éducation disposent des éléments pour élaborer une stratégie nationale de constructions scolaires efficace, capable de relever le défi de construire des quantités importantes, judicieusement localisées, et à un coût abordable. Cette stratégie devrait s'inscrire dans le cadre de la décentralisation.

Pour cela, la stratégie du Gouvernement devrait s'appuyer sur les 3 piliers suivants :

- a) réviser les normes de planification pour les écoles primaires et secondaires. Pour les écoles primaires, il s'agit en particulier de: (i) la distance école-habitation qui ne devrait pas être supérieure à 2 km pour le primaire ; (ii) la norme de population minimum pour l'ouverture d'une école primaire qui pourrait se situer autour de 25 enfants en âge scolaire, (iii) les tailles maximum d'écoles selon la taille de la population à servir dans le bassin de recrutement de l'école, ce qui implique aussi des normes pour la mise en œuvre du multigrade ; (iv) la norme d'occupation d'une salle de classe et la norme de surface par élève ;
- b) mettre en place une stratégie de mise en œuvre apte à passer à l'échelle supérieure et à promouvoir une approche économique. Pour la construction des écoles primaires, la stratégie consistera à faire appel à toutes les capacités de tous les acteurs, à savoir : (i) les agences de maîtrise d'ouvrage déléguée (Faso Baara et ONG) qui ont déjà une bonne expérience pourraient gérer la construction d'environ 1 500 salles de classe par an ; (ii) les communes dont il faudrait pour cela renforcer les capacités pourraient gérer la construction d'environ 700 salles de classe par an ; (iii) les communautés responsabilisées selon une approche analogue à celle du PNGT pourraient gérer la construction d'environ 1200 salles de classe par an. Pour les établissements d'enseignement secondaire, la stratégie serait de poursuivre, dans un premier temps la gestion des constructions par les Direction Régionales, puis dans un deuxième temps, de transférer la maîtrise d'ouvrage aux communes, au fur et à mesure que ces dernières délègueraient la maîtrise d'ouvrage des écoles primaires aux communautés ;
- c) mettre en place un système de suivi et d'évaluation efficace, comportant notamment, outre un audit financier annuel, un audit technique de toutes les approches et une enquête de satisfaction des bénéficiaires selon le même rythme annuel.

Notes

¹ Estimations réalisées à partir de l'enquête EBCVM 2003.

² Cf. Rapport PASEC à venir.

³ L'initiative également connue sous le nom de Fast-track est une initiative accélérée en faveur de la scolarisation primaire universelle qui permet aux pays élus à cette initiative de pouvoir bénéficier de ressources additionnels pour son éducation de base

⁴ Soit ces heures sont dispensées par des vacataires soit elles ne sont pas dispensées du tout.

⁵ Estimations effectuées à partir de l'enquête EBCVM 2003.

Contexte démographique et macroéconomique

Si l'éducation constitue une composante importante du processus de développement économique et social des nations, le système éducatif, lui, est tributaire du contexte dans lequel il évolue. Définir les priorités en matière de politique éducative nécessite de bien comprendre les aspects macroéconomiques et sociaux qui influent sur le système éducatif : quel a été l'effet de ces facteurs contextuels sur le système éducatif dans la période récente, et comment ces facteurs continueront à jouer dans l'avenir ?

Le Burkina Faso, comme nombre de pays africains et en développement, doit faire face à une croissance démographique importante et un contexte économique pas toujours à même de répondre aux besoins des populations, notamment pour les services sociaux. Ce chapitre s'attache précisément à étudier les incidences du contexte démographique et du contexte macro-économique sur le système éducatif.

Tout d'abord, les aspects démographiques traitent des dynamiques qui influent sur la population burkinabè avec une attention particulière sur les conséquences en matière de population à scolariser. Ensuite, sur le plan macro-économique, il s'agit d'examiner l'évolution de la croissance économique et, ce faisant, la capacité de l'Etat à capter une partie de la richesse produite et la part de ces ressources affectées à l'éducation. Pour les aspects démographiques comme pour les aspects économiques, il est important de prendre une perspective temporelle pour pouvoir considérer les évolutions et les dynamiques à l'œuvre. L'objectif ici est de fournir une information aussi précise que possible sur le nombre d'enfants à scolariser à l'heure actuelle mais aussi pour les années à venir ainsi que sur les ressources que pourra mobiliser l'Etat burkinabè pour faire face aux enjeux de la scolarisation.

I. Contexte démographique

Le facteur démographique, comme nous l'avons dit, est particulièrement important à prendre en compte dans la mesure où il influence, avant tout, la demande potentielle ou population scolarisable. Par ailleurs, la planification des infrastructures et du personnel suppose, entre autres, une assez bonne connaissance de la dynamique de la population, notamment ses tendances futures et ses localisations.

Le Burkina Faso dispose d'une série de données démographiques permettant d'apprécier de manière satisfaisante les dynamiques passées et futures de la population. Il s'agit notamment de la réalisation de quatre recensements généraux de la population (1975, 1985, 1996 et 2006¹) et de nombreuses enquêtes démographiques nationales parmi lesquelles l'Enquête démographique par sondage de 1960, l'Enquête démographique de 1991 et les Enquêtes Démographiques et de Santé de 1993, 1998 et de 2003.

Pour prévoir l'effectif ainsi que la structure par âge et sexe de la population, on fait recours à des techniques de perspectives de population ou projections² qui se fondent sur les données les plus récentes. L'ensemble des résultats du dernier RGPH de 2006 n'étant pas encore disponibles, les données de population utilisées par les différents secteurs sociaux sont celles faites par l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) à la suite du RGPH de 1996. Nous reviendrons sur les questions soulevées par ces projections, notamment dans la perspective de leur utilisation pour la planification des besoins.

Cette première section, consacrée au contexte démographique, est structurée comme suit : dans un premier point nous aborderons la question des données de population actuellement utilisées par les ministères en charge de l'éducation. Le deuxième point sera consacré aux principaux traits démographiques de la population burkinabè. Le troisième point présentera les projections de la population pour la période 1996-2015. Enfin, un quatrième point abordera l'impact de certaines maladies (notamment le VIH/SIDA et le paludisme) sur le système éducatif.

1.1. Les données de population issues des projections de 1996

Le tableau 1.1 met en parallèle l'effectif projeté de la population en 2006 et l'effectif de la population obtenu d'après les résultats préliminaires du RGPH 2006. On note que les projections de 1996 faites sur la base du taux de croissance intercensitaire 1985-1996 de 2,38 % sous-estiment en réalité la population totale du pays d'environ 600.000 personnes. Par ailleurs, sur la base du chiffre préliminaire du RGPH2006, le taux de croissance intercensitaire que l'on obtient pour la période 1996-2006 est de 2,90 %, nettement au-dessus des 2,38 utilisés jusque-là.

La différence observée entre les deux sources s'explique par le fait que les projections de 1996 n'ont pas été mises à jour pour tenir compte des données nouvelles issues des enquêtes démographiques réalisées entre 1996 et 2006. Par ailleurs, les perspectives globales (méthode utilisée par les projections de 1996) supposent une constance de la structure par âge de la population, ce qui se justifie à court terme, mais n'est pas soutenable dans le long terme.

Par conséquent, pour être plus proche de la réalité et s'assurer d'une assez bonne estimation des besoins futurs, des nouvelles projections ont été faites dans le cadre de ce rapport, appelées « projections RESEN », (sur lesquelles nous reviendrons dans la section 1.2.3)³. L'effectif projeté de la population totale en 2006 par ces nouvelles projections est de 13.944.320, chiffre plus proche du chiffre préliminaire du RGPH de 2006 qui est de 13.730.258 (soit une surestimation par le RESEN d'environ 200.000). En comparant les tranches d'âge de la population scolarisable entre les projections de l'INSD et celles réalisées ici (tableau 1.2), on se rend compte de l'ampleur de la sous-estimation de la population d'âge scolaire en 2006, qui est plus importante au niveau de la population scolarisable au secondaire (13-19 ans). Toutefois, au niveau de la population du préscolaire, les projections RESEN sont inférieures à celles de 1996 (probablement le reflet d'un début récent de baisse de la natalité).

Tableau 1.1 : Comparaison de l'effectif total de la population selon les projections de 1996 et le RGPH 2006

Population en 2006		
Projections INSD	RGPH 2006(*)	Ecart
13.117.147	13.730.258	613.111

Note : (*) : Résultats préliminaires du RGPH 2006

Tableau 1.2 : Population scolarisable selon les projections de 1996 et celles du RESEN

Groupe d'âge	Proj. INSD	Proj. RESEN(**)	Différence
3-6 ans	1.909.958	1.830.055	-79.903
7-12 ans	2.345.993	2.408.360	62.367
13-19 ans	1.995.363	2.429.632	434.269

Note : (**): Calcul des auteurs

1.2. Traits caractéristiques de la population burkinabè

L'analyse des sources de données démographiques existantes et des recherches menées sur la population fait ressortir quatre grands traits démographiques caractéristiques de la population burkinabè que nous allons examiner successivement : il s'agit de la croissance rapide de la population, de l'extrême jeunesse de la population (conséquence de la croissance rapide), de la tradition et de l'importance des mouvements migratoires et enfin de l'inégale répartition spatiale de la population.

1.2.1 Une croissance démographique rapide

La population résidente du Burkina Faso est passée de 5.638.203 au RGP de 1975 à 13.730.258⁴ au RGP de 2006, soit plus qu'un doublement de la population en l'espace de 30 ans. L'examen de l'évolution du taux de croissance annuelle moyen intercensitaire permet de se rendre compte de ce potentiel énorme de croissance de la population burkinabè : il est passé de 3,50 % par an entre 1975 et 1985 à 2,38 entre 1985 et 1996, puis 2,90⁵ entre 1996 et 2006 (Tableau 1.3). On peut toutefois s'interroger sur la valeur du taux de croissance entre 1985 et 1996 (2,38) qui indique une baisse importante du potentiel de croissance de la population : les données disponibles sur les migrations au cours de cette période n'indiquent pas de sorties massives de la population burkinabè, alors que dans le même temps, l'évolution des deux autres composantes de la dynamique de la population, la mortalité et la fécondité (nous y reviendrons dans la partie annexe de ce chapitre), allait plutôt dans le sens d'une croissance démographique plus importante. Cette chute du taux de croissance annuelle serait aussi en partie le reflet de l'évolution de la croissance urbaine observée entre 1985 et 1996 : le taux de croissance annuelle moyen de la population urbaine est passé de 10,3% entre 1975 et 1985, à 4,2% entre 1985 et 1996 (INSD, 2000).

Le taux de croissance observé entre 1996 et 2006, bien qu'en baisse par rapport à celui observé entre 1975 et 1985, reste néanmoins élevé. Si ce rythme d'évolution annuelle de la population se maintenait, la population du Burkina atteindrait 17.758.941 en 2015.

Tableau 1.3 : Évolution de la population et du taux d'accroissement annuel entre 1975 à 2006

	Année du recensement			
	1975	1985	1996	2006
Population totale	5.638.203	7.964.705	10.312.609	13.730.258*
Taux de croissance intercensitaire	-	3,51	2,38	2,90*

Source : Recensements généraux de la population de 1975, 1985, 1996 et 2006.

Note : * : Résultat provisoire du recensement général de la population et de l'habitat de 2006

Tableau 1.4 : Évolution des indicateurs de mortalité et de fécondité

	1960	1976	1985	1991	1993	1996	1998	2003
<i>Taux brut de mortalité (‰)</i>								
Burkina Faso	32	24	17	16	-	14,8	-	-
Rural	-	-	18	17	-	15,3	-	-
Urbain	-	-	11	11	-	11,6	-	-
Ouagadougou	-	-	-	-	-	10,4	-	-
<i>Espérance de vie à la naissance (ans)</i>								
Burkina Faso	32	42	48	52	-	54	-	-
Rural	-	-	47	51	-	52	-	-
Urbain	-	-	55	56	-	56	-	-
Ouagadougou	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Quotient de mortalité infantile (‰)</i>								
Burkina Faso	182	167	134	115	94	107	105	105
Rural	-	-	146	130	-	122	-	-
Urbain	-	-	100	108	-	95	-	-
Ouagadougou	-	-	-	-	-	86	-	-
<i>Indice synthétique de fécondité (enf.)</i>								
Burkina Faso	6,1	6,7	7,2	7,3	6,9	6,8	6,8	6,2
Rural	6,0	-	7,3	7,7	7,3	7,1	7,3	6,9
Urbain	-	-	6,5	6,3	5,0	5,4	4,1	3,7
Ouagadougou	6,6	7,7	6,2	6,1	4,7	5,0	4,1	3,1

Note : 1960, 1976 et 1991 : Enquêtes démographiques ; 1985 et 1996 : Recensements généraux de la population ; 1993, 1998 et 2003 : Enquêtes démographiques et de santé (EDS). - : non disponible.

Cette forte croissance de la population burkinabè est la résultante d'une mortalité en baisse depuis les années 1960 et d'une fécondité qui demeure encore élevée. En effet, la mortalité bien que présentant un niveau encore élevé a connu une baisse notable depuis 1960 : le taux brut de mortalité⁶ est passé de 32,0 ‰ en 1960 à 15,2 ‰ en 1996, alors que dans le même temps l'espérance de vie à la naissance⁷ et le taux de mortalité infantile⁸ passaient respectivement de 32 à 54 ans et de 182 à 107 ‰ (Tableau 1.4).

Si la baisse de la mortalité est entamée depuis plusieurs décennies, celle de la fécondité semble encore tarder ou tout juste s'amorcer si l'on s'en tient à la diminution de l'Indice Synthétique de Fécondité (ISF)⁷ entre 1998 et 2003 (de 6,8 à 6,2). D'ailleurs, on pourra remarquer que l'ISF s'est même accru sur la longue durée, passant de 6,1 en 1960 à 6,8 en 1998, selon un schéma qui correspond à la première phase de la transition démographique⁹ (Kobiané, 2000).

Des différences existent cependant entre milieux de résidence : alors qu'en milieu urbain et tout particulièrement dans la capitale Ouagadougou, les données mettent en évidence une transition de la fécondité depuis le milieu des années 80 succédant à une période d'augmentation (l'ISF passant de 6,6 en 1960 à 7,7 en 1976 puis à 6,2 en 1985), en milieu rural, elle a continué de croître jusqu'à la fin des années 1990 (passant de 6,0 en 1960 à 7,3 en 1998) pour se situer à 6,9 en 2003 (Tableau 1.4).

Tableau 1.5 : Évolution de la structure par grands groupes d'âge

	Année du recensement			
	1975	1985	1996	2006*
Grands groupes				
0-14 ans	45,4	48,3	47,9	46,7%
15-64 ans	50,8	47,7	48,0	50,4%
65 ans et +	3,8	4,0	4,1	2,9%
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Population totale	(5.638.203)	(7.964.705)	(10.312.609)	(13.944.320)

Sources : Recensements généraux de la population de 1975, 1985, 1996 et 2006

Note : * : Résultats des projections démographiques des auteurs.

I.2.2 Une population très jeune

La conséquence d'une telle dynamique démographique marquée par une forte natalité et une mortalité en baisse est la forte jeunesse de la population burkinabè. Le tableau 1.5 montre que la proportion des moins de 15 ans qui était de 45 % en 1975 s'est accrue pour atteindre 48 % en 1996 et on l'estime à 47% en 2006. Une telle proportion d'enfants met en évidence les défis importants qui se posent en termes de satisfaction des besoins de base dont l'éducation.

I.2.3 Une tradition de migration

Le Burkina Faso est connu pour l'importance de ses mouvements migratoires, notamment l'émigration de sa population active vers les pays côtiers limitrophes. Ces mouvements remontent à la période coloniale pendant laquelle la réalisation des grands projets de développement dans les pays voisins (plantations de café et de cacao en Côte d'Ivoire, projets d'aménagement rizicole au Niger) nécessitait une main-d'œuvre importante et dont regorgeait la colonie de Haute-Volta. Cette émigration s'est poursuivie après l'abolition des travaux forcés et l'avènement de l'indépendance de la Côte d'Ivoire. Les travaux réalisés sur le phénomène migratoire révèlent que l'émigration s'est ralentie au milieu des années 80 suite à l'appel lancé par le Conseil National de la Révolution pour la reconstruction nationale et à la crise économique qu'a connue la Côte d'Ivoire, mais qu'elle se serait encore intensifiée à partir du début des années 90 (Burkina Faso, 1985 et 2000 ; CERPOD, 1995).

Les événements de la fin des années 90 et du début des années 2000 en Côte d'Ivoire, couramment nommés la « crise ivoirienne », ont entraîné un retour massif de population d'origine burkinabè ce qui aurait contrebalancé le mouvement d'émigration : il semble que le solde migratoire ait même été de façon conjoncturelle positif entre 2001 et 2005. Cependant, avec l'accalmie observée et les accords politiques récents on peut bien penser à une reprise des migrations vers la Côte d'Ivoire, comme l'indique l'hypothèse moyenne des projections revisitées des Nations Unies de 2006 : le solde migratoire positif projeté sur la période 2001-2005 redevient négatif à partir de 2006 en restant au même niveau observé avant 2001.

On connaît toutefois assez peu l'ampleur de ces retours. Dans une communication au CASEM 2003 du Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN), il ressort que le nombre de « rapatriés » par les voix officielles (opération « Bayiri », convois de l'Organisation Internationale des Migrations) s'élevait à 13.395 personnes et que ce chiffre ne représentait que 5 % des retours (MASSN, 2003). Sur cette base, on pourrait estimer à environ 267.000 le nombre de retours. Mais les chiffres souvent évoqués varient d'une source à une autre allant de 125.000 à 300.000 personnes (Blot, 2003). Même en considérant l'estimation grossière de 300.000 personnes, l'impact de ce phénomène de retours massifs sur la dynamique démographique au niveau de l'ensemble du pays reste faible. Par contre, la portée de ces

mouvements de retour semble plus importante dans les zones frontalières comme dans la région du sud-ouest, où du jour au lendemain, plusieurs communautés se sont retrouvées avec de nombreux enfants d'âge scolaire. Le dernier recensement donnera certainement des éclairages nouveaux sur les tendances récentes de la migration et permettrait d'estimer l'ampleur de ces retours, en mettant en outre en évidence les variations régionales.

I.2.4 Une répartition spatiale inégale de la population

En plus de sa forte jeunesse, la population burkinabè est caractérisée par une inégale répartition spatiale impliquant des besoins potentiels différents d'une région à une autre.

Tout d'abord, en ce qui concerne la localisation géographique urbain/rural, il ressort que la population scolarisable est en très grande majorité concentrée en milieu rural (82 %). Quant à la répartition de la population suivant les régions, on note pour l'année 2006, par exemple, que les régions de la Boucle du Mouhoun, du Centre et des Hauts Bassins regroupent à elles seules près du tiers de la population scolarisable (31,8 %), alors que celles des Cascades, du Centre-Sud et du Sud-Ouest, représentent seulement 12,9% du poids démographique (Cf. Tableau A.1 annexe 1.1).

I.3 Projections de la population sur la période 1996-2015¹⁰

Le tableau 1.6 donne l'évolution des différents sous-groupes de la population scolarisable au cours de la période 1996-2015, en mettant en évidence la croissance à différentes périodes : entre 1996 et 2006, entre 2006 et 2015 et la croissance sur l'ensemble de la période 1996-2015.

Si on examine l'évolution de la population scolarisable sur la période de 20 ans, 1996-2015, il apparaît que la croissance des effectifs scolarisables a été la plus forte pour les tranches d'âge du secondaire (respectivement 3,2 % et 3,6 % pour les 13-16 ans et les 17-19 ans) atteignant des niveaux supérieurs à celui de la croissance de la population totale entre 1996 et 2006 (3,0 %¹¹). Cette évolution sur l'ensemble de la période ne permet pas de se rendre compte des dynamiques récentes. En effet, en considérant les deux périodes décennales (1996-2006 et 2006-2015), il apparaît que la croissance des effectifs scolarisables

Tableau 1.6 : Évolution des effectifs scolarisables, 1996-2015

	Année		
Population/taux de croissance	1996	2006	2015
3-6 ans	1.492.774	1.830.055	2.277.618
Taux de croissance (%), 1996-2006 et 2006-2015	2,1		2,5
Taux de croissance (%) 1996-2015		2,2	
7-12 ans	1.869.309	2.408.360	3.008.395
Taux de croissance (%), 1996-2006 et 2006-2015	2,6		2,5
Taux de croissance (%) 1996-2015		2,5	
13-16 ans	965.859	1.454.947	1.754.427
Taux de croissance (%), 1996-2006 et 2006-2015	4,2		2,1
Taux de croissance (%) 1996-2015		3,2	
17-19 ans	606.052	974.685	1.190.220
Taux de croissance (%), 1996-2006 et 2006-2015	4,9		2,2
Taux de croissance (%) 1996-2015		3,6	

Source : Résultats des projections faites par les auteurs

au secondaire est le reflet d'une très forte croissance entre 1996 et 2006. Si on observe par contre les tendances récentes, notamment sur la période 2006-2015, il ressort qu'en réalité la croissance de la population scolarisable au secondaire sera plus faible (2,1% pour les 13-16 ans et 2,2 pour les 17-19 ans). Par contre, la croissance des 7-12 ans bien que stable, sera la plus forte, soit 2,5% comme la population scolarisable au préscolaire. Ceci est le reflet d'une transition démographique qui tarde à s'opérer : l'amélioration de la survie dans l'enfance conjuguée à une fécondité encore élevée a pour conséquence un accroissement plus important de la population jeune.

1.4 Impact du VIH/SIDA et du paludisme sur le système éducatif

En plus des efforts qui peuvent être entrepris pour assurer de bonnes conditions matérielles, pédagogiques et organisationnelles du système éducatif, l'état de santé des acteurs directs du système éducatif, notamment les enseignants et les élèves, est important à prendre en compte dans la mesure où celui-ci a un effet sur la performance du système éducatif.

Il s'agit dans cette section de présenter l'effet de certaines maladies sur le système éducatif, notamment le VIH/Sida et le paludisme. Même si la prévalence du VIH/Sida dans l'ensemble de la population burkinabè reste relativement faible comparativement à d'autres pays d'Afrique, notamment l'Afrique de l'est et l'Afrique australe, il semble que son impact demeure relativement élevé dans certains sous-groupes de la population, notamment certains corps de métiers comme celui des enseignants. Quant au paludisme, il apparaît comme l'une des principales causes de morbidité (aussi bien adulte qu'infantile) et de décès infantiles.

Toutefois, il convient de souligner qu'il existe très peu de travaux permettant d'évaluer l'impact réel de ces maladies sur le système éducatif.

1.4.1 Impact du VIH/Sida

Que ce soit de façon directe ou indirecte, le VIH/Sida est une pandémie qui agit sur tous les secteurs socioéconomiques tant au niveau individuel, familial, communautaire qu'au niveau institutionnel. Ainsi, face à la progression de la pandémie à la fin des années 1990 où le taux de prévalence était estimé à 7,1% ; le Burkina Faso a entrepris une politique de lutte contre la pandémie en adoptant une approche multisectorielle.

Le secteur de l'Education a connu un intérêt spécifique de la part des autorités qui ont diligencé une étude de base au cours de l'année 2001 pour s'informer de l'impact du VIH/Sida sur ce secteur. Cette étude a été conduite aussi bien en zones rurales qu'en zones urbaines (Boily *et al.*, 2001). L'une des principales conclusions de cette étude de base qui a porté sur un échantillon de 106 personnes¹² est que la population des enseignants en milieu rural était à risque, notamment du fait de l'éloignement avec les conjoints : en effet, 54% des enseignants en milieu rural ont répondu avoir eu des relations extraconjugales contre 18% en milieu urbain.

L'étude réalisée en 2003 dans le cadre du *Projet VIH et IST en milieu rural, urbain et sectoriel (VIRUS)*, est l'une des rares études donnant une mesure de la prévalence du VIH/Sida au sein de la population enseignante (Centre Muraz, 2005). L'étude a été conduite par le Centre Muraz¹³ avec la collaboration de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie. Elle comportait aussi bien un volet CAP (Connaissances, Attitudes et Pratiques) que biomédical (test du VIH par prélèvement urinaire). La coordination générale a été assurée par le Secrétariat Permanent du Conseil National de Lutte contre le Sida (SP/CNLS). L'étude a porté sur 2088 enseignants du primaire et du secondaire enquêtés à travers 336 établissements, à Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, dans la province du Poni (dans le Sud-Ouest) et dans la province du Yatenga (dans le Nord). Sur les 2088 enseignants, 1531 ont accepté de se prêter au test biomédical du VIH¹⁴. Les résultats révèlent un taux de prévalence du VIH de 2,7 % pour l'ensemble des enseignants, niveau supérieur à celui observé (1,98 %) au niveau de la population générale lors de l'Enquête Démographique

et de Santé réalisée la même année (INSD, 2004). Cette prévalence du VIH au sein des enseignants était plus élevée à Ouagadougou (3,7 %) que dans les autres localités.

I.4.2 Impact du paludisme

Le paludisme est souvent mortel pour les enfants de moins de 5 ans et provoque chez les femmes enceintes des avortements spontanés, des décès néonataux et des insuffisances pondérales pour les nouveau-nés. Il provoque entre 300 et 500 millions de cas de maladie qui entraînent les décès de plus d'un million d'enfants à travers le monde. En Afrique subsaharienne, on estime que près de 3000 enfants de moins de cinq ans meurent de la malaria, chaque jour (OMS, ...).

Au Burkina Faso, le paludisme demeure la cause principale de fièvre et explique en grande partie le taux élevé de mortalité infantile. Dans les villes comme dans les zones rurales, le paludisme est aussi la première cause de morbidité et d'hospitalisation. Selon le Plan National de Lutte Contre le Paludisme, la maladie touche 43% des patients vus en consultation et contribue pour 53% des hospitalisations ; elle occasionne à hauteur de 29% la mortalité des enfants de moins de 5 ans. Par ailleurs, les données hospitalières résument l'effet de la maladie en ces termes : près d'un tiers des décès, enregistrés en milieu hospitalier, est lié au paludisme. Près de 2 millions de cas d'hospitalisations liées au paludisme sont enregistrés chaque année. 63,5% de ces cas concernent des enfants de moins de 5 ans (Ministère de la santé, 2006).

D'un point de vue socio-économique le paludisme constitue un frein réel au développement humain durable du fait de son impact sur l'espérance de vie (décès prématurés), sur l'éducation des enfants (absentéisme à l'école des enfants et des enseignants), sur la productivité (absentéisme au travail, baisse de la force de travail, etc.) et l'épargne familiale et nationale (coût des médicaments, des hospitalisations).

Une étude menée en 2003 et commanditée par l'Unicef sur le paquet minimum éducatif indiquait que la première cause d'absentéisme des élèves est liée à une forte fièvre qui peut se traduire comme le premier signe empirique du paludisme (Yaro *et al.*, 2004). Ainsi, les enseignants mentionnaient que pratiquement chaque mois, environ 10% des élèves sont malades de malaria et 75% des absences étaient dues à cela. L'effet du paludisme est souvent fatal aux élèves des zones rurales où très souvent il n'existe aucune formation sanitaire très proche du village.

Il est vrai qu'il n'existe pas d'études spécifiques abordant l'effet du paludisme sur l'assiduité et les performances des élèves, mais on peut deviner qu'une grande partie des absences, des abandons, et des échecs scolaires, ainsi que certaines causes d'incapacité à se présenter à des examens scolaires sont aussi tributaires du paludisme.

II. Contexte macroéconomique

Après avoir considéré les différents enjeux du contexte démographique et notamment les effectifs d'enfants qui sont et seront en âge d'aller à l'école, cette section s'intéresse aux ressources disponibles pour les scolariser. Ces ressources sont étroitement liées à l'évolution de la richesse nationale, mesurée par le PIB, à la capacité de l'Etat à prélever une part de cette richesse pour les fonctions collectives, ainsi qu'à la priorité budgétaire accordée à l'éducation. Il faut également prendre en compte les ressources extérieures qui viennent s'ajouter aux ressources nationales. Ce sont ces différents aspects qui sont examinés dans cette section.

II.1 Evolution du Produit Intérieur Brut (PIB)

Sur la période 1996 à 2006, le PIB du Burkina Faso est passé d'un volume nominal de 1323,2 milliards de francs CFA à 3 199,1 milliards soit un accroissement annuel de l'ordre de 9,23% (tableau 1.7). Toutefois, en termes réels, cette évolution du PIB a été moins marquée: en effet, en considérant l'année 2006 comme année de base, le PIB à prix constant est passé de 1798,3 milliards de francs CFA en 1996 à 3199,1 milliards de francs CFA en 2006 ; soit une croissance annuelle de 5,9 %. Une croissance sur une longue période (au moins dix ans) à

Tableau 1.7 : Évolution du PIB de 1996 à 2006

Années	1996	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	TAAM
PIB									
courant (milliards de FCFA)	1 323,20	1 858,90	2061,9	2292,8	2 481,90	2 699,0	2 959,40	3199,1	9,2%
constant base 2006 (milliards de FCFA)	1 797,8	2 245,0	2 394,8	2 505,8	2 706,5	2 832,1	3 035,3	3 199,1	5,9%
Déflateur base 100 2006 (en %)	73,6	82,8	86,1	91,5	91,7	95,3	97,5	100	
Population totale (milliers)*	10312,6	11629,2	11985,6	12353,3	12732,7	13124,2	13528	13944,3	
PIB/tête									
courant (milliers de FCFA)	128,3	159,8	172	185,6	194,9	205,7	218,8	229,4	
constant base 2006 (milliers de FCFA)	174,3	193,0	199,8	202,8	212,5	215,8	224,4	229,4	2,8%

Source : INSD, Annuaire statistiques 2007. *: Effectif de population issu des projections faites par les auteurs

deux chiffres étant nécessaire pour espérer impulser un décollage économique, cela veut dire qu'il reste encore beaucoup d'efforts à fournir pour que le Burkina Faso puisse être à même de mobiliser des ressources intérieures propres pour financer le développement de ses services sociaux de base.

Si on tient compte de la croissance soutenue de la population au cours de la même période (1996-2006) de l'ordre de 3% (la population est passée de 10 625 700 à 13 944 300), on se rend compte que la richesse moyenne par habitant a cru à un rythme plus faible que celui de la richesse globale. En effet, le PIB par habitant à prix courants est passé de 128.300 francs CFA en 1996 à 231.500 francs CFA en 2006, soit une croissance annuelle moyenne de 6,2 %. A prix constants de 2006, la croissance du PIB par tête reste assez faible, soit 2,8 % sur la période 1996-2006.

Dans ce contexte de croissance modérée du revenu national, quelle a été l'évolution des ressources de l'Etat ? L'analyse des recettes courantes sur la même période permettra de préciser la capacité de l'Etat à financer ses dépenses publiques sur fonds propres.

II.2 Les recettes ordinaires de l'Etat Burkinabè

II.2.1 Evolution des recettes de l'Etat

Les recettes ordinaires se composent de recettes fiscales, de recettes non fiscales et de recettes en capital. Ces recettes permettent à l'Etat d'autofinancer son budget. L'analyse portera sur la période 1996-2006 en ce qui concerne les recettes effectivement réalisées. En terme nominal, les recettes totales réalisées sont passées de 270,0 milliards de francs CFA en 1996 à 596,6 milliards de francs CFA en 2006 soit un taux d'accroissement de l'ordre de 8,25% dont une augmentation plus que proportionnelle des recettes ordinaires estimée à 9,31% et un accroissement moindre des dons situé à 4,96 % sur la période 1996-2006 (Tableau 1.8)

Tableau 1.8 : Synthèse des opérations financières de l'Etat entre 1996 et 2006 (réalisations en millions de francs CFA courants)

Années	1996	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	TAAM
Total recettes et dons	270	363,1	313,2	346,5	434,6	462,2	497,3	596,6	8,25%
Recettes à prix courants									
Recettes propres	160,9	219,3	228	259,4	301,3	344,8	365,8	391,9	9,31%
Recettes fiscales	150,2	202,9	213,2	240,9	270,4	318,6	337,3	362,3	9,20%
Recettes non fiscales	9,8	16,4	14,7	18,5	30,8	26,2	28,1	29	11,46%
Recettes en capital	0,9	0,003	0,004	0,04	0,07	0,04	0,4	0,6	-3,97%
Recettes à prix constants									
Recettes propres	218,6	264,9	264,8	283,5	328,6	361,8	375,2	391,9	6,01%
Recettes fiscales	204,1	245,0	247,6	263,3	294,9	334,3	345,9	362,3	5,91%
Recettes non fiscales	13,3	19,8	17,1	20,2	33,6	27,5	28,8	29,0	8,09%
Recettes en capital	1,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,4	0,6	-6,87%
Dons	109,1	143,7	85,3	87	133,3	117,3	131,5	177	4,96%
Dons à l'ajustement	27,3	22,9	27,2	57,1	61,8	70,3	73,8	-	-
Dons-projets	81,8	120,8	58,1	29,9	71,6	47,1	57,8	120	3,91%
Dons/Totaux (%)	40,4%	39,6%	27,2%	25,1%	30,7%	25,4%	26,4%	29,7%	-3,04%
Recettes propres/ totales (%)	59,6%	60,4%	72,8%	74,9%	69,3%	74,6%	73,6%	65,7%	0,98%

Notes : -non disponible

Source : INSD (Institut National de la Statistique et de la Démographie), base de données 2007

A partir des informations consignées dans le tableau ci-dessus, la part des dons dans les recettes totales réalisées sur la période 1996–2006 a fortement baissé de 40,41% à 29,7% tandis que la part des recettes propres s’est renforcée en passant de 59,6% à 65,7%. Cela est appréciable si l’on ne tient pas compte des emprunts. Sur la période 1996-2006, le taux d’accroissement annuel moyen des recettes propres réalisées en termes réels se situe autour de 6% c’est-à-dire sensiblement identique au taux d’accroissement du PIB réel sur la même période. Les recettes fiscales ont aussi connu les mêmes tendances (5,91%) tandis que les recettes non fiscales ont cru plus rapidement (+8,1%). Les informations disponibles sur les recettes réalisées ne permettent pas de faire ressortir le niveau des emprunts sur la période, mais en considérant les recettes prévisionnelles on y parvient aisément sur la période 1996–2006 comme l’indique le tableau 1.9.

II.2.2 Comparaison de l’évolution des recettes ordinaires et des recettes totales en termes courant et constant

Globalement, toutes les recettes connaissent une croissance positive en termes réels comme nominal, mais les recettes propres gardent une allure assez linéaire contrairement aux recettes globales qui évoluent en dents de scie. Cette forme de courbe des recettes globales est donc influencée par le comportement des recettes extraordinaires (graphique 1.2).

A partir des recettes prévisionnelles et prenant en compte les emprunts, on note que la part des recettes ordinaires dans les recettes totales reste plus importante que celle des recettes extraordinaires. En moyenne 63,63% contre 36,40% sur la période 1996 à 2006 (tableau 1.9). Toutefois, cette moyenne occulte des évolutions contrastées sur la période : en effet, alors que la part des recettes ordinaires dans les recettes totales connaît une augmentation jusqu’en 2001, à partir de 2002, on observe une baisse de cette part jusqu’en 2006 où elle s’établit 58,2%. Dans le même temps, la part des ressources extraordinaires connaît une hausse à partir de 2002, passant de 32,7 à 41,8% en 2006. De façon spécifique, la part des recettes fiscales reste plus importante que celle des emprunts, soit 57,23% des

Graphique 1.1 : Évolution des recettes ordinaires et totales

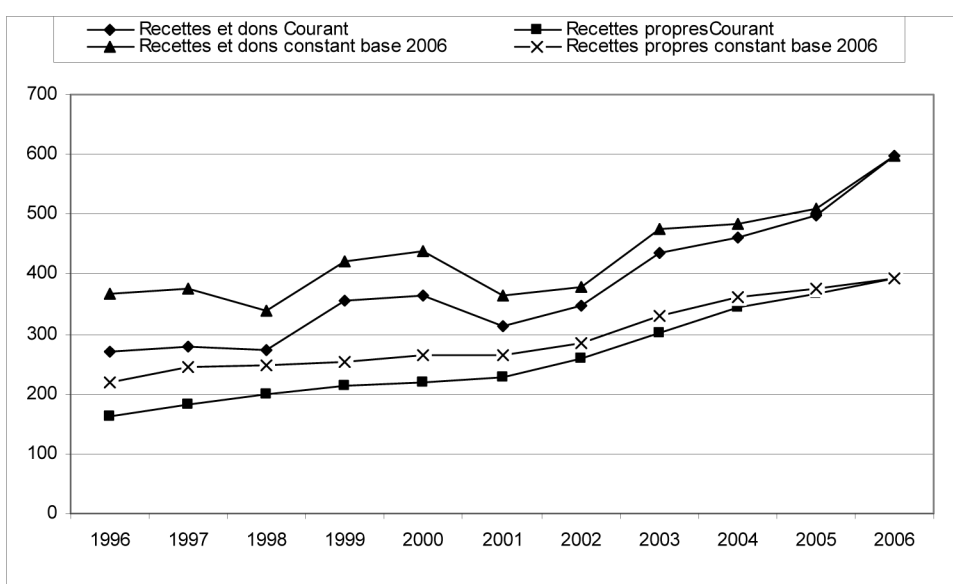


Tableau 1.9 : Évaluation des parts des composantes des recettes de l'État Burkinabé

Années	1996*	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Moyenne
Total ressources ordinaires/ totales recettes en %	58,5	67,7	70,5	67,4	63,4	63,3	60,0	58,2	63,63
Total ressources extraordinaires/ totales recettes en %	41,5	32,4	29,5	32,7	36,6	36,7	40,0	41,8	36,40
Recettes fiscales / totales recettes %	54,2	61,0	62,8	59,4	56,8	56,0	55,3	52,3	57,23
emprunts/totales recettes %	15,0	18,7	13,9	16,7	21,6	22,3	22,2	23,3	19,21

Source : INSD 2007 / *Secrétariat Permanent pour le suivi des Politiques et Programmes Financiers (SP/PPF), 2003

recettes totales en moyenne sur la période, contre 19,21% pour les emprunts. Toutefois, on note que la part des recettes fiscales, après une augmentation jusqu'en 2001, diminue à partir de 2002 dénotant ainsi une difficulté à mobiliser les recettes intérieures. Parallèlement, la part des emprunts augmente. Une telle tendance est défavorable à l'économie du Burkina Faso à moyen terme puisque cela va alourdir le service de la dette.

11.3 La pression fiscale

La pression fiscale, encore connue sous le nom de «pseudo pression fiscale,» permet de déterminer le taux agrégé auquel la production (PIB) a été imposée. Elle mesure la capacité de l'Etat à prélever des ressources sur la richesse créée dans le pays. Ces ressources permettent le financement de l'administration et des politiques que l'Etat souhaite mettre en

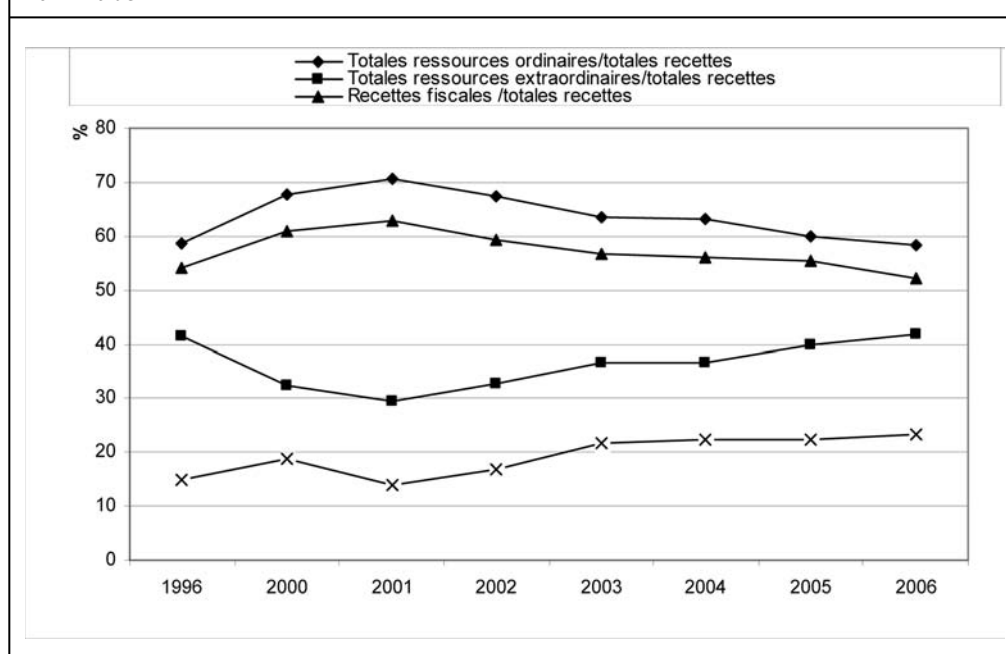
Graphique 1.2 : Évaluation des parts des composantes des recettes de l'État Burkinabé

Tableau 1.10 : Évolution de la pression fiscale entre 1996 et 2006

Années	1996	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	TAAM
Recettes propres Fcfa courants	160,9	219,3	228	259,4	301,3	344,8	365,8	391,9	9,3%
PIB	1323,2	1858,9	2061,9	2292,8	2481,9	2699	2959,4	3199,1	9,2%
Recettes/PIB	12,2%	11,8%	11,1%	11,3%	12,1%	12,8%	12,4%	12,3%	0,1%

Source : calcul des auteurs à partir des données de la base de données de l'INSD, 2007

œuvre, de fait la marge de manœuvre de l'Etat dépend beaucoup du niveau de ressources dont il dispose. Au sens strict, la pression fiscale fait référence au poids des impôts (perçus au niveau national et local) rapporté au PIB. Et au sens large, la masse totale des impôts et cotisations sociales sur le PIB. Il n'existe pas de facto un seuil pour une pression fiscale ; cela dépend des pays et surtout de la performance de l'économie. Le cadre indicatif FTI¹⁶ situe sa valeur entre 14% et 18% dans le cas des pays à faible revenu, la moyenne dans les pays africains non producteurs de pétrole est de l'ordre de 16,6%. La pression fiscale est demeurée faible et relativement stable entre 11,1 et 12,8 % au cours des dix dernières années au Burkina Faso, ce qui reste assez éloigné des critères de convergence de l'UEMOA qui indiquent un seuil minimal de 17% comme taux de pression fiscale. Il y a donc là une marge de manœuvre importante pour l'Etat en termes de mobilisation de ressources additionnelles au niveau national.

II.4 Les dépenses publiques du Burkina

II.4.1 Évolution des dépenses publiques

Entre 1996 et 2006, les dépenses totales de l'Etat ont augmenté de 10,3%, alors que celles réservées aux dépenses courantes se sont accrues de 11,1% contre 9,7% pour les investissements. Les charges courantes de l'Etat ont globalement évolué plus vite que les investissements (Cf. tableau A.9 en annexe). Toutefois, avant 1998 le poids des dépenses courantes était inférieur à celui des dépenses d'investissement. C'est à partir de 1998 que cette tendance s'est renversée et s'est poursuivie jusqu'en 2006. Par ailleurs, sur toute la période, les recettes courantes de l'Etat sont demeurées supérieures aux dépenses courantes ; cela veut dire que l'Etat peut non seulement financer ses charges courantes, mais aussi participer aux investissements.

II.4.2 Le financement des investissements de l'Etat

De 1996 à 2006 la part des investissements financés et effectivement réalisés par les ressources propres de l'Etat est en moyenne de 33% contre 66% pour le financement extérieur et 1% pour les transferts en capital. En clair, l'Etat ne finance que le tiers de ses dépenses d'investissement et le reste est dû essentiellement aux financements extérieurs.

II.5 La situation des dépenses courantes

Selon la nomenclature des lois de finance du Burkina Faso, les dépenses totales sont réparties en deux catégories : les dépenses courantes de l'Etat et les dépenses en capital. Les dépenses courantes de l'Etat sont composées des dépenses de matériel, des dépenses de personnel, des charges de la dette et des transferts courants. Les dépenses en capital se composent de l'amortissement de la dette, des dépenses d'équipement et des dépenses d'investissement.

Etudier les dépenses courantes revient à voir leur poids dans les dépenses total de l'Etat mais aussi de les comparer aux recettes ordinaires appelées encore recettes budgétaires. Les recettes ordinaires ou budgétaires sont les recettes de l'Etat hormis les recettes extraordinaires, c'est-à-dire les dons, legs, et les emprunts.

II.5.1 Evolution des dépenses courantes de l'Etat entre 1996 et 2006 au prix du marché

Les dépenses courantes à prix constant de 2006 de l'Etat ont évolué sur les 11 années à un taux de l'ordre de 6,9% sensiblement dans les mêmes proportions que les dépenses globales (7,8%) sur la même période. Cela explique qu'un effort est fait du côté de l'Etat pour arrimer l'évolution des dépenses courantes à l'évolution des dépenses totales (tableau 1.11).

Tableau 1.11: Évolution des postes de dépenses totales exécutées par l'État entre 1996 et 2006 (en milliards de FCFA).

Années	1996	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	TAAM (%)
Dépenses et prêts nets à prix courants	277,0	424,3	380,6	449,4	508,2	577,0	642*	733,5*	10,2
Dépenses et prêts nets à prix constants de 2006	376,4	512,4	442,0	491,1	554,2	605,5	658,5*	733,5*	6,9
Dépenses courantes à prix courants	135,0	191,6	215,1	251,4	257,1	293,5	332,2*	387,3*	11,1
Salaires	64,7	88,7	97,5	103,1	112,5	123,5	141,3*	159,9*	9,5
Biens et services	27,1	40,0	43,0	62,5	56,3	67,3	75,1*	82,2*	11,7
Intérêts dus	11,5	16,6	17,5	16,7	16,8	19,1	18,2*	17,3*	4,2
Transferts courants	31,7	46,3	57,2	69,1	71,5	83,5	97,6*	127,8*	15,0
Dépenses courantes à prix constants de 2006	183,4	231,4	249,8	274,8	280,4	308,0	340,7*	387,3*	7,8
Salaires	87,9	107,1	113,2	112,7	122,7	129,6	144,9*	159,9*	6,2
Biens et services	36,8	48,3	49,9	68,3	61,4	70,6	77,0*	82,2*	8,4
Intérêts dus	15,6	20,0	20,3	18,3	18,3	20,0	18,7*	17,3*	1,0
Transferts courants	43,1	55,9	66,4	75,5	78,0	87,6	100,1*	127,8*	11,5
Dépenses d'investissements à prix courants	140,8	226,9	166,5	200,8	227,7	288,9	323,0*	358,3*	9,8
financements intérieurs	15,7	47,5	52,5	86,7	93,3	135,9	146,2*	154,8*	25,7
Transferts en capital	2,9	2,7	0,8	2,1	0,0	2,5	2,3*	24,8*	23,9
financements extérieurs	125,2	179,4	114,1	111,9	134,4	150,5	174,6*	178,7*	3,6
Dépenses d'investissements à prix constants de 2006	191,3	274,0	193,4	219,5	248,3	303,1	331,3*	358,3*	8,5
financements intérieurs	21,3	57,4	61,0	94,8	101,7	142,6	149,9*	154,8*	24,2
Transferts en capital	3,9	3,3	0,9	2,3	0,0	2,6	2,4*	24,8*	22,5
financements extérieurs	170,1	216,7	132,5	122,3	146,6	157,9	179,1*	178,7*	2,4
Prêts nets à prix courants	-1,7	3,1	-1,9	-2,7	23,5	-5,4	-13,2*	-14,6*	24,0
Prêts nets à prix constants de 2006	-2,3	3,7	-2,2	-3,0	25,6	-5,7	-13,5*	-14,6*	20,2

Source : Secrétariat Permanent pour le suivi des Politiques et Programmes Financiers, base de données INSD 2007 * chiffres estimés

Si globalement les dépenses ont évolué dans le même sens, il est aussi nécessaire de connaître le poids des dépenses courantes par rapport aux dépenses totales.

II.5.2 Évolution de la part budgétaire des dépenses courantes sur les dépenses totales de l'Etat

Les parts des dépenses courantes dans les dépenses totales ont fluctué autour de 52% en moyenne sur les 11 ans sans grande variation. Cela explique qu'un peu plus de la moitié du budget national est consommé par les dépenses courantes de l'Etat et 49% pour les dépenses en capital.

En effet, les dépenses courantes de l'Etat sont financées par ses recettes, ainsi il s'avère important d'étudier l'évolution des recettes de l'Etat pour constater le comportement du déficit budgétaire. Les recettes ordinaires, sur la période 1996-2006, sont restées au dessus des dépenses courantes de l'Etat¹⁷.

II.6 Le financement de l'éducation

II.6.1 L'évolution des budgets de l'éducation et du budget national

De plus en plus, il est question de prioriser les secteurs sociaux tels que l'éducation et la santé en vue de stimuler la croissance à court, moyen et long termes. Il s'agit de mettre à la disposition de ces secteurs les moyens financiers nécessaires à faire reculer le retard constaté à ces différents niveaux.

Sur la période 1996 à 2006, le budget de l'Etat est passé de 309,7 milliards à 563,6 milliards de francs CFA, soit un accroissement annuel moyen de 6,2%. Dans le même temps, les budgets de l'enseignement de base et de l'enseignement supérieur sont passés respectivement de 18,4 à 64,4 milliards de francs CFA et de 14,0 à 37,1 milliards de francs CFA, soit un taux d'accroissement annuel moyen de 13,3% pour l'enseignement de base et de 10,2% pour les enseignements secondaire, supérieur et la recherche scientifique.¹⁸ Les budgets du secteur de l'éducation ont donc augmenté beaucoup plus rapidement que le budget de l'Etat, ce qui traduit la priorité accordée au système éducatif. On observe par ailleurs que la progression est un peu plus marquée pour l'enseignement de base, ce qui montre l'importance accordée à ce secteur.

II.6.2 La part des budgets sectoriels dans le budget national

En moyenne sur la période 1996 à 2006 la part du budget de l'éducation dans le budget national est de 15,3% dont 9,3% pour le sous secteur de l'éducation de base et 6,0% pour le sous-secteur de l'enseignement secondaire et supérieur. Toutefois, on observe depuis 2002 une croissance continue de la part accordée à l'éducation qui est passée de 15,3% à 18% en 2006. Toutefois, dans le cadre indicatif de l'Initiative Fast Track, il est suggéré aux Etats africains qui connaissent un retard de développement comme le Burkina Faso de consentir au moins 20% de leur budget au secteur de l'éducation. De ce point de vue, ceci offre plus de possibilités pour le financement du secteur éducatif. (Cf. tableau 1.12)

II.6.3 Évolution des dépenses courantes d'éducation

Dans un contexte marqué par une croissance des ressources nationales assez modérée mais avec une priorité grandissante accordée à l'éducation, il est intéressant de voir comment cela s'est traduit au niveau des dépenses courantes d'éducation. Cela peut s'examiner à travers deux indicateurs : la dépense par enfant scolarisable à l'école primaire et la part des dépenses courantes d'éducation dans le PIB.

Les dépenses courantes d'éducation en proportion du Produit Intérieur Brut (PIB) du pays, avec une progression de 2,3 à 2,8% sur la période 1996 à 2006, confirment l'effort

Tableau 1.12 : Évolution de la part du budget de l'éducation dans le budget national

Années	1996	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	TAAM
Budget MEBA	18 447,1	29 897,9	33 119,0	37 054,1	39 131,2	46 260,8	50 291,7	64 446,6	13,33%
Budget MESSRS	14 020,6	19 423,5	23 710,5	23 899,9	27 670,0	28 062,2	30 652,3	37 053,0	10,21%
Budget MEBA+MESSRS	32 467,6	49 321,4	56 829,5	60 954,1	66 801,3	74 323,1	80 944,0	101 499,6	12,07%
Budget total	309 739,9	351 981,2	356 679,7	399 295,2	424 675,6	441 723,9	504 721,2	563 582,7	6,17%
Budget Educ./Budget Tot. (%)	10,5	14,0	15,9	15,3	15,7	16,8	16,0	18,0	5,56%

Source : SP/PPF

Tableau 1.13 : Dépenses courantes d'éducation en % du PIB et indicateur de volume

Années	1996	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	TAAM
PIB courant (milliards de FCFA)	1323,2	1858,9	2061,9	2292,8	2481,9	2699	2959,4	3199,1	9,23%
Total MEBA+MESSRS (en milliards)	29,9	45,6	50,7	53,2	61,2	68	77,2	90,8	11,75%
part dépenses éducation courantes/PIB (%)	2,26	2,46	2,46	2,32	2,47	2,52	2,61	2,84	2,31%
Population de 6-14 ans	2739079	3155156	3237110	3312991	3383498	3450252	3516733	3586551	2,73%
Dépenses MEBA (en milliards de francs courants)	17,101	27,903	30,099	32,504	36,887	42,247	48,112	57,389	12,87%
Dépenses MEBA (en milliards de francs constants de 2006)	23,235	33,699	34,958	35,523	40,226	44,331	49,346	57,389	9,46%
Dépenses MEBA (en milliers de FCFA constants de 2006) par population de 6-14 ans	8,5	10,7	10,8	10,7	11,9	12,8	14,0	16,0	6,55%

Source : Agrégats économiques et financiers : Secrétariat Permanent pour le suivi des Politiques et Programmes Financiers, base de données INSD 2007. Données démographiques : Projections RESEN.

réalisé. Des évolutions positives sont certes enregistrées, mais ce chiffre (2,8% en 2006) reste modeste pour l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement¹⁹. Pour l'UNESCO, le niveau souhaitable de ressources publiques pour le secteur de l'Éducation est de 6% et la moyenne de cet indicateur pour les pays IDA d'Afrique sub-saharienne est estimée à 3,9 % en 2003. L'effort financier engagé par l'Etat en faveur de l'éducation devrait donc se poursuivre pour se rapprocher des normes internationales et surtout favoriser l'atteinte des objectifs de l'EPT.

Principaux enseignements du chapitre 1

Les principaux enseignements du chapitre sont les suivants :

A) Contexte démographique

A1. Une croissance rapide de la population scolarisable. Du fait d'une transition démographique qui tarde à se mettre en place (mortalité en baisse et fécondité encore élevée), la croissance naturelle de la population reste encore très élevée au Burkina (3,1% par an selon les données définitives du dernier RGPH. Cela se reflète également par une croissance rapide de la population scolarisable.

A2. Une population scolarisable essentiellement basée en zone rurale. La population demeure essentiellement rurale et c'est donc là qu'on retrouve la large majorité des enfants d'âge scolaire (environ 80 %). L'expansion du système éducatif en zone rurale constitue donc un défi majeur en vue d'atteindre la scolarisation primaire universelle et c'est donc essentiellement en zone rurale que les besoins devront être bien évalués afin de concevoir et mettre en œuvre des actions ciblées (recrutement en enseignants, constructions d'écoles, allocation en moyens, etc.) afin de scolariser tous les enfants en âge d'aller à l'école primaire.

B) Contexte macro-économique

B1. Une croissance économique assez modérée au cours de la période 1996-2006. L'examen du contexte économique révèle que malgré les progrès réalisés sur le plan économique, la production moyenne par habitant (au regard de la valeur du taux de croissance du PIB/habitant à prix constant) est restée à un rythme de croissance relativement faible.

B2. Des efforts appréciables pour le financement du secteur éducatif qu'il convient de poursuivre. En ce qui concerne la part des ressources publiques consacrées à l'éducation, des progrès importants ont été faits au cours de la période 1996-2006 : la part du budget de l'éducation dans le budget total a connu une croissance importante passant de 10,5 % en 1996 à 18,0 % en 2006. Il est donc important que le gouvernement continue les efforts réalisés en faveur de l'éducation et améliore encore la part du budget consacré au secteur de l'éducation afin de répondre aux besoins conséquents du système éducatif. Quant au volume des dépenses d'éducation par enfant d'âge scolaire, il a connu une multiplication par 2,6 au cours de la même période.

B3. Des marges de manœuvre existent en vue d'une mobilisation plus importante des ressources publiques en faveur de l'éducation. L'évolution de la part des dépenses courantes d'éducation dans le PIB a été plus modeste et reste à un niveau encore faible (2,8 % en 2006). Il est bien possible d'améliorer cet indicateur d'autant plus que le taux de pression fiscale (12 %) reste bien en-dessous des normes régionales, notamment les critères de convergences de l'UEMOA (17 %). Il est donc important que l'Etat améliore la mobilisation des ressources internes en augmentant ses prélèvements fiscaux pour se rapprocher des critères de convergence de l'UEMOA, ce qui permettra, entre autres, d'améliorer le montant des ressources allouées au secteur éducatif.

L'objectif de ce chapitre était de donner une vision synthétique du contexte général du Burkina Faso (notamment sur le plan démographique et économique) et des contraintes qui se posent au système éducatif.

L'analyse du contexte démographique met en évidence un certain nombre de traits caractéristiques de la population Burkinabè qui ont une implication importante pour l'allocation des ressources dans le secteur éducatif: une croissance démographique importante ayant pour corollaire une population très jeune, et une inégale répartition spatiale de la population qui reste largement dominante en milieu rural. Les calculs prospectifs réalisés montrent que la demande potentielle en matière d'éducation continuera à croître de façon importante. Du point de vue de la santé, certaines maladies, notamment le paludisme et le VIH/SIDA continuent à avoir un impact négatif important sur le système éducatif, malgré la mobilisation des autorités et des différents acteurs sociaux pour en enrayer les effets, en particulier l'impact du VIH/SIDA sur le système laisse entrevoir des risques sur la population enseignante.

L'examen du contexte économique révèle que malgré les progrès réalisés sur le plan économique, le PIB par habitant est resté, en termes réels, à un rythme de croissance relativement faible. En ce qui concerne la part des ressources publiques consacrées à l'éducation, des progrès importants ont été faits au cours de la période 1996-2006, lorsqu'on considère la part du budget de l'éducation dans le budget total, ainsi que le volume de dépenses d'éducation par enfant d'âge scolaire. Par contre, l'évolution de la part des dépenses courantes d'éducation dans le PIB a été plus modeste et reste à un niveau encore faible. L'analyse des différents indicateurs montre qu'il y a tout de même des marges de manœuvre en vue d'une mobilisation supplémentaire des ressources internes pour atteindre l'objectif de la scolarisation primaire universelle.

Notes

¹ On dispose pour l'instant des résultats préliminaires du RGPH2006, notamment les effectifs par sexe et milieu de résidence. Les données sur la structure par âge ne sont pas encore disponibles.

² Cf. annexe 1 pour plus de détails sur la démarche méthodologique.

³ En attendant la publication des résultats officiels du RGPH 2006, notamment le chapitre sur les perspectives démographiques.

⁴ Résultats préliminaires du RGPH de 2006.

⁵ Calculée à partir des résultats préliminaires du RGPH de 2006.

⁶ Le taux brut de mortalité exprime le nombre de décès annuels qui surviennent au sein d'une population (généralement exprimé en ‰).

⁷ L'espérance de vie à la naissance exprime le nombre moyen d'années qu'une personne, à la naissance, espère vivre.

⁸ Le taux de mortalité infantile correspond au nombre de décès d'enfants de moins d'un an pour 1000 naissances.

⁹ L'Indice Synthétique de Fécondité (ISF), aussi appelé Indice Conjonctuel de Fécondité (ICF) exprime le nombre moyen d'enfants qu'une femme aurait à la fin de sa vie reproductive, si elle était soumise aux taux de fécondité par âge observés à une date donnée.

¹⁰La transition démographique est un processus explicatif de l'évolution d'une population caractérisée par le passage d'une population à forte mortalité et forte fécondité à une population à faible mortalité et faible fécondité. La première phase de cette transition est celle où la mortalité commence à baisser alors que le niveau de fécondité reste élevé, entraînant une croissance démographique rapide.

¹¹ Cf. note méthodologique en annexe 1.

¹² La taille de l'échantillon reste tout de même petite.

¹³ Le Centre Muraz, est un centre de recherche international en santé affilié au Ministère de la santé du Burkina.

¹⁴ Les échantillons d'urine collectés ont été testés par le test urinaire Elisa Calypte. Un Western Blot a été utilisé pour la confirmation des tests positifs ou indéterminés au Calypte.

¹⁵ Plan Stratégique pour la Lutte Contre le Paludisme au Burkina Faso, 2001 - 2005

¹⁶ L'initiative de mise en oeuvre accélérée de l'éducation pour tous (IMOA-EPT) vise à appuyer la réalisation de l'objectif du Millénaire de scolarisation primaire universelle (SPU) d'ici 2015. Lancée en

2002 sous l'impulsion de la Banque mondiale, elle est portée de nos jours par l'ensemble de la communauté internationale pour appuyer les pays à faible revenu qui s'engagent à mettre en œuvre des stratégies éducatives jugées crédibles en vue de l'atteinte de la SPU.

¹⁷ Les appuis budgétaires des partenaires qui se sont accrus ces 5 dernières années ont contribué à financer les dépenses de fonctionnement.

¹⁸ Les chiffres sont issus de l'exploitation des lois de finance et par conséquent il s'agit de budgets votés et non de budgets exécutés.

¹⁹ En guise de comparaison, ce chiffre était de 3,06 % pour le Mali en 2004 et de 2,04 % pour la Guinée en 2003.

Analyse des scolarisations

Ce chapitre se propose de faire une analyse détaillée des scolarisations au Burkina Faso. Dans un premier temps, il dresse une description de la structure du système éducatif, en présentant par ailleurs l'évolution des effectifs par niveau d'enseignement sur les dix dernières années.

L'analyse de la couverture scolaire est ensuite abordée selon plusieurs angles :

- de façon globale, en rapportant les effectifs scolarisés aux populations en âge de l'être, ce qui conduit à l'estimation des taux brut de scolarisation ;
- de façon plus fine, par l'estimation et l'analyse des profils de scolarisation, qui fournissent une image plus juste du parcours scolaire d'une cohorte à chacun des niveaux du système éducatif ;
- du point de vue de l'efficacité du système éducatif en termes de couverture scolaire, en mettant en regard la durée moyenne de scolarisation avec les ressources publiques mobilisées pour le secteur de l'éducation.

Enfin, la question de l'identification des problèmes d'offre et de demande scolaire sera abordée, en essayant de cerner le poids relatif de chacun d'entre eux.

I. Structure du système éducatif et évolution des effectifs par niveau d'enseignement

Les structures en charge de l'éducation au Burkina Faso sont placées sous l'autorité de trois ministères :

- le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN) en charge notamment de l'éducation préscolaire ;
- le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), en charge de l'enseignement primaire, de l'éducation non formelle, ainsi que des écoles nationales de formation des enseignants du primaire ;
- le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS) en charge de tous les autres niveaux d'enseignement.

Le système éducatif formel du Burkina Faso est structuré comme suit:

L'enseignement préscolaire, d'une durée de deux à trois ans, est destiné aux enfants de trois à six ans. Plusieurs types de structures interviennent dans cet ordre d'enseignement qu'elles soient publiques (garderies populaires), privées (écoles maternelles privées) ou encore relevant du non formel (haltes-garderies, bisongo, 3E ainsi que saisonnières).

L'enseignement primaire, comporte trois sous-cycles d'une durée de deux ans chacun. La classe d'âge théorique de fréquentation est celle de 7-12 ans. Cet enseignement est délivré par des structures publiques et privées, ces dernières pouvant être laïques ou confessionnelles.

Tableau 2.1. Évolution des effectifs par niveau d'enseignement

	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	TAAM*
Préscolaire				12 369	12 749	13 014	20 805	24 375	27 192		
dont											
privé								10 507			
communautaire								5 774	6 445		
Primaire	776 397	816 130	851 936	901 291	938 238	1 012 150	1 139 512	1 270 837	1 390 571	1 561 258	8,1%
dont privé											
Laïc	37 411	41 602	45 921	49 059	50 941	55 242	62 813	70 849	76 936	84 347	9,5%
Musulman	23 936	27 051	29 071	32 470	37 524	41 950	45 612	58 858	73 292	82 396	14,7%
Protestant	13 226	15 645	17 460	19 514	20 558	21 788	24 210	27 155	19 638	21 830	5,7%
Catholique	3 129	3 842	4 426	7 545	9 877	12 959	15 084	17 893	20 024	23 457	25,1%
Secondaire général	154 786	160 096	174 501	182 001	196 763	219 721	246 162	272 980	296 747	327 799	8,7%
1er cycle	130 213	133 509	145 345	152 016	166 688	189 705	208 187	229 840	250 299	274 358	8,6%
dont Privé	42 916	41 417	46 583	48 196	53 633	66 546	72 978	84 127	91 152	99 263	9,8%
2nd cycle	24 573	26 587	29 156	29 985	30 075	30 016	37 975	43 140	46 448	53 441	9,0%
dont Privé	6 488	6 456	7 377	7 423	7 493	8 439	11 847	14 070	15 036	18 136	12,1%
Secondaire Technique	12 114	13 109	15 188	17 396	15 809	18 172	19 895	22 432	23 002	24 577	8,2%
1er cycle	5 893	6 005	6 426	6 590	5 825	6 789	6 716	6 927	6 889	6 354	0,8%
dont Privé	4 326	4 368	4 677	5 003	4 303	5 206	5 065	5 488	5 227	4 632	0,8%
2nd cycle	6 221	7 104	8 762	10 806	9 984	11 383	13 179	15 505	16 113	18 223	12,7%
dont Privé	4 677	5 086	6 262	8 064	7 872	8 435	9 976	11 959	12 780	14 027	13,0%
Supérieur					15 676	18 200	nd	27 942	30 488	33 515	
dont Privé								4 506	5 580		
ENEP	2 354	3 340	3 911	3 857	3 966	4 197	2 133	2 547	2 712		1,8%
Alphabétisation et éducation non formelle	151 346	128 796	144 350	158 521	138 073	204 010	248 252	288 325	306 046		9,2%
Alphabétisation initiale	119 529	98 018	104 326	122 497	106 640	154 481	182 323	197 412	188 475		5,8%
Formation complémentaire de base	31 817	30 778	40 024	36 024	31 433	49 529	65 929	90 913	117 571		17,7%

* Taux d'accroissement annuel moyen.

Sources: DEPE/MASSN ; DEP/MEBA ; DEP/MESSRS ; DGAENF/MEBA

L'enseignement secondaire général, d'une durée de sept ans, est divisé en deux cycles. Le premier cycle dure quatre ans. La population d'âge théorique de fréquentation correspond à la classe d'âge 13-16 ans. Le second cycle de l'enseignement général dure quant à lui trois ans, la classe d'âge de fréquentation théorique étant 17-19 ans.

La structure de **l'enseignement technique et professionnel** est la suivante : l'enseignement technique et professionnel propose deux cycles dont un premier cycle d'une durée de quatre ans et un second cycle d'une durée variable de deux ans pour le cycle court et trois ans pour le cycle long.

L'enseignement supérieur enfin est dispensé principalement par trois universités publiques (Ouagadougou, Bobo Dioulasso et Koudougou), ainsi que par des structures privées.

Le tableau 2.1 présente, dans la mesure des informations disponibles, l'évolution des effectifs par niveau d'enseignement et type de structure, sur la période 1997/98 à 2006/07.

1.1 L'enseignement préscolaire

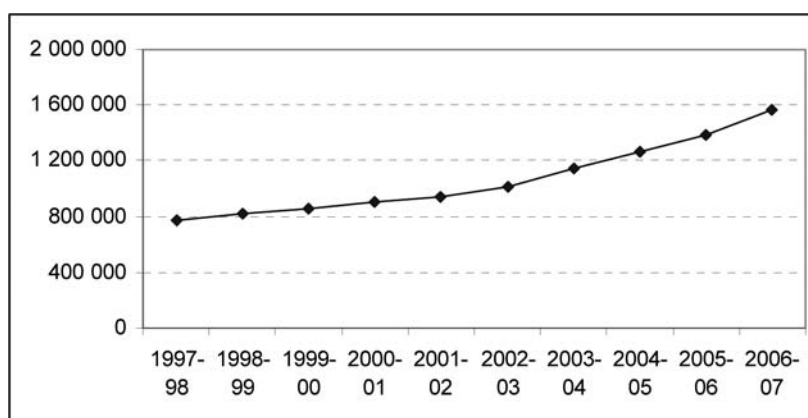
L'information concernant ce niveau d'enseignement est difficile à mobiliser et par conséquent loin d'être exhaustive, n'ayant pu être désagrégée que sur l'année 2004/05. L'effectif global est ainsi passé de 12 369 élèves en 2000/01 à 27 192 en 2005/06, soit un accroissement de 220%. La désagrégation disponible sur 2004/05 nous informe que sur 24 375 individus concernés par ce niveau d'enseignement cette année là, 33,2% des effectifs étaient scolarisés dans le public, 43,1% dans le privé et 23,7% dans les structures non-formelles.

1.2 L'enseignement primaire

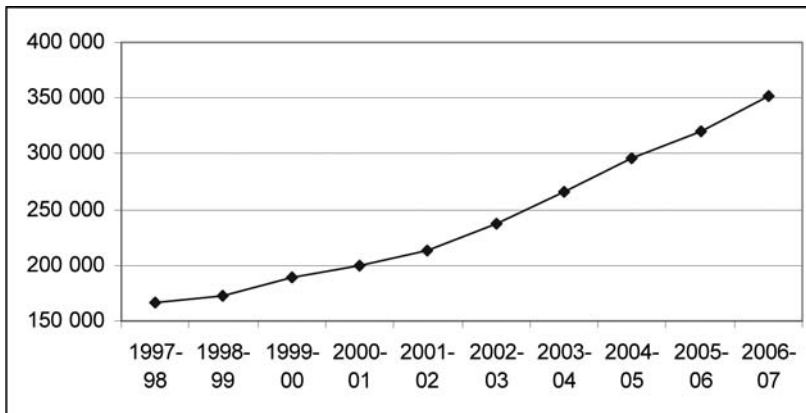
Au niveau du primaire, l'analyse de l'évolution des effectifs montre une croissance soutenue du nombre d'enfants scolarisés. Entre 1997/98 et 2006/07, l'effectif des élèves du primaire a plus que doublé, augmentant en moyenne de 8,1 % par an. On est ainsi passé de 703 000 à 1 561 258 élèves, cette forte croissance de l'effectif pouvant être décomposée en deux phases. Comme le montre le graphique 2.1, on observe en effet une évolution quasi linéaire sur la période 1995/96 - 2001/02, avec un taux d'accroissement annuel moyen de 4,9%. Par la suite, le taux d'accroissement annuel moyen s'accroît et passe à 10,7%.

