



**ANALYSE CRITIQUE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET DE  
DÉVELOPPEMENT DU BURKINA FASO DE 1960 A 2012,  
PERSPECTIVES ANTE ET POST 2015**

**Boubakar Savadogo**

*Étude de cas sur la situation au Burkina Faso de l'agenda post 2015 des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et de l'éducation primaire pour tous (EPT) par rapport aux objectifs nationaux en éducation et formation.*

Octobre 2013

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>SITUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÈ DES ORIGINES A L'INDÉPENDANCE .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>LIENS ENTRE LES POLITIQUES ÉCONOMIQUES ET ÉDUCATIVES AU COURS DES DEUX PREMIÈRES DÉCENNIES D'INDÉPENDANCE.....</b>	<b>12</b>
3.1	CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE.....	12
3.2	SITUATION DE L'ÉDUCATION .....	13
3.2.1	<i>Les mutations de l'éducation rurale .....</i>	<i>13</i>
3.2.2	<i>La réforme de 1979 à 1984.....</i>	<i>16</i>
<b>4</b>	<b>LIENS ENTRE LES POLITIQUES ÉCONOMIQUES ET RÉFORMES ÉDUCATIVES AU COURS DES ANNÉES 80.....</b>	<b>18</b>
4.1	SITUATION DE L'ÉCONOMIE .....	18
4.2	LES RÉFORMES ÉDUCATIVES DES ANNÉES 1980 .....	19
4.2.1	<i>La réforme révolutionnaire éducative avortée de 1984-86.....</i>	<i>19</i>
4.2.2	<i>La réforme proposée par la Banque Mondiale : le projet Éducation III....</i>	<i>20</i>
<b>5</b>	<b>SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE ET ÉDUCATIVE DES ANNÉES DES PROGRAMMES D'AJUSTEMENT STRUCTUREL (1990-2000) .....</b>	<b>21</b>
5.1	SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE .....	21
5.2	SITUATION DE L'ÉDUCATION .....	22
5.3	RELATION ENTRE ÉDUCATION ET PERFORMANCES SOCIALE ET ÉCONOMIQUE .....	23
<b>6</b>	<b>LES CADRES STRATÉGIQUES DE LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ (CSLP) ET LEURS RAPPORTS AVEC LES AGENDAS DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAUX ET RÉGIONAUX DE 2000 A 2010.....</b>	<b>25</b>
6.1	LES POLITIQUES INTERNATIONALES DE DÉVELOPPEMENT .....	25
6.2	LES POLITIQUES RÉGIONALES DE DÉVELOPPEMENT .....	25
6.3	LES POLITIQUES DE DÉVELOPPEMENT DU BURKINA .....	27
6.4	LA COHÉRENCE ENTRE LES POLITIQUES ÉCONOMIQUES INTERNATIONALES, AFRICAINES ET NATIONALES.....	27
6.5	INTERACTIONS ENTRE POLITIQUES INTERNATIONALES ET NATIONALE D'ÉDUCATION .....	29
<b>7</b>	<b>RÉFÉRENTIELS NATIONAUX DE DÉVELOPPEMENT ET D'ÉDUCATION POST CSLP (2010-2015).....</b>	<b>29</b>
7.1	ACCÉLÉRER LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE POUR IMPULSER LE DÉVELOPPEMENT.....	29
7.2	LE PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT STRATÉGIQUE DE L'ÉDUCATION DE BASE (PDSEB) ET LE PROGRAMME SECTORIEL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (PSEF) COMME CADRES DE RÉFÉRENCE POUR L'AGENDA POST 2015 .....	30
<b>8</b>	<b>DES DISCOURS A LA RÉALITÉ: REGARDS RÉTROSPECTIFS ET PROSPECTIFS .....</b>	<b>31</b>

