



République
du Burkina Faso

Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso

Synthèse des principaux résultats

Programme régional d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation
Mai 2021



Liste des acronymes

AG	Assemblée générale
AME	Associations des mères éducatrices
APE	Association des parents d'élèves
CCC	Coordinations communales des COGES
CEB	Circonscription d'éducation de base
CEP	Certificat d'étude primaire
COC	Cadre d'orientation du curriculum
COGES	Comités de gestion d'écoles
CPI	Conseiller pédagogique itinérant
DGEC	Direction générale des examens et concours
DGEFG	Direction générale de l'éducation formelle générale
DGEFFIC	Direction générale de l'encadrement pédagogique, de la formation initiale et continue
DGESS	Direction générale des études et statistiques sectorielles
DGREIP	Direction générale de la recherche en éducation et de l'innovation pédagogique
DPEIEFG	Direction de la promotion de l'éducation inclusive, de l'éducation des filles et du genre
EAS	Évaluation nationale des acquis scolaires
GAP	Groupes d'animation pédagogique
IEPD	Inspecteur de l'enseignement du premier degré
MENAPLN	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PAI/PIC	Plan d'amélioration individuelle/Plan d'amélioration collective
PDSEB	Programme de développement stratégique de l'éducation de base
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
RESEN	Rapport sur l'état du système éducatif national
SIFCEEP	Stratégie intégrée de formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques
SIREP	Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Table des matières

Liste des acronymes.....	1
1. L'importance d'analyser le pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso	3
2. Les objectifs et notions clés du diagnostic du pilotage de la qualité	5
2.1. Le pilotage de la qualité et ses fonctions fondamentales.....	5
2.2. La définition de la qualité de l'éducation adoptée pour l'analyse.....	6
3. La démarche adoptée pour l'analyse des pratiques de pilotage	7
4. Les principaux résultats du diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso	9
4.1. Un système qui sait fixer des objectifs et des stratégies, mais qui peine à assurer leur appropriation et leur mise en œuvre au niveau local	9
4.2. Les chantiers de travail identifiés pour améliorer le pilotage de la qualité au Burkina Faso	19
5. Les prochaines étapes du programme d'appui au pilotage de la qualité au Burkina Faso ..	25
6. Quelques ressources disponibles.....	26

1. L'importance d'analyser le pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso

Au Burkina Faso, comme dans beaucoup d'autres pays, améliorer la qualité de l'éducation est une préoccupation majeure au sein du système éducatif. Les évaluations du niveau des élèves et même des enseignants donnent des résultats préoccupants. On peut, par exemple, citer les résultats de l'évaluation du PASEC (2014) qui indiquent qu'un peu plus de 40 % des élèves arrivent en fin de scolarité primaire sans maîtriser les compétences nécessaires en langue et en mathématique. On peut également mentionner les résultats de la dernière analyse sectorielle de l'éducation (RESEN, 2015) qui montrent que, après six années de scolarité effectuée pendant leur jeunesse, un peu plus de la moitié des adultes burkinabés ne savent toujours pas lire, alors que l'école primaire vise justement à asseoir des compétences durables de savoir lire et écrire auprès des individus. On peut signaler enfin les résultats de l'Évaluation nationale des acquis scolaires organisée par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN), qui révèlent des proportions d'élèves inférieures à 50 % qui atteignent un seuil de réussite de 50/100 en français et en mathématiques au CP2 et au CM1 (EAS, 2016).

Ces défis liés à la qualité de l'éducation n'ont pas échappé aux acteurs du système éducatif burkinabé, puisqu'ils ont mis en œuvre de nombreuses réformes et mesures pour essayer d'améliorer la situation : un programme consacré à la qualité dans le PDSEB 2012-2021 ; une réforme curriculaire ; un renforcement de la politique de décentralisation ; une limitation des redoublements, ou encore une réforme de la formation initiale des enseignants pour ne citer que quelques exemples. Cependant, malgré les nombreux efforts déployés pour que chaque enfant puisse acquérir une éducation de qualité, force est de constater que les résultats restent en dessous des attentes. Pourtant, des marges de manœuvre pour aller de l'avant existent.

Au regard des différentes réponses proposées pour améliorer la qualité de l'éducation, deux constats relatifs à la capacité du système éducatif burkinabé à tirer profit des éléments de contexte pour orienter l'action éducative méritent d'être pris en compte :

- Une abondance d'informations issues de données et d'études sur l'éducation, mais dont on ne perçoit pas concrètement l'exploitation au profit de la qualité du système : au cours des dix dernières années, de nombreuses études et analyses ont été réalisées pour mieux appréhender la qualité de l'éducation au Burkina Faso. Ces documents sont de portées différentes (analyse globale du système, analyses sur des thématiques précises, etc.), mais tous apportent des connaissances très utiles pour l'action des décideurs. **Dans quelle mesure ces informations sont-elles effectivement et efficacement utilisées par les acteurs pour la prise de décisions ?**
- Un questionnement sur la capacité du système à utiliser efficacement les outils et les ressources qu'il développe : le système éducatif burkinabé dispose d'une grande capacité à développer des outils plus ou moins sophistiqués pour accompagner les agents de son système éducatif dans

leurs tâches quotidiennes (annuaires statistiques, outils de l'encadrement pédagogique, évaluations nationales des acquis scolaires, compositions harmonisées, plans d'amélioration individuelle et collective – PAI/PIC, etc.). **Quelle est la capacité des acteurs à s'appropriier et à utiliser efficacement les outils et ressources supposés les aider ?**

Compte tenu des questions induites par ces deux constats, il apparaît que toute tentative d'améliorer la qualité de l'éducation doit s'intéresser au lecteur, chacun à son niveau. Autrement dit, il est nécessaire d'examiner la qualité de l'éducation sous un angle nouveau : le rôle des acteurs et les conséquences de leurs actions sur le pilotage de la qualité de l'éducation.

En effet, bien que les actions améliorant la qualité de l'éducation se situent en classe et dans l'école, elles sont influencées par des décisions et des actions qui se prennent aux autres niveaux du système éducatif. **Que font concrètement les acteurs sur leurs lieux de travail pour améliorer la qualité de l'éducation ? Leurs actions sont-elles pertinentes, planifiées, coordonnées, cohérentes et orientées vers l'amélioration de la qualité de l'éducation ?** Le « Programme régional d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation » postule que c'est, notamment, à partir des réponses à ces questions que l'on pourra identifier et proposer des mesures efficaces pour améliorer le pilotage de la qualité et, à terme, la qualité de l'éducation.