Sur l'ensemble de la période 1997/98 - 2006/07, l'expansion des scolarisations est liée à celle des structures d'enseignement privées. En effet, si la moyenne observée sur l'ensemble

Graphique 2.1. Évolution des effectifs du primaire de 1995-1996 à 2006-2007



Graphique 2.2. Évolution de l'effectif de l'enseignement secondaire (général + technique) de 1997/98 à 2006/07



Source: DEP/MESSRS

du système est de 8,1%, les structures privées laïques, musulmanes et catholiques ont connu un accroissement annuel moyen de leurs effectifs scolarisés respectivement de 9,5%, 14,7% et 25,1%. La résultante est que la part des structures privées s'est accrue de manière non négligeable sur la période : en 2006/07, elles accueillent 13,5% des élèves du primaire, alors que cette proportion n'était que de 10% en 1997/98.

1.3 L'enseignement secondaire

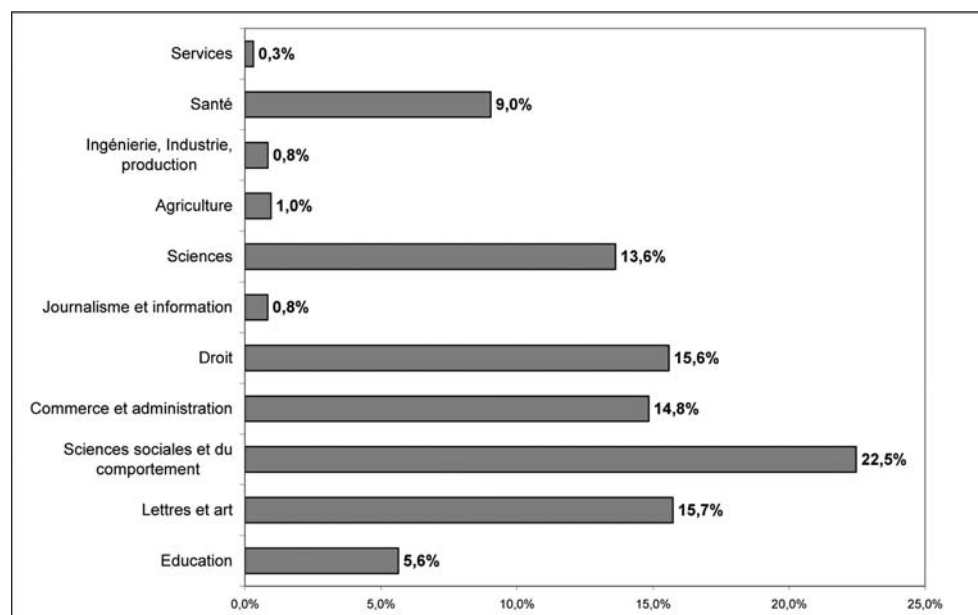
L'effectif des élèves de l'enseignement secondaire (général, technique et professionnel) a cru de manière soutenue, à un rythme annuel moyen de 8,7%, passant de 166 900 élèves en 1997/98 à 3 52 376 en 2006/07. Ici encore, deux phases de croissance peuvent être relevées (graphique 2.2). Jusqu'en 2001, on peut observer une croissance linéaire de l'effectif au taux annuel moyen de 6,1%, conduisant à une augmentation de l'effectif global de près d'un tiers (+27,4%). Par la suite, le rythme de croissance annuel moyen s'intensifie et passe à 10,6%. Ainsi la structure d'évolution des effectifs de l'enseignement secondaire est similaire à celle de l'enseignement primaire avec un net infléchissement à partir de 2001.

1.3.1 L'enseignement secondaire général

L'effectif du premier cycle de l'enseignement général est passé de 136 106 à 274 358 élèves soit un accroissement annuel moyen de 8,6%, le rythme étant plus soutenu au niveau des structures d'enseignement privées (9,8%), qui accueillent sur l'ensemble de la période, un peu plus du tiers de l'effectif total du premier cycle : en 2006-07, 36,2% des élèves sont ainsi scolarisés dans des établissements privés. Au niveau du second cycle, l'effectif a plus que doublé sur la période passant de 24 573 en 1997/98 à 53 441 en 2006/07 soit un accroissement annuel moyen de 9,0%. Une fois de plus le secteur privé a connu un accroissement plus soutenu (12,1%), et a vu ainsi son effectif tripler, accueillant par ailleurs 33,9% des élèves du second cycle en 2006/07 (contre 26,4% en 1997/98).

1.3.2 L'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel a connu une forte progression depuis 1997-98 au rythme moyen de 8,2% par an. Cette progression est marquée dans le second cycle, avec

Graphique 2.3. Répartition des étudiants du supérieur par filières, année 2006/07

Sources: DEP/MESSRS

12% d'augmentation annuelle moyenne des effectifs, particulièrement pour ce qui est de l'enseignement privé (13%). Sur la période considérée, l'effectif global de l'enseignement technique et professionnel a ainsi doublé, 12 114 pour l'année scolaire 1997/98 à 24 577 en 2006/07, les établissements privés scolarisant plus de 76% des effectifs (18 659/ 24 577) cette même année.

1.4 L'enseignement supérieur

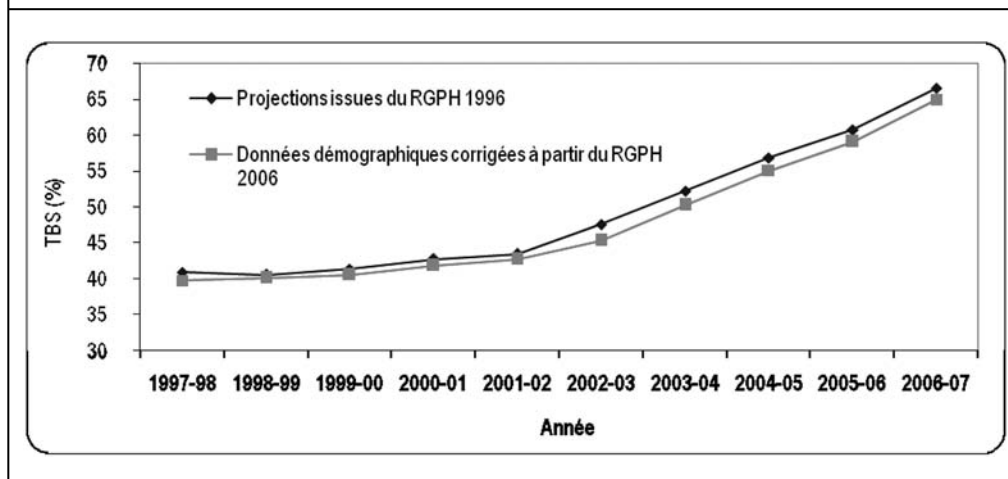
Les données à ce niveau n'ont pas pu être mobilisées sur une longue période. Entre 2001/02 et 2006/07, l'effectif des étudiants a plus que doublé passant de 15 676 étudiants à 33 515 étudiants soit une augmentation moyenne d'environ 3500 nouveaux étudiants par an. Ce niveau d'enseignement est dominé par des structures publiques, les étudiants dans des établissements d'enseignement supérieur privés représentant 16,5% de l'ensemble de l'effectif en 2006/07. La répartition par filière est disponible pour l'année 2006/07 (Graphique 2.3) et laisse apparaître une forte prédominance des filières dites littéraires (lettres et art, droit, sciences sociales et du comportement concentrent près de 54% des étudiants) aux détriments des filières scientifiques (13,6%) et surtout productives : les filières industrielles accueillent ainsi 0,8% des étudiants et l'agriculture à peine 1%.

1.5 L'alphabétisation et l'éducation non formelle (AENF)

Entre 1997-1998 et 2005-2006, soit en neuf ans, l'effectif des apprenants inscrits dans les CPAF en alphabétisation initiale (AI) est passé de 119 529 en 1997/98 à 188 475 en 2005/06 soit un accroissement annuel moyen de 5,8%.

Concernant la formation complémentaire de base (FCB), l'effectif des inscrits est passé de 31 817 en 1997/98 à 117 571 en 2005/06 soit un accroissement annuel moyen de 17,7%.

Graphique 2.4. Comparaison du TBS dans l'enseignement primaire avec les deux catégories de projections démographiques



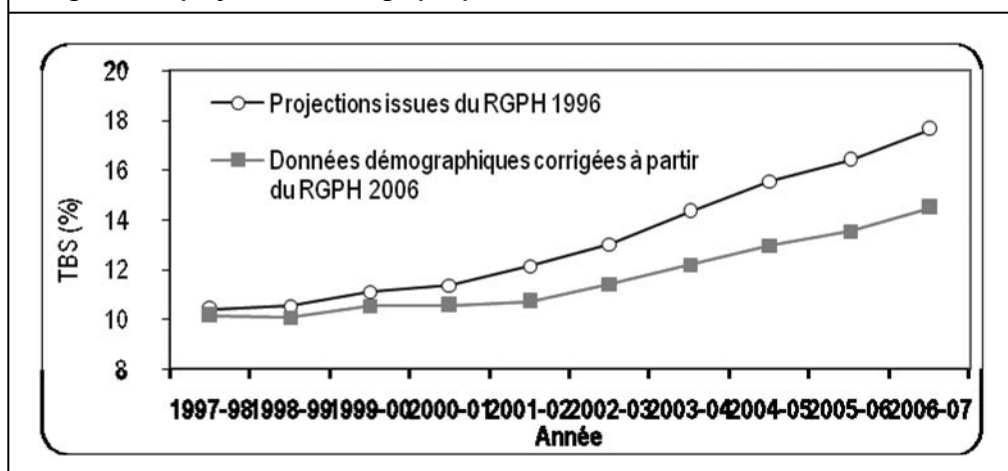
Source: Calcul des auteurs à partir de la DEP/MEBA

II. Mise en regard des effectifs scolarisés avec les populations scolarisables

Il est maintenant intéressant de regarder la couverture du système éducatif en rapprochant les effectifs scolarisés des populations scolarisables pour chaque niveau d'enseignement. On utilise pour cela le taux brut de scolarisation (TBS), pour les niveaux sur lesquels la population scolarisable est définie sans difficulté (préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire général et technique). Pour l'enseignement supérieur, on préfère se référer au nombre d'étudiants pour 100 000 habitants, tant il devient délicat de définir une classe d'âge susceptible de fréquenter ce niveau d'enseignement.

Cependant, il convient de rappeler que, comme il a été dit dans le chapitre 1, les projections des données démographiques faites par l'INSD depuis 1996 et jusque là utilisées

Graphique 2.5. Comparaison du TBS dans l'enseignement secondaire avec les deux catégories de projections démographiques



Source: Calcul des auteurs à partir des données de la DEP/MESSRS

Tableau 2.2. Evolution du taux brut de scolarisation par cycle d'enseignement et du nombre d'étudiants pour 100 000 habitants de 1997-98 à 2006-07.

TBS(%)	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Préscolaire				1,1	1,1	1,1	1,7	1,9	2,1	
Primaire	39,7	40,1	40,5	41,8	42,7	45,3	50,2	55	59,1	64,9
1^{er} cycle secondaire	13,5	13,2	13,7	13,6	14	15,2	15,9	17	18	19,3
2nd cycle secondaire	4,8	5,1	5,5	5,7	5,3	5,2	6,1	6,7	6,7	7,4
Ens. secondaire	10,2	10,1	10,5	10,6	10,7	11,4	12,2	13	13,6	14,5
Ens Technique										
Nombre d'élèves pour 100 000 hts	114	120	135	150	132	147	156	171	170	176
Enseignement Sup.										
Nombre d'étudiants pour 100 000 hts	nd	nd	nd	nd	Nd	nd	nd	213	225	240

Sources: DEP/ MEBA, DEP MESSRS, DEP MASSN estimations de données de populations

par la DEP-MEBA et la DEP-MESSRS ont du être corrigées compte tenu des résultats provisoires du RGPH 2006 et de nouvelles projections ont été faites afin d'être le plus proche possible de la réalité¹. Les données démographiques corrigées ont donc une incidence sur les indicateurs de couverture scolaire (TBS, TBA, TAP,...) car elles sont parties prenantes de leur calcul. Aussi dans le présent chapitre on s'attache à présenter les indicateurs de couverture scolaire obtenus à partir des deux sources de données démographiques afin d'observer les écarts.

Les graphiques ci-après montrent l'évolution comparée des taux bruts de scolarisation calculés avec les anciennes données démographiques et ceux calculés avec les nouvelles projections pour le primaire et pour le secondaire.

Avec les données démographiques corrigées, les TBS recalculés présentent une différence allant de 0,4 à 2,2 points pour le primaire et de 0,2 à 3,2 points pour le secondaire. Les écarts sont beaucoup plus sensibles au niveau du secondaire que du primaire. Toutefois, on observe que les tendances générales sont identiques.

Au niveau du **préscolaire**, le TBS demeure très faible. Il est passé de 1,1% en 2000-01 à 2,1% en 2005-06, soit un point de plus en 5 ans. Il n'a presque pas évolué entre 2000-01 et 2002-03. C'est surtout entre 2002-03 et 2003-04 que le TBS a connu un accroissement passant de 1,1% à 1,7%.

Concernant **l'enseignement primaire**, le TBS a enregistré une progression annuelle moyenne de 2,8 points de pourcentage sur la période allant de 1997-98 à 2006-07. Toutefois, cette progression n'a pas été uniforme. De 1997-98 à 2001-02, on a pu observer une évolution assez timide du TBS au rythme moyen de 0,7 point l'an. Depuis 2001-02, le TBS a cru en moyenne de 4,4 points par an pour s'établir en 2006-07 à 64,9%. Cela signifie que, en 2006-07, le Burkina Faso avait la capacité d'accueillir dans ses établissements environ 64,9 % de la population qu'il devrait être en mesure de scolariser². Comme nous le verrons plus loin, le TBS ne renseigne pas suffisamment sur l'effort qui reste à faire pour atteindre la scolarisation primaire universelle.

Si on compare le développement du primaire au Burkina Faso avec celui d'autres pays de la sous-région (tableau 2.3), on peut remarquer qu'il était l'un des plus faibles en 1990-1991, et qu'il l'est encore en 2004-2005. Néanmoins, il a connu une forte progression sur l'ensemble de la période.

Dans le sous-secteur de **l'enseignement secondaire général et technique**, le taux brut de scolarisation demeure à un faible niveau, (14,5% en 2006/07), mais connaît cependant une progression assez significative à partir de 2002-03. Sur les dix années que couvre la présente analyse, l'enseignement secondaire n'a enregistré en moyenne que 0,5 point par an de croissance. A noter que si l'on se réfère uniquement à l'enseignement technique et à la formation professionnelle, le niveau de couverture est de 176 élèves pour 100 000 habitants pour l'année scolaire 2006/07, ce qui demeure assez faible.

Au premier cycle de l'enseignement secondaire général et technique³, l'analyse de l'évolution du TBS indique un gain de 5,8 points entre 1997-1998 et 2006-2007 passant de 13,5% à 19,3 % soit 0,6 point en moyenne par an. On observe deux parties dans cette évolution :

- de 1997/98 à 2001/02, une progression très lente marquée par un accroissement moyen annuel de 0,1 point ;
- de 2001/02 à 2006/07, une croissance soutenue de l'ordre de 1,1 point par an en moyenne. Il convient aussi de souligner la contribution du privé beaucoup plus dynamique depuis 2002/03 surtout au niveau de l'enseignement technique et professionnel.

Au second cycle de l'enseignement secondaire général et technique⁴, le taux brut de scolarisation est également à un niveau très faible : 9,3% en 2006/07. De plus l'évolution de

Tableau 2.3. Evolution des taux bruts de scolarisation du primaire (%) dans 12 pays d'Afrique francophone

Pays	TBS primaire (en %)		Accroissement (en %)
	1990-91	2004-05 (ou année proche)	
Mali	27	69	156%
Guinée	34	77	126%
Mauritanie	49	93	90%
Burkina Faso (2006/07)	33	55	67%
Bénin	58	96	66%
Niger	29	47	62%
Madagascar	93	138	48%
Tchad	55	81	47%
Sénégal	59	78	32%
Cameroun	96	105	9%
RCA	71	75	6%
Togo	109	104	-5%
Moyenne des 12 pays	60	86	44%

Source: UNESCO/BREDA, rapport Dakar + 7

cet indicateur a été assez lente sur la période. En effet sur les 10 ans, seulement 0,3 point a été gagné en moyenne par an.

Pour l'enseignement supérieur, c'est le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants qui a été retenu pour décrire l'évolution de la couverture scolaire. En 2006/07, on comptait 240 étudiants pour 100 000 habitants. Comme le montre le tableau 2.4, ce ratio est l'un des plus faibles observé sur le continent africain. Cependant, il connaît une hausse sensible puisqu'il est passé de 213 en 2004/05 à 240 en 2006/07. Pour apprécier pleinement ce ratio, il faut se pencher sur les besoins de l'économie, ce qui sera fait dans le chapitre 5 de ce rapport.

Tableau 2.4. Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants dans quelques pays africains

Cameroun***	623
Bénin**	592
Sénégal***	470
Togo***	372
Mauritanie***	294
Guinée***	280
Madagascar***	248
Burkina Faso*	240
Niger***	80

*Données de 2006-07: ** Données de 2005-06: *** Données de 2004-05

Source: UNESCO/BREDA, Rapport Dakar + 7

III. La couverture effective : profils de scolarisation et de rétention

Des mesures aussi synthétiques que celles abordées jusqu'à présent ne permettent pas de rendre compte du parcours scolaire des individus. Or, cette description est essentielle sur l'ensemble des cycles d'enseignement abordés et est cruciale pour l'enseignement primaire, le Burkina Faso ayant souscrit aux objectifs de Dakar ainsi qu'aux objectifs du millénaire : cela implique que chaque enfant doit pouvoir achever une scolarisation primaire de qualité. Il s'agit donc d'entrer dans une description plus spécifique afin d'appréhender la couverture éducative effective du système.

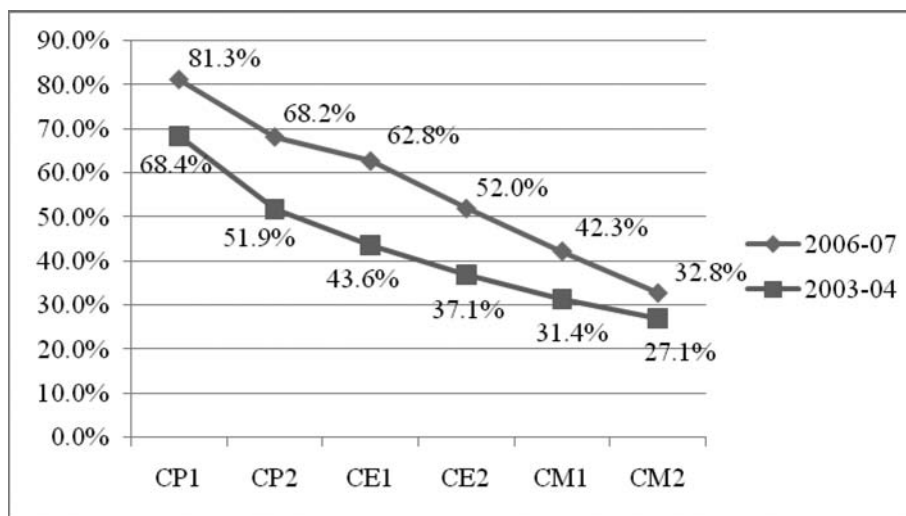
III.1 Évolution du profil transversal

L'analyse de la couverture scolaire effective commande que l'on s'intéresse aux taux d'accès pour chaque niveau du système éducatif. La série de ces taux d'accès calculés pour une année donnée (rapport entre les nouveaux entrants d'une classe considérée et la population ayant l'âge théorique de fréquenter cette classe) constitue le profil de scolarisation transversal pour la dite année.

Pour l'année scolaire 2006/07, le taux d'accès au CP1 est de 81,3% et le taux d'achèvement (taux d'accès au CM2) de 32,8%. Comparativement à 2003-04, la situation s'est améliorée car le taux d'accès au CP1 était de 68,4% et le taux d'achèvement de l'enseignement primaire s'élevait à 27,1%. On s'aperçoit à travers le graphique 2.6 que si les taux d'accès pour chaque classe du primaire se sont améliorés entre 2003-04 et 2006-07, la déperdition semble toujours la même. En effet, les deux courbes ont quasiment la même pente.

Un autre moyen d'analyser l'accès en première année du primaire est d'observer la proportion d'une génération d'individus qui a eu accès un jour à l'école. Cette analyse peut être menée à partir des enquêtes de ménages. Dans le cas du Burkina Faso, on peut analyser cette variable à partir de la base de données de l'enquête QUIBB 2007 : on estime alors que la proportion d'élèves ayant eu accès un jour à l'école est de 63% seulement. Ce chiffre est éloigné du taux brut d'admission calculé à l'aide des données administratives (81,3%) en

Graphique 2.6. Évolution du profil de scolarisation transversal dans l'enseignement primaire entre 2003-04 et 2006-07



Source: Calcul des auteurs à partir des données de la DEP/MEBA

2006/07. Cela indique donc qu'il y a un effet multi-cohorte à l'entrée du primaire. En effet, des individus ayant un âge supérieur à l'âge théorique d'entrée à l'école sont entrés en 2006/07 et qu'il y a donc un effet de rattrapage.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, le taux d'accès en 6ème est de 20,0% en 2006-07 soit une amélioration de 2,4 points par rapport à 2003-04. Le taux d'accès en 3ème est de 10,7% et de 6,3% en terminale. Ces indicateurs sont en augmentation respectivement de 2,1 et 2,5 points par rapport à 2003-04.

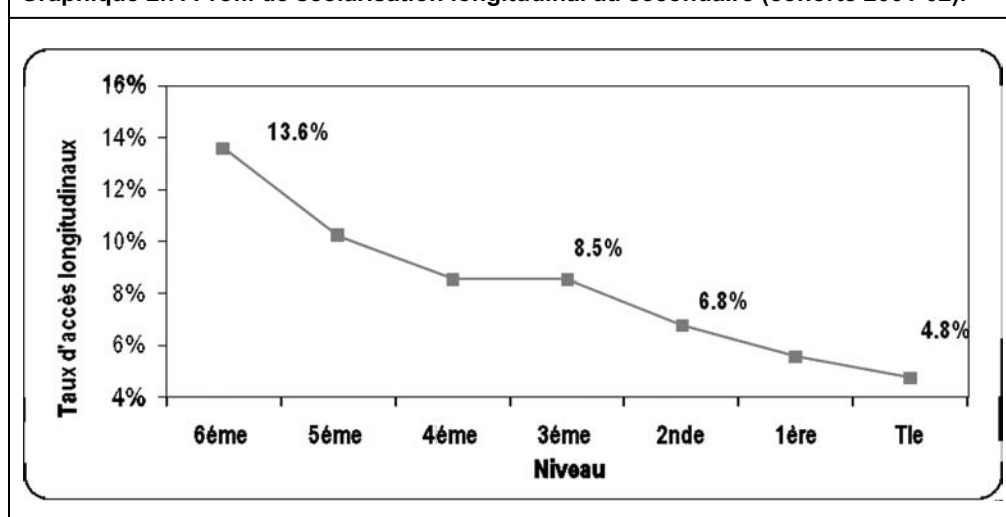
III.2 Évolution des profils longitudinaux de scolarisation et de rétention

La détermination des profils longitudinaux de scolarisation et de rétention permet d'avoir un regard rétrospectif sur les conditions d'accès et de rétention du système éducatif. Il s'agit ici de suivre l'évolution de la cohorte de 2001/02 pour le primaire et des cohortes de 2003/04 (premier cycle) et de 2004/05 (second cycle) pour le secondaire.

Il ressort de l'analyse que le système éducatif présente à la fois un problème d'accès et un problème de rétention. Le taux d'accès en première année du primaire était de 48,5% en 2001-02 et le taux d'achèvement du primaire de 32,5% en 2006-07. Cela signifie qu'en plus du faible accès (seulement la moitié des enfants de 7 ans s'inscrivait au CP1 pour la première fois en 2001-02), le système a été affecté d'une forte déperdition qui s'élève à 33% sur la période 2001-02 à 2006-07. Ainsi, le tiers des nouveaux inscrits au CP1 en 2001-02 ne sont pas arrivés au CM2.

Au niveau du secondaire, les deux problèmes sus-indiqués sont également présents : un problème d'accès doublé d'un problème de rétention. Le taux d'accès en 6ème était de 13,6% en 2000-01 et de 8,5% en 3ème en 2003-04. Ce qui signifie une perte de plus du tiers des effectifs en quatre ans. On peut relever que la perte est surtout forte entre la 6ème et la 5ème. Ceci pourrait être le signe d'une difficile adaptation des nouveaux entrants en sixième aux conditions du collège, ou plutôt d'une inadéquation entre les méthodes d'enseignement-apprentissage du primaire et celles du secondaire. Le regain d'accès en classe de 3ème par rapport au niveau précédent (4ème) est lié d'une part, aux nouvelles inscriptions d'élèves venant des structures formelles (ou cours du soir) pour prendre part aux examens nationaux, et d'autre part à l'offre conséquente du secteur privé pour absorber la forte demande de cette classe.

Graphique 2.7. Profil de scolarisation longitudinal au secondaire (cohorte 2001-02).



Source: Calcul des auteurs à partir des données de la DEP/MESSRS

D'une façon générale, du taux d'accès de 13,6% en sixième en 2001-02, l'on arrive à un taux d'accès en terminale de 4,8% en 2006-07 soit une rétention de seulement un tiers de l'effectif initial.

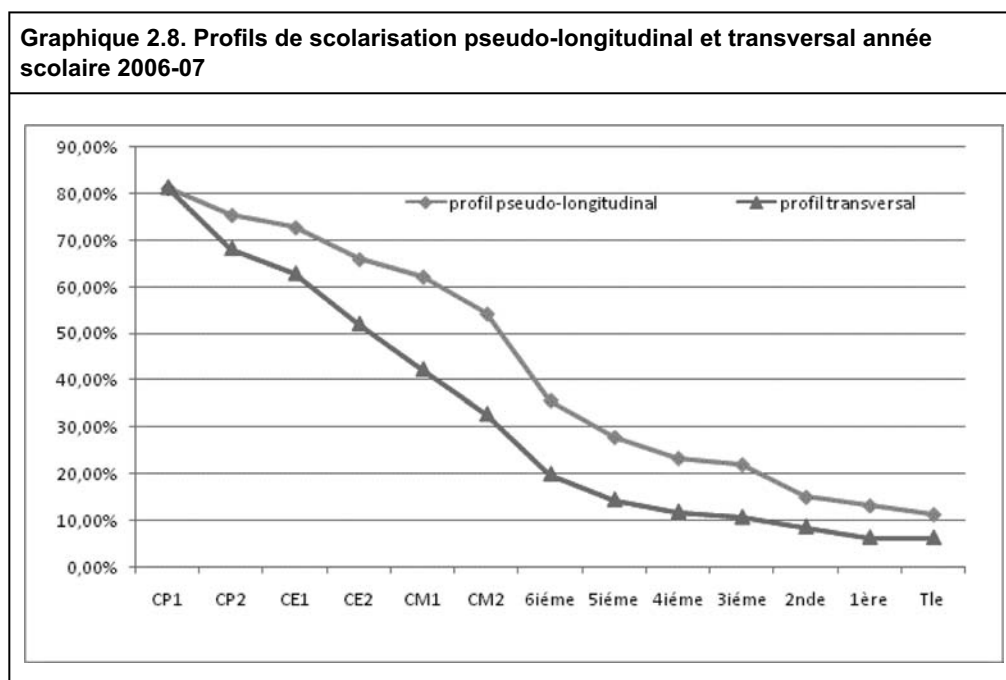
III.3 A quelle évolution de l'accès peut-on s'attendre?

Nous avons vu précédemment quels sont les taux d'accès actuels pour chaque classe et quelle a été, au cours de ces six dernières années, l'évolution de l'accès pour chaque niveau d'enseignement et la rétention des élèves au sein du système. Une autre approche consiste à observer la dynamique actuelle dans les flux d'élèves et ainsi voir quels pourraient être les taux d'accès et la rétention dans le système dans quelques années si les taux de promotion restaient identiques.

L'analyse révèle une bonne dynamique au niveau de l'enseignement primaire. Avec un taux brut d'accès en première année de 81,3% en 2006, les flux d'élèves actuels permettent d'anticiper un taux d'achèvement du primaire de 54,3%, dans six ans. Toutefois, comparativement aux années passées, on note une détérioration de la capacité de rétention du système. En effet, en 2001-02 le taux de rétention pseudo longitudinal était de 72% alors qu'il n'est que de 67% en 2006-07 avec les conditions de promotion actuelles. Avec à peine plus d'un enfant sur deux qui terminerait l'école primaire dans six ans, les conditions actuelles ne permettent pas de se rapprocher de l'objectif de scolarisation primaire universelle qui suppose un achèvement de 100%⁵.

Au niveau du secondaire, la situation n'est pas meilleure puisque sur 100 élèves nouvellement inscrits en sixième, seulement 31 arriveront en terminale si les conditions actuelles restaient inchangées. On a donc une dégradation de la rétention. Sur l'ensemble, le taux de rétention est de 14% entre le CP1 et la terminale.

Le graphique 2.8 présente la dynamique observée entre 2005-06 et 2006-07 au niveau de l'accès pour chaque niveau (profil pseudo-longitudinal) et les taux d'accès actuels c'est-à-dire en 2006-07 (profil transversal).



Source: Calcul des auteurs à partir des données de la DEP/MEBA et la DEP/MESSRS

Tableau 2.5. Profils pseudo-longitudin aux et transversaux 2004-05 et 2006-07

Niveaux	Profils Pseudo longitudinaux				Profils transversaux	
	Profil de rétention		Profil de scolarisation		Profil de scolarisation	
	2004-05	2006-07	2004-05	2006-07	2004-05	2006-07
CP1	100,0%	100,0%	78,6%	81,3%	78,6%	81,3%
CP2	89,6%	92,9%	73,0%	75,5%	65,5%	68,2%
CE1	85,7%	89,6%	69,8%	72,8%	52,3%	62,8%
CE2	79,4%	81,2%	64,7%	66,0%	42,5%	52,0%
CM1	74,4%	76,6%	60,6%	62,2%	37,2%	42,3%
CM2	67,8%	66,8%	55,2%	54,3%	31,7%	32,8%
6ème	46,4%	44,0%	37,8%	35,8%	21,3%	20,0%
5ème	35,1%	34,4%	28,6%	27,9%	15,8%	14,5%
4ème	30,2%	28,8%	24,6%	23,4%	12,5%	11,9%
3ème	29,6%	27,1%	24,1%	22,1%	11,5%	10,7%
2nde	23,6%	18,6%	19,2%	15,1%	8,5%	8,7%
1ère	21,3%	16,3%	17,3%	13,2%	7,9%	6,4%
Tle	14,7%	13,9%	12,0%	11,3%	3,2%	6,3%

Sources: Calculs des auteurs à partir des données DEP/MEBA et DEP/MESSRS

On se rend compte à travers cette analyse que la dynamique actuelle du système permettrait d'augmenter l'accès à chaque classe dans quelques années mais que la rétention au sein du système pose toujours problème. En somme, l'amélioration de l'accès à l'école doit s'accompagner d'un maintien des élèves au sein du système éducatif, condition sine qua non pour tendre vers les objectifs du forum de Dakar.

A titre de complément, les tableaux 2.5 et 2.6 présentent l'évolution de l'accès aux différents niveaux du système ainsi que les transitions inter cycle.

Tableau 2.6. Accès, achèvements et transitions aux différents niveaux du système éducatif, 1998 et 2006

	1998		2006	
	Sur 100 élèves	Sur 100 enfants dans la population	Sur 100 élèves	Sur 100 enfants dans la population
Accès en				
CP1	100	40,7	100	81,3
CM2	60	24,5	67	32,8
<i>Transition Primaire → Sec</i>		55,7		61,0
6ème	100	13,6	100	20,0
3ème	54	7,4	53	10,7
<i>Transition Sec 1 → sec 2</i>		56,5		64,2
2nde	100	4,2	100	6,9
Terminale	57	2,4	71	4,9

Source: calcul des auteurs

IV. Les questions d'offre et de demande scolaire pour instruire les politiques éducatives

Les analyses conduites précédemment montrent qu'en 2006-07, le taux brut d'admission est de 81,3%. Près du cinquième de la population en âge d'aller à l'école n'y va pas. Par ailleurs, dans les conditions actuelles de scolarisation, seuls 66,8% des enfants qui accèdent à l'école atteindront la fin du cycle primaire. Il est donc nécessaire que d'importants progrès soient réalisés aussi bien en termes d'accès que de rétention. Pour rendre compte de l'accès et de la rétention, deux types de facteurs peuvent être cités : il s'agit d'un côté de l'offre scolaire et de l'autre, la demande scolaire. Pour cela, il est possible d'utiliser de façon complémentaire les données administratives existantes de la DEP du MEBA, les enquêtes ménages et la littérature déjà existante sur le sujet.

IV.1 Pourquoi les enfants n'entrent-ils pas à l'école ?

Parmi les facteurs qui influent sur l'accès à l'école, on compte, d'une part, ceux liés à l'offre scolaire tels que la distance à l'école, le calendrier scolaire, etc., et d'autre part, ceux plus fondamentalement liés à la demande d'éducation tels que le revenu des ménages, les caractéristiques des parents, celles des enfants, etc.

Nous examinons ici la question de la distance à l'école à partir des données de l'enquête ménage QUIBB 2007. Celle-ci donne des indications sur la distance à l'école mesurée par le temps (en minutes) nécessaire pour se rendre à l'école primaire la plus proche de leur domicile.

Pour conduire cette analyse, nous avons choisi de cibler i) la population de 7 à 12 ans permettant de mettre en relation le TBS et la distance à l'école et ii) la population de 7 ans permettant de mettre en relation le TBA et la distance à l'école. Cette analyse a été menée par la mise en relation de ces indicateurs par région en considérant la distance entre le domicile de l'enfant et l'école primaire la plus proche.

Tableau 2.7. Relation entre distance à l'école et TBS et distance à l'école et TBA

Région	% d'enfants de 7-12 ans dans un ménage à plus de 45 mn de l'école la plus proche	TBS (en %)	% d'enfants de 7 ans dans un ménage à plus de 45 mn de l'école la plus proche	TBA (en %)
Boucle du Mouhoun	16,7	57,7	12,4	65,9
Cascade	20,7	68,7	21,6	85,6
Centre	13,4	99,7	14,8	108,0
Centre Est	44,1	64,1	39,1	71,3
Centre Nord	50,3	58,4	50,0	70,7
Centre Ouest	37,4	72,1	37,6	88,5
Centre sud	41,2	65,8	46,6	73,7
Est	48,3	47,0	44,8	58,5
Hauts Bassins	21,8	70,3	18,9	79,9
Nord	9,0	79,5	9,6	98,8
Plateau central	37,9	62,7	36,2	76,5
Sahel	53,4	43,6	59,3	62,8
Sud Ouest	50,7	67,3	51,8	80,1

Source: QUIBB 2007 et calcul des auteurs

Tableau 2.8. Ecarts en points de pourcentage entre les TBS et TBA des élèves qui sont aux distances indiquées et ceux des élèves qui sont à plus d'une heure de leur école (basés sur la régression probit des déterminants)

	Rural				Urbain			
	2003	2005	2007	Trois années ensemble	2003	2005	2007	Trois années ensemble
Scolarisation								
Distance 0-14 min	26.4	27.5	23.6	27.0	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Distance 15-29 min	18.8	23.1	20.7	21.5	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Distance 30-44 min	11.1	15.8	9.4	12.7	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Distance 45-59min	5.4	12.0	5.1	8.5	15.4	n.s.	n.s.	n.s.
Admission au CP1								
Distance 0-14 min	9.1	9.1	21.5	13.2	37.1	n.s.	n.s.	n.s.
Distance 15-29 min	7.6	7.0	19.3	10.6	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Distance 30-44 min	n.s.	7.2	n.s.	6.3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Distance 45-59min	n.s.	n.s.	n.s.	5.2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Source : Nogue et Wodon (2007), sur la base des enquêtes QUIBB de 2003, 2005 et 2007

Le tableau 3 présente pour les 13 régions du pays, la proportion d'élèves de 7 à 12 ans dont le foyer est à plus de 45 minutes de l'école primaire la plus proche et le taux brut de scolarisation, et la proportion d'élèves de 7 ans dont le foyer se situe à plus de 45 minutes de l'école primaire et le taux brut d'admission.

De façon globale, on observe des corrélations entre la proportion d'enfants de 7-12 ans étant à plus de 45 minutes de l'école et le TBS et entre la proportion d'enfants de 7 ans étant à plus de 45 minutes de l'école et le TBA. En effet, plus la proportion d'enfants étant à plus de 45 minutes de l'école est forte et plus les taux de scolarisation (TBS et TBA) sont faibles (coefficients de corrélation de -0,67 pour le TBS et de -0,59 pour le TBA). Ainsi des régions comme le Centre-Nord, le Sahel, le Sud-Ouest ou encore l'Est ont presque la moitié des enfants de 7 à 12 ans ou de 7 ans seuls qui se situent à plus de 45 minutes de l'école primaire. Il apparaît donc nécessaire d'intensifier l'offre scolaire au niveau de ces régions dans le but de scolariser un maximum d'enfants.

La relation entre la distance domicile - école et le TBS peut être aussi mise en évidence par une analyse de régression sur les déterminants de la scolarisation et de l'admission⁶. Cette analyse permet de prendre en compte l'effet simultané de la distance et d'autres facteurs sociodémographiques et professionnels sur les taux de scolarisation et d'admission. Les résultats de l'analyse ont confirmé que la distance domicile - école est l'un des facteurs affectant la probabilité de scolarisation en milieu rural, mais pas en milieu urbain (où la plupart des enfants ont de toute façon accès à des écoles pas trop éloignées).

Par exemple, si un enfant en milieu rural est situé à moins de 15 minutes de l'école primaire la plus proche, il a une probabilité de scolarisation de 23 à 27 points supérieure à un enfant vivant à plus d'une heure de l'école la plus proche.

Pour le TBA, cette probabilité est en moyenne de 13 points supérieure pour les enfants de 7 ans vivant à moins de 15 minutes de leur école si on les compare aux élèves de 7 ans qui sont à au moins une heure de leur école (tableau 2.9).

Tableau 2.9. Distribution des écoles selon le nombre de niveaux offerts et des élèves qui y sont scolarisés, année 2006/07

Niveaux offerts	Nombre d'écoles	Proportion d'écoles	Nombre d'élèves	Proportion d'élèves
1 seul niveau	963	11,8%	58 510	3,7%
2 niveaux	898	11,0%	84 487	5,4%
3 niveaux	1 423	17,4%	174 089	11,2%
4 niveaux	804	9,8%	120 708	7,7%
5 niveaux	623	7,6%	107 907	6,9%
6 niveaux	3 471	42,4%	1 015 557	65,0%
Total	8 182	100,0%	1 561 258	100,0%

Source: Base de données 2006-07 DEP/MEBA et calcul des auteurs

IV.2 La question de la rétention dans le primaire

IV.2.1 Analyse de la discontinuité éducative dans le primaire

Les données administratives permettent d'étudier la continuité éducative. Le but de cette partie est d'évaluer dans quelle mesure l'absence de continuité éducative jusqu'à la fin du cycle primaire explique les abandons en cours de cycle.

On peut d'abord penser à caractériser chaque école selon le nombre d'années d'études offert, et calculer au cours d'une année scolaire donnée, la proportion des élèves qui sont scolarisés dans une école à cycle incomplet. Le tableau 2.9 donne l'état des lieux de la situation pour l'année scolaire 2006/07.

On note que seuls 65% d'élèves se trouvent dans des écoles primaires disposant des 6 niveaux de scolarisation. Cependant, cela ne veut pas forcément dire qu'en 2006-07 35% (100% - 65%) des élèves sont en situation de pénurie d'offre éducative à un moment de leur scolarité car une école peut ne pas proposer l'ensemble des niveaux d'un cycle mais « suivre » ses élèves et créer des nouvelles classes au fur et à mesure et/ou utiliser un système de recrutement en année alternée. C'est notamment le cas au Burkina Faso où le recrutement biennal est très présent.

Une autre méthode consiste à utiliser les données scolaires par école sur deux années successives. En effet, il peut ne pas être pertinent de qualifier une école qui n'offrirait pas toutes les classes du cycle au cours d'une année scolaire déterminée comme n'assurant pas la continuité éducative à ses élèves.

Cette méthode consiste donc à regarder pour chaque école si en proposant un niveau scolaire pendant une année donnée, il offre également le niveau supérieur l'année suivante. Par exemple, une école est considérée comme présentant une discontinuité si elle proposait en 2005-06 un CE1 et qu'en 2006-07 elle ne dispose pas de CE2.

Le tableau 2.10 présente, parmi les élèves entrés dans un niveau, la part de ceux qui ont la possibilité de passer au niveau supérieur l'année suivante.

Il en ressort que la discontinuité est à peu près la même entre chaque niveau (environ 2% d'élèves qui sont en situation de discontinuité à chaque niveau). Ainsi, le problème de discontinuité d'un niveau à l'autre ne touche pas une part importante des élèves. Toutefois, on voit quand même que la proportion d'élèves inscrits en CP1 dans une école qui risque de ne pas leur proposer la continuité de l'offre éducative jusqu'au terme du cycle si d'autres classes ne sont pas ouvertes est de 6,7%.

La faible proportion d'élèves confrontés à un problème de discontinuité suggère que la faiblesse de la rétention relevée plus haut n'est pas entièrement imputable à celle de l'offre

Tableau 2.10. Répartition des élèves dans l'enseignement primaire selon qu'ils ont eu ou non la possibilité d'une année à l'autre de passer au niveau supérieur dans la même école

	% d'élèves ayant eu la possibilité de passer dans la classe supérieure dans la même école					% d'élèves entrés en CI dans une école qui propose la continuité éducative sur tout le cycle primaire
	CP1-CP2	CP2-CE1	CE1-CE2	CE2-CM1	CM1-CM2	CP1-CM2
2005/06 => 2006/07	97,8	98,6	97,8	98,6	98,4	93,3

Source: Base de données 2006-07 DEP/MEBA et calcul des auteurs

éducative. Il existe également un problème de demande qui mérite d'être étudié plus en détail.

IV.2.2 Effet théorique du redoublement sur la rétention

Dans la mesure où la fragilité de la demande constitue une cause potentiellement importante des abandons, il convient de l'analyser plus en détail. La question de la demande est liée en grande partie à celle des coûts d'opportunité de l'école pour les parents. En effet, au moment d'envoyer leurs enfants à l'école, les parents jugent que l'école présente pour eux un rapport favorable entre les coûts supportés et les bénéfices attendus. S'il arrive quelques années plus tard, que ceux-ci retirent leurs enfants de l'école, cela suggère que le rapport entre les coûts et les bénéfices a, entre temps, changé au profit des coûts.

Ce changement de perception des parents concernant l'opportunité de laisser leurs enfants à l'école peut, dans beaucoup de cas, être liée à la question du redoublement. Celui-ci est un signal négatif fort pour les parents qui révisent alors à la baisse l'intérêt qu'ils portent à l'école.

Avec des données disponibles sur près de 50 pays⁷, les analyses ont montré en contrôlant le niveau de PIB par habitant ainsi que le coût unitaire des études, qu'en moyenne, un point de redoublement en plus dans l'enseignement primaire est associé à une diminution du taux de rétention de 0,8 point. Ces analyses montrent également que ce sont surtout les enfants les plus fragiles vis-à-vis de la scolarisation (les filles, les ruraux et les pauvres) qui abandonnent leurs études lorsqu'ils doivent redoubler.

En se fondant sur ce résultat, on anticipe que si le pays réussit à réduire le pourcentage de redoublants actuel à 5%, le taux de rétention pourrait augmenter d'environ 5,4 points [(0,8 x (11,7-5)] de pourcentage. Même si cette simulation n'a qu'une valeur illustrative, elle indique tout de même que la rétention pourrait passer de 66,8% à 72,2% en cas de réduction de la proportion des redoublants à 5%.

V. Une approche globale de l'efficacité dans l'usage des ressources publiques de l'éducation

Dans une approche visant à mesurer l'efficacité dans l'utilisation des ressources publiques d'éducation, il est possible d'estimer le nombre moyen d'années d'étude par personne (espérance de vie scolaire) et de mettre cet indicateur en relation avec la proportion de la richesse nationale (PIB) consacrée à l'éducation. On peut ainsi comparer le système éducatif national à celui d'autres pays et ainsi, d'appréhender sa performance relative.

L'efficacité correspond, d'une façon assez générale, à la relation qui peut exister entre les ressources mobilisées et les résultats obtenus. On dira d'un système qu'il est plus efficace

qu'un autre, s'il obtient de meilleurs résultats pour un même niveau de dépenses ou s'il obtient au moins les mêmes résultats pour un niveau de dépenses inférieur. La question de l'efficacité du système éducatif burkinabè est abordée ici de manière comparative, i) en analysant le système éducatif à plusieurs périodes du temps, ii) en comparant la situation du Burkina Faso à celle d'autres pays de même niveau de développement.

Un indicateur global de mesure de la performance du système qui mettrait en relation les ressources engagées et les résultats et qui permettrait à la fois d'incorporer les aspects de quantité et de qualité et d'agrèger les résultats obtenus au niveau de l'ensemble du système éducatif: cet objectif est évidemment trop ambitieux aussi bien sur le plan conceptuel que sur celui de la disponibilité des données. La pratique consiste à accepter une perspective plus modeste dans laquelle on se limite à la dimension quantitative de la couverture du système.

V.1 L'espérance de vie scolaire (EVS) ou durée moyenne de scolarisation

Entre 1988 et 1993, la durée moyenne de scolarisation au Burkina Faso était inférieure à 3 années (2,6 en 1988 et 2,9 en 1993)⁸. Depuis, la couverture scolaire à divers niveaux du système a permis de gagner plus d'une année de scolarisation passant à 3,2 en 1998 pour atteindre aujourd'hui 4,3 années d'espérance de vie scolaire. En 2006/07, un enfant burkinabè d'âge scolaire peut espérer passer en moyenne 4,3 années dans le système éducatif national.

Le tableau 2.16 (colonne 2) donne l'EVS pour certains pays d'Afrique subsaharienne ayant un PIB/habitant compris entre 100 et 400 USD. A sa lecture, il ressort que le Burkina Faso enregistre avec le Niger, le Burundi, le Mali et la Centrafrique, l'espérance de vie scolaire la plus faible. L'EVS varie de 2,9 années au Niger à 8,7 années au Togo.

V.2 Une mesure de l'efficacité quantitative de la dépense publique en éducation

Après avoir examiné cet indicateur de couverture quantitative globale, on peut maintenant aborder la question de l'efficacité elle-même. Celle-ci peut être approchée de façon relativement directe dans la mesure où on dispose d'une part de l'indicateur de couverture globale et d'autre part du volume des ressources mobilisées par le système (tableau 2.11).

On peut directement calculer le rapport entre la durée moyenne des scolarisations et le pourcentage du PIB alloué au secteur, (tableau 2.11, colonne 4). Ce rapport indique le nombre d'années de scolarisation qu'un pays réussit à offrir à sa population en dépensant 1 % de son PIB en éducation. Plus cette statistique est élevée, plus le pays est efficace dans l'usage des ressources publiques allouées à l'éducation. Ainsi au Burkina Faso, 1% du PIB alloué au secteur génère 1,0 année de scolarisation.

On peut aussi procéder en confrontant directement sur un même graphique les ressources mobilisées et la durée moyenne des scolarisations. Le graphique 2.9 donne la situation des différents pays africains à faible revenu pour lesquels les données sont disponibles. Il manifeste :

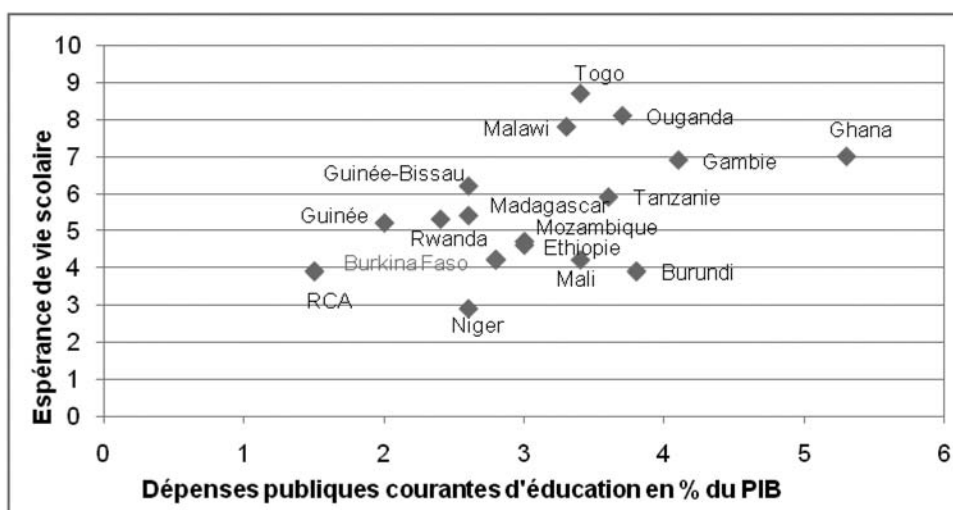
- une assez forte dispersion du volume relatif des ressources publiques mobilisées qui varie de 1,5 % du PIB en RCA à 5,3 % au Ghana ainsi que de la couverture globale du système éducatif des différents pays qui varie de 2,9 années au Niger à 8,7 années au Togo ;
- l'existence d'une relation assez faible entre les deux grandeurs considérées. On trouve des pays qui mobilisent des volumes relatifs comparables de ressources publiques pour leur système éducatif et qui offrent à leur population des niveaux très différents de couverture scolaire.

Au Burkina Faso, même si la scolarisation a nettement progressé durant la dernière décennie, l'usage des dépenses d'éducation n'est pas des plus efficaces par rapport à des pays voisins comme le Togo.

Tableau 2.11. EVS, Dépenses courantes d'éducation en % du PIB et coefficient d'efficacité pour quelques pays d'Afrique (PIB/tête entre 100 et 400 USD), année 2006 ou proche

Pays	Dépenses publiques courantes d'éducation en % du PIB	Espérance de vie scolaire (années)	Coefficient d'efficacité (années EVS / % PIB)
RCA	1,5	3,9	2,6
Guinée	2,0	5,2	2,5
Rwanda	2,4	5,3	2,2
Madagascar	2,6	5,4	2,1
Niger	2,6	2,9	1,1
Guinée-Bissau	2,6	6,2	2,4
Burkina Faso	2,8	4,2	1,5
Mozambique	3,0	4,7	1,6
Ethiopie	3,0	4,6	1,5
Malawi	3,3	7,8	2,4
Mali	3,4	4,2	1,2
Togo	3,4	8,7	2,6
Tanzanie	3,6	5,9	1,6
Ouganda	3,7	8,1	2,2
Burundi	3,8	3,9	1,0
Gambie	4,1	6,9	1,7
Ghana	5,3	7,0	1,3

Source: RESEN autres pays, calcul des auteurs

Graphique 2.9. % du PIB alloués aux dépenses courantes d'éducation et espérance de vie scolaire

Source: Pôle de Dakar et calcul des auteurs

En guise de conclusion à ce chapitre, il est important de constater que des progrès ont été réalisés pour faire bénéficier à un nombre de plus en plus important de jeunes Burkinabè des services éducatifs mais que ce nombre est encore insuffisant et est l'un des plus faibles du continent africain. Il conviendra bien entendu d'aller au-delà des moyennes présentées dans ce chapitre en analysant les disparités régionales et de genre. Il est également utile d'analyser de façon plus précise le mode de fonctionnement du système ainsi que la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves. Ces aspects seront développés progressivement dans les chapitres ultérieurs.

Principaux enseignements du chapitre 2

Ce chapitre fait une analyse détaillée des scolarisations en présentant l'évolution des effectifs par niveau d'enseignement. L'analyse de la couverture scolaire selon plusieurs angles est également abordée notamment à travers les profils de scolarisation. Enfin, la question de l'identification des problèmes d'offre et de demande scolaire est abordée.

1. Le système éducatif burkinabè a connu une augmentation significative des effectifs à tous les niveaux d'enseignement entre 2001/02 et 2006/07

Les accroissements des effectifs scolarisés entre 2001/02 et 2006/07 sont les suivants : +113% pour le préscolaire¹, 66% pour le primaire, 65% pour le 1^{er} cycle du secondaire général, +78% pour le 2nd cycle du secondaire général, +55% pour l'enseignement technique et la formation professionnelle et +113% pour l'enseignement supérieur.

2. Cette accroissement des effectifs à tous les niveaux d'enseignement s'explique en partie par le développement du secteur privé

La part du privé dans les effectifs scolarisés en 2006/07 est relativement importante : 13,5% dans le primaire, 36,2% dans le 1^{er} cycle du secondaire, 33,9% dans le 2nd cycle du secondaire, 76% dans l'enseignement technique et la formation professionnelle, et 16,5% dans l'enseignement supérieur.

3. L'accès à l'école primaire reste encore insuffisant et la rétention au cours de cycle demeure faible. Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire demeure l'un des plus faibles d'Afrique.

Malgré une augmentation de l'accès à l'école primaire (le taux d'accès en CP1 est passé de 68,4% en 2003/04 à 81,3% en 2006/07), environ 20 enfants sur 100 n'accèdent pas à l'école. Une des causes essentielles du non accès à l'école est la distance qui sépare l'école et le domicile de l'enfant, ce qui implique donc la mise en place d'actions ciblées de l'offre scolaire notamment dans les zones défavorisées et rurales. Par ailleurs, on constate une forte déperdition des élèves dans le primaire (sur 100 élèves entrant en CP1, seuls 67 atteignent le CM2 en 2006/07) compromettant l'objectif de scolarisation primaire universelle visé. Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire n'est que de 32,8% en 2006/07 (soit seuls 32 enfants de 13 ans sur 100 achèvent le primaire en 2006/2007) contre 27,1% en 2003/04 ce qui montre une très faible amélioration sur la période si on veut réaliser les ODM et faire des progrès en alphabétisation. Il est donc essentiel d'accroître l'offre scolaire notamment dans les zones les plus défavorisées et de prendre des mesures visant à assurer le maintien des enfants à l'école.

4. Les problèmes de rétention en cours de cycle s'expliquent davantage par des facteurs de demande que d'offre scolaire

Les analyses menées sur la rétention dans l'enseignement primaire montrent que le problème principal dans la déperdition des enfants à l'école réside surtout au niveau de la demande scolaire. Il convient donc de prendre des mesures incitatives vis-à-vis des familles afin que celles-ci envoient et maintiennent leurs enfants à l'école. Les facteurs de demande scolaire sont analysés dans le chapitre 6 du présent rapport.

Notes

¹ Ceci dans l'attente des données issues du recensement de 2006 qui devraient être disponibles courant 2008.

² L'effectif scolarisé représente 64,9% de la population en âge de l'être.

³ Pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, le premier cycle équivaut au cycle court.

⁴ Pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, le second cycle équivaut au cycle moyen et au cycle long.

⁵ La considération du taux d'accès probabiliste en première année (63% en 2006) permet d'anticiper la probabilité pour un enfant d'achever le primaire dans les conditions de rétention actuelle. Ainsi, avec une rétention de 67%, cette probabilité ne serait que 42% en 2012.

⁶ NOUVE K., WODON Q., « La réduction de la distance aux écoles a-t-elle été un facteur déterminant de l'amélioration des taux de scolarité au Burkina Faso ? », miméo, Banque mondiale, Washington D.C., Novembre 2007.

⁷ Mingat A. et Sosale S., « Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique Sub-saharienne », PSAST/AFTHD, Banque Mondiale, 2001

⁸ RESEN Burkina Faso, 2000

Les aspects financiers

Dans ce chapitre, nous examinons les ressources mobilisées pour le système éducatif, leur évolution, leur distribution par niveau d'enseignement et par nature. L'analyse ciblera en priorité le financement public mais sera aussi étendue à l'évaluation du montant que les familles consacrent à l'éducation de leurs enfants. Une situation détaillée sera présentée pour l'année 2006.

Des estimations de coûts unitaires seront faites par la suite ainsi que des analyses des facteurs qui structurent leurs variations. Une attention particulière sera portée sur l'analyse du niveau de salaire des personnels, dans la mesure où il s'agit d'un élément important pour la détermination des budgets de fonctionnement du secteur de l'éducation¹. L'ensemble des points abordés ici sera placé dans une double perspective, à savoir, temporelle pour examiner les évolutions, et comparative, afin de pouvoir situer le Burkina Faso par rapport à un certain nombre de pays comparateurs.

I. Évolution globale des dépenses d'éducation au cours de la période 1996-2006

I.1 Évolution des dépenses courantes

Le tableau 3.1 présente l'évolution globale des dépenses courantes exécutées sur l'ensemble des trois ministères en charge du secteur de l'éducation entre 1996 et 2006. Seules les dépenses du ministère de l'action sociale, données à titre purement illustratif, ne peuvent prêter à interprétation dans le cadre de la présente analyse car elles incluent l'ensemble des activités de ce ministère, au delà des seules activités liées à la prise en charge de la petite enfance².

Lorsque l'on considère l'ensemble MEBA-MESSRS, les dépenses publiques courantes du secteur ont fortement augmenté passant de 40,6 milliards de francs CFA en 1996 à 90,8 milliards en 2006. Au niveau du MEBA, l'évolution depuis 2000 se traduit par une multiplication de 1,7 de l'enveloppe consacrée aux salaires des personnels, qui est passée de 28,1 milliards de FCFA en francs constants de 2006 à 47 milliards³; l'évolution relative est légèrement plus importante pour les dépenses de matériel (multipliées par 2,0), et dans une moindre mesure pour les dépenses de transfert. L'évolution est très nette entre 2005 et 2006 : les dépenses augmentent ainsi entre ces deux années de 16% globalement : + 10% pour les salaires, +49% sur les dépenses de matériel et + 70% pour les dépenses de transfert.

En ce qui concerne le MESSRS, l'évolution est globalement plus modeste (+ 56% entre 2000 et 2006) et beaucoup plus marquée sur les dépenses de transfert (multipliées par un facteur de 1,8 passant de 11,3 milliards de FCA en francs constants de 2006 en 2000 à 20,5 milliards en 2006). Les dépenses salariales et dépenses de matériel ont quant à elles augmenté sur la même période, avec respectivement +27% et +15%.

L'évolution présentée dans le tableau 3.2 est marquée par une augmentation au sein de l'enveloppe MEBA/MESSRS, de la part des dépenses courantes du MEBA, qui est passée de 57% en 1996 à 63% en 2006. Le Burkina Faso accorde donc une forte priorité budgétaire

Tableau 3.1. Évolution des dépenses courantes des ministères en charge de l'éducation, 1996-2006 (en millions de Francs CFA courants et de 2006)

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
MASSN	1 134	1 152	1 267	1 623	1 753	1 814	2 029	2 275	2 674	3 058	4 080
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	1 541	1 561	1 664	2 099	2 117	2 107	2 217	2 481	2 806	3 136	4 080
Salaire	796	777	803	1 036	1 119	1 270	1 325	1 495	1 635	1 703	2 476
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	1 082	1 053	1 055	1 340	1 351	1 475	1 448	1 630	1 716	1 747	2 476
Matériel	38	47	54	72	83	30	103	142	148	220	174
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	52	64	71	93	100	35	113	155	155	226	174
Transfert	300	328	410	515	551	513	600	638	891	1 135	1 431
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	408	444	539	666	665	596	656	696	935	1 164	1 431
MEBA	17 101	19 879	20 380	26 408	27 903	30 099	32 504	36 887	42 247	48 112	57 389
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	23 235	26 932	26 772	34 146	33 699	34 958	35 523	40 226	44 331	49 346	57 389
Salaire	14 643	16 738	17 379	21 930	23 298	24 615	26 856	30 949	35 080	41 685	47 049
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	19 895	22 677	22 830	28 356	28 138	28 589	29 351	33 750	36 810	42 754	47 049
Matériel	908	958	1 258	2 341	2 538	2 985	3 071	3 303	3 479	4 011	6 128
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	1 234	1 298	1 653	3 027	3 065	3 467	3 356	3 602	3 651	4 114	6 128
Transfert	1 550	2 183	1 743	2 137	2 066	2 500	2 577	2 635	3 688	2 416	4 212
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	2 106	2 958	2 290	2 763	2 495	2 904	2 816	2 874	3 870	2 478	4 212
MESSRS	12 752	12 497	13 185	16 235	17 728	20 557	20 685	24 360	25 744	29 053	33 382
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	17 326	16 931	17 320	20 992	21 411	23 876	22 607	26 565	27 014	29 798	33 382
Salaire	5 181	5 496	4 506	6 917	7 737	8 477	8 887	9 993	10 918	11 158	11 895
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	7 039	7 446	5 919	8 944	9 344	9 846	9 713	10 897	11 456	11 444	11 895
Matériel	453	527	310	474	674	651	704	800	1 435	905	938
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	615	714	407	613	814	756	769	872	1 506	928	938
Transfert	7 118	6 474	8 369	8 844	9 316	11 430	11 094	13 567	13 391	16 989	20 550

<i>en millions Fcfa de 2006</i>	9 671	8 771	10 994	11 435	11 251	13 275	12 125	14 795	14 051	17 425	20 550
Total MEBA + MESSRS	29 853	32 376	33 565	42 643	45 631	50 656	53 189	61 247	67 991	77 165	90 771
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	40 561	43 863	44 092	55 137	55 110	58 834	58 130	66 791	71 344	79 144	90 771
Salaire	19 824	22 234	21 885	28 846	31 036	33 092	35 744	40 942	45 998	52 844	58 944
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	26 935	30 122	28 749	37 298	37 483	38 434	39 064	44 648	48 267	54 199	58 944
Matériel	1 361	1 485	1 568	2 815	3 212	3 636	3 775	4 103	4 913	4 916	7 066
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	1 849	2 012	2 060	3 640	3 879	4 223	4 126	4 474	5 155	5 042	7 066
Transfert	8 668	8 657	10 112	10 982	11 383	13 929	13 670	16 202	17 080	19 405	24 761
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	11 777	11 728	13 283	14 200	13 748	16 178	14 940	17 668	17 922	19 903	24 761

Source : Secrétariat Permanent pour le suivi des Politiques et Programmes Financiers et circuit intégré de la dépense

Tableau 3.2. Évolution de la structure des dépenses courantes d'éducation, 1996-2006

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
MEBA	57%	61%	61%	62%	61%	59%	61%	60%	62%	62%	63%
Salaire	86%	84%	85%	83%	83%	82%	83%	84%	83%	87%	82%
Matériel	5%	5%	6%	9%	9%	10%	9%	9%	8%	8%	11%
Transfert	9%	11%	9%	8%	7%	8%	8%	7%	9%	5%	7%
MESSRS	43%	39%	39%	38%	39%	41%	39%	40%	38%	38%	37%
Salaire	41%	44%	34%	43%	44%	41%	43%	41%	42%	38%	36%
Matériel	4%	4%	2%	3%	4%	3%	3%	3%	6%	3%	3%
Transfert	56%	52%	63%	54%	53%	56%	54%	56%	52%	58%	62%
Total											
Salaire	66%	69%	65%	68%	68%	65%	67%	67%	68%	68%	65%
Matériel	5%	5%	5%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	6%	8%
Transfert	29%	27%	30%	26%	25%	27%	26%	26%	25%	25%	27%

Source : Secrétariat Permanent pour le suivi des Politiques et Programmes Financiers

à l'éducation de base (primaire, alphabétisation et écoles nationales des enseignants du primaire), la plus importante observée sur l'ensemble du continent africain. Si cette situation est *a priori* en accord avec les engagements pris par le pays, notamment dans le cadre du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base, elle se fait sans nul doute au détriment des autres niveaux d'enseignement, dont la part en termes de dépenses courantes exécutées est passée de 43% à 37% sur la période considérée. En outre, cela situe le Burkina Faso bien au-delà de la référence fixée par le cadre de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous (IMOA EPT, 50%)⁴ mais ne doit pas occulter les problèmes de gestion administrative et pédagogiques, sur lesquels nous allons nous pencher dans la suite du document (chapitre 7).

Du point de vue de la structure des dépenses courantes, le tableau 3.2 montre que les dépenses salariales représentent 65% des dépenses de fonctionnement en 2006 pour l'ensemble du secteur, cette proportion culminant à 82% au niveau du MEBA et demeurant à 36% pour le MESSRS. Cette situation a connu peu d'évolution depuis 1996, année où la masse salariale représentait 66% du budget courant exécuté. La part des dépenses de matériel a légèrement augmenté passant de 5% à 8% des dépenses courantes entre 1996 et 2006, avec pour corollaire une diminution sensible de la part des dépenses de transfert sur l'ensemble du secteur, surtout au niveau du MEBA.

1.2 Évolution des dépenses d'investissement

Cette catégorie de dépenses relève à la fois d'un financement sur ressources propres et d'appuis extérieurs, sous forme de subventions non remboursables ou prêts, pour lesquels l'État burkinabè est appelé à libérer sa contrepartie.

Le tableau 3.3 synthétise l'évolution des dépenses en capital pour le secteur réalisée sur ressources propres ; les données relatives au ministère de l'action sociale sont là encore présentées à titre informatif, sans se prêter réellement à l'analyse puisqu'elles concernent l'ensemble des domaines couverts par le MASSN. Si l'on considère l'ensemble MEBA MESSRS, on observe que la ventilation des dépenses en capital a été fortement modifiée

Tableau 3.3. Évolution des dépenses d'investissement exécutées sur ressources propres, en millions de francs CFA courants et de 2006

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
MASSN	227	30	149	96	125	81	112	90	61	147	526
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	308	41	196	124	151	94	122	98	64	151	526
MEBA	1 346	1 644	2 416	2 946	1 995	3 020	4 550	2 244	4 014	2 179	6 270
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	1 829	2 227	3 174	3 809	2 409	3 508	4 973	2 447	4 212	2 235	6 270
MESSRS	1 268	1 683	755	2 098	1 695	3 154	3 215	3 310	2 319	1 600	1 747
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	1 723	2 280	992	2 713	2 047	3 663	3 514	3 610	2 433	1 641	1 747

Source : Secrétariat Permanent pour le suivi des Politiques et Programmes Financiers

sur la période 1996-2006 : la part du MEBA est ainsi passée de 51% à 78% sur la période. Si cette évolution s'inscrit une fois de plus dans le cadre de l'engagement du pays en faveur de l'éducation de base, elle s'est faite au détriment des niveaux d'enseignement post primaires.

Pour ce qui est du programme d'investissement public dans son ensemble (tableau 3.4), on relève une forte augmentation des financements extérieurs : le montant des appuis pour le MEBA est ainsi passé de 7,1 milliards de CFA de 2006 en 1996 à 14,7 milliards de Francs CFA (en francs constants de 2006) en 2005.

1.3 Les dépenses des familles

Les dépenses des ménages sont ici abordées en utilisant des données de l'enquête burkinabè sur les conditions de vie des ménages de 2003. La méthode d'estimations est présentée succinctement en annexe 3.1. Le tableau 3.5 présente les résultats obtenus.

Tableau 3.4. Programme d'investissement public du MEBA (en millions de francs CFA)

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
MEBA										
Fin.extérieur	5 255	7 607	9 481	7 896	14 155	6 240	14 927	11 960	17 094	14 354
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	7 140	10 306	12 454	10 210	17 095	7 247	16 314	13 043	17 937	14 722
Contrepartie nationale								434	1 135	1 305
<i>en millions Fcfa de 2006</i>								473	1 191	1 338
Projets nationaux	1 208	1 387	1 806	2 665	1 836	2 485	3 797	919	3 115	3 245
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	1 641	1 879	2 372	3 446	2 217	2 886	4 150	1 002	3 269	3 328
Total MEBA	6 463	8 994	11 287	10 561	15 991	8 726	18 724	13 312	21 344	18 903
<i>en millions Fcfa de 2006</i>	8 781	12 185	14 827	13 655	19 313	10 135	20 463	14 517	22 397	19 388

Tableau 3.5. Dépenses moyennes des ménages (en francs CFA) par enfant et niveau d'étude, selon le niveau de revenu et le milieu de résidence, année 2003

	Précolaire	Primaire	ESG 1	ESG2	Ens. Tech.	Ens. Sup.
Dépense moyenne	57 575	9 971	49 659	78 892	119 079	110 169
Ménages ayant recours						
Au public uniquement	7 984	6 328	26 018	30 862	68 351	68 024
Au privé uniquement	85 634	44 974	112 699	94 764	84 784	382 389
Au public et au privé	14 760	26 283	45 344	100 192	157 666	114 861
Localisation						
Rural	1 221	5 379	28 233	20 406	*	*
Urbain	73 040	16 572	51 461	77 810	115 693	107 467
Niveau de revenu du ménage						
40% les plus pauvres	1 674	5 102	21 028	36 413	*	*
40% intermédiaires	16 338	9 340	34 540	28 739	79 036	81 758
20% les plus riches	65 186	23 465	63 226	93 818	117 450	97 939

* Nombre d'observations insuffisant pour estimer les dépenses moyennes au supérieur pour le milieu rural et pour les ménages parmi les 40% les plus pauvres

Source : estimations à partir des données de l'EBCVM 2003

La dépense unitaire varie de 9 971 francs CFA au niveau du primaire à 110 169 francs CFA au niveau de l'enseignement supérieur, et 119 079 francs CFA au niveau de l'enseignement technique et professionnel. On retrouve dans cette structure le fait que les niveaux préscolaire et secondaire relèvent de manière non négligeable d'une offre privée, les dépenses des ménages y étant particulièrement élevées.