8.1	LEÇONS TIRÉES DES ÉCHECS DES RÉFORMES PRÉCÉDENTES À PARTIR DE LA LECTURE DE L'ÉVOLUTION DES MISSIONS ASSIGNÉES AU SYSTÈME ÉDUCATIF DEPUIS LES ANNÉES 1960 .....	32
8.2	LIENS ENTRE POLITIQUES ÉDUCATIVES ET ÉCONOMIQUES .....	33
8.3	PLACE DE L'ÉDUCATION DANS LES PLANS DE DÉVELOPPEMENT .....	33
8.4	NIVEAU D'ÉDUCATION À PRIORISER .....	34
8.5	CE QU'IL FAUT FAIRE D'ICI À 2015 ET AU-DELÀ.....	34
<b>9</b>	<b>PERSPECTIVES POST 2015 .....</b>	<b>35</b>
9.1	DIMENSIONS NATIONALES.....	35
9.2	CONSULTATIONS INTERNATIONALES .....	36
<b>10</b>	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>41</b>
<b>11</b>	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>42</b>
<b>12</b>	<b>ANNEXES.....</b>	<b>45</b>

# SIGLES ET ABRÉVIATIONS

---

<b>ADEA</b>	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
<b>AOF</b>	Afrique occidentale française
<b>CCONG/EPT</b>	Consultation collective des organisations non gouvernementales /Education pour tous
<b>CDPP</b>	Centres de documentation et de perfectionnement pédagogique
<b>CER</b>	Centre d'éducation rurale
<b>CEP</b>	Certificat d'études primaires
<b>CEPE</b>	Certificat d'études primaires élémentaires
<b>CFJA</b>	Centre de formation des jeunes agriculteurs
<b>CP-CE-CM</b>	Cours préparatoire ; cours élémentaire ; cours moyen
<b>CPR</b>	Centre de promotion rurale
<b>CSLP</b>	Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
<b>EFTP</b>	Enseignement et formation, techniques et professionnels
<b>EPT</b>	Éducation pour tous
<b>ENP Burkina 2025</b>	Étude nationale prospective Burkina 2025
<b>FIDES</b>	Fonds d'investissement pour le développement économique et social
<b>FJA</b>	Formation des jeunes agriculteurs
<b>GPS</b>	Groupements post scolaires
<b>GJA</b>	Groupement de jeunes agriculteurs
<b>LIPDHD</b>	Lettre d'intention de politique de développement humain durable
<b>LMD</b>	Licence-Master-Doctorat
<b>LOE</b>	Loi d'orientation de l'éducation

<b>NTIC</b>	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
<b>OMD</b>	Objectifs du millénaire pour le développement
<b>PAS</b>	Programme d'ajustement structurel
<b>PDDEB</b>	Plan de développement de l'enseignement de base
<b>PDSEB</b>	Programme de développement stratégique de l'éducation de base
<b>PEPP I, II</b>	Programme enseignement post primaire I et II
<b>PME/PMI</b>	Petites et moyennes entreprises/Petites et moyennes industries
<b>PNUD</b>	Programme des nations unies pour le développement
<b>PPD</b>	Programme populaire de développement
<b>PPTE</b>	Pays pauvre très endetté
<b>PQDP</b>	Programme quinquennal de développement populaire
<b>RGPH 2006</b>	Recensement général de la population et de l'habitation (2006)
<b>SGNU</b>	Secrétaire général des nations unies
<b>TBA, TBS, TAP</b>	Taux brut d'admission, Taux brut de scolarisation, Taux d'achèvement du primaire
<b>UNESCO</b>	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>VIH/SIDA</b>	Virus de l'immunodéficience humaine/ Syndrome Immunodéficitaire acquis