2. Les objectifs et notions clés du diagnostic du pilotage de la qualité

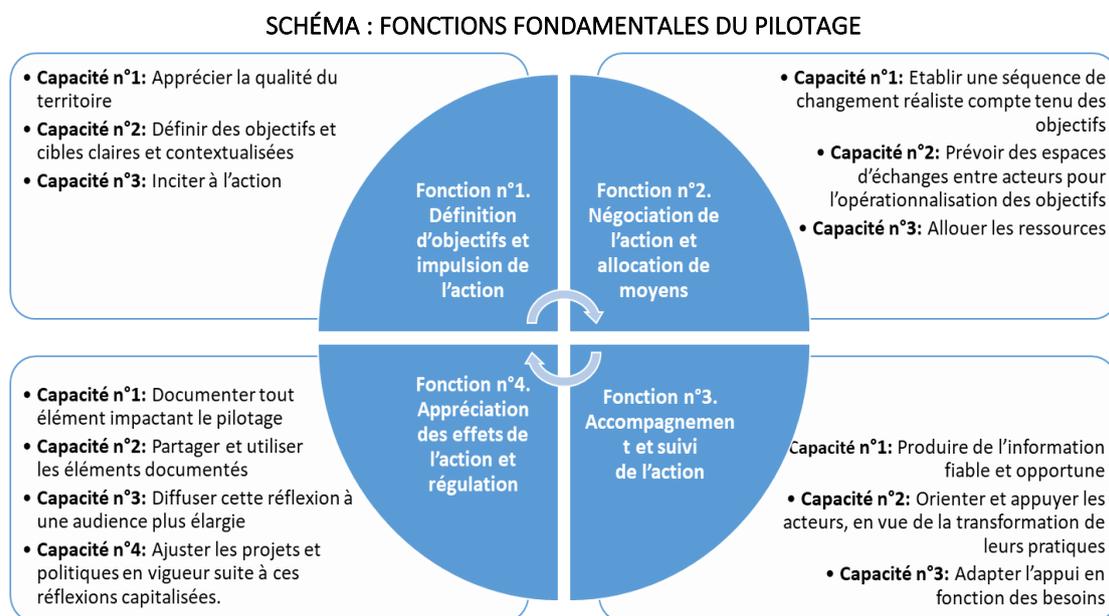
Le diagnostic du pilotage de la qualité cherche à répondre à la question « **Comment le système éducatif burkinabé pilote-t-il la qualité de l'enseignement de base ?** » sous le spectre de deux concepts clés adoptés et définis par le programme. Ce sont, d'une part, le pilotage qui se fait à tous les niveaux d'un système éducatif et, d'autre part, la qualité de l'éducation perçue à travers des déterminants et/ou ses résultats.

2.1. Le pilotage de la qualité et ses fonctions fondamentales

Le programme vise à appréhender la façon dont la qualité de l'éducation est pilotée à travers la capacité du système éducatif à assurer quatre fonctions fondamentales considérées comme nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés :

- Définition d'objectifs et impulsion de l'action en lien avec un diagnostic adapté ;
- Négociation de l'action et allocation de moyens pour l'action ;
- Accompagnement et suivi de l'action ;
- Capitalisation, appréciation des effets de l'action et régulation.

Ces fonctions sont plus amplement précisées dans le schéma ci-dessous.



2.2. La définition de la qualité de l'éducation adoptée pour l'analyse

Le programme considère qu'une éducation de qualité peut être appréciée soit à travers la présence de facteurs déterminants, soit à travers les résultats observables d'un système éducatif.

La littérature a identifié les quatre facteurs principaux déterminant la qualité de l'éducation. Ce sont :

- La présence de pratiques efficaces de gestion du temps scolaire et du temps d'apprentissage ;
- Le déploiement d'enseignants qualifiés et capables d'enseigner efficacement ;
- La présence et l'utilisation des ressources infrastructurelles et didactiques ;
- Des environnements inclusifs et sécurisés permettant l'épanouissement et l'implication des élèves.

Les résultats attendus d'une éducation de qualité sont quant à eux :

- L'accès universel à l'éducation ;
- Des parcours fluides ;
- De réels apprentissages ;
- Un bien-être pour tous ;
- La prise en considération du principe d'équité.

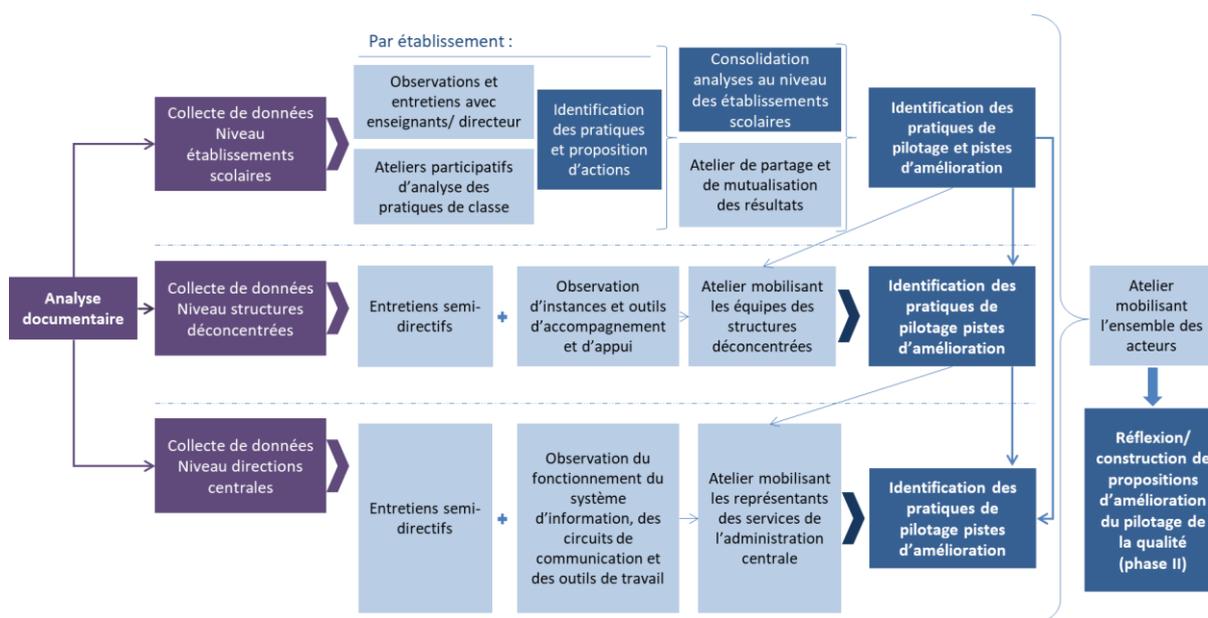
Les deux concepts clés cités précédemment – le pilotage à tous les niveaux d'un système éducatif et la qualité de l'éducation perçue à travers des déterminants et/ou ses résultats – **ont orienté les analyses menées dans la cadre du diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité qui poursuit un triple objectif** :

- 1) Décrire les pratiques routinières des acteurs et leurs motivations à les mettre en œuvre ;
- 2) Analyser ces pratiques avec les acteurs en vue d'identifier les obstacles à l'atteinte des objectifs qu'elles visent ;
- 3) Recueillir des propositions d'amélioration de ces pratiques.

3. La démarche adoptée pour l'analyse des pratiques de pilotage

Le diagnostic a été conduit selon une méthodologie inspirée de la recherche-action. Il a été mené par **une équipe nationale de recherche** composée de **huit cadres du ministère** désignés par les autorités nationales et missionnés officiellement et exclusivement pour la durée de l'enquête qui s'est déroulée de février 2019 à avril 2020. La démarche adoptée se base sur un processus de collecte, de traitement et d'analyse des données, qui est résumé dans le schéma ci-dessous.

SCHEMA : DÉMARCHE DE L'ANALYSE DES PRATIQUES DE PILOTAGE DE LA QUALITÉ



Au Burkina Faso, l'application de cette démarche s'est traduite par le bilan quantitatif suivant :

- **16 écoles** de deux régions différentes du Burkina Faso (Boucle du Mouhoun et Centre-Ouest) dans lesquelles les pratiques des enseignants et des directeurs ont été documentées et différentes instances observées (COGES, APE et AME) ;
- **64 classes** (CP, CE, CM) dont les pratiques des enseignants ont été analysées après observations et entretiens (pré et post-observation) ;
- **4 équipes d'encadrement pédagogiques** (IEPD, CPI agents de bureau) dont les pratiques de pilotage ont été identifiées à la suite d'entretiens personnalisés ;
- **16 ateliers intra-établissements** de restitution et de partage des données recueillies dans les observations de classe et entretiens avec les enseignants et ayant regroupé la totalité des équipes pédagogiques des établissements visités pour approfondissement des analyses ;
- **4 ateliers inter-établissements** regroupant des représentants des 16 écoles observées et 44 autres écoles des inspections concernées. Ces ateliers ont permis d'élargir la documentation des pratiques de pilotage dans le panel des écoles invitées, de restituer les données collectées dans ces 16 écoles, puis d'échanger sur les principales problématiques du pilotage de la qualité ;

- **16 études de cas** ainsi que **4 rapports synthétiques** et consolidés sur les pratiques de pilotage de la qualité de l'enseignement de base ont été rédigés ;
- **2 ateliers participatifs avec les services déconcentrés** réalisés afin de documenter leurs pratiques de pilotage et aussi pour restituer les données récoltées dans les écoles et les principales problématiques structurant le dialogue avec les acteurs des établissements (2 rapports produits) ;
- **Des entretiens tenus avec les agents des directions centrales** les plus impliquées dans le pilotage de la qualité : 5 directions générales (DGEFG, DGREIP, DGESS, DGEC, DGEFIC) et 1 direction centrale (DPEIEFG) ;
- **Un atelier des services centraux du MENAPLN** tenu afin de documenter les pratiques de pilotage des services centraux et restituer les données récoltées (dans les écoles et les services régionaux) et les principales problématiques structurant le dialogue avec ces acteurs (un rapport produit).