Les dépenses des ménages urbains sont plus élevées que celles des ménages ruraux à tous les niveaux d'enseignement. De même la dépense unitaire augmente en moyenne avec le niveau de revenu. Les résultats montrent en outre une dépense non significative des ménages parmi les 40% les plus pauvres au niveau de l'enseignement technique et supérieur, ainsi qu'un montant très faible au niveau du préscolaire : dans les faits, ces niveaux d'enseignement concernent de façon très marginale les enfants issus des ménages les plus modestes. En confrontant ces résultats aux effectifs scolarisés en 2006, on obtient une estimation de la dépense totale que les ménages ont consacrée à l'éducation de leurs enfants. On peut ainsi comparer ces montants aux budgets exécutés correspondants, pour pouvoir mesurer le poids des dépenses privées dans la dépense totale d'éducation (tableau 3.6). On estime sur cette base que la dépense totale que les familles ont consacrée à l'éducation de leurs enfants s'établit pour l'année 2006 à 45,4 milliards de francs CFA dont 43,5 sur les niveaux d'enseignement couverts par le MEBA et le MESSRS. Pour l'ensemble du secteur, cela représente une contribution des familles à hauteur de 33% de l'ensemble des dépenses courantes (privées et budgétaires) du secteur. Pour l'enseignement primaire, on estime que la dépense totale des familles s'élève en 2006 à 16,7 milliards de francs CFA ; si l'on considère le budget courant du MEBA exécuté cette même année, on obtient un total de 74,1 milliards de francs CFA consacré à la scolarisation primaire en 2006, dont 23% ont été supportés par les ménages burkinabè.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, certaines des informations produites par la DAF du MESSRS permettent également de cerner les dépenses privées. L'on estime ainsi qu'en 2006/07, les recettes propres des établissements s'élèvent à 3 326,5 millions de francs

Tableau 3.6. Dépenses totales (en millions de francs CFA courants), des ménages pour l'éducation de leurs enfants en francs CFA, année 2006

	Précol.	Primaire	ESG1	ESG2	Ens. Sup.	Ens. Tech	Total
Dépenses par enfant (EBCVM 2003) en f.CFA	57 575	9 971	49 659	78 892	110 169	119 079	
Dépenses par enfant (FCFA de 2006)* (1)	69 508	12 038	59 952	95 244	133 003	143 760	
Effectifs scolarisés en 2006 (2)	27 192	1 390 571	250 299	46 448	30 472	23 012	
Dépense des familles (1) x (2) / 10 ⁶ = (3)	1 890	16 740	15 006	4 424	4 053	3 308	45 421
Dépenses budgétaires (4)	745	57 389		33 382			91 516
Dépenses totales (3) + (4) = (5)	2 635	74 128		60 173			136 937
% par les familles (3) / (5)	72%	23%		45%			33%

* estimations à partir des indices de prix calculés par AFRISTAT (www.afristat.org)

Source : estimations à partir de l'Enquête Burkinabé sur les conditions de vie des ménages 2003, ainsi que des données budgétaires.

CFA. La majeure partie de cette enveloppe provient des frais d'inscription (2 117,1 millions). Les autres composantes sont les frais d'APE (440,3 millions), les ventes de manuels (482 millions), les recettes de cantine (179,2 millions) et les autres recettes (382,8 millions).

II. Examen détaillé des dépenses publiques de fonctionnement pour l'année 2006

L'analyse proposée dans cette section cible l'année 2006, année la plus récente disponible en termes d'information budgétaire exécutée. Cette section a pour ambition de distinguer les différentes catégories de dépenses (dépenses salariales, administratives et pédagogiques, sociales) par niveau d'enseignement et se propose donc dans un premier temps de réaliser un zoom sur les dépenses de personnel, par niveau et fonction (enseignant / non enseignant). Les autres dépenses courantes sont abordées par la suite.

II.1 Les dépenses de personnel

Les dépenses de personnels constituent la partie la plus importante des dépenses courantes d'éducation. La consolidation des effectifs est donc une étape importante dans la mesure où c'est sur cette base que l'on va pouvoir obtenir une estimation fine des dépenses salariales de l'ensemble des personnels (enseignants et non enseignants).

Au Burkina Faso les personnels travaillant pour l'éducation et émergeant au budget de l'Etat sont fonctionnaires, contractuels ou en situation de service national de développement (SND), ces derniers étant payés soit par les ministères sectoriels, soit par le ministère de la défense. Les dépenses salariales de ces trois catégories sont comptabilisées principalement dans les dépenses de titre 2 (solde) du budget de l'Etat. D'autres catégories de personnels sont payées sur les dépenses de titre 4 (transferts courants) : c'est le cas notamment des personnels de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, dont le paiement est assuré par le budget autonome des structures.

L'exercice de consolidation a utilisé des sources différentes, sur lesquelles il semble utile de revenir dans un premier temps.

Tableau 3.7. Personnels exerçant dans les écoles primaires publiques burkinabè, 2006

Grade	Personnels enseignants « craie en mains »			Personnels « déchargés »			Ensemble		
	Contr.	Fonct.	Total	Cont.	Fonct.	Total	Cont.	Fonct.	Total
Instituteur principal	4	199	203	8	641	649	12	840	852
Instituteur certifié	1 253	8 757	10 010	100	1 043	1 143	1 353	9 800	11 153
Instituteur adjoint certifié	10 866	460	11 326	938	78	1 016	11 805	537	12 342
Instituteurs adjoint	250	23	273	9	3	12	259	26	285
Autre	72	43	115	13	6	19	85	49	134
Total	12 446	9 481	21 927	1 068	1 771	2 839	13 514	11 252	24 766

Source : DEP/MEBA 2006

II.1.1 Personnels et dépenses salariales du MEBA

Trois sources de données ont été utilisées : les données de la Direction des Etudes et de la Planification (DEP) du MEBA, celles de la Direction Générale de l'Éducation de Base du (DGEB) du MEBA ainsi que celle de la direction de la solde et de l'ordonnancement (DSO) du Ministère des Finances et du Budget (MFB)⁵. Ces données ne véhiculent pas la même information mais s'avèrent très complémentaires.

La DEP fournit la situation des personnels dans les établissements scolaires qu'ils soient à la craie ou non. Pour 2005/06, on obtient ainsi 24 766 agents de l'Etat en service dans les établissements scolaires, dont la répartition selon le statut, grade et fonction, est reportée dans le tableau 3.7. Cette source d'information ne distingue pas les contractuels des SND : il conviendra donc d'en tenir compte pour la confrontation avec les autres sources.

En 2006, la DGEB répertorie 29 017 agents dont 24 572 exercent au sein des établissements (situation très proche de celle décrite par la DEP), 612 au sein des services centraux et 3 833 dans les administrations déconcentrées.

Enfin, la DSO détaille pour chaque mois de l'année 2006, par catégorie et grade, le nombre de personnes qui ont émargé à la solde MEBA ainsi que les montants salariaux globaux (salaires et indemnités). Un résumé de situation pour l'année 2006 est reporté dans le tableau 3.7.

La situation retenue des personnels en service dans les écoles primaires est celle fournie par la DEP, soit 21 927 enseignants « craie en main » et 2 839 personnes déchargées

Tableau 3.8. Effectifs moyens payés par la solde MEBA en 2006 et coûts salariaux correspondants (en millions de francs CFA)

	Effectifs	Salaires	Indemnités	Total
Fonctionnaires	17 508	18 544	9 213	27 757
Contractuels	10 211	8 539	3 618	12 157
SND	3 528	1 270		1 270
Total	31 246	28 353	12 831	41 234
Rappels salariaux		3 490	3 029	6 519

Source : DSO/MFB 2006

de cours. La DEP ne fournissant pas de détail sur les SND, il est plausible de retrancher des enseignants contractuels le nombre de SND fournis par la solde. En effet, la DSO indique que ces agents SND sont tous de statut 3A ou 3B, donc instituteurs adjoints certifiés contractuels, très vraisemblablement en classe puisqu'ils sont en début de carrière.

Pour ce qui est des personnels hors établissements, exerçant au niveau de l'administration centrale ou des services déconcentré du ministère, la situation de référence retenue est celle fournie par la DGEB, soit 4 445 personnes, toutes fonctionnaires, puisque le nombre total de contractuels répertoriés par la solde se retrouve dans les établissements scolaires.

En rattachant chaque corps de personnel à son grade, on obtient, sur la base des données de la solde, une estimation des coûts salariaux mensuels exécutés en 2006 pour chaque type d'agent. Pour l'année 2006, l'ensemble des personnels fonctionnaires, contractuels et SND exerçant au MEBA est ainsi estimé à 29 211 agents de l'Etat, représentant un coût salarial global 38,9 milliards de francs CFA. Ce chiffre diffère de celui fourni par la solde, qui a payé en 2006 une moyenne de 31 246 agents pour un montant global de 47,7 milliards de francs CFA⁶, dont 41,2 de salaires et indemnités et 6,5 de rappels sur salaires et indemnités. Il y a donc tout lieu de penser qu'environ 2 035 agents de l'Etat émargent au titre 2 du MEBA pour un montant global de salaire évalué à 2,3 milliards de francs CFA (hors rappels sur salaire et indemnités), sans exercer pour le compte de ce ministère, qu'ils soient en situation de détachement, ou en disponibilité ou « ailleurs ». Les résultats sont présentés dans le tableau 3.9.

II.1.2 Personnels et dépenses salariales du MESSRS

L'avant projet de budget 2008 du MESSRS répertorie de manière nominative les agents en service au MESSRS fin 2006, exceptions faites des personnels exerçant dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique. Ce document permet en outre de connaître le niveau d'affectation (établissements, services centraux, services déconcentrés) de l'ensemble des agents ainsi que leur grade de paiement. Une différence sensible existe avec les données de la solde pour la même année, comme le montre le tableau 3.8.

La différence entre les deux sources, soit 66 agents fonctionnaires et 324 agents contractuels, s'explique par le fait qu'il existe des agents présents au ministère mais non payés par le titre 2 correspondant. Cette différence peut s'expliquer pour certaines catégories, tel les personnels B1 par exemple : ces derniers seraient vraisemblablement des instituteurs, toujours payés par le MEBA et exerçant des fonctions de surveillants dans les établissements d'enseignement secondaire⁷. A l'opposé, certains agents mis à la disposition d'autres ministères, demeurent mandatés par le MESSRS : c'est le cas notamment de certains agents de catégorie A

La DEP fournit de manière complémentaire la situation des personnels enseignants dans les établissements de l'enseignement secondaire général et technique. La principale difficulté vient du fait qu'au niveau de l'enseignement secondaire général, 28% des établissements publics proposent les deux cycles et concentrent 78% des 3 052 enseignants, agents permanents de l'Etat ; la base DEP ne permet pas à ce niveau de rattacher les enseignants aux groupes pédagogiques. La méthodologie de répartition entre les deux sous cycles s'est alors basée sur trois critères :

- le diplôme professionnel des enseignants, partant du principe qu'un enseignant ayant le diplôme pour enseigner au collège seulement ne peut exercer au lycée ;
- l'estimation, sur les établissements proposant les deux cycles, de la relation statistique existant entre le nombre d'enseignants - fonctionnaires, contractuels et SND - et le nombre d'élèves scolarisés dans chacun des deux cycles. L'inverse des coefficients obtenus nous permet d'approximer les rapports élèves enseignants dans chacun des deux sous-cycles et d'en déduire le nombre d'enseignant que l'on doit y affecter ;

Tableau 3.9. Personnels fonctionnaires et contractuels en service au MESSRS selon l'avant projet de budget 2008 et la DSO/MFB

Contractuels				Fonctionnaires			
grade	MESSRS	DSO/MFB	différence (MESSRS - DSO)	grade	MESSRS	DSO/MFB	différence (MESSRS - DSO)
1A	331	275	56	A1	1 859	1 998	-139
1B	310	331	-21	A2	706	838	-132
1C	309	409	-100	A3	207	148	59
2A	221	234	-13	B1	987	517	470
2B	16	10	6	B2	4	3	1
2C	82	102	-20	B3	79	39	40
3A	15	4	11	C1	61	32	29
3B	5	2	3	C2	12	6	6
3C	7	6	1	C3	4	4	0
3D	1	0	1	D1	12	11	1
4A	0	3	-3	D2	2	1	1
4B	10	11	-1	D3	17	22	-5
4C	11	10	1	E1	14	14	0
5A	21	16	5	E2	10	14	-4
5B	8	2	6	E3	10	11	-1
E1	1	0	1	P1	1	2	-1
			0	P4	95	97	-2
	1 348	1 414	-66		4 080	3 756	324

Sources : avant projet de budget 2008 du MESSRS et DSO/MFB 2006

- un contrôle de cohérence sur les coûts unitaires salariaux, étant entendu que l'on devrait retrouver les coûts unitaires des établissements mixtes après ventilation des personnels.

Les données de la DEP s'avèrent en outre peu exhaustives pour la détermination des personnels d'appui dans les établissements : les agents payés par l'Etat sont comptabilisés de manière identique à ceux recrutés directement par les établissements et le diplôme professionnel est la plupart du temps non renseigné. En revanche, 204 SND sont comptabilisés parmi les personnels d'appui. L'effectif total des SND étant supérieur à celui référencé par la solde MESSRS, il est probable que la plupart de ces personnels soient payés directement par le ministère de la défense⁸.

En se référant aux grades et aux masses salariales observées au niveau de la solde, le coût global des contractuels est évalué à 2,25 milliards de francs CFA, contre 2,35 milliards payés par la solde ; le coût global des fonctionnaires est quant à lui supérieur de 490 millions à ce qui a été réglé par la solde. Ainsi, la masse salariale des fonctionnaires, contractuels et SND en service au MESSRS est globalement à 11,1 milliards de francs CFA alors que la solde a payé en 2006 12 milliards, dont 10,8 milliards de salaires et indemnités et 1,2 milliards de rappels sur salaires et indemnités.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les données budgétaires et les statistiques des universités et de l'institut des sciences permettent d'estimer les dépenses de personnels

des établissements à 4,1 milliards de francs CFA pour l'année 2006. Cette enveloppe comprend 3,03 milliards de salaires, dont 2,2 milliards pour les enseignants (professeurs, maîtres de conférences, maîtres assistants, assistants et autres enseignants à temps plein), 854 millions pour les salaires des personnels non enseignants, 231,7 millions pour les heures de vacances et 814 millions sont dédiés au paiement de primes et autres dépenses de personnels.

II.1.3 Les résultats de la consolidation

La situation des personnels exerçant pour le compte du MEBA et du MESSRS, ainsi que les masses salariales correspondantes, sont reportées dans le tableau 3.9.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire général, un fort déséquilibre existe entre le nombre d'enseignants de chacun des deux sous-cycles : 1 844 enseignants pour le 1^{er} cycle et 1 208 pour le second cycle alors que le nombre d'élèves y est 5 fois moins élevé (31 412 contre 159 145). Il en découle un ratio élève-enseignant faible au lycée (26) et très élevé au collège (86). L'on doit toutefois considérer que près du tiers des établissements de l'enseignement secondaire général public couvrent les deux cycles ; cette configuration permet des passerelles d'un niveau d'enseignement à un autre pour l'utilisation des personnels enseignants aux deux niveaux. Cet état de fait est également à mettre en regard avec le recours accru aux enseignants vacataires : en 2005/06 la DEP/MESSRS répertorie en effet 568 enseignants vacataires dans l'enseignement secondaire général⁹, certains d'entre eux intervenant dans plusieurs établissements. Si le recours aux enseignants vacataires est une pratique courante pour ces niveaux d'enseignement en Afrique subsaharienne, ce phénomène présente au Burkina Faso deux particularités :

- 29% des personnels vacataires référencés, soit 161 individus, sont en fait des fonctionnaires ou contractuels occupant effectivement des fonctions d'enseignant à la craie dans d'autres établissements secondaires publics. Cela aurait tendance à confirmer le phénomène de passerelles au sein d'un établissement mixte (un enseignant affecté au second cycle pouvant faire des vacances au premier cycle...);
- le montant global des heures de vacation est estimé forfaitairement en 2006, sur la base des données DEP, à 612 millions de francs CFA mais la non inscription au niveau de la loi de finance d'une enveloppe spécifique n'a pas permis la prise en charge de ces heures-là sur ressources publiques. Ces dépenses ont été engagées par les établissements et sur fonds propres¹⁰.

Ces aspects sont repris dans le chapitre 7 portant sur la gestion administrative et pédagogique. En effet, les enseignants du secondaire sont réglementairement autorisés à dispenser des heures de vacation¹¹ ; il est donc important de confronter ce résultat au service horaire effectif de ces agents, tant il semble *a priori* traduire une inefficience dans la gestion globale des personnels au niveau de l'enseignement secondaire général.

La proportion des personnels non enseignants émergeant au budget de l'Etat apparait globalement élevée au niveau de l'enseignement général. Au primaire, ce sont en effet 11% des personnels exerçant dans les établissements qui sont affectés à des tâches administratives ; cette proportion culmine à 25% lorsque l'on considère également les services d'appui, ministère et services déconcentrés, ce qui situe le Burkina Faso au dessus de la moyenne des pays africains comparables pour lesquels cette statistique est disponible¹². Au niveau de l'enseignement secondaire 25% des personnels exerçant dans les établissements d'enseignement général sont des non enseignants ; ce chiffre est de l'ordre de 40% dans l'enseignement technique. Globalement, 39% des personnels du MESSRS sont des non enseignants. Le Burkina Faso se situe ainsi à un niveau supérieur à ce qui est observé en moyenne régionale¹³.

Tableau 3.10. Effectifs des personnels travaillant pour l'éducation et masses salariales correspondantes et émergeant au budget de l'Etat, année 2006

	Effectifs des personnels			MS (en millions de francs CFA)		
	Enseignants « à la craie »	Non enseignants	Total	Enseignants « à la craie »	Non enseignants	Total
Etablissements						
Primaire	21 927	2 839	24 766	27 056	4 332	31 387
<i>Fonctionnaires</i>	9 481	1 771	11 252	14 787	3 026	17 813
<i>Contractuels</i>	8 918	1 068	9 986	10 999	1 306	12 304
<i>SND</i>	3 528	-	3 528	1 270		1 270
1er cycle ESG	1 844	636	2 480	3 767	828	4 595
<i>Fonctionnaires</i>	1 117	370	1 487	2 536	601	3 137
<i>Contractuels</i>	692	123	815	1 219	175	1 394
<i>SND</i>	35	143	178	13	51	64
2nd cycle ESG	1 208	396	1 604	2 676	568	3 244
<i>Fonctionnaires</i>	867	287	1 154	2 068	467	2 535
<i>Contractuels</i>	329	59	388	603	83	686
<i>SND</i>	12	50	62	4	18	22
1er cycle ESTP	144	111	255	302	230	532
<i>Fonctionnaires</i>	132	108	240	287	227	514
<i>Contractuels</i>	8	1	9	14	2	16
<i>SND</i>	4	2	6	1	1	2
2nd cycle ESTP	300	213	513	604	427	1 032
<i>Fonctionnaires</i>	240	197	437	532	412	944
<i>Contractuels</i>	38	7	45	65	12	76
<i>SND</i>	22	9	31	8	3	11
ENEP						
Salaires personnel					545	545
indemnités de cours				90		90
Enseignement supérieur						
Universités et IDS	671	599	1 270	2 178	855	3 032
Structures d'appui*						311
Recherche scientifique						
						1900
Services d'appui						
MEBA		4 445	4 445		7 566	7 566
MESSRS		848	848		1 823	1 823
<i>Fonctionnaires</i>		763	763		1 745	1 745
<i>Contractuels</i>		85	85		78	78
TOTAL						10

Sources : estimation à partir des données DEP MEBA et MESSRS, avant projet de budget MESSRS, CID et DSO/MFB

* CENOU et FONER : dépenses de personnels officiant dans les établissements d'enseignement supérieur.

Tableau 3.11. Ensemble des dépenses salariales de l'Etat exécutées pour les personnels de l'Education (MEBA et MESSRS), titre 2 et titre 4, année 2006.

	Masses salariales enseignants (1)	Masses salariales des personnels non enseignants (2)	Masses salariales des personnels exerçant dans les établissements (3) = (1) + (2)	Masses salariales des personnels exerçant dans les services d'appui (4)	Total (3) + (4)
MEBA	27 056	4 966	32 022	7 566	39 588
Enseignement non formel				109	109
ENEP		634	634	148	782
Primaire	27 056	4 332	31 387	7 309	38 697
MESSRS	10 572	5 120	15 692	1 823	17 515
1 ^{er} cycle ESG	3 767	828	4 595	864	5 459
2 nd cycle ESG	2 676	568	3 244	610	3 854
1 ^{er} cycle ET	302	230	532	116	648
2 ^{ème} cycle ET	604	427	1 032	225	1 257
Ens. Sup au BF	3 223	1 166	4 389	6	4 395
Recherche scientifique	-	1 900	1 900	3	1 903
MEBA + MESSRS	37 628	10 085	47 713	9 390	57 103

Source : calcul des auteurs

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire général, les données de la DEP permettent en outre d'estimer que les établissements ont pu disposer d'une enveloppe de 183 millions, payée là encore sur fonds propres et sans contribution du budget national, pour le règlement des personnels administratifs.

Enfin, le tableau 3.11 récapitule l'ensemble des masses salariales (titre 2 et 4)¹⁴, pour chaque niveau d'enseignement. Les masses salariales des services centraux y sont ventilées par niveau. On observe ainsi qu'en 2006, les dépenses de salaires ont représenté 57,1 milliards de francs CFA, dont 65,8% (37,6 milliards) ont servi à rémunérer les personnels enseignants. Sans surprise, c'est l'enseignement de base qui bénéficie de la majorité de l'enveloppe (39,6 milliards).

II.2 Les dépenses de fonctionnement par niveau éducatif

Le tableau 3.12 récapitule l'ensemble des dépenses courantes d'éducation exécutées en 2006¹⁵. Ces estimations ne tiennent compte ni des personnels payés par le MEBA et le MESSRS mais que l'on ne retrouve pas au sein du système, ni des rappels salariaux versés en 2006.

Une première lecture de ce tableau consiste à regarder la ventilation sous-sectorielle de l'ensemble des dépenses. L'enseignement de base représente ainsi 59,6% des dépenses de fonctionnement de l'année 2006¹⁶, dont 55,9% concernent le primaire public uniquement. Si l'on se réfère aux données de comparaison internationale, le Burkina Faso apparaît ainsi comme étant un des pays présentant l'allocation relative en faveur du primaire la plus élevée du continent africain¹⁷ (la moyenne africaine, ajustée à six années de scolarisation est de 44%), dépassant largement la valeur indicative de l'IMOA - EPT (50%). De ce point de vue, le pays est en phase avec le cadre de l'initiative, ce qui n'est pas sans poser un

Tableau 3.12. Les dépenses publiques d'éducation en 2006 (en millions de FCFA courants)

	Masses salariales	Biens et services	Dépenses Sociales*	Autres**	Total	Ventilation par niveau
Préscolaire					745	0,9%
Enseignement non formel	109	470			579	0,7%
ENEP	782	380	827	21	2 010	2,4%
Primaire public	38 697	6 099	1 403	57	46 256	55,9%
ESG 1 ^{er} cycle	5 459	708	207	735	7 109	8,6%
ESG 2 nd cycle	3 854	298	87	309	4 548	5,5%
ESTP 1 ^{er} cycle	648	40	8	36	732	0,9%
ESTP 2 nd cycle	1 257	48	10	43	1 358	1,6%
Enseignement supérieur au Burkina	4 395	2 461	5 613	471	12 940	15,6%
Recherche scientifique	1 900	401		357	2 658	3,2%
Enseignement supérieur en Afrique			1 116	292	1 408	1,7%
Enseignement supérieur hors Afrique			774	465	1 239	1,5%
Autres subventions :						
Aux écoles primaires privées				450	450	0,5%
Etablissements secondaires privés				537	537	0,6%
Organisations internationales (Ens. sup)				173	173	0,2%
Total	57 102	10 904	10 045	3 946	82 741	100,0%
Répartition (hors préscolaire)	69,6%	13,3%	12,3%	4,8%	100%	

Source : Estimations à parti des données DEP, CID, DSO/MFB, Statistique des universités et IDS

* Bourses, frais médicaux, alimentation

** Organisation d'examen, autres subventions

problème au niveau des arbitrages sous-sectoriels et un questionnement sur l'efficacité de cette enveloppe au vu des résultats quantitatifs particulièrement faibles du Burkina Faso soulignés dans le chapitre 2 du présent document.

L'enseignement supérieur et la recherche scientifique représentent 22,1% des dépenses courantes - 18,9% hors transferts à l'étranger. Ces deux valeurs situent le pays dans la moyenne observée sur le continent africain. L'enseignement secondaire (général et technique) représente seulement 17,3% des dépenses courantes exécutées de 2006 dont 14,1% pour l'enseignement général, 2,5% pour l'enseignement technique et 0,6% pour les subventions à l'enseignement privé. L'allocation globale à l'enseignement secondaire (général et technique) s'avère être l'une des plus faibles du continent, étant bien en-deçà de la moyenne observée en Afrique (36%). Toute politique éducative future se devra de prendre en considération cette valeur dans la mesure où l'on s'attend à une forte expansion de l'enseignement secondaire général et technique. Ce dernier type d'enseignement, encore peu développé au Burkina Faso au niveau des structures publiques, est appelé à jouer un

Tableau 3.13. Structuration des dépenses courantes d'enseignement, année 2006

	Masses salariales			Dépenses non salariales		% dépenses hors salaires (4)+(5)	% des dépenses hors salaires enseignant (2)+(3)+(4)+(5)
	Personnels Enseignants (1)	Non ens. des Etab. (2)	Non ens. des services (3)	Adm. & Pédago (4)	Sociales (5)		
Enseignement non formel			19%	81%	0%	81%	<i>nd</i>
ENEP	32%		7%	20%	41%	61%	<i>nd</i>
Primaire	58%	9%	16%	13%	3%	16%	42%
1 ^{er} cycle ESG	53%	12%	12%	20%	3%	23%	47%
2 nd cycle ESG	59%	12%	13%	13%	2%	15%	41%
1 ^{er} cycle ET	41%	31%	16%	10%	1%	11%	59%
2 ^{ème} cycle ET	44%	31%	17%	7%	1%	7%	55%
Ens. Sup au BF	25%	7%	2%	23%	43%	66%	75%
Recherche sc.			71%	29%	0%	29%	29%

nd : non déterminé

Source : Estimations à partir des données DEP, CID, DSO/MFB, Statistique des universités et IDS

rôle prépondérant dans les mécanismes de régulation des flux qui s'instaureront entre le primaire et le collège, ainsi qu'entre le collège et le lycée.

Du point de vue de la structuration des dépenses, on remarque que 69,6% des dépenses courantes d'éducation sont des dépenses de salaires avec une forte variabilité d'un niveau à un autre : les salaires représentent ainsi 34% des dépenses de l'enseignement supérieur au Burkina Faso alors que cette proportion dépasse 80% au primaire et au lycée, atteignant même 90% au niveau de l'enseignement technique.

On peut aussi analyser la structuration des dépenses courantes (cf. tableau 3.13) en distinguant les salaires des enseignants «craie en main», des autres dépenses¹⁸, dont on suppose qu'elles contribuent à appuyer l'acte pédagogique. Ainsi la part des dépenses courantes hors salaires enseignants fluctue de 42% au primaire à plus de 50% au niveau de l'enseignement technique. Pour ce qui est de l'enseignement primaire, la valeur moyenne de cette statistique en Afrique est de 27,4 % (étendue : 9-66 %), ce qui situe le Burkina Faso au-delà de la moyenne estimée¹⁹. Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire général, le pays est au dessus de la moyenne régionale (37,4%, étendue : 24-56%) ; pour ce qui est du second cycle, il demeure au niveau de la moyenne (39,5%, étendue : 18-53 %).

La plupart des dépenses hors salaires enseignants sont également des dépenses de salaires, laissant peu de marge pour les dépenses administratives et pédagogiques. Quant aux dépenses sociales, elles représentent en moyenne 12,3% (43% au supérieur), restant extrêmement faibles au niveau de l'enseignement de base (3%).

Au regard de cette analyse basée sur les données de l'année 2006, nous pouvons d'ores et déjà anticiper qu'il existe un certain nombre d'éléments que la politique éducative se devra d'aborder.

Une réflexion devrait en premier lieu être menée sur les personnels enseignants en particulier dans l'enseignement secondaire. Il est souhaitable qu'un système d'information plus fin soit mis en place ; un rééquilibrage de l'affectation des personnels pourrait s'avérer nécessaire pour améliorer les conditions d'encadrement au collège et faire en sorte que le recours aux vacataires s'avère moins systématique. Un meilleur respect des règlements devraient permettre d'utiliser de manière optimale les enseignants et de limiter le recours excessif aux heures de vacation.

Ce point relève sans nul doute des questions de gestion et sera abordé dans le chapitre 7 du présent document, mais il est d'ores et déjà révélateur d'un phénomène socioéconomique singulier que la politique éducative ne peut ignorer.

La question des personnels non enseignants au sein des établissements doit également être abordée, dans la mesure où leur poids, tant en termes d'effectif que de coût salarial, est loin d'être négligeable. Cela devrait se faire en considérant que les établissements rémunèrent directement un certain nombre de personnels administratifs sur fonds propres.

III. L'estimation des coûts unitaires de scolarisation selon la méthode agrégée

Dans cette section nous abordons la mesure des coûts unitaires de formation par niveau d'études. Ces coûts sont exprimés d'une part en francs CFA, et d'autre part en unités de PIB par habitant²⁰, ce qui offre l'avantage de permettre des comparaisons internationales.

III.1 L'estimation des coûts unitaires moyens par niveau d'étude

La mise en relation pour chaque niveau d'enseignement des dépenses courantes publiques effectives avec le nombre d'élèves scolarisés dans les structures d'enseignement publiques nous permet d'approcher la dépense unitaire publique. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.14.

Tableau 3.14. Estimation des dépenses unitaires publiques effectives²¹ par niveau d'enseignement, année 2006

	Précol.	Primaire	Enseignement secondaire général			Ens. tech formation prof.	ENEP	Ens. Sup *
			1 ^{er} cycle (a)	2 nd cycle (b)	Total (a) + (b)			
Dépenses. courantes (en millions de f. CFA)	736	46 256	7 109	4 548	11 657	2 090	2 010	12 940
Nombre d'élèves 2006	9 064	1 200 681	159 147	31 412	190 559	4 995	2 547	25 982
Dépense unitaire								
en francs CFA	81 200	38 525	44 668	144 781	61 173	418 320	789 178	498 034
en % du PIB / habitant	35,1%	16,6%	19,3%	62,5%	26,4%	180,7%	340,9%	215,2%
Indice primaire =1	2,11	1,0	1,2	3,8	1,16	10,9	20,5	12,9

Source : calcul des auteurs à partir des données DEP, CID, DSO/MFB, Statistique des universités et IDS

* hors enseignement supérieur à l'étranger et recherche scientifique.

La dépense unitaire publique s'échelonne de 38 525 francs CFA au niveau de l'enseignement primaire à 789 178 francs CFA au niveau des ENEP. Cette structure appelle d'ores et déjà plusieurs remarques :

- dans l'enseignement général, s'il est normal que le coût unitaire augmente avec le niveau d'enseignement, le coût du lycée apparaît au Burkina Faso élevé, représentant 3,8 fois celui du primaire ;
- le coût du collège est de manière corollaire particulièrement bas (et pratiquement égal à celui de l'enseignement primaire), conséquence entre autres de l'allocation déséquilibrée des personnels enseignants entre le premier et le second cycle ;
- au niveau de l'enseignement technique, l'on se situe sur une fourchette élevée, conséquence du faible niveau de développement de ce cycle d'enseignement au niveau des structures publiques
- le coût des ENEP amène quant à lui des interrogations dans la mesure où il est de 70% supérieur à celui que l'on trouve au niveau de l'enseignement supérieur public.

Des éléments de comparaison internationale nous permettent de mieux apprécier cette structure, au regard des situations qui prévalent dans d'autres pays.

III.2 Comparaison internationale des coûts unitaires par niveau d'études

Le tableau 3.15 nous permet de comparer la structure des coûts unitaires au Burkina Faso avec celles d'un certain nombre de pays comparateurs. Ainsi, au regard de ce qui est observé sur les autres pays, on constate que les coûts unitaires de formation sont particulièrement élevés au niveau de l'enseignement primaire (51% de plus par rapport à la moyenne), au niveau de l'enseignement technique (45% de plus) et dans une moindre mesure au niveau du lycée (17% en plus). Le coût du collège apparaît en revanche particulièrement faible au regard de ce qui est observé dans les autres pays, dont la moyenne se situe à 26,1% du PIB / tête pour ce niveau d'enseignement, soit près de 7 points de pourcentage en plus que le coût observé au Burkina Faso. L'enseignement supérieur, quant à lui, se situe dans la moyenne des pays retenus pour la comparaison.

Tableau 3.15. Comparaison internationale des coûts unitaires en % du PIB par habitant par niveau d'enseignement, année 2006 ou proche.

Coût unitaire public (% du PIB/tête)	Primaire	1er cycle ESG	2nd cycle ESG	ETFP	Supérieur
Burkina (2006)	16,6	19,3	62,5	180,7	215,2
Burkina (1999)	25,0	30,0	84,0	<i>nd</i>	550,0
Bénin	13,1	10,9	31,9	120,7	133,5
Cameroun	7,1	31,6	37,1	61,0	83,0
Côte-d'Ivoire	13,0	35,0	72,0	111,0	126,0
Guinée	8,7	13,4	15,7	121,0	220,0
Madagascar	11,0	26,7	64,4	83,0	190,0
Mali	11,1	26,5	117,1	202,6	192,9
Mauritanie	12,0	39,6	33,8	188,0	120,0
Niger	20,0	49,0	157,0	<i>nd</i>	515,0
RCA	7,2	17,3	28,0	91,0	225,0
Sénégal	10,7	14,7	70,3	95,0	257,0
Tchad	7,0	26,8	35,8	192,1	412,1
Togo	11,0	22,0	34,1	104,0	215,0
Moyenne des pays comparateurs	11,0	26,1	58,1	124,5	224,1
Rapport Burkina / Moyenne	1,51	0,74	1,08	1,45	0,96

Source : calcul des auteurs et divers RESENS

Une autre manière d'analyser les coûts, sans référence au niveau de richesse nationale, consiste à regarder leur structure en référence à l'enseignement primaire. C'est la perspective prise dans le tableau 3.15. On observe alors que les différences de coûts sont légèrement moins importantes comparativement aux autres pays. Le coût du lycée représente ainsi 3,8 fois celui de l'enseignement primaire, celui de l'ETFP est 10,9 fois celui du primaire (11,3 sur la moyenne des pays comparateurs). Le différentiel de coûts entre le primaire et le collège est en outre beaucoup plus faible au Burkina que dans les pays comparateurs (1,2 fois le coût du primaire au Burkina, 2,38 fois en moyenne dans les pays comparateurs) ; cela aurait tendance à confirmer la grande faiblesse des coûts unitaires observés au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire général.

IV. Analyse des facteurs qui influencent les coûts unitaires de scolarisation

Dans la section précédente, le coût unitaire était calculé de façon directe en faisant le rapport de la somme des dépenses courantes constatées au cours de l'exercice budgétaire 2006 pour un niveau d'éducation donné en tenant compte du nombre d'élèves scolarisés à ce niveau. Nous abordons ici l'estimation du coût unitaire en partant des conditions d'enseignement et des ressources mobilisées en moyenne, en utilisant une relation du type de celle présentée en annexe 3.2.

Tableau 3.16. Structure des coûts unitaires en référence à l'enseignement primaire dans quelques pays africains, année 2006 ou proche

Coût unitaire public (% du PIB/tête)	Primaire	Collège	Lycée	ETFP	Supérieur
Burkina	1	1,2	3,8	10,9	13,1
Bénin	1	0,8	2,4	9,2	10,2
Cameroun	1	4,5	5,2	8,6	11,7
Côte-d'Ivoire	1	2,7	5,5	8,5	9,7
Guinée	1	1,5	1,8	13,9	25,3
Madagascar	1	2,4	5,9	7,5	17,3
Mali(2004)	1	2,4	10,5	18,3	17,4
Mauritanie	1	3,3	2,8	15,7	10,0
Niger	1	2,5	7,9	nd	25,8
RCA	1	2,4	3,9	12,6	31,3
Sénégal	1	1,4	6,6	8,9	24,0
Tchad	1	3,8	5,1	27,4	58,9
Togo	1	2,0	3,1	9,5	19,5
Moyenne des pays comparateurs	1	2,38	5,29	11,33	20,39

Source : calcul des auteurs et divers RESEnS

IV.1 La rémunération des enseignants dans le système éducatif burkinabè

Le tableau 3.16 donne une idée de la répartition des enseignants permanents émergeant au budget de l'Etat, des masses salariales individuelles moyennes et globales correspondantes. On constate que le niveau de rémunération des enseignants burkinabè augmente avec le niveau d'enseignement passant de 1 233 897 francs CFA par an au primaire (5,3 fois le PIB par habitant) à 2 110 979 francs CFA au niveau de l'enseignement secondaire général (9 PIB par habitant). Si l'on fait une analyse détaillée sur les deux sous-cycles de l'enseignement secondaire général, on arrive à un montant de 2 027 000 francs CFA pour le collège et 2 214 610 pour le lycée, conformément à la ventilation des enseignants proposée dans le tableau 3.9. Ces étendues de variation deviennent beaucoup plus importantes si, outre le niveau d'enseignement, on considère le grade des personnels. Ainsi, un enseignant en situation de service national de développement touche un pécule annuel de 360 000 francs CFA, soit 1,5 fois le PIB par habitant ; un instituteur adjoint touche quant à lui l'équivalent de 4,4 fois le PIB par habitant et un instituteur principal près de 8,5 fois le PIB par habitant soit l'équivalent du salaire d'un professeur de collège d'enseignement général. La dispersion augmente lorsque l'on considère le statut. En effet, même si les niveaux de rémunération sont globalement proches entre fonctionnaires et contractuels, des différences non négligeables peuvent apparaître : un professeur de lycée fonctionnaire touchera par exemple l'équivalent de 10,8 fois le PIB par habitant alors que son homologue contractuel aura 8,5 fois le PIB par habitant.

Le tableau 3.17 ne renseigne que les agents émergeant au budget de l'Etat ; l'ensemble des données disponibles ne permet pas en effet d'identifier clairement d'autres catégories de personnels intervenant dans les écoles publiques, si ce n'est les vacataires de l'enseignement secondaire général. Ainsi, l'on ne retrouve pas d'enseignants bénévoles dans l'enseignement primaire alors que 12% du corps enseignant était constitué de maîtres engagés par les parents en 2000²².

Tableau 3.17. Répartition des enseignants en classe par catégorie, masses salariales brutes correspondantes, année 2006

	Grade	Effectif	% de la catégorie dans le total	Masse sal. totale (millions de CFA)	Salaire moyen annuel	
					en PIB/ht.	en CFA
Primaire						
Fonctionnaires et contractuels						
Instituteurs principaux	A3, 1C	203	0,9%	405	8,6	1 994 872
Instituteurs certifiés	B1, 2A	10 010	45,7%	15 697	6,8	1 568 178
Instituteurs adjoints certifiés	C1, C2, 3A, 3B	7 798	35,6%	9 242	5,1	1 185 165
Instituteurs adjoints	C2, C3, 3B, 3C	273	1,2%	285	4,5	1 045 292
Autres		115	0,5%	156	5,9	1 356 037
SND		3 528	16,1%	1 270	1,6	360 000
Total		21 927	100,0%	27 056	5,3	1 233 897
Ens. secondaire général						
Fonctionnaires et contractuels						
CAP/CEG (prof. de collège)	A2, 1B	626	20,5%	1243	8,6	1 986 348
CAPAEPS	B1, 2A	19	0,6%	32	7,4	1 706 177
CAMEPS	B2, 2B	76	2,5%	112	6,4	1 479 788
CAPES (prof. des lycées)	A1, 1A	1 333	43,7%	3141	10,2	2 356 411
CAPEPS	A2, 1B	8	0,3%	15	8,3	1 927 527
CAPET (prof. de lycée technique)	A2, 1B	4	0,1%	9	9,2	2 134 761
Autres (A2 ou 1B)	A2, 1B	746	24,4%	1433	8,3	1 920 635
Autres (A1 ou 1A)	A1, 1A	193	6,3%	440	9,8	2 277 742
SND		47	1,5%	17	1,6	360 000
Total		3 052	100,0%	6 443	9,1	2 110 979
Enseignement technique						
Fonctionnaires et contractuels						
CAP/CEG (prof. de collège)	A2, 1B	42	9,5%	90	9,2	2 134 761
CAPAEPS	B1, 2A	1	0,2%	2	7,5	1 731 718
CAMEPS	B2, 2B	2	0,5%	3	7,2	1 663 158
CAET	A2, 1B	146	32,9%	305	9,0	2 089 498
CAPES (prof. des lycées)	A1, 1A	49	11,0%	119	10,5	2 431 732
CAPET (prof. de lycée technique)	A2, 1B	69	15,5%	145	9,1	2 098 721
Autres (A2 ou 1B)	A2, 1B	87	19,6%	179	8,9	2 060 316
Autres (A1 ou 1A)	A1, 1A	22	5,0%	54	10,5	2 441 054
SND		26	5,9%	9	1,6	360 000
Total		444	100,0%	906	8,8	2 040 680

Source : Estimations des auteurs à partir des données DEP,DSO MFB

IV.2 L'encadrement des élèves

Pour ce qui est de l'encadrement des élèves, une référence normative est non seulement que l'on souhaite que les élèves et les enseignants aient des conditions de travail aussi favorables que possible, mais aussi que le plus grand nombre d'enfants puissent être scolarisés. Pour un budget donné, ces deux termes sont contradictoires car plus la taille moyenne des classes est réduite, plus, mécaniquement, est réduite la couverture scolaire. La recherche d'un compromis de situation est alors incontournable. Pour baliser ce consensus, deux pistes sont possibles : la première consiste à examiner l'impact du nombre d'élèves par classe sur le niveau général des apprentissages ; la seconde consiste une fois de plus à situer le Burkina Faso dans une perspective comparative internationale.

- i) En ce qui concerne la relation entre le nombre moyen d'élèves par enseignant et les apprentissages des élèves, une idée courante est qu'un nombre raisonnable d'élèves dans la classe serait favorable aux acquisitions. Cette idée est juste si l'on considère des conditions extrêmes : par exemple, 100 élèves dans une même classe constituent bien évidemment un environnement moins favorable que lorsqu'il n'y a que 20 élèves. Mais mises à part ces conditions extrêmes, l'argument n'est pas validé sur le plan empirique et les résultats des études réalisées dans un certain nombre de pays africains, montrent qu'il n'y a globalement que peu de différences en matière d'apprentissage des élèves selon, toutes choses égales par ailleurs, que leur nombre dans la classe est de 30 ou bien de 50.
- ii) Au niveau de l'enseignement primaire tout d'abord, le rapport élève maître moyen africain s'établit à 43, avec une étendue continentale allant de 14 à 83²³. Avec 55 élèves par maîtres dans l'enseignement public, le Burkina Faso se situe clairement au delà de la moyenne continentale, et au delà également de la valeur indicative de l'initiative Fast Track (40). Cependant, compte tenu de la diversité des pays africains, tant du point de vue économique que du développement de leur système éducatif, il devient nécessaire de pouvoir comparer la situation du Burkina Faso à celles d'un certain nombre de pays. Le tableau 3.18 confirme alors que le Burkina est bien à un niveau de rapport élève maîtres légèrement plus élevé que la moyenne des dix retenus ici.

Au niveau de l'enseignement secondaire général, on observe que le rapport élèves enseignants au lycée est un peu moins important au Burkina que sur les autres pays. En revanche, en ce qui concerne le collège, le pays est dans une situation peu favorable avec une moyenne nationale de 86 élèves par enseignants.

Un dernier enseignement du tableau 3.17 est la perspective temporelle, permettant d'appréhender l'évolution de la situation burkinabè entre 2002 et 2006. On observe alors une augmentation du rapport élèves enseignants à tous les niveaux de l'enseignement général, marquant au cas particulier du collège, et dans une moindre mesure de l'enseignement primaire, une réelle dégradation des conditions d'encadrement.

IV.3 Situation des personnels dans une perspective comparative : statut et niveau de rémunération des enseignants

La question ayant trait au statut et au niveau de rémunération est importante dans la mesure où l'on souhaite recruter des enseignants de qualité en nombre suffisant pour le développement du système. Il importe de recruter des enseignants d'un niveau académique adéquat, et de leur proposer des conditions statutaires et salariales intéressantes pour attirer un nombre suffisant de candidats, en restant dans le cadre de ressources budgétaires limitées.

Tableau 3.18. Comparaison internationale des rapports élèves-enseignants dans l'enseignement général public, année 2006 ou proche

	Rapport élèves enseignants			
	Primaire	Collège	Lycée	Enseignement Supérieur
Burkina Faso (2006)	55	86	26	39
Burkina Faso (2002)	47	42	14	?
Bénin	54	38	17	30
Cameroun	63	31	29	28
Côte-d'Ivoire	46	38	24	-
Guinée	47	40	36	14
Madagascar	50	22	12	23
Mali	63	46	23	60
Mauritanie	42	36	23	33
Niger	43	40	13	13
Tchad	72	39	48	48
Togo	37	53	30	30
Moyenne des 10 pays comparateurs	51,7	38,3	25,5	31
Rapport Burkina/moyenne	1,1	2,3	1,02	1,3

Source : calcul des auteurs et divers RESEN

Au delà de l'enseignement primaire, cette problématique prend ici une dimension importante au niveau de l'enseignement secondaire général. En effet comme cela a été précisé précédemment, près d'un tiers des enseignants vacataires sont en fait des enseignants fonctionnaires ou contractuels du MESSRS, ce qui soulève à la fois un problème de gestion administrative dans la mesure où ces enseignants effectuent des vacances parfois au détriment de leur service horaire, ainsi qu'un problème socio-économique individuel puisque ces individus éprouvent la nécessité d'aller gagner plus que le salaire qui leur est proposé dans le cadre normal de leurs fonctions.

IV.3.1. La perspective comparative internationale

Le tableau 3.18 présente, pour ce qui est de l'enseignement primaire, la répartition des enseignants par statut ainsi que les niveaux de rémunération correspondants, pour quelques pays africains comparables. L'on dispose également dans ce tableau d'une situation du Burkina Faso en 2002, ce qui autorise donc une comparaison dans le temps.

En ce qui concerne le statut, le Burkina Faso se situe dans la moyenne du groupe pour ce qui est de la proportion de fonctionnaires (43,5%). Cette proportion est d'ailleurs en baisse depuis 2002, du fait du recrutement systématique d'agent, sur le statut contractuel. Ce résultat ne devrait pas occulter le fait que dans le pays, les agents de l'Etat non fonctionnaires sont essentiellement des contractuels, d'un statut presque identique à celui des fonctionnaires, alors que dans certains pays comparateurs la catégorie agent non fonctionnaire regroupe des réalités bien différentes : c'est le cas par exemple au Sénégal où certains de ces agents non fonctionnaires ne perçoivent pas un salaire mais un pécule, payé sur dépense de transfert, d'un montant très inférieur au salaire des fonctionnaires. Le statut des personnes

Tableau 3.19. Distribution des statuts et niveau de rémunération des enseignants du primaire dans un échantillon de pays francophones d'Afrique sub-saharienne

Pays	Distribution du statut des enseignants (%)			Rémunération (unités de PIB/habitant)				
	Fonctionnaires	Etat Non		Fonctionnaires			Etat Non	
		Fonctionnaires	Parents	Ensemble	IP*	IA/autres	Fonctionnaires**	Parents
Burkina Faso (2006)	43,2	57,8	Nr	6,6	6,7	5,2	4,2	-
Burkina Faso (2002)	64,1	23,6	12,2	5,8	7,1	5,1	5,6	2,2
Mali (2004)	35,7	34,7	29,6	7,5	-	-	4,8	1,0
Bénin (2002)	54,7	16,4	29,0	5,2	5,7	3,9	2,1	1,3
Cameroun (2002)	34,9	20,4	44,7	5,3	5,7	4,1	1,4	0,8
Côte-d'Ivoire (2001)	87,3	0,0	12,7	4,8	5,0	3,0	-	-
Guinée (2003)	30,9	38,9	30,1	3,4	3,5	2,7	1,9	1,2
Madagascar (2003)	46,1	0,0	53,9	4,4	-	-	-	1,0
Niger (2003)	46,0	50,2	3,8	8,9	10,5	8,0	3,5	-
Sénégal (2003)	43,6	41,5	15,0	5,7	6,2	4,9	2,6	-
Tchad (2003)	38,4	17,2	44,4	7,4	8,2	6,0	1,7	0,4
Togo (2001)	35,0	30,5	34,6	6,4	7,8	5,4	3,3	1,3
moyenne	45,3	25,0	29,8	5,9	6,6	4,8	2,7	1,0
Burkina/ Moyenne	0,95	2,31	nd	1,12	1,02	1,09	1,58	Nd

Source : calcul des auteurs, RESEnS et autres données nationales pays.

* pour le Burkina Faso on considère dans cette catégorie les instituteurs principaux

** contractuels et SND pour le Burkina Faso

en service national de développement (SND) est ici assimilé aux non fonctionnaires mais il ne peut en aucun cas constituer une référence pérenne dans la mesure où il s'agit d'une situation transitoire des agents contractuels de l'Etat, lié à l'engagement de service national de développement.

On ne retrouve pas dans les sources de données officielles du Burkina Faso d'agents bénévoles ou maîtres des parents qui interviendraient au niveau de l'enseignement primaire. Le recours à cette catégorie de personnel est relativement fréquent dans un certain nombre de pays africains (cf. tableau 3.18) ; en outre, cette catégorie de personnels représentait, en 2002, 12,2% des enseignants « craie en main » répertoriés dans le système.

Pour ce qui est du niveau de rémunération des enseignants burkinabè nous disposons de plusieurs éléments d'appréciation, sous l'angle de la comparaison internationale.

Le tableau 3.19 nous montre en premier lieu que, pour ce qui est de l'enseignement primaire, les enseignants burkinabè ont en valeur relative des niveaux de salaire plus importants que dans le groupe des pays comparateurs, et ce, quel que soit le statut. Ainsi un enseignant fonctionnaire touchera 6,6 fois le PIB par habitant alors que la moyenne des pays considérés se situe à 5,9. De manière similaire un enseignant non

fonctionnaire dispose de l'équivalent de 4,2 PIB par habitant, la moyenne se situant à 2,7. Si au sein de cette catégorie l'on distingue les agents en situation de service national de développement des agents contractuels, l'on obtient 1,5 pour les premiers et 5,2 pour les seconds : les enseignants contractuels burkinabè auraient donc un salaire relatif deux fois plus élevé que dans les pays comparateurs. Au niveau national, l'évolution dans le temps du Burkina Faso nous montre une augmentation relative de la rémunération des agents fonctionnaires et une diminution de celles des non fonctionnaires, conséquence mécanique du recrutement exclusif sur le statut contractuel et donc du vieillissement du corps des fonctionnaires.

Pour compléter notre propos sur le niveau de rémunération, il est utile de se référer aux statistiques internationales disponibles²⁴, qui permettent de situer le Burkina Faso par rapport à l'ensemble des pays du continent africain. En effet la moyenne continentale pour l'enseignement primaire se situe à 4,1 PIB par habitant avec une étendue allant de 1 (En République Démocratique du Congo) à 7,7 (en Erythrée)²⁵, en regroupant toutefois des pays ayant des niveaux de développement différents. Sur la base des informations à notre disposition, l'on peut estimer le salaire moyen des enseignants du primaire public burkinabè à 5,2 fois le PIB par habitant. Là encore, le niveau de rémunération paraît élevé, au regard de ce qui est observable sur le continent africain.

Au niveau de l'enseignement secondaire, l'information sur les niveaux de rémunération des enseignants est moins disponible, et l'on dispose aujourd'hui de données pour un nombre restreint de pays africains.²⁶ Sur ces pays la moyenne s'établit à 6,6 fois le PIB / habitant. Avec une moyenne de 8,6 pour le 1er cycle et 9,4 pour le second cycle, le Burkina Faso se situe une fois de plus sur des valeurs relatives élevées.

IV.2.2 La perspective nationale

On sait qu'il sera nécessaire de recruter, au cours des prochaines années, un nombre substantiel de nouveaux enseignants. Cela est rendu nécessaire i) par les conditions actuelles d'encadrement, insatisfaisantes et ii) par le nombre d'enfants s'inscrivant à l'école que l'on espère rapidement croissant compte tenu de l'objectif de scolarisation primaire universelle. Deux éléments sont alors à considérer. Il s'agit tout d'abord de s'assurer qu'il existe un vivier potentiel suffisant de candidats qui ont les qualifications académiques

Tableau 3.20. La situation d'emploi et le niveau de revenu annuel (FCFA) des individus de 25 à 35 ans selon le nombre d'années d'études²⁷

Secteurs d'activités	Nombre d'années d'études							
	0-9 ans		10-12 ans		13 ans		16 ans	
	Revenus	Effectif	Revenus	Effectif	Revenus	Effectif	Revenus	Effectif
Sans emploi/inactif		50 600		17 771		7 098		8 429
Secteur privé formel	511 112	51 194	714 096	12 988	885 320	4 701	2 123 651	3 398
Secteur privé informel	384 258	147 853	628 009	15 317	733 881	1 921	1 574 616	1 180
Secteur public	552 061	6 315	918 932	13 032	1 039 923	8 615	1 561 560	6 565
dont éducation	680 567	641	769 837	11 674	827 818	6 110	1 227 226	5 435

Sources : Estimations basées sur l'Enquête Burkinabè sur les Conditions de Vie des Ménages, EBCVM 2003.

requis. Par ailleurs, il convient de s'assurer d'un niveau de rémunération pertinent pour rendre la fonction attractive.

L'analyse des données de l'enquête burkinabè auprès de ménages est instructive car elle permet d'aborder le marché national de l'emploi et quelques unes de ses caractéristiques, tant en terme d'emploi occupé que de rémunération. Le tableau 3.20 renseigne ces différents points sur la population des 25 – 35 ans.

En ce qui concerne la situation dans l'emploi, on constate qu'il existe un nombre important d'individus ayant 10 à 13 années d'études – du niveau troisième au niveau de la terminale- qui n'exercent aucune activité. Si l'on considère les individus ayant 10 à 12 années d'études (niveau du BEPC) - ce qui correspond au niveau de recrutement des instituteurs adjoints contractuels - on observe que 30% d'entre eux n'exercent aucune activité et 26% d'entre eux travaillent dans le secteur informel. Par ailleurs, environ 39% des 25 - 35 ans ayant validé 13 années d'études (niveau Baccalauréat) exercent dans le secteur public, 21 % exercent dans le secteur privé formel et près de 32 % n'occupent aucun emploi. Il est intéressant de constater que parmi les individus ayant validé 16 années d'études, la proportion de ceux exerçant dans le secteur public est relativement moins élevée (34%), tout comme pour le secteur privé (23%) alors que 43 % d'entre eux sont sans emploi.

L'ensemble de ces jeunes chômeurs constitue donc un vivier potentiel *a priori* suffisant de candidats futurs à la fonction d'enseignant.

Le même tableau montre que le niveau déclaré de revenu (uniquement les revenus du travail) de ces personnes est sensiblement meilleur dans le secteur public que dans le secteur privé, pour les jeunes du niveau baccalauréat ou moins. Toutefois, le secteur privé, tant formel qu'informel, semble avoir un niveau de rémunération plus élevé pour les jeunes ayant validé 16 années d'études.

Il est utile de construire une fonction de gain de Mincer, dans laquelle on relie le logarithme du revenu individuel à la plus haute classe atteinte, l'âge (ou l'expérience), avec comme variable complémentaire la fonction occupée et le secteur d'emploi. Dans le cas du Burkina Faso, cette analyse²⁸ confirme que si le revenu déclaré des enseignants non bacheliers du secteur public est légèrement meilleur que celui des autres travailleurs du secteur privé, il est légèrement moins élevé que celui des autres fonctionnaires. Les enseignants ayant validé 13 années d'études ont un niveau déclaré de revenu supérieur seulement à celui des jeunes du secteur privé informel. Les enseignants ayant complété 16 années d'études ont un niveau de revenu déclaré plus important que celui des autres secteurs, tant public que privé.

Ces divers résultats suggèrent i) qu'il y a de très nombreuses personnes (hommes et femmes) qui ont la qualification académique de base plus ou moins adéquate pour assurer un service d'enseignement dans le primaire et le secondaire et ii) que le niveau de revenu des enseignants salariés du public est en moyenne inférieur à celui des autres personnels du public, mais il reste généralement supérieur au revenu des travailleurs du secteur privé pour les jeunes ayant validé 13 années d'études ou moins.

IV.3.3 Quelques éléments de réflexion pour la politique éducative future

La question enseignante s'avère cruciale au Burkina Faso dans la mesure où l'objectif de scolarisation primaire universelle, sur lequel s'est engagé le pays, ne pourra être atteint sans un recrutement massif d'enseignants²⁹. Cette problématique doit être envisagée en tenant compte du fait que le maintien des conditions actuelles d'encadrement est un strict minimum acceptable, qu'il serait souhaitable de dépasser pour proposer une amélioration de la qualité des services éducatifs offerts. De plus, comme l'a montré le chapitre 2 du présent document, le pays présente un retard important en matière d'achèvement du primaire, figurant parmi les pays africains les plus en retard sur l'objectif de scolarisation primaire universelle : des recrutements massifs sont donc à prévoir d'ici 2015 afin de pouvoir assurer un niveau d'achèvement de 100%.

Tableau 3.21. Recomposition des coûts unitaires (FCFA) par niveaux d'études, année 2006

	Primaire	ESG 1	ESG 2	ETFP	Ens. Sup
Etablissements					
Salaire moyen des enseignants	1 233 897	2 042 939	2 214 819	2 040 680	4 803 513
Rapport élèves-enseignants	55	86	26	11	39
Dépense unitaire enseignants	22 534	23 669	85 186	181 394	124 053
Salaire moyen des non-enseignants	1 525 771	1 301 899	1 435 130	2 028 843	1 945 984
Rapport élèves non-enseignants	423	250	79	15	43
Dépense unitaire non-enseignants	3 608	5 204	18 088	131 601	44 864
Dépense unitaire personnel établissement	26 141	28 873	103 274	312 994	168 917
Dépense unitaire de personnel dans les services	6 088	5 428	19 414	68 288	ns*
Dépense unitaire totale de personnel	32 229	34 300	122 687	381 283	169 152
Dépenses unitaire administratives et pédagogiques	5 127	9 067	19 324	33 433	119 775
Dépense unitaire sociales	1 169	1 301	2 770	3 604	216 034
Dépense Unitaire Totale	38 525	44 668	144 781	418 320	504 961
Dont Salaires	32 229	34 300	122 687	381 283	169 152
Biens et services	5 127	9 067	19 324	33 433	119 775
Bourses et autres	1 169	1 301	2 770	3 604	216 034

Sources : Calcul des auteurs

* les seules dépenses de personnels ici identifiées sont celles de la direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

La politique éducative ne pourra donc faire l'économie d'une réelle réflexion au niveau national sur les statuts des personnels, impliquant l'ensemble des acteurs du système et en particulier les syndicats d'enseignants. Il est par ailleurs à noter qu'à l'occasion de la présentation par le Burkina Faso de la requête auprès de l'IMOA EPT en novembre 2002, le pays s'était engagé à recruter des enseignants de manière décentralisée, sur la base d'un salaire relatif de l'ordre de 3,5 fois le PIB par habitant³⁰.

Au niveau de l'enseignement secondaire, la principale préoccupation est en premier lieu celle d'une meilleure répartition des enseignants au niveau de l'enseignement général, et une limitation du phénomène des enseignants cumulant leur statut d'agent permanent de l'Etat avec des heures de vacations au niveau de l'enseignement public. Cela est rendu d'autant plus nécessaire qu'avec la perspective des avancées en matière de scolarisation primaire, des pressions croissantes vont s'exercer sur le premier cycle de l'enseignement secondaire.

IV.4 Reconstruction des coûts unitaires de scolarisation par cycle d'études

Après avoir examiné l'encadrement des élèves ainsi que le statut et la rémunération des enseignants qui sont en eux-mêmes des aspects très importants de la politique éducative, nous pouvons maintenant revenir à la question de la reconstruction globale des coûts

unitaires en intégrant l'influence des autres facteurs. Le tableau 3.21 propose cette décomposition.

On retrouve bien le niveau de coût unitaire tel qu'il a été évalué précédemment de façon macro dans laquelle on se contentait de rapporter la dépense budgétaire globale aux effectifs scolarisés.

Cette décomposition permet d'appréhender l'importance des différents facteurs dans la détermination des coûts unitaires de scolarisation, sachant qu'il est sans doute utile de rappeler l'existence de la relation structurelle fondamentale qui lie i) la dépense agrégée (DA, indépendamment de qui la finance), ii) le coût unitaire (CU) et iii) le nombre des enfants qui sont scolarisés (NES) ; cette relation porte en filigrane aussi la couverture scolaire dans la comparaison de NES avec NEP, le nombre des enfants d'âge scolaire dans la population :

$$DA = CU \times NES$$

Si, par exemple, on souhaite que NES soit égal à NEP au niveau de l'enseignement primaire, la relation s'écrit alors $DAP = CU \times NEP$ et l'on peut en déduire le coût global de l'objectif de scolarisation primaire universelle.

IV Mise en perspective de la situation burkinabè avec le cadre indicatif de l'IMOA - EPT

En 2002, le Burkina Faso a été l'un des quatre premiers pays africains élus à l'IMOA – EPT par la présentation d'un document de requête qui a trouvé l'approbation de la communauté internationale. Au regard des informations quantitatives apportées par les trois premiers chapitres du présent document, il peut être utile de s'arrêter sur la situation actuelle du pays par rapport 1) à ce qui était attendu dans les simulations faites au moment de l'élaboration de la requête, et 2) aux objectifs fixés à l'horizon 2015, en termes non seulement de mobilisation de ressources pour le secteur et d'arbitrages intra sectoriels, que de résultats. Cela s'avère d'autant plus nécessaire avec la mise en place du fonds catalytique élargi, auquel le Burkina Faso a accédé fin 2008. Le tableau 3.22 propose cette mise en perspective.

Le système demeure économiquement contraint, avec un taux de pression fiscale relativement faible, en deçà de la fourchette indicative du cadre de l'IMOA-EPT, de la valeur fixée pour 2015 (14,5%) et également de la valeur à laquelle on s'attendait pour l'année 2006. En revanche, la priorité accordée au secteur de l'éducation du point de vue des arbitrages intersectoriels est bel et bien effective (20%), bien qu'éloignée de l'objectif annoncé (25%) et de la valeur anticipée pour 2006 dans les simulations de 2001. Pour ce qui est des arbitrages intra sectoriel, l'éducation de base tient une place prioritaire avec 60,4% (pour le primaire, éducation non formelle et les écoles de formation des maîtres et préscolaire, dont 56,4% pour le primaire seul). On se situe ici au delà de la valeur qui était attendue pour l'année 2006 (54,5%) mais ce dépassement n'est pas sans poser de problème sur l'enveloppe disponible pour les autres niveaux d'enseignement.

Le chapitre 2 a montré que les résultats en termes de couverture scolaire sont relativement faibles. En effet, si l'on a pu noter de forts progrès en termes d'admission (le TBA passant de 48,5% en 2001 à plus de 80% à l'heure actuelle, au delà de la valeur anticipée pour 2006), le chemin à parcourir pour atteindre 100% d'achèvement reste long, le pays n'ayant enregistré qu'une très faible amélioration à ce niveau sur la période : l'on se situe sur cet objectif à 32,5% en 2006 là où l'on aurait du dépasser le seuil de 37% cette même année. Un point positif demeure la mise en œuvre effective de la réduction du pourcentage de redoublant.

Tableau 3.22. Situation de l'éducation de base en 2006 par rapport à ce qui était attendu dans les simulations de 2001, au regard du cadre indicatif de l'IMOA-EPT et des objectifs de la requête EPT –PA

	Cadre indicatif	Valeur attendue pour 2006 dans les simulations de 2001	Valeur 2006	Cible	Année cible
Mobilisation de ressources					
Revenu domestique en % du PIB	14 - 18	13,9	12,0	14,5	2011
Dépenses publiques courantes d'éducation <i>(en % des dépenses courantes discrétionnaires)</i>	20	22	20,3	25	2015
Dépenses publiques courantes pour le primaire <i>(en % des dépenses courantes d'éducation)</i>	50	54,5	60,4	50	2015
Indicateurs de flux					
% du groupe d'âge entrant en 1 ^{ère} année	100	70	80	100	2010
% du groupe d'âge atteignant la 6 ^{ème} année du primaire	100	37	32,5	100	2015
% de redoublants	10	13	12	8	2015
Indicateurs de production des services éducatifs					
Rapport élèves maîtres dans le public	40	45	55	42	2011
Salaire moyen des enseignants actuels	3,5	4,8	5,3	4	2015
Salaire moyen des nouveaux enseignants					
Autres dépenses courantes (en % des dépenses courantes totales)	33	31	42	33	2015
% d'élèves scolarisés au privé	10	9,6	13,6	8	2010
Nombre d'heures annuelles d'instruction	850 - 1000	820	820	1000	2005
Coût de construction d'une salle de classe équipée	8 000				

Source : Requête EPT – PA et estimations des auteurs pour l'année 2006

Les indicateurs de production de service éducatifs ne sont pas reluisants : dégradation des conditions d'encadrement, salaire enseignants supérieur à ce qui était anticipé³¹ et part de l'enseignement privée croissante, alors que le document de requête envisageait plutôt une diminution (objectif 8%) et le passage en deçà du seuil de 10% pour l'année 2006. Les dépenses courantes hors salaires enseignant « craie en main » représentent par ailleurs 42% des dépenses courantes totales, ce qui est au delà des 33% du cadre indicatif : compte tenu des performances observées, cela signifie qu'il existe très certainement des gains d'efficacité possible.

Principaux enseignements du chapitre 3

Ce chapitre examine les ressources mobilisées pour le système éducatif, leur distribution par niveau d'enseignement et par nature. L'analyse cible en priorité le financement public étendu à l'évaluation des dépenses des familles. Un examen détaillé des dépenses courantes de l'année 2006 permet de déterminer les rémunérations moyennes des enseignants en termes de PIB par habitant et les coûts par élève pour chaque niveau d'enseignement dans le secteur public. Au terme de cette analyse, on peut retenir principalement ce qui suit :

1. Les dépenses courantes d'éducation ont fortement augmenté au cours des dix dernières années passant de 29,8 à 90,8 milliards de Fcfa entre 1996 et 2006. Une observation de l'allocation intra sectorielle montre que le Burkina Faso accorde une priorité à l'éducation de base au détriment des autres niveaux d'enseignement. La part des dépenses consacrées au primaire, l'alphabétisation et les écoles nationales des enseignants du primaire est passée de 57% en 1996 à 63% en 2006. Pour l'année 2006, 20% des recettes fiscales de l'Etat sont consacrées à l'éducation. Le gouvernement burkinabè, pour répondre à l'objectif de scolarisation primaire universelle qu'il s'est fixé, doit maintenir voire accroître la part des ressources allouées; à l'éducation tout en maintenant toujours une priorité intra sectorielle à l'éducation de base.

2. En 2006, l'enseignement de base (préscolaire, primaire, enseignement non formel et ENEP) représente environ 60,4% de ces dépenses, ce qui situe le Burkina Faso au-delà de la référence fixée par le cadre de l'IMOA-EPT. L'enseignement supérieur et la recherche scientifique représentent 22,1% des dépenses courantes et l'enseignement secondaire 17,3%. Du point de vue de la structuration des dépenses, on remarque que 69,6% des dépenses courantes de 2006 sont consacrées au paiement des personnels, 18% aux dépenses administratives ou pédagogiques et environ 13% aux dépenses sociales.

3. Les dépenses des familles, estimées à partir de l'enquête burkinabè sur les conditions de vie des ménages de 2003 s'élèveraient en 2006 à 45,4 milliards de Fcfa soit 33% des dépenses courantes totales de cette même année. La dépense unitaire moyenne des familles s'échelonne ainsi de 9 971 francs CFA au primaire à 119 079 au niveau de l'enseignement technique, et varie selon les critères socioéconomiques (quintile de revenu, genre, localisation géographique). Il faut noter que les familles contribuent en moyenne à hauteur de 23% des dépenses totales dans l'enseignement primaire, ce qui est conséquent au regard de l'objectif de scolarisation primaire universelle. L'Etat burkinabè doit poursuivre ses efforts dans ce sous-secteur afin que les familles, en moyenne, contribuent le moins possible à ce sous-secteur, et ce, afin d'envoyer à l'école primaire les enfants issus des ménages les plus pauvres.

4. Au niveau de l'enseignement de base, environ 2000 employés payés en 2006 sur titre 2, pour un montant global de 2,3 milliards de Fcfa, ne travaillent pas pour ce département ministériel. Dans un objectif de rationalisation de la gestion des ressources humaines et des finances pour le secteur de l'éducation, il serait opportun que le MEBA recense dans les meilleurs délais ce personnel afin que ces personnes soient rémunérées directement sur le budget du département ministériel pour lequel elles exercent. Il faut noter également que 11% des personnels exerçant dans les établissements ne sont pas titulaires de classes ; lorsque l'on considère les services d'appui du ministère, la part des personnels non enseignants culmine à 25%, ce qui situe le Burkina Faso au dessus de la moyenne des pays africains.

5. 39% des personnels du MESSRS ne sont pas en situation de classe : cela situe là encore le Burkina Faso sur un niveau supérieur à ce qui peut être observé en moyenne régionale. La répartition des enseignants entre les deux sous-cycles de l'enseignement général laisse apparaître un fort déséquilibre entre : 1 844 enseignants pour le 1^{er} cycle et 1 208 pour le second alors que le nombre d'élèves y est 5 fois moindre (31 412 contre 159 145). Il en découle un ratio élève enseignant faible au lycée (26) et très élevé au collège (86). Par ailleurs on recense 568 vacataires, dont 29% sont des enseignants fonctionnaires ou contractuels de l'Etat en service dans les établissements publics du MESSRS. Les heures de vacation représentent un volume financier estimé à 612 millions de Fcfa en 2006, entièrement payées par les familles.

(TSVP)

Principaux enseignements du chapitre 3 (suite)

6. La rémunération moyenne des enseignants est estimée à 5,3 PIB/habitant au primaire, 8,6 PIB/habitant au secondaire 1^{er} cycle et 9,4 PIB/habitant au secondaire second cycle. On observe que les chiffres obtenus sont au-dessus de la moyenne du continent pour chaque niveau d'enseignement et, au cas particulier de l'enseignement primaire, au-dessus de la valeur du cadre indicatif de l'IMOA-EPT.

7. Les dépenses publiques par élève sont estimées à 38 525 F CFA au primaire, 44 668 F CFA au secondaire 1^{er} cycle, 144 781 F CFA au secondaire 2nd cycle, 418 320 F CFA à l'enseignement secondaire technique et la formation professionnelle, et à 504 961 F CFA au supérieur. On constate que les coûts sont croissants en fonction du niveau d'enseignement. Excepté le collège et l'enseignement supérieur, les coûts unitaires sont au-dessus de la moyenne africaine et l'écart est particulièrement marqué pour l'enseignement primaire et l'enseignement technique.

Notes

¹ Il est à noter que dans la mesure où le présent document comporte un chapitre spécifique sur les constructions scolaires, leurs coûts ne seront pas abordés de manière détaillée ici.