# RÉSUMÉ EXÉCUTIF

---

Depuis l'ouverture d'une première école primaire à Koupèla en 1900 par le clergé, l'éducation moderne promue par le colonisateur, notamment français, est venue progressivement se substituer à l'éducation traditionnelle burkinabè avec des objectifs qui ont su évoluer avec le temps. Il s'agissait de dans un premier temps de former une élite de collaborateurs prioritairement au service de la métropole; ensuite, des commis et autres cadres subalternes au service des colonies plus ou moins autonomes, et enfin des cadres moyens et supérieurs pour développer l'économie des États indépendants au début des années 60. En 1961, les jeunes États indépendants africains s'étaient retrouvés à Addis-Abeba par l'intermédiaire de leurs ministres en charge de l'éducation pour projeter la scolarisation universelle à l'horizon 1980. Malheureusement, ni l'État voltaïque (1960-1983), ni l'État burkinabè (1984 à nos jours) n'ont encore atteint cet objectif de démocratisation de l'éducation primaire. La situation n'est guère meilleure pour les autres niveaux (préscolaire, post-primaire, secondaire, supérieur et plus généralement l'alphabétisation) qui enregistrent des taux plus faibles nonobstant la mise en œuvre de toute une série de réformes.

En effet, l'histoire de l'éducation au Burkina Faso a été jalonnée de réformes « ratées » du système éducatif, qui enregistre actuellement sa cinquième réforme majeure (2007) après successivement celle de l'éducation rurale (1961), celle du Gouvernement du Renouveau National (1979-84), ainsi que les réformes avortées de M. Crespin (1967) et de la Révolution (1986). La réforme de 2007 se veut une réponse aux déséquilibres créés par quarante années de politiques centrées sur l'éducation primaire. En effet, les quatre premières réformes mettaient plutôt l'accent sur l'éducation rurale qui a tiré sa révérence en 1991, avec la fermeture du dernier Centre de Formation de Jeunes Agriculteurs (CFJA). Il y a certes des innovations qui essaient aujourd'hui, tant bien que mal, d'intégrer la dimension éducation rurale, même si elles évitent soigneusement d'y faire référence. C'est le cas des Écoles Communautaires (ECOM), de l'Éducation bilingue, des Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF), des Centres Bama Nuara (CBN)<sup>1</sup>.... En fait, cette obstination pour l'éducation rurale trouve sa justification par la structure démographique du pays dont la majorité constituée de jeunes, vit en milieu rural. Cette réforme va-t-elle subir le même sort que les précédentes ? Sans préjuger de quoi que ce soit, l'évaluation de la première phase de la réforme en cours conduite par le Conseil National de l'Éducation montre que les mesures adoptées pour impulser le changement tardent à se mettre en place et que les 45 départements pilotes choisis sont confrontés à une massification sans précédent au post primaire, sans que les mesures de qualité suivent véritablement. Mais comment expliquer une telle persistance des difficultés ?

L'une des réponses pourrait venir de l'importance accordée à l'éducation dans les plans et programmes de développement économique et social depuis les indépendances. En effet, la volonté de réussir l'éducation pour tous coïncidait avec des politiques économiques restées longtemps interventionnistes, avec des résultats

---

<sup>1</sup>Bama Nuara en langue gulmacéma qui signifie « ce qui éveille »

mitigés pendant les trente premières années post indépendance. Devant l'échec de ces politiques, l'État, à l'instar de la plupart des États subsahariens, fut obligé de faire appel aux institutions de Bretton Woods (Banque Mondiale et Fonds Monétaire International) afin de l'aider à redresser son économie durant les années 90 à travers les Programmes d'ajustement structurel (PAS). Les PAS, en se focalisant sur les indicateurs macro-économiques, ont alloué quelques moyens pour le développement de l'enseignement primaire de manière isolée, ce qui n'a pas permis de développer une vision intégrée et holistique du système éducatif. Cette position était fondée sur les théories économiques dominantes de l'époque, qui prétendaient qu'il était plus avantageux d'investir dans le primaire que dans les autres niveaux d'éducation, en raison de sa rentabilité sociale élevée. Les PAS, avec des planifications à court terme (3 ans) autour d'objectifs et de projets précis, n'ont pas permis de freiner la paupérisation croissante des populations, ce qui a conduit à consacrer toute une décennie à la lutte contre la pauvreté à travers le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP 2000-2010). Cette période a été particulièrement riche en planification à long terme, avec l'approche programme privilégiée par rapport à l'approche projet, pour faire écho à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (2003).