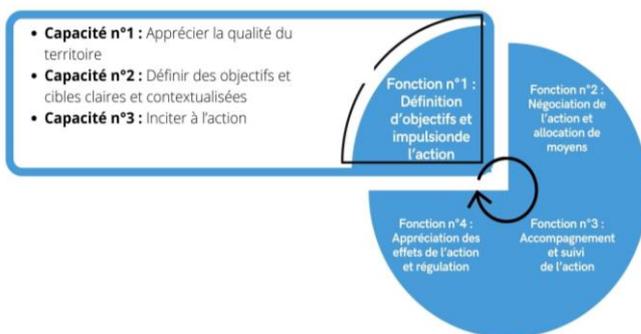
4. Les principaux résultats du diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso

4.1. Un système qui sait fixer des objectifs et des stratégies, mais qui peine à assurer leur appropriation et leur mise en œuvre au niveau local

Cette section présente les principaux constats du diagnostic sur la capacité du système éducatif burkinabé à mettre en œuvre les quatre fonctions fondamentales du pilotage de la qualité de l'éducation.

- Fonction n° 1 : Définition d'objectifs et impulsion de l'action

Constat n° 1 : *Le système éducatif burkinabé définit des objectifs et des stratégies pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, sous la forme d'injonctions normatives émanant du niveau central, mais les acteurs des autres niveaux se les approprient peu.*



Le ministère dispose d'une palette relativement importante de documents pour impulser des objectifs et des actions visant à améliorer la qualité de l'enseignement de base. Ce constat s'illustre à travers l'existence d'une diversité de documents de planification sectorielle

(exemples : Loi d'orientation, PDSEB 2012-2021, PSE 2017-2030, Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique [SIREP], Stratégie intégrée de la formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques [SIFCEEP 2019-2030], Référentiel qualité pour l'éducation de base, etc.). Ces documents de stratégie contiennent des objectifs et des valeurs cibles à atteindre pour améliorer la qualité de l'éducation. Pour les agents des directions centrales, ces documents de planification constituent des cadres qui structurent le pilotage routinier des actions et des programmes pour lesquels ils ont la supervision. Pour les acteurs du niveau déconcentré, ces documents définissent les actions qu'ils sont censés exécuter pour améliorer la qualité de l'éducation. Cependant, les résultats du diagnostic indiquent que les normes et les stratégies émanant du niveau central ne sont pas assez connues des acteurs des autres niveaux du système éducatif (enseignants, encadreurs pédagogiques, structures déconcentrées et centrales) appelés à les appliquer.

Constat n° 2 : Une difficulté du système éducatif à faire reposer la définition d'objectifs sur une connaissance préalable de l'état de la qualité de l'éducation au sein des différentes régions du pays.

La définition d'objectifs et l'impulsion de l'action impliquent une capacité des autorités à apprécier la qualité de l'éducation au sein des différentes régions du territoire pour ensuite définir des objectifs ciblés et contextualisés en fonction de besoins différenciés préalablement identifiés sur l'ensemble du territoire. Au Burkina Faso, le diagnostic indique que **le système éducatif dispose de nombreux outils pour appuyer la définition des objectifs et des stratégies pour améliorer la qualité de l'éducation** : des outils de suivi des résultats des élèves, tels que les compositions harmonisées ou l'Évaluation nationale des acquis scolaires (EAS) ; des outils de pilotage, tels que le Plan d'amélioration individuelle (PAI) et le Plan d'amélioration collective (PAC) ; ou encore des tableaux synoptiques. Cependant, on observe une faible **capacité du ministère à tirer profit de ces outils pour définir des objectifs ciblés et contextualisés, c'est-à-dire reposant sur une connaissance préalable de l'état de la qualité de l'éducation dans les différentes régions du pays et des besoins différenciés des élèves et des enseignants.**

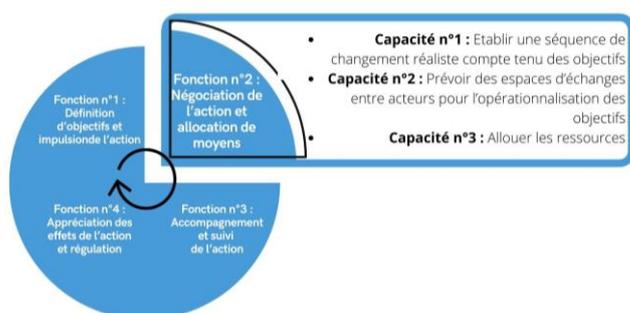
Ce constat renvoie notamment à un manque d'exploitation des données collectées par le biais de ces outils à des fins de pilotage mais aussi à une remise en question de leur fiabilité. C'est, par exemple, le cas des outils suivants :

- Les Évaluations nationales des acquis scolaires (EAS) : les témoignages des agents de l'administration déconcentrée ont, à l'unanimité, reconnu la quasi-inexploitation des résultats des EAS. Ils indiquent que les rapports des EAS ne leur parviennent pas et qu'après l'évaluation ils ont rarement de retours sur les résultats qui ne sont pas, dès lors, exploités au niveau déconcentré et école. Les acteurs du niveau central reconnaissent, quant à eux, qu'ils sont confrontés à une contrainte majeure, à savoir l'allocation des ressources demandées pour la mise en œuvre des EAS. Par conséquent, ils n'ont pas suffisamment de ressources pour assurer une diffusion optimale des résultats.
- Les compositions harmonisées : il ressort du discours des acteurs interrogés que l'utilisation des résultats des compositions harmonisées est insuffisante à tous les niveaux. Selon les acteurs du niveau central, cela peut s'expliquer par un manque d'intérêt accordé aux compositions harmonisées mais aussi par le fait qu'aucune direction de l'administration centrale ne soit officiellement désignée pour piloter et assurer le portage institutionnel des compositions harmonisées. Les acteurs du niveau central confirment en effet que « le suivi des compositions harmonisées n'est plus une réalité au niveau central ». Selon le point de vue des acteurs des CEB et des écoles, cela semble être dû à la remise en question de la pertinence et de la fiabilité des épreuves choisies, car celles-ci n'apparaissent pas toujours être adaptées aux réalités des classes. En effet, ils se plaignent, notamment, de ne pas être associés au choix définitif des épreuves qui se fait au niveau provincial.
- Les propositions de fin d'année : cet outil permet de collecter les résultats annuels des élèves pour le suivi de la mise en œuvre du redoublement. Cependant, selon les acteurs rencontrés, il ne semble pas fiable, car les enseignants transmettent de fausses informations à la CEB et continuent de faire redoubler les élèves à l'insu de la hiérarchie ou sur demande des parents.