² L'analyse du budget du MASSN montre que les dépenses relatives à l'enseignement préscolaire se sont élevées en 2006 à 745 millions de francs CFA, dont 736 pour l'enseignement public seul.

³ Nous verrons plus loin que cette enveloppe comprend une part non négligeable de rappels sur salaires et indemnités.

⁴ Cf. secrétariat de l'IMOA-EPT (2006).

⁵ La Direction des Ressources Humaines (DRH) du MEBA fournit également une situation des personnels. Ce fichier fait état de 15 445 fonctionnaires, 9 852 contractuels et 2 053 SND, ce qui donne un total de 27 350 agents. L'aspect novice et provisoire des fichiers de la DRH, combiné au fait qu'ils fournissent une estimation des nombres d'agent du MEBA inférieure à celles fournies par les autres sources, a conduit à considérer que ce fichier devrait être retravaillé avant d'être utilisé comme source pour l'exercice de consolidation.

⁶ Il est à noter que le montant payé par la solde au titre du MEBA pour l'année 2006 diffère du montant du budget exécuté d'environ 500 millions de francs CFA.

⁷ Cette hypothèse permettrait de « retrouver » une partie des personnels non enseignants émergeant à la solde du MEBA mais non répertoriés ailleurs.

⁸ La plupart d'entre eux sont renseignés comme ayant un diplôme professionnel « autre ».

⁹ Le recours aux vacataires semble peu fréquent dans l'enseignement technique, ou l'on n'en répertorie qu'une vingtaine.

¹⁰ Une enveloppe avait été budgétisée dans l'avant projet de budget, sans être en fin de compte retenue dans la loi de finance 2006. Il est toutefois nécessaire de souligner ici qu'une enveloppe pour la prise en charge au moins partielle de ces heures de vacation a été programmée en 2007, à hauteur de 917,1 millions de francs CFA (selon le service de suivi de la gestion des établissements de la DAF MESSRS).

¹¹ Chaque enseignant est autorisé à dispenser sept heures hebdomadaire de vacation. Cependant, il ressort que certains enseignants en dispense beaucoup plus.

¹² Sur six pays, Cameroun, Madagascar, Mauritanie, Niger, Tchad et Togo la proportion de non enseignant au primaire est évaluée en moyenne à 15% pour une étendue de 7-32%. Elle est de 31,3% en moyenne sur l'enseignement secondaire.

¹³ Elle est de 31,3% en moyenne dans l'enseignement secondaire, pour les pays cités précédemment.

¹⁴

¹⁵

¹⁶ Ecoles primaire publiques, ENEP, Education non formelle et subventions aux écoles primaires privées.

¹⁷ Cf. UNESCO BRED, 2007, *EPT en Afrique : l'urgence de politiques sectorielles intégrées*, rapport Dakar +7, UNESCO, Dakar

¹⁸ Salaires des non enseignants et ensembles des dépenses non salariales

¹⁹ Et au delà également de la valeur indicative de l'IMOA – EPT.

²⁰ Sur la base des données de population retenues dans le cadre du RESEN, le PIB par habitant s'établit en 2006 à 231 471 francs CFA.

²¹ On ne tient pas compte ici des dépenses salariales faites sur le budget du MEBA servant à rémunérer les personnes hors systèmes ainsi que les 6,5 milliards de rappels sur salaires et indemnités, dépenses non récurrentes.

²² cf. RESEN Burkina 2002

²³ cf. UNESCO BRED A, 2007, *EPT en Afrique : l'urgence de politiques sectorielles intégrées, rapport Dakar +7*, UNESCO, Dakar

²⁴ Cf. UNESCO BRED A, 2007, *EPT en Afrique : l'urgence de politiques sectorielles intégrées, rapport Dakar +7*, UNESCO, Dakar

²⁵ Cette étendue est basée sur l'ensemble des pays africains pour lesquels l'information est disponible, pouvant donc être de niveau de développement différent.

²⁶ Bénin, RCA, Cameroun, Congo, Côte d'ivoire, Guinée, Madagascar, Niger, Tchad et Togo.

²⁷ Les niveaux de revenus déclarés au niveau de l'éducation sont cohérents avec les résultats du tableau 3.16. Il s'agit en effet de niveau de revenu déclarés, auquel il faut ajouter les prélèvements CARFO et IUTS.

²⁸ Les résultats sont présentés en annexe 3.3

²⁹ Le plan EPT – PA prévoyait en 2002 un recrutement net de 29 000 enseignants à l'horizon 2010.

³⁰ Cf. MEBA (novembre 2002), *Document de la requête sur l'éducation pour tous : procédure accélérée*, p. 5. *Document disponible sur le site www.education-fast-track.org*

³¹ Et ce d'autant plus que le calcul du salaire moyen des enseignants tiens compte des personnels en situation de service national de développement, statut auquel sont affilié durant une seule année les enseignants contractuels nouvellement recrutés, assorti d'un pécule mensuel et non d'un salaire.

Efficacité interne et qualité des apprentissages dans l'enseignement burkinabè

Ce chapitre aborde deux questions distinctes mais complémentaires que sont l'efficacité interne du système éducatif et la qualité des apprentissages.

Traditionnellement, les planificateurs accordent une grande attention aux flux d'élèves et notamment aux redoublements et aux abandons. Cette attention est légitime dans la mesure où ces dimensions ont de lourdes conséquences sur le coût de fonctionnement du système éducatif et sur son efficacité. Concrètement, il s'agit ici de voir dans quelle mesure les ressources engagées permettent de produire les résultats attendus. La question est particulièrement importante pour l'enseignement primaire où l'objectif est de voir la totalité des enfants achever ce cycle. On regroupe généralement ces questions sous le vocable d'efficacité interne qui fera l'objet de la première partie de ce chapitre.

Toutefois, les questions d'efficacité interne doivent s'articuler avec les questions de qualité des apprentissages. L'achèvement d'un cycle, quel qu'il soit, doit se traduire par des acquisitions scolaires correspondant aux objectifs d'apprentissage fixés par les programmes scolaires. L'analyse de la qualité des apprentissages vise donc, d'une part, à nous informer sur ce que les élèves apprennent à l'école et, d'autre part, sur les facteurs qui agissent sur ce processus d'apprentissage. Ces facteurs, s'ils sont clairement identifiés, peuvent constituer des leviers pour l'amélioration de la qualité dans les écoles burkinabè. Aussi, des analyses statistiques et économétriques doivent être réalisées aux différents niveaux d'enseignement, et ce sera l'objet de la seconde partie de ce chapitre.

I. Efficacité interne du système éducatif

Plus un système éducatif évolue dans un contexte de ressources contraignant et plus se pose la question de l'efficacité de l'utilisation des ressources disponibles avec acuité. L'analyse de l'efficacité interne est donc un passage obligé dans le diagnostic d'un système éducatif. Le redoublement y tient une place particulière.

1.1 Le redoublement

Le redoublement est une pratique très inégale selon les pays, alors qu'elle n'existe pas dans certains pays, elle est utilisée intensivement dans d'autres pays. En Afrique, il y a une ligne de fracture très nette entre pays francophones et lusophones, qui utilisent abondamment le redoublement, et pays anglophones qui y ont un recours assez modéré voire inexistant pour quelques uns d'entre eux. En outre, dans un même pays, le redoublement peut être diversement pratiqué selon les zones (voire les écoles) et ses causes diversement ressenties. Le tableau 4.1 présente l'évolution de la proportion de redoublants au cours des 10 dernières années pour les enseignements primaire et secondaire au Burkina Faso. En 2007, le pays est

Tableau 4.1 : Evolution des proportions de redoublants au cours des 10 dernières années

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
CP1	11,4	12,2	11,7	11,4	11,5	9,3	6,1	5,9	6,2	5,2
CP2	12,9	12,4	12,8	12,5	12,6	10,2	9,3	8,3	8,8	9,1
CE1	16,2	17,3	16,6	16,6	17,1	14,7	12,4	11,1	10,2	10,5
CE2	14,4	14,7	15,2	15,4	15,9	13,9	13,4	12,6	12,4	12,3
CM1	16,8	16,2	16,3	17,7	18,3	16,0	14,7	13,4	13,7	13,7
CM2	36,4	39,4	35,1	37,3	35,4	32,8	31,4	29,7	30,0	29,5
Primaire	17,0	17,7	17,0	17,6	17,5	15,1	13,0	11,9	12,0	11,7
6ème	22,8	23,2	19,5	21,3	21,8	21,6	21,3	22,1	23,2	22,8
5ème	22,3	25,7	26	20,3	25,6	21,7	23,1	21,1	21,3	22,3
4ème	23,8	30,1	26,9	26,3	27,8	26,3	24,1	22,9	21,8	23,8
3ème	37,2	43,7	42,1	37,6	51,5	41,4	35,6	32,0	34,6	37,2
Secondaire 1er cycle	28,4	29,7	27,1	25,4	29,5	26,7	25,0	23,9	24,7	25,9
2nde	16,8	19,2	17	18,3	20,8	17,0	10,9	17,2	20,0	16,8
1ère	20,9	19,6	20,6	19,1	20,0	21,0	18,4	12,9	16,5	20,9
Terminale	37	39,8	36,6	38,1	39,2	37,5	37,4	37,2	29,8	37
Secondaire 2nd cycle	24,3	25	23,7	24,8	27,0	25,3	20,9	21,4	21,8	24,3

Sources : DEP/MEBA et DEP/MESSRS

plutôt en deçà de la moyenne des autres pays francophones pour l'enseignement primaire avec un pourcentage de redoublants légèrement inférieur à 12% mais nettement au dessus de la moyenne des pays anglophones (8%)¹. On observe une tendance à la baisse depuis 2002/03 alors que la proportion de redoublants était stable autour de 17% entre 1997 et 2002. On peut observer que la classe de fin de cycle primaire (CM2) présente une proportion de redoublants très nettement supérieure à celles des autres classes. Il s'agit d'un phénomène classique pour les classes de fin de cycle qu'on observe à travers le temps mais aussi aux différents niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement secondaire, les proportions de redoublants sont nettement plus élevées que dans le primaire et on n'observe pas de baisse tendancielle. Au 1^{er} cycle du secondaire, le pourcentage semble se stabiliser autour de 25% à partir de 2002/03 alors qu'il était plutôt compris entre 27 et 29% entre 1997 et 2002. Au second cycle du secondaire, le redoublement oscille entre 21 et 25% au cours des cinq dernières années. Ces chiffres restent élevés et indiquent que la pratique du redoublement est plus intensive au secondaire que dans l'enseignement primaire.

Les travaux de recherche qui ont été menés sur le redoublement contestent la pertinence de cette pratique. Le lien supposé entre redoublement et qualité des apprentissages est loin d'être évident alors que les conséquences néfastes en matière d'abandons scolaires et de gaspillages des ressources publiques sont elles bien connues². On sait qu'un redoublement implique un doublement du coût pour une classe donnée par les élèves concernés puisqu'ils doivent faire deux fois la même classe. Il s'agit donc d'une mesure pour le moins coûteuse qu'on raisonne en termes financiers ou en termes de places disponibles dans le système éducatif. En effet, les redoublants prennent des places qui pourraient être occupées par d'autres enfants. Cela montre que le redoublement limite l'accueil au sein du système éducatif. Une telle situation est particulièrement préoccupante dans un contexte comme celui du Burkina Faso où encore beaucoup d'enfants ne sont pas scolarisés dans l'enseignement primaire. En outre, les études ont montré le lien très marqué entre le redoublement et les abandons précoces. Bernard, Simon et Vianou (2005)³ montrent pour 44 pays africains qu'en moyenne 1% de redoublants en plus se traduit par 1,3% d'abandons scolaires supplémentaires. En clair, plus le redoublement est important plus les élèves qui abandonnent l'école sont nombreux. Les auteurs mettent également en évidence qu'environ 1% de redoublants en plus diminue d'environ 1% le taux d'achèvement. Ainsi, si cette relation moyenne se vérifiait au Burkina Faso, la diminution du redoublement dans l'enseignement primaire de 12% à 5% par exemple permettrait un gain d'environ sept points sur le taux d'achèvement du primaire.

1.2 Les autres indicateurs d'efficacité interne

Le tableau 4.2 synthétise les principaux indicateurs d'efficacité interne des flux pour l'enseignement primaire. On retrouve certaines informations déjà présentées dans le chapitre 2 comme le taux brut de scolarisation et le taux de rétention ainsi que des informations synthétiques sur les redoublants. Les différents coefficients d'efficacité interne viennent compléter ces informations. Le coefficient d'efficacité interne se définit comme étant le rapport entre le nombre d'années d'études théoriquement nécessaires pour conduire un élève de la première année à la dernière année du cycle et le nombre d'années élèves consommées l'année observée. On multiplie par 100 pour raisonner en pourcentage. On observe dans le tableau 4.2 que le Burkina Faso présente un coefficient d'efficacité interne de 68,6⁴, ce qui signifie qu'un peu plus de 31% des ressources sont utilisées pour financer les redoublements et les années de scolarité des élèves ayant abandonné avant la fin du cycle. On peut considérer ces dépenses comme un gaspillage ou tout au moins comme une mauvaise utilisation des ressources. En effet, nous reviendrons sur la question de la faible efficacité pédagogique du redoublement dans la section suivante, mais on doit déjà rappeler qu'un abandon avant la fin du cycle primaire est contraire aux objectifs de l'EPT et risque de priver les enfants concernés d'une alphabétisation durable. Il faut donc souligner que consacrer 31% des ressources aux abandons et aux redoublements est certainement très excessif et que des progrès importants sont souhaitables dans ce domaine. On observe que le coefficient d'efficacité interne s'élèverait à 79 s'il n'y avait

Tableau 4.2 : Rétention et coefficients d'efficacité interne au primaire en 2007

	Primaire
Taux brut de scolarisation	64,9%
% de rétention sur le cycle	66,8%
% moyen de redoublants	11,7%
% de redoublants par classe	
CP1/6ème/2nde	5,2%
CP2/5ème/1ère	9,1%
CE1 /4ème/Terninale	10,5%
CE2/3ème	12,3%
CM1	13,7%
CM2	29,5%
Coefficient d'efficacité interne global	68,6
Coefficient avec seulement les abandons	79
Coefficient avec seulement les redoublements	87

Sources : données DEP/MEBA et DEP MESSRS, calcul des auteurs

pas de redoublements et à 87 sans abandons. On peut donc s'attendre à des gains importants si une diminution des abandons intervenait, les progrès seraient également appréciables avec une diminution du redoublement. En outre, compte tenu que le redoublement tend à accroître les abandons, une baisse du redoublement pourrait se révéler très bénéfique pour améliorer l'utilisation des ressources. On peut remarquer que le coefficient d'efficacité interne n'a que peu évolué au cours des dernières années puisqu'il était de 66 en 1998/99.

Le tableau 4.3 permet de comparer la situation du Burkina Faso avec d'autres pays africains. On observe que ce problème de la faible efficacité interne est commun à beaucoup

Tableau 4.3 : Comparaison internationale des coefficients d'efficacité interne dans l'enseignement primaire

	Coefficient d'efficacité interne
Niger (2002 /2003)	75
Guinée (2004/05)	77
Burkina Faso (2006/07)	69
Mali (2003/04)	71
Congo (2004/05)	65
Togo (2003/04)	63
Mauritanie (2003/04)	54
RCA (2004/05)	53
Tchad (2003/04)	49
Bénin (2006/07)	76
Cameroun (2002/03)	63
Moyenne	65

Sources : RESEN sauf Guinée : calcul des auteurs à partir des données administratives

de pays africains. Cependant, des pays comme la Guinée, le Niger (pour des années antérieures) ou le Bénin présentent des coefficients d'efficacité interne nettement supérieurs au Burkina Faso. Un point commun à ces trois pays est qu'ils ont tous diminué sensiblement le redoublement dans les années récentes.

La situation de l'enseignement secondaire est un peu différente du fait de la prise en charge d'une part importante des élèves par l'enseignement privé. En effet, en 2006/2007, les établissements privés scolarisaient 36,2% des élèves du premier cycle secondaire et 33,9% de ceux du second cycle. Il est donc apparu opportun de distinguer l'enseignement public de l'enseignement privé dans l'analyse du coefficient d'efficacité interne d'autant plus que la gestion des flux se présente de façon différente dans les deux secteurs.

L'interprétation des résultats du privé doit être prudente du fait qu'on observe un accroissement très net des effectifs au niveau des classes d'examen (3^{ème} et terminale), ce qui signifie que le secteur privé accueille une partie des élèves du secteur public à ces niveaux probablement en raison d'échecs ne permettant plus leur maintien dans les établissements publics de ces derniers⁵. On observe que le coefficient d'efficacité interne des collèges publics est particulièrement bas (49) ; cela montre que 51% des ressources sont consommées par les redoublements et les abandons. Par ailleurs, on constate que les coefficients sans les redoublements et sans les abandons sont nettement plus élevés (respectivement 66,3 et 72,9). L'efficacité interne du collège public est donc particulièrement basse. Le constat est sensiblement identique pour le second cycle secondaire public où redoublements et abandons ont un poids à peu près similaire dans l'explication du modeste coefficient d'efficacité interne obtenu. Il apparaît clairement dans l'enseignement secondaire public que le fonctionnement

Tableau 4.4 : Les coefficients d'efficacité interne dans l'enseignement secondaire (année 2006/2007)

	1 ^{er} cycle secondaire			2 nd cycle secondaire		
	Public	Privé	Ensemble	Public	Privé	Ensemble
% de rétention sur le cycle	46,4%	91%	61,7%	55,2%	102,8%	75,1%
% moyen de redoublants	24,3%	26,3%	25,9%	26%	20,9%	24,3%
% de redoublants par classe						
6 ^{ème} /2 ^{nde}	23,4%	21,4%	22,8%	19,9%	8,9%	16,8%
5 ^{ème} /1 ^{ère}	23,9%	19,2%	22,3%	25,4%	11,3%	20,9%
4 ^{ème} /Terminale	26,0%	20,0%	23,8%	36,6%	37,6%	37,0%
3 ^{ème}	34,0%	40,1%	37,2%	-	-	-
Coefficient d'efficacité interne global	49	75,7	59,2	53,2	80,8	64,3
Coefficient avec seulement les abandons	66,3	103,1	80,3	72,2	103,5	86
Coefficient avec seulement les redoublements	72,9	91	72,9	72,0	78,4	75

Source : DEP/MESSRS, calcul des auteurs

actuel privilégie la sélection en cours de cycle plutôt que lors du passage d'un cycle à l'autre. Ce fonctionnement à un coût particulièrement important puisqu'il consomme environ la moitié des ressources publiques pour ces deux cycles d'enseignement.

II. La qualité des apprentissages

Si une grande attention est accordée à la scolarisation des enfants et notamment à l'école primaire, une attention tout aussi importante doit être accordée à l'acquisition des connaissances et des compétences attendues durant cette scolarisation. La mesure de ces connaissances et de ces compétences n'est pas une chose aisée et elle implique la disponibilité de données spécifiques. Il est également important de permettre au pays de situer le niveau de performance de son système éducatif par rapport à d'autres pays. Enfin, connaître le niveau de performance est utile mais il est également très intéressant d'identifier les facteurs qui agissent sur la qualité des apprentissages. Trois catégories de données sont mobilisées dans cette partie. Tout d'abord, des données sur l'alphabétisation issues des enquêtes ménages⁶ permettent d'interroger la capacité du système éducatif burkinabè à alphabétiser durablement les individus selon leur niveau d'études. Ensuite, nous disposons des données issues d'une évaluation des acquis scolaires de l'enseignement primaire de 1996 réalisée par le PASEC qui permettent, entre autres, des comparaisons internationales. Nous disposons aussi des données d'enquêtes nationales sur les acquis des élèves menées par la DEP/MEBA. En ce qui concerne le secondaire, ce sont les résultats au BEPC et au Bac⁷ en 2006, combinés aux données de la DEP/MESSRS, qui sont l'objet des analyses.

II.1 L'alphabétisation

L'alphabétisation présente un caractère symbolique notamment pour l'éducation de base et occupe une place importante dans les programmes scolaires. Il s'agit en effet d'un des objectifs

Tableau 4.5 : Niveau d'alphabétisation des adultes (22-44 ans) selon la plus haute classe fréquentée

Plus haute classe atteinte	Ne sait pas lire ou lit avec difficulté	Sait lire aisément	% savant lire aisément	Total
Aucune scolarité	7548	41	0,5%	7589
1ère année	58	2	3,3%	60
2ème année	113	7	5,8%	120
3ème année	119	12	9,2%	131
4ème année	125	13	9,4%	138
5ème année	97	35	26,5%	132
6ème année	235	219	48,2%	454
7ème année ⁷⁴	2	62	96,9%	64
8ème année	1	84	98,8%	85
9ème année	1	113	99,1%	114
10ème année	1	215	99,5%	216
11ème année et plus	0	341	100,0%	341
Total de ceux qui sont allés à l'école	752	1103	59,5%	1855
Total	8300	1144	12,1%	9444

Source : EDS 2003

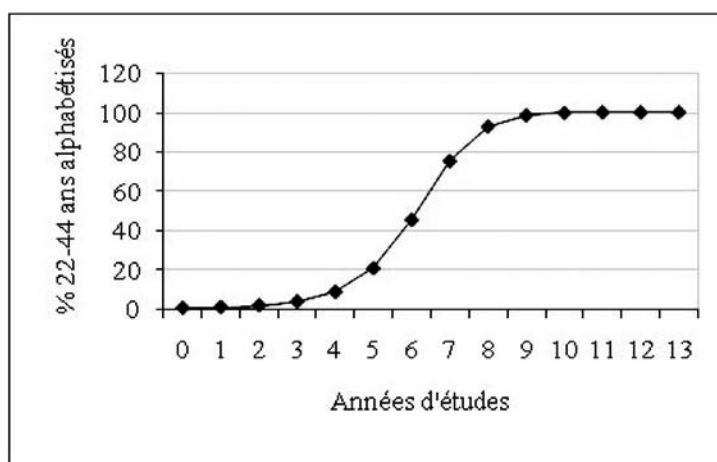
premiers de l'école que de former de futurs adultes alphabétisés. Bien sûr, les objectifs des programmes scolaires ne se limitent pas à l'alphabétisation mais on peut considérer qu'il s'agit d'une première dimension qui peut légitimement servir à l'évaluation de l'efficacité de l'école. Cette dimension peut être approchée à partir des enquêtes réalisées auprès des ménages qui fournissent des éléments permettant d'analyser la relation entre la durée de scolarisation et l'alphabétisation. On cherche notamment à estimer la probabilité d'être durablement alphabétisé en fonction du niveau d'études atteint. L'enquête démographie et santé (EDS) 2003 utilisée ici regroupe 9 444 individus compris entre 22 et 44 ans qui constituent notre public cible.

Le tableau 4.5 présente la distribution des individus de l'échantillon selon leur capacité à lire aisément un texte, ce qui est assimilé au fait d'être alphabétisé. On constate tout d'abord que parmi les individus de 22 et 44 ans qui ne sont jamais allés à l'école la proportion de ceux qui sont alphabétisés est extrêmement faible (0,5%). Par contre, environ 60% de ceux qui ont fréquenté l'école sont alphabétisés ce qui tend à montrer que l'école reste le principal vecteur d'alphabétisation⁸. Si on regarde la plus haute classe atteinte, on constate qu'en fin de cycle primaire, c'est-à-dire en 6^{ème} année (CM2), seulement 48,5% des individus sont alphabétisés ce qui est relativement faible. En outre, avant la 5^{ème} année, la proportion d'individus alphabétisés est extrêmement réduite, moins de 10% savent lire aisément.

On peut estimer plus précisément la probabilité d'être alphabétisé en contrôlant l'effet de la plus haute classe atteinte avec d'autres variables tel que l'âge, le genre ou encore le milieu de résidence. Le graphique 4.1 illustre cette estimation. Les résultats ne sont pas très différents et on observe que la probabilité d'être alphabétisé après six années de scolarité est de 45,3% alors que la moyenne africaine s'élève à 68% (UNESCO-BREDA, 2007⁹). La performance de l'école primaire burkinabè apparaît donc assez nettement en deçà de la moyenne africaine (23 points d'écart). On voit également qu'il faudrait environ 10 années de scolarité pour que la probabilité d'alphabétisation soit de 100%.

Le graphique 4.1 est construit sur la base de simulations issues du modèle présenté dans le tableau 4.6. Les résultats de ce modèle mettent en exergue la relation entre la plus haute classe atteinte et l'alphabétisation. Ils font également ressortir que la probabilité d'être alphabétisé augmente quand on est un homme et quand on réside en zone urbaine. L'âge en revanche n'apparaît pas jouer un rôle significatif.

Graphique 4.1 : Simulation de la probabilité d'être alphabétisé en fonction du niveau d'étude



Source : EDS 2003, calcul des auteurs

Tableau 4.6 : Modèle explicatif de l'alphabétisation

Variables	Coefficients
Classe la plus haute atteinte	0,356***
Carré de la classe la plus haute atteinte	0,072***
L'individu réside en zone urbaine	0,861***
Homme	1,149***
Âge	-0,00101
Constante	-5,288***
Pseudo R ²	0,77

*** significatif au seuil de 1%

Source : EDS 2003

Ce modèle met en exergue d'importantes disparités selon le genre et la localisation géographique qui sont reprises dans le chapitre 6 qui traite des questions d'équité.

Il faut néanmoins rappeler que les résultats présentés concernent des adultes âgés entre 22 et 44 ans et qu'ils renvoient donc à une image du système éducatif tel qu'il fonctionnait entre le début des années 80 et le début des années 90.

Il est donc utile de compléter cette analyse avec d'autres plus récentes centrées sur l'évaluation des acquis des élèves.

II.2 La qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire

II.2.1 La qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire burkinabè

La DEP/MEBA réalise des évaluations des acquis visant à comparer l'évolution des résultats des élèves burkinabè dans le temps. La première vague d'évaluations a eu lieu entre 2005 et 2007 et a concerné toutes les classes de l'enseignement primaire. A partir de 2008, la seconde vague d'évaluations permettra des comparaisons temporelles très intéressantes. Les résultats de la première vague sont présentés dans le tableau 4.7. A l'exception des mathématiques au CP1 et CE2, on observe des résultats plutôt moyens (entre 40,1 et 60,1 sur 100) mais avec une hétérogénéité relativement marquée.

Il est toujours délicat d'apprécier correctement le niveau de la qualité des apprentissages dans un système éducatif si on ne peut pas le comparer aux niveaux d'autres pays. La participation du Burkina Faso à une évaluation PASEC en 1995/96 nous fournit cette base comparative intéressante pour une période antérieure.

Tableau 4.7 : Évaluations nationales des acquis scolaires dans l'enseignement primaire

Année	Niveau	Disciplines (scores sur 100)		
		Français	Mathématiques	Sciences
2005	CP1	41,9 (21,2)	37,1 (22,3)	
	CE2	40,1 (18,9)	38,2 (18,2)	
2006	CP2	50,5 (23,4)	46,4 (23,7)	
	CM1	45,3 (17,6)	43,9 (18,5)	49,9 (19)
2007	CE1	46,1 (23)	46,8 (21,1)	
	CM2	53,7 (17,7)	49,8 (16,3)	60,1 (16,8)

Ecart type entre parenthèses

Source : Rapport sur l'évaluation des acquis scolaires de 2005-2007, DEP/MEBA

Le tableau 4.8 met en évidence la proportion d'élèves atteignant un seuil d'au moins 40% de bonnes réponses au test de français et de mathématiques du PASEC dans différents pays africains. On peut considérer que cet indicateur permet de voir quelle est la proportion d'élèves de 5^{ème} année qui parviennent à un niveau d'apprentissage convenable dans différents pays, l'idée sous-jacente étant que la totalité des élèves devraient atteindre ce seuil. Même si le seuil retenu est toujours discutable, les comparaisons entre pays permettent de voir des différences marquées. Ainsi, on constate que le Burkina Faso se classe en 2^{ème} position de la 1^{ère} vague d'évaluations réalisées par le PASEC entre 1995 et 1998. Environ 60% des élèves burkinabè de CM1 atteignaient le seuil de 40% de bonnes réponses. Si le résultat peu paraître satisfaisant comparativement aux autres pays, il ne doit pas faire perdre de vue que 40% des élèves n'ont pas atteint ce seuil, ce qui implique qu'ils ne maîtrisent pas les compétences de base en français et mathématiques. Toutefois, la comparaison dans le temps montre une évolution plutôt préoccupante puisque le chiffre tombe à 34,8% en 2007. Une baisse spectaculaire qui pourrait s'expliquer en partie par l'accès à l'école d'un plus grand nombre d'élèves issus de milieux défavorisés¹⁰. Quoi qu'il en soit, on peut considérer qu'avec environ 65% des élèves qui n'atteignent pas ce seuil minimal, la question de la qualité des apprentissages doit figurer parmi les premières priorités de la politique éducative.

Le constat de la faiblesse des résultats ne nous informe pas sur les causes à l'origine de cette situation, il faut pour cela procéder à des analyses spécifiques.

II.2.2 Les facteurs explicatifs des acquisitions au CM1 en 2006 (évaluation DEP-MEBA)

Pour l'analyse réalisée ici, on ne dispose pas du score initial des élèves, ce qui mène à des interprétations prudentes des variables et interdit aussi toute interprétation des variables au niveau de l'enseignant du fait des biais potentiels. Pour conforter certains résultats, il est intéressant de les mettre en perspective avec ceux obtenus à partir de modèles plus robustes réalisés sur les données PASEC de 1996 présentés en annexe 4.1. Bien sûr cela ne vaut que pour des variables dont on pense que l'effet est sensiblement identique dans le temps. En outre, on ne peut pas comparer directement les coefficients du fait de la différence des modèles mais on peut néanmoins constater le sens dans lequel joue la variable ainsi que sa significativité.

Tableau 4.8 : Proportion d'élèves obtenant au moins 40% de bonnes réponses aux tests de français et mathématiques de 5^{ème} année du PASEC

Année	Pays	% d'élèves avec au moins 40% de bonnes réponses
1995-1996	Burkina Faso	60,0
1995-1996	Cameroun	64,4
1995-1996	Côte d'Ivoire	59,5
1995-1996	Sénégal	33,7
1997-1998	Madagascar	55,8
2003-2004	Mauritanie*	11,4
2003-2004	Tchad	17,5
2004-2005	Bénin	20,0
2004-2005	Cameroun	60,5
2004-2005	Madagascar	69,6
2005-2006	Gabon	65,3
2006-2007	Burkina Faso**	34,8
2006-2007	Sénégal**	37,2

* Arabe, français et mathématiques combinés

** Résultats provisoires, données non pondérées

Source : PASEC

De fait, on retrouve des tendances communes à ce qui est observé dans les analyses des données PASEC 1996. Ces résultats sont particulièrement marquants pour le genre et le redoublement. Il y a donc un réel problème au niveau du genre déjà souligné par Bernard (2006) qui constate que, si en mathématiques la différence existe dès le début du cycle, en revanche en français la différence semble se creuser en cours de cycle. En outre, il montre également que le phénomène est plus marqué en zone rurale. Les analyses réalisées ne permettent pas d'avancer que ces différences soient imputables directement à des facteurs scolaires, elles pourraient être le produit de représentations sociales prégnantes dans la société.

Le fait d'avoir au moins l'un de ses parents fonctionnaires se traduit également positivement sur les acquis scolaires, ce qu'on peut rapprocher de l'effet du niveau de vie observé avec les données PASEC. Cela vaut également pour l'usage de la langue française au domicile familial qui renvoie aussi à des catégories sociales plutôt favorisées.

On retrouve également un effet positif des manuels scolaires. Le manuel de français étant influant dans toutes les disciplines, ce qui n'est guère surprenant dans la mesure où les autres disciplines sont dispensées en français. Le manuel de mathématiques est quant à lui associé à de meilleures acquisitions des élèves uniquement dans cette discipline.

La variable relative au genre de l'enseignant doit être interprétée avec prudence. En effet, en l'absence du contrôle du score initial des élèves, on ne peut imputer leur performance de fin de 5^{ème} année uniquement à l'enseignant qui leur a dispensé les cours cette année là. La très grande majorité des élèves ont eu plusieurs enseignants avant cette classe, et pas nécessairement que des femmes, qui ont contribué au niveau qu'ils ont atteint en fin de 5^{ème} année, ce qui implique que notre mesure est biaisée. En outre, on constate que les enseignantes sont beaucoup plus fréquemment affectées dans les zones urbaines (68,5% des femmes enseignantes de l'échantillon sont en zone urbaine contre à peine 32% des hommes). Il est donc fort possible qu'une partie du résultat observé soit plus imputable au lieu d'affectation qu'au genre de l'enseignant.

L'une des variables les plus influentes, et ce dans l'ensemble des disciplines, est la reprise tardive des cours dans les classes¹¹. Les élèves concernés ayant perdu au minimum un mois de cours, parfois deux, on comprend aisément qu'ils aient été pénalisés dans leurs apprentissages. Cet aspect rejoint la problématique plus large du temps d'apprentissage qui constitue l'ingrédient premier d'un enseignement de qualité. Une étude récente réalisée à la demande du MEBA a estimé que le volume horaire d'enseignement pour l'année scolaire 2006-2007 était en moyenne de l'ordre de 574 heures contre 961,5 heures prévues. Une attention particulière devrait donc être accordée à cet aspect dans le cadre d'une politique d'amélioration de la qualité des apprentissages.

La localisation de l'école en zone rurale est également associée à de moins bons résultats des élèves alors qu'elle n'apparaît pas significative dans les modèles sur données PASEC (Cf. annexe 4.1). Là aussi, on peut penser que cette variable absorbe les effets de beaucoup d'autres variables qui étaient soit présentes dans les modèles précédents soit prises en compte par le score initial des élèves. Cela ne nous permet donc pas de conclure que les écoles rurales seraient moins efficaces que les écoles des villes mais plutôt qu'elles sont probablement confrontées à un environnement plus difficile.

En ce qui concerne le statut de l'école (public versus privé), il n'y avait que cinq écoles privées dans l'échantillon, ce qui ne nous permet pas de généraliser à l'ensemble des écoles privées le résultat favorable observé, d'autant que les biais de sélection ne peuvent pas être contrôlés ici. Le résultat peut donc être largement dû au public d'élèves de ces écoles plutôt qu'à une plus grande efficacité de celles-ci sans que l'on soit en mesure de le détecter.

Enfin, les résultats associés à la présence d'eau dans l'école et à l'ancienneté du directeur sont plutôt inattendus. Toutefois, il est à nouveau fort probable qu'ils soient imputables à des biais non maîtrisés en raison de l'absence de score initial.

Dans l'ensemble, les résultats tracent des pistes de réflexion pour la politique éducative mais il convient d'ajouter que les variables des différents modèles (tableau 4.9) expliquent

Tableau 4.9 : Les facteurs influençant les acquis scolaires en français et en mathématiques en 5ème année de l'enseignement primaire (2006)¹²

	Score global ²	Score de français	Score de mathématiques	Score de sciences
L'élève est une fille	-0.16*** (0.04)	-0.09* (0.05)	-0.16*** (0.05)	-0.22*** (0.04)
Age de l'élève	0.01 (0.03)	-0.01 (0.03)	0.04 (0.03)	0.00 (0.03)
L'élève vit avec ses deux parents	-0.11* (0.06)	-0.13** (0.06)	-0.08 (0.07)	-0.05 (0.06)
L'élève a redoublé au moins une fois	-0.39*** (0.05)	-0.40*** (0.05)	-0.36*** (0.05)	-0.27*** (0.05)
L'élève mange un repas le soir	0.16 (0.13)	0.15 (0.13)	0.13 (0.13)	0.15 (0.10)
L'élève parle français à la maison	0.15** (0.06)	0.19*** (0.07)	-0.00 (0.07)	0.18** (0.07)
L'élève est aidé par un répétiteur	0.10 (0.11)	0.08 (0.10)	0.08 (0.11)	0.12 (0.12)
L'élève possède un livre de français	0.25** (0.10)	0.25** (0.10)	0.16* (0.09)	0.23** (0.11)
L'élève possède un livre de mathématiques	0.15 (0.10)	0.13 (0.09)	0.20** (0.09)	0.07 (0.11)
L'élève est allé à l'école maternelle	0.08 (0.09)	0.03 (0.10)	0.09 (0.10)	0.11 (0.09)
L'un au moins des parents de l'élève est fonctionnaire	0.30*** (0.09)	0.26** (0.10)	0.19** (0.10)	0.35*** (0.08)
L'enseignant est une femme	0.38** (0.15)	0.45*** (0.15)	0.34** (0.14)	0.15 (0.15)
La rentrée scolaire a été tardive	-0.48*** (0.12)	-0.44*** (0.11)	-0.46*** (0.14)	-0.37*** (0.13)
Ancienneté du directeur	-0.02* (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.02*** (0.01)	-0.02** (0.01)
Il y a de l'eau dans l'école	-0.24** (0.10)	-0.20** (0.10)	-0.28** (0.11)	-0.16 (0.11)
L'école est en zone rurale	-0.44*** (0.13)	-0.37*** (0.13)	-0.39*** (0.12)	-0.47*** (0.14)
L'école est publique	-0.55** (0.26)	-0.49* (0.26)	-0.57* (0.30)	-0.41** (0.19)
Nombre de classes	89	89	89	89
Observations	1744	1744	1744	1744
R ²	0.28	0.26	0.21	0.22

Source : données DEP/MEBA 2006, analyses des auteurs

Erreurs type robustes entre parenthèses

* significatif au seuil de 10%; ** significatif au seuil de 5%; *** significatif au seuil de 1%

entre 21 et 28% les scores des élèves. Ainsi, une grande partie des effets n'est pas expliquée par ces variables mais par d'autres variables qu'il est impossible de mesurer ici (on peut penser à l'effet classe notamment : talent pédagogique du maître, organisation de la classe, temps scolaire...etc.)

II.3 La qualité des apprentissages dans l'enseignement secondaire

On ne dispose pas, au niveau de l'enseignement secondaire burkinabè, de mesures des acquisitions scolaires des élèves. Cependant, nous disposons des taux de réussite aux examens nationaux qui jugent le niveau de performance des élèves en fin de cycle. Ainsi, plutôt que des scores individuels des élèves, nous chercherons à expliquer la réussite au BEPC par établissement et la réussite au niveau individuel pour le baccalauréat. Bien que cette mesure ne nous permette pas d'apprécier en termes de valeur ajoutée ce que l'établissement aurait pu apporter à ses élèves, elle offre l'avantage de se baser sur l'exigence du système pour un élève de fin de cycle. L'examen national est donc une mesure légitime qui sert de référence aux différents acteurs (enseignants, administrateurs, parents, élèves eux-mêmes). L'utilisation des résultats aux examens nationaux présente aussi l'avantage de couvrir tous les établissements du pays.

Les analyses menées cherchent à mettre en relation la réussite aux examens avec les caractéristiques des établissements et des individus quand l'information est disponible. Les résultats des estimations font émerger un certain nombre de facteurs qui expliqueraient la plus ou moins grande performance des élèves et des établissements aux examens nationaux.

II.3.1 Les facteurs explicatifs de la réussite au BEPC en 2006

L'analyse réalisée ici vise à expliquer le taux de réussite moyen observé au BEPC 2006 au niveau de chaque établissement du pays, à partir de certaines variables caractérisant le contexte des établissements : caractéristiques du public d'élèves qu'ils accueillent, caractéristiques des enseignants, niveau d'équipement, etc. Le fait qu'il s'agisse d'un modèle agrégé et sans contrôle du niveau initial invite à la prudence dans l'interprétation des résultats du fait des multiples biais possibles.

Le modèle explique environ 35% de la variabilité des taux de réussite des établissements secondaires au BEPC. Cette part est assez satisfaisante pour ce type

Tableau 4.10 : Modèle¹⁴ explicatif de la réussite au BEPC (année 2006)

Variables du modèle	Coefficient	Effet marginal
Age moyen des élèves dans l'établissement	-0.13***	-0.03
Proportion d'élèves dont les parents sont salariés du secteur public	0.02***	0.005
Proportion de femmes parmi les enseignants	0.004	0.001
Proportion d'heures de vacation	-0.004***	-0.001
Etablissement privé de type confessionnel	0.89***	0.22
Etablissement public	0.68***	0.17
Nombres d'heures de cours par élèves	0.32	0.08
Nombre total d'élèves dans l'établissement	-0.00007**	-0.00002
Constante	1.16**	/
	R ²	35%

*** significatif au seuil de 1%, ** significatif au seuil de 5%, * significatif au seuil de 10%

Source : données de l'OCECOS et de la DEP du MESSRS, estimations des auteurs

d'analyse mais il convient de mettre en évidence qu'une grande partie des effets ne peut être mesurée ici.

Il ressort de nos estimations que plus *l'âge moyen* des élèves est élevé, moins bonne est la performance des établissements au BEPC. Une année supplémentaire d'âge moyen des élèves fait baisser la probabilité de réussite au BEPC de l'établissement d'environ 3%¹³, toutes choses égales par ailleurs.

L'origine sociale des élèves est souvent considérée comme une variable importante de la réussite scolaire, elle est prise en compte ici à travers la composition sociale du public d'élèves des établissements. Il ressort nettement que *la catégorie socioprofessionnelle* des parents est liée à la réussite des élèves au BEPC. Les résultats de la modélisation indiquent que plus la proportion d'enfants issus d'une famille de salariés du secteur public est importante et plus la probabilité de réussite au BEPC de l'établissement est élevée.

La réussite au BEPC est très sensible au type d'établissement. En effet, *le statut de l'établissement* montre une différence assez nette d'une part entre les établissements privés laïcs et d'autre part, les établissements privés confessionnels et publics. Les établissements privés représentent un peu plus de 44% des établissements du premier cycle secondaire, et 70.6% de ces établissements privés sont laïcs. Les établissements privés confessionnels et ceux du public ont des résultats nettement meilleurs au BEPC que ceux du privé laïc. La probabilité de réussite au BEPC des établissements confessionnels et publiques est en moyenne supérieure respectivement de 22% et 17% à celui du privé laïc en contrôlant les caractéristiques prises en compte dans le modèle. Cette faible performance des établissements privés laïcs peut s'expliquer en partie par le type d'élèves accueilli (niveau initial à l'entrée au collège, élèves en échec dans les établissements publics, redoublement, exposition à l'apprentissage, etc.) et les caractéristiques des enseignants qui interviennent dans ces établissements qui sont insuffisamment contrôlées dans les modèles. En effet, les caractéristiques des personnels enseignants et des élèves présentent une grande variabilité entre ces groupes. Ces résultats ne sont pas nouveaux car « *par des stratégies d'acteurs, les parents fortunés envoient leurs enfants dans les établissements confessionnels où des modes d'organisation strictes et particuliers sont mis en place* » (Coulidiati-Kiélem, 2006). Outre cet « effet de sélection sociale », il y aurait aussi une sélection très forte des meilleurs élèves à l'entrée dans les établissements confessionnels qui pourrait expliquer en partie leurs meilleurs résultats. Mais au-delà de cet effet lié à la sélection, il serait utile de vérifier qu'il n'y a pas un réel problème de qualité des apprentissages dans le privé laïc. Il est donc important de rechercher de façon complémentaire les caractéristiques liées aux modes d'organisation scolaires de ces établissements peu performants et qui pourraient instruire la politique éducative.

Par rapport à l'organisation scolaire des établissements, on observe une relation négative et significative (au seuil de 5%) *entre la taille de l'établissement* et la réussite au BEPC. Ce sont surtout les établissements avec de très grands effectifs qui tendent à avoir de moins bons résultats au BEPC. On estime, toutes choses égales par ailleurs, que 1 000 élèves en plus dans un établissement, impliquent une diminution d'environ 2% de la probabilité de réussite au BEPC. Par ailleurs, il apparaît clairement que plus *la proportion d'heures de vacation* est élevée dans l'établissement, moins la réussite des élèves est bonne en opposition avec la proportion d'heures de cours dispensées par des enseignants titulaires (contractuels, fonctionnaires et permanents pour le privé). Il est donc important de regarder de près cette pratique des heures de vacation si on veut améliorer la qualité des acquisitions des élèves. Les analyses descriptives montrent en effet, que ces heures de vacation sont souvent dispensées par les enseignants fonctionnaires et permanents (environ 40%). En outre, il est probable que les établissements où l'on a le plus souvent recours aux heures de vacation présentent des caractéristiques spécifiques non contrôlées dans le modèle, ce qui biaiserait le coefficient; donc ce résultat peut ne pas être uniquement imputable aux heures de vacation.

Enfin, des analyses complémentaires ont mis en évidence une meilleure performance globale moyenne des établissements de certaines régions. Ainsi et dans l'ordre, la probabilité de réussite est en moyenne plus élevée pour cette année cible dans les régions de la Boucle du Mouhoun, du Nord, des Cascades et du Centre-Sud.

L'analyse longitudinale menée entre 1999 et 2005 (Coulidiati-Kiélem, 2007) sur des données individuelles élèves permet d'apporter des résultats complémentaires sur la réussite au BEPC. Cette recherche a observé sur cinq ans une cohorte réelle de 4200 élèves environ du CM2 (fin de l'école primaire) à la 2nde, début du second cycle du secondaire. L'étude a couvert 79 établissements secondaires et toutes les régions du pays.¹⁵ Les analyses se sont basées sur les résultats aux examens nationaux du CEP et du BEPC. Différentes informations ont été recueillies à travers des questionnaires adressés aux élèves, à leurs professeurs, aux chefs d'établissements, aux directeurs régionaux et des entretiens auprès des APE et de la société civile. Les résultats montrent que les variables liées aux caractéristiques personnelles de l'élève et de sa famille contribuent pour 16% au plus dans l'explication de la variance des résultats au BEPC alors que le contexte scolaire explique entre 48 et 52% de la variance totale, soit la plus grande part de la variance expliquée. Cela signifie que les différences engendrées par le contexte scolaire sont beaucoup plus importantes que celles imputables aux différences des caractéristiques des élèves. Ce résultat indique qu'il existe des marges de manœuvre importantes pour la politique éducative puisque ce sont les variables d'organisation et de gestion scolaires qui sont directement mises en cause. Par ailleurs, il ressort des différences importantes selon la matière enseignée. Par exemple, la capacité d'innover des équipes pédagogiques, l'importance accordée à la discipline, l'existence d'une association de parents d'élèves dynamique aux côtés des pédagogues, semblent agir plus favorablement en mathématiques que dans les autres disciplines. Par contre, le niveau d'équipement matériel et pédagogique de l'établissement semble plus déterminant pour la formation et la réussite des élèves en SVT. Ensuite, cette analyse a montré que l'augmentation du nombre d'élèves par enseignant avait une influence négative sur les résultats des élèves au BEPC.

Au niveau managérial, il a été montré que les chefs d'établissements âgés ou anciens dans leur poste de direction et dans l'enseignement, ou encore ceux qui ne possèdent pas de diplôme pédagogique sont associés à de moins bons résultats de leurs élèves. Le style de direction, le bon climat dans l'établissement, le dynamisme des APE, la cohésion des équipes pédagogiques, la proximité de l'école, favorisent de meilleures acquisitions mais dans tous les cas, le type d'établissement fréquenté a l'impact le plus élevé. Les établissements relevant du privé conventionnel sont de loin les meilleurs.

II.3.2 Les facteurs explicatifs de la réussite au BAC en 2006

Dans cette section, nous avons recherché de façon détaillée les facteurs qui influencent le plus la réussite des élèves au bac des établissements secondaires publics comme privés. Le résultat au Baccalauréat, tout au moins la réussite, est disponible au niveau des élèves, ce qui autorise une modélisation plus fine que pour l'analyse des résultats au BEPC où seuls les résultats par établissements étaient disponibles.

Pour les besoins de la modélisation, les différents types de bacs ont été regroupés en trois catégories : les bacs littéraires (A3, A4 et A5), les bacs scientifiques (C, D et E) et les bacs tertiaires (G1 et G2) sont retenus pour les analyses. Les autres séries étant éparpillées et très faiblement représentées (à peine 3,5%) elles n'ont pas pu être prises en compte dans les analyses.

Cette dissociation en trois catégories de baccalauréat s'explique aussi par le fait que l'analyse préliminaire a montré que tant sur la composition sociale des élèves que sur les caractéristiques de l'organisation pédagogique des établissements, il existe des différences significatives qu'il convient de prendre en compte : horaire d'enseignement, titre pédagogique et niveau d'éducation des enseignants, caractéristiques des élèves, etc. Ainsi,

les filles s'orientent prioritairement vers les bacs tertiaires (45%), puis au bac D (26,2%) et A4 (25,7%) ; elles sont très faiblement représentées dans les séries C, E et A3.

Les résultats au bac sont expliqués à partir des mêmes informations mobilisées sur chaque établissement que pour le BEPC, mais aussi des informations au niveau de chaque élève candidat au bac (âge, sexe, série ou option, mention du bac de même que la session). Comme pour les autres modèles, une grande partie des effets ne peut être mesurée (exemple : le temps scolaire, l'organisation de la classe...etc.).

II.3.2.1 Les facteurs explicatifs de la réussite au baccalauréat dans les séries littéraires (Série A2, A3 et A4)

Dans les séries littéraires, le français, la philosophie, les langues vivantes constituent les matières spécifiques de base. Par rapport aux variables individuelles des élèves, l'âge et le sexe continuent de jouer dans le même sens que pour le BEPC. Les filles réussissent moins bien que les garçons dans les séries littéraires et plus l'élève est âgé, moins il a de chances de réussir au baccalauréat littéraire. En outre, il ressort clairement comme au 1er cycle que la proportion d'enfants de salariés du secteur public dans l'établissement est associée positivement à la réussite au bac littéraire.

Les élèves scolarisés dans les établissements privés confessionnels et publics ont en moyenne, toutes choses égales par ailleurs, respectivement environ 34% et 13% de chance en plus d'obtenir leur bac littéraire, comparativement aux élèves des établissements privés laïcs. On retrouve ici un résultat similaire à celui observé pour le BEPC qui montre des différences marquées de réussite aux examens selon le type d'établissement. Là aussi la question des biais de sélection dans l'accès aux différents types d'établissement doit être soulevée.

La proportion d'enseignantes parmi les enseignants de l'établissement est corrélée positivement avec la réussite au bac littéraire¹⁶. Mais ce résultat ne permet pas de conclure directement à une plus grande efficacité des enseignantes. En effet, il est possible par exemple que ce résultat soit lié à la localisation des enseignantes plus souvent concentrées dans les centres urbains que les hommes.

Une prudence dans l'interprétation de ce résultat amène à ce que des analyses complémentaires soient faites pour permettre de mieux statuer sur cette relation, tout particulièrement en tenant compte de la discipline, du niveau d'enseignement et de la localisation. Par ailleurs, la proportion d'enseignants contractuels et la taille de l'établissement sont associées à des coefficients négatifs mais non significatifs, ce qui ne permet pas de conclure à leur influence à la réussite au Bac.

II.3.2.2 Les facteurs explicatifs de la réussite au baccalauréat dans les séries scientifiques (série C, D et E)

Le bac scientifique est largement dominé par les mathématiques, les sciences physiques, les SVT en tant que matières spécifiques à coefficient très élevé. Au Burkina Faso, ces séries sont mises en valeur par l'Etat, par l'octroi de bourses prioritairement et majoritairement aux bacheliers des séries scientifiques.

La plupart des variables utilisées dans le modèle explicatif de la réussite au « bac littéraire » gardent globalement une influence similaire pour le bac scientifique. Là encore, c'est principalement le statut de l'établissement, l'âge et le sexe qui influencent significativement sur la probabilité pour un élève de réussir au baccalauréat scientifique. Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être une fille fait baisser d'environ 9% la probabilité de réussir au baccalauréat scientifique. Par ailleurs, si l'élève est âgé d'un an de plus, cela se traduit par une diminution d'environ 3% de sa chance de réussir au baccalauréat. Par contre, être scolarisé dans un établissement privé confessionnel augmente de 25% cette probabilité, contre 13% environ dans les établissements publics comparativement aux élèves du privé laïc. On retrouve la même hiérarchie que précédemment en faveur du privé confessionnel. Enfin, la proportion d'enfants de « salariés du secteur public » reste associée à une meilleure réussite au Bac.

Tableau 4.11 : Modèle explicatif de la réussite des élèves au BAC littéraire (année 2006)

Variables	Coefficient	Effet marginal
Age de l'élève	-0,08***	-0,03
L'élève est une fille	-0,28***	-0,10
Elève d'origine étrangère	0,34	0,13
Proportion d'élèves dont les parents sont salariés du secteur public	0,02***	0,01
Proportion de femmes parmi les enseignants	0,01***	0,003
Etablissement privé confessionnel	0,87***	0,34
Etablissement public	0,37***	0,13
Taille de l'établissement supérieur à 2000	-0,09	-0,03
Proportion d'enseignants contractuels	-0,003	-0,001
Constante	0,68**	/
Nombre d'observations	4612	
Log pseudolikelihood	-2755.75	
Pseudo R2	0.08	

*** significatif au seuil de 1%, ** significatif au seuil de 5%, * significatif au seuil de 10%

Source : office du bac et DEP/MESSRS

II.3.2.3 Les facteurs explicatifs de la réussite au baccalauréat dans l'enseignement technique-professionnel (séries G1&G2)

La plupart des variables liées aux caractéristiques des enseignants et des élèves conservent une influence sur la réussite des élèves aux baccalauréats tertiaires.

Les filles réussissent toujours moins bien que les garçons, en moyenne la probabilité d'une fille de réussir au bac est inférieure de 7% à celle d'un garçon. Par ailleurs, plus

Tableau 4.12. Modèle explicatif de la réussite aux baccalauréats scientifiques (année 2006)

Variables	Coefficient	Effet marginal
Age de l'élève	-0,11***	-0,03
L'élève est une fille	-0,28***	-0,09
Proportion d'élèves dont les parents sont salariés du secteur public	0,02***	0,01
Proportion de femmes parmi les enseignants	0,001	0,0005
Etablissement privé confessionnel	0,68***	0,25
Etablissement public	0,40***	0,13
Taille de l'établissement supérieur à 2000	-0,03	-0,01
Proportion d'enseignants titulaires	0,002	0,001
Constante	1,00***	/
Nombre d'observations	8723	
Log pseudolikelihood =	-4718.66	
Pseudo R2 =	0.10	

Source : données office du bac et DEP/MESSRS, estimation des auteurs

*** significatif au seuil de 1%, ** significatif au seuil de 5%, * significatif au seuil de 10%

Tableau 4.13 : Modèle explicatif de la réussite aux baccalauréats tertiaires

Variables	Coefficient	Effet marginal
Age de l'élève	-0,08***	-0,03
Genre (ref. sexe masculin)	-0,21***	-0,07
Elève d'origine étrangère	-0,33	-0,09
Proportion d'élèves dont les parents sont salariés du secteur public	0,01	0,003
Etablissement privé confessionnel	0,63***	0,23
Etablissement public	0,36 **	0,13
Taille de l'établissement supérieur à 2000	0,35***	0,12
Proportion d'enseignants contractuels	0,01**	0,002
Proportion de redoublants de la terminale	0,005*	0,002
Proportion d'heures de vacation dispensée	0,002*	0,001
Constante	0,69*	/
Nombre d'observations	4398	
Log pseudolikelihood =	-2430,62	
Pseudo R2 =	0,06	

Source : office du bac et DEP/MESSRS

*** significatif au seuil de 1%, ** significatif au seuil de 5%, * significatif au seuil de 10%

L'élève est âgé plus sa probabilité de réussir est faible comme cela a été observé pour les autres bacs. En revanche, les caractéristiques socioprofessionnelles des parents n'ont plus une influence aussi marquée sur la chance des élèves de réussir au bac technologique et la variable est à la limite de la significativité.

Le fait d'être scolarisé dans un établissement privé confessionnel augmente d'environ 23% la probabilité de réussir le Bac contre un peu moins de 13% pour les établissements publics et ce, en référence aux établissements privés laïcs. Il s'agit donc d'un résultat commun au BEPC et aux différentes catégories de Bacs.

Contrairement aux modèles des séries littéraires et scientifiques¹⁷, la proportion d'enseignants contractuels influe positivement, quoi que modestement, sur la réussite des élèves aux bacs tertiaires. Il faut toutefois prendre en compte le fait que la plupart des établissements techniques-professionnels sont privés (35 sur 40) et emploient majoritairement les enseignants contractuels (chevronnés) des établissements publics d'enseignement technique. Ce résultat est à rapprocher de celui relatif à la proportion d'heures de vacation qui signale une spécificité des Bacs tertiaires avec une incidence positive.

Une nouvelle variable significative apparaît ici, il s'agit de la proportion d'élèves redoublants de la classe de terminale. Cette variable, quoi que peu significative, est associée

Tableau 4.14 : Taux de réussite aux CAP selon le type d'établissement fréquenté

Statut	Taux de réussite
Privé	42,2%
Public	56,2%
Total	38,0%

Source : office du bac et DEP/MESSRS

Tableau 4.15 : Statistiques descriptives de la réussite au CAP au premier cycle de l'enseignement technique secondaire selon la nature (option) annexe

Nature du CAP	Taux de réussite des garçons	Taux de réussite des filles	ensemble
CAP_commerciaux	23%	26,6%	28,2%
CAP_industriels	48,6%	45,5%	46,2%

Source : office du bac et DEP/MESSRS

positivement avec la réussite au Bac. Un autre résultat, différent de ce qui a été observé précédemment, est la relation positive entre la taille de l'établissement et la réussite au bac. Il est probable que cette variable capte l'effet d'autres variables latentes de l'organisation pédagogique des établissements (équipements pédagogiques modernes, horaires d'enseignement, caractéristiques des enseignants, etc.).

II.3.3 Les résultats dans l'enseignement technique et professionnel : CAP et BEP

L'appréciation des résultats au CAP et au BEP de l'enseignement technique reste sommaire à cause du nombre limité d'établissements et surtout lorsqu'on veut considérer les différents types d'examens, ce qui ne permet pas d'aller au-delà d'une analyse descriptive.

II.3.3.1 Au premier cycle (court) de l'enseignement technique et professionnel (CAP)

L'enseignement technique du 1^{er} cycle est dominé par le privé. Seulement deux établissements publics préparent les élèves aux CAP industriels : le CET et le CFFA. Dix provinces sur 45 abritent 31 établissements techniques (tous privés) qui offrent une formation au CAP.

Le taux de réussite global est de 38% mais on relève qu'il y a une différence très nette selon le statut de l'établissement. Les élèves des établissements publics réussissent mieux et de loin (56%) par rapport aux élèves des établissements privés (42,2%) En outre, il existe des disparités très importantes entre établissements puisque dans les deux types de CAP organisés (commercial et industriel), certains établissements obtiennent un taux de réussite de 100%, alors que d'autres n'obtiennent aucun admis parmi les présentés. On note aussi une différence significative de la réussite selon la nature du CAP. Les CAP industriels ont un taux de réussite global meilleur que les CAP commerciaux (35% contre 29% hors candidats libres). Le tableau 4.18 permet d'apprécier la différence de réussite entre les deux types d'examens et selon le genre. Ainsi, les filles réussissent en moyenne mieux que les garçons aux CAP commerciaux. Elles réussissent en revanche moins bien aux CAP industriels mais cette différence n'est pas significative.

II.3.3.2 Au second cycle : cycle long de l'enseignement technique (BEP)

Le cycle moyen de l'enseignement technique est très faiblement représenté sur le territoire puisqu'il n'y a que 9 provinces sur 45 qui offrent un enseignement de ce niveau. On dénombre

Tableau 4.16 : Répartition des établissements par type de BEP et statut

	Nombre d'établissements		
	Public	Privé	Total
BEP Commercial	4	28	32
BEP_industriel	3	12	15
Total	7	40	47

Source : office du bac et DEP/MESSRS

Tableau 4.17 : Taux de réussite global aux BEP commercial et industriel selon le statut de l'établissement et le sexe

Statut	Taux de réussite des garçons	Taux de réussite des filles	ensemble
Privé	32,4%	31,4%	32,4%
Public	47,8%	27,8%	47,4%

Source : office du bac et DEP/MESSRS

au total 47 établissements avec une formation de type BEP, seuls sept de ces établissements sont publics. Les BEP commerciaux sont deux fois plus nombreux que les BEP industriels.

A l'instar du CAP, on observe que le taux de réussite au BEP est plus élevé dans le public que dans le privé (Cf. tableau 4.20). On constate également une différence importante entre garçons (47,8%) et filles (27,8%) dans le public alors qu'il n'y a pas de différence significative dans le secteur privé où, il est vrai, les taux de réussite sont nettement plus bas. Il faut cependant noter que le taux de réussite des filles est plus élevé dans le privé que dans le public.

Principaux enseignements du chapitre 4

Ce chapitre est consacré à l'efficacité interne du système éducation et à la qualité des apprentissages.

1. Beaucoup de ressources consommées par les redoublements et les abandons

L'analyse de l'efficacité interne a montré que dans l'enseignement primaire 31 % des ressources sont consommées par les redoublements et les abandons avant la fin de cycle, ce chiffre s'élève à 51% pour les établissements publics du premier cycle du secondaire et à 47% pour ceux du second cycle secondaire. Les analyses montrent que la diminution des redoublements et des abandons pourraient permettre des progrès importants de l'efficacité interne par l'amélioration du taux d'achèvement au primaire en particulier.

2. Un faible niveau des apprentissages en fin d'enseignement primaire

Environ 65% des élèves de 5^{ème} année n'atteignent pas le seuil de 40% de bonnes réponses aux tests de français et mathématiques du PASEC, ce qui est pour le moins préoccupant. En outre, les individus de 22 à 44 ans ayant suivi six années de scolarité ont une probabilité d'être alphabétisés d'environ 45% alors que la moyenne africaine s'élève à 68%. Il faut environ 10 ans de scolarité pour que cette probabilité avoisine les 100% alors que les pays africains les plus performants y parviennent après seulement six années. La qualité des apprentissages au sein du système éducatif apparaît donc comme une question cruciale sur laquelle il appartient de se pencher afin que les sortants du système éducatif après six années d'études puissent être des alphabétisés durables qui auront un impact positif sur les sphères sociales et économiques du pays. C'est en améliorant substantiellement le taux d'achèvement primaire et la qualité des apprentissages que l'on pourra améliorer le taux d'alphabétisation et freiner la progression du nombre d'analphabètes qui sont des candidats potentiels aux programmes d'alphabétisation.

3. Les filles moins performantes que les garçons à tous les niveaux d'enseignements

Si les filles tendent à avoir de meilleurs résultats que les garçons un peu partout dans le monde, on constate au Burkina Faso qu'elles réussissent moins bien que les garçons, ce qui souligne une problématique spécifique au genre et la nécessité de développer des activités ciblées en faveur des filles.

(TSVP)

Principaux enseignements du chapitre 4 (suite)

4. La qualité des apprentissages au primaire influencée par le redoublement, les rentrées tardives et la disponibilité des manuels scolaires

Alors que le redoublement n'apporte pas les effets bénéfiques attendus aux élèves, on constate que les rentrées tardives pénalisent fortement les acquisitions scolaires. En revanche, la disponibilité de manuels scolaires influe positivement sur les apprentissages. Ainsi, dans une optique d'amélioration de la qualité des apprentissages à l'école, il est important que la rentrée scolaire soit réellement effective sur l'ensemble du territoire national à la date officielle retenue et non après cette date, et ce, afin d'améliorer sensiblement le temps scolaire. Il est également important que tous les élèves du territoire national puissent bénéficier de manuels scolaires en nombre suffisant afin de pouvoir apprendre convenablement.

5. Le statut de l'établissement déterminant dans l'enseignement secondaire

Les analyses montrent qu'en moyenne les établissements publics et privés confessionnels offrent de plus grandes chances de réussite au BEPC et au BAC que les établissements privés laïcs. Toutefois, les données disponibles ne permettent pas de distinguer la part imputable à l'efficacité des établissements de celle imputable aux modes de recrutement de leurs élèves.

6. La plus faible réussite des établissements privés dans l'enseignement technique et professionnel

Les établissements privés sont les plus nombreux dans l'enseignement professionnel et technique, ils se caractérisent par de moins bons taux de réussite aux CAP et aux BEP.

Notes

¹ L'initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (Fast Track) a retenu comme objectif 10%.

² PAUL J.J. et TRONCIN T. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, Haut conseil de l'évaluation de l'école, no 14.

³ Bernard, Simon et Vianou (2005). Le redoublement : mirage de l'école africaine ? Dakar : CONFEMEN.

⁴ Pour former un élève jusqu'à la 6ème année du primaire, on finance en moyenne presque neuf années.

⁵ Cela explique des coefficients d'efficacité interne sans les abandons supérieurs à 100%.

⁶ Enquête démographie et santé 2003.

⁷ Les données du BEPC proviennent de l'Office central des examens et concours (OCECOS), et les données du BAC ont été fournies par l'office du BAC.

⁸ Il s'agit d'un chiffre moyen qui ne tient pas compte du niveau atteint par l'individu dans le système éducatif.

⁹ UNESCO-BREDA (2007). Rapport Dakar+7. EPT: L'urgence de politiques sectorielles intégrées. Dakar : UNESCO-BREDA.

¹⁰ Le décrochage entre la 6ème année et la 7ème année apparaît un peu suspect. On soupçonne que les individus ayant fréquentés le collège aient été d'office classés dans la catégorie sachant lire aisément, comme cela a déjà été fait dans d'autres pays comme au Mali.

¹¹ Cf. Rapport PASEC à venir.

¹² Les cours ont repris soit en novembre, soit en décembre, selon les classes plutôt qu'en octobre.

¹³ Les modèles estimés sont des moindres carrés ordinaires avec estimation robuste des intervalles de confiance.

¹⁴ Il s'agit du score agrégé de français, mathématiques et sciences, où le score de sciences a un poids moitié moindre de celui des autres matières, standardisé à une moyenne de 0 et un écart type de 1 comme tous les autres scores.

¹⁵ Cette variable âge est liée au redoublement et à l'entrée tardive de certains élèves à l'école. Dans son étude, J. COULIDIATI-KIELEM (2006) arrive aux mêmes résultats et montre que c'est l'hétérogénéité de l'âge des élèves de la classe qui a un impact plus important.

¹⁶ Il s'agit d'une régression logistique pondérée pour données groupées (commande `glogit` de STATA).

¹⁷ Six provinces n'ont pas été couvertes par cette étude soit par manque d'établissement secondaire en son temps, soit à cause du retour tardif des premiers questionnaires.

¹⁸ Cette variable a eu la même influence sur la performance des établissements au BEPC, mais la significativité n'était pas très nette.

¹⁹ La proportion d'enseignants titulaires intervient au niveau des baccalauréats scientifiques avec une corrélation positive. Même si la significativité de cette variable est limitée, cette relation est positive et peut s'expliquer en partie par le fait que dans les sciences dures, les enseignants doivent être spécialisés dans leur discipline.

L'efficacité externe du système éducatif

Ce chapitre examine l'efficacité externe du système éducatif, à travers i) l'usage que font les sortants du système éducatif au cours de leur vie d'adulte des connaissances qu'ils ont pu acquérir à l'école et ii) les bénéfices collectifs que la société retire à moyen terme des investissements réalisés dans l'éducation. Sur la base des informations disponibles, il décrit dans un premier temps l'impact de l'éducation sur la sphère sociale, en particulier à travers l'impact de l'éducation de l'individu et plus particulièrement de la femme sur les comportements liés à la reproduction, à la santé (santé maternelle, infantile, hygiène, VIH/SIDA), au civisme, à la protection de la femme et à la scolarisation des enfants. Ce chapitre analyse ensuite l'état du marché du travail burkinabè et les productions de capital humain supposées répondre à ses demandes. Pour cela, après une présentation des principales caractéristiques du marché du travail, nous décrirons la situation des diplômés en termes d'insertion professionnelle en donnant une vision d'ensemble de la productivité du travail.

I. L'impact social de l'éducation

Cette partie analyse l'effet de l'éducation sur l'adoption de comportements positifs ou attendus des individus sur le plan social. L'effet spécifique de chaque niveau d'enseignement est évalué comparativement aux autres niveaux¹.

Nous traiterons spécifiquement de l'impact de l'éducation sur cinq questions sociales clés, à savoir la croissance démographique, la santé, le civisme, la protection de la femme et la scolarisation des enfants en répondant aux questions qui suivent:

Quel effet l'éducation a sur les comportements liés à la reproduction et donc sur la maîtrise de la croissance démographique ? L'accès à l'éducation entraîne-t-il l'adoption de comportements adaptés en matière de planification des naissances ? Observe-t-on une réduction de la fécondité avec l'accès à l'éducation des femmes ? Et quelles variations observe-t-on entre niveau d'étude atteint et adoption des comportements souhaités ?

L'éducation a-t-elle un effet sur la santé maternelle et infantile et dans quelle proportion ? Les femmes ayant eu accès à l'éducation ont-elles un recours plus fréquent aux services de santé ? Au niveau de la prévention du paludisme, les femmes instruites utilisent-elles plus la moustiquaire ? La mortalité infantile varie-t-elle en fonction du niveau d'instruction de la mère ? En matière de santé publique, quel est l'effet de l'éducation dans la lutte contre le VIH/SIDA ? Observe-t-on une meilleure connaissance du VIH/SIDA chez les personnes instruites ? Le fait d'être instruit entraîne-t-il une meilleure tolérance faces aux malades du VIH/SIDA ? Quelle est la variation de ces attitudes en fonction des niveaux d'instruction atteints ?

Concernant le civisme, le niveau d'éducation a-t-il un impact sur la déclaration des enfants à la naissance ?

Quant à la protection de la femme, une femme plus éduquée a-t-elle une meilleure connaissance sur les méfaits des violences faites aux femmes ?

Enfin au niveau de la scolarisation, quel est l'effet de l'éducation sur l'envoi des enfants à l'école ? Le niveau d'instruction des parents a-t-il un effet sur la probabilité de scolariser leurs enfants ? Et quelle est la différence de gain selon le niveau d'études atteint ?

Pour mesurer l'impact de l'éducation, un modèle économétrique a été utilisé en introduisant des variables de contrôle. On compare des individus qui ont exactement les mêmes caractéristiques, à l'exception de la variable éducation dont on cherche à tester l'effet. Dans cette analyse, on contrôle la tranche d'âge de l'individu, l'effet du milieu de résidence et le niveau de vie du ménage. Le niveau de vie au Burkina Faso est mesuré à l'aide d'un indicateur synthétique décrivant les conditions d'habitat et la possession de biens durables du ménage. Le milieu de résidence décrit si les individus vivent en milieu urbain ou en milieu rural. Par cette méthode², on parvient à voir si les personnes adoptent bien des comportements sensiblement différents selon le niveau d'éducation³.