Dans le domaine de l'éducation, ce fut la décennie du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB 2001-2010) qui a permis le doublement des chiffres pour les indicateurs quantitatifs de l'éducation au niveau primaire au cours de la période. Mais l'objectif de scolarisation universelle pour 2015 reste éloigné, si l'on en juge par la nouvelle programmation du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB 2012-2021) dans lequel la scolarisation primaire universelle est planifiée pour 2021.

Le PDSEB –instrument de mise en œuvre de la réforme de 2007 – recule les échéances des OMD en matière d'éducation ainsi que de l'EPT à l'horizon 2021, tout en identifiant les principales mesures de réformes à mettre en œuvre impérativement. Autrement dit, il faudrait aller très vite dans la mise en œuvre de ces réformes pour accélérer l'atteinte des objectifs intermédiaires, au risque de ne pouvoir non plus respecter ce nouveau rendez-vous de 2021, comme le craignent certains acteurs clés du système éducatif rencontrés sur le terrain dans le cadre de la présente étude. Face à ces difficultés économiques persistantes, le discours volontariste sur l'éducation va subir des stratégies de contingentement des flux pour éviter des tensions sociales.

Le débat sur l'EPT et les OMD se trouve d'autre part engagé dans des référentiels de planification comme la Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable (SCADD) qui elle-même s'inspire de l'Étude Nationale Prospective Burkina 2025, des conclusions de la commission nationale mise en place pour réfléchir sur l'agenda post 2015 sous le leadership de l'ancien Ministre de l'économie et des finances dans les années 70 et ancien Médiateur du Faso des années 2000, Monsieur T.M. Ganrango. Ce débat qui est déjà amorcé au niveau international ne manquera pas d'interpeller la partie nationale, eu égard d'une part, à l'implication des ministères en charge de l'éducation dans les fora internationaux et d'autre part, lors de la préparation de la requête du pays à l'attention du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) pour bénéficier de fonds additionnels, lequel exige un plan sectoriel éducation sur la période 2012-2021.

En définitive, il reste un certain nombre de questions fondamentales à aborder et à résoudre : quelle éducation de qualité faut-il dispenser à la majorité rurale de ce pays pour optimiser l'efficacité interne et externe du système éducatif ? Quelle formation professionnelle est-elle adaptée à cette majorité de jeunes ruraux et périurbains pour envisager le développement de compétences techniques et professionnelles qui semble être la priorité du Gouvernement depuis l'adoption de la politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels (2008) et de son plan d'action (2010) ? Aucun débat actuel ou à venir autour de l'agenda post 2015 ne peut occulter cette problématique.

## 1 INTRODUCTION

Le Burkina Faso est un pays enclavé au cœur de l'Afrique de l'ouest dans la zone soudano-sahélienne s'étendant sur une superficie de 274 200 km<sup>2</sup>. Il est essentiellement agricole et tributaire d'une pluviométrie capricieuse qui influence fortement la situation économique des populations. Les résultats de l'enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages 2009/2010, selon l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) cité par le PDSEB (p.3) révèlent que 43,9% de la population vit en-dessous du seuil de pauvreté, estimé à 108.454 FCFA contre 46,4% en 2003 correspondant à un seuil de 82.672 FCFA par adulte et par an. Les données projetées sur la base du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2006 où le taux de la croissance démographique était de 3,1%, indiquent que le pays compterait en 2013 environ 17 325 000 habitants, dont environ 52% de femmes. Cette population, selon l'INSD, sera de 18 450 494 habitants en 2015 et plus de 22 millions habitants en 2021 dont plus de 40% seront en âge de scolarisation.

Le facteur démographique constitue donc un défi majeur pour le développement du pays, car celui-ci devra assurer davantage de services sociaux de base pour sa population. Or ces services qui occupent une place de choix dans les indices de développement sont déjà insuffisants si l'on s'en tient aux classements du Burkina Faso selon le Programme des Nations Unis pour le Développement (PNUD) à travers l'Indice de développement humain (IDH). En effet, le Burkina Faso se situe parmi les 10 derniers depuis dix ans. Pour inverser cette tendance, le pays a défini au début des années 2000 une stratégie qui privilégie la qualification de ses ressources humaines pour se hisser au rang de nations émergentes à l'horizon 2025 (ENP 2025, 2004).