Autrement dit, il existe une forte capacité du ministère à impulser des objectifs et des projets ambitieux afin d'améliorer la qualité de l'éducation sur le territoire burkinabé. Cette impulsion d'objectifs et d'actions souffre cependant d'une difficulté à apprécier l'état de la qualité de l'éducation dans des contextes et des lieux différents du système, et par conséquent, les besoins différenciés des territoires régionaux. Cela s'explique notamment par le fait que les agents rencontrés accordent peu d'espace à l'analyse et à l'interprétation des données mises à leur disposition, et qu'ils travaillent également à partir de données peu fiables. Par conséquent, il s'en suit un manque d'appropriation des acteurs de terrain des objectifs et stratégies impulsées par le niveau central, limitant ainsi leur impact sur l'amélioration de la qualité des apprentissages.

- Fonction n° 2 : Négociation de l'action et allocation de moyens pour l'action

Constat n° 1 : *Les espaces d'échanges prévus par le système éducatif pour l'opérationnalisation des objectifs et stratégies au niveau local souffrent de nombreux dysfonctionnements qui limitent leur portée.*



Le système éducatif burkinabé dispose de différents espaces de dialogue et d'échange visant à opérationnaliser les objectifs et les stratégies définis par le niveau central. Certains espaces d'échanges sont initiés par le niveau central, comme

les conférences pédagogiques, les journées de formation continue pour les enseignants et les visites pédagogiques prévues dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique (SIREP). Au niveau des écoles, on note également l'existence de divers espaces de dialogue tels que les Assemblées générales (AG) réunissant les acteurs et/ou les partenaires de l'école : les Associations des parents d'élèves (APE), les Associations des mères éducatrices (AME), les Comités de gestion d'écoles (COGES), les conseils de maîtres, les quinzaines critiques, les Clubs DEEN KAN, etc. Au niveau communal, les questions relatives à la qualité de l'éducation sont abordées lors des conseils municipaux, tandis que les Coordinations communales des COGES (CCC) sont des cadres de concertation, institués entre la mairie, les écoles et tous les acteurs de l'éducation de la commune, mais qui restent peu opérationnelles. Cependant, en dépit de l'existence de ces différents espaces de

dialogue, les acteurs rencontrés mentionnent un certain nombre de difficultés portant atteinte au bon fonctionnement de ces instances.

C'est notamment le cas des **Coordinations communales des COGES (CCC) qui sont confrontées aux difficultés suivantes** : (i) des problèmes budgétaires n'ayant pas encore permis d'étendre les CCC à l'ensemble des régions du pays ; (ii) la difficulté pour les CCC existantes de mobiliser des ressources financières pour assurer leur bon fonctionnement en raison, notamment, de la pauvreté de la population qui limite leur capacité à contribuer financièrement. La question de la « gratuité de l'éducation » est également l'une des raisons avancées par les acteurs pour justifier les difficultés liées à la mobilisation financière : « La notion même de gratuité de l'éducation est biaisée. En effet, certains parents ont compris que cela les dispensait de tout apport financier dans la scolarisation des enfants », explique un acteur du niveau déconcentré. Ces propos sont ensuite illustrés par l'exemple suivant : « Suite aux déclarations du ministre de l'Éducation selon lesquelles les salles de classe sous paillote seront résorbées au plus tard en 2020, les parents se sont alors désengagés et leur mobilisation autour des travaux de réhabilitation de l'école pose problème... Ils refusent » ; (iii) l'exigence de prises en charge financières par les acteurs pour être présents lors des rencontres. En effet, les ONG et certaines structures de l'État ont l'habitude de payer des *per diem* aux participants qu'elles invitent à des rencontres, si bien que certains acteurs habitués en font un droit ; (iv) un manque de synergie dans la planification des activités ayant pour conséquence un chevauchement des actions surtout au niveau déconcentré.

La **gestion des ressources et du fonctionnement de l'école par le biais de la mobilisation communautaire est, elle aussi, fortement handicapée** par les dysfonctionnements des structures de gestion participative des écoles (APE, AME, COGES). Ces dysfonctionnements sont liés, notamment, à une absence de vision claire des rôles et des responsabilités attribuées à ces différentes structures. Par conséquent, on assiste à des redondances et des confusions dans les actions mises en œuvre par ces structures, voire des rivalités entre elles, comme le mentionne un acteur du niveau déconcentré : « Ces structures se combattent et se font la concurrence dans une ambiance de conflits de leadership où leurs responsables méconnaissent leur fonctionnement et manquent de formation à leur mission. » On note également un désengagement des communautés en raison du transfert de ressources de l'État aux collectivités.

Les témoignages des agents rencontrés ont également permis **de mettre en évidence certaines difficultés relatives à l'implication des communes dans la gestion de l'éducation** : (i) la lourdeur administrative dans le traitement des dossiers d'appels d'offres ; (ii) l'insuffisance de compétences (ressources humaines qualifiées) des autorités communales ; (iii) la non-fonctionnalité des cadres de concertation communale comme la Coordination communale des COGES (CCC) ; (iv) le manque de

transparence dans la gestion des ressources transférées ; (v) les retards dans les approvisionnements des denrées et des fournitures scolaires, et une insuffisance de qualité et de quantité de ces intrants.

Constat n° 2 : *Les autorités de l'administration centrale et déconcentrée parviennent difficilement à mobiliser de façon coordonnée les acteurs et ressources au niveau local pour la mise en œuvre des politiques et actions visant à améliorer la qualité de l'éducation.*

Malgré une capacité du niveau central à impulser des objectifs et des actions pour améliorer la qualité de l'éducation, les actions ont du mal à être mises en œuvre au niveau local, le plus souvent, en raison de difficultés relativement importantes dans l'allocation des moyens : dysfonctionnements de certains groupes d'acteurs et structures chargées d'accompagner l'action, désengagement d'autres acteurs, et insuffisance de mobilisation des ressources pour accompagner la mise en œuvre des actions. Les témoignages des acteurs permettent notamment de mettre en évidence les difficultés suivantes :

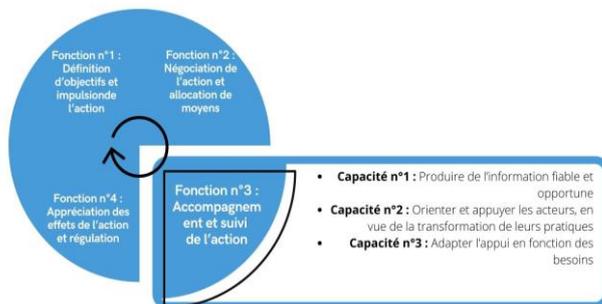
- **Par rapport au pilotage des PAI/PAC**, les acteurs du niveau central relèvent l'insuffisance de ressources essentielles pour leur mise en œuvre et l'absence de manuels de procédures définissant clairement les rôles et responsabilités de chacun. Les acteurs du niveau déconcentré mentionnent quant à eux l'absence de lignes budgétaires régulières pour passer les marchés de reproduction de ces PAI/PAC. Ce qui conduit le plus souvent les écoles à recourir aux appuis financiers des APE/AME pour la reproduction de ces outils. Les acteurs du niveau déconcentré soutiennent que l'insuffisance des ressources limite les possibilités de suivi/accompagnement de la mise en œuvre des PAI/PAC.
- **Par rapport au pilotage des compositions harmonisées**, les acteurs mentionnent une insuffisance de compétences (formation) au niveau déconcentré pour l'élaboration des items et des épreuves, une insuffisance de moyens pour la supervision et la remontée des données compilées et un manque d'organisation standard et rigoureuse. De plus, en dehors de la note instituant les compositions harmonisées, il ne semble pas exister de documents normatifs standards émanant du niveau central pour accompagner les acteurs dans l'organisation de ces compositions. Il semble également qu'il n'y ait pratiquement pas de pilotage des compositions harmonisées par le niveau central dans la mesure où les directions régionales collectent les rapports et les fiches de résultats. Comme mentionné précédemment, il semble qu'il n'y ait aucune structure du niveau central ne soit officiellement désignée pour les recevoir. Selon les acteurs rencontrés, les raisons du défaut de pilotage de la remontée des résultats sont multiples, à savoir : institutionnelles (absence de texte formel), financières (insuffisance de moyens pour la remontée des données compilées) mais aussi liées à un manque de volonté et d'engagement. Enfin, certains acteurs remettent en question la fiabilité des résultats des compositions harmonisées car, selon eux, certains enseignants tricheraient parfois en faisant découvrir les épreuves à l'avance ou en les modifiant.
- **Par rapport à la gestion décentralisée des ressources éducatives**, les acteurs mentionnent des difficultés liées aux lourdeurs administratives qui causent des retards dans le déblocage des « fonds transférés-MENAPLN » mis à disposition des mairies pour les constructions et réhabilitations d'infrastructures, l'acquisition de fournitures et de consommables (craie, ardoisine, cahiers de préparation...) au profit des écoles, mais aussi le manque de gestion transparente des fonds par certaines mairies qui ne fournissent pas toujours les pièces justificatives conformes. Selon les acteurs du niveau central, des dysfonctionnements dans la