Les données mobilisées afin de mesurer l'impact de l'éducation sur la sphère sociale sont issues des enquêtes EDS 2003 et QUIBB 2007.

1.1 Effet de l'éducation sur les comportements liés à la reproduction

Dans cette section, on cherche à identifier l'existence de relation entre l'éducation de la mère et quelques éléments associés à la reproduction. Nous analysons trois variables de résultats ou de comportement, à savoir :

- le nombre d'enfants désirés en considérant la probabilité de désirer moins de 4 enfants⁴ ;
- le comportement en termes de contraception (2 variables) :
 - la probabilité de connaître un moyen de contraception ;
 - la probabilité d'utiliser une méthode contraceptive.

Le tableau 5.1 présente la probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'adopter ces comportements suivant chaque niveau d'instruction.

Il ressort que plus le niveau d'instruction est élevé, plus les femmes adoptent des comportements dans le sens d'une réduction de la fécondité.

Si au niveau de la connaissance des contraceptifs, on n'observe pas une grande différence en fonction du niveau d'instruction des femmes (en moyenne 94% de chances que les femmes connaissent une contraception quel que soit le niveau d'instruction), on remarque à niveau d'âge, à niveau de vie et à milieu de résidence donnés que la

Tableau 5.1 : Probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'adopter des comportements liés à la reproduction suivant le niveau d'instruction, exprimée en %

Niveau d'instruction	Connaître une contraception	Utiliser une méthode contraceptive	Désirer moins de 4 enfants
Aucun	92%	11%	9%
Primaire	97%	18%	16%
Secondaire 1 ^{er} cycle	99%	25%	30%
Secondaire 2 nd cycle	99%	25%	50%
Supérieur	99%	25%	70%
Probabilité moyenne sur l'ensemble	94%	12%	11%

Source : EDS 2003 et calcul des auteurs

probabilité d'utiliser une contraception est seulement de 12% avec des différences entre les individus sans niveau d'instruction (11%), ceux ayant suivi un enseignement primaire (18%) et ceux ayant fait le premier cycle du secondaire (25%). On n'observe plus de gain supplémentaire dans la probabilité d'utiliser une méthode contraceptive après le premier cycle du secondaire.

Au niveau du nombre d'enfants désirés, à niveau de vie et à milieu de résidence donnés, on notera une faible proportion de femmes ayant la probabilité de vouloir moins de quatre enfants (11%) avec des variations importantes selon le niveau d'instruction : moins d'une chance sur dix pour les femmes sans aucune instruction, trois chances sur dix pour celles ayant le niveau 1er cycle secondaire, pour atteindre sept chances sur dix pour celles ayant atteint le supérieur.

1.2 Effet de l'éducation sur les comportements en matière de santé

Concernant la santé, nous nous sommes intéressés principalement à quatre domaines que sont (i) la santé maternelle avec la consultation d'un professionnel de santé avant la naissance ; (ii) la santé des enfants en termes de vaccination, de sous-nutrition et de protection contre le paludisme ; (iii) les comportements en matière d'hygiène ; (iv) et la connaissance du VIH/SIDA.

1.2.1 Effet de l'éducation sur la santé maternelle

Le graphique 5.1 présente la probabilité des femmes de 15 ans et plus de consulter un spécialiste de santé avant la naissance de leurs enfants suivant chaque niveau d'instruction.

En accord avec les conclusions de plusieurs études sur le sujet, il ressort que le niveau d'instruction de la mère a un effet sur la pratique des consultations prénatales. Chez les femmes sans niveau d'éducation, la probabilité de recourir à des consultations prénatales est de 31%, elle passe à 36% avec un niveau primaire, puis à 45% pour les autres niveaux d'enseignement.

Graphique 5.1 : Probabilité que les femmes de 15 ans et plus consultent un spécialiste de santé avant la naissance de leurs enfants suivant le niveau d'instruction, exprimée en %

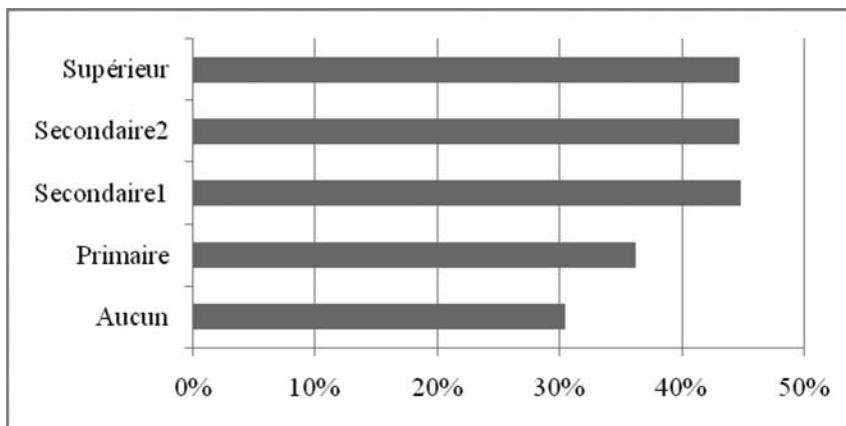


Tableau 5.2 : Probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'adopter des comportements liés à la santé de leurs enfants, exprimée en %

Niveau d'instruction	Faire vacciner ses enfants	Ne pas avoir une sous-nutrition des enfants de moins de 5 ans	Utiliser une moustiquaire
Aucun	67%	61%	24%
Primaire	70%	63%	28%
Secondaire1	72%	64%	33%
Secondaire2	77%	71%	41%
Supérieur	77%	74%	41%
Probabilité moyenne sur l'ensemble	69%	62%	27%

Source : QUIBB 2007 et calcul des auteurs

I.2.2 Effet de l'éducation sur la santé infantile

Il s'agit ici d'identifier l'existence de relation entre l'éducation des femmes et leurs comportements en matière de santé de leurs enfants. Ce travail a été mené en évaluant selon le niveau d'instruction de ces individus :

- la probabilité de faire vacciner leurs enfants ;
- la probabilité que les enfants ne souffrent pas de sous-nutrition ;
- la probabilité d'utiliser une moustiquaire pour se prémunir du paludisme.

Le tableau 5.2 présente la probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'adopter ces comportements suivant chaque niveau d'instruction.

Les calculs montrent que la probabilité moyenne de faire vacciner les enfants est de 69% sur l'ensemble de la population. Cette probabilité croît avec le niveau d'éducation de la femme sans que cela soit réellement marqué entre les différents niveaux d'instruction.

L'effet de l'éducation s'observe légèrement plus au niveau de la nutrition des enfants. La probabilité de ne pas avoir une sous-nutrition des enfants augmente avec le niveau d'instruction de la femme. De 61% de chances d'éviter la sous-nutrition chez leurs enfants pour les femmes sans niveau d'éducation, on arrive à 74% de chances pour les femmes ayant un niveau d'enseignement supérieur.

Au niveau de la lutte contre le paludisme, qui est une grande cause de mortalité infantile et juvénile, l'analyse montre que la probabilité d'utilisation d'une moustiquaire de prévention contre la maladie s'accroît avec le niveau d'instruction. Ainsi, elle passe de 24% pour les femmes sans niveau d'éducation à 41% pour celles ayant atteint le second cycle du secondaire et/ou l'enseignement supérieur.

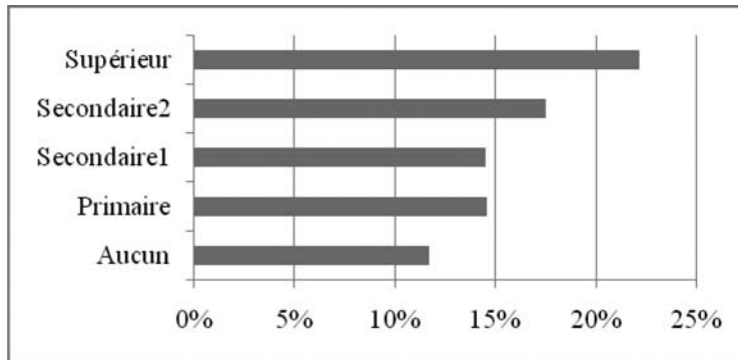
I.2.3 Effets de l'éducation sur l'hygiène

L'hygiène peut avoir des répercussions sur la santé individuelle et collective. Nous cherchons donc ici à observer le comportement des femmes de plus de 15 ans en matière d'hygiène en fonction de leur niveau d'instruction.

Le graphique 5.2 présente la probabilité pour les femmes de plus de 15 ans d'avoir ou d'adopter des comportements bénéfiques en termes d'hygiène suivant le niveau d'instruction. Le terme "hygiène" désigne un indicateur construit à partir de la variable « présence de savon ou d'autre nettoyant dans le ménage ».

Bien qu'il apparaisse que l'éducation permet d'adopter des comportements hygiéniques bénéfiques à la santé individuelle et collective, la probabilité moyenne d'avoir des

Graphique 5.2 : Probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'avoir ou d'adopter des comportements bénéfiques en termes d'hygiène suivant le niveau d'instruction, exprimée en %



Source : EDS 2003 et calcul des auteurs

comportements bénéfiques en termes d'hygiène pour l'ensemble de la population est relativement faible (12%). Elle n'est que de 23% pour les femmes ayant un niveau d'instruction du supérieur.

1.2.4 Effet de l'éducation dans la lutte contre le VIH/SIDA

Concernant le VIH/SIDA, nous analysons dans un premier temps la connaissance des individus sur le VIH/SIDA où le taux de prévalence au Burkina est de 1,98% en 2003 selon le rapport de l'enquête ménage EDS 2003 (INSD, 2004). Un individu est jugé avoir une bonne connaissance du VIH/SIDA s'il identifie, d'une part, les différents modes de transmission du VIH/SIDA et d'autre part, s'il sait que le VIH/SIDA peut faire l'objet d'un traitement mais ne se guérit pas. Dans un second temps, il s'agit d'observer la probabilité qu'un individu soit tolérant face aux malades du sida. Enfin, dans un dernier temps nous regardons quelle est la probabilité qu'un individu ait accès aux informations sur le VIH/SIDA par le biais des médias (télévision, radio), de films, de débats sur le sujet, d'éducateurs, etc.

Le tableau 5.3 présente la probabilité pour les individus d'avoir ou d'adopter des comportements par rapport au VIH/SIDA suivant le niveau d'instruction.

Tableau 5.3 : Probabilité pour les individus de 15 ans et plus d'avoir ou d'adopter des comportements en matière de VIH/SIDA selon le niveau d'instruction, exprimée en %

Niveau d'instruction	Avoir une bonne connaissance du VIH/SIDA	Etre tolérant face aux malades du SIDA	Avoir accès à l'information sur le SIDA
Aucun	35%	21%	25%
Primaire	52%	27%	41%
Secondaire1	63%	35%	49%
Secondaire2	72%	36%	52%
Supérieur	72%	39%	52%
Probabilité moyenne sur l'ensemble	42%	22%	30%

Source: QUIBB 2007 et calcul des auteurs

Il apparaît que la connaissance du VIH/SIDA est faible sur l'ensemble de la population mais s'améliore nettement au fur et à mesure que le niveau d'éducation croît, et ceci à catégorie d'âge, de niveau de vie et de milieu de résidence donnés. Au plan national, les individus n'ont environ que 4 chances sur 10 d'avoir une bonne connaissance du VIH/SIDA. Ils ont 3,5 chances sur 10 s'ils ne sont jamais allés à l'école contre un peu plus de 5 sur 10 s'ils ont fait le primaire pour atteindre plus de 7 chances sur 10 pour ceux ayant atteint le second cycle du secondaire ou l'enseignement supérieur.

En matière de tolérance vis-à-vis des malades du sida, on note que l'éducation a un effet sur l'acceptation de ces derniers même si la probabilité moyenne reste de 22% pour l'ensemble des Burkinabè.

Aussi, il ressort que la probabilité moyenne d'avoir accès à l'information sur le VIH/SIDA dans le pays est faible (30%) même si elle atteint 52% pour les individus ayant fait le second cycle du secondaire ou l'enseignement supérieur.

1.3. Effet de l'éducation sur les comportements en matière de civisme

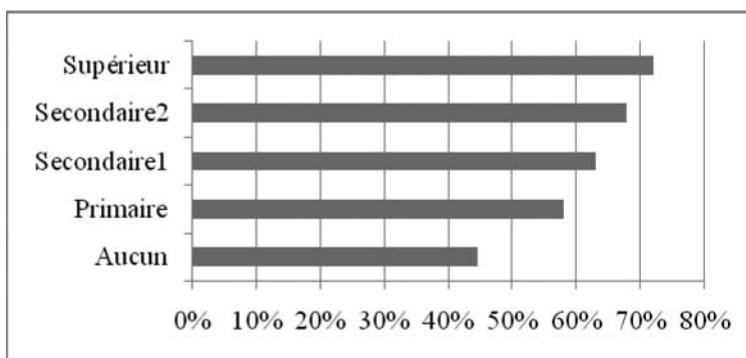
Une des attentes de la société vis-à-vis de l'éducation est de former des citoyens qui participent activement à la vie civique. Il aurait été intéressant de pouvoir analyser l'effet du niveau d'instruction sur les différents aspects liés à la gestion de la collectivité, mais faute de données suffisantes l'analyse est faite uniquement sur l'effet de l'éducation sur la déclaration des naissances.

Ainsi, il ressort du graphique 5.3 que plus le niveau d'instruction des femmes augmente, plus la probabilité de déclaration des naissances augmente à catégorie d'âge donnée, à niveau de vie donné et à milieu de résidence donné : de 45% pour les femmes sans aucune instruction, la probabilité de déclaration des naissances passe à 58% pour celles ayant le niveau primaire et 72% pour les femmes ayant un niveau de l'enseignement supérieur.

1.4 Effet de l'éducation sur les comportements liés à la protection de la femme

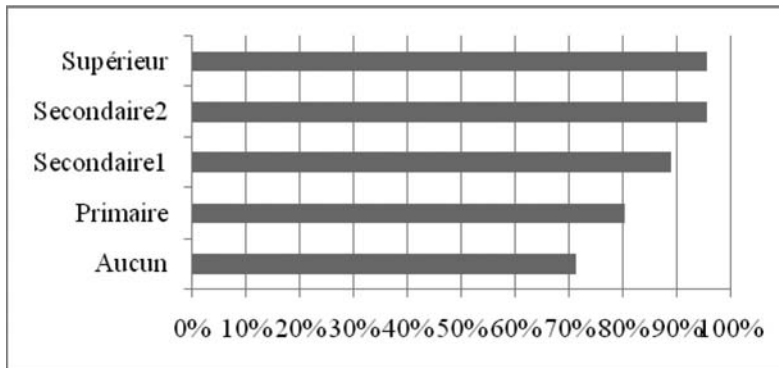
Ici, nous avons voulu rechercher comment l'éducation pouvait influencer l'attitude des femmes vis-à-vis de l'excision (probabilité que la femme soit défavorable à l'excision). En effet, le Burkina Faso est l'un des pays qui a fait de la lutte contre l'excision une priorité en matière de santé et d'épanouissement de la femme. Puisqu'il ressort de nombreux travaux

Graphique 5.3 : Probabilité que les femmes de 15 ans et plus déclarent les naissances suivant le niveau d'instruction, exprimée en %



Source : EDS 2003 et calcul des auteurs

Graphique 5.4 : Probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'être défavorables à l'excision suivant le niveau d'instruction, exprimée en % - Population femme de 15 ans et +



Source : EDS 2003 et calcul des auteurs

sur la question que la décision d'excision dépend en général de l'attitude des mères, nous mesurons, ainsi, indirectement, le risque qu'une jeune fille soit excisée.

Le graphique 5.4 présente la probabilité pour les femmes de 15 ans et plus d'être défavorables à l'excision suivant le niveau d'instruction.

L'analyse montre que la probabilité moyenne qu'une femme soit défavorable à l'excision est de 75% au Burkina Faso. De façon spécifique, il y a environ 71% de chances qu'une femme sans niveau d'éducation soit défavorable à l'excision, 80% pour une femme ayant fait le cycle primaire et 96% pour une femme ayant atteint le second cycle du secondaire ou l'enseignement supérieur.

1.5 Effet de l'éducation sur les comportements liés à la scolarisation des enfants

Le graphique 5.5 présente la probabilité pour les chefs de ménage de 15 ans et plus de scolariser leurs enfants (de 7 à 12 ans) suivant le niveau d'instruction à catégorie d'âge, niveau de vie et milieu de résidence donnés.

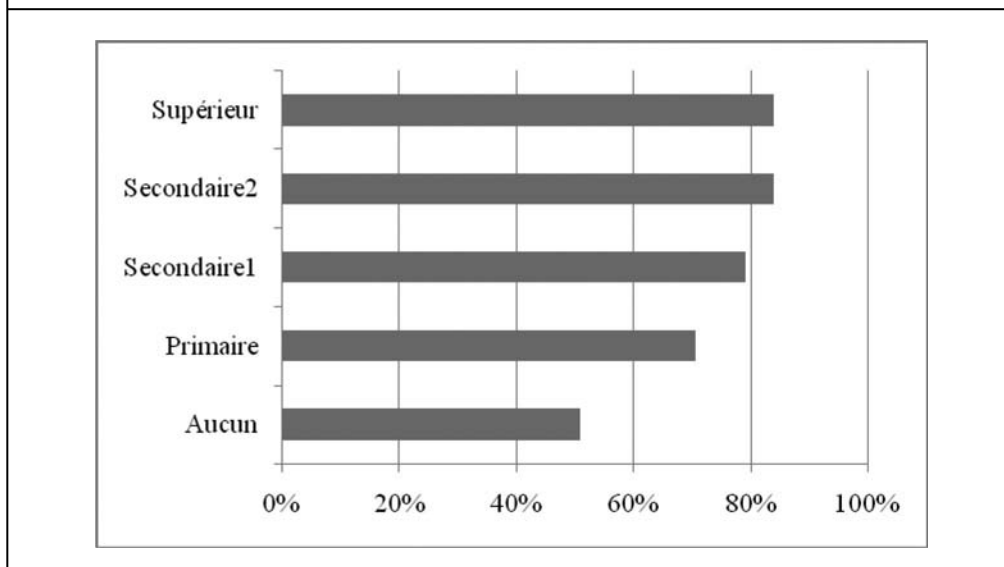
Il apparaît sans ambiguïté que scolariser un enfant dépend du niveau d'instruction du chef de ménage. De 51% pour les chefs de ménage sans niveaux d'instruction, la probabilité pour les chefs de ménage de 15 ans et plus de scolariser leurs enfants atteint 71% pour les chefs de ménage ayant un niveau primaire et environ 84% pour les chefs de ménage ayant fait le second cycle de l'enseignement secondaire ou des études supérieures.

1.6 Analyse des gains marginaux

Afin de mieux apprécier l'apport de chaque niveau d'enseignement à l'adoption des comportements sociaux attendus, une analyse des gains marginaux pour les différents aspects sociaux étudiés a été faite. Elle a consisté à déterminer le gain moyen, c'est-à-dire la valeur ajoutée entre deux niveaux d'éducation consécutifs : aucun niveau et niveau primaire, niveau primaire et premier cycle du secondaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire, second cycle du secondaire et niveau supérieur.

Le calcul de la valeur ajoutée de chaque niveau permet de répondre aux questions : les effets sociaux de l'éducation sont-ils croissants avec le niveau d'éducation ? Sont-ils présents dès les niveaux les plus bas d'éducation ou leur ampleur n'est importante qu'à partir d'un certain niveau d'éducation ?

Graphique 5.5 : Probabilité pour les chefs de ménage de 15 ans et plus de scolariser leurs enfants (de 7 à 12 ans) suivant le niveau d'instruction, exprimée en %



Source : QUIBB 2007 et calcul des auteurs

Le tableau 5.4 présente la mesure consolidée de l'impact social des différents niveaux éducatifs.

Les effets sur les comportements liés à la reproduction. Sur ce plan, on observe que chaque niveau d'instruction apporte un gain supplémentaire et que celui-ci devient moins important à partir du second cycle du secondaire. On en conclut que l'enseignement primaire assure à lui seul près de la moitié de l'impact sur les comportements liés à la reproduction (46%) et un peu moins pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (37%).

En ce qui concerne la contraception, on note que l'enseignement primaire représente 66% de l'impact sur la connaissance des contraceptions et que la connaissance d'une contraception s'acquiert avec les niveaux primaires et premier cycle du secondaire à hauteur de 53% et 47% respectivement.

Par rapport au nombre d'enfants désirés (ici inférieur à 4), on constate que chaque niveau apporte un gain substantiel : 19% au primaire, 32% au 1er cycle du secondaire, 30% au 2nd cycle du secondaire et 19% au supérieur.

Les effets sur les comportements liés à la santé. Pour ce qui est des comportements liés à la santé, on constate un impact appréciable en termes de gains sur les comportements liés à la santé pour chacun des trois premiers niveaux : primaire (34%), premier cycle du secondaire (28%) et second cycle du secondaire (23%).

Au niveau de la santé maternelle, l'enseignement primaire (40%) et le premier cycle du secondaire (60%) assurent à eux seuls l'adoption des comportements positifs en faveur de la santé maternelle.

Concernant la santé infantile, les gains les plus importants sont au niveau du second cycle du secondaire (51%). Toutefois, l'enseignement primaire associé au premier cycle du secondaire un impact de 40% sur les comportements liés à une meilleure santé des enfants. On notera que l'impact du niveau du primaire (21%) est relativement faible pour des questions aussi importantes que la santé infantile.

Tableau 5.4 : Mesure consolidée⁷ de l'impact social des différents niveaux éducatifs dans une variété de dimensions sociales

Domaine d'impact	Ecart entre sans instruction et niveau primaire	Ecart entre primaire et secondaire premier cycle	Ecart entre secondaire premier cycle et secondaire second cycle	Ecart entre secondaire second cycle et supérieur	Total
Comportements liés à la reproduction	46	37	11	6	100
Nombre d'enfants désiré < 4	19	32	30	19	100
Connaître une contraception	66	31	3	0	100
Utiliser une méthode contraceptive	53	47	0	0	100
Comportements liés la santé	34	28	23	15	100
— Santé maternelle	40	60	0	0	100
Consultations prénatales (1)	40	60	0	0	100
— Santé infantile	21	19	51	9	100
Faire vacciner ses enfants	28	19	48	5	100
Ne pas avoir une sous-nutrition des enfants de moins de 5 ans	13	7	59	21	100
Utiliser une moustiquaire	22	32	46	0	100
— Hygiène	27	0	29	45	100
Avoir des comportements bénéfiques en termes d'hygiène	27	0	29	45	100
— Lutte contre le VIH/SIDA	46	35	14	6	100
Avoir une bonne connaissance du VIH/SIDA	45	31	24	0	100
Etre tolérant face aux malades du sida	32	43	8	17	100
Avoir accès à l'information sur le sida	60	31	9	0	100
Comportement en matière de civisme	49	18	18	15	100
Déclarer les naissances	49	18	18	15	100
Comportements liés à la protection de la femme	38	35	28	0	100
Etre défavorable à l'excision	38	35	28	0	100
Comportements liés à la scolarisation des enfants	60	26	14	0	100
Envoyer les enfants à l'école	60	26	14	0	100
Ensemble (Total = 100)	45	29	19	7	100
Indice (primaire = 100)	100	64	42	16	
Dépense publique annuelle par élève (FCFA 2006)	38 525	44 668	144 781	498 034	
Dépense publique cumulée (FCFA 2006)	231 150	178 672	434 343	1 494 102	
Indice global Bénéfice-coût (primaire = 100)	100	83	22	2	

Source : QUIBB 2007, EDS 2003 et calcul des auteurs

Au niveau des comportements liés à l'hygiène, les gains les plus importants se situent au niveau de l'enseignement supérieur (45%). L'enseignement primaire n'a qu'un impact de 27%. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure les questions liées à la santé infantile et à l'hygiène sont abordées dans les programmes scolaires au niveau de l'enseignement primaire.

Enfin, concernant l'ensemble des trois variables liées au VIH/SIDA, les gains les plus importants sont obtenus au niveau du primaire (46%) et du premier cycle du secondaire (35%). Il en est ainsi pour chacune des variables prises individuellement :

- des valeurs ajoutées de 45% et 31% respectivement sur la connaissance de la maladie ;
- des valeurs ajoutées de 32% et 45% respectivement pour une meilleure tolérance vis-à-vis des malades du sida ;
- des valeurs ajoutées de 60% et 31% pour avoir un meilleur accès à l'information.

Les effets sur les comportements en matière de civisme. A ce niveau, la seule variable retenue dans l'analyse est la déclaration des naissances. Le gain le plus important se situe au niveau du primaire (49%) et décroît nettement pour les autres niveaux d'éducation.

Les effets sur les comportements liés à la protection de la femme. Sur cette préoccupation, il ressort que chaque niveau d'éducation apporte une valeur ajoutée relativement importante sur le fait que les femmes soient défavorables à l'excision: 38% pour l'enseignement primaire, 35% pour le premier cycle du secondaire et 28% pour le second cycle du secondaire

Les effets sur les comportements liés à la scolarisation des enfants. A ce niveau, il apparaît clairement que l'enseignement primaire assure à lui seul plus de 60% de l'impact sur les comportements liés à la scolarisation des enfants. L'enseignement secondaire contribue à 29% pour le premier cycle et à 19% second cycle.

Eléments de synthèse sur les effets marginaux de chaque niveau d'enseignement sur les variables sociales étudiées. Si l'on considère l'ensemble des dimensions sociales abordées dans cette section (impact social de l'éducation) et en donnant à chacune une importance identique, on s'aperçoit, même si la démarche est grossière, que le cycle primaire est le niveau d'éducation qui génère les impacts sociaux les plus manifestes. Au total, **45% des effets sociaux⁵ de l'éducation sont déjà obtenus du fait que l'élève ait fait l'enseignement primaire** (moyenne des contributions de l'enseignement primaire des cinq catégories sociales considérées, sans pondération des variables). A la marge, la poursuite d'études au premier cycle du secondaire apporte une contribution positive mais d'une intensité légèrement plus faible (29%), de même que le second cycle du secondaire (19 %) ou l'enseignement supérieur (7%).

La prise en compte des coûts unitaires publics de scolarisations contribue à renforcer le rapport gain /coût⁶ (ratio bénéfice marginal social/coût marginal public) du primaire et celui du 1er cycle du secondaire comparativement aux autres niveaux d'enseignement, comme le montre le tableau 5.4.

Pour les autres cycles d'enseignement, on se rend compte que les rapports gains/coûts sont faibles par rapport à celui du primaire : celui du 2nd cycle du secondaire en représente 22 % et celui du supérieur représente le rapport le plus faible (2 % de celui obtenu pour le primaire), du fait de coûts unitaires de formations très supérieurs à ceux du primaire et d'un bénéfice marginal social moindre que celui du primaire.

II. Le rendement économique de l'investissement en éducation

Si l'on considère le fonctionnement de l'économie comme une référence pour traiter de l'efficacité externe, la contribution du système éducatif au développement économique du pays devient une question primordiale. Cette question s'inscrit dans une perspective plus large qui inclut la dynamique de l'économie et la population active du pays. Une meilleure connaissance de la structure productive et des besoins de l'économie en main d'œuvre devrait permettre de mieux définir la production scolaire à la fois en qualité et en quantité afin de doter en compétences les nouvelles générations pour leur permettre une bonne insertion économique et sociale au niveau individuel et pour maximiser la croissance et le développement économique au niveau collectif.

II.1 Le contexte de l'emploi

II.1.2 Evolution de la situation de l'emploi

Le Burkina Faso, selon le rapport de développement humain durable du PNUD, est un pays qui se situe dans le groupe des pays les plus pauvres de la planète. Son économie est essentiellement agricole.

Le tableau 5.5 présente l'évolution de la répartition de la population active occupée par branche d'activités au Burkina Faso de 1980 à 2003.

On constate que la population active occupée se retrouve essentiellement dans le secteur agricole mais que cette proportion tend à diminuer lentement dans le temps (de 92% entre 1980 et 1990 à 91% en 1996 puis à 87% en 2003). Cette diminution de la proportion d'actifs dans l'agriculture bénéficie essentiellement au secteur tertiaire qui a vu sa proportion d'actifs occupés doubler entre 1980 et 2003, passant de 5 à 10%⁹. Le secteur industriel est quant à lui très peu développé (3% en 2003), même si celui-ci a connu une légère progression de la proportion d'actifs occupés ces dernières années alors que celle-ci a été en déclin entre 1980 et 1996.

II.1.3 Analyse de l'évolution du taux de chômage selon le niveau d'instruction

Le taux de chômage au niveau national a stagné entre 1994 et 2003 entre 2,6% et 2,8% (rapport QUIBB 2003). Depuis 2003, on note une hausse de celui-ci pour atteindre 4% en 2005 (rapport QUIBB 2005).

Toutefois, il existe des différences marquées entre milieu rural et milieu urbain puisque le taux de chômage en milieu rural n'est que de 1,1% contre 18,3% en milieu urbain en 2005.

Les données de l'enquête QUIBB 2007 ont permis de calculer également le taux de chômage de la population jeune des 25-34 ans¹⁰. Il a été estimé un taux de chômage de 10,5% en 2007 pour cette catégorie d'individus (tableau 5.6). Aussi, on note à travers cette génération d'individus que ce sont surtout les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui sont les plus touchés par le chômage (21,3%).

Tableau 5.5 : Evolution de la répartition de la population active occupée (10 ans et plus) par branche d'activités entre 1980 et 2003.

	1980	1985 ^a	1990	1996	2003
Primaire	92,2%	92,3%	92,4%	90,6%	86,8%
Secondaire	2,8%	2,3%	1,8%	1,9%	3,0%
Tertiaire	5,0%	5,4%	5,8%	7,5%	10,2%
Total des emplois		4 017 202		5 121 102	5 913 505

Source: Rapport sur l'évolution de l'emploi, Kaboré I., ONEF 2005 ; base de données EBCVM 2003 ; Banque Mondiale ; et calcul des auteurs

Tableau 5.6 : Taux de chômage chez les 25-34 ans par niveau d'éducation, année 2007

Niveau d'éducation	Occupés	chômeurs	Total
Primaire&Moins	90,5	9,5	100
Secondaire G. 1er cycle	82,5	17,5	100
Secondaire G. 2 ^{ème} cycle	87,2	12,9	100
Supérieur	78,7	21,3	100
Technique avant BEPC	92,4	7,6	100
Technique après BEPC	92,3	7,7	100
Total	89,5	10,5	100

Source: Calcul de l'INSD à partir du QUIBB 2007

Selon l'enquête 1-2-3, le taux de chômage constaté à Ouagadougou (15,4% entre 2001 et 2003) est d'autant plus critique que la situation de l'emploi est caractérisé par un sous-emploi.

En effet, le tableau 5.7 montre qu'environ 66% des actifs occupés ont un salaire horaire inférieur au salaire minimum légal. Ouagadougou est la capitale avec le plus fort taux de sous-emploi de la sous région. Ce sous-emploi peut s'expliquer en partie par la forte part du secteur informel qui représente à lui seul 73,4% des emplois à Ouagadougou (enquête 1-2-3). Les entreprises privées formelles n'emploient que 11,8% de la population active et le secteur public 14,8%.

Tableau 5.7. Mesure des différentes composantes du sous-emploi dans sept capitales de l'Afrique de l'Ouest

	Cotonou	Ouagadougou	Abidjan	Bamako	Niamey	Dakar	Lomé	Ensemble
Taux de chômage BIT	5,5	15,4	13,5	7,1	13,1	11,7	8,2	11,4
Sous-emploi visible								
% du travail hebdomadaire inférieur à 35h	13,4	10,6	12,6	17,1	16,0	16,2	17,1	14,3
Sous-emploi invisible								
% d'actifs occupés ayant un salaire horaire inférieur au salaire minimum légal	61,1	66,5	53,2	45,4	51,1	57,8	55,8	55,2
Sous-emploi invisible								
% d'actifs occupés ayant un salaire mensuel inférieur au SMIG mensuel	54,9	61,3	49,9	43,9	45,3	53,6	49,0	51,1
Revenu minimum mensuel en FCFA	25 000	27 080	36 000	22 000	22 000	39 000	13 800	

Source: Enquêtes 1-2-3 du projet PARSTAT, 2001-2003, DIAL, AFRISTAT, Union européenne, Instituts Nationaux de Statistiques, calculs de DIAL.

Tableau 5.8 : Comparaison du nombre d'emploi de cadres occupés avec le nombre de primo-demandeurs d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur

Pays	Cadre supérieur ou moyen [1]	Primo demandeurs diplômés du supérieur [2]	Durée du chômage (année)						[3] / [1]	[2] / [1]
			0 [3]	1	2	3	4	>= 5	(%)	(%)
			Cotonou	9 677	2 351	885	234	527	495	103
Ouagadougou	12 349	1 796	458	189	452	78	154	465	3,7	14,5
Abidjan	31 059	21 876	7 091	7 445	3 391	1 896	1 280	773	22,8	70,4
Niamey	11 800	1 149	344	372	174	94	48	117	2,9	9,7
Dakar	11 420	2 834	585	305	386	400	230	631	5,1	24,8
Lomé	5 160	2 794	820	724	390	603	163	94	15,9	54,1

Sources: Enquêtes 1-2-3 du projet PARSTAT 2001-2003, calculs du Pôle de Dakar et de DIAL.

On note également, d'après le tableau 5.8, un faible taux d'absorption des sortants de l'enseignement supérieur dans des emplois de cadres moyens et supérieurs à Ouagadougou comparativement aux autres capitales de l'espace économique. En effet, seulement 3,7% des sortants sont immédiatement intégrés dans un emploi contre 22,8% à Abidjan et 15,9% à Lomé. On observe également qu'environ 64% des primo-demandeurs diplômés du supérieur connaissent une durée de chômage supérieure à 1 an.

II.2 Déséquilibre entre les flux de sortants du système éducatif et les emplois disponibles

Le marché de l'emploi renvoie à la rencontre de la demande d'emplois, constitué par une multitude d'individus qui sont soit passés par l'école avec des durées plus ou moins longues d'études, soit n'ont jamais été scolarisés, et de l'offre d'emplois qui correspond aux besoins de l'économie. L'idée de cette section est de mettre en relation le profil des sortants du système éducatif burkinabè et les offres d'emploi en fonction des qualifications.

Le tableau 5.9 présente la répartition de la population occupée par branches d'activités en fonction du niveau d'études (QUIBB 2007). Pour ne pas fausser la réalité, les données du

Tableau 5.9 : Répartition de la population active occupée de 10 ans et plus selon la branche d'activités

	Agriculture, élevage, pêche, chasse	Administration et profession libérales	Commerce et artisanat	Autres services	Secondaire
Primaire&Moins	79,6	0,8	14,8	2,8	2
Secondaire G. 1er cycle	16,2	17,9	37,7	16,7	11,5
Secondaire G. 2nd cycle	2,9	67,6	11,5	10,5	7,5
Supérieur	1,3	69,1	6,8	11,2	11,6
Technique avant BEPC	0	33,9	38,2	17,6	10,4
Technique après BEPC	0	50,4	16,2	21,8	11,6
Ensemble	70,1	6,5	16	4,3	3,1

Source: Calcul de l'INSD à partir du QUIBB 2007

QUIBB 2007 n'ont pas été utilisées précédemment dans la répartition des actifs occupés par branche d'activité (section 2.1.1) étant donné la part relativement plus faible dans le secteur primaire (70,1%) qui s'explique par le fait que l'enquête a eu lieu en période de saison sèche (février, mars et avril) et que les activités secondaires des agriculteurs ont souvent été citées comme activités principales.

Les résultats montrent que les individus n'ayant aucun niveau d'éducation ou ayant suivi l'enseignement primaire uniquement sont essentiellement employés dans le secteur agricole (80%). Les diplômés du supérieur se retrouvent quant à eux essentiellement dans les administrations et les professions libérales (70%) tout comme ceux du second cycle de l'enseignement secondaire général (68%) et de l'enseignement secondaire technique après BEPC (50%). Ceux du premier cycle du secondaire général et de l'enseignement secondaire technique avant BEPC occupent essentiellement des emplois dans la branche commerciale et artisanale. Les individus ayant arrêté au secondaire premier cycle sont représentés dans toutes les branches d'activités dans des proportions relativement identiques.

Après ce bref descriptif de la répartition de la population active occupée par niveau d'études au Burkina Faso, confrontons la diversité des profils des nouveaux arrivants sur le marché du travail à la diversité des emplois disponibles (en quantité et selon leur degré de qualification). Il s'agit de voir dans quelle mesure cette diversité des profils de sortie du système éducatif maximise les bénéfices économiques que la société peut retirer de ses investissements dans le secteur de l'éducation. Cette question, cruciale pour une production efficace de services éducatifs dans un contexte de rareté de ressources, peut être abordée en confrontant la répartition des scolarisations par niveau d'instruction à la structure des demandes de l'économie (besoins du marché du travail). En pratique, on met en regard les flux de nouveaux entrants sur le marché du travail (les sortants du système éducatif) avec le volume et la composition des nouveaux emplois disponibles (c'est-à-dire les postes à pourvoir) en moyenne chaque année.

Dans le contexte burkinabè, les emplois offerts annuellement ont été estimés à partir de la base de données de l'enquête ménage EBVCM 2003 en dérivant la moyenne annuelle des emplois occupés par des individus ayant moins de cinq années d'expérience professionnelle, c'est-à-dire les emplois qui ont été pourvus au cours des cinq dernières années par des jeunes sortis du système éducatif. Du fait de l'existence de difficultés globales d'emplois matérialisées par le chômage, nous avons également tenu compte du taux de chômage chez les jeunes individus n'ayant aucune année d'expérience. Les flux de « nouveaux » entrants sur le marché du travail (dans la période actuelle) ont quant à eux été estimés à partir du profil de scolarisation actuel. Ce profil¹¹ nous donne en effet, pour une pseudo-cohorte de 100 jeunes, le nombre d'individus n'ayant jamais été à l'école, le nombre de ceux ayant fait le cycle primaire comme niveau d'études le plus élevé, et ainsi de suite jusqu'à l'enseignement supérieur.

Le bilan concerne par conséquent une pseudo-cohorte d'environ 140 000 jeunes rentrant sur le marché du travail entre 1999 et 2003, dont 134 500 ont pu trouver un emploi, les autres étant restés au chômage¹². Les résultats obtenus figurent dans le tableau 5.10.

Tout d'abord, environ 67% des jeunes s'insèrent dans la vie active sans le minimum d'éducation nécessaire pour une alphabétisation durable; soit parce qu'ils ne sont jamais allés à l'école soit parce qu'ils n'ont pas effectué une scolarité primaire complète¹³. De ce fait, ces jeunes, majoritaires, réduisent leurs chances d'améliorer significativement leurs conditions de vie notamment parce qu'on les retrouve essentiellement dans l'agriculture et que cette sous-scolarisation freine les gains de productivité¹⁴ de cette branche d'activité.

Ensuite, on constate, pour l'enseignement supérieur en particulier, un déséquilibre entre nombre de formés et nombre d'emplois disponibles. En effet, à partir des données

Tableau 5.10 : Flux de sortants du système éducatif dans la période récente au regard de la composition des emplois disponibles annuellement

Flux des sortants du système éducatif			Distribution des actifs (emplois et chômeurs)		
Niveau de sortie	Nombre	%	Profession	Nombre	%
Jamais fréquenté	26 180	18,7%			
Primaire incomplet	67 900	48,5%	Agriculteurs	120 000	85,7%
Primaire complet	30 940	22,1%	Emplois informels (commerce, artisanat)	12 000	8,6%
Secondaire 1er cycle (général et technique)	6 160	4,4%	Employés non qualifiés	500	0,4%
Secondaire 2nd cycle (général et technique)	5 600	4,0%	Employés qualifiés	1 100	0,8%
Supérieur	3 220	2,3%	Cadres moyens	750	0,5%
			Cadres supérieurs	150	0,1%
Emplois effectifs				134 500	
Chômeurs attendus				5 500	3,9%
Ensemble de la cohorte	140 000	100	Ensemble des actifs	140 000	100

Source: Bases de données DEP/MEBA – DEP/MESSRS, EBCVM 2003, et calcul des auteurs

administratives de 2007, on estime le nombre de nouveaux arrivants sur le marché du travail sortant de l'enseignement supérieur au Burkina à 3 220 alors que le nombre d'emplois de cadres supérieurs et moyens disponibles annuellement n'est que de 900, soit un rapport de 3,5 sortants pour un emploi. Dans ces conditions, on assiste à des situations de chômage et de déclassement, c'est-à-dire que ces sortants occupent souvent des emplois de niveau de qualification inférieur à celui qu'ils ont. Cet effet de déclassement crée également de la concurrence avec les sortants du secondaire général et de l'enseignement technique.

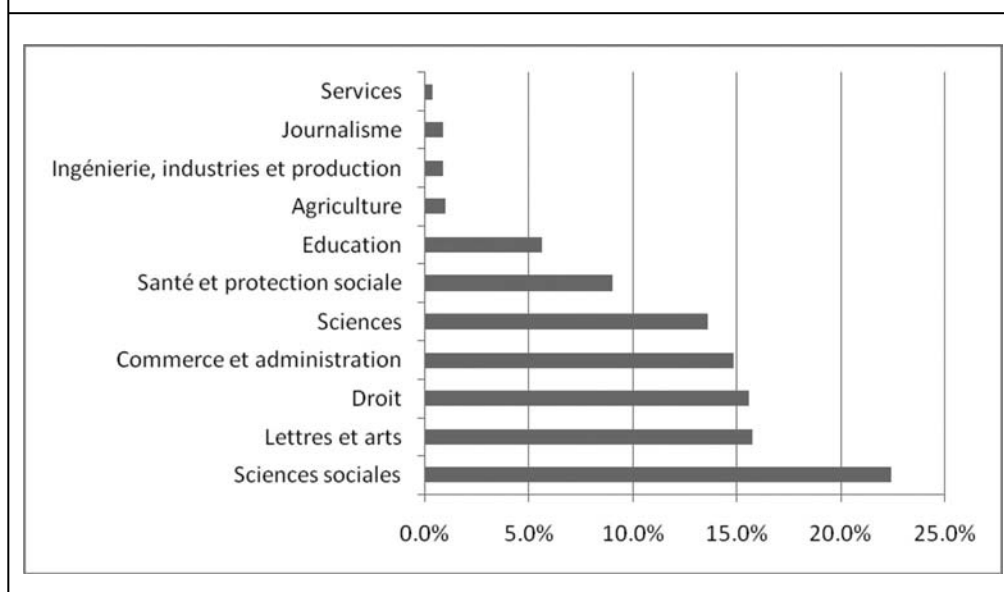
Si on analyse la répartition des formés du supérieur en fonction des filières de formation, on s'aperçoit que la majorité des étudiants se trouvent dans des filières comme les sciences sociales (22,5%), les lettres et arts (16%), et le droit (16%). Ainsi, plus de 50% des formés du supérieur se situe dans des filières qui sont non porteuses d'emplois. Il apparaît donc nécessaire de développer davantage les filières professionnalisantes et de procéder à un rééquilibrage entre filières académiques et filières professionnelles et scientifiques.

II.3 Les rendements de l'éducation et la productivité du travail

II.3.1 Vision d'ensemble de la productivité des investissements éducatifs

Selon un certain nombre d'économistes¹⁵, tous les bénéfices associés à l'éducation sont, au bout d'un certain temps, internalisés dans la performance macroéconomique d'un pays (l'augmentation de la richesse nationale). Ainsi, à travers l'examen de la contribution de l'éducation à la croissance économique, on peut se faire une idée synthétique de la productivité des investissements éducatifs.

Graphique 5.6 : Répartition des étudiants de l'enseignement supérieur par filières, année 2006-2007



Source : Données de la DEP-MESSRS 2006-2007

Pour estimer la contribution du facteur travail à la performance économique globale du pays, on calcule la richesse moyenne produite par personne occupée (les personnes au chômage ne sont pas ici prises en considération). On obtient ainsi une estimation de ce que les économistes appellent la productivité apparente moyenne du travail.

Le tableau 5.11 présente les résultats des estimations obtenues pour le Burkina Faso entre 1985 et 2003. On note que la productivité moyenne du travail s'est accrue entre 1985 et 2003 (de 305 000 Fcfa par actif à 411 000 Fcfa par actif).

De même, entre 1985 et 2003, le produit intérieur brut du pays a augmenté en volume (+98%). Sur cette même période, la population active occupée a également augmenté mais de façon moins forte que le PIB (+47%). Ces deux mouvements font que la productivité moyenne par travailleur dans son ensemble a augmenté durant cette période. Toutefois, on se rend compte que la productivité moyenne par actif n'a augmenté, entre 1985 et 2003, que dans le secteur primaire, c'est-à-dire agricole, qu'il a stagné dans l'industrie et diminué dans le tertiaire. Cette hausse dans le secteur agricole s'explique en partie par la diminution de l'accroissement annuel moyen d'actifs occupés dans ce secteur alors que l'accroissement de la richesse nationale agricole s'est maintenu.

La productivité apparente marginale dans son ensemble (la valeur ajoutée de richesse apportée par l'arrivée d'un travailleur en plus), calculée sur les périodes 1985-1996 et 1996-2003, est plus forte que la productivité moyenne dans son ensemble. Cela incite à penser qu'au cours de ces périodes, l'augmentation du nombre de travailleurs (dont le niveau moyen d'éducation s'est accru) a été absorbée de façon productive par le marché du travail. Toutefois, les évolutions sont différentes selon les secteurs.

En ce qui concerne l'agriculture, on constate pour les deux périodes que la productivité apparente marginale est supérieure à la productivité moyenne ce qui s'explique par l'exode rural et donc le fait que la richesse nationale dans ce secteur augmente plus rapidement que le nombre d'actifs occupés.

Tableau 5.11. Productivité du travail dans les trois principaux secteurs de l'économie du Burkina Faso, 1985-2003

	1985	1996	2003
PIB en milliards de FCFA (constants année 2003)	1 224	1 792	2 430
Secteur primaire	399	603	753
Secteur secondaire	224	276	459
Secteur tertiaire	601	913	1 218
Emplois	4 017 202	5 121 102	5 913 505
Secteur primaire	3 707 877	4 639 718	5 132 922
Secteur secondaire	92 396	97 301	177 405
Secteur tertiaire	216 929	384 083	603 178
Productivité moyenne par actif occupé (000 FCFA)			
Secteur primaire	108	130	147
Secteur secondaire	2 424	2 837	2 587
Secteur tertiaire	2 770	2 377	2 019
Ensemble	305	350	411
Productivité marginale (000 FCFA)		1985-1996	1996-2003
Secteur primaire		219	304
Secteur secondaire		10 601	2 285
Secteur tertiaire		1 867	1 392
Ensemble		515	805

Sources : INSD, rapport évolution de l'emploi ONEF 2005 – Kaboré I., Banque Mondiale, RGPH 1985 et 1996, EBCVM 2003, et calculs des auteurs

a/ Calculés en rapportant la valeur ajoutée sectorielle à la population occupée :

b/ Rapport de la variation de la valeur ajoutée sectorielle à la variation absolue du nombre d'emplois.

Concernant le secteur industriel, on constate pour la période 1985-1996 que la richesse nationale s'est accrue plus rapidement que le nombre d'actifs occupés alors que pour la période allant de 1996 à 2003 le nombre d'actifs occupés s'est accru de façon plus importante que le PIB pour ce secteur. Le nombre d'années d'éducation moyen des actifs occupés dans l'industrie est le plus élevé des trois secteurs (3,3 années en moyenne pour l'industriel, 1,7 pour le tertiaire et seulement 0,4 année en moyenne pour le primaire)¹⁶. On peut donc penser que la baisse de la productivité marginale entre les deux périodes est surtout liée à un manque d'investissement physique et l'obsolescence du matériel industriel.

Pour le secteur tertiaire, la productivité marginale est inférieure à la productivité moyenne par actif occupé sur les deux périodes. L'accroissement de la richesse pour ce secteur est inférieur à l'accroissement du nombre d'actifs occupés ce qui s'explique probablement par le fait que l'exode rural a provoqué un accroissement du nombre d'actifs pour ce secteur, notamment dans l'informel, sans pour autant gagner en productivité. A titre d'exemple, un boutiquier qui travaillait seul depuis plusieurs années peut recevoir une personne de sa famille pour travailler avec lui dans sa boutique. Cependant, ce n'est pas pour cela qu'il augmentera ses ventes et son bénéfice mais par contre la productivité moyenne par actif de sa boutique sera divisée par 2.

Tableau 5.12. Revenu mensuel moyen (Fcfa) des actifs occupés (15-59 ans) selon le statut dans l'emploi et le niveau d'études le plus élevé en 2003

	Aucun	Primaire	Secondaire général 1	Secondaire général 2	Technique	Supérieur	Ensemble
Cadre supérieur public	-	-	112 691	130 249	171 106	219 208	201 872
Cadre supérieur privé	34 143	39 687	120 087	178 097	197 484	253 379	204 397
Cadre moyen public	70 191	76 446	83 874	84 168	102 378	118 658	91 349
Cadre moyen privé	58 897	61 310	63 552	85 677	82 643	141 635	86 411
Employé qualifié public	45 510	54 025	59 838	71 151	77 307	108 395	62 860
Employé qualifié privé	36 320	39 546	45 540	62 325	65 018	86 160	43 347
Employé non qualifié public	29 475	32 537	40 330	nd	50 000	-	32 870
Employé non qualifié privé	25 619	27 388	28 520	30 223	nd	-	26 727
Patron informel	51 029	nd	132 674	281 043	nd	nd	105 699
Autres informel	19 098	27 692	52 246	67 405	91 581	110 516	21 665
Ensemble	19 499	30 543	55 816	80 345	108 490	170 929	32 462

Source: EBCVM 2003 et calcul des auteurs

II.3.2 Le rendement économique de l'éducation au niveau individuel

En partant du principe que le revenu est proportionnel à la productivité du travailleur, on peut apprécier la productivité des personnes en fonction de leur niveau d'études à l'aide de leur revenu moyen. La théorie du capital humain¹⁷ fournit une méthodologie qui permet d'estimer l'accroissement des revenus individuels résultant d'une année d'études supplémentaire. Le modèle standard du capital humain suppose que les salariés sont rémunérés à leur productivité marginale et que celle-ci augmente avec le capital humain accumulé.

Nous partons donc des revenus mensuels moyens obtenus par les actifs occupés selon leur niveau d'études. Le tableau 5.12 propose les revenus mensuels moyens des actifs occupés selon le statut d'emploi et le niveau d'instruction obtenus à partir de la base de données de l'enquête ménage EBCVM de 2003 (QUIBB).

On constate que la relation entre le revenu mensuel moyen et le niveau d'études est croissante : avec un revenu mensuel moyen de 19 499 Fcfa pour les actifs occupés sans niveau d'études contre 170 929 Fcfa pour ceux ayant fait l'enseignement supérieur. On note qu'en moyenne les individus qui ont fait des études techniques (avant ou après le BEPC) ont un salaire moyen (108 490 Fcfa) nettement supérieur à ceux ayant fait le premier cycle (55 816 Fcfa) ou le second cycle (80 345 Fcfa) du secondaire général.

D'autres facteurs que le niveau d'études agissent sur le niveau du revenu des individus. Il s'agit donc de les prendre en compte afin d'avoir une meilleure estimation du rendement de l'éducation. Afin de déterminer le taux de rendement privé ou individuel de n années d'études, une pratique standard consiste à se fonder sur le modèle de Mincer qui estime l'équation suivante :

$$\ln(Y) = c + rN + aE + bE^2 + u$$

Dans cette relation, Y est le revenu individuel, N le nombre d'années d'études et E l'expérience professionnelle. Cependant, le rendement en fonction du nombre d'années d'études n'étant éventuellement pas constant, pour tous les niveaux de scolarisation, nous ajoutons un terme carré dans l'équation. On peut penser que d'autres facteurs expliquent également les

différences de revenu. L'estimation économétrique prend donc également en compte le secteur institutionnel, le sexe, le caractère technique ou non de la formation reçue. Le tableau 5.13 donne les résultats obtenus pour les actifs occupés (données de l'EBCVM 2003).

Le taux de rendement de l'éducation est en moyenne de 8% et il augmente substantiellement avec le nombre des années d'études¹⁸. A durée d'études comparables, ceux qui ont suivi un enseignement technique gagnent en moyenne 36% de plus que ceux qui ont suivi l'enseignement général.

Le rendement d'une année d'expérience est d'environ 5% mais il diminue lorsque l'expérience augmente¹⁹. A noter également qu'à caractéristiques comparables, les hommes ont un revenu nettement plus élevé que les femmes (en moyenne de 52%).

Si on observe les différences de revenus selon le secteur de l'emploi occupé, on constate que les individus à mêmes caractéristiques éducatives, même expérience professionnelle et même sexe, qui travaillent dans le public gagnent en moyenne 98% de plus que ceux de l'informel. Ceux qui travaillent dans le privé ont quant à eux un revenu moyen de 80% plus élevé que les travailleurs de l'informel.

Les différences de revenus entre public et privé ne sont donc pas très prononcées. Les analyses montrent que cette différence en faveur du public est de 18% en moyenne. Cela signifie donc que le niveau de concurrence entre le public et le privé est relativement bon sur le marché du travail au Burkina Faso mais qu'il existe un gros écart entre ces deux secteurs et le secteur informel du fait de son organisation et de sa structure.

Tableau 5.13. Estimation de la relation entre années d'études et le revenu des actifs occupés (15-59 ans) en 2003

Variable	Coefficient	Significativité
Années d'études	0,0770	***
Années d'études au carré	0,0030	***
Formation technique	0,3638	***
Années d'expérience	0,0549	***
Années d'expérience au carré	-0,0008	***
Privé (réf. Informel)	0,7975	***
Public (réf. Informel)	0,9810	***
Homme (réf. Femme)	0,5212	***
Constante	7,9447	***

Variable dépendante : ln(revenu), R2 = 0,2585, *** : significatif à 1%

Source : EBCVM 2003 et calcul des auteurs

Principaux enseignements du chapitre 5

Ce chapitre examine l'impact de l'éducation et des différents niveaux scolaires dans la sphère sociale et économique. Les principaux enseignements du chapitre sont les suivants :

1. Des impacts forts de l'éducation dans le domaine social, en particulier de l'éducation de base...

Une part importante des effets sociaux de l'éducation mesurés ici (reproduction, santé, civisme, protection de la femme et scolarisation des enfants) est acquise avec le cycle primaire (45% de l'ensemble des effets apportés par les différents niveaux). Le premier cycle du secondaire contribue à hauteur de 29% et les impacts des niveaux suivants sont moins marqués (19% au total pour le 2nd cycle du secondaire, et 7% pour le supérieur).

(TSVP)

Principaux enseignements du chapitre 5 (suite)

2. Un marché du travail essentiellement agricole et informel...

Le marché de l'emploi du Burkina Faso compte 5 913 505 actifs occupés en 2003 et est caractérisé par :

- la prépondérance du secteur primaire (86,8% des emplois occupés) ;
- une très faible proportion d'emplois dans le secteur secondaire (3,0%) ;
- une évolution de la proportion des emplois dans le secteur tertiaire (5,8% en 1990 à 10,2% en 2003) ;
- le secteur informel représente environ les trois quarts des emplois dans la capitale Ouagadougou.

3. Des déséquilibres à la fois qualitatifs et quantitatifs entre qualifications des sortants du système éducatif et emplois disponibles provoquant une hausse du chômage chez les 25-34 ans diplômés du supérieur...

L'analyse des flux des sortants du système éducatif et des offres d'emplois disponibles sur le marché du travail montre des déséquilibres à la fois quantitatifs et qualitatifs. En effet, on constate un nombre plus important de sortants de l'enseignement supérieur actuellement que d'emplois correspondants aux diplômés du supérieur (environ 3 200 sortants du supérieur chaque année pour 900 emplois de cadres supérieurs et cadres moyens). Parallèlement, un grand nombre de ces sortants sont issus de filières non porteuses d'emplois; ce qui a pour conséquence une augmentation du taux de chômage chez les diplômés du supérieur de la classe d'âge 25-34 ans (environ 21% en 2007). Il apparaît donc nécessaire de développer davantage les filières **professionnalisantes** et scientifiques ainsi que la formation professionnelle aussi bien formelle que non formelle. Il est aussi important de diversifier les filières de formation et de les rendre flexibles afin de permettre à un plus grand nombre de jeunes de bénéficier d'opportunités de formation leur permettant de s'insérer dans la vie économique en développant des activités économiques.

4. D'où la nécessité d'universaliser au plus vite la scolarisation primaire

Le fort impact de l'enseignement primaire sur la sphère sociale d'une part, et l'analyse sur la productivité dans les secteurs tertiaire (baisse de la productivité due à un niveau d'enseignement moyen relativement faible : 1,7 années d'études) et primaire (augmentation de la productivité due notamment à la baisse de la part des actifs dans ce secteur qui pourrait être meilleure avec un niveau d'études moyen plus élevé) montrent qu'il est nécessaire que le Burkina Faso universalise son cycle primaire dans les meilleurs délais (actuellement le taux d'achèvement du primaire n'est que de 32,8%) tout en progressant selon les possibilités offertes vers le premier cycle du secondaire, l'enseignement technique et la formation professionnelle.

Notes

¹ Il s'agit de comparer les individus en fonction du niveau d'instruction c'est-à-dire primaire, secondaire 1er cycle, secondaire 2nd cycle et supérieur, peu importe la classe atteinte pour chaque niveau d'enseignement
² cf. annexe 1

³ Les analyses qui vont suivre prennent en compte le niveau de scolarisation de l'individu qui influe sur le revenu du ménage et sa localisation, qui eux même ont un effet sur les domaines d'impact sociaux. Dans les modèles comprenant les trois variables comme explicatives, l'effet de l'éducation est sous estimé. Par contre dans les modèles sans le revenu et la localisation, l'effet de l'éducation est sur - estimé. Ainsi, les analyses menées dans le cadre de ce chapitre et prenant en compte les trois variables explicatives, sous - estiment légèrement l'effet de l'éducation sur la sphère sociale.

⁴ Cet indicateur a été construit en considérant l'indice synthétique de fécondité à Ouagadougou en 2003 (où la transition de la fécondité est entamée) qui était de 3,1 enfants (EDS 2003).

⁵ Les effets sociaux étudiés dans ce texte.

⁶ Par exemple, pour le secondaire 1er cycle, cet indicateur rapporte l'impact marginal lié à l'achèvement de ce cycle sur l'ensemble des dimensions sociales considérées dans ce texte, aux dépenses publiques supplémentaires, nécessaires pour faire passer un jeune de la fin du cycle primaire à la fin du secondaire 1er

cycle. Le calcul fait l'hypothèse d'une efficacité interne de 100 %, ce qui n'est pas le cas (cf. chapitre 4). Mais la prise en compte des caractéristiques réelles du fonctionnement du système éducatif national (probabilités d'abandons et de redoublements) est sans conséquence majeure sur la hiérarchie entre les rapports gains/coûts estimés pour les différents niveaux d'éducation.

⁷ Si l'on prend l'exemple du nombre d'enfants désirés inférieur à 4, l'écart entre la probabilité estimée d'avoir eu ce comportement chez les femmes n'ayant jamais été à l'école (9%) et celles ayant atteint un niveau d'éducation supérieur (70%) est de 61% (=70%-9%). On normalise cet écart à 100% ce qui permet d'obtenir la contribution de chaque niveau d'enseignement : si l'écart de probabilité entre une femme sans éducation formelle et une autre avec un niveau supérieur est de 100%, la décomposition de cet écart nous dit que celui entre une femme sans éducation et une femme ayant atteint le primaire est de 11% (= (16%-9%)/61%) ; c'est-à-dire l'écart de probabilité entre « éducation primaire » et « sans éducation » divisé par l'écart de probabilité entre « éducation supérieure » et « sans éducation ».

⁸ Estimation de la répartition des emplois par branche d'activités à partir des répartitions de 1980 et de 1990

⁹ On peut penser qu'il s'agit surtout d'une augmentation de l'informel. L'exode rural provoquant une augmentation du secteur tertiaire informel (commerce, artisanat)

¹⁰ Le taux de chômage en 2007 à partir de cette enquête n'est pas encore disponible. Par contre, l'INSD nous a fourni certaines données notamment sur le chômage (au sens large) chez les 25-34 ans en fonction du niveau d'études atteint.

¹¹ Ce profil a été construit dans le chapitre 2 jusqu'au second cycle du secondaire. Il a été complété ici en intégrant l'information disponible pour l'enseignement supérieur. Ce profil concerne l'année scolaire 2006-07.

¹² On estime qu'environ 134 500 emplois ont été pourvus en moyenne par an, entre 1999 et 2003, les 5 500 autres demandeurs d'emplois étant restés au chômage.

¹³ Comme nous avons pu le voir dans le chapitre 4

¹⁴ La productivité correspond à la production par individu. Son augmentation est un élément incontournable pour la croissance économique.

¹⁵ Voir par exemple Mingat A., et Tan J-P., 1996, « The full social returns to Education: Estimates based on countries' economic growth performance », HCD Working papers.

¹⁶ Traitement des données EBCM 2003

¹⁷ Becker, G.S. (1964). *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis*. New York : Columbia University Press.

¹⁸ Le coefficient de la variable « Année d'études au carré » est positif.

¹⁹ Le coefficient de la variable « Année d'expérience au carré » est négatif.

Équité et disparités dans le système éducatif

Le défi actuel auquel sont confrontés les États tels que le Burkina, est de garantir l'équité dans la répartition des ressources et des services en éducation. C'est probablement, selon Hallack (1993), la source la plus incontestable de la légitimité de l'État. Tout le monde semble unanime à reconnaître le rôle régalien de l'État en matière d'éducation. Néanmoins, c'est aussi celui qui pose le plus de problème, surtout lorsqu'on aborde la dimension de l'équité en éducation. En effet, il faut, dans cette analyse de l'équité dans le système éducatif, prendre en compte non seulement les facteurs contextuels comme la situation économique et financière du pays, le choix du dispositif organisationnel tels que le degré de déconcentration du système éducatif, mais aussi des facteurs relevant de la demande tels que les rapports de genre, l'origine sociale des enfants et le milieu de résidence. La question de l'équité se pose également à tous les niveaux d'analyse du système, en termes d'accès, de parcours et d'acquis scolaires.

La volonté politique, qui est d'assurer une justice sociale en matière d'éducation et de garantir l'égalité d'accès à l'école, reste un idéal car l'éducation pour tous ne s'est pas encore traduite par une école de tous car comme l'a montré le chapitre 2 du présent document, le taux d'achèvement du primaire n'est que de 32,8%. Le droit à l'éducation reconnu et proclamé sur toutes les tribunes demeure une quête permanente et un défi pour le Burkina.

I. Équité et disparités dans les scolarisations

Selon le recensement général de la population effectué en 2006, la population du Burkina Faso est estimée à 13 730 258 habitants. La répartition de la population par sexe révèle que les femmes représentent environ 52%. Quant à la répartition par milieu de résidence, elle indique que la population burkinabè est essentiellement rurale (80%). Cette répartition de la population par sexe et milieu de résidence est-elle en conformité avec les indicateurs d'accès à l'éducation ?

Dans cette section, on s'attachera donc à l'analyse de l'équité dans la scolarisation à travers un examen des indicateurs de scolarisation selon le sexe, le milieu de résidence et le niveau de vie. Les indicateurs seront analysés sont les taux bruts d'admission (TBA), les taux bruts de scolarisation (TBS), les taux d'achèvement, les taux de rétention, les profils de scolarisation, les acquis scolaires et les taux d'alphabétisation.

I.1 Préscolaire

Les institutions de la petite enfance restent essentiellement cantonnées en zones urbaines. Par ailleurs, elles sont généralement accessibles à une catégorie spécifique de la population, notamment les classes sociales les plus nanties ; ce qui explique qu'il n'y ait quasiment pas d'inégalité entre garçons et filles comme l'indique le tableau 6.1. Le défi majeur demeure donc le développement du préscolaire dans les zones rurales.

Tableau 6.1. Évolution de la parité fille/garçon au préscolaire

Source	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
DEPE/MASSN	0,93	0,95	0,98	1,00	0,96	0,93
RESEN ¹	0,96	0,97	1,00	1,03	0,99	0,96

I.2 Primaire

I.2.1 Au plan national

L'analyse des taux brut d'admission (TBA) en 1^{ère} année du primaire montre une évolution favorable de 1997/98 à 2005/2006 (Tableau 6.2). En effet, la parité Fille/Garçon est passée de 0,71 en 1997/98 à 0,87 en 2005/06. Toutefois, en dépit de ces progrès récents et encourageants, beaucoup d'efforts restent encore à faire pour atteindre non seulement la parité entre les sexes mais aussi améliorer le taux d'admission pour aller vers un accès universel.

Les données sur le taux d'achèvement au primaire (TAP) révèlent une inégalité dans la rétention entre filles et garçons (Cf. tableau 6.3) bien que le niveau de disparité tend à s'amoinrir : 8 points en 2006 contre 10 points pour le TBA et 11 points pour le TBS.

L'évolution du TBS au primaire selon le niveau de vie de 2003 à 2007 est donnée dans le graphique ci-dessous. On note que malgré les disparités entre niveau de vie, il y a une tendance à l'amélioration au fil des ans.

On note de fortes disparités de scolarisation selon les quintiles de pauvreté. En effet, les enfants appartenant au 20% des ménages (quintile) les plus riches (Q5) ont plus de chances d'aller à l'école primaire que ceux du quintile le plus pauvre (Q1). Le TBS de ces deux groupes est respectivement de 101% (pour le Q5) et 35% (pour le Q1) pour l'année 2007.

I.2.2 Au plan régional

Le tableau 6.4 regroupe l'évolution des taux d'achèvement au primaire pour les treize régions du Burkina Faso. Sur une période de 10 ans (1998 à 2006), on observe que le taux d'accès en CM2 est passé de 24,4% à 32,8%, avec des écarts qui demeurent marqués entre régions puisque la région du Centre présente un chiffre de 67,1% contre 13% au Sahel. De

Tableau 6.2. Évolution du TBS et TBA (en %) et de la parité fille/garçon au primaire

ANNEE	TBS				TBA			
	Garçons	Filles	Total	Parité F/G	Garçons	Filles	Total	Parité F/G
1997-1998	46,9	32,3	39,8	0,69	48,7	34,4	41,6	0,71
1998-1999	47,1	32,9	40,1	0,7	49,9	35,9	43,0	0,72
1999-2000	47,5	33,4	40,5	0,7	52,7	38,8	45,8	0,74
2000-2001	48,6	34,8	41,8	0,72	55,3	41,4	48,5	0,75
2001-2002	49,2	36,0	42,7	0,73	62,6	47	54,9	0,75
2002-2003	51,9	38,6	45,3	0,74	73,3	63,3	68,4	0,86
2003-2004	56,4	43,8	50,2	0,78	78,6	66,2	72,5	0,84
2004-2005	61,3	48,7	55,0	0,79	79,4	67	73,3	0,84
2005-2006	65,1	52,9	59,1	0,81	86,6	75,8	81,3	0,87
2006-2007	70,7	58,9	64,9	0,83				

Note : DEP/ MEBA /synthèse 2005-2006 ; Projections démographiques RESEN

Tableau 6.3. Evolution du taux d'achèvement au primaire (TAP) et de la parité fille/garçon

	1997/98	1998/99	1999/02	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
G	27,0	25,7	27,3	28,4	28,4	29,5	31,0	32,7	34,1	36,9
F	18,7	18,4	19,3	19,4	20,0	21,6	23,1	24,7	26,6	28,7
T	23,0	22,1	23,4	24,0	24,3	25,6	27,1	28,7	30,4	32,8
Parité	0,69	0,72	0,71	0,68	0,71	0,73	0,75	0,75	0,78	0,78

Source : DEP/ MEBA /synthèse 2005-2006 ; Projections démographiques RESEN

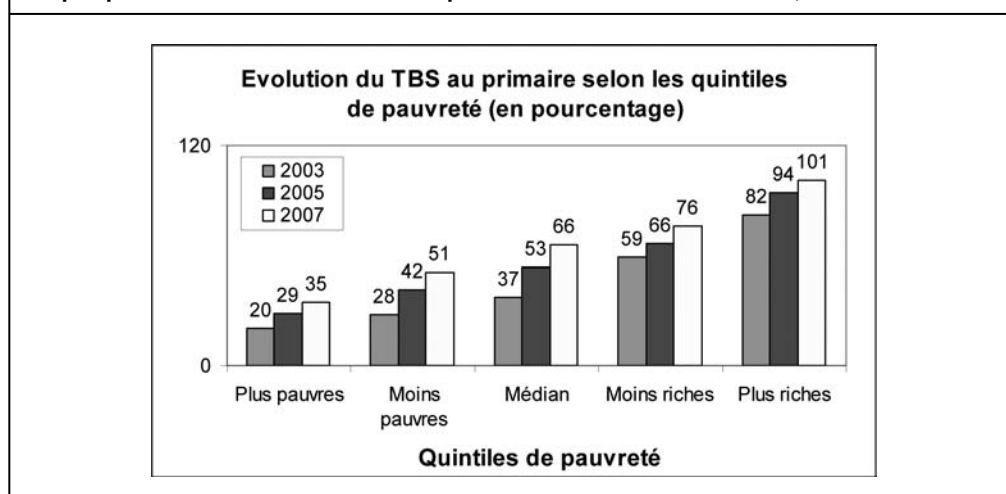
plus, on constate que seule la région du Sahel sur les quatre (Centre Est, Centre Nord, Est, Sahel) qui avaient des taux d'achèvement de moins de 15 % en 1998 demeure dans cette situation.

I.2.3 Au plan départemental

Le graphique ci-dessous présente la situation du taux d'achèvement au primaire en fonction du taux brut d'admission en 1ère année du primaire pour l'année 2005-2006. Chaque point du graphique représente un des 360 départements que compte le pays.

Quatre zones définissent ce graphique en prenant comme référence les taux nationaux d'admission et d'achèvement qui sont de 81,3% et 32,8% respectivement.

- La zone A caractérisée par des départements ayant un faible taux d'admission et un faible taux d'achèvement ;
- La zone B caractérisée par des départements à faible taux d'admission mais à taux d'achèvement supérieur à la moyenne nationale ;
- La zone C caractérisée par des départements à fort taux d'admission par rapport à la moyenne nationale mais à faible taux d'achèvement ;
- Et enfin, la zone D caractérisée par des départements à forts taux d'admission et taux d'achèvement par rapport aux moyennes nationales.