À ce titre, le législateur a défini l'éducation comme « *l'ensemble des activités visant à développer chez l'être humain l'ensemble de ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles, psychologiques et sociales en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel* » (Loi d'orientation de l'éducation, juillet 2007, article 2).

Cette définition s'inspire du rôle donné à l'éducation à travers l'Étude Thématique Éducation de l'ENP, qui affirme que l'éducation devrait « *constituer la source de jouvence au contact de laquelle, il [le pays] reprend des forces pour aller toujours de l'avant, monter toujours plus haut dans l'échelle du développement économique et social.* » (SANOU 2004 : 7) Cette assertion établit de fait un lien direct entre le développement économique et celui du système éducatif, montrant même que le premier est tributaire du second.

Paradoxalement, si dès les premières années de l'indépendance, la place centrale de l'éducation est reconnue dans les politiques de développement, il semble que « *la modicité, réelle des moyens financiers, matériels et humains, a été, depuis l'implantation de l'école par l'administration coloniale jusqu'à nos jours, à vrai dire plus encore de nos jours, une excuse voire un prétexte pour une politique éducative malthusienne.* » (PDSEB, 2012 :3). En effet, malgré les efforts fournis depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle avec l'ouverture de la première école moderne en Haute-Volta (Burkina Faso), l'éducation semble être l'affaire de quelques privilégiés, même si

l'enseignement primaire est en voie d'être popularisé depuis la mise en œuvre du PDDEB (2001 – 2011). Mais, dans un monde globalisant très compétitif et où le pays a l'ambition de devenir une nation à économie émergente à l'horizon 2025, de quel type de système éducatif le pays a-t-il besoin pour relever ces défis ?

Une réponse à cette question est donnée par l'ENP qui indique que le pays aurait besoin d'une élite : « *Celle capable d'anticiper sur l'avenir, les changements complexes, bref, une élite visionnaire nourrie au sein de la collectivité pour être capable d'exprimer les aspirations et de les traduire en projet de société de progrès continu* » (O. cit. P6).

Cependant, cette logique est-elle cohérente avec l'adhésion du pays aux objectifs et engagements internationaux dont l'éducation pour tous en 2015 ? Quelles sont les stratégies mises en œuvre par le pays pour les respecter/atteindre ?

Pour y répondre, nous ferons un état rétrospectif du système éducatif moderne burkinabè depuis ses débuts, et particulièrement à partir des années 60 en faisant ressortir les projets pour la période 2012-2015 dans le cadre des engagements internationaux (EPT et OMD). Ensuite, nous aborderons les perspectives du pays pour l'agenda post 2015. Cette analyse sera accompagnée de celle de la politique économique dans les mêmes périodes permettant ainsi d'analyser les liens entre politiques de développement économique et stratégies de développement de l'éducation.

## 2 SITUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÈ DES ORIGINES A L'INDÉPENDANCE

Les premières écoles du pays furent l'œuvre des missionnaires catholiques : la première fut fondée en 1900 à Koupèla, puis, à la demande de l'administration coloniale, une autre fut ouverte à Ouagadougou en 1902. Cette progression de l'école confessionnelle va très rapidement entrer en concurrence avec l'école laïque en raison de l'anticléricalisme qui apparaît en France dès 1905, ce qui va ralentir son développement et son déploiement sur le territoire colonial. L'école coloniale laïque, avait pour mission essentielle de servir les intérêts de la France; en témoignent les propos du Ministre des colonies, Albert Sarraut qui définissait l'objectif de l'éducation coloniale en ces termes : *«Éduquer les indigènes est assurément notre devoir... Mais ce devoir fondamental coïncide en outre avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques.»* (SANOU, F, 1987 :7).