gestion décentralisée des ressources sont présents à tous les niveaux et sont notamment liés au fait que les acteurs ont une faible connaissance de leur rôle et que leurs actions sont influencées par une forte politisation de la décentralisation.

Plus globalement, ces observations soulèvent la question de l'allocation et de la gestion des ressources pour assurer une mise en œuvre efficace des objectifs et stratégies impulsées par le niveau central. En effet, au niveau de l'administration centrale et déconcentrée, il est prévu la mise à disposition pour les acteurs des niveaux inférieurs de la chaîne d'implémentation, des ressources et/ou services jugés clés pour atteindre les objectifs et les cibles établis. Cependant, les difficultés mentionnées ne favorisent pas la mobilisation et l'utilisation optimale de ces ressources.

- Fonction n° 3 : Accompagnement et suivi de l'action

Constat n° 1 : Le système burkinabé dispose d'outils diversifiés pour produire de l'information sur le suivi des politiques éducatives, mais dont la fiabilité et l'exploitation restent à questionner.



Il existe au sein du système éducatif burkinabé, une diversité d'outils servant à produire de l'information pour l'accompagnement et le suivi des politiques en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation. On peut citer notamment les PAI/PAC, les

compositions harmonisées et les examens scolaires qui fournissent des données sur chaque unité inférieure (école), intermédiaire (CEB, province et région), et sur l'ensemble national, mais aussi la fiche synthèse de programmation annuelle des activités pédagogiques, la fiche synthèse d'appréciation des activités pédagogiques, l'examen pour l'obtention du Certificat d'étude primaire (CEP), les propositions de fin d'année pour le suivi des redoublements, les tableaux synoptiques, les outils de collecte des données sur les causes de la déscolarisation des filles, les Évaluations des acquis scolaires (EAS) et les annuaires statistiques. **Cependant, le diagnostic mené à tous les niveaux du système indique un manque de cohérence dans l'outillage des différentes stratégies de suivi-accompagnement des principaux dispositifs contribuant au pilotage de la qualité au Burkina Faso.** Par exemple, il n'y a pas de référentiel pour le suivi-évaluation des compositions harmonisées. En ce qui concerne les PAC/PAI, les référentiels existent mais ne sont pas toujours mis à disposition des acteurs. Pour ce qui est de l'examen du CEP, qui a un caractère national, les acteurs ne disposent pas d'un outil standard de supervision avec pour

conséquence des risques de chevauchements dans les rôles et les responsabilités attribués aux différents acteurs du niveau local et déconcentré impliqués dans la supervision et l'organisation de l'examen du CEP.

De plus, **les acteurs s'interrogent sur la fiabilité, l'accessibilité, la pertinence et l'exploitation des outils existants.** C'est par exemple le cas des outils suivants :

- **Les PAI/PAC : la quasi-totalité des acteurs de l'administration centrale et déconcentrée mentionnent un manque d'adhésion (réticence, désintérêt) des acteurs à l'exploitation des PAI/PIC au sein des classes et des écoles, avec pour implication un manque de fiabilité des informations sur la qualité consignée dans ces outils.** Selon les acteurs rencontrés, cette situation peut notamment s'expliquer par une faible capacité de la part des enseignants pour élaborer et mettre en œuvre les PAI/PAC, mais aussi par un manque d'accompagnement de la part des encadreurs censés les aider dans la mise en œuvre de ces dispositifs. D'autres acteurs déplorent l'absence d'impact de ces PAI/PAC sur les remédiations et le rendement scolaire, et constatent également une insuffisance de suivi, de contrôle, de supervision et d'évaluation de la mise en œuvre de ces outils.
- **Les tableaux synoptiques (outils de traitement des compositions harmonisées) : les acteurs semblent se contenter de les renseigner par formalité administrative sans vraiment s'appropriier les résultats ni les analyser pour en tirer des leçons en vue de définir des actions visant à améliorer la qualité.** Dans ces conditions, les acteurs du niveau déconcentré s'interrogent sur la pertinence de ces données. Au niveau central, les entretiens et les ateliers tenus n'ont pas permis de documenter des pratiques visant à utiliser les données issues de ces outils.
- **Les propositions de fin d'année : selon les acteurs rencontrés, les données sur le redoublement, collectées par le biais des propositions de fin d'année, sont souvent falsifiées par les enseignants pour être conformes aux textes réglementaires.** Autrement dit, la stratégie mise en place pour le suivi de la mise en œuvre de la réglementation sur le redoublement ne semble ni pertinente ni efficace dans la mesure où les données collectées ne sont pas fiables.
- **Les outils de collecte de données sur les causes de la déscolarisation des filles : certains acteurs affichent leur scepticisme quant à la fiabilité de ces outils** comme l'illustrent les propos suivants : « Les outils de collecte des données sur les cas de viol, rapt, mariages précoces ne remontent pas toujours du terrain à la DPEIEFG, car ceux qui sont chargés de le faire semblent se lasser, attitude qu'ils expliquent par l'absence de feedback, encore moins d'actions de la part de la direction technique ; ainsi, certains acteurs mettent arbitrairement néant sur ces outils. »

Autrement dit, les insuffisances de certains outils et/ou les stratégies de leur utilisation limitent les possibilités de disposer d'informations pertinentes, précises et fiables, permettant de déclencher une réflexion-action liée à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Constat n° 2 : *Une faible capacité du système à suivre et accompagner les acteurs sur le terrain en vue de la transformation de leurs pratiques professionnelles.*

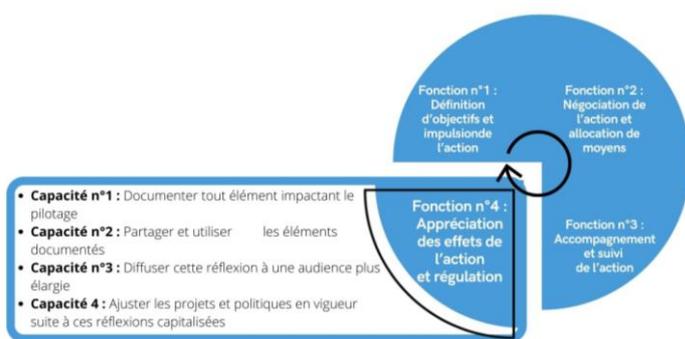
Au Burkina Faso, comme dans d'autres systèmes éducatifs, se doter de capacités solides pour accompagner et suivre la mise en œuvre des politiques sur le terrain est crucial en ce qu'elle conditionne l'appropriation des acteurs du terrain concernant les réformes, les stratégies, et les orientations impulsées par le niveau central, mais également la transformation des pratiques des acteurs pour l'atteinte des résultats escomptés. Cependant, les données du diagnostic montrent que la capacité du système éducatif burkinabé à appuyer la transformation des pratiques reste difficile à percevoir.