Graphique 6.1. Evolution des TBS au primaire selon le niveau de vie, 2003-07

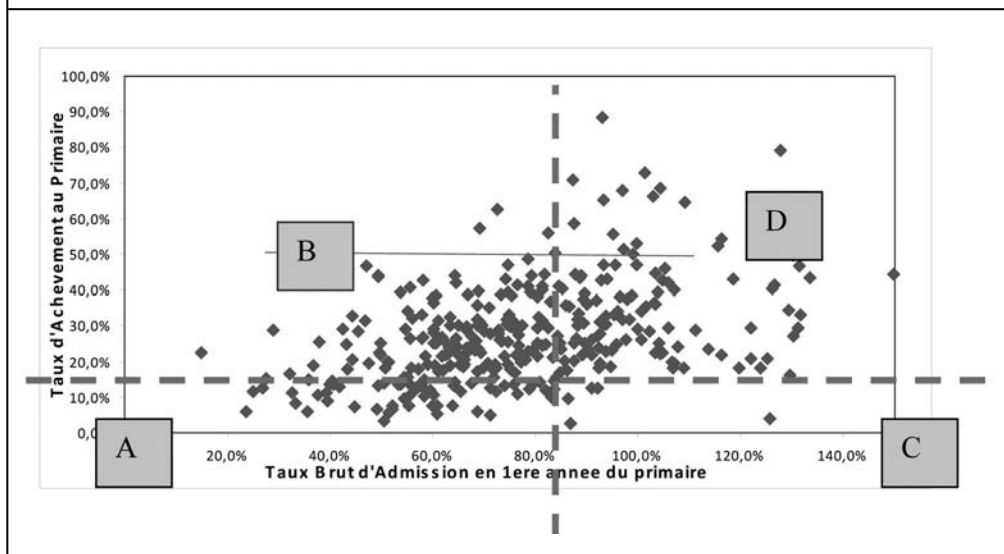
Source : Nouve et Wodon (2007) sur la base des enquêtes QUIBB de 2003, 2005 et 2007

Tableau 6.4. Evolution des taux d'achèvement du primaire par région entre 1998/99 et 2005/06

Région	Taux d'achèvement								
	1998/99		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04		2004/05	2005/06
	CM2 (ENTREE)	CM2 (SORTIE+CEP)	CM2 (ENTREE)	CM2 (ENTREE)	CM2 (ENTREE)	CM2 (ENTREE)	CM2 (SORTIE+CEP)	CM2 (ENTREE)	CM2 (ENTREE)
Boucle du Mouhoun	22,20%	20,60%	23,4%	25,2%	24,8%	23,60%	37,60%	27,9%	30,0%
Cascades	25,30%	26,00%	29,6%	32,1%	34,7%	33,90%	59,00%	36,4%	37,2%
Centre	56,70%	63,90%	63,9%	65,3%	65,2%	72,40%		67,1%	67,5%
Centre – Est	19,10%	14,80%	20,8%	24,0%	27,5%	26,80%	37,10%	32,4%	37,8%
Centre – Nord	14,10%	15,40%	18,3%	17,4%	19,6%	20,90%	32,50%	22,3%	21,2%
Centre – Ouest	25,70%	21,10%	30,4%	26,8%	30,3%	31,10%	55,30%	34,5%	34,5%
Centre – Sud	17,90%	15,30%	28,0%	25,2%	27,9%	27,70%	43,80%	28,6%	31,8%
Est	10,80%	10,20%	12,4%	13,0%	16,4%	18,20%	24,00%	18,5%	20,0%
Hauts – Bassins	31,90%	31,20%	34,8%	37,4%	37,8%	41,40%	65,90%	41,2%	42,2%
Nord	26,20%	21,40%	25,4%	27,9%	28,3%	33,00%	46,00%	31,8%	33,6%
Plateau – Central	17,10%	16,70%	20,3%	23,5 %	22,2%	26,50%	51,80%	27,8%	27,0%
Sahel	5,30%	4,80%	9,7%	7,3%	13,6%	11,80%	13,70%	12,2 %	13,0%
Sud- Ouest	20,80%	20,50%	23,7%	23,6%	25,7%	24,50%	42,90%	30,1%	32,9%
Total	24,40%	22,30%	27,20%	28,00%	29,70%	31,30%	47,30%	32,80%	34,10%

Source : DEP/MEBA

Graphique 6.2. Situation du taux d'achèvement au primaire en fonction du taux brut d'admission en 1ère année du primaire pour l'année 2005 et 2006



On constate qu'il existe des disparités entre les départements : un nombre élevé de départements se trouvent dans la zone A comparé à ceux dans la zone D, ce qui signifie que dans bien de localités, il y a non seulement un problème d'accès à l'école mais aussi un problème de rétention dans le système éducatif. Des mesures différentes doivent donc être envisagées selon les départements.

I.2.4 Probabilité d'accès et d'achèvement du cycle primaire

Le tableau 6.5 donne l'estimation de la probabilité d'accès et d'achèvement du cycle primaire au sein d'une génération d'enfants, selon plusieurs variables de différenciation : le genre, les quintiles de richesses² et la localisation géographique (rurale/urbaine).

Tout d'abord, au niveau de l'accès, on note que, quelles que soient la classe de quintile et la localisation géographique, les filles ont une plus faible probabilité d'accéder à l'école que les garçons. Toutefois, ce qui est particulièrement important à mettre en évidence, c'est que les inégalités selon le genre sont plus faibles que ce qu'on observe d'une part entre les classes sociales et, d'autre part, entre le milieu urbain et le milieu rural. Par exemple, en milieu rural, chez les enfants appartenant aux 40% les plus pauvres, le taux d'accès des garçons est de 42 % contre 35 % chez les filles, soit 7 points de pourcentage de différence. Dans le groupe des 20 % les plus riches, cet écart est de 6 points de pourcentage (71% – 65%). Lorsqu'on compare cette fois-ci les filles appartenant au groupe le plus pauvre à celles du groupe le plus riche, on observe un écart plus important de 30 points de pourcentage (65% – 35%)³. L'écart entre milieu rural et milieu urbain est encore plus important : les filles du milieu rural ont un taux d'accès de 48 % contre 89 % pour celles du milieu urbain, soit un écart de 41 points de pourcentage.

En ce qui concerne les taux d'achèvement, alors qu'il n'y a pratiquement pas de différence entre garçons et filles, les inégalités selon les quintiles de richesse et la localisation géographique sont encore plus marquées: en milieu rural, les filles parmi les 40 % les plus pauvres ont une probabilité de 12 % d'achever le cycle primaire contre 41 % pour les filles parmi les 20 % les plus riches (29 points de différence)⁴. Par contre, les filles du milieu rural ont un taux d'achèvement de 23 % contre 79 % pour celles du milieu urbain (56 points d'écart).

Tableau 6.5. Simulation du profil de scolarisation selon la zone de résidence, le genre et les quintiles de niveau de vie (sur la base de modèles de régression logistique)

Zone	Quintiles	Accès			Achèvement		
		Garçon	Fille	G + F	Garçon	Fille	G + F
Rurale	40% plus pauvres (Q1-2)	41,7%	35,5%	39,1%	14,1%	12,4%	13,9%
	Q3-4	55,1%	48,6%	51,5%	24,8%	22,4%	23,0%
	20% plus riche (Q5)	70,6%	64,8%	68,3%	43,8%	41,0%	42,9%
	Ensemble	53,5%	47,9%	50,9%	28,6%	22,9%	25,9%
Urbaine	40% plus pauvres (Q1-2)	87,3%	84,1%	85,1%	59,6%	58,2%	55,9%
	Q3-4	92,2%	90,1%	91,6%	71,3%	70,4%	70,7%
	20% plus riche (Q5)	95,8%	94,7%	95,5%	83,7%	83,1%	83,5%
	Ensemble	91,6%	89,0%	90,3%	83,9%	79,2%	81,5%
Ensemble	40% plus pauvres (Q1-2)	52,3%	46,6%	49,7%	26,7%	26,0%	26,4%
	Q3-4	61,9%	56,3%	59,1%	37,7%	36,8%	37,3%
	20% plus riche (Q5)	75,4%	70,8%	73,2%	53,6%	53,0%	53,2%
	Ensemble	58,6%	53,6%	56,3%	34,8%	34,3%	34,6%

Source : Calculs des auteurs à partir du QUIBB2007

Ces résultats mettent encore davantage en exergue les défis de la scolarisation primaire universelle au Burkina Faso. Tout d'abord, ils montrent qu'au-delà des disparités garçons/ filles, des efforts importants restent à faire pour combler les inégalités entre, d'une part, les villes et les campagnes et, d'autre part, les plus pauvres et les plus nantis. L'universalisation de l'école primaire ne sera une réalité que si toutes les franges de la population achèvent le primaire, et pour les filles les plus pauvres en zone rurale, cela signifie passer de 12 % de taux d'achèvement en 2007 à 100 % en 2020 (horizon fixé pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle).

1.2.5 Synthèse des disparités au niveau primaire

Le tableau 6.6 résume les différences dans le taux d'accès et le taux d'achèvement au primaire selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de vie. Que ce soit pour l'accès ou l'achèvement, les inégalités les plus fortes sont celles relatives à la localisation géographique (39,4 points d'écart absolu pour le taux d'accès et 55,6 pour le taux d'achèvement), suivies des inégalités liées au revenu (écart absolu de 23,5 points pour l'accès et 26,8 points pour l'achèvement). Les inégalités de genre, bien que réelles, demeurent relativement faibles. Cela signifie qu'une attention devrait être accordée à la question de l'accès et de l'achèvement du cycle primaire dans les familles pauvres, mais davantage en zones rurales.

1.3 L'enseignement secondaire

1.3.1 Disparités selon le genre

Le niveau de scolarisation dans l'enseignement secondaire est très faible, avec des écarts selon les sexes. En 2006/07, seulement 14,5% des enfants ayant l'âge d'aller dans une école secondaire sont scolarisés. Ce taux est de 16,8% pour les garçons et 12,2% pour les filles, soit un indice de parité fille/garçon de 0,73 (tableau 6.7). On peut toutefois noter une amélioration dans le temps puisque l'indice de parité en 1997/98 était de 0,60.

On peut souligner par ailleurs que l'écart entre les sexes est plus important au secondaire qu'au primaire (l'indice de parité fille/garçon des TBS au primaire était de 0,83 en 2006/07)

Tableau 6.6. Résumé des différences dans le taux d'accès et le taux d'achèvement au primaire (garçons-filles, urbain-rural, et Q5-Q1&2)

Caractéristiques de l'élève	Genre, milieu et niveau de vie de l'élève	Taux d'accès	Taux d'achèvement
Genre	Garçons	58,6	34,8
	Filles	53,6	34,3
	Différence (Garçons-Filles)	5	0,5
Localisation géographique	Urbain	90,3	81,5
	Rural	50,9	25,9
	Différence (Urbain – Rural)	39,4	55,6
Quintile de revenu	Q5 (20% + favorisés)	73,2	53,2
	Q1&2 (40% + pauvres)	49,7	26,4
	Différence (Q5 – Q1&2)	23,5	26,8

Source : Calcul des auteurs à partir des données QUIBB 2007 (extrait du tableau 6.5)

I.3.2 Disparités selon le milieu de vie

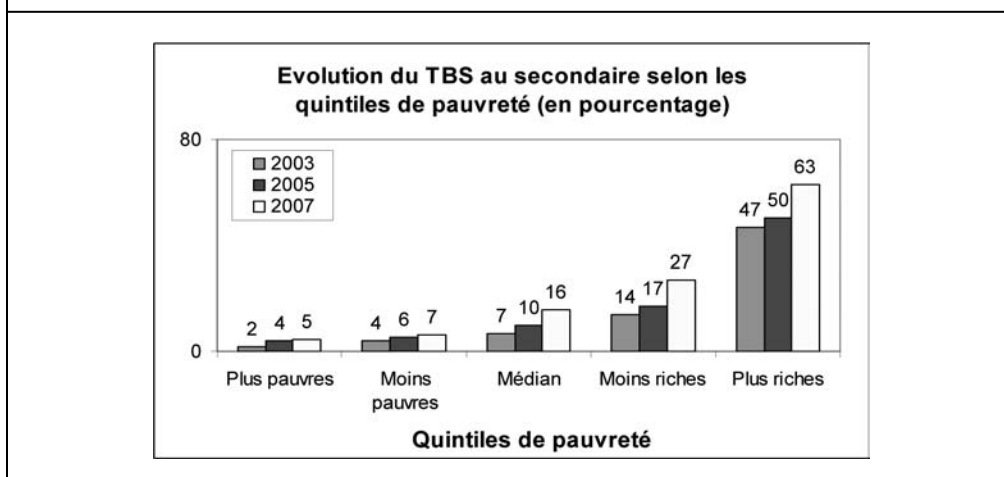
L'évolution du TBS au secondaire selon le niveau de vie de 2003 à 2007 est donnée dans le graphique 6.4. On note que malgré les disparités entre niveau de vie, il y a une tendance à l'amélioration au fil des ans même si les progrès restent faibles par rapport à ceux du primaire.

Aussi, les enfants des familles les plus riches ont beaucoup plus de chances de faire des études secondaires que ceux des familles les plus pauvres. Les TBS au secondaire étaient respectivement de 63% et 5% pour les quintiles les plus riches (Q5) et les plus pauvres (Q1), soit un rapport Q5/Q1 de 12,6 pour l'année 2007. Les écarts observés entre classes sociales au niveau du secondaire sont encore plus prononcés qu'au niveau du primaire. En effet, pour l'année 2007, les TBS au primaire étaient de 101% et 35% pour les quintiles les plus riches (Q5) et plus pauvres (Q1) respectivement, soit un rapport Q5/Q1 de 2,9.

Tableau 6.7. Évolution du TBS au secondaire par sexe de 1997-98 à 2006-07

	Garçons	Filles	Total	Parité F/G
1997-1998	12,7	7,6	10,2	0,60
1998-1999	12,4	7,7	10,1	0,62
1999-2000	12,6	8,4	10,5	0,67
2000-2001	12,5	8,5	10,6	0,68
2001-2002	12,6	8,7	10,7	0,69
2002-2003	13,3	9,4	11,4	0,70
2003-2004	14,3	10,0	12,2	0,70
2004-2005	15,1	10,7	13,0	0,71
2005-2006	15,7	11,3	13,6	0,72
2006-2007	16,8	12,2	14,5	0,73

Source : TBS des dix dernières années calculés à base des projections faites dans le cadre du RESEN et les statistiques de la population scolaire du MEBA.

Graphique 6.3. Evolution des TBS au secondaire selon le niveau de vie de 2003 à 2007

Source : Nouve et Wodon (2007) sur la base des enquêtes QUIBB de 2003, 2005 et 2007

1.4 L'enseignement supérieur

L'analyse au niveau du supérieur se limitera aux disparités selon le sexe par le nombre d'étudiant pour cent mille habitants de 2004/2005 à 2006/2007 (tableau 6.9).

L'examen du tableau 6.8 montre que dans l'ensemble le nombre d'étudiants pour cent mille habitants (les trois cycles confondus) est passé de 213 en 2004/2005 à 240 en 2006/2007. Cependant on note une disparité considérable selon le sexe. Bien que la parité soit restée constante (2 étudiants pour 1 étudiante), le nombre d'étudiants hommes pour cent mille habitants hommes est passé de 305 en 2004/2005 à 342 en 2006/2007 contre seulement 127 à 144 étudiantes femmes à la même période.

1.5 L'alphabétisation

1.5.1 Disparités selon le sexe et le milieu de résidence

Pour ce qui est de l'alphabétisation, on estimait en 2007, à 28,7% le taux d'alphabétisation des personnes âgées de 15 ans et plus, dont 63,4% en zone urbaine et seulement 19,5% en zone rurale (tableau 6.9).

L'enquête menée en 2007 par l'INSD montre qu'en moyenne, seulement 37,1% des hommes et 21,3% des femmes savent lire et écrire. La situation est pire dans les zones rurales où seulement 27% des hommes et 13,1% des femmes sont alphabétisés.

En définitive, en dépit de quelques progrès entre 1994 et 2005, la lutte contre l'analphabétisme des adultes reste un gros problème pour le pays.

Il y a aussi d'importantes disparités selon les sexes et le lieu de résidence. Dans les agglomérations, par exemple, 63,4% des adultes savent lire et écrire contre 19,5% pour les adultes du milieu rural. De même, les hommes sont plus souvent alphabétisés que les femmes, et ce, quel que soit le lieu de résidence. Toutefois, on note que le taux d'alphabétisation

Tableau 6.8. Nombre d'étudiants pour cent mille (100 000) habitants

Années	Garçons	Filles	Ensemble	Parité F/G
2004-05	305	127	213	0,42
2005-06	321	136	225	0,42
2006-07	342	144	240	0,42

Source: Note: DEP/MESSRS /2005 ; Projections démographiques des auteurs

Tableau 6.9. Evolution du taux d’alphabétisation des 15 ans et plus selon le milieu de résidence et le sexe

Alphabétisation*	1994	1998	2003	2005	2007
Urbain	51,6	50,6	56,3	59,2	63,4
Hommes	61,7	59,9	65,7	66,4	72,1
Femmes	40,9	42,0	47,0	51,8	54,8
Rural	11,8	10,8	12,2	14,5	19,5
Hommes	18,8	15,6	18,8	21,7	27,0
Femmes	5,7	6,8	7,2	8,5	13,1
Ensemble du pays	18,9	18,4	21,8	23,6	28,7
Hommes	27,1	24,8	29,4	31,5	37,1
Femmes	11,4	12,9	12,5	16,6	21,3

Source : Banque Mondiale basés sur l’enquête prioritaire 2003 ; Nouve et Wodon (2007)

*Définie comme la capacité à lire et écrire ; en % de la population de plus de 15 ans.

des femmes en milieu rural est très faible (13,1%). Cela nous interpelle sur l’urgence des stratégies à mettre en place pour l’alphabétisation des femmes en milieu rural.

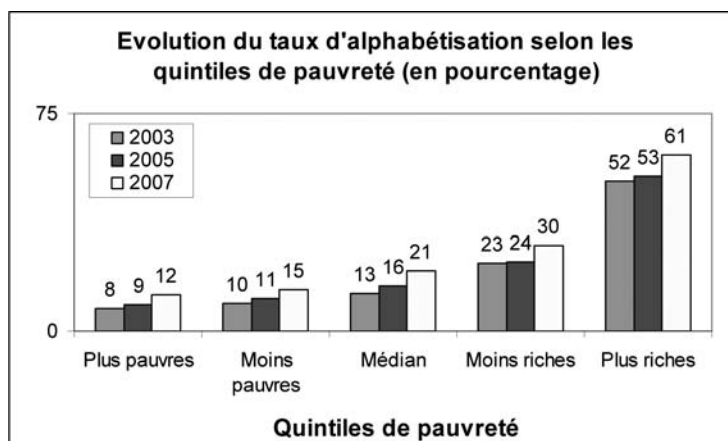
1.5.2 Disparités au niveau des acquis scolaires et de l’alphabétisation

Dans la section précédente, la mesure de l’alphabétisation était basée sur la déclaration de l’enquêté sur sa capacité à lire et écrire dans une langue donnée. Dans cette section, nous nous intéressons à la problématique des acquis scolaires tout au long de la vie à partir de questions plus précises, notamment des tests effectifs sur la capacité des enquêtés à lire et à écrire lors de l’Enquête Démographique et de Santé (EDS) de 2003. A partir de quel nombre d’années de scolarité peut-on conserver ce qu’on a appris au cours de sa scolarité ?

Pour examiner cette question, des simulations de la probabilité d’être alphabétisé ont été réalisées sur la base du niveau d’étude, du genre et du lieu de résidence (cf. tableau 6.10).

Tableau 6.10. Simulations de la probabilité d’alphabétisation des 22-44 ans selon le niveau d’étude, le genre et le lieu de résidence

Plus haute année d’étude atteinte	Ensemble de la population de 22-44 ans	hommes urbains	femmes urbaines	hommes ruraux	femmes rurales
Aucune scolarité	0,7	3,5	1,1	1,5	0,5
1 ^{ère} année	1,1	5,3	1,7	2,3	0,7
2 ^{ème} année	1,9	9,0	3,1	4,0	1,3
3 ^{ème} année	3,9	16,9	6,1	7,9	2,7
4 ^{ème} année	8,7	32,5	13,3	16,9	6,1
5 ^{ème} année	20,8	56,9	29,5	35,8	15,0
6 ^{ème} année	45,3	80,7	57,0	63,8	35,9
7 ^{ème} année	75,2	93,8	82,9	86,6	67,1
8 ^{ème} année	92,8	98,5	95,3	96,5	89,6
9 ^{ème} année	98,4	99,7	99,0	99,3	97,7
10 ^{ème} année	99,7	99,9	99,8	99,9	99,6

Graphique 6.4. Evolution du taux d'alphabétisation selon le niveau de vie de 2003 à 2007

Source : Nouve et Wodon (2007) sur la base des enquêtes QUIBB de 2003, 2005 et 2007

On observe des différences importantes selon les catégories considérées. Ainsi, pour un individu ayant atteint la 6^{ème} année du primaire, une femme en zone rurale a moins de 36% de chance d'être alphabétisée alors qu'un homme en milieu urbain dépasse les 80%. La probabilité passe à 57% pour une femme en zone urbaine, alors qu'elle est de près de 64% pour un homme en zone rurale. Les différences entre hommes et femmes sont tout aussi marquées que les différences entre zones de résidence.

On constate également pour l'ensemble des catégories qu'il faut atteindre la 10^{ème} année de scolarité pour voir la probabilité d'être alphabétisé proche des 100%. Ces résultats pourraient nous inciter à recommander une scolarité minimum de 10 ans pour tous les enfants afin de s'assurer de leur alphabétisation. Toutefois, ce serait accepter l'idée qu'environ un élève sur deux ne soit pas alphabétisé au terme de l'enseignement primaire⁵, ce qui semble difficile y compris au regard de ce qu'on observe dans les autres pays africains. **Il semble donc que l'amélioration de la qualité des apprentissages au cycle primaire devrait constituer une priorité.**

I.5.3 Disparités selon le niveau vie

L'évolution du taux d'alphabétisation selon le niveau de vie de 2003 à 2007 est donnée dans le graphique 6.4. On note que malgré les disparités entre niveau de vie, il y a une tendance à l'amélioration au fil des ans.

Il ressort que l'alphabétisation est fortement corrélée avec le niveau de vie. Les données montrent que les personnes appartenant aux quintiles les plus pauvres ont un niveau d'alphabétisation très inférieur à celui des quintiles riches.

II. Analyse de l'équité dans la répartition des ressources publiques d'éducation

Dans les analyses précédentes, les sous-groupes de population les plus vulnérables en matière d'éducation ont été identifiés, ce qui permettra aux décideurs de mieux cibler les politiques, les stratégies et les actions en vue de la réduction des inégalités. Cette section étudie la façon dont les individus s'approprient les ressources publiques d'éducation. Elle part du principe qu'au fur et à mesure que les individus accèdent à des niveaux élevés du système, ils accumulent une part plus ou moins grande des ressources affectées au système éducatif.

Deux niveaux complémentaires d'analyse peuvent être considérés :

- le premier niveau qui est *structurel*, s'intéresse, d'une part, à la structure moyenne des scolarisations et à la distribution des scolarisations terminales par niveau d'enseignement, et d'autre part, à la structure des dépenses publiques par élève. On ne tient pas compte, pour l'instant des caractéristiques individuelles des enfants ni de leur appartenance à des catégories socio-économiques spécifiques. Dans cette acception, plus large est la proportion de la classe d'âge qui a accès à l'école primaire et plus faible est la croissance des coûts unitaires avec le niveau éducatif, alors la répartition des crédits publics mis à la disposition du système d'enseignement sera, structurellement, moins inégale. Inversement, plus forte est la proportion de la classe d'âge qui n'a pas accès à l'école, et plus élevés, en termes relatifs, sont les coûts unitaires des niveaux supérieurs du système (par rapport à ceux des premiers niveaux), au bénéfice donc du petit nombre qui y a accès : alors la répartition des crédits publics mobilisés pour le secteur de l'éducation sera plus inégale, sur un plan structurel.
- le second niveau est la *sélectivité sociale* : il considère les disparités structurelles comme l'enveloppe à l'intérieur de laquelle les disparités dans les scolarisations entre les différentes couches de la population (selon le sexe, l'origine sociale ou géographique) vont entraîner des différenciations sociales dans l'appropriation des ressources publiques mises à la disposition du secteur.

II.1 La dimension structurelle de la distribution des ressources en éducation

L'idée de base est de déterminer la distribution du niveau terminal de scolarisation et des coûts unitaires de chaque niveau au sein d'une cohorte de jeunes du pays et de définir ensuite à partir de ces éléments le volume de ressources publiques accumulées à chacun des niveaux terminaux de scolarisation. Pour ce faire, on utilisera les données de scolarisation transversales de 2006-07 correspondant aux niveaux de sortie du système en lieu et place de données longitudinales (données de cohorte d'enfants). On fait ici l'hypothèse que ces données peuvent être transcrites dans une perspective temporelle, dans la mesure où, lorsque les données longitudinales sont disponibles, les estimations faites sur données transversales tendent plutôt à sous-estimer le degré d'inégalité existant sur données longitudinales, mais que cette sous-estimation est relativement modeste dans la majorité des cas.

Sur la base des données relatives aux taux d'accès aux différents niveaux du système éducatif et à celles des coûts unitaires publics attachés à chacun de ces niveaux⁶, on calcule les données correspondant aux niveaux terminaux de scolarisation, ainsi que la répartition structurelle des ressources publiques en éducation qui en découle.

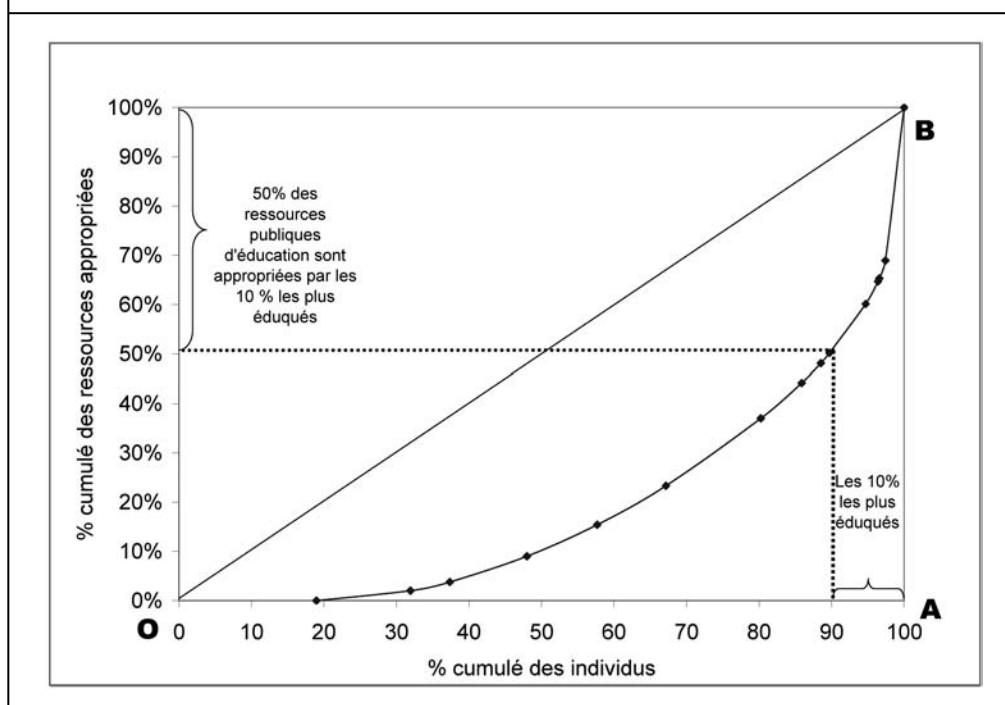
Comme le montre le tableau 6.11, sur une cohorte de 100 enfants, 19 % d'entre eux (près d'un enfant sur cinq) n'ont pas été scolarisés et n'ont donc pas bénéficié des ressources allouées au système éducatif. Les 13 enfants sur les 100 qui ont comme niveau terminal la première année du primaire n'ont bénéficié que de 2 % des ressources publiques d'éducation, alors que les 80 qui ne vont pas au-delà du primaire n'ont obtenu que 37% des ressources publiques, et ainsi de suite jusqu'à l'enseignement supérieur. Sur les 100 enfants considérés, environ 3 arriveront dans le supérieur et ils auront consommé 31 % des ressources allouées à l'éducation.

La distribution structurelle peut être également présentée en construisant la courbe de Lorenz (graphique 6.5) établie sur la base des valeurs cumulées des individus de la cohorte et du volume des ressources publiques qu'ils s'approprient (dernière colonne du tableau 6.11). A partir des indications fournies par cette courbe, on déduit un chiffre unique (coefficient de Gini) qui synthétise le degré de concentration de la distribution des ressources publiques.

Tableau 6.11. Distribution structurelle des ressources publiques en éducation au sein d'une cohorte de 100 enfants

Cycles d'enseignement	Niveau	Coût unitaire en FCFA (a)	Nombre d'années ⁷ (b)	% cohorte		Ressources publiques accumulées		
				Niveau de scolarisation	Niveau terminal (c)	Niveau terminal (ressources absorbées à un niveau donné en FCFA) (d) = (a)*(b)	Ressources accumulées par le groupe (c)*(d)	Proportion (%) des ressources accumulées
Sans scolarisation			-	19,0	19,0	-	0	0
Primaire	1A	38525	1,05	81,0	13,0	40626	526373	2
	2A	38525	1,10	68,1	5,4	83005	451283	2
	3A	38525	1,12	62,7	10,7	126042	1342467	5
	4A	38525	1,14	52,0	9,7	169948	1645749	6
	5A	38525	1,16	42,3	9,5	214598	2032055	8
	6A	38525	1,42	32,8	13,1	269227	3525155	14
Secondaire collège	7A	44668	1,30	19,8	5,6	327115	1842098	7
	8A	44668	1,29	14,1	2,6	384626	1015531	4
	9A	44668	1,31	11,5	1,2	443223	530312	2
	10A	44668	1,59	10,3	5,0	514305	2557445	10
Secondaire lycée	11A	144781	1,20	5,3	1,7	688364	1170966	5
	12A	144781	1,26	3,6	0,2	871423	156602	1
	13A	144781	1,59	3,4	0,8	1101321	934962	4
Supérieur		498034	4,00	2,6	2,6	3093457	7990797	31
Total			20,5		100,0		25721795	100

Source : Données sur les effectifs et les flux d'élèves : recensement scolaire de 2006/07. Données financières: chapitre 3.

Graphique 6.5. Courbe de Lorenz de la distribution des ressources publiques en éducation

Le graphique 6.5 montre que 10 % d'une cohorte d'enfants qui a le maximum d'éducation consomme 50% des dépenses publiques d'éducation, c'est-à-dire qu'une faible proportion d'individus s'accapare de la grande partie des ressources publiques. À l'opposé, un grand nombre d'enfants bénéficient d'une faible part de ces ressources.

En rappel, le coefficient de Gini est une mesure de l'inégalité dans la distribution. Il varie de 0 à 1. La valeur 0 traduit une parfaite égalité. Dans notre cas, elle voudrait dire que tous les individus ont bénéficié exactement des mêmes quantités ressources. À l'autre extrémité, la valeur 1 signifie qu'un seul individu a bénéficié de l'ensemble des ressources. La situation des pays est bien sûr quelque part entre ces deux valeurs extrêmes⁸.

Pour le Burkina Faso, la valeur du coefficient de Gini est 0,63 comme le montre le tableau 6.12. En se situant dans une perspective comparative, le Burkina est parmi les pays les

Tableau 6.12. Comparaison internationale de la part des ressources pour les 10% les plus éduqués et du coefficient de Gini

	Proportion (%) des ressources accumulées par les 10% les plus éduqués	Coefficient de Gini
Burkina Faso	50	0,63
Pays IDA d'Afrique subsaharienne(*)	39	0,46
Pays francophones d'Afrique(*)	44	0,56
Pays anglophones d'Afrique(*)	33	0,36

Source: (*) EPT, Dakar + 5, Unesco-Breda

moins équitables en termes de distribution. En effet, les pays francophones et anglophones d'Afrique ont respectivement un coefficient moyen de Gini de 0,56 et de 0,36.

Ainsi, au Burkina, les 10 % les plus éduqués consomment 50 % des ressources publiques pour l'éducation alors que ces mêmes individus ne consomment respectivement que 44 % et 33 % dans les pays francophones et anglophones d'Afrique. Ce qui représente dans le premier cas un écart de 6 points de pourcentage et dans le second cas 17 points de pourcentage.

II.2 La sélectivité sociale dans les scolarisations et la distribution des ressources en éducation

Dans l'analyse précédente, il s'agissait d'examiner le caractère équitable ou non de la distribution des ressources entre des individus. On a fait le constat qu'un petit nombre d'enfants bénéficiait d'une large part des ressources publiques éducatives. Mais cette analyse ne s'est pas intéressée au fait que ceux qui captaient des bénéfices appartenaient à un groupe spécifique où avaient certaines caractéristiques socio-économiques. C'est l'objet de la section qui suit.

II.2.1 La sélectivité sociale dans les scolarisations

Le tableau 6.13 donne la structure sociale (revenu, genre, milieu de résidence) des jeunes scolarisés aux différents niveaux d'enseignement. Deux lectures complémentaires peuvent être faites de ce tableau:

Verticalement, il montre la répartition des jeunes de 5-24 ans par groupe de population (selon les quintiles, le genre ou la localisation) en fonction de leur situation scolaire, les deux dernières colonnes représentant quant à elles les valeurs d'ensemble. Parmi les non scolarisés, par exemple, on trouve pour les deux premiers quintiles (les plus pauvres) des proportions supérieures aux proportions d'ensemble (respectivement 20,1 % et 20,4 % comparés à 16,9 % et 18,7 %), tandis que celle-ci sont inférieures pour les 20 % les plus riches (17,3%), si l'on s'en tient toujours à la même référence. Concernant l'enseignement supérieur, les deux premiers quintiles y sont très faiblement représentés (respectivement 1,2 % et 5,7 %). A l'autre extrémité, plus de la moitié (59,5 %) des scolarisés à ce niveau sont issus du dernier quintile (les 20 % les plus riches).

Horizontalement, il est possible de suivre chaque groupe de population selon sa situation scolaire. On constate ainsi que les pourcentages au niveau des quintiles les plus pauvres diminuent avec le niveau éducatif ; il en est de même en ce qui concerne les filles et la zone rurale. En revanche, ces mêmes pourcentages augmentent pour les plus riches, les garçons et les enfants des zones urbaines. Par exemple, si les urbains représentent en moyenne 17,4 % de l'ensemble de la population, les étudiants issus de ce milieu forment la quasi-totalité (93,8 %) des étudiants de l'enseignement supérieur. On pourra noter, cependant, que pour ce qui est du genre, la baisse de la représentativité des filles au fil des cycles est moins prononcée que celle observée pour les plus pauvres et les ruraux. Cela confirme encore le résultat selon lequel les inégalités de genre, bien que réelles, sont moins importantes que celles liées au revenu ou à la localisation géographique.

Sur la base du tableau 6.13, il est possible d'élargir l'analyse en calculant d'abord les rapports entre les proportions de jeunes aux différents niveaux d'enseignement dans les catégories sociales de référence : i) entre le premier et cinquième quintiles de revenu ; ii) entre urbains et ruraux et, enfin iii) entre filles et garçons. On rapporte ensuite ces rapports particuliers à la valeur générale de ces mêmes rapports dans la population globale de la classe d'âge considérée pour obtenir les coefficients de représentation relative qui indiquent le rapport des chances de scolarisation des différents groupes sociaux par niveau d'études. Le graphique 6.9, ci-après, présente les résultats obtenus.

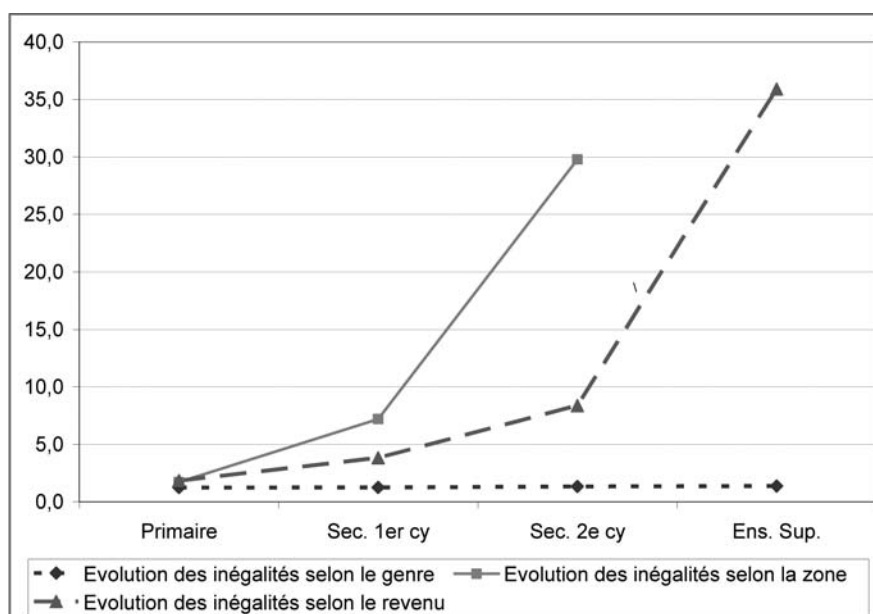
Les disparités selon le revenu sont relativement faibles au niveau de l'enseignement primaire, mais elles se creusent dès le secondaire 1er cycle et deviennent de plus en plus importantes jusqu'au niveau du supérieur. En ce qui concerne le genre, la sous-représentativité

Tableau 6.13. Distribution de la population 5-24 ans selon le quintile de revenu et la localisation urbaine ou rurale aux différents niveaux d'études

Groupe de population	Non scolarisé		Primaire		Secondaire 1 ^{er} cycle		Secondaire 2 nd cycle		Enseignement supérieur		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
<i>Quintile de richesse</i>												
20% + pauvres	840 817	20,1	213 867	12,0	31 484	8,0	3 486	4,4	196	1,2	1 089 850	16,9
Q2	851 351	20,4	301 448	16,9	43 717	11,1	7 988	10,0	907	5,7	1 205 411	18,7
Q3	906 247	21,7	337 129	19,0	68 298	17,4	11 231	14,0	1 293	8,1	1 324 198	20,5
Q4	859 593	20,6	394 466	22,2	87 210	22,2	18 007	22,5	4 055	25,5	1 363 331	21,1
20% + riches	722 926	17,3	531 937	29,9	162 705	41,4	39 323	49,1	9 467	59,5	1 466 358	22,7
<i>Genre</i>												
Fille	2 221 142	53,1	790 545	44,4	174 716	44,4	34 289	42,8	6 698	42,1	3 227 390	50,0
Garçon	1 959 795	46,9	988 302	55,6	218 698	55,6	45 744	57,2	9 219	57,9	3 221 758	50,0
<i>Localisation</i>												
Rural	3 853 202	92,2	1 306 169	73,4	156 373	39,7	11 008	13,8	994	6,2	5 327 746	82,6
Urbain	327 733	7,8	472 678	26,6	237 041	60,3	69 025	86,2	14 924	93,8	1 121 402	17,4
Total	4 180 934	100,0	1 778 847	100,0	393 414	100,0	80 035	99,5	15 918	100,0	6 449 148	100,0

Source: Calculs des auteurs d'après l'enquête ménage QUIBB 2007.

Graphique 6.6. Coefficients de représentation relative des différentes catégories sociales aux différents niveaux d'études



Sources : Calcul des auteurs sur la base des données du QUIBB 2007.

Note : Le point relatif à l'inégalité liée à la zone de résidence pour l'enseignement supérieur n'a pas été affiché compte tenu de la concentration des institutions de l'enseignement supérieur exclusivement en milieu urbain et que les enquêtes auprès des ménages posent la question sur la résidence au moment de l'enquête.

des filles par rapport aux garçons est réelle sur l'ensemble du système éducatif mais reste à des niveaux faibles comparativement à la variable richesse et la variable localisation⁹. Ce graphique 6.6 montre aussi que c'est au niveau de la localisation urbain/rural, que l'inégalité est la plus forte, surtout si on considère les niveaux éducatifs les plus élevés.

II.2.2 La sélectivité sociale dans l'appropriation des ressources publiques en éducation

Si l'on associe maintenant les coûts unitaires propres à chaque cycle d'enseignement aux résultats des deux tableaux précédents, on peut déterminer quels sont les groupes de population qui bénéficient majoritairement des dépenses publiques allouées à l'éducation (tableau 6.14).

La première colonne du tableau donne le pourcentage de ressources publiques appropriées par les individus appartenant à chaque couche de la population. Un calcul intermédiaire est fait en rapportant ce pourcentage à celui de chaque sous-groupe dans la population de référence (ici les 5-24 ans). Enfin, les indices d'appropriation (dernière colonne du tableau) sont calculés en rapportant les indices R ainsi obtenus à l'indice des individus de la catégorie de référence dans chaque segment de la population. Ces indices (I) nous permettent de déterminer quel volume supplémentaire de ressources est approprié par une catégorie d'individus par rapport à la catégorie de référence. Ainsi, les indices d'appropriation pour le revenu sont calculés en rapportant l'indice R associé aux quintiles Q2, Q3, Q4 et Q5 à l'indice R associé au 20 % les plus pauvres. En ce qui concerne le genre, l'indice R associé aux garçons est divisé par celui des filles et, pour la localisation géographique, c'est l'indice R des urbains qui est divisé par celui des ruraux.

Tableau 6.14. Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation

Revenu	Ensemble des cycles d'enseignement			
	% des dépenses d'éducation appropriées par chaque groupe de population (a)	% de chaque groupe dans la population des 5-24 ans (b)	R = Rapport (a) / (b)	I = Indice d'appropriation
20% + pauvres	9,7%	16,90%	0,57	1,00
Q2	14,4%	18,70%	0,77	1,34
Q3	17,3%	20,50%	0,84	1,47
Q4	22,5%	21,10%	1,07	1,86
20% + riches	36,1%	22,70%	1,59	2,77
Genre				
Filles	44,1 %	50,00%	0,88	1,00
Garçons	55,9 %	50,00%	1,12	1,27
Localisation				
Rural	56,2 %	82,60%	0,68	1,00
Urbain	43,8 %	17,40%	2,52	3,70

Parce que les personnes appartenant au quintile le plus favorisé ont plus de chances que les autres de parvenir aux niveaux supérieurs d'éducation, elles arrivent à s'approprier 2,7 fois plus de ressources que celles appartenant au quintile le moins favorisé. Concernant le genre, comparativement à une fille, un garçon arrive à capter 27 % de ressources en plus. Toutefois, c'est au niveau de la localisation géographique que la répartition des ressources publiques d'éducation est la plus inégalitaire : un urbain s'approprie 3,7 fois plus de ressources qu'un rural.

Principaux enseignements du chapitre 6

Ce chapitre a examiné l'équité et les disparités dans la scolarisation par comparaison des différents indicateurs d'une part, et d'autre part, la répartition des ressources publiques en éducation. Les principaux enseignements du chapitre s'énoncent comme suit :

A) De l'équité et des disparités dans la scolarisation par comparaison des différents indicateurs

A1. Des disparités au niveau de l'accès au primaire particulièrement marquées selon la localisation et le niveau de vie

Au niveau de l'accès, on note que, quelles que soient la classe de quintile et la localisation géographique, que les filles ont une plus faible probabilité d'accéder à l'école que les garçons. Toutefois, ce qui est particulièrement important à mettre en évidence, c'est que les inégalités selon le genre sont plus faibles que ce qu'on observe d'une part entre les niveaux de richesse et, d'autre part, entre le milieu urbain et rural. C'est donc surtout au niveau des ménages les plus pauvres et des zones rurales qu'il faut cibler les actions à la fois sur l'offre scolaire mais également sur la demande afin que les familles envoient leurs enfants à l'école.

(TSVP)

Principaux enseignements du chapitre 6 (suite)**A2. Des disparités au niveau de l'achèvement du primaire selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de vie**

Il ressort que la différence entre le taux d'achèvement des quintiles les plus riches et les plus pauvres (45,2%) est plus accentuée que celle entre les milieux urbain et rural (33%) d'une part, et d'autre part celle du genre (11%). Cela signifie qu'une attention doit être accordée à la question de l'achèvement du cycle primaire dans les familles les plus pauvres.

A3. Des disparités au niveau du taux brut de scolarisation au secondaire selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de vie

Les écarts observés selon les niveaux de richesse au niveau du secondaire sont encore plus prononcés qu'au niveau du primaire. Ce constat montre que plus on progresse dans la pyramide éducative, plus les pauvres disparaissent du système. Il convient donc d'accompagner les enfants les plus performants issus des familles les plus pauvres afin que ceux-ci puissent continuer leur scolarité dans les niveaux supérieurs du système éducatif.

A4. Concernant l'alphabétisation

En dépit de quelques progrès entre 1994 (18,9%) et 2007 (28,7%), la lutte contre l'analphabétisme des adultes reste un gros problème pour le pays, surtout en zone rurale où le taux d'alphabétisation n'est que de 19,5% en 2007 contre 63,4% en zone urbaine.

*B) De l'équité et des disparités dans la répartition des ressources publiques en éducation***B1. Part des ressources allouées aux 10 % les plus éduqués d'une cohorte d'enfants**

Il ressort des analyses qu'au Burkina, 10 % d'une cohorte d'enfants les plus éduqués consomment 50 % des ressources publiques pour l'éducation alors que ces mêmes individus ne consomment respectivement que 44 % et 33 % dans les pays francophones et anglophones d'Afrique.

B2. Sélectivité sociale dans les scolarisations

Les disparités selon le revenu sont relativement faibles au niveau de l'enseignement primaire, mais elles se creusent dès le secondaire 1er cycle et deviennent de plus en plus importantes jusqu'au niveau du supérieur. En ce qui concerne le genre, la sous-représentativité des filles par rapport aux garçons est réelle sur l'ensemble du système éducatif mais reste à des niveaux faibles comparativement à la variable richesse et la variable localisation.

B3. Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation

Parce que les personnes appartenant au quintile le plus favorisé ont plus de chances que les autres de parvenir aux niveaux supérieurs d'éducation, elles arrivent à s'approprier 2,7 fois plus de ressources que celles appartenant au quintile le moins favorisé. Concernant le genre, comparativement à une fille, un garçon arrive à capter 27 % de ressources en plus. Toutefois, c'est au niveau de la localisation géographique que la répartition des ressources publiques d'éducation est la plus inégalitaire : un urbain s'approprie 3,7 fois plus de ressources qu'un rural.

C) Les défis de la scolarisation primaire universelle (SPU) au Burkina Faso

Les résultats montrent qu'au-delà des disparités garçons/filles, des efforts importants restent à faire pour combler les inégalités entre d'une part, les villes et les campagnes et, d'autre part, les plus pauvres et les plus nantis. L'atteinte de la SPU ne sera une réalité que si toutes les franges de la population achèvent le primaire et pour les filles les plus pauvres en zone rurale, cela signifie passer de 12 % de taux d'achèvement en 2007 à 100 % en 2020 (horizon fixé pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle).

Notes

¹ Calculés à partir des projections démographiques des auteurs (Cf. chapitre 1).

² Un proxy de niveau de vie des ménages a été construit sur la base des caractéristiques de l'habitat en recourant à une Analyse en Composantes Principales (ACP).

³ Cet écart entre les plus pauvres et les plus riches est quasiment du même ordre pour les garçons, soit 29 points (71 – 42).

⁴ Pour les garçons, l'écart est du même ordre, soit 30 points de différence.

⁵ Pour l'ensemble de la population de 22-44 ans, la probabilité d'être alphabétisée est de 45,3% au bout de la 6^{ème} année de scolarité (fin du cycle primaire).

⁶ On considère ici, qu'à l'intérieur d'un cycle d'enseignement, le coût unitaire attaché à chaque niveau est égal au coût unitaire moyen dans le cycle considéré, tel qu'estimé dans le chapitre 3

⁷ Le nombre moyen d'années-élève dépensé à chaque niveau inclut les redoublements

⁸ Techniquement, le coefficient de Gini est le rapport entre la surface définie par la diagonale et la courbe (OB) avec la surface définie par la diagonale et le triangle OAB.

⁹ La courbe du genre ne montre pas que les inégalités selon le sexe se creusent au fil des cycles pour des raisons d'échelle (les niveaux restent faibles comparativement aux autres types d'inégalités).

La gestion du système éducatif

Les questions de gestion du système éducatif (administratives et pédagogiques) sont très souvent abordées au niveau institutionnel et normatif. De façon simplifiée, on peut indiquer qu'au-delà de la politique éducative qui définit les choix structurels sur les modes d'organisation et les moyens mis à disposition de chaque niveau d'enseignement, la gestion va intervenir dans les processus par lesquels ces décisions sont concrètement mises en œuvre pour produire les résultats attendus. En suivant cette logique, on peut définir deux dimensions complémentaires à la gestion d'un système éducatif : i) la répartition aux unités déconcentrées et aux écoles et établissements scolaires des moyens mobilisés¹ et ii) la transformation au niveau local de ces moyens par chaque école ou établissement d'enseignement en apprentissages effectifs chez les élèves².

Dans ce chapitre, on va évaluer la cohérence de l'allocation des moyens aux établissements scolaires, la relation qu'il existe entre les ressources allouées aux établissements et les performances des élèves, puis les mécanismes du suivi/inspection pédagogique et du dialogue avec les partenaires sociaux.

I. L'efficacité dans l'allocation des moyens

I.1 Les mécanismes d'allocation des moyens humains et matériels

La répartition des moyens matériels et des personnels aux écoles présente une double dimension. La première consiste à déterminer les choix qui sont faits en matière de carte scolaire. Il s'agit de déterminer comment les ressources sont distribuées. La seconde dimension concerne les allocations de moyens entre les établissements scolaires au cours d'une année scolaire donnée. On s'intéresse alors aux mécanismes mis en œuvre pour réaliser ces allocations et surtout à la cohérence et à l'équité dans la répartition.

Dans un système qui serait organisé de manière optimale du point de vue de la gestion administrative et financière, il devrait y avoir une relation fonctionnelle entre les besoins existants et le volume des ressources mobilisées aux différents niveaux d'agrégation du système. Dans la mesure où l'on vise à ce que les conditions d'enseignement soient homogènes sur le territoire (tant pour des raisons d'efficacité que d'équité), on devrait s'attendre à ce qu'il y ait une relation assez stricte entre les effectifs scolarisés dans une école et le volume des ressources dont elle dispose. Cela veut dire que des écoles scolarisant le même nombre d'élèves devraient avoir le même nombre d'enseignants, et que des écoles disposant du même nombre d'enseignants devraient avoir peu ou prou le même nombre d'élèves. Cela est vrai pour l'enseignement primaire et moins vrai pour l'enseignement secondaire dans le sens où dans le secondaire, le nombre d'enseignants alloués aux établissements doit dépendre du nombre d'heures d'enseignement à dispenser dans ces établissements.

I.1.1 Les mécanismes institutionnels

Dans cette partie, on s'intéressera exclusivement au personnel alloué par l'Etat, c'est-à-dire au personnel de l'enseignement public et aux manuels scolaires.

1.1.1.1 Le personnel³

Les enseignants du primaire sont recrutés parmi les sortants de l'École Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP) qui y sont rentrés soit par voie de concours ou par inscription sur titre. Les enseignants du secondaire sont recrutés et formés à l'École normale supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK) ou à l'Institut des Sciences (IDS) de Ouagadougou. Cependant, certains enseignants du secondaire sont recrutés et affectés directement sans aucune formation. L'expression des besoins de recrutement se fait suivant un processus bien déterminé. Au Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), les chefs de Circonscriptions de l'Enseignement de Base (CEB) établissent les déficits en enseignants par classe en tenant compte des entrées (réintégration), des ouvertures et des sorties (stages, détachements, disponibilités, démissions, décès, retraites). Ces déficits sont centralisés au niveau provincial puis régional. Le DREBA les transmet ensuite à la DRH du MEBA qui s'en inspire pour établir le plan de recrutement au profit des différentes régions. Ce plan est transmis à la fonction publique qui est chargée de l'organisation des recrutements. Le processus est le même au Ministère des Enseignements Secondaires, Supérieurs et de la Recherche scientifique (MESSRS). Mais à ce niveau, il est déclenché par les chefs d'établissements et les agents sont recrutés pour le compte du ministère et non pour le compte de la région. Cela ne signifie pas qu'au niveau du MEBA, le recrutement soit régional. En effet, le recrutement est organisé par la fonction publique et les candidats choisissent une région où ils voudront servir en cas d'admission. Ils ne pourront quitter cette région que par suite d'une permutation ou d'un concours.

1.1.1.2 Le matériel

Il existe dans chaque ministère des structures chargées de la gestion de certains matériels spécifiques. Il s'agit notamment de la Direction de l'allocation des Moyens Spécifiques aux Ecoles (DAMSE) au MEBA et du Centre national des Manuels et Fournitures Scolaires (CENAMAFS) au MESSRS tous deux basés à Ouagadougou.

Au MEBA, les manuels scolaires sont gratuits et sont financés par le budget de l'Etat depuis l'année scolaire 1995/1996. Les besoins sont exprimés par les Chefs de Circonscription de l'Enseignement de Base (CEB) et sont transmis à la DAMSE en passant par les DPEBA et les DREBA. Mais pour tenir compte du temps que peut prendre la commande, une estimation est faite au niveau de la DEP du MEBA des besoins en fonction des effectifs et de la durée de vie des livres. Ensuite la DAF élabore un appel d'offre national ou international conformément aux textes en vigueur. Après la livraison et la réception, la DAMSE élabore un tableau de répartition qui tient compte des besoins et dépose les manuels au niveau des CEB qui sont chargées d'organiser les enlèvements par les écoles⁴.

Au MESSRS, le CENAMAFS ne reproduit que les manuels d'anglais des classes de 6^e et 5^e et ceux d'allemand des classes de seconde et de première. Les besoins en manuels des autres disciplines sont estimés en fonction de leur durée de vie et des effectifs scolarisés et acquis sur commande par appel d'offre international. Les livres sont vendus aux établissements privés au prix coûtant. Toutefois, un système de location des livres aux élèves est mis en place au coût de 500 francs CFA par livre. Les établissements sont chargés de les retirer auprès du CENAMAFS. Les frais de location sont reversés sur un compte de Fonds de l'Édition des Manuels du Secondaire (FEMS).

1.1.2 Evaluation de la cohérence dans l'allocation des moyens

Dans cette section, on va analyser les relations qui existent entre les effectifs scolarisés et les ressources matérielles et humaines mis à la disposition de l'école afin de s'assurer de l'efficacité et de l'équité dans l'allocation des ressources. Cette analyse doit être conduite séparément pour chaque niveau d'enseignement étant donné que le mode d'organisation est différent.

1.1.2.1 L'enseignement primaire

Il s'agit ici d'analyser la cohérence de l'allocation des enseignants et des manuels scolaires dans les écoles. Les données utilisées sont issues de la base de données statistiques 2006-2007 de la DEP. L'allocation des enseignants sera abordée seulement au niveau des écoles publiques dans la mesure où l'Etat n'intervient que dans le public. L'allocation des manuels scolaires quant à elle tiendra compte des écoles publiques et privées dans la mesure où l'Etat alloue les manuels à ces deux statuts d'établissements.

L'allocation des enseignants

L'analyse a porté sur 6 960 écoles primaires publiques. Pour l'année scolaire considérée, le nombre d'enseignants titulaires d'une classe dans le public est de 24 277 et de 3 217 non titulaires de classes⁵. Le ratio élèves -maître (c'est-à-dire le nombre d'élèves par maître) dans le public est de 55,6⁶ et de 49,1 si l'on considère l'ensemble des enseignants alloués aux écoles (titulaires et non-titulaires de classes).

Si l'on met en regard le nombre d'élèves et le nombre total d'enseignants alloués aux écoles, on peut situer toutes les écoles sur un plan qui croise ces deux variables. On peut ainsi représenter sur un graphique la dispersion qui existe dans l'affectation des personnels enseignants aux écoles. Le graphique 7.1 présente la situation de toutes les écoles publiques.

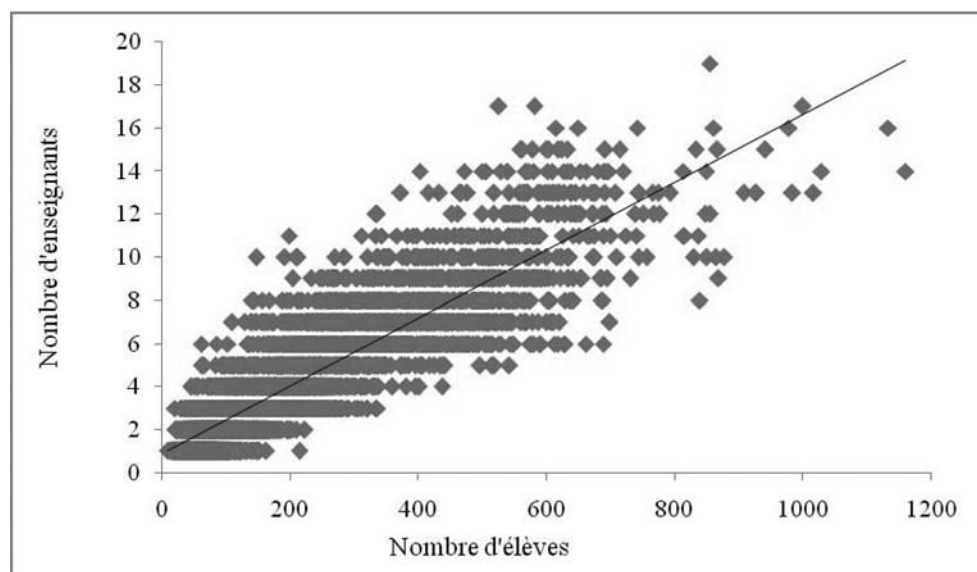
De façon générale, on observe bien l'existence d'une relation positive entre les deux variables, c'est-à-dire que plus une école scolarise d'élèves, plus elle dispose d'enseignants.

Pour une école donnée, l'équation de la relation moyenne est la suivante :

$$\text{Nombre total d'enseignants} = 0,900 + 0,015 \times \text{effectifs d'élèves}$$

Dans le cas idéal d'une cohérence parfaite de la répartition des enseignants, le nombre d'enseignants dans une école donnée ne devrait dépendre que du nombre d'élèves de cette école. Il existerait alors une relation fonctionnelle entre le nombre d'enseignants et

Graphique 7.1. Cohérence de l'allocation des enseignants dans les écoles publiques au niveau de l'enseignement primaire, 2006-2007



Source: Base de données statistiques DEP/MEBA 2006-2007 et calcul des auteurs

le nombre d'élèves et les points représentant les écoles seraient tous situés sur la droite d'ajustement. On est assez éloigné de cette situation de référence car il existe des variations importantes autour de cette relation moyenne. Par exemple, parmi les écoles comptant 400 élèves, certaines disposent de 8 enseignants alors que d'autres ne bénéficient que de 4. De même, parmi les écoles qui disposent de 10 enseignants ont trouve des effectifs d'élèves variant de 210 à 877 élèves.

Dans l'analyse statistique, le coefficient de détermination R^2 est un indicateur⁷ qui mesure l'ampleur des écarts relatifs par rapport à la relation moyenne estimée. Dans le cas du Burkina Faso, la valeur du R^2 est de 0,78. Le degré d'aléa dans le processus d'allocation des enseignants, mesuré par la valeur $1 - R^2$, est donc égal à 0,22. Ceci signifie qu'environ 22% du phénomène d'affectation des enseignants dans les écoles primaires publiques n'est pas lié au nombre d'élèves présents dans ces écoles mais à d'autres critères.

La grande majorité des enseignants suppléants ou déchargés de cours affectés dans une école, se trouvent essentiellement dans les régions du Centre (22%), des Hauts-Bassins (18%) et du Centre-Ouest (14%) qui abritent les trois plus grandes villes du Burkina (Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou) et sont donc globalement sur-dotées en enseignants par rapport au nombre de classes existantes.

Une façon complémentaire d'apprécier la situation du Burkina Faso consiste à la comparer avec celle observée dans d'autres pays. Le tableau 7.1 présente les chiffres du degré d'aléa dans la distribution des enseignants aux écoles primaires pour un large échantillon de pays africains.

Parmi les pays où cet indicateur a été calculé, la plage de variation va de 3% à Sao Tomé à 51% au Burundi. Avec 22% d'aléa, le Burkina Faso se situe dans une position plus favorable que la moyenne (25%) des pays de l'échantillon. Ces résultats montrent que la répartition des enseignants au Burkina Faso est plutôt meilleure que dans d'autres pays africains mais on observe aussi qu'un pays comme la Guinée présente de bien meilleurs résultats. Des progrès sont donc possibles en rendant les allocations plus équitables et plus cohérentes entre les différents lieux d'enseignement. La Guinée qui a adopté il y a quelques années un plan très structuré de redéploiement du personnel peut à cet égard être considérée comme un exemple.

Tableau 7.1. Degré d'aléa ($1 - R^2$) dans l'allocation des enseignants du primaire dans 24 pays africains

Pays	Degré d'aléa [$1 - R^2$] en %	Pays	Degré d'aléa [$1 - R^2$] en %
Burundi	51	Burkina Faso	22
Cameroun	45	Rwanda	21
Congo	40	Mauritanie	20
Togo	37	Zambie	20
Malawi	34	Tchad	20
Ouganda	34	Niger	19
Côte d'Ivoire	33	Sénégal	19
Ethiopie	29	Guinée Bissau	16
Madagascar	28	Mozambique	15
Mali	27	Namibie	15
Gabon	26	Guinée	9
RCA	24	Sao Tomé et Príncipe	3
Moyenne des 24 pays = 25			

Source : Pôle de Dakar, recensement scolaires des pays entre 2000 et 2007

Au vu du degré d'aléa dans l'allocation des enseignants dans les écoles primaires publiques du pays, une question consiste à se demander si certaines régions apparaissent favorisées ou défavorisées. Le tableau 7.2 s'inscrit dans cette perspective.

Les écoles des régions du Sud-ouest et du Sahel sont les mieux dotées en enseignants alors que celles de la région du Centre-Nord sont les moins bien dotées. On note une différence de 10,8 points dans le taux d'encadrement moyen entre la région du Sud-ouest (44,9) et celle du Centre-Nord (55,6). Dans l'ensemble, six régions présentent des taux d'encadrement supérieurs à la moyenne nationale (49,8) et sept en dessous. Ces données traduisent des insuffisances dans la gestion au niveau central de l'allocation des enseignants aux régions.

A l'intérieur des régions, si on se réfère au coefficient de détermination (R^2), on constate que les régions du Centre, du Plateau-Central, du Sahel et de l'Est présentent une plus faible cohérence dans l'allocation du personnel enseignant aux écoles (R^2 inférieur à 70%). Par ailleurs, en observant la proportion d'écoles bien dotées en enseignants à l'intérieur même des régions, on s'aperçoit que ces proportions sont relativement faibles (de 13,7% pour la région de l'Est à 30,5% pour la région du Centre-Sud). Cela signifie, entre autres, que le problème principal dans l'allocation des enseignants est nettement plus prononcé à l'intérieur même des régions qu'entre les régions. Il y a donc un déficit dans l'allocation des personnels enseignants au sein même des régions.

L'allocation des manuels

Les manuels jouent un rôle primordial dans le processus d'apprentissage des élèves, il semble donc opportun d'évaluer la cohérence dans l'allocation aux écoles.

Une bonne gestion suppose que leur allocation prenne en compte les effectifs des élèves dans les écoles. Au Burkina Faso, l'Etat dote à la fois les établissements publics et privés en manuels scolaires pour l'enseignement primaire. Les analyses qui suivent tiennent compte de toutes les écoles du territoire national, soit un total de 8 182 écoles.

Le tableau 7.3, ci-après, donne la dotation moyenne des manuels par élève et par niveau pour les écoles publiques et privées en 2006/07.

Tableau 7.2. Taux d'encadrement moyen par région et cohérence dans l'allocation des enseignants à l'intérieur des régions

Régions	ratio élèves - maître moyen ⁸	R^2	% d'écoles bien dotées ⁹	% d'écoles sous dotées ¹⁰	% d'écoles sur dotées ¹¹
Boucle du Mouhoun	49,3	0,82	26,8%	33,6%	39,6%
Cascades	51,3	0,82	19,8%	37,8%	42,4%
Centre	48,8	0,68	26,9%	32,9%	40,2%
Centre-Est	52,4	0,77	24,8%	35,0%	40,2%
Centre-Nord	55,6	0,76	26,4%	33,3%	40,3%
Centre-Ouest	47,1	0,80	27,1%	32,7%	40,2%
Centre-Sud	51,6	0,81	30,5%	32,7%	36,8%
Est	46,9	0,68	13,7%	36,3%	50,1%
Hauts-Bassins	52,8	0,83	22,5%	34,1%	43,4%
Nord	53,1	0,75	23,7%	36,9%	39,4%
Plateau central	47,2	0,67	24,2%	34,4%	41,4%
Sahel	45,0	0,64	17,3%	33,4%	49,3%
Sud-Ouest	44,9	0,77	21,5%	31,5%	47%
Ensemble	49,8	0,78	23,5%	34,2%	42,3%

Source : calcul des auteurs à partir de la base de données de la DEP/MEBA

Tableau 7.3. Ratios manuels scolaires par élève¹², par niveau dans l'enseignement primaire (public et privé) sur l'ensemble du territoire, 2006-2007

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Ratio manuel de calcul par élève			0,62	0,75	0,71	0,83	0,73¹³
Ratio manuel de lecture par élève	0,48	0,47	0,55	0,53	0,67	1	0,58

Source : Base de données statistiques DEP/MEBA 2006-2007 et calcul des auteurs

Dans l'ensemble, le ratio manuel par élève est de 0,73 pour le calcul et de 0,58 pour la lecture. Il apparaît ainsi un plus grand déficit en manuels de lecture que de calcul. Si on observe la décomposition par niveau, on se rend compte que les ratios manuels par élève croissent avec le niveau d'enseignement pour atteindre 0,83 manuel de calcul par élève et 1 manuel de lecture par élève au CM2. Les ratios sont plus faibles pour les premiers niveaux du primaire dans lesquels les manuels sont alloués (0,48 manuel de lecture par élève au CP1 et 0,62 manuel de calcul par élève au CE1). Il y a donc un net déséquilibre dans l'allocation des manuels en fonction des niveaux d'enseignement. Or, si l'on prend l'exemple de la lecture, les études montrent en général que le manuel de lecture joue un rôle important dans les apprentissages¹⁴. A ce propos, les résultats de l'analyse sur la qualité dans l'enseignement primaire au Burkina Faso, développés dans le chapitre 4 du présent rapport, confirment ce constat.

Les analyses qui suivent portent sur la cohérence dans l'allocation des manuels scolaires. Cependant, les écoles qui n'ont pas donné l'information sur leurs dotations en manuels scolaires des élèves ont été exclues de l'analyse. De même, les manuels de calcul n'étant pas alloués au CP1 et au CP2, les écoles ne comportant que ces niveaux d'enseignement sont également exclues. Au final, l'analyse porte sur 7 591 écoles pour les manuels de lecture (7% d'écoles exclues) et sur 7 046 écoles pour les manuels de calcul (14% d'écoles exclues).

Le tableau 7.4 présente à la fois les dotations moyennes des manuels scolaires et le degré de cohérence dans leur allocation entre les écoles burkinabè.

Tableau 7.4. Allocation des manuels dans les écoles publiques et privées, 2006-2007

	R ²	Nombre moyen de manuel par élève ¹⁵
Manuel calcul (7 046 écoles)	0,508	0,75
Dont public (5 920 écoles)	0,513	0,82
Dont privé catholique (112 écoles)	0,408	0,75
Dont privé laïc (319 écoles)	0,486	0,56
Dont privé protestant (80 écoles)	0,318	0,44
Dont privé musulman (615 écoles)	0,357	0,19
Manuel lecture (7 591 écoles)	0,495	0,59
Dont public (6 960 écoles)	0,484	0,60
Dont privé catholique (121 écoles)	0,519	0,63
Dont privé laïc (332 écoles)	0,572	0,79
Dont privé protestant (87 écoles)	0,401	0,57
Dont privé musulman (682 écoles)	0,399	0,32

Source : Base de données statistiques DEP/MEBA 2006-2007 et calcul des auteurs

En moyenne, on observe au niveau du Burkina une allocation de trois manuels de calcul pour quatre élèves (ratio de 0,75) et un peu plus d'un manuel de lecture pour deux élèves (ratio de 0,59). Il existe des disparités selon le statut des écoles. En effet, les écoles privées musulmanes qui sont les moins bien dotées présentent des ratios très faibles (0,19 pour le calcul et 0,32 pour la lecture). Les écoles publiques en revanche sont les mieux dotées en manuels de calcul mais moins bien dotées en manuels de lecture. Toutefois, hormis le privé musulman et le privé laïc, les différences dans l'allocation des manuels de lecture entre le public et les autres écoles privées ne sont pas très prononcées.

Il ressort que les manuels des élèves ne sont pas toujours alloués dans les classes en fonction des besoins réels. La relation statistique entre le nombre de manuels et le nombre d'élèves dans les établissements est faible : le coefficient de détermination R^2 est de 0,508 pour les manuels de calcul et de 0,495 pour les manuels de lecture, ce qui signifie que c'est environ 50% de l'allocation des manuels qui se fait en fonction des effectifs des écoles. L'allocation est plus cohérente dans les écoles publiques que dans les autres écoles. En effet, la relation statistique est plus faible pour les écoles privées (sauf pour les manuels de lecture dans les écoles privées catholiques et laïques) et on peut penser que cette relation est encore plus faible dans la réalité étant donné que le nombre de manuels par école recensé dans la base de données tient compte également des manuels appartenant aux élèves et non alloués par l'Etat.

Au vu de la faible cohérence dans l'allocation des manuels dans les écoles primaires du pays, on peut se demander quelles régions apparaissent favorisées ou défavorisées dans cette allocation. Le tableau 7.5 présente l'allocation moyenne par région.

Dans les deux régions les plus dotées, (Centre-Est et Centre-Sud), presque chaque élève a un manuel de calcul alors que dans les régions du Sahel et de l'Est, un manuel de calcul est partagé par deux élèves. Ces disparités sont moins importantes dans l'allocation des manuels de lecture puisque les ratios varient entre 0,51 et 0,67. Là aussi, les régions du Sahel et de l'Est sont encore les plus défavorisées.