Le colonisateur avait un projet de domination culturelle qui devait passer dans un premier temps par l'éducation des fils de chefs ; l'école est alors surnommée « école des otages » par certains auteurs<sup>2</sup>. Après la seconde guerre mondiale, la perspective change comme l'indique le rapport de la conférence de Brazzaville de 1944 : *«Le programme d'éducation des populations indigènes doit toucher la majorité, doit leur apprendre à mener une meilleure vie; en même temps, la sélection sûre et rapide d'une élite doit être effectuée... Le programme doit être assuré en français, l'usage des dialectes locaux sera totalement interdit dans les écoles tant privées que publiques»* (cité par Scanlon, 1964, p. 131).

Cette nouvelle orientation amène la France à mettre en place pour les pays africains un Fonds d'Investissement pour le Développement Économique et Social (FIDES), avec une loi datée du 30 avril 1946 pour le développement de l'éducation. Sur une prévision de 20 milliards de Francs pour toute l'AOF, la Métropole réussit à en mobiliser 11,3 milliards dont 1,4 milliard pour le territoire de Haute-Volta. L'objectif est alors d'y tripler le taux de scolarisation, estimé à 1,8% en 1947.

Tandis que la politique économique vise le développement d'une masse critique de producteurs, l'éducation doit servir de base pour former cette nouvelle génération. Trois plans quadriennaux d'équipement sont établis, le dernier envisageant de porter le taux de scolarisation de 7,47% en 1958 à 10% en 1962, à la fin du plan.

En outre, les plans quadriennaux ont une composante « éducation de base » qui s'adresse aux couches de la population analphabète. Cette forme d'éducation de base, aujourd'hui appelée « éducation non formelle » est assurée par des instituteurs organisés en groupes mobiles équipés de véhicules, d'appareils audio-visuels et de matériel de camping pour sillonner le territoire. Le territoire est tellement pauvre qu'il ne dispose pas d'établissements secondaires au début du plan, à l'exception des

---

<sup>2</sup>En référence au fait que l'école constituait un moyen pour le colon d'assurer la collaboration des notables africains, à travers leurs fils à l'école et aussi un moyen de préparer une relève de collaborateurs plus modernes et plus dévoués.

séminaires catholiques de Pabré, créé en 1925, de Koumi (1935) et de Nasso (1946) pour la formation des prêtres.

Les prévisions du plan semblent effectivement réalisées car le taux de scolarisation passe de 1,8% en 1947 à 3,67% en 1952 et à 6,49% en 1956 pour les enfants de 6 à 11 ans. Ces chiffres sont plus ou moins confirmés par le dossier initial de la Réforme (1976, p. 15), qui indique que de 1948 à 1960, les effectifs sont passés de 9760 élèves à 51 490 et le taux brut de scolarisation de 3% à 7%.

Au demeurant, il s'agissait de jeter les bases d'une école capable de répondre aux besoins de colonies plus autonomes, mais toujours reliées à la "mère patrie" qu'est la France.

Il faut attendre l'avènement des indépendances en 1960 pour assister à un changement significatif avec la mise en œuvre de politiques économiques interventionnistes sur fond de promotion de l'éducation rurale pendant les trois premières décennies de l'indépendance.

### **3 LIENS ENTRE LES POLITIQUES ÉCONOMIQUES ET ÉDUCATIVES AU COURS DES DEUX PREMIÈRES DÉCENNIES D'INDÉPENDANCE**

#### **3.1 Contexte socio-économique**

Dans le domaine économique, dès le début des années 1960, le Burkina Faso, comme de nombreux pays en développement, adopte la planification en tant que principal outil de développement économique. Cette approche confère à l'État un rôle économique accru à travers le "Plan" qu'il utilise comme moyen d'expression des priorités dans l'affectation des investissements et de prévision de l'évolution de la production qui en résulterait. Ainsi, la sous période 1963-1964 a vu l'adoption et la mise en œuvre d'un plan intérimaire suivi d'un Plan quinquennal 