Prenons, à titre d'exemple, **la politique d'accompagnement pédagogique qui est insuffisamment orientée sur la transformation des pratiques enseignantes**. Or, sans pouvoir agir ou influencer les pratiques routinières de ces acteurs, et plus précisément favoriser leur transformation lorsque le contexte le justifie, un système éducatif peut difficilement améliorer le niveau des acquis des élèves. Cette situation peut notamment s'expliquer par trois types de difficultés :

- Des **difficultés d'ordre organisationnel** liées au pilotage de l'accompagnement pédagogique, **dont celles-ci mentionnées par les acteurs rencontrés** : la rareté des visites d'inspection, l'insuffisance de personnel d'encadrement, la faible articulation avec la formation initiale mais aussi le manque de moyens financiers et logistiques, la faible motivation des enseignants, l'insuffisance d'un appui-conseil de qualité, un dysfonctionnement structurel des structures d'encadrement et une quasi-absence de contrôle et d'évaluation pédagogiques des enseignants en dehors des examens professionnels en début de carrière.
- Des **difficultés relevant d'une focalisation du dispositif d'accompagnement sur un contrôle de conformité aux normes** : cette situation se traduit par une tendance des acteurs de l'encadrement à focaliser leurs pratiques d'accompagnement des enseignants sur le respect de critères, de standards issus de normes ou de prescriptions formulées par les autorités ministérielles et/ou déconcentrées. Par conséquent, les visites de classes et d'écoles sont souvent perçues par les bénéficiaires comme un moyen de contrôle et non comme un processus d'accompagnement et ne sont donc pas toujours favorablement accueillies.
- Des **enjeux forts qui en découlent sur les postures professionnelles des acteurs et sur leurs incitations à innover** : la tendance à verrouiller les gestes professionnels des enseignants autour du respect des normes et des standards se traduit par une faible valorisation des comportements innovants ou par l'absence d'incitation à l'innovation. En effet, l'analyse des données récoltées sur les visites pédagogiques indique que ces espaces, à l'image des cellules d'animation pédagogique, ne contribuent que faiblement à la valorisation et à la transformation des pratiques des enseignants dans la mesure où ceux-ci ne sont pas incités à procéder à l'auto-analyse de leurs gestes professionnels dans une perspective de développement de leurs pratiques professionnelles. En dehors de ces espaces de visites de classe, il n'existe pas de cadres formels initiés par les acteurs d'accompagnement pédagogique pour permettre aux enseignants d'échanger sur les réalités auxquelles ils font face au quotidien, identifier les difficultés auxquels ils sont confrontés et réfléchir collectivement à des pistes d'amélioration. Or, toutes ces choses sont le point de départ pour mettre en œuvre des changements de posture professionnelle.

- Fonction n° 4 : Capitalisation, appréciation des effets de l'action et régulation

Constat n° 1 : Une capacité à documenter certaines initiatives locales mais qui restent trop peu souvent partagées, utilisées et diffusées.



Au cours de l'enquête terrain, **des pratiques innovantes, tant sur le plan pédagogique et que sur le plan du pilotage, ont été identifiées.** Notons, les exemples suivants : l'exploitation des ressources du milieu pour concrétiser des leçons ; l'initiation à la pratique de certains

métiers, tels que la poterie, la teinture ou le batik, pour préparer les élèves à une meilleure intégration sociale ; les séances de sensibilisation des parents et des enseignants pour encourager et soutenir l'exploitation des savoir-faire endogènes dans les activités scolaires ; l'utilisation des langues locales pour faciliter l'acquisition des savoirs ; ou encore les pratiques d'autogestion des élèves, etc. De plus, ces pratiques innovantes coexistent souvent avec des pratiques d'incitations à l'excellence qui posent la question de leur impact négatif sur les élèves en difficulté (émulation v/s élitisme). Des cérémonies d'excellence sont organisées pour récompenser les meilleurs acteurs (élèves admis au CEP, enseignants de CM2, associations de parents d'élèves...). Ces pratiques ont tendance à marginaliser certains acteurs, notamment les élèves qui sont en difficulté d'apprentissage en dépit des progrès et les enseignants des classes intermédiaires. Il y a lieu dès lors de penser une forme d'émulation qui reconnaisse l'ensemble des efforts, c'est-à-dire une émulation inclusive pour plus d'équité pour tous les élèves et tous les enseignants. En somme, il semble pertinent d'amener les acteurs éducatifs à intégrer dans leurs pratiques des gestes professionnels porteurs pour la construction de savoirs pertinents d'une part, et pour des pratiques d'émulation n'excluant pas les élèves en difficulté d'apprentissage d'autre part.

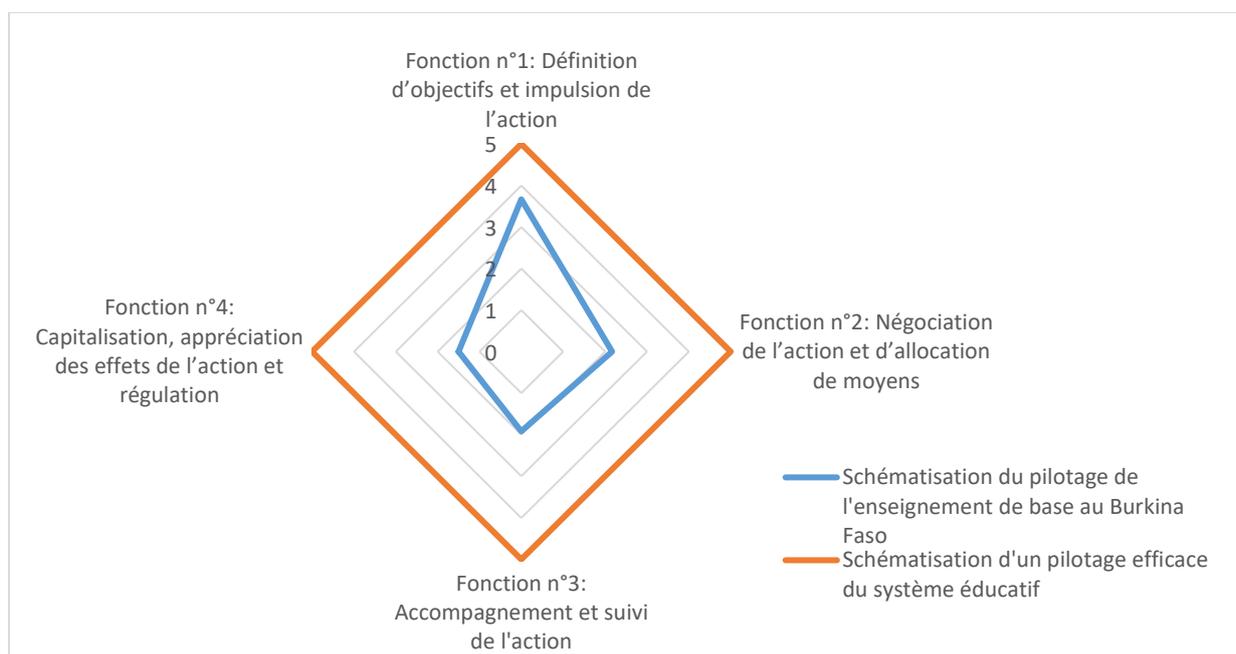
Se pose également la question de la documentation des pratiques innovantes par le système, pour leur partage, leur exploitation et éventuellement leur diffusion. En effet, il ne semble pas exister au sein du système **une veille pour identifier, recenser et ensuite partager ces pratiques innovantes qui ne dépassent souvent pas le cadre de l'école ou de son initiateur et sont peu mises à l'attention des responsables en charge de la formulation des politiques éducatives.** Autrefois, les Groupes d'animation

pédagogique (GAP) étaient de véritables rencontres formelles d'échanges et de partages d'expériences entre enseignants instituées par arrêté ministériel. Aujourd'hui, ces cadres formels ont été suspendus en raison, entre autres, de revendications de prises en charge par les enseignants. Bien que certains enseignants aient su combler ce vide en créant eux-mêmes leurs propres espaces d'échanges informels, **les pratiques innovantes ne font pas l'objet de réflexion dans un cadre formel qui regroupe leurs auteurs et les encadreurs pédagogiques et qui aboutit à des savoirs positifs consignés dans les archives afin de les partager avec les autres enseignants.** La hiérarchie justifie cela par la rareté des ressources, les moyens logistiques défectueux, le manque de temps en raison de la taille des CEB et le refus par les enseignants des visites des encadreurs pédagogiques. Pendant les observations de classe, les entretiens et les ateliers CEB, il ressort des discours des enseignants que leurs supérieurs reconnaissent l'existence de ces différentes pratiques mais qu'ils semblent leur accorder peu d'intérêt, comme l'illustre cette déclaration : « Leurs actions se limitent tout au plus à de brèves visites dans les écoles et les classes juste pour, disent-ils, encourager les enseignants. »

Pour conclure, les constats clés résumés dans cette section ont permis d'inférer des appréciations générales sur le niveau de développement des quatre fonctions fondamentales du pilotage de la qualité de l'éducation et d'aboutir à la schématisation ci-dessous. Ce schéma, illustre de façon assez parlante les efforts qu'il reste à faire pour améliorer le pilotage de la qualité et à terme la qualité de l'éducation au Burkina Faso. En effet, il ressort de ce graphique que les fonctions relatives à « l'accompagnement et suivi de l'action » et à « l'appréciation des effets de l'action et régulation » constituent la plus grande faiblesse du système de pilotage au Burkina Faso.

En effet, à l'issue de cette analyse, force est de constater que les acteurs de l'administration éprouvent de nombreuses difficultés pour assurer les fonctions relatives à « l'accompagnement et suivi de l'action » et à « l'appréciation des effets de l'action et régulation ». Ces difficultés sont liées à l'insuffisance/absence de ressources financières, de textes d'encadrement de la mise en œuvre de l'action et à l'insuffisance de pertinence de certains outils de suivi-évaluation. La capacité des autorités de l'encadrement à appuyer la transformation des pratiques enseignantes reste également limitée. Il est donc important de trouver des solutions idoines à toutes ces difficultés en vue de parvenir à un meilleur pilotage de la qualité de l'éducation.

SCHÉMA : SCHÉMATISATION DES CAPACITÉS DE PILOTAGE DE LA QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÉ



4.2. Les chantiers de travail identifiés pour améliorer le pilotage de la qualité au Burkina Faso

À tous les niveaux de la collecte et de l'analyse, des pistes d'amélioration du pilotage de la qualité ont été proposées par les acteurs rencontrés. Celles qui visent des problématiques similaires ou ayant un lien direct ont été réunies au sein d'un même chantier de travail. Ainsi, un chantier de travail rassemble l'ensemble des informations nécessitant d'ouvrir une réflexion sur des problématiques persistantes et résistantes observées sur le terrain (il s'agit de problématiques que les initiatives passées n'ont pas pu résoudre). Par conséquent, la particularité du programme est que ce diagnostic ne débouche pas sur des recommandations, mais plutôt sur des chantiers de travail permettant de mener des réflexions pour améliorer le pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso. Au total, quatre chantiers prioritaires ont été retenus :

- Chantier 1 : La promotion du pilotage local des apprentissages, basée sur une compréhension renouvelée des compositions harmonisées et de leur articulation avec la formation continue des enseignants par une démarche de projet à travers les PAI/PAC ;
- Chantier 2 : Le renforcement de la relation communauté-école en lien avec la décentralisation du sous-secteur de l'éducation, avec un accent particulier sur la gestion des parcours fluides, de l'inclusion (notamment des filles) et du bien-être des élèves ;
- Chantier 3 : Le développement des « savoirs endogènes » et leur intégration dans les pratiques scolaires en vue d'apprentissages pertinents et en phase avec les réalités socioculturelles du milieu ;
- Chantier 4 : La promotion du goût d'apprendre par la stimulation de l'enfant et la révision des systèmes d'incitation à l'excellence scolaire.

Chaque chantier est développé ci-dessous sous forme de fiche avec trois parties :

- ❖ **Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?**
- ❖ **Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?**
- ❖ **Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?**

Chantier 1 : La promotion du pilotage local des apprentissages, basée sur une compréhension partagée des PAI/PAC

❖ Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?

Ce chantier de travail a émergé à la suite du constat que le pilotage des apprentissages se fait actuellement sur la base d'outils impulsés par le niveau central, notamment les compositions harmonisées et les PAI/PAC, mais que les acteurs de terrain ne se les approprient pas pour mener un pilotage effectif des apprentissages. Au contraire, leur utilisation est perçue comme une obligation administrative dont on s'acquitte en faisant remonter simplement les résultats qui, du reste, ne font pas l'objet de feedback et rétro alimentation du niveau supérieur. Face à cela, on observe une méconnaissance de la philosophie et des enjeux des compositions harmonisées et celles des PAC/PAI par certains enseignants et encadreurs pédagogiques.

❖ Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?

À partir de ces constats et des propositions des acteurs interrogés au cours du diagnostic, il conviendra de réfléchir, et ce de façon participative, à une stratégie d'intervention visant à :

- Partager à tous les niveaux de pilotage la vision des PAI/PAC comme dispositif de mise en œuvre, de suivi et d'accompagnement de la politique nationale en matière de qualité au niveau local, et la stratégie d'opérationnalisation basée sur la coopération entre acteurs impliqués ;
- Engager les différents acteurs dans la co-construction des PAI/PAC dans la perspective d'un chantier commun à tous ;
- Redynamiser les équipes chargées de l'organisation des épreuves des compositions harmonisées notamment dans l'optique de restaurer la confiance des acteurs dans la pertinence des épreuves et la fiabilité des résultats de ces compositions ;
- Exploiter les résultats des compositions harmonisées en vue d'entreprendre des actions de remédiation au niveau local à l'aide des PAI/PAC ;
- Renforcer les capacités des acteurs impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre efficace des PAI/PAC ;

- Partager et diffuser la synthèse de la mise en œuvre des PAI/PAC du niveau supérieur vers le niveau de l'administration scolaire (*feedback*) ;
- Renforcer le suivi des enseignants par les encadreurs et faciliter le partage d'expérience pour améliorer la pratique/classe des enseignants dans le cadre de la Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique (SIREP) et de la Stratégie intégrée de formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques (SIFCEEP 2019-2030).

❖ **Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?**

La finalité principale de ce chantier est de faire des compositions harmonisées des cadres effectifs de pilotage des apprentissages au niveau local, en les articulant avec les plans d'amélioration individuelle et collective (PAI/PAC) dans la perspective de la formation continue et de l'encadrement pédagogique des enseignants.

Chantier 2 : Le renforcement de la relation communauté-école en lien avec la décentralisation, avec un accent particulier sur l'inclusion (notamment des filles), le bien-être des élèves et la fluidité des parcours scolaires

❖ **Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?**

Ce chantier émerge, d'une part, du caractère multidimensionnel de la participation communautaire (mêlant la gestion des ressources et des parcours scolaires) et, d'autre part, de l'importance significative que prend cette mobilisation dans le contexte burkinabé. La politique de décentralisation, qui comporte une composante de contractualisation avec les communes, ainsi que l'implication de la communauté dans des instances diverses de décision sur l'éducation, constitue un axe majeur de la politique sectorielle.

❖ **Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?**

À partir de ces constats, il conviendra de réfléchir de façon participative à une stratégie d'intervention visant à :

- Dynamiser les CCC des communes pour une mise en œuvre effective du développement local de l'école dans l'esprit de la décentralisation ;
- Mobiliser la communauté éducative pour la gestion des ressources, la promotion des infrastructures scolaires ainsi que le bien-être des élèves par la voie de campagnes d'information et sensibilisation ;

- Capitaliser et expérimenter les pratiques réussies par d'autres écoles, des COGES, des communes, etc. ;
- Renforcer le fonctionnement des organes de pilotage comme les COGES et les CCC ;
- Mettre en place un comité de veille jouant le rôle d'organe de supervision et de contrôle de la gestion des ressources allouées aux structures éducatives. Cet organe pourra notamment prendre en charge le suivi de l'approvisionnement des vivres scolaires dans les structures éducatives à temps, en quantité et en qualité ;
- Renforcer la collaboration entre les différentes structures décentralisées (les services des mairies en charge de l'éducation, CEB, conseil municipal, etc.) par la formalisation des cadres de rencontres, l'amélioration des canaux et des outils de partage des informations et la mise à disposition de personnel qualifié pour améliorer le pilotage des ressources transférées ;
- Mettre en place une structure spécifiquement chargée du soutien à la scolarisation des enfants vulnérables, notamment des filles.

❖ **Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?**

La finalité principale de ce chantier est de renforcer les liens entre l'école et la communauté pour l'implication effective de toutes les parties prenantes au processus éducationnel dans le contexte de la décentralisation du secteur de l'éducation en vue d'améliorer la fluidité des parcours, l'inclusion et le bien-être des élèves.

Chantier 3 : Le développement des « savoirs endogènes » et leur intégration dans les pratiques scolaires

❖ **Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?**

Malgré l'existence d'une volonté politique affichée pour le développement des savoirs endogènes, comme l'inscription des savoirs endogènes dans le cadre d'orientation du curriculum (COC), l'intégration effective de ces savoirs dans les programmes scolaires n'a pas abouti, pour l'instant, en raison de plusieurs obstacles, dont :

- Le manque de ressources financières majoritairement indiqué par les acteurs participants ;
- La difficulté à sélectionner et à décrire les savoirs éligibles pour les curricula en raison de la diversité et des variantes multiples ;
- La difficulté à mobiliser certaines communautés et à obtenir leur adhésion pour des initiatives importantes dans des contextes socioculturels compliqués caractérisés par des considérations ethniques défavorables telles que l'existence des castes ou des tabous.

❖ **Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?**

À partir de ces constats, il conviendra de réfléchir de façon participative à une stratégie d'intervention visant à :

- Exploiter des savoir-faire locaux dans les activités de production (poterie, vannerie, embouche, etc.) à partir des expériences des écoles qui les pratiquent ;
- Constituer un répertoire de savoirs locaux qui pourraient être inclus dans les curricula, par région ;
- Recourir aux personnes-ressources du terroir pour participer à la constitution et à la validation du répertoire, ainsi qu'au transfert des savoirs locaux identifiés ;
- Prendre en compte l'enseignement des savoirs endogènes dans les curricula.

❖ **Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?**

La finalité principale de ce chantier est de valoriser les savoirs endogènes par leur intégration dans les pratiques d'enseignement au sein des structures éducatives en prenant en compte les contextes socioculturels.

Chantier 4 : La promotion du goût d'apprendre par la stimulation de l'enfant et la révision des systèmes d'incitation à l'excellence scolaire

❖ **Pourquoi ce chantier a-t-il été retenu lors de la restitution nationale ?**

Des enseignants développent des gestes professionnels qui visent à mobiliser et à valoriser les élèves en vue d'obtenir leur implication effective à la construction des savoirs. Cependant, ces initiatives sont diversement appliquées et peu documentées, ce qui pourrait impacter négativement leur efficacité, à l'image des pratiques d'autogestion des élèves. De plus, ces pratiques coexistent souvent avec des incitations à l'excellence qui posent la question de leurs conséquences négatives sur les élèves en difficulté (émulation v/s élitisme). Des cérémonies d'excellence sont organisées pour récompenser les meilleurs acteurs (élèves admis au CEP, enseignants de CM2, associations de parents d'élèves...). Ces pratiques ont tendance à marginaliser certains acteurs, notamment les élèves qui sont en difficulté d'apprentissage en dépit des progrès et les enseignants des classes intermédiaires. Il y a lieu, dès lors, de penser une forme d'émulation qui reconnaisse l'ensemble des efforts, c'est-à-dire une émulation inclusive pour plus d'équité pour tous les élèves et tous les enseignants. En somme, il semble pertinent d'amener les acteurs éducatifs à intégrer dans leurs pratiques des gestes professionnels porteurs pour

la construction de savoirs pertinents, d'une part, et pour des pratiques d'émulation n'excluant pas les élèves en difficulté d'apprentissage, d'autre part.

❖ **Qu'est-ce que l'étude propose de soumettre à réflexion dans un esprit participatif pour aboutir à des recommandations ?**

À partir de ces constats, il conviendra de réfléchir de façon participative à une stratégie d'intervention visant à :

- Mettre en place une routine de documentation et de diffusion des initiatives innovantes à l'usage des enseignants et encadreurs pédagogiques ;
- Promouvoir des stratégies de stimulation du goût d'apprendre chez les élèves par la communauté éducative ;
- Refonder l'excellence autrement que sous sa forme actuelle en vue de valoriser les efforts des enseignants et de tous les apprenants, notamment ceux en difficulté d'apprentissage, afin de lutter contre l'élitisme.

❖ **Quels sont les résultats attendus de ce chantier ?**

La finalité principale de ce chantier est d'amener les acteurs éducatifs à intégrer dans leurs pratiques éducatives des gestes professionnels porteurs pour la construction de savoirs pertinents d'une part et pour des pratiques d'émulation n'excluant pas les élèves en difficulté d'apprentissage d'autre part et valorisant les enseignants sans focalisation sur la classe tenue.

5. Les prochaines étapes du programme d'appui au pilotage de la qualité au Burkina Faso

À ce stade, la première phase du programme d'appui au pilotage de la qualité – à savoir le diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation – est achevée. Cette étape a permis de dégager une compréhension contextualisée des pratiques des acteurs situés à tous les échelons du système éducatif, et de mettre en évidence des problématiques résistantes et persistantes qu'ils rencontrent dans leurs routines de travail. Comme mentionné précédemment, ce diagnostic ne débouche pas sur des recommandations, mais plutôt sur un ensemble de chantiers de travail sur lesquels il est nécessaire de se pencher pour mener des réflexions en vue d'améliorer le pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso.

Dès lors, les prochaines étapes de la mise en œuvre du programme d'appui au pilotage de la qualité consisteront à :

- Identifier avec les acteurs du système éducatif des pistes d'action d'amélioration associées à chaque chantier ;
- Expérimenter ces pistes d'action de façon restreinte et contrôlée sur une durée courte (six mois environ) ;
- Tirer les leçons de l'expérience pour consolider les propositions et expliciter les conditions pour leur mise en œuvre et proposer le tout comme recommandation à intégrer au plan de travail du ministère.

Il est actuellement proposé d'initier des réflexions collaboratives autour des chantiers par le biais de groupes de travail composés des membres de l'équipe nationale de recherche, des directions ou des services du MENAPLIN, voire des autres acteurs directement concernés par les chantiers.

6. Quelques ressources disponibles

Note de présentation du programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation :

<https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-12/Appui-Qualite-FR.pdf>

Vidéo de présentation du programme régional d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation :

<https://www.youtube.com/watch?v=me59pd4CQXU&feature=youtu.be>

Guide méthodologique *Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation* :

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375435>

Rapport synthèse du diagnostic du pilotage de la qualité de l'enseignement de base au Burkina Faso :

Disponible à la demande et téléchargeable bientôt