Tableau 7.5. Allocation des manuels par région, année 2006-2007

	Manuel de calcul (moyen par élève) ¹⁶	Manuel de lecture (moyen par élève) ¹⁷
Boucle du Mouhoun	0,81	0,60
Cascades	0,69	0,57
Centre	0,78	0,67
Centre-Est	0,93	0,63
Centre-Nord	0,76	0,57
Centre-Ouest	0,83	0,58
Centre-Sud	0,93	0,63
Est	0,53	0,53
Haut-Bassins	0,77	0,61
Nord	0,72	0,60
Plateau Central	0,69	0,57
Sahel	0,52	0,51
Sud-Ouest	0,79	0,62
Ensemble	0,75	0,59

Source : Base de données statistiques DEP/MEBA 2006-2007 et calcul des auteurs

I.1.2.2. L'enseignement secondaire général premier et second cycle

Les analyses ont porté sur les enseignants (fonctionnaires et contractuels) des établissements publics, le privé ne recevant aucune dotation de l'Etat ne sera pas pris en compte dans cette analyse. Ainsi, 341 établissements publics sont concernés en 2006/07 dont 215 établissements du 1^{er} cycle, 125 établissements avec les 2 cycles, et 1 établissement avec le 2nd cycle uniquement. Toutefois, pour les établissements disposant des deux cycles, les données disponibles ne permettent pas de distinguer les enseignants du 1^{er} cycle et ceux du 2nd cycle. Vu ce qui précède et en considérant qu'un enseignant du secondaire 2nd cycle est destiné à enseigner au 1^{er} comme au 2nd cycle, les analyses qui suivent prennent en compte des cycles organisés.

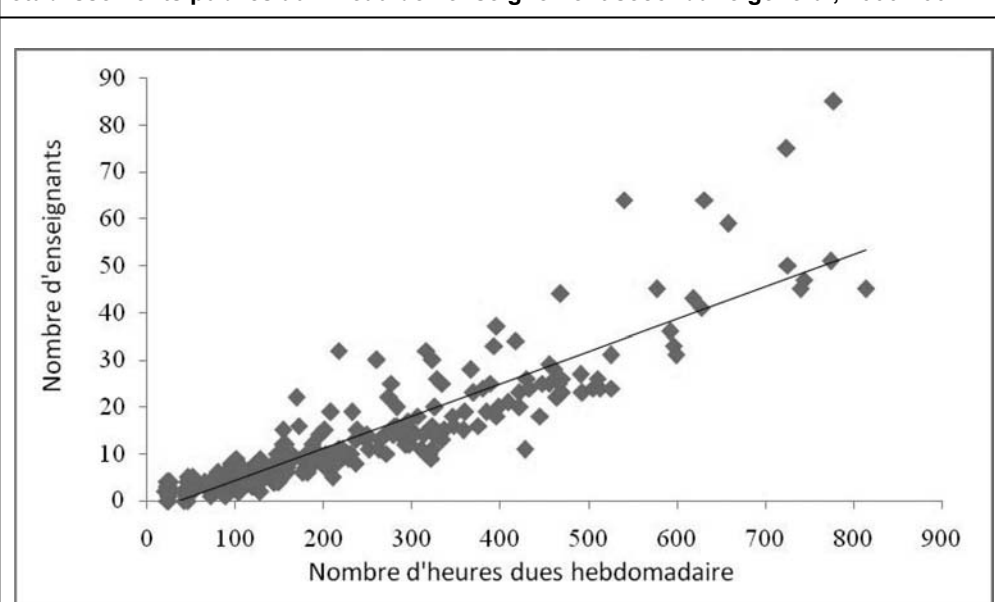
Si l'on met en regard le nombre d'heures d'enseignement dues hebdomadaires et le nombre d'enseignants permanents, on peut représenter sur un graphique la dispersion qui existe dans l'affectation des personnels enseignants permanents aux établissements. Le graphique 7.2 visualise la situation des établissements publics ayant moins de 1 000 heures d'enseignement dues hebdomadaires (soit 337 établissements).

De façon générale, on observe l'existence d'une relation positive entre les deux variables : plus un établissement doit des heures d'enseignement, plus il dispose d'enseignants permanents. Pour un établissement donné, l'équation de la relation moyenne est la suivante :

$$\text{Nombre total d'enseignants permanents} = - 2,580 + 0,068 \times \text{nombre d'heures dues hebdomadaires}$$

Dans le cas idéal d'une cohérence parfaite de la répartition des enseignants, le nombre d'enseignants permanents dans un établissement donné ne devrait dépendre que du nombre d'heures d'enseignement dues. Cependant, il existe quelques variations autour de la relation moyenne. En effet, des établissements devant un nombre d'heures

Graphique 7.2. Cohérence de l'allocation des enseignants permanents¹⁸ dans les établissements publics au niveau de l'enseignement secondaire général, 2006-2007



Source : Base de données statistiques DEP/MESSRS 2006-2007 et calcul des auteurs

d'enseignement identiques n'ont pas forcément le même nombre d'enseignants permanents alloués par l'Etat.

Bien que la relation entre le nombre d'heures d'enseignement dues et celui des enseignants permanents soit statistiquement significative sur l'ensemble du système, il existe des écarts autour de la relation moyenne. Le degré d'aléa dans le processus d'allocation des enseignants, mesuré par la valeur $1-R^2$ est de 0,17. Ceci signifie qu'environ 17% du phénomène d'affectation des enseignants permanents dans les établissements publics du secondaire général n'est pas lié au nombre d'heures d'enseignement hebdomadaires dues dans ces établissements.

Par ailleurs, on constate qu'environ 14,1% des heures d'enseignements sont dispensées par des enseignants vacataires¹⁹ ou sont non couvertes. Le tableau 7.6 présente les disparités intra et interrégionales dans le déficit en heures dues.

Les disparités sont très marquées. Aussi, les établissements des régions du Centre (Ouagadougou) et du Plateau Central (à côté de Ouagadougou) ont-elles la quasi-totalité de leurs heures assurées par des enseignants affectés par l'Etat, alors que les établissements des régions de l'Est (32,3%) et du Centre-Est (22,2%) sont moins bien dotées et une forte proportion des heures d'enseignements sont non assurées ou effectuées en vacation. Les disparités sont moins fortes dans les 9 autres régions où la proportion d'heures non assurées par des enseignants permanents est comprise entre 11 et 16%.

La gestion au niveau central de l'allocation des enseignants aux régions n'est pas pleinement égalitaire ; ce constat mérite une plus grande attention dans la politique d'allocation des ressources.

Par ailleurs, les variations intra-régionales signalées par l'écart-type indiquent de fortes dispersions dans l'allocation des enseignants entre établissements par l'Etat, particulièrement dans les régions de l'Est (0,32), du Centre-Est (0,24) et du Centre-Sud (0,23). De façon globale, ces disparités intra-régionales traduisent des insuffisances dans l'allocation des enseignants aux établissements.

Tableau 7.6. Proportion d'heures non assurées par des enseignants permanents, par région et variation intra régionale, 2006-2007

Régions	Proportion d'heures non assurées par des enseignants permanents (en %)	Ecart-type
Boucle du Mouhoun	16,2	0,19
Cascades	11,0	0,12
Centre	1,3	0,06
Centre-Est	22,2	0,24
Centre-Nord	11,4	0,15
Centre-Ouest	12,0	0,14
Centre-Sud	14,6	0,23
Est	32,3	0,32
Hauts-Bassins	13,0	0,18
Nord	12,0	0,12
Plateau central	3,8	0,08
Sahel	13,3	0,15
Sud-Ouest	13,1	0,18
Ensemble	14,1	0,19

Source : Base de données statistiques DEP/MESSRS 2006-2007 et calcul des auteurs

Les analyses précédemment menées ne prennent pas en compte de façon détaillée par matière le nombre d'heures dues et le nombre d'heures faites. Des analyses complémentaires ont été menées afin d'observer la cohérence dans l'allocation des enseignants dans les différentes matières.

Le premier constat qui ressort de ces analyses est qu'au niveau national, pour certaines matières (philosophie, anglais, allemand, etc...) la somme totale des heures devant être officiellement faites par des enseignants permanents est supérieure à la somme totale des heures dues. Cela signifie que pour ces matières, l'Etat dispose suffisamment d'enseignants fonctionnaires et contractuels pour assurer toutes les heures sur le territoire national.

Le second constat est qu'en effectuant une analyse par établissement, certains sont sur-dotés en enseignants permanents au regard du nombre d'heures dues d'enseignement par matière. Une des causes de cette situation pourrait résider dans le fait que l'allocation des enseignants est basée sur le rattachement à un établissement dont les besoins en volume horaire peuvent se révéler inférieurs à l'horaire dû. Ainsi, un enseignant de philosophie affecté dans un établissement peut se retrouver à ne dispenser que 8 heures hebdomadaires de philosophie même s'il devrait en dispenser 18 en théorie. Ainsi un grand nombre d'heures payées par l'Etat ne sont donc pas assurées et plus particulièrement dans la région du Centre. Parallèlement, certains établissements sous-dotés en enseignants recrutent des enseignants vacataires. Pourtant, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3 du présent rapport, 29% des enseignants vacataires recensés sont des enseignants permanents (fonctionnaires et contractuels) qui exercent des heures de vacation en dehors de leur service normal. Alors qu'une grande partie des enseignants permanents effectuent un volume horaire inférieur à ce qu'ils devraient effectuer, une partie de ces enseignants permanents font des heures de vacation.

Il apparaît nécessaire qu'une analyse plus fine soit envisagée en vue d'optimiser l'utilisation du personnel enseignant dans les établissements d'enseignement secondaire : un redéploiement rigoureux sur le territoire national des enseignants est sans doute nécessaire.

1.2 Analyse des économies d'échelle dans la scolarisation

Lorsque que l'on examine les situations globales ou moyennes, on suppose implicitement que les ressources par élève ne sont pas, en moyenne, dépendantes de la taille de l'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés. Or, il est possible que le coût moyen par élève soit décroissant en fonction des effectifs scolarisés. En effet, il existe une imparfaite divisibilité des dépenses avec les effectifs scolarisés dans une école car un établissement d'enseignement dispose toujours d'une dotation minimale pour fonctionner (au moins un enseignant dans le primaire, 2 à 3 enseignants pour le collège et un chef d'établissement, etc.). C'est en raison de la diminution tendancielle du coût unitaire lorsque l'on considère des effectifs plus nombreux que l'on parle d'économies d'échelle. Pour explorer cette question de façon empirique, on peut partir de l'estimation des relations moyennes entre effectifs d'enseignants et d'élèves.

L'équation de base est de la forme :

$$\text{Nombre de personnels} = a + b \times \text{effectifs d'élèves}$$

On peut alors multiplier les deux membres de cette équation par le salaire moyen des personnels au niveau d'études considéré ; on obtient alors :

$$\text{Masse salariale} = \text{Salaire moyen} \times (a + b \times \text{effectifs d'élèves})$$

En divisant les 2 membres de l'équation par le nombre d'élèves, on obtient une expression du coût unitaire salarial dans une école en fonction de son effectif d'élèves :

$$\begin{aligned} \text{Coût unitaire salarial} &= (b \times \text{Salaire moyen}) \\ &+ (a \times \text{Salaire moyen} / \text{effectifs d'élèves}) \end{aligned}$$

La forme de cette relation entre le coût unitaire salarial et le nombre des élèves est donc hyperbolique, le coût unitaire ayant tendance à diminuer lorsqu'on considère des effectifs plus nombreux dans une école. Cette analyse peut potentiellement être appliquée aux données des établissements primaire et secondaire.

I.2.1 L'enseignement primaire

Précédemment dans ce chapitre, nous avons estimé la relation entre le nombre des élèves et celui des enseignants¹² exerçant dans une école primaire publique. Cette relation s'écrit :

$$(1) \text{ Nombre total d'enseignants} = 0,900 + 0,015 \times \text{effectifs d'élèves}$$

En multipliant les deux termes de cette équation par le salaire moyen annuel payé par l'Etat d'un enseignant du primaire, soit 1 385 822 FCFA²¹, on obtient les dépenses salariales pour les enseignants de l'école :

$$(2) \text{ Dépenses salariales (en FCFA)} = 1\,247\,240 + 20\,787 \times \text{effectifs élèves}$$

Dans l'équation (2), la constante (ici égale à 1 247 240 FCFA) représente les coûts fixes ou de structure d'une école. Le coefficient multiplicatif de la variable explicative «effectifs d'élèves» correspond au coût marginal par élève, c'est-à-dire ce que coûte en moyenne l'augmentation d'une unité l'effectif des élèves dans une école en termes de dépenses salariales enseignant. Sur la base de cette équation, on peut calculer le coût unitaire (pour un élève) salarial, qui est égal aux dépenses salariales rapportées au nombre d'élèves de l'école. On obtient l'expression suivante :

$$(3) \text{ Coût unitaire salarial (en Fcfa)} = 20\,787 + 1\,247\,240 / \text{effectifs élèves}$$

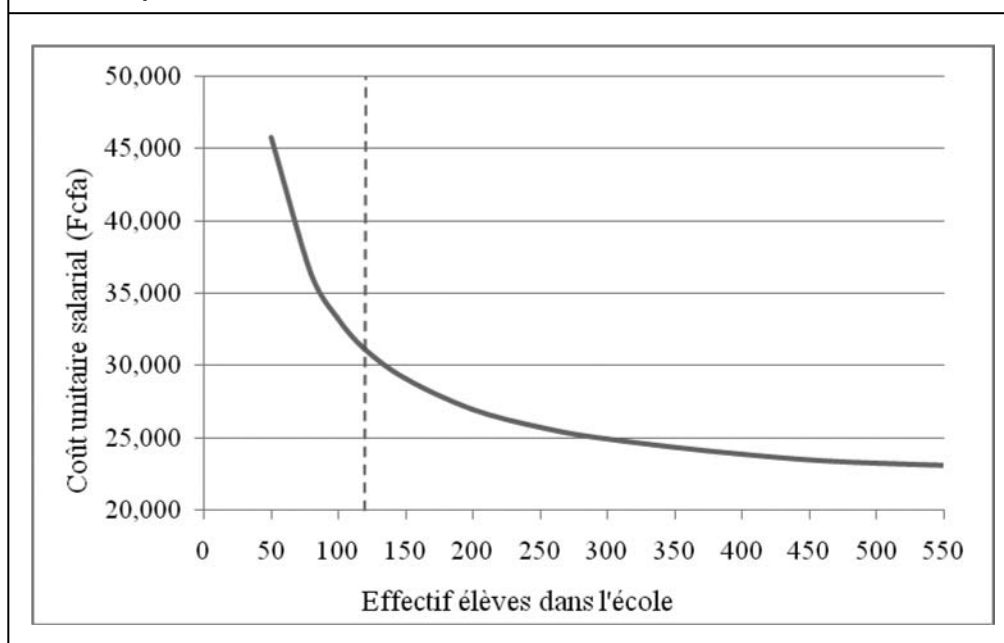
On peut interpréter cette expression en disant que le coût unitaire salarial enseignant est égal à la somme du coût marginal et de la répartition des coûts fixes entre les différents élèves que compte l'école. Plus la taille d'un établissement (nombre d'élèves) est petite, plus le coût unitaire est important (car on répartit la composante fixe sur peu d'élèves). Il s'ensuit que le coût unitaire d'une école a tendance à être plus élevé à mesure que le nombre d'élèves est plus faible : des économies d'échelle sont par conséquent potentiellement possibles dans la scolarisation. Le tableau 7.7, ci-après, indique la relation moyenne entre le coût unitaire et l'effectif scolarisé ; le graphique 7.3 en donne une illustration.

Les données consignées dans le tableau 7.7 et illustrées par le graphique 7.3 montrent une forte réduction du coût unitaire de scolarisation lorsque la taille de l'établissement augmente mais ce phénomène est surtout important lorsqu'on considère les écoles dont l'effectif est inférieur à 120 élèves. Au-delà de ce seuil, on peut considérer que la dépense unitaire est stable. Ainsi, pour une école qui ne compte que 50 élèves, le coût unitaire moyen est estimé à 45 732 FCFA, ce coût diminue à 36 378 FCFA pour un effectif de 80 élèves et à 31 181 FCFA pour un effectif de 120 élèves. D'un point de vue économique, les écoles qui accueillent moins de 100 élèves sont actuellement plus coûteuses pour le pays. Or, ces écoles sont relativement nombreuses notamment du fait de la dispersion de la population dans certaines zones géographiques. En effet, on compte 2 061 écoles (soit 29,6% des écoles publiques), qui fonctionnent avec un effectif inférieur ou égal à 100 élèves en 2006/07. Toutefois, ces écoles doivent exister si l'on veut scolariser tous les enfants du

Tableau 7.7. Relation entre coût unitaire salarial enseignant et effectif de l'école primaire

Nombre d'élèves	50	80	100	120	150	200	300	400	500	1000
Coût unitaire (FCFA)	45 732	36 378	33 259	31 181	29 102	27 023	24 944	23 905	23 281	22 034

Source : Base de données statistiques DEP/MEBA 2006-2007, de la solde MFB 2006, et calcul des auteurs

Graphique 7.3. Relation entre coût unitaire salarial enseignant et effectif de l'école primaire

Source : Base de données statistiques DEP/MEBA 2006-2007, solde MFB 2006, et calcul des auteurs

territoire, notamment dans les zones où la densité de la population est faible. Dans ces écoles à faibles effectifs, on observe une forte variabilité des coûts unitaires (de 14 000 Fcfa à 208 000 FCFA). Un peu plus de la moitié de ces écoles présente des coûts unitaires par élève inférieurs à 40 000 Fcfa. Par contre, 639 de ces écoles ont un nombre d'enseignants supérieur ou égal à 3 ce qui a pour conséquence des coûts unitaires relativement élevés. On constate également que 55 écoles ayant un effectif d'élèves inférieur ou égal à 50 ont entre 2 et 4 enseignants, ce qui se traduit par de forts coûts unitaires. Ces résultats invitent à intensifier les dispositions organisationnelles existantes, à savoir: la normalisation et l'organisation en classes multigrades pour les écoles ayant des effectifs inférieurs à 100 élèves.

I.2.2 L'enseignement secondaire premier cycle

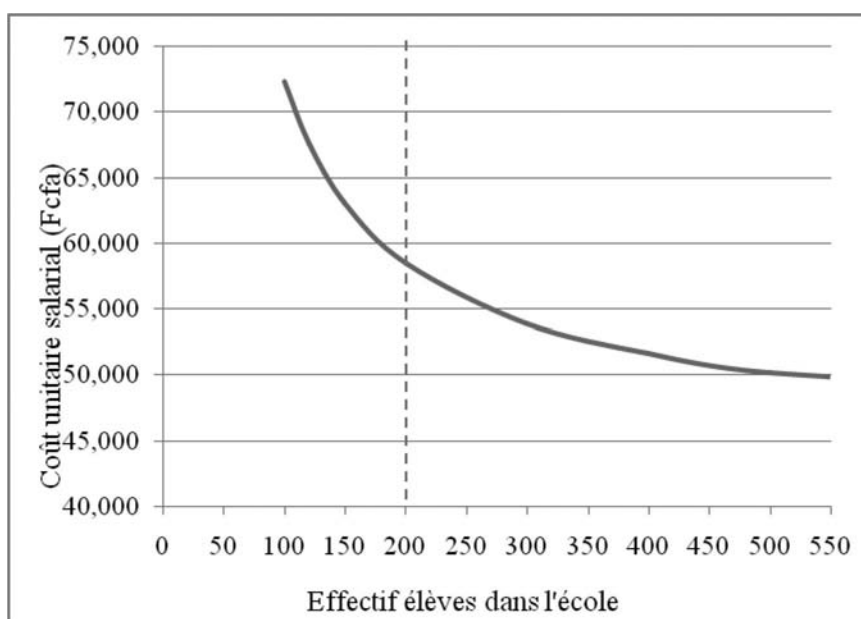
L'analyse au niveau de l'enseignement secondaire va se limiter aux établissements du premier cycle d'enseignement général étant donné que dans les établissements comportant les deux cycles, il est difficile de distinguer les personnels intervenant au 1^{er} cycle de ceux du 2nd cycle du secondaire.

En suivant la même démarche que pour le primaire (en considérant également le personnel administratif du fait de son grand nombre), on obtient la simulation suivante des coûts unitaires publics de scolarisation selon le nombre d'élèves scolarisés dans un établissement secondaire premier cycle²². Le tableau 7.8, et le graphique 7.4 qui lui est associé, présentent les résultats obtenus.

Tableau 7.8. Relation entre coût unitaire salarial et effectif de l'établissement secondaire

Nombre d'élèves	100	120	150	200	300	400	500	1000
Coût unitaire (Fcfa)	72 281	67 688	63 095	58 502	53 909	51 612	50 234	47 478

Source : Base de données statistiques DEP/MESSRS 2006-2007 et solde MFB 2006

Graphique 7.4. Relation entre coût unitaire salarial et effectif de l'établissement secondaire

Source : Base de données statistiques DEP/MESSRS 2006-2007, solde MFB 2006, et calcul des auteurs

La forme générale de la relation est semblable à celle observée dans le primaire ; mais en raison de la plus grande valeur de la composante fixe dans la fonction du coût, le niveau à partir duquel la dépense par élève se stabilise est atteint avec un effectif de 200 élèves, au lieu de 120 élèves dans le primaire. L'examen de la distribution actuelle des effectifs pour ces établissements montre qu'il y en a 22 qui ont moins de 100 élèves, 11 qui ont entre 100 et 150 élèves et 15 qui ont entre 150 et 200 élèves. Au total, ces établissements scolarisent environ 4,2% des effectifs. Cependant, il convient de souligner qu'avec l'engagement des autorités politiques du Burkina Faso : « un département = un CEG », celui-ci impliquera sans doute que le nombre de ces petits établissements augmente de façon importante. Comme l'ont montré les analyses précédentes, les petits établissements posent un véritable problème de gestion dans la mesure où, très souvent, les enseignants alloués à ces établissements n'arrivent pas à couvrir le nombre d'heures total pour lesquelles ils sont rémunérés en raison d'un trop petit nombre de groupes pédagogiques. Se pose donc la question d'intensifier la polyvalence²³ des enseignants qui pourrait régler ce problème et ainsi limiter les coûts dans le développement des CEG à faible effectif dans le futur. Une autre solution qui pourrait être envisagée est qu'un enseignant intervienne dans plusieurs établissements dans la mesure du possible (distance entre établissements).

II. Quelles sont les relations entre les ressources allouées aux établissements scolaires et les performances des élèves ?

Ce qui est au centre des questions de gestion pédagogique des établissements, c'est la transformation des moyens mobilisés en résultats scolaires tangibles et de faire en sorte que cette transformation soit la plus homogène possible entre établissements. Aussi, si cette transformation est optimale en chaque lieu d'enseignement, cela veut dire qu'on y fait le

meilleur usage des ressources disponibles. Sur le plan conceptuel, cela induit: i) que pour qu'une école progresse dans le niveau des apprentissages qu'elle réalise chez les enfants qui lui sont confiés, il lui faut des moyens additionnels ; ii) et qu'à un moment donné, si toutes les écoles font effectivement un usage optimal de leurs ressources, plus celles-ci sont nombreuses, meilleur est le niveau d'apprentissage des élèves qui y sont scolarisés.

Pour réaliser le diagnostic de la gestion pédagogique du système, la méthode que nous suivrons consiste à examiner dans quelle mesure la réalité s'écarte de la situation conceptuelle de référence décrite ci-dessus. Cette analyse sera focalisée sur les enseignements primaire et secondaire.

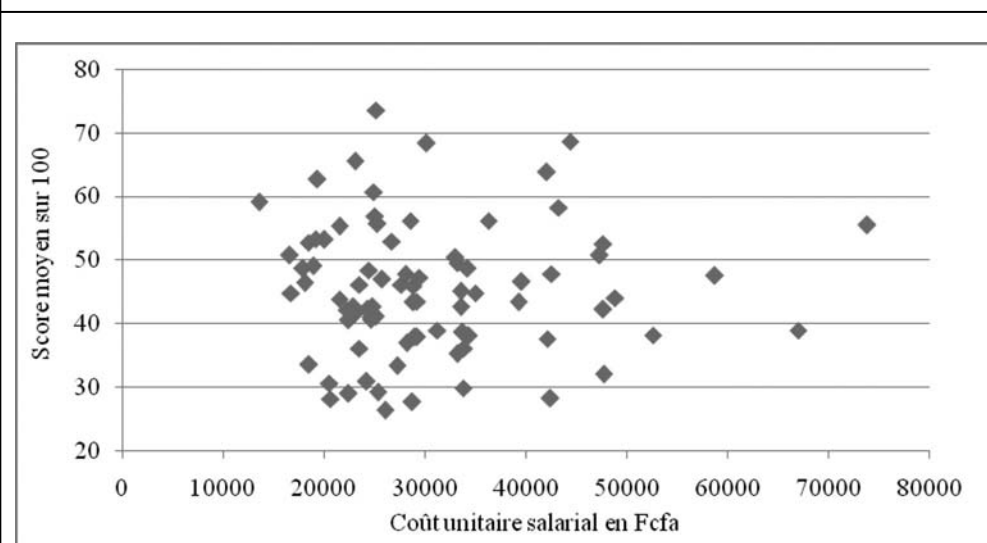
II.1 L'enseignement primaire

Concernant l'enseignement primaire, les données mobilisées sont celles de l'enquête sur les acquisitions scolaires 2005/06 de la DEP/MEBA déjà exploitées dans le cadre du chapitre 4 de ce rapport. Pour l'ensemble des écoles publiques de l'échantillon de l'enquête (81 écoles), nous disposons i) du score moyen des élèves aux tests administrés en français, en maths et en sciences au CM1, ce qui constitue une mesure comparable du niveau moyen de l'école en termes d'acquisitions scolaires²⁴ et ii) des informations sur les ressources humaines (nombre d'enseignants contractuels et fonctionnaires en fonction de leur emploi) disponibles dans l'école²⁵. La mesure des dépenses par élève (coût unitaire) au niveau des établissements est alors estimée sur la base des coûts des ressources humaines (salaires pour les enseignants).

Le graphique 7.5 met en regard pour chaque école publique, les coûts unitaires et les scores moyens des élèves de CM1 par école ayant passé les tests (score moyen français, mathématiques et sciences).

Ce graphique montre tout d'abord une forte dispersion du coût unitaire parmi les écoles primaires publiques de l'échantillon puisque celui-ci varie entre 13 000 et 74 000 FCFA, mais la majorité des écoles ont un coût unitaire compris entre 20 000 et 35 000 FCFA.

Graphique 7.5. Scores moyens (sur 100) à l'évaluation nationale 2005/06 et coût unitaire salarial, écoles publiques de l'échantillon



Source : Base de données évaluation nationale CM1 2005/06 DEP/MEBA, base de données statistiques DEP/MEBA 2005/06, et calcul des auteurs

Ensuite, si l'on observe les scores moyens obtenus par école, on se rend compte qu'il existe une large variabilité du score d'une école à l'autre puisque celui-ci varie entre 26/100 et 74/100. Par ailleurs, les écoles ayant les coûts unitaires les plus importants ne sont pas celles qui affichent les meilleurs scores, de même que les écoles les moins bien dotées ne sont pas forcément celles qui présentent les résultats les moins bons à l'évaluation.

La relation globale entre les ressources mobilisées au niveau de l'école et le niveau d'apprentissage atteint par les élèves est donc très faible. Certaines écoles disposent a priori de ressources conséquentes mais n'ont pas de bons résultats (celles situées en bas à droite du graphique), alors que d'autres écoles ayant des moyens plus modestes ont des résultats meilleurs (celles situées en haut à gauche). Par ailleurs, des écoles à ressources égales ont des résultats différents. A priori, les écoles ayant le moins de ressources ne sont pas forcément celles qui réussissent le moins bien. Malgré l'existence de mécanismes de suivi et d'inspection pédagogique des écoles, il n'existe pas de relation entre ressources et résultats des écoles. Il s'agit d'une problématique importante pour le système éducatif burkinabè car elle traduit de fortes inégalités entre les écoles qui pénalisent la qualité des apprentissages et soulignent les problèmes d'équité au sein du système éducatif.

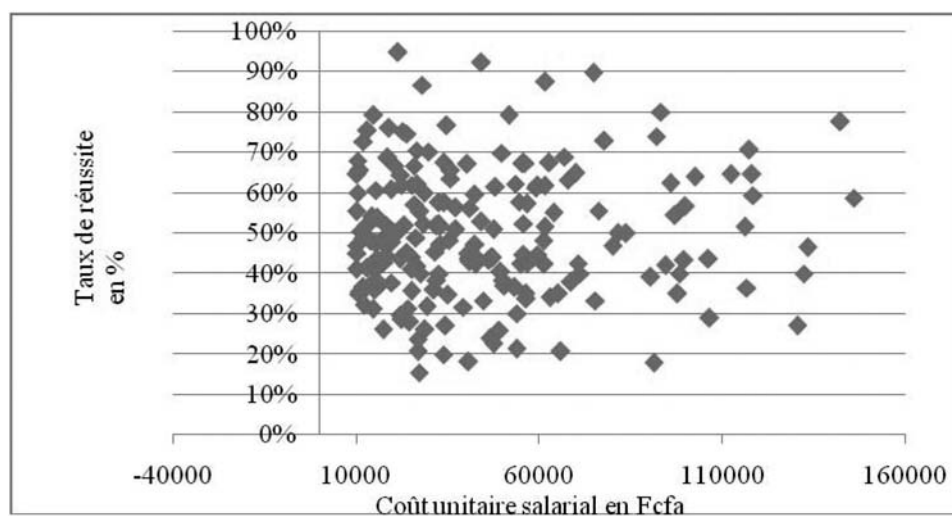
II.2 L'enseignement secondaire

Pour l'enseignement secondaire, les données mobilisées sont celles des taux de réussite au BEPC pour le 1^{er} cycle et les taux de réussite au baccalauréat scientifique (séries C, D et E) pour le second cycle de l'année 2006, et les informations sur les ressources humaines (nombre d'enseignants et autres ; nombre de personnels administratifs²⁶) disponibles dans les établissements. La mesure des dépenses par élève au niveau des établissements est estimée sur la base des coûts des ressources humaines (salaires des personnels administratifs et enseignants).

Les graphiques 7.6 et 7.7 mettent en regard pour chaque établissement public, le coût unitaire²⁷ et le taux de réussite au BEPC et au Baccalauréat scientifique séries C, D et E.

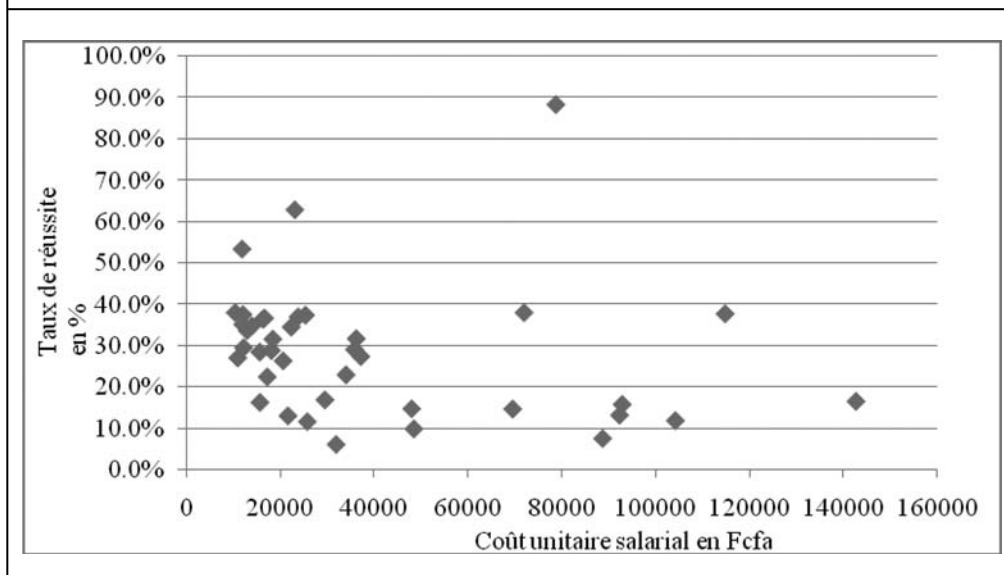
Les deux graphiques sont relativement semblables. Dans chaque cas, on constate une large variabilité du coût unitaire salarial entre les établissements du secondaire. On observe

Graphique 7.6. Taux de réussite au BEPC 2006 et coût unitaire salarial, établissements publics



Source : OCECOS, Base de données statistiques DEP/MESSRS, calcul des auteurs

Graphique 7.7. Taux de réussite au baccalauréat scientifique (C, D et E) 2006 et coût unitaire salarial, établissements publics



Source : Office du baccalauréat, Base de données statistiques DEP/MESSRS, calcul des auteurs

également une large variabilité du taux de réussite aux examens d'un établissement à un autre (de 15 à 95% pour le BEPC et de 6 à 89% pour le baccalauréat scientifique) sans aucune relation statistique entre les coûts unitaires et les résultats aux examens. Les établissements qui ont les plus forts coûts unitaires ne sont pas ceux qui réussissent forcément le mieux et ceux qui ont les plus faibles résultats aux examens ne sont pas ceux qui ont les plus faibles coûts unitaires.

Ces analyses plaident pour une meilleure prise en compte des résultats des établissements dans la gestion courante du système éducatif.

II.3 Synthèse sur la performance de la gestion pédagogique

Les analyses ont montré qu'il existe de très forts aléas dans la relation entre les dotations mobilisées au niveau des écoles et établissements et leur efficacité pédagogique mesurée par les examens nationaux ou par des tests spécifiques sur les acquis scolaires. En effet, il ressort que les écoles ou les établissements qui disposent de plus de ressources n'ont pas forcément les meilleurs résultats. Inversement, il existe des écoles ou établissements qui disposent de moyens relativement modestes et dont les élèves présentent de biens meilleurs résultats au niveau des apprentissages.

Deux constats majeurs permettent de répondre du moins en partie à cette problématique :

Premièrement, on relève une faiblesse dans la gestion pédagogique du système et l'absence d'un véritable pilotage par les résultats. C'est un domaine dans lequel des progrès doivent être faits dans la mesure où il ressort que les résultats ne sont pas utilisés pour réguler les déviances constatées. Une telle politique nécessitera des modifications dans la gestion du système.

Deuxièmement, dans une perspective d'amélioration de la qualité des services éducatifs, une allocation optimale qui tient compte des progrès constatés dans les résultats scolaires des structures au regard des ressources allouées doit être envisagée.

III. Les mécanismes de suivi-contrôle et de dialogue

Dans cette section, on abordera la question sous l'angle du suivi - inspection pédagogique.

III.1 Les mécanismes du suivi/inspection pédagogique

L'encadrement pédagogique est un processus qui met en relation deux acteurs : l'encadreur pédagogique et l'enseignant. C'est un soutien apporté aux praticiens de premier plan que sont les enseignants titulaires de classes afin d'améliorer la qualité des enseignements dispensés aux élèves et leur efficacité pédagogique.

Au Burkina Faso, l'encadrement pédagogique a été sans cesse innové ou adapté par des ajustements ou des refondations structurels et conceptuels tant au niveau de l'enseignement de base qu'au niveau de l'enseignement secondaire. Les efforts dans ce sens sont constatés à travers les stratégies dites d'encadrement de proximité, de gestion accélérée des résultats, de plans d'amélioration.

III.1.1 Les mécanismes au niveau de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation

III.1.1.1 La base juridique et le contenu de l'encadrement pédagogique au primaire

Le suivi/inspection pédagogique au primaire est juridiquement régit par un ensemble de textes²⁸ qui définissent trois corps chargés de l'encadrement pédagogique et de l'animation pédagogique au primaire : les Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré (IEPD), les Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI) et les Instituteurs Principaux (IP). Cette activité consiste, entre autres, à former et à recycler le personnel enseignant et d'encadrement, à effectuer le contrôle pédagogique et administratif des écoles, à superviser les activités scolaires et à encadrer les groupes d'animation pédagogiques (GAP). Malgré cette base juridique, le suivi/inspection connaît des difficultés dans sa mise en œuvre.

III.1.1.2 Réalités et critiques du suivi/inspection

La première difficulté à laquelle se heurtent le suivi et l'inspection pédagogiques est la trop grande rareté du personnel chargé de cette mission. Les ratios restent en-deçà des normes : un CPI pour 88 enseignants et un IEPD pour 90 en 2005-2006 alors que le ratio moyen préconisé par le MEBA est compris entre 50 et 70 enseignants par encadreur.

Ensuite, les visites et inspections de classes²⁹ ne s'effectuent pas selon les fréquences et périodes recommandées par la réglementation qui prévoit une sortie par semaine pour le chef de circonscription et deux pour le conseiller pédagogique itinérant afin que chaque enseignant bénéficie d'au moins une visite l'an. A titre indicatif, seulement 58% des visites de classes programmées³⁰ par les encadreurs pédagogiques ont été réalisées en 2005-2006 (cf. annexe 7.1).

En dehors du contrôle pédagogique et administratif des écoles, les IEPD et les CPI ne remplissent pas non plus leur programmation concernant les visites de groupes d'animation pédagogique. Seules 66% des visites programmées ont été réalisées en 2005-2006 (cf. annexe 7.1).

III.1.2 Les mécanismes au niveau de l'enseignement secondaire

III.1.2.1 Le rôle et les attributions de l'encadreur pédagogique

Le corps des inspecteurs de l'enseignement secondaire a été créé en 1979³¹. Les attributions qui lui ont été conférées sont les suivantes : encadrement et suivi pédagogique des professeurs et contrôle des enseignants du second degré au cours duquel un rapport d'inspection est rédigé et comporte une note chiffrée.

Depuis la réforme générale de la fonction publique en 1998, le corps des encadreurs pédagogiques prend en compte les inspecteurs et les conseillers pédagogiques du secondaire. La plupart des encadreurs pédagogiques exercent à la Direction Générale des Inspections

et de la Formation des Personnels de l'Éducation (DGIFPE). Des pools d'inspection ont été créés au niveau de certaines directions régionales et des encadreurs y ont été envoyés pour superviser l'encadrement pédagogique des enseignants des établissements de la région.

Le fondement juridique du rôle de l'encadreur pédagogique est défini depuis 2006³². Il s'agit de la révision des référentiels, des curricula, des programmes et instructions officiels, de la notation pédagogique des enseignants et des conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire. Les inspecteurs de l'enseignement secondaire sont donc secondés par les conseillers pédagogiques dans l'accomplissement de leurs tâches ou de leurs fonctions.

A noter que le RESAFAD de l'université de Ouagadougou, l'École Normale Supérieure de Koudougou et l'Institut des Sciences sont chargés du suivi-inspection des élèves professeurs et des élèves encadreurs.

III.1.2.2 Réalités et constats du suivi/inspection

Les visites d'inspection, l'organisation de séminaires et d'ateliers constituent l'essentiel des activités d'encadrement. L'animation de journées pédagogiques, la participation aux examens et concours du secondaire (jurys de choix et/ou de correction de ces examens), l'encadrement des stagiaires, l'administration de cours de didactique des disciplines, les travaux de relecture des programmes sont également des activités qui sont souvent menées.

Plusieurs problèmes sont constatés et évoqués au niveau du suivi/inspection :

L'inadéquation entre l'année budgétaire et l'année scolaire complique l'efficacité sur le terrain, rendant les visites de classes quasiment impossibles aux premier et deuxième trimestres de l'année scolaire. En effet, les décaissements des fonds nécessaires à ces visites sont difficiles en ces périodes en ce sens que le premier trimestre de l'année scolaire (octobre-décembre) coïncide avec la clôture de l'année budgétaire en cours et le deuxième trimestre (janvier-mars) se situe dans la période où le budget de la nouvelle année n'est pas encore mis en place.

Au niveau de l'enseignement technique et professionnel, l'indisponibilité des programmes officiels dans certaines spécialités (ou qui se présentent sous forme de listings de contenus), constitue un frein aux visites d'inspection dans les établissements d'enseignement technique et professionnel.

Seulement 6 des 13 régions abritent des services d'inspection ; pour les sept autres, l'inspection s'organise à partir du niveau central.

La nature des missions dévolues aux encadreurs pédagogiques (Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques de l'Enseignement Secondaire) commande une collaboration entre les différentes structures. Il est nécessaire d'instaurer une synergie d'action entre les directions responsables de la gestion du matériel et des finances, des ressources humaines, d'une part et de celle chargée du suivi et de la formation pédagogique d'autre part. A cela s'ajoute la nécessité de la pratique de l'interdisciplinarité pour mettre fin au cloisonnement artificiel entre les disciplines.

III.2 Les mécanismes du dialogue avec les syndicats enseignants

Le système scolaire burkinabè compte neuf organisations syndicales qui accompagnent l'administration dans la lutte contre l'analphabétisme et pour la démocratisation de l'école burkinabè.

En cas de conflit entre les organisations syndicales et les Ministères en charge de l'éducation, deux cadres de concertation s'offrent aux acteurs : le cadre formel et le cadre informel.

Le cadre formel n'existe ni au préscolaire ni à l'enseignement de base mais seulement au niveau du secondaire et du supérieur. Deux arrêtés existent³³, l'un portant création, attributions, composition et fonctionnement de la commission de concertation avec les

syndicats (CCS) et un autre portant création, attributions et fonctionnement du comité de suivi du protocole d'accord entre le gouvernement et le SNESS. Toutefois, celui portant création, attributions, composition et fonctionnement de la commission de concertation semble n'avoir jamais été mis en œuvre du fait que la commission n'ait jamais siégé. Le second arrêté a mis en place un cadre de concertation entre le MESSRS et les deux syndicats du secondaire et du supérieur : le SNESS et le SYNTER. Ce cadre dénommé commission permanente de concertation avec les syndicats est un organe consultatif, d'aide à la décision et de prospective. Ses missions sont :

- traiter des dossiers ou questions relatifs à l'amélioration des conditions de vie et de travail ;
- faire des propositions pour contribuer à l'amélioration et à la mise en œuvre de la politique du gouvernement en matière d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche.

Tous les acteurs s'accordent sur l'existence d'un cadre informel auquel il est fait recours au gré des conjonctures qui naissent au sein du système pour les enseignements préscolaire et primaire. C'est ainsi qu'à la demande des syndicats, des audiences leur sont accordées. Ces demandes sont sollicitées en cas de crises larvées ou ouvertes ; ce qui du reste, place les acteurs toujours en situation de gestion ou de résolution de crises. La prévention semble donc exclue de ce processus informel. Egalement à la demande du gouvernement, les syndicats sont invités à des rencontres d'ordre informel pour la résolution d'une crise en cours.

Il y a lieu que des efforts soient faits pour codifier et rendre plus permanent le dialogue d'un point de vue formel tant nécessaire entre le gouvernement et les syndicats pour la bonne marche du système éducatif.

III.3 L'implication des associations des parents d'élèves (APE) dans le fonctionnement des établissements d'éducation formelle et non formelle

Les organisations des parents d'élèves que sont les Associations des parents d'élèves (APE), les Associations des Mères Educatrices (AME), et les Comités de Gestion (COGES), appuient les ministères chargés de l'éducation dans la gestion et la mise en œuvre de la politique éducative.

Les APE sont présentes dans les enseignements primaire et secondaire et ont principalement pour rôle et missions d'impliquer les parents d'élèves dans l'organisation et la gestion de l'école : participation à l'éducation ; interface entre l'administration, le corps enseignants et les élèves ; information des parents sur la vie scolaire ; amélioration des conditions de travail des élèves, etc. A noter que pour l'enseignement supérieur général et technique, il existe l'Union nationale des parents d'élèves et d'étudiants du Burkina (UNAPES-B).

Quant aux AME présentes également au primaire et au secondaire, leur différence avec les APE est très étroite. Elles interviennent dans un sens de complémentarité avec les APE, tout en mettant un accent particulier sur le sort des filles dans l'offre éducative.

Pour ce qui est des COGES, ils sont présents au préscolaire, primaire, secondaire et non - formel, et sont chargés principalement du suivi et du contrôle de la gestion des ressources de la structure ou de l'établissement.

Les difficultés rencontrées par les APE/AME/COGES sont diverses. A titre illustratif, une étude menée par le CERFODES en 2006 donne les appréciations de 230 enseignants enquêtés sur la fonctionnalité de ces structures (cf. annexe 7.2).

Selon cette enquête, qui se base sur l'appréciation des enseignants, la plupart des AME du Sud-Ouest, du Centre-Ouest, du Sahel et des Cascades fonctionneraient assez bien. Par contre dans les régions de la Boucle du Mouhoun, du Centre Nord, de l'Est, des Hauts-

Bassins et surtout du Centre, très peu de ces structures fonctionneraient. Dans la région du Centre, seulement 2% de ces associations seraient fonctionnelles.

Toujours selon cette même enquête, les APE sont plus nombreuses à être fonctionnelles, singulièrement dans le Sud-Ouest, le Sahel et le Centre Nord.

IV. Synthèse des divers éléments en vue d'une réflexion pour l'amélioration de la gestion du système éducatif

IV.1 L'enseignement primaire

Concernant l'allocation du personnel enseignant au primaire, on observe que des progrès peuvent encore être réalisés dans l'allocation des enseignants aux écoles dans la mesure où encore 22% des affectations ne s'expliquent pas par le nombre d'élèves dans les établissements ; or les pays les plus performants, comme la Guinée, obtiennent un chiffre inférieur à 10%. Par ailleurs, environ 12% des enseignants alloués aux écoles publiques, pour l'essentiel des suppléants, ne sont pas titulaires d'une classe. Sans remettre en cause la nécessité de disposer de suppléants, ce chiffre apparaît élevé, d'autant que ces enseignants suppléants, sont concentrés dans quelques régions et leurs centres urbains (22% dans le Centre, 18% dans les Hauts-Bassins et 14% dans le Centre-Ouest).

Au niveau de l'allocation des manuels scolaires, on constate une plus faible quantité de manuels de lecture au profit des manuels de calcul alors que le manuel de lecture joue un rôle plus important dans les apprentissages des élèves, notamment en début de scolarité. On observe également une disparité dans les ratios manuels par élève en fonction du statut de l'école : les écoles privées musulmanes ont des ratios nettement moindres que les autres.

Quelques éléments complémentaires liés au pilotage du système éducatif

Dans le souci du suivi évaluation des résultats et des objectifs assignés à la politique éducative, l'Etat burkinabè a mis en place un dispositif (pour l'ensemble des Départements ministériels) dénommé Conseil d'Administration des Secteurs Ministériels (CASEM).

Le CASEM est une instance de pilotage regroupant les Directeurs centraux et déconcentrés ainsi que les chefs de projet intervenant dans le Ministère. Il est présidé par le Ministre et se tient tous les six (06) mois. Les objectifs assignés aux CASEM sont entre autres d'évaluer le niveau d'atteinte des objectifs assignés ainsi que les problèmes liés au fonctionnement.

A côté du CASEM, il y a les conseils de cabinets et de département qui se tiennent hebdomadairement et trimestriellement.

Avec la mise en œuvre des projets et programmes dans les différents Ministères en charge de l'éducation, on a assisté à la création de cadres de pilotage que sont les missions conjointes de suivi du PDDEB, les groupes thématiques, le cadre de concertation et de suivi-évaluation des projets et programmes, les rencontres mensuelles MEBA-PTF au MEBA et les comités de pilotage et les comités techniques de coordination au MESSRS. A la différence des dispositifs classiques que sont les CASEM, ces cadres regroupent les structures nationales et les partenaires techniques et financiers.

Si on peut saluer l'existence et la fonctionnalité de ces différents cadres de pilotage, il reste qu'ils méritent d'être renforcés par des dispositifs complémentaires au niveau local surtout avec le processus de décentralisation en cours dans notre pays afin que les acteurs à la base s'approprient davantage les résultats du système éducatif, les contraintes majeures, et prennent les décisions qui s'imposent.

Par ailleurs, avec la réforme du système éducatif intervenue au Burkina Faso, il s'avère impérieux de mettre en place un dispositif interministériel de coordination, de suivi et d'évaluation des résultats tant au niveau central qu'au niveau déconcentré.

Un autre constat pour le primaire est que le coût unitaire par élève est bien plus important au niveau des écoles à faibles effectifs (inférieurs à 120 élèves). Un certain nombre de ces écoles sont nécessaires pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. Toutefois, il convient de se pencher sur l'organisation de ces écoles notamment en analysant les possibilités de classes multigrades.

Au niveau des performances scolaires des élèves, on constate que celles-ci ne dépendent pas des ressources allouées aux établissements et que par conséquent, le système présente une absence totale d'un véritable pilotage par les résultats. La mise en place d'une gestion axée sur les résultats apparaît nécessaire mais impliquera un changement de la gestion du système.

Enfin, concernant le dialogue entre partenaires sociaux et gouvernement, on note une absence de cadre formel de concertation dans l'enseignement primaire portant préjudice à la résolution des conflits et donc à la limitation des mouvements de grèves.

IV.2 L'enseignement secondaire général

Dans l'enseignement secondaire, on observe de très fortes disparités interrégionales dans l'allocation des enseignants permanents. Dans le Centre, seulement 1,3% des heures ne sont pas dispensées par des enseignants permanents³⁴ contre 32,3% dans l'Est.

Au niveau de l'analyse des économies d'échelle, on observe un coût unitaire par élève relativement important pour des établissements du 1^{er} cycle dont l'effectif est inférieur à 200 élèves. Toutefois, avec le développement progressif de ce sous-secteur, les établissements de petite taille risquent d'augmenter dans les années à venir. Cela implique donc un autre type de gestion pour ces établissements en exploitant les possibilités de polyvalence des enseignants et le rattachement des enseignants à plusieurs établissements dans la mesure du possible.

Sur les performances scolaires, comme pour le primaire, on constate qu'il n'y a pas de lien entre ressources allouées aux établissements et résultats des élèves. Ceci implique donc la mise en place d'une véritable gestion axée par les résultats au niveau des établissements du secondaire.

Enfin, on note que le suivi - inspection pédagogique au niveau de l'enseignement secondaire connaît un certain nombre de difficultés et que seule la moitié des régions disposent d'un service d'inspection. Celles disposant de services d'inspection connaissent des problèmes de budget.

Principaux enseignements du chapitre 7: la gestion du système éducatif

1. Des progrès peuvent encore être réalisés dans la gestion administrative des enseignants de l'enseignement primaire: 22% des affectations d'enseignants fonctionnaires et contractuels de l'Etat ne s'expliquent pas par le seul fait du nombre d'élèves dans les écoles primaires publiques du pays. Des progrès peuvent encore être réalisés étant donné que les pays les plus performants comme la Guinée, obtiennent un chiffre inférieur à 10%. Par ailleurs, environ 12% des enseignants alloués aux écoles publiques ne sont pas titulaires de classe (déchargés de cours ou suppléants), ce qui peut paraître élevé notamment dans un contexte de ressources limitées, d'autant plus que ces enseignants non titulaires de classe sont essentiellement concentrés dans les trois régions qui abritent les trois plus grandes villes du pays. Un redéploiement d'une partie de ces suppléants sur le territoire national afin qu'ils soient titulaires de classe apparaîtrait opportun dans un objectif de scolarisation primaire universelle et de besoins conséquents en enseignants à l'horizon 2020. Par ailleurs, on observe des disparités inter-et intra-régionales dans l'allocation des enseignants aux écoles. Toutefois, les disparités dans l'allocation des enseignants aux écoles sont nettement plus prononcées à l'intérieur même des régions qu'entre les régions.

(TSVP)

Principaux enseignements du chapitre 7: la gestion du système éducatif (suite)

2. De très fortes disparités interrégionales dans l'allocation des enseignants permanents dans les établissements publics du secondaire: Dans l'enseignement secondaire, on observe de très fortes disparités interrégionales dans l'allocation des enseignants permanents. Dans le Centre, seulement 1,3% des heures ne sont pas dispensées par des enseignants permanents et sont donc soit dispensées par des enseignants vacataires soit ne sont pas dispensées, contre 32,3% dans l'Est.

3. La nécessité d'optimiser au mieux les ressources humaines disponibles notamment dans les établissements du secondaire 1^{er} cycle à faible effectif qui ont un coût unitaire relativement important et dont le nombre va s'accroître avec le développement de ce sous-secteur: Le système rencontre des difficultés dans la gestion des petits établissements du 1^{er} cycle du secondaire compte tenu des coûts unitaires élevés de ces derniers. Du fait du développement futur de ces petits établissements en zone rurale (un département = un CEG), il convient donc d'adapter le système de gestion, notamment en exploitant les possibilités d'intensifier la polyvalence des enseignants et les possibilités de rattachement des enseignants à plusieurs établissements.

4. Le système connaît un problème dans la gestion pédagogique: On peut s'attendre à ce que les écoles qui disposent de plus de ressources que les autres aient des meilleurs résultats en termes d'apprentissage chez les élèves. Toutefois, les analyses faites aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire montrent qu'il n'y a pas de lien entre ressources (salariales) allouées aux établissements et résultats scolaires. Deux constats peuvent donc être faits ici: i) il y a une disparité marquée dans l'allocation des ressources aux établissements qui devra faire l'objet d'une attention particulière afin d'obtenir une allocation la plus équitable qui soit de ces ressources, ii) il y a un problème de gestion pédagogique pouvant expliquer le déficit en apprentissage de certaines écoles (on peut aussi penser aux comportements des enseignants dans les écoles: charisme, talent pédagogique, temps scolaire...).

Notes

¹ Il s'agit de la gestion des moyens humains, matériels et financiers

² Il s'agit des pratiques-classe et de la gestion pédagogique

³ Les recrutements des personnels enseignants se font conformément aux dispositions de la loi n°013/98/AN du 28 avril 1998 portant Régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction Publique, et la loi n°019-2005/AN du 18 mai 2005 portant modification de la loi ci-dessus citée

⁴ Les livres peuvent être retirés par les APE, par le directeur de l'école lui-même ou parfois ne pas être retirés du tout.

⁵ On dénombrait en 2006/07, 3 217 enseignants qui sont soit déchargés de cours soit suppléants ce qui représente 12% de l'ensemble des enseignants alloués dans les écoles

⁶ Moyenne pondérée c'est à dire le nombre total d'élèves du pays rapporté au nombre total d'enseignants du pays titulaire d'une classe.

⁷ L'indicateur peut prendre une valeur comprise entre 0 et 1. La valeur 1 correspond à la relation fonctionnelle : tous les points se trouvent sur la droite moyenne, ce qui signifie que toutes les écoles sont traitées de la même manière et le nombre d'enseignants ne dépend que du nombre d'élèves. A contrario, la valeur 0 correspond à l'absence totale de relation entre le nombre d'enseignants d'une école et celui de ses élèves.

⁸ Ratios élèves – maître calculés à partir des ratios élèves – maître de chaque école

⁹ Les écoles bien dotées sont des écoles dont le rapport élèves/maître est compris dans une fourchette de plus ou moins 10% du rapport élèves/maître moyen de la région

¹⁰ Une école sous dotée est une école dont le rapport élèves/maître est supérieur de plus de 10% au ratio moyen de la région

¹¹ Une école surdotée est une école dont le rapport élèves/maître est inférieur de plus de 10% au ratio moyen de la région

¹² Moyenne pondérée c'est à dire l'ensemble des manuels de chaque niveau sur le territoire rapporté sur l'ensemble de effectifs de chaque niveau sur le territoire

¹³ Ce ratio ne prend pas en compte les élèves de CP1 et de CP2 étant donné qu'il n'y a pas de manuels de calcul dans ces classes. Si l'on prenait en compte les élèves de ces classes, le ratio manuel de calcul par élève au niveau national serait alors de 0,41

¹⁴ Le rapport "Investigations et diagnostics pour l'amélioration du système éducatif" du MEBA mené dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) de septembre 1998 montre un effet net significatif dans les apprentissages lorsque les élèves de CP2 disposent d'un manuel de lecture par rapport à ceux n'en disposant pas. Il n'y a pas d'effets pour les élèves de CM1 entre ceux ne disposant pas de manuel de lecture et ceux en disposant (par contre il y a un effet net significatif lorsque les élèves de CM1 disposent du manuel de calcul et du manuel de lecture à la fois par rapport à ceux ne disposant d'aucun manuel).

¹⁵ Moyenne simple calculée à partir du ratio manuel par élève de chaque école

¹⁶ Moyennes simples calculées à partir du ratio de chaque école

¹⁷ Idem

¹⁸ On note à travers la lecture de ce graphique que certains établissements du secondaire n'ont pas d'enseignants permanents. En effet, il s'agit de petits établissements qui ne sont pas dotés par l'Etat en enseignants permanents et qui ne font recours qu'à des enseignants vacataires

¹⁹ Environ 40% des enseignants fonctionnaires ou contractuels font également des heures de vacation en dehors de leur service normal.

²⁰ Il s'agit de tous les enseignants affectés dans une école publique c'est-à-dire ceux titulaires et non-titulaires d'une classe.

²¹ On s'intéresse ici aux dépenses publiques ; en conséquence le salaire moyen est la moyenne (pondérée par leur proportion respective) des salaires des fonctionnaires et des contractuels en fonction de leurs emplois.

²² Il a été exclu de l'analyse les établissements qui ont plus de 2 000 élèves du fait de leur faible proportion

²³ C'est-à-dire qu'un enseignant intervient dans plusieurs disciplines.

²⁴ On ne sait pas dans cette évaluation si tous les élèves évalués se trouvaient déjà dans les mêmes écoles les années précédentes. L'hypothèse retenue ici est donc que tous les élèves ont fait leur scolarité dans les écoles évaluées.

²⁵ Un travail de fusion des données de l'évaluation nationale 2005/06 avec les données scolaires de la DEP de l'année scolaire 2005/06 permet d'avoir les moyens humains de l'école des élèves de CM1 ayant passé le test.

²⁶ Les statuts concernés sont les contractuels, fonctionnaires, vacataires, SND

²⁷ Seules les écoles ayant un coût unitaire supérieur à 10 000 Fcfa et inférieur à 150 000 Fcfa CFA ont été représentées sur le graphique

²⁸ On peut en citer quelques-uns : le décret du 3 août 1965 portant réorganisation de l'Enseignement du Premier Degré, le Kiti n°AN VII-0281 du 15 avril 1991 portant statut particulier des personnels enseignants et d'encadreurs pédagogiques du Premier Degré, le décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

²⁹ Par visite et inspection de classe (terminologie consacrée), il faut comprendre des visites à des enseignants en situation de classe.

³⁰ Les visites de classes sont programmées en début d'année scolaire par les encadreurs pédagogiques mêmes et cette programmation n'est soumise à aucun contrôle donc on ne sait même pas si cette programmation correspond aux obligations des encadreurs pédagogiques.

³¹ Décret 079/329/PRES/PM du 27 août 1979

³² Décret 2006-423/PRES/PM/MFPRE/MESSRS/MFB du 11 septembre 2006.

³³ Arrêtés n°95-063/MESSRS/SG et n°98-053/MESSRS/SG

³⁴ Soit ces heures sont dispensées par des vacataires soit elles ne sont pas dispensées du tout.

Les constructions scolaires

Ce chapitre examine les facteurs qui influent sur les performances du système en matière de réalisation des programmes de constructions scolaires. Sur la base des données disponibles, il décrit dans un premier temps l'évolution du réseau d'infrastructures scolaires d'enseignement primaire et celui des établissements d'enseignement secondaire. Il fournit ensuite une description des normes et standards actuellement utilisés pour la construction, qui sont à la base du coût d'une politique de construction scolaire, puis des ressources affectées aux investissements. Après ces descriptions, le chapitre consacre une section importante à l'analyse des stratégies et des modes opératoires qui ont été ou qui sont mis en œuvre par les différents acteurs pour construire des infrastructures scolaires. Il s'agit ici d'un élément très important de l'analyse car, pour une norme et un standard donnés, c'est le mode opératoire qui détermine à la fois les coûts et la rapidité de leur mise en œuvre. Enfin, sur la base des constats descriptifs et des leçons tirées de ces constats et analyses, la dernière partie fait des suggestions pour une stratégie de construction scolaire apte à relever le défi des programmes de construction requis pour atteindre les objectifs éducatifs visés, avec l'efficacité nécessaire et à un coût abordable.

I. Évolution des infrastructures scolaires au cours de la période 1998-2007

La revue des infrastructures scolaires se fera sur la période 1998-2007 qui se caractérise par deux étapes essentielles, particulièrement pour l'enseignement de base : l'avant PDDEB (1998-2002) et le pendant PDDEB (2003-2007).

1.1. Évolution du réseau des écoles d'enseignement primaire

Le réseau des écoles primaires est-il suffisamment dense ? Le Chapitre II.IV a montré que le pourcentage d'enfants qui habitent dans un foyer très éloigné de leur école est très important en zones rurales et que cela a une incidence forte sur l'accès à l'école et la rétention des élèves. Pourtant, le réseau des écoles primaires s'est substantiellement amélioré. Le nombre des écoles a quasi doublé au cours de la décade 1998-2007 (81% d'augmentation, soit une croissance annuelle moyenne de 6,8%). En 2007, le Burkina Faso comptait 8.182 écoles primaires dont plus de 85% étaient publiques et 15% privées. Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, le PDDEB marque un virage dans la politique de construction scolaire. C'est en effet au cours de ce projet que la croissance annuelle du nombre total d'écoles a été la plus forte. Entre 2001 et 2007, on assiste à un accroissement annuel moyen d'environ 500 écoles, soit 6,9% par an contre 5,1% par an au cours de la période précédente (1998-2002). Au cours de cette décade, ce sont les écoles privées qui ont connu la plus forte croissance : 11,4% par an contre 6,2% par an pour les écoles publiques. Toutefois, le taux d'accroissement des écoles privées stagne depuis la mise en place du PDDEB. Par ailleurs, si les taux d'accroissement annuels des écoles en milieu rural et urbain n'étaient pas significativement différents avant la mise en œuvre du PDDEB (5,2% et 4,9%), depuis lors, le nombre des écoles rurales croît par contre beaucoup plus vite que celui des écoles urbaines (respectivement 7,5% et 4,7% par an).

En 2007, les deux tiers des écoles primaires publiques avaient au plus 3 salles de classes, et cette proportion s'élève à 73% en milieu rural contre 30% en milieu urbain. Une école de 3 salles de classes peut être adaptée à la taille de la population avec un habitat dispersé en milieu rural, sous réserve d'assurer la continuité éducative par un enseignement en classes multigrades. Les classes multigrades pourraient être une réponse par opposition au recrutement biannuel qui est souvent pratiqué au Burkina et qui pénalise grandement certains enfants, particulièrement les jeunes filles en milieu rural. Malheureusement, l'enseignement multigrade est peu, voire pas du tout pratiqué au Burkina et la plupart des écoles n'offrent pas un enseignement continu et complet, ce qui constitue un facteur important d'abandon scolaire (voir chapitre 2.IV.2.1). C'est seulement dans les écoles à six salles de classe que l'on trouve un enseignement complet du CP1 an CM2. Ces écoles disposent généralement, en outre, d'un magasin, un bureau du directeur, des latrines à six fosses dont un bloc de trois pour les filles et un autre pour les garçons, parfois d'une cantine, et d'un forage.

I.1.2. Évolution du stock de salles de classes du primaire

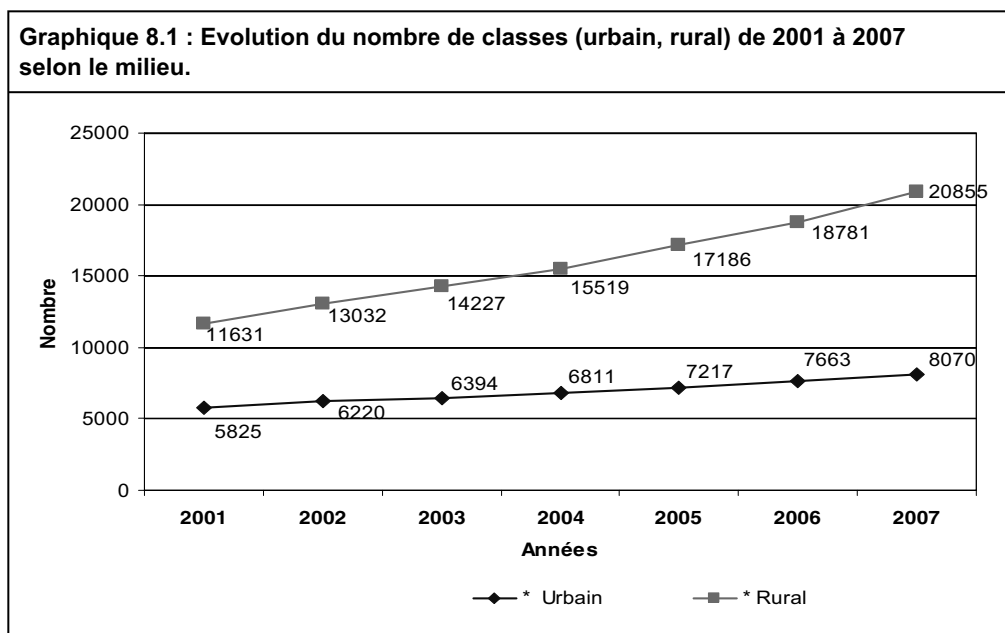
Une meilleure appréciation des infrastructures scolaires passe par l'analyse de l'évolution du stock de salles de classes qui se présente, elle aussi, très différemment avant et pendant le PDDEB. Avant la mise en œuvre du PDDEB, c'est à dire en 2002, le nombre de salles de classe était de 20.160. Durant les quatre années précédentes (1998 à 2002), l'augmentation du nombre de salles de classes primaire a été de 29%, soit un taux d'accroissement annuel de 5,2%. Pendant les quatre années suivantes de 2003 à 2007, c'est-à-dire pendant le PDDEB, le nombre de classes passe à 28.925 (dont 24.203 classes pour le public et 4.700 pour le privé), soit une augmentation de 43,5% pendant cette période, correspondant à un taux annuel de 6,7%. Ceci, en dépit d'une stagnation des investissements pour les constructions scolaires en 2005 -2006. A contrario, le taux d'accroissement du nombre de salles de classes dans les écoles privées, qui était de 9,3% par an avant la mise en œuvre du PDDEB, est descendu à 8,9%, tout en restant supérieur au taux de croissance des salles de classe dans les écoles publiques (6,3%).

La croissance du nombre de salles de classe a d'abord bénéficié au milieu rural avec 9.000 nouvelles salles de classe en 6 ans (11.631 salles en 2001 à 20 855 salles en 2007). Si le stock de salles de classes en milieu rural ne représentait que 67% du total national en 2002, cette proportion a augmenté à 71% en 2007. Cela reflète un meilleur ciblage des zones rurales pour y accroître l'offre scolaire, conformément à l'orientation politique mise en œuvre par le PDDEB. Le taux de progression annuel du nombre de classes en zone rurale est, pendant le PDDEB, supérieur de 3 points de pourcentage à celui des classes en

Tableau 8.1 : Evolution du nombre d'écoles primaires selon le statut et selon le milieu de 2001 à 2007

Nbre écoles	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Statut :							
- Public	4.517	4.697	5.028	5.430	5.913	6.451	6.960
- Privé	614	692	776	836	1.004	1.128	1.222
Milieu :							
- Urbain	1.208	1.250	1.279	1.334	1.413	1.525	1.601
- Rural	3.923	4.139	4.525	4.932	5.504	6.054	6.581
Total national	5.131	5.389	5.804	6.266	6.917	7.579	8.182

Source : DEP/ MEBA, Synthèse de l'annuaire statistique 2007/2008.



Source : DEP/ MEBA, Synthèse de l'annuaire statistique 2007/2008.

zone urbaine (7,7% contre 4,3%) alors que cet écart n'était que seulement d'un point avant le PDDEB (5,5% contre 4,6%).

La progression du nombre de salles de classes, bien qu'importante, n'a pas empêché le Burkina Faso de s'écarter de la norme de 50 élèves par classe qu'il s'est fixé. Le ratio élèves par salle de classe est en effet passé de 51 en 2003 (22.300 salles de classe pour 1,14 million d'élèves), à 54 (29.000 classes pour 1,56 million d'élèves), avec de grandes disparités régionales et des pointes de 100 dans les centres urbains comme Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou, etc.

La qualité des salles de classe est très variable et une bonne partie du stock est en mauvais état. Comme l'indique le tableau No 2 ci-dessous, en 2007, plus de 4.000 salles de classe, soit 14% du stock, sont construites en matériaux non durables, ce qui se traduit par le fait que 20% des élèves du pays sont accueillis dans des classes considérées en mauvais état. De 2003 à 2007, le nombre total de ces salles de classe a augmenté de 15%. La dégradation du stock est due à la conjugaison des facteurs suivants : prolifération des écoles sous abris précaires occasionnée par le non achèvement des écoles PDDEB ; faiblesse du suivi technique des travaux de construction parfois réalisés par des entrepreneurs trop peu qualifiés; importance du nombre d'écoles construites par les populations elles-mêmes

Tableau 8.2 : Situation des classes dont le mur est en mauvais état de 2001 à 2007

Nombre de classes	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Mur en semi dur	1454	1460	1454	1549	1772	2036	2337
Mur en matériaux précaires (banco, paille)	365	459	530	751	673	1237	1720

Source : DEP/ MEBA, Synthèse de l'annuaire statistique 2007/2008.

et les écoles PPD (Programmes populaires de développement) sous le Conseil National de la Révolution (CNR); faiblesse de la politique de réfection et de réhabilitation des infrastructures scolaires.

I.1.2. Évolution des infrastructures d'accompagnement des écoles primaires

Les infrastructures d'accompagnement comme les forages, latrines et cantines scolaires, ont connu, certes, une évolution, mais qui reste loin des normes.

L'équipement des écoles primaires en eau potable est très faible. Bien qu'il soit prévu que chaque école dispose d'un forage, elles étaient moins de la moitié (45,7%) à en disposer en 1998 et ce taux a encore diminué à 40% en 2006/7, du fait que nombre d'écoles nouvelles sont construites sans point d'eau quand il existe un forage à proximité de l'école. Cependant, durant la période du PDDEB, un effort a été fait, surtout dans les écoles du milieu rural. En effet, le pourcentage des forages situés dans ces écoles est passé de 69% du total des forages en 1998 à 72,4% en 2007. Mais des efforts très importants restent à faire.

L'équipement sanitaire des écoles primaires est, lui aussi, très faible. En 2007, seulement 60% des écoles disposaient de latrines fonctionnelles. Ce pourcentage est meilleur en milieu urbain (72%) qu'en milieu rural (54%). Dans nombre de pays de la zone (Mali, Guinée), on a pu établir une corrélation significative entre la présence de sanitaires dans l'école et les performances des filles.

Le nombre de logements de maîtres a augmenté, mais en proportion moindre que celui des maîtres. En effet, le nombre de logements est passé de 12.411 à 14.899 entre 2003 et 2007 tandis que celui des enseignants en classe est passé de 21.884 à 28.886. On observe toutefois que, bien que le gouvernement fasse des efforts substantiels pour améliorer l'état des logements qu'il fournit, comme le montre le tableau 3, les enseignants ont tendance à ne pas les occuper lorsque l'école est dans ou à proximité d'un centre urbain, pour les deux raisons suivantes : d'une part parce que ces logements ne bénéficient pas de commodités comme par exemple le raccordement au réseau électrique, mais aussi parce que les enseignants préfèrent bénéficier de l'indemnité de logement payée par l'Etat et se loger par eux-mêmes. En revanche les villages où il n'est pas possible de trouver un logement en location dans une construction en matériaux durables, les logements fournis par l'Etat sont effectivement occupés. C'est pourquoi il est important de procéder à un meilleur ciblage afin de mettre les infrastructures là où le besoin en logement est crucial, surtout que ce sont des coûts importants en investissements.

I.2. Évolution du réseau des établissements du secondaire

I.2.1. Évolution du réseau d'établissements du premier cycle : collèges.

La croissance du réseau d'établissements du premier cycle du secondaire est impressionnante. Plus du quart des établissements (117) ont été ouverts au cours des 4 dernières années (entre les années scolaires 2002/03 et 2006/07) portant le nombre total d'établissements de ce type à 437. Au cours de la seule année scolaire 2006/07 ce sont 46 nouveaux établissements qui ont été ouverts. Le réseau est essentiellement composé d'établissements d'enseignement

Tableau 8.3 : Situation des logements en bon état et des écoles (public et privé) sans logements de maître

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Logements en bon état	5 630	6 546	7 552	8 430	8 782	9 556	10 158
Nbre d'écoles sans logements	1 585	1 671	1 778	2 064	1 945	2 840	3 122

Source : DEP/ MEBA, Synthèse de l'annuaire statistique 2007/2008.

général (96% des établissements). Seuls 4% des établissements assurent un enseignement technique et professionnel.

L'intensité de cette dynamique résulte d'abord de celle du privé dont le nombre d'établissements a progressé de 35% par rapport à l'année 2004/05 tandis que ceux du secteur public n'enregistraient que 7% de croissance. En 2007, le privé détient 49% de l'ensemble des établissements.

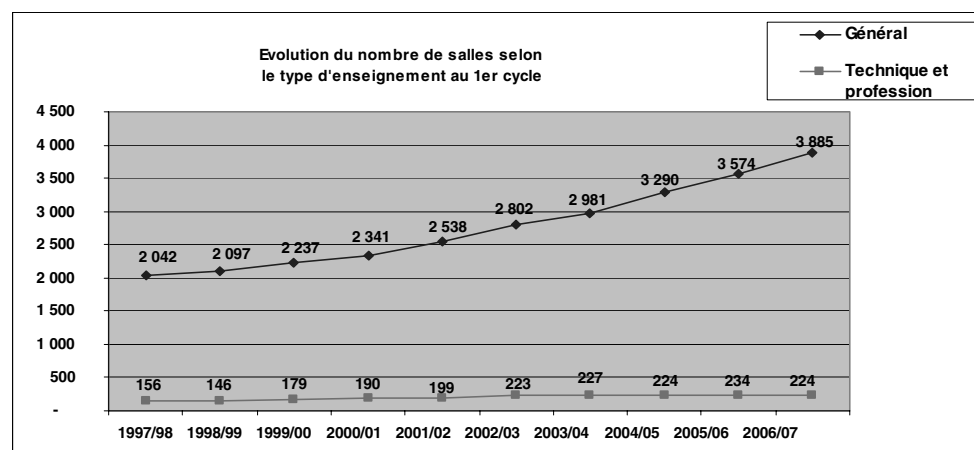
Les disparités géographiques n'ont pas été corrigées. La moitié des nouveaux établissements en 2006/07 sont localisés dans la région du Centre tandis que les régions des Cascades et du Centre-Sud n'ont pas connu d'accroissement. L'ensemble des 18 provinces prioritaires totalisait 18% des établissements à premier cycle. La taille des établissements ainsi que leur degré d'équipement (bibliothèque, cantine, logement) est très variable, mais leur état physique est généralement satisfaisant.

I.2.2. Évolution du stock de salles de classe dans les établissements du premier cycle d'enseignement secondaire

En 2006/07, l'ensemble des établissements du premier cycle disposait d'un total de 4.109 salles dont 95% des salles de classes pour l'enseignement général et 5% pour l'enseignement technique et professionnel. Le privé, très actif en matière de scolarisation au secondaire comme on l'a vu au paragraphe précédent, comptait 45% des salles de classes. La croissance du stock de salles est importante, puisque un quart (1.080) d'entre elles ont été ouvertes au cours des 4 dernières années (entre 2002/03 et 2006/07), ce qui correspond à un rythme moyen de croissance annuelle de 8%, similaire entre le secteur privé et le secteur public. Notons que cette augmentation a seulement bénéficié à l'enseignement général puisque le nombre de salles de classe de l'enseignement technique et professionnel stagne pendant la même période.

Comme pour les établissements, les disparités régionales sont importantes : la région du Centre concentrant à elle seule 30% du nombre total des salles tandis que les 18 provinces classées prioritaires ne totalisent que 13% des salles de classe. Depuis 2005, neuf régions ont des taux de croissance supérieurs à la moyenne nationale.

Graphique 8.2: Evolution du nombre de salles de classe du 1er cycle du secondaire suivant le type d'enseignement



Source : Annuaire statistiques MESSRS

Tableau 8.4: Evolution du nombre d'établissements secondaires (1er & 2nd cycles) en 2006 et 2007

Type d'établissement	Année	
	2006	2007
1 ^{er} Cycle uniquement	376	418
2 nd Cycle uniquement	2	2
1 ^{er} et 2 nd Cycle	218	242
Total	596	662

Source: DEP MESSRS

I.2.3. Évolution du réseau d'établissements du second cycle : Les lycées

Bien que quatre fois plus faible que celle du premier cycle, la dynamique de création des établissements de second cycle est néanmoins réelle. Plus de 10% des établissements (36) ont été ouverts en 2006/07 portant le nombre total d'établissements du second cycle dans le pays à 325 du secondaire dont 59% privés et 41% publics. Le quart des établissements (25%) assure un enseignement technique et professionnel de second cycle. De grandes disparités géographiques sont aussi très marquées puisque la région de Centre compte 113 établissements à second cycle contre moins de 10 établissements dans les régions du Plateau Central et du Sahel. Quant aux 18 provinces classées prioritaires, elles ne totalisent que 8% des établissements de ce cycle.

I.2.4. Évolution du stock de salles de classes dans les établissements du second cycle du secondaire

Au cours des 4 dernières années (de 2002/03 à 2006/7), le stock de salles de classe du second cycle a augmenté, en moyenne de 125 nouvelles salles de classe chaque année, portant le stock total à 1.490 en 2006/7. Ce rythme d'accroissement demeure cependant faible face aux besoins. Bien que la répartition des salles de classe entre enseignement général et enseignement technique et professionnel soit plus équilibrée que dans le premier cycle, la part de l'enseignement général est élevée : 71% contre 29% à l'enseignement technique. Depuis 2006/07, le secteur privé a mis en fonctionnement autant de salles de classe que le secteur public. Malheureusement, le développement des classes du secteur privé n'est pas géographiquement bien réparti et son enseignement n'est pas accessible à une bonne partie de la population aux conditions modestes. Les disparités régionales en termes de salles de classe du second cycle sont importantes et s'accroissent (voir Tableau 8.1 en annexe). Les régions du Centre et des Hauts-Bassins totalisent 60% des salles de classe et 66% des nouvelles salles de classe en 2007 alors qu'elles n'en comptaient que 44% en 2002. Les provinces prioritaires abritent seulement 7,1% des salles de classe.

I.2.5. Situation des infrastructures d'accompagnement dans les établissements d'enseignement secondaire (1er et 2nd cycles)

En dehors des points d'eau potable, la plupart des établissements ne disposent pas des autres équipements requis par les normes. En effet, 2 établissements sur 5 ne disposent pas d'électricité, 3 sur 5 n'ont pas de bibliothèque et 4 sur 5 ne disposent pas de salles d'informatique. S'agissant des bibliothèques, le secteur public est mieux pourvu, et de loin, que le secteur privé dans lequel 71% des établissements privés n'en disposent pas, tandis qu'elles en manquent que dans 48% des établissements publics. Pour les équipements informatiques, la situation est quasiment identique entre les deux secteurs (public et privé).

Les structures d'enseignement technique et professionnel ont de très faibles capacités d'accueil comme l'indique le tableau 8.2 en annexe.

II. Mécanismes de planification et mobilisation des ressources

II.1. Normes et standards des constructions scolaires

II.1.1. Normes, standards et plans types des constructions scolaires d'enseignement primaire

Les normes et standards sont d'une importance cruciale dans une politique de construction scolaire, car ils sont à la base des facteurs qui déterminent le coût des infrastructures. Les normes de construction utilisées par le MEBA ont fait l'objet d'un consensus avec les PTF en 1999-2000, lors de la préparation de la première phase du PDDEB. En revanche, les plans types ont beaucoup varié. En 2000, il avait été convenu de les réviser grâce à un concours d'architecture qui n'a pas été mis en œuvre pour des raisons de temps, et les plans types utilisés pour le PDDEB ont donc été d'abord ceux du PPTE. En 2004, pour les constructions financées sur le « Panier commun », le MEBA a produit de nouveaux plans. Enfin, à la suite d'un audit technique des constructions exécuté en 2005, le MEBA conçoit un nouveau plan en 2006¹. C'est ce plan qui, depuis lors, est utilisé pour la construction de salles de classe. Toutefois, les différents plans successifs du MEBA sont aussi utilisés par les ONG et les communautés locales qui les ont en outre souvent modifiés pour en faciliter la mise en œuvre.

Standards architecturaux On comprend donc que les dimensions des salles de classe du parc immobilier présentent une grande diversité (voir les tableaux 8.3 et 9.4 en annexe). Toutefois, depuis 2006, on observe une tendance vers une harmonisation autour de 63 m². Cependant, environ 72 % des salles de classe des écoles publiques ont une surface inférieure à ce nouveau standard. Celui-ci est constitué d'un bloc de trois salles de classe incorporant un bureau-magasin et une galerie couverte (terrasse). C'est le plan type utilisé dans la majorité des programmes. Des variantes avec une ou deux salles de classe sont néanmoins utilisées pour la mise à la norme d'écoles pour lesquelles le bloc de trois classes n'est pas approprié. L'ONG Plan Burkina, de son côté, ne suit pas ce modèle et construit des classes séparées, reliées entre elles par un hangar couvert comportant des tableaux sur les murs pignons extérieurs des classes pour permettre aux apprenants de travailler pendant leur temps libre.

Le plan standard de salle de classe utilisé depuis 2006 est un rectangle de 9 m par 7m, soit 63 m² utiles. Cette superficie de classe correspond à un ratio de superficie par élève de 1,16 m², 1,37 m² et 1,26 m² selon que l'on considère le taux moyen d'occupation actuellement observé de 54 élèves par salle, ou l'objectif final projeté pour 2015 de 46 élèves par salle, ou encore l'objectif intermédiaire retenu pour la période transitoire de 50 élèves par salle avec 25 tables-bancs. En 2009, des discussions sont en cours pour revoir cette norme. Deux tableaux sont prévus dans chaque classe. Un accès par rampe inclinée est prévu pour les élèves handicapés.

Contrairement à celui des salles de classe, le plan type pour les sanitaires n'a pas encore évolué vers une harmonisation. En 2003 et 2004, un système de latrine à double fosse et utilisation alternée a été testé par le PDDEB et abandonné en raison de défauts de conception. En 2009, c'est le bloc de latrines VIP (Ventilated Improved Pit latrines) à quatre compartiments pour une école à trois salles de classe qui est le plus utilisé. Une cabine est réservée pour le personnel enseignant, mais il n'y a pas de cabine aménagée pour les enfants vivant avec un handicap de motricité.

Un bloc administratif ou bureau est prévu dans un des blocs de trois classes. Un magasin est parfois annexé dans le cas d'une école à 06 classes. Pour les logements, le ministère prévoit un bâtiment de type F3 (2 chambres, un salon avec un petit magasin) avec

une cuisine et une latrine-douche en annexes séparées. L'ensemble est construit avec les mêmes matériaux et selon les mêmes techniques que les salles des classes.

Standards techniques Le système constructif des ouvrages est, dans l'ensemble, harmonisé quelque soit l'origine des fonds. Il est très « classique », économique, et sa technologie est à la portée des capacités techniques des petites entreprises locales, y compris celles du secteur informel. Il est assez semblable à ce qui se pratique de plus en plus dans les pays de la zone. L'harmonisation technique progressive est un atout pour la qualité des constructions, car elle facilite la maîtrise des difficultés techniques par les constructeurs et le suivi/contrôle par les maîtres d'œuvre. De façon simplifiée, la technologie se présente comme suit : a) les fondations sont en semelles filantes armées ou en béton cyclopéen; b) la structure est en poteaux de béton armé horizontalement liaisons par trois chaînages : un bas sur fondations, un intermédiaire au niveau des linteaux et un rampant sous toiture; c) les murs sont en parpaings creux de 15 cm² avec un enduit tyrolien pour l'extérieur et de la peinture pour l'intérieur; d) les ouvertures sont métalliques, composées pour chaque salle de 5 fenêtres à vantaux fixes ou ouvrants équipées de lames orientables; et une porte à deux battants; e) la charpente est composée de pannes en IPN³ ou tubes carrés profilés en tube carré⁴; f) la couverture est généralement mono-pente, en tôle d'aluminium ou zinc galvanisée, avec un débord sur la façade arrière; g) un faux-plafond en contre plaqué est prévu dans le standard, mais la tendance actuelle est de le supprimer, non seulement pour réduire les coûts mais surtout pour éviter la pénétration des chauves souris, termites et autres animaux dans les combles; h) les sols sont en dallage béton recouvert d'une chape bouchardée.

II.1.2. Normes, standards et plans types des constructions scolaires d'enseignement secondaire

A la différence du MEBA, le MESSRS n'a pas développé de programme d'infrastructure de grande envergure au cours de la décennie précédente. Le MESSRS a mis en œuvre des projets d'enseignement post-primaire financés notamment par la Banque mondiale et la BAD (PEPP1 et 2, BAD4 et 5 en cours) avec l'appui d'une cellule de suivi ou d'une unité de projet. L'Etat a peu financé sur ses ressources propres. Parallèlement, l'ONG ASAO a beaucoup contribué à la construction d'infrastructures pour le sous-secteur.

La politique en matière d'implantation d'établissements secondaires répond essentiellement à des objectifs d'aménagement du territoire. Elle a les objectifs suivants: a) un CEG par département, un CEG (les CEG de plus de 280 élèves seront agrandis par doublement des classes) ; b) un lycée et un collège d'enseignement technique et professionnel par province ; (les CEG de plus de 500 élèves sont érigés en lycée); d) un lycée technique et professionnel par région. Les critères minimums⁵ utilisés en 2009 pour l'implantation d'un établissement sont les suivants : a) le statut de l'agglomération : les établissements sont prioritairement érigés dans les chefs-lieux de département avant toute autre localité ; b) la distance d'avec l'établissement le plus proche, indépendamment des limites territoriales des provinces : le nouvel établissement doit être à au moins 15 km du CEG le plus proche) ; c) la densité du réseau d'écoles primaires : un minimum de 6 écoles primaires de 6 classes est exigé pour alimenter une classe de 6^{ème} ; et d) la capacité de la localité ou de la structure à assurer le financement de la construction.

Les normes d'utilisation se présentent, aujourd'hui, comme suit : le nombre d'élèves autorisé par classe dans les établissements secondaires est le suivant : a) pour l'enseignement général : 70 élèves par classe pour le premier cycle et 60 élèves par classe pour le second cycle ; b) pour l'enseignement technique : un élève par poste de travail, et en cas de regroupement pour des disciplines communes, 60 élèves par classe au premier cycle et 50 élèves par classe pour le second cycle. Cependant, dans les établissements privés, il est autorisé au plus 2 élèves par poste de travail.

Normes et standards architecturaux Les normes architecturales des établissements datent de 1995 et sont devenues obsolètes. Il est impératif de procéder à leur actualisation dans un proche avenir afin qu'elles ne constituent pas des facteurs limitant la couverture scolaire, notamment pour le premier cycle. Aujourd'hui, elles se présentent comme suit : les établissements publics doivent disposer d'un terrain d'une superficie minimale de 6 hectares. Ils doivent être constitués au minimum de: a) un bloc de 4 salles de classes conforme aux normes de sécurité et d'aisance de travail ; b) une salle de science par cycle ; c) une bibliothèque, d) un bâtiment administratif ; e) une salle des professeurs ; et d) des sanitaires pour les élèves et l'administration. Au-delà du minimum, le programme normal comprend un terrain de sport réglementaire et un point d'eau permanent, quatre logements administratifs pour le personnel enseignant. Il est requis que les vérandas et préaux soient suffisamment spacieux pour contenir l'ensemble des élèves hors des classes. Pour les établissements privés, les normes sont légèrement différentes : la superficie du terrain doit être un hectare minimum en zone urbaine et de 2 hectares en zone semi-urbaine et rurale.

Une variété de plans a été mise en œuvre en fonction des différents projets et sources de financement. L'ONG ASAO a exécuté les plans du MESSRS avec quelques petites modifications et des caractéristiques générales identiques à celles des classes du MEBA.

II.2. Les ressources financières pour les constructions scolaires

De façon globale, les ressources allouées à l'éducation pour les investissements ont connu ces dernières années une augmentation notable. Dans le budget du secteur éducatif, le titre 5 est consacré aux dépenses d'investissement pour constructions scolaires. De 2003 à 2008, le titre 5 a connu un accroissement moyen annuel de 6,09%. Comme l'indique le tableau détaillé No 8.6, la part de l'Etat dans le budget alloué à l'éducation est passée de 47,3 milliard de Fcfa en 2003 à 63,4 milliard de Fcfa en 2008. Les financements extérieurs, dont les subventions ont connu également un accroissement, respectivement de 37,8 et 21,3 milliards de Fcfa en 2003 à 42,9 et 29,8 milliards de Fcfa en 2008, tandis que les prêts diminuaient de 16,5 à 13,1 milliards de Fcfa. Cette évolution globale masque des différences importantes entre les différents sous-secteurs.

II.2.1. Les ressources financières du MEBA pour les constructions scolaires

Le budget du MEBA pour les constructions scolaires a connu une augmentation de 2003 à 2005 (de 32,6 à 40,1 milliards de Fcfa), puis une baisse légère en 2007 et considérable en 2008 quand le budget d'investissement n'atteint plus que 30,7 milliards de Fcfa. Les chiffres détaillés sont fournis en annexe dans le tableau 8.7. Sur la période 2003-2008, on constate une diminution moyenne annuelle de -1,2%. La régression est accentuée pour les dons et prêts (-20%), les financements extérieurs (-5%), les dons et subventions (-1,2%). L'Etat a partiellement compensé cette diminution en augmentant son financement de 12,6%. La mobilisation des ressources financières et leur disponibilité tardive a créé des difficultés considérables pour la mise en œuvre des programmes d'infrastructures scolaires du primaire.

II.2.2. Les ressources financières du MESSRS pour les constructions scolaires

Contrairement au primaire qui a connu, comme on vient de le voir un fléchissement entre 2003 et 2008, on observe un investissement de plus en plus soutenu pour les constructions scolaires du secondaire pendant la même période. En effet, en cinq ans, les montants alloués aux investissements dans ce sous-secteur ont plus que doublé passant de 13,5 milliards en 2003 à 31 milliards en 2008. Les chiffres détaillés sont fournis en annexe dans le tableau 8.8. Ces nouvelles ressources proviennent des projets de la BAD (Cinquième projet), l'IDA (PEPP II), du Luxembourg et de la Chine. La part des financements extérieurs (17,8%) est

en progression de 17,8% et le TAMA des subventions représente environ (67,5%) de ces financements.

II.2.3. Les ressources financières du Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale pour les constructions scolaires

Comme l'indique le tableau 8.9 en annexe, le titre 5 du budget du MASSN a connu une augmentation annuelle constante de 9,09% de 2003 à 2008 ; mais le chiffre agrégé ne permet pas de connaître la part du budget réservée à l'éducation, c'est-à-dire aux infrastructures pour la petite enfance.

III. Mise en œuvre des programmes de constructions scolaires passés et en cours

Entre 2001 et 2007, un ensemble de programmes de constructions d'écoles a été mis en œuvre par les ministères de l'éducation et d'autres ministères, selon plusieurs approches. Pour chacun des deux ordres d'enseignement (enseignement de base et enseignement secondaire) la situation peut être résumée comme suit :

III.1. Résumé succinct des projets et programmes de constructions scolaires

III.1.1. Liste des différents acteurs et projets/programmes de construction d'écoles primaires.

Le nombre des acteurs qui exécute des programmes de construction d'écoles primaires est important. Les 5 principaux sont : a) le MEBA ; b) des ONG ; c) un Fonds Social ; d) les collectivités locales ; et e) le secteur privé de l'éducation.

Le MEBA a exécuté neuf programmes depuis 2001: (i) un programme annuel d'environ 200 salles de classe sur financement du budget régulier, qui était exécuté directement par la DAF avant 2006, puis a été confié à Faso Baara ; (ii) le programme de construction du Plan de Développement Décennal de l'Éducation de Base (PDDEB) financé par un panier commun à plusieurs bailleurs par l'intermédiaire du CAST⁶, géré jusqu'en 2005 par un Bureau de Projet selon une approche déconcentrée ; puis géré selon l'approche par maîtrise d'ouvrage déléguée ; (iii) le programme sur financement PTTE qui a commencé en 2001 et s'est éteint en 2006 ; (iv) le Projet d'Appui à l'Offre d'Éducation de Base (PAOEB) financé par l'AFD et (v) les Projets BAD 3 à 5 financés par la BAD depuis 2003 ; (vi) le PASEB (UE et Pays Bas) ; (vii) les projets japonais (phase 1 à phase 3) de construction d'écoles primaires, (viii) le projet BID (phase 1 à 3) ; et enfin (ix) le projet ES/CEBNF.

Les 4 ONG principales suivantes conduisent régulièrement des programmes de constructions d'infrastructures dans des écoles primaires parallèlement aux activités du MEBA, mais en relation avec ce dernier. Il s'agit de Plan Burkina, filiale de Plan International, OSEO (Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière), OXFAM-International, Catholic Relief Services (CRS) et Aide & Action.

Un Fonds Social, le Programme National de Gestion des Terroirs (PNGT), sous la tutelle du Ministère chargé de l'Agriculture, a financé de 2002 à 2007 un important programme de constructions d'infrastructures de base, y compris des infrastructures scolaires. Ce programme est exécuté parallèlement à ceux du MEBA, et sans coordination avec ce dernier.

Les communes réalisent également des infrastructures scolaires d'enseignement primaire, dans le cadre de leurs nouvelles compétences reçues, transférées par la politique de décentralisation mise en place depuis 2006.

Le secteur privé d'enseignement construit aussi, de son côté, des écoles primaires.

III.1.2. Liste des différents acteurs et projets/programmes de construction d'établissements secondaires.

Pour la construction d'établissements d'enseignement secondaire, le nombre des acteurs actifs est plus limité que pour le primaire. Il s'agit principalement des 2 acteurs suivants : a) le MESSRS; et b) des ONG.

Le MESSRS exécute directement les 3 programmes suivants: (i) un programme annuel d'environ 20 salles de classe sur budget régulier de l'Etat, exécuté directement par le biais de sa DAF, (ii) un programme de 600 salles de classe dans le cadre des Projet PEPP 1 et 2 financés par la Banque Mondiale et les Pays-Bas, mis en œuvre, d'abord, de façon centralisée avec un bureau de projet (2000-04 pour 50 salles), puis au cours du PEPP2 (2005-2010 pour 550 salles) par déconcentration de la maîtrise d'ouvrage aux Directions Régionales ; (iii) par le biais d'une unité de projet, le MESSRS a exécuté les programmes financés par la BAD : 2 lycées professionnels par BAD4, 9 CEG par BAD5.

Deux ONG principales : ASAO et Plan Burkina exécutent de leur côté des programmes substantiels de construction d'infrastructures d'enseignement secondaire.

III.2. Analyse et leçons tirées des différentes approches de mise en œuvre des constructions scolaires

Tous ces programmes ont été mis en place selon des approches très souvent différentes les unes des autres, le plus souvent choisies en accord avec le partenaire financier concerné. Il est important de tirer les leçons de cet ensemble d'expériences car le mode opératoire par lequel un programme de constructions est mis en œuvre a une grande influence sur la capacité globale de livraison des constructions dans les calendriers prévisionnels, et sur leur coût effectif. Dans la suite de l'analyse, les approches seront classées en 6 grandes catégories : (i) l'approche centralisée; (ii) l'approche déconcentrée; (iii) la réalisation par le bailleur de fonds; (iv) l'approche avec les ONG; (v) la décentralisation aux communautés; (vi) la décentralisation aux communes. La réalisation directe par le bailleur de fonds ne concerne que les programmes réalisés sur financement Japonais JICA. Ce programme étant très particulier ne sera pas compris dans la description ci-dessous, qui reprend en détail les autres approches.

III.2.1. L'approche centralisée : maîtrise d'ouvrage directe par le Ministère.

L'histoire montre que dans tous les pays d'Afrique, et le Burkina Faso ne fait pas exception, les Ministères de l'Éducation ont tous commencé par assurer directement la Maîtrise d'Ouvrage des constructions scolaires. Au Burkina Faso, la mise en œuvre de cette approche a évolué, au cours, des dernières années, de la façon suivante :

Le MEBA a presque totalement abandonné l'approche centralisée en 2006. Bien avant le PDDEB et jusqu'en 2006, le Ministère exécutait directement un programme annuel d'environ 120 salles de classe financé sur le budget régulier de l'État. Les marchés étaient gérés par la DAF, et les appels d'offres nationaux étaient gérés par la Commission d'attribution des Marchés (CAM) du Ministère. Pour se décharger de cette tâche, en 2005, le MEBA a confié ce programme au Ministère des infrastructures, des transports et de l'habitat (MITH); mais le coût de l'approche centralisée proposée par ce ministère s'est avéré très élevé, et le MEBA a alors décidé, en 2006 de confier la suite de ce programme annuel à une Agence de maîtrise d'ouvrage déléguée (Faso Baara). Cependant, le MEBA continue à exécuter de façon centralisée, avec un bureau de projet, le programme de construction de salles de classe primaire financé par la BAD.

Le MESSRS a exécuté ou exécute directement de façon centralisée trois programmes : a) le PEPP1 financé par l'IDA de 2000 à 2004, avec un bureau de projet; b) les projets financés par la BAD, également gérés par un bureau de projet; et c) le programme de 20 classes par an financé sur le budget régulier de l'État mis en œuvre par la DAF.

La principale leçon apprise de l'approche centralisée est qu'elle est peu efficace. Le MEBA a abandonné la maîtrise d'ouvrage directe en 2006, car elle n'a pas permis de livrer dans les délais les importants programmes annuels de constructions primaires. Ce ministère a décidé, depuis lors, de ne plus s'impliquer directement dans la mise en œuvre des constructions, et de déléguer le programme sur budget de l'État à l'agence de MOD, Faso Baara. L'expérience de maîtrise d'ouvrage centralisée que poursuit actuellement le MEBA

pour le projet financé par la BAD se révèle également inefficace car les délais d'exécution sont très longs. Bien que le MESSRS, de son côté, continue à exécuter de façon centralisée le programme financé sur budget propre de l'État, il a décidé, pour l'exécution du PEPP2 financé par l'IDA, de ne pas poursuivre l'approche centralisée car il estime que sa capacité de suivi par le niveau central est insuffisante. Le MESSRS enregistre également les mêmes retards importants que le MEBA avec l'approche centralisée pratiquée par le projet BAD. En conclusion, de façon générale, les approches centralisées se révèlent peu efficaces.

III.2.2. L'approche déconcentrée : maîtrise d'ouvrage par les Provinces ou les Régions.

Comme beaucoup de pays de la Région Afrique, les Ministères de l'Éducation au Burkina Faso ont expérimenté la déconcentration de la maîtrise d'ouvrage des constructions scolaires vers leurs bureaux déconcentrés. Les expériences de déconcentration du Burkina Faso ont, ces dernières années, donné les résultats suivants :

Le MEBA a fait une expérience limitée de déconcentration des constructions scolaires en 2003-2005 et l'a abandonnée. En 2003, dans le cadre du PDDEB qui était alors géré par un Bureau des Projets Éducation (BPE), le Ministère a délégué la mise en œuvre du programme de construction à ses directions provinciales (DPEBA). Il a abandonné cette délégation dès 2005 parce que les chantiers connaissaient des retards considérables⁷ car les DPEBA n'avaient pas la capacité de mettre en œuvre des programmes de construction de grande importance. Les coûts de réalisation étaient raisonnables (75.300 Fcfa/m² hors-œuvre en moyenne en 2004)⁸, mais les activités pédagogiques des DPEBA étaient négligées au profit du suivi et du contrôle des constructions, qui était de toute façon mal fait à cause de la faible capacité technique des directions provinciales. Le bilan a été donc jugé globalement négatif.

Le MESSRS a abandonné l'approche centralisée du PEPP1 pour adopter l'approche déconcentrée en 2006 pour le PEPP2, peu après que le MEBA l'ait abandonné. À la différence du MEBA qui avait déconcentré au niveau provincial, le MESSRS a responsabilisé le niveau régional. L'idée de base restait d'éviter le goulot d'étranglement de la commission centrale des marchés en faisant travailler les commissions régionales et d'assurer un suivi plus rapproché du programme de constructions. Les directions régionales ont ainsi réalisé 87 CEG entre 2006 et 2009 avec des PME sélectionnées par AON. Ces dernières construisent à un coût unitaire moyen raisonnable de 73,000 Fcfa/m² (valeur mai 2007) et 75.300 Fcfa/m² (valeur juin 2008) pour les salles de classe. Cependant, les délais entre la remise des offres et l'attribution des marchés restent long, entre 3 et 5 mois.

Les leçons apprises de l'approche déconcentrée sont que : a) la déconcentration de la maîtrise d'ouvrage aux structures déconcentrées est très inefficace lorsque les programmes de construction sont très importants, comme l'a montré l'expérience du MEBA; de plus, elle détourne les structures déconcentrées du ministère de leur mandat principal qui est l'éducation; et que : b) elle conserve une certaine efficacité lorsque les programmes de construction délégués ne sont pas trop importants, comme dans le cas du MESSRS dans la période 2006-09. (Nonobstant l'importance des délais de passation des marchés).

III.2.3. La maîtrise d'ouvrage déléguée (MOD).

À la suite de nombre d'autres pays d'Afrique où ont été créées des agences de maîtrise d'ouvrage déléguée (MOD) sur le modèle de l'AGETIP créée en 1989 au Sénégal, le Burkina Faso s'est également doté d'une agence de MOD : Faso Bara. Dès le début des années 2000, la délégation de maîtrise d'ouvrage à Faso Baara a été expérimentée pour les constructions scolaires. Les résultats de cette expérience sont les suivants :

Pour le MEBA, la délégation de maîtrise d'ouvrage est progressivement devenue la principale approche de mise en œuvre des constructions scolaires. La principale agence MOD bénéficiaire de la délégation de maîtrise d'ouvrage du MEBA et l'Agence Faso Baara, constituée sur le modèle des AGETIP. Faso Baara a ainsi géré un ensemble de cinq programmes : (i) le programme sur financement PTTE de 2001 à 2006; (ii) celui sur financement de l'État à partir

de 2006; (iii) le programme PAOEB sur financement AFD⁹ en 2001 et 2003; (iv) celui sur financement BID¹⁰ à partir de 2004; enfin (v) le grand programme sur financement PDDEB¹¹, en totalité de 2005 à 2007, puis partiellement à partir de 2007. Les coûts unitaires selon cette approche ont augmenté de 77.400 FCFA en 2005 (soit un coût légèrement plus élevé que celui obtenu par l'approche déconcentrée antérieure), à 85.700 FCFA en 2007 (valeur TTC en francs courants)¹². A partir de 2007, conforté dans l'idée que la délégation de MOD était la bonne approche, mais souhaitant éviter le monopole de Faso Bara, le MEBA a décidé d'utiliser le financement PDDEB pour élargir sa pratique de la MOD, au-delà de Faso Baara, à quatre (04) ONG dont Plan Burkina ; OSEO ; CRS et Aide et Action.

De son côté, le MESSRS n'a pas d'expérience MOD pour la construction de salles de classe, mais ce ministère a une expérience MOD limitée pour la construction de bureaux.

La principale leçon apprise de l'expérience de maîtrise d'ouvrage déléguée est que la délégation à une Agence permet de délivrer les quantités déléguées, bien qu'avec retard du fait de la limitation du nombre d'entreprises agréées par l'agence, et avec une qualité de travaux irrégulière. Le coût unitaire moyen est légèrement plus élevé que les coûts obtenus par les ministères lorsqu'ils utilisent une approche déconcentrée (voir paragraphe précédent), mais beaucoup plus élevé que les coûts obtenus par les ONG (voir paragraphe suivant) et plus encore par les communautés (vois 2 paragraphes plus loin). En conséquence, on peut conclure que l'approche est efficace mais peu coût-efficace.

III.2.4. L'Approche avec les ONG.

Comme dans la plupart des pays africains, la société civile est très active au Burkina Faso. Les Ministères de l'éducation ont également une longue expérience de travail avec les ONG pour la construction d'infrastructures scolaires.

Le MEBA collabore avec nombre d'ONG qui ont une contribution substantielle à son programme de construction. Parmi les ONG les plus actives on trouve Plan International (ou Plan Burkina) qui construit environ 50 à 60 salles de classe par an à un prix de revient qui se situe en 2007 à 54.330 Fcfa/m² hors-œuvre¹³, soit 37 % moins que le coût unitaire de Faso Baara. D'autres ONG sont actives, telles que CRS Cathwell, OSEO, Save the Children, Born Fenden, et Aide et Action. Cette dernière ONG réalisait en 2005 des salles de classe à un coût unitaire de 66.500 Fcfa/m² hors-œuvre¹⁴, et a réalisé des constructions scolaires à environ 45.000 Fcfa/m² hors-œuvre (valeur 2005) en déléguant intégralement la gestion des fonds pour la construction aux communautés¹⁵.

Le MESSRS collabore également régulièrement avec les ONG. Deux ONG ont une contribution régulière substantielle au programme de ce ministère : Plan Burkina et ASAO dont le programme est passé de 27 classes en 2003 à 103 classes en 2008. Ces ONG obtiennent des coûts analogues à ceux indiqués ci-dessus pour les constructions primaires.

La principale leçon apprise de la collaboration avec les ONG est que celles-ci réalisent des programmes d'envergure limitée à des coûts substantiellement plus bas que les grands programmes délégués à l'agence de MOD. En résumé, elles ne sont pas efficaces pour réaliser des programmes de grande échelle, mais, à leur échelle, elles sont coût-efficaces.

III.2.5. La décentralisation de la maîtrise d'ouvrage aux communautés.

La responsabilisation des communautés pour la construction de petites infrastructures de base, comme les écoles, fait partie des stratégies que le gouvernement a expérimenté. L'approche a été testée en 2004 par le MEBA, par un Fonds Social, le PNGT et par une ONG : Aide et Action. Le détail des résultats se présente comme suit :

Le MEBA a délégué la maîtrise d'ouvrage aux APE pour la réalisation et la réhabilitation de constructions scolaires en 2004, et a arrêté l'expérience en 2005. La mise en œuvre de ce programme avait été confiée aux Directions Provinciales qui n'avaient pas la compétence pour l'assurer. Ce qui a échoué, ce n'est donc pas la délégation de maîtrise d'ouvrage aux APE, mais le management du programme par les Directions Provinciales.

Le Projet National de Gestion des Terroirs (PNGT), qui délègue la maîtrise d'ouvrage aux communautés, a financé des salles de classe à très bas coût. Ce projet, qui opère sous la tutelle du Ministère de l'agriculture, de l'hydraulique et des ressources halieutiques, est un projet multisectoriel qui finance des sous-projets choisis et mis en œuvre par les communautés locales. Entre 2003 et 2007, le PNGT a financé environ 200 salles de classe, plus de 300 logements d'enseignants et plus de 600 latrines. La maîtrise d'ouvrage est assurée par les communautés bénéficiaires elles-mêmes. Le coût moyen d'une salle de classe réalisée selon cette modalité est de 3 millions de FCFA, soit 43.000 FCFA/m² hors-œuvre, bien inférieur aux prix unitaires obtenus par tous les autres opérateurs.

L'ONG Aide et Action, comme on l'a vu au paragraphe précédent, a réalisé des constructions scolaires à environ 45.000 Fcfa/m² hors-œuvre (valeur 2005) en déléguant intégralement la gestion des fonds pour la construction aux communautés¹⁵. Ce résultat est cohérent à celui obtenu par le projet PNGT.

La principale leçon apprise de la délégation aux communautés est que cette méthode donne les meilleurs résultats en termes de coûts, par rapport à toutes les autres méthodes de mise en œuvre d'un programme de construction. L'expérience du PNGT montre que l'approche est non seulement efficiente, mais qu'elle est aussi efficace et permet de mettre en œuvre des programmes d'envergure. De toutes les approches passées en revue, l'approche promue par le PNGT se révèle à la fois rapide et très coût-efficace. L'approche de l'ONG montre, de son côté, que la construction d'une infrastructure scolaire peut faire partie du « projet d'école » de la communauté. Ces leçons sont cohérentes avec l'expérience internationale en matière de construction d'écoles. La responsabilisation au niveau communautaire pour la passation des marchés conduit à une compétition locale entre micro-entreprises locales qui résulte en une réduction substantielle des coûts. L'expérience internationale montre que la qualité est assurée si le suivi/contrôle des travaux est également contracté par la communauté à des techniciens du secteur privé.

III.2.6. La décentralisation de la maîtrise d'ouvrage aux communes.

Selon les textes de décentralisation de 2006, les communes urbaines et rurales ont reçu la compétence légale de construire les écoles primaires. La loi d'orientation de l'éducation de 2007 ayant rattaché le premier cycle du secondaire à l'éducation de base, la construction des collèges tombe également dans les compétences des communes. Celles-ci ont la possibilité, soit d'assurer la maîtrise d'ouvrage directement (par elles-mêmes), soit de la déléguer à une ou des agences de maîtrise d'ouvrage déléguée (comme Faso Baara ou des ONG) ou à des communautés, comme dans le cas du PNGT. Jusqu'à présent, les expériences de décentralisation se présentent comme suit:

Le MEBA a, en 2004, fait une expérience de délégation de maîtrise d'ouvrage aux communes, pour la réalisation et la réhabilitation de constructions scolaires dans le cadre du PDDEB. L'expérience a été arrêtée en 2005 lorsque le MEBA a unifié ses approches en adoptant la délégation de maîtrise d'ouvrage à Faso Baara.

Le gouvernement a légalement transféré en 2006 la maîtrise d'ouvrage des écoles aux collectivités locales, par les nouvelles lois de décentralisation. Les collectivités locales reçoivent un financement par le Fonds de Développement des Collectivités (FODECOL) et peuvent l'utiliser pour la construction d'écoles. Le Fonds de Développement Local (FIL) est un instrument financier qui vise à permettre aux communes de recevoir et de gérer de manière transparente et organisée les fonds alloués au financement d'activités de développement. Jusqu'à présent, lorsque ces fonds sont utilisés par les collectivités locales pour la construction d'écoles, le ministère de l'éducation ne suit pas les constructions ainsi réalisées.

La principale leçon apprise de l'expérience de décentralisation aux communes est que les ministères de l'éducation n'ont pas encore mis leurs stratégies sectorielles de construction d'écoles en cohérence avec la loi de décentralisation de 2006. C'est elle qui, désormais,

constitue le cadre légal pour la mise en œuvre des constructions scolaires du primaire et du premier cycle du secondaire, et les ministères MEBA et MESSRS devront inscrire leurs programmes de construction dans ce cadre. Lorsqu'ils financent des constructions scolaires, ils jouent désormais le rôle de financeur, mais plus le rôle de maître d'ouvrage qu'ils jouaient auparavant. Les maîtres d'ouvrage sont désormais les communes. Si le MEBA et/ou le MESSRS souhaitent à l'avenir que la maîtrise d'ouvrage soit déléguée à une agence (comme Faso Baara ou des ONG) ou à des communautés (comme dans le cas du PNGT) dans le but d'obtenir une plus grande rapidité d'exécution, ou plus de coût-efficacité, il conviendra alors que l'arrangement institutionnel prévoie que ce soient les communes qui délèguent leur maîtrise d'ouvrage.

IV. Quelques données sur le secteur de la construction.

La capacité de construire des programmes de constructions scolaires de l'envergure de ceux envisagés par les ministères en charge de l'éducation dépend aussi de la capacité de production des entreprises du secteur de la construction.

IV.1. Les acteurs de la construction

Le fichier National des Entreprises et des Regroupements d'Entreprises (fichier NERE) de la Chambre de Commerce et d'Industrie du Burkina recense, en 2005 dans le pays, 3.535 entreprises du bâtiment et des travaux publics (BTP) avec un taux de croissance annuel moyen estimé à 18,4% entre 2001 et 2005 et une moyenne de 300 entreprises créées par an. La majeure partie appartient au secteur dit informel puisque le secteur formel agréé par le Ministère chargé des TP ne compte que 341 entreprises de construction, une cinquantaine de cabinets d'architecture, une dizaine de cabinets experts géomètres et plus d'une centaine de bureaux d'étude technique.

Le tableau 8.10 en Annexe montre que la plupart des 341 entreprises du secteur formel sont installées à Ouagadougou. Les entreprises de plus petite taille (catégories B1 et B2) sont les plus nombreuses (225 sur 341) mais elles sont le plus souvent écartées des appels d'offres du fait de l'habitude de mettre à la concurrence des allotissements de grande taille qui favorisent les grandes entreprises. Ces petites entreprises survivent grâce aux constructions privées, celles des petits projets et ONG, et la sous-traitance. Une réforme a été engagée en 2005 concernant l'attribution de nouveaux agréments, mais le ministère en charge n'a pas encore enregistré la participation de toutes les entreprises qui existaient avant cette réforme.

Il est difficile d'obtenir des données sur les plus de 3.000 entreprises informelles de construction du fichier NERE, car elles ne sont pas suivies par l'administration et qu'elles ne sont pas concernées par les marchés publics.

IV.2. Performances et contraintes du secteur

Les entreprises du secteur formel réalisent un volume d'affaires annuel de l'ordre de 7,7 milliards de Fcfa (2003) selon le code des marchés publics.

Quant aux entreprises du secteur informel, elles sont tout de même souvent impliquées par la plupart des institutions dans les travaux financés de l'extérieur. Dans ce cas, obligation leur est faite d'être agréées par l'Etat et être en règle vis-à-vis des obligations professionnelles et satisfaire aux conditions contenues dans le dossier d'appel d'offres.

Il ressort de "l'Etude Emploi-Formation dans le secteur des BTP au Burkina Faso" du Centre d'études des métiers et des qualifications et du bureau Initiatives Conseil International que les principales difficultés du secteur sont liées à : une fiscalité trop élevée et inadaptée ; des procédures administratives longues et difficiles ; des délais de paiement trop longs ; des conditions d'accès aux crédits difficiles; et un déficit de formations et de compétences. L'étude indique également que : nombre d'entreprises de construction sont créées pour répondre à une demande spécifique et changent de domaines d'activités

lorsque cette demande se réduit ; la majorité des entreprises disposent de peu de personnels ouvriers permanents et sous-traitent les travaux en partie ou en totalité à des tâcherons ; elles disposent de peu de personnels d'encadrement et de maîtrise.

V. Éléments pour une stratégie nationale des constructions scolaires

V.1. Les objectifs à atteindre : les défis

Selon le modèle de simulation, il s'agit de construire environ 3.500 salles de classe par an pour l'enseignement primaire et 1.000 pour l'enseignement secondaire de premier cycle, ainsi que toutes les infrastructures d'accompagnement nécessaires, comme les bureaux, magasins, latrines, points d'eau, logements des maîtres, etc.

Le défi principal est de tripler le nombre de salles de classe primaires construites sur l'initiative et le management de l'Etat. En effet, ces dernières années, le stock total de salles de classe primaires a augmenté environ de 2.000 salles de classe par an, dont seulement la moitié, c'est-à-dire environ 1.000 salles de classe, est due aux efforts du Ministère de l'Éducation avec ses fonds propres et les appuis de ses partenaires extérieurs. L'autre moitié est due à un ensemble d'initiatives locales : ONG, communautés, coopération décentralisée, etc. Le défi est donc de doubler le rythme annuel d'augmentation du stock de salles de classe primaires, c'est-à-dire de tripler le rythme des constructions initiées par le MEBA.

L'autre objectif principal est de rapprocher l'école des habitations des élèves à un coût supportable ; c'est-à-dire combiner les sous-objectifs suivants: a) maintenir une distance maximum entre l'école et l'habitation qui ne doit pas constituer un obstacle à l'accès et la rétention ; b) assurer la continuité pédagogique complète dans toutes les écoles pour réduire les abandons dus à l'actuelle discontinuité dans un grand nombre d'entre elles ; (c) utiliser les maîtres de façon optimale au plan des charges récurrentes, c'est-à-dire qui enseignent dans des classes suffisamment nombreuses, au besoin par l'utilisation de l'enseignement multigrade dans les zones de faible densité.

Enfin, il est nécessaire d'assurer une superficie minimum des salles de classe pour installer au moins un coin bibliothèque dans chaque salle de classe, fournir un accès à l'eau et à l'hygiène sanitaire dans toutes les écoles, ainsi que les autres conditions architecturales nécessaires pour un enseignement de qualité.

V.2. Les normes à mettre en place

Selon les analyses qui précèdent, la stratégie nationale à développer devra inclure la révision d'un certain nombre de normes actuelles. Il s'agit des normes de : a) distance école-habitation, b) population minimum pour l'ouverture d'une école ; c) taille maximum d'une école ; d) occupation des salles de classe ; d) surface par élève. Bien entendu, ces normes devront être différentes pour le primaire, le premier cycle du secondaire et le lycée. Les éléments de la réflexion, disponibles au moment de la rédaction de ce document, sont, pour l'enseignement primaire, les suivants :

- a) Distance école-habitation. Selon les analyses sur l'accès, il convient de ne pas dépasser une distance maximum entre l'école et l'habitation de 2 km ou 1/2 heure de marche, pour que la distance ne soit pas un obstacle à l'accès des enfants et à leur rétention à l'école. Cette distance maximum constitue le rayon du bassin de recrutement normal d'une école donnée.
- b) Population minimum pour l'ouverture d'une école. Pour décider de l'ouverture d'une école, il convient d'adopter une norme minimum de population en âge scolaire dans le bassin de recrutement de l'école à créer. La norme proposée est un minimum de 25 enfants en âge scolaire vivant dans des habitations situées dans le bassin de recrutement. En prenant en considération le pourcentage moyen

d'enfants en âge scolaire dans la population, on peut déduire de cette norme une autre norme sur la population totale minimum habitant dans le bassin de recrutement de l'école. Au dessous de ce nombre, l'ouverture de l'école n'est pas envisagée, et la scolarisation des enfants de la communauté devra être faite selon d'autres stratégies d'enseignement (enseignement à distance par exemple).

- c) Taille maximum d'une école. Cette norme à un intérêt dans les zones de faible densité où la population en âge scolaire dans le bassin de recrutement de l'école peut ne pas être suffisante pour justifier la construction d'une école ayant le même nombre de salles de classe que le nombre de niveaux d'enseignement. Dans ces zones, l'utilisation du multigrade permet de mettre en place un enseignement complet avec des coûts d'enseignants supportables. Il est souhaitable de mettre en place une norme maximum pour le nombre de salles de classe en fonction de différents seuils du nombre d'élèves ou d'habitants desservis dans le bassin de recrutement.
- d) Norme d'occupation des salles de classe. La nouvelle norme moyenne visée à l'horizon 2015 dans le primaire est un taux d'occupation des salles de classe de 46 élèves. C'est la norme qui a été utilisée dans l'option choisie dans le modèle de simulation pour atteindre l'EPT.
- e) Norme de surface par élève. La norme de surface envisagée est de 1,4 m² par élève. Cette norme permet, à la fois une pratique pédagogique interactive de l'enseignant (par exemple, classes organisées par groupes, circulation du maître et des élèves entre les groupes) ou des élèves (rangement-bibliothèque de matériel pédagogique dans la salle de classe, directement accessibles par les élèves).

V.3. Les standards de construction

Bien que, jusqu'ici, les différents projets aient fait la promotion des plans types différents, le processus d'harmonisation en cours suggère qu'il ne devrait pas être difficile, pour le Gouvernement d'adopter un plan type qui serait suivi par les différents partenaires. Ce plan type devrait être basé sur le plan actuel modifié pour : (i) éliminer tout élément architectural non-efficace, c'est-à-dire dont on ne peut pas prouver qu'il a un impact sur les résultats des élèves en termes d'apprentissage (vérandas, faux-plafonds, etc.) ; (ii) assurer une luminosité et une ventilation naturelle suffisantes ; et (iii) assurer une solidité constructive garantissant une durabilité minimum de 30 ans.

V.4. La mise en œuvre

- a) **Les acteurs et les capacités disponibles.** Pour réaliser un programme d'environ 4.500 salles de classe, la stratégie du Gouvernement pourrait faire appel à tous les acteurs ayant des capacités et susceptibles de participer au programme.

Pour les écoles primaires, les acteurs sont les suivants : (i) les agences de Maîtrise d'Ouvrage Délégué, (ii) les communes, (iii) les communautés organisées, (iv) les autres acteurs : ONG, APE et coopération décentralisée.

- i. *Les Agences de Maîtrise d'ouvrage déléguée (MOD).* Le MEBA a une longue expérience de l'utilisation de l'agence Faso Baara, dont la capacité avérée se situe à environ 600 salles de classe par an et ouvrages annexes, et qui pourrait être étendue à 700 salles de classe par an. Par ailleurs, l'expérience du MEBA de confier des programmes MOD aux 4 plus grandes ONG¹⁸ pourrait être reconduite/étendue pour un volume de constructions d'au moins 800 salles de classe. Aide et Action, qui a déjà une expérience de réalisation de salles de classe dans le cadre d'une délégation de maîtrise d'ouvrage aux communautés, utiliserait cette approche dans ce cadre. Le programme susceptible d'être réalisé par l'approche MOD est d'environ 1.500 salles de classe, et ouvrages annexes. Du fait de la décentralisation

et du transfert légal de la maîtrise d'ouvrage aux communes, cette approche devrait faire l'objet d'accords tripartites entre le MEBA, en tant que financeur, les communes en tant que maîtres d'ouvrages et les agences de MOD considérées.

- ii Les Communes.* Du fait de la décentralisation, les 351 communes ont la compétence de maître d'ouvrage des constructions scolaires primaires. Il est possible d'envisager que, dans un premier temps, 20% d'entre elles reçoivent un financement du MEBA pour réaliser chacune au moins 3 blocs de 3 salles de classe par an. Une telle approche permettrait de réaliser environ 700 salles de classe et ouvrages annexes chaque année. Le MEBA pourrait bénéficier du partenariat de projets d'appui à la décentralisation qui assureraient le renforcement nécessaire des capacités des communes. Cette approche permettrait de contribuer à la construction des capacités de maîtrise d'ouvrage dans certaines communes et d'étendre progressivement l'approche pour inclure au moins 50% des communes à l'horizon 2011.
- iii Les Communautés.* Dans le cadre de la décentralisation, le MEBA pourrait mettre en œuvre un programme CDD dans lequel les communautés de base réalisent les constructions de salles de classe. Il serait possible d'envisager que, dans un premier temps, 5 pourcent des villages (environ 400 villages sur 8.000) construisent chacun un bloc de 3 salles de classe dans le cadre de conventions de maîtrise d'ouvrage déléguée avec leur commune, sur financement du MEBA. Cette approche permettrait de réaliser environ 1200 salles de classe par an. Le MEBA pourrait passer un accord de partenariat avec le projet PNGT2 pour la mise en œuvre de cette composante. L'objectif à plus long terme serait de généraliser la délégation de maîtrise d'ouvrage des communes aux communautés pour la réalisation des écoles primaires. Dans un deuxième temps, les communes ne réaliseraient plus d'écoles primaires et se concentreraient sur la réalisation des collèges.
- iv Les 3 approches ci-dessus* permettraient de réaliser, sur fonds publics du MEBA, environ 3.000 salles de classe par an. Il est attendu que le reste des besoins de construction, soit environ 1.000 salles de classe par an, continuerait à être réalisé par des ONG, des communautés (APE) ou dans le cadre de la Coopération Décentralisée, sans les fonds du MEBA.

Pour les établissements du premier cycle du secondaire, la stratégie du MESSRS serait, dans un premier temps, en accord avec les communes, de différer l'application de la décentralisation vers les communes et de poursuivre pendant la période 2009-2011 la réalisation par les Directions régionales. Dans un deuxième temps, la stratégie consisterait à transférer la réalisation des collèges aux communes à partir de 2011, après que ces dernières auront construit leurs capacités de maîtrise d'ouvrage déléguée avec le programme 2009-11 du MEBA.

- b) Les modalités de mise en œuvre.** Pour mettre en œuvre l'approche ci-dessus, les Ministères MEBA et MESSRS devront préparer un manuel des procédures définissant les responsabilités spécifiques de chacun des acteurs dans chaque étape de chaque approche, les circuits de cheminement des fonds pour chacune des approches, et les systèmes de suivi-évaluation. Le manuel de procédures devrait comporter un volume spécifique pour chacun des acteurs.
- c) Le Suivi-évaluation.** Un système de suivi et un système d'évaluation devra être mis en place par les deux Ministères pour suivre et évaluer la mise en œuvre de l'approche ci-dessus. L'objectif est de mesurer les performances des différents acteurs de façon comparable (et transparente) et de pouvoir faire évoluer les pourcentages du programme de construction en fonction des performances des différents acteurs. Le système de suivi devrait comprendre un système de reporting unifié par lequel tous les acteurs rendent compte, trimestriellement, des activités sous leur responsabilité.

Tous les modèles de rapports et les circuits de remontée de l'information vers le MEBA et le MESSRS devraient figurer dans le manuel des procédures. Le système d'évaluation devrait comprendre : primo, un audit financier annuel pour vérifier la bonne utilisation des fonds; secundo, un audit technique annuel permettant de comparer les performances des différents acteurs en matière d'efficacité et de coût-efficacité et; tertio, une évaluation de la satisfaction des bénéficiaires pour informer les ministères de la mesure dans laquelle les différents acteurs et les bénéficiaires jouent effectivement leurs rôles dans les divers processus, et apprécient leur propre efficacité et celle des autres acteurs.

Principaux enseignements du chapitre 8 : les constructions scolaires

1. Des progrès ont été faits pour la couverture scolaire mais le développement et l'état du patrimoine du primaire est très préoccupant.

Le nombre d'écoles primaires a presque doublé au cours de la décennie 1998-2007 mais le pourcentage d'enfants qui habitent dans un foyer très éloigné de l'école est encore très important avec une forte incidence sur l'accès et la rétention. La plupart des écoles n'assurent pas un enseignement complet ; ceci, en bonne partie à cause du trop faible développement de l'enseignement multigrade. L'augmentation du nombre de salles de classe a été importante (9.000 salles de classe) de 2001 à 2007, et a surtout bénéficié au milieu rural, mais le taux moyen d'occupation est passé de 51 en 2003 à 54 en 2007 avec de grandes disparités régionales et des pointes de 100 dans les centres urbains. Plus de 4,000 salles de classe, soit 14% du stock total, est construit en matériaux non durables, et l'état du reste du stock se dégrade par manque d'entretien. Moins de 40% des écoles disposent d'un accès à l'eau et à peine 60% ont des latrines fonctionnelles.

Le quart des 437 collèges a été ouvert au cours des 4 dernières années (2002/3 à 2006/7). La dynamique du secteur privé est telle qu'il compte la moitié des établissements, mais les disparités régionales sont importantes.

2. Des progrès importants ont été accomplis vers une harmonisation des modèles de construction scolaires et le choix d'une technologie simple et maîtrisable par les petites entreprises locales. Il reste à mettre à jour les normes qui sont obsolètes.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, on observe une convergence des plans types vers une superficie de 63m² ainsi qu'une convergence des systèmes constructifs utilisés quelque soient les partenaires financiers, ce qui est un atout important pour la qualité des constructions. Le modèle est à structure de béton armé, remplissage en parpaings de ciment, et couverture en tôle ondulée sur charpente métallique. C'est un modèle bien adapté aux contraintes environnementales du Sahel, et à la portée de la capacité technique des micro- et petites-entreprises locales.

3. Le Burkina Faso a, au fil du temps, accumulé une expérience riche d'un grand nombre d'approches conduites par les ministères de l'éducation et d'autres ministères. Il a tiré de celles-ci les leçons clés suivantes :

- a) les approches centralisées ne sont pas efficaces. Cette inefficacité a conduit, d'un côté, le MEBA à déléguer la maîtrise d'ouvrage pour la construction des écoles primaires à des agences (Faso Baara et ONG), d'autre part, le MESSRS a déconcentré la gestion du programme des collèges à ses directions régionales ;
- b) l'approche déconcentrée est peu efficace pour des grands programmes. A cause de cela, elle a été abandonnée par le MEBA pour les écoles primaires. Cette approche est efficace pour des programmes réduits comme le programme actuel des collèges conduit par le MESSRS au stade actuel du développement de cet ordre d'enseignement ;
- c) l'approche par délégation de maîtrise d'ouvrage à des agences (comme Faso Baara) est efficace mais pas coût-efficace. Elle bute sur une limitation de capacités de l'agence qui se traduit par des retards, une qualité irrégulière et des coûts plus élevés que certaines autres approches ;

(TSVP)

Principaux enseignements du chapitre 8 : les constructions scolaires (suite)

d) l'approche avec la participation d'ONG n'est pas efficace pour passer à l'échelle, mais est, à petite échelle, coût-efficace ;

e) l'approche par délégation de maîtrise d'ouvrage aux communautés est efficace et coût-efficace. Elle a été expérimentée par le PNGT qui a financé de 2003 à 2007 de nombreuses petites infrastructures de base dont nombre de constructions scolaires ; et par l'ONG Aide et Action en 2005/06. Les coûts unitaires sont très bas. L'approche du type PNGT permet de réaliser de grands programmes d'envergure. Ce résultat est cohérent avec l'expérience internationale.

4. Les ministères de l'éducation disposent des éléments pour élaborer une stratégie nationale de constructions scolaires efficace, capable de relever le défi de construire des quantités importantes, judicieusement localisées, et à un coût abordable. Cette stratégie devrait s'inscrire dans le cadre de la décentralisation.

Le défi est de passer de la situation actuelle où l'Etat construit environ 1.000 salles de classe par an, à une situation future où il devra en construire 3.000 par an, c'est-à-dire, tripler le rythme actuel. Pour cela, la stratégie du Gouvernement devrait s'appuyer sur les 3 piliers suivants :

a) Réviser les normes de planification pour les écoles primaires et secondaires. Pour les écoles primaires, il s'agit en particulier de: (i) la distance école-habitation qui ne devrait pas être supérieure à 2 km pour le primaire ; (ii) la norme de population minimum pour l'ouverture d'une école primaire qui pourrait se situer autour de 25 enfants en âge scolaire, (iii) les tailles maximum d'écoles selon la taille de la population à servir dans le bassin de recrutement de l'école, ce qui implique aussi des normes pour la mise en œuvre du multigrade ; (iv) la norme d'occupation d'une salle de classe et la norme de surface par élève.

b) Mettre en place une stratégie de mise en œuvre apte à passer à l'échelle supérieure et à promouvoir une approche économique. Pour la construction des écoles primaires, la stratégie consistera à faire appel à toutes les capacités de tous les acteurs, à savoir : (i) les agences de maîtrise d'ouvrage déléguée (Faso Baara et ONG) qui ont déjà une bonne expérience pourraient gérer la construction d'environ 1.500 salles de classe par an ; (ii) les communes dont il faudrait pour cela renforcer les capacités, pourraient gérer la construction d'environ 700 salles de classe par an ; (iii) les communautés responsabilisées selon une approche analogue à celle du PNGT pourraient gérer la construction d'environ 1200 salles de classe par an. Pour les établissements d'enseignement secondaire, la stratégie serait de poursuivre, dans un premier temps la gestion des constructions par les Directions Régionales, puis dans un deuxième temps, de transférer la maîtrise d'ouvrage aux communes, au fur et à mesure que ces dernières délégueraient la maîtrise d'ouvrage des écoles primaires aux communautés.

c) Mettre en place un système de suivi et d'évaluation efficace, comportant notamment, outre un audit financier annuel, un audit technique de toutes les approches et une enquête de satisfaction des bénéficiaires selon le même rythme annuel.

En guise de conclusion, le Rapport d'Etat du Système Educatif du Burkina Faso a mis en évidence les éléments suivants qui devront servir comme base pour les réformes dans le secteur :

Des défis importants dans un contexte de ressources limitées : La population du Burkina est estimée à environ 14 millions d'habitants (RGPH 2006) avec un taux de croissance annuel de 3.1%. *La population de moins de 15 ans représente environ 47% de la population totale, ce qui laisse entrevoir l'ampleur du défi pour le secteur éducatif.* Le PIB a connu une croissance annuelle de 5,9% sur la période 1996-2006. Toutefois, si on prend en compte la croissance démographique, on observe une croissance assez faible de l'ordre de 2,9%. En outre, on observe que la capacité de l'Etat à prélever des ressources sur la richesse créée est relativement modeste et stable puisque le taux de pression fiscale oscille autour de 12% entre 1996 et 2006 (12,1% en 2006) alors que la moyenne des pays africains à faibles revenus non producteurs de pétrole s'élève à 16,6% et que les critères de convergence de l'UEMOA indiquent un seuil minimal de 17%.

(TSVP)

Principaux enseignements du chapitre 8 : les constructions scolaires (suite)

Une extension de la scolarisation qui sera un défi essentiellement rural : 82% de la population en âge scolaire se situe en zone rurale, ce qui montre que les besoins en éducation concerneront particulièrement le monde rural dans les années à venir, même si des défis majeurs subsistent en termes d'équité, en particulier entre les pauvres et les riches, ainsi qu'entre filles-garçons.

Un faible achèvement de l'enseignement primaire dans un contexte de forte croissance de la demande : En plus de la forte demande d'éducation, l'enseignement de base se caractérise par une faible efficacité interne. En effet, à peine un tiers des enfants achèvent l'école primaire en 2006/2007, soit l'un des taux d'achèvement du primaire les plus faibles du continent africain. Ce qui constitue le défi principal vers l'atteinte des ODM et de l'amélioration du niveau d'alphabétisation de la population. Le rapide accroissement de la population combiné à la faible efficacité interne de l'enseignement de base limite davantage l'accès à beaucoup d'enfants, en particulier ceux des zones rurales et des jeunes filles.

Des marges de manœuvre importantes dans la gestion du système éducatif : Un financement qui croît et des coûts élevés au primaire sans grand effet sur la qualité attestant ainsi d'une faible efficacité interne de l'éducation. En plus d'une forte contribution des familles au financement de l'éducation (environ 30%), on constate une répartition inégale des ressources allouées à l'éducation en particulier des enseignants dont plus du quart se retrouvent sans charge d'enseignement. A cela s'ajoutent les coûts des constructions scolaires en perpétuelle croissance, ce qui a pour conséquence l'augmentation des coûts unitaires sans impact sur la qualité de l'éducation. Une meilleure gestion des ressources existantes permettrait d'offrir une éducation de qualité à un plus grand nombre de jeunes.

Des progrès nécessaires en matière de qualité des apprentissages : la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire est préoccupante. En 2007, moins de 35% des élèves du CM1 parviennent à un niveau d'apprentissage convenable (soit plus de 65% qui n'ont pas le niveau minimal de compétences). Dans ce contexte, les filles sont moins performantes que les garçons à tous les niveaux d'enseignements et la qualité des apprentissages au primaire influencée par le redoublement, les rentrées tardives (temps d'apprentissage des élèves) et la disponibilité des manuels scolaires. **La question de la qualité des apprentissages doit figurer parmi les premières priorités de la politique éducative.**

Une réflexion nécessaire sur les dimensions quantitatives et qualitatives de l'enseignement supérieur : Entre 2001/02 et 2006/07, l'effectif des étudiants a plus que doublé passant de 15 676 étudiants à 33 515 étudiants soit une augmentation moyenne d'environ 3500 nouveaux étudiants par an. La répartition par filière disponible pour l'année 2006/07 laisse apparaître une forte prédominance des filières dites littéraires (lettres et art, droit, sciences sociales et du comportement concentrent près de 54% des étudiants) au détriment des filières scientifiques (13,6%) et surtout productives : les filières industrielles accueillent ainsi 0,8% des étudiants et l'agriculture à peine 1%. Aussi, les quintiles les plus pauvres de la population sont très faiblement représentés dans l'enseignement supérieur (respectivement 1,2 % et 5,7 %). A l'autre extrémité, plus de la moitié (59,5 %) des scolarisés à ce niveau sont issus du dernier quintile (les 20 % les plus riches), laissant ainsi apparaître que les 10% les plus éduqués de la population consomment 50% des ressources publiques pour l'éducation. Il est important non seulement de rationaliser les filières de formation au regard des besoins de l'économie, mais aussi et surtout, de moderniser le sous-secteur de l'enseignement supérieur afin de le rendre plus accessible à toutes les franges de la population.

Notes

- ¹. Le nouveau plan a été élaboré par les services techniques du MEBA appuyés par le ministère de l'Habitat, un bureau d'études local, CICAD, et un consultant international et Group 5
- ². A l'exception du « Projet Japonais » pour lequel les murs sont en parpaings de 20 cm
- ³. Poutre métallique dont la section est en forme de « I »
- ⁴. Des fermes ont été utilisées dans une version ancienne des plans PDDEB et ont été abandonnées depuis.
- ⁵. définis par l'arrêté n° 95-096/ESSRS/SG/DGES/DESPI du 28 août 1995 et l'arrêté n°94/007/MESSRS/SG du 16 août 1994.
- ⁶. Les bailleurs suivants Banque Mondiale, Canada, AFD, Suède, Danemark, Pays Bas, UNICEF, financent le Fonds de Soutien au Développement de l'Enseignement de Base (FS.DEB) logé dans le Compte d'Affectation Spécial du Trésor (CAST)
- ⁷. Il existe encore, en 2008 des constructions démarrées en 2003-04 qui ne sont pas encore achevées.
- ⁸. Source : «Source: Rapports d'évaluation constructions PDDEB 2003 & 2004, février & mars 2006 (synthèse mission, avril 2008) » cité par Zerbo : « surface et coût DPEBA 2003 à 2004.com »
- ⁹. Le Projet d'Appui à l'Offre d'Education de Base (PAOEB)
- ¹⁰. Le Programme BID III
- ¹¹. Le financement du PDDEB passe par un Fonds de Soutien au Développement de l'Enseignement de Base » (FSDEB) logé au Compte d'affectation spéciale du trésor (CAST)
- ¹². Zerbo: Détail des coûts par classe des programmes de construction scolaires du primaire (Mai 2008)
- ¹³. Zerbo: Détail des coûts par classe des programmes de construction scolaires du primaire (Mai 2008)
- ¹⁴. Zerbo: « Surface et coût financement Aide & Action 2004 à 2007.com » (mai 2008)
- ¹⁵. Source: Aide et Action 2005. Programme Burkina,- Démarche de maîtrise d'ouvrage déléguée, incluant un contrat entre l'APE de Koudougou, et l'entrepreneur EMJF/BTP le 4 Novembre 2005.
- ¹⁶. Source: Aide et Action 2005. Programme Burkina,- Démarche de maîtrise d'ouvrage déléguée, incluant un contrat entre l'APE de Koudougou, et l'entrepreneur EMJF/BTP le 4 Novembre 2005.
- ¹⁷. L'expérience en cours concerne Plan International, Aide et Action, OSEO et CRS.

Éco-audit

Présentation des avantages environnementaux

La Banque mondiale s'attache à préserver les forêts et les ressources naturelles menacées. Les études-pays et les documents de travail de la Banque mondiale sont imprimés sur papier non chloré, intégralement composé de fibres post-consommation. La Banque mondiale a officiellement accepté de se conformer aux normes recommandées par Green Press Initiative, programme à but non lucratif qui aide les éditeurs à utiliser des fibres ne provenant pas de forêts menacées. Pour de plus amples informations, consulter www.greenpressinitiative.org.

En 2009, l'impression de ces ouvrages sur papier recyclé a permis de réaliser les économies suivantes :

Arbres *	Déchets solides	Eau	Gaz à effet de serre, net	Énergie totale
289	8 011	131 944	27 396	92 millions
* Hauteur : 12 m Diamètre : 15-20 cm	Kgs	Litres	Tonnes-équivalent CO ₂	BTU

Les défis du système éducatif burkinabè en appui à la croissance économique fait partie de la série de documents de travail de la Banque mondiale. Ces documents sont publiés pour communiquer les résultats de la recherche en cours de la Banque mondiale et pour stimuler le débat public.

Il est le produit de la collaboration entre une équipe nationale et une équipe d'appui extérieur. Il a permis le renforcement des compétences en analyse sectorielle des ministères en charge de l'éducation et aide à enrichir le dialogue sur le développement du secteur de l'éducation dans le pays. Il a également contribué à l'identification des options de politique devant permettre la réalisation des objectifs de l'EPT dans un cadre financier soutenable. Les options de politique éducatives discutées dans le cadre d'un modèle sectoriel de simulation financière élaboré à la suite de cette analyse ont conduit à la réactualisation du plan décennal de développement de l'enseignement de base et d'y intégrer une composante essentielle qu'est le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la perspective de développer, à terme, un enseignement de dix années pour une grande partie de la jeunesse burkinabè. Enfin, cette analyse a contribué à une requête au fond catalytique de l'Initiative Fast Track.

Les documents de travail de la Banque mondiale sont disponibles individuellement ou sur commande. Ils sont également disponibles en ligne sur l'e-bibliothèque de la Banque mondiale (www.worldbank.org/newelibrary).



Pôle de Dakar
EDUCATION SECTOR ANALYSIS

BANQUE MONDIALE
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433 USA
Téléphone: 202 473-1000
Site web: www.worldbank.org
E-mail: feedback@worldbank.org

ISBN 978-0-8213-8382-7



SKU 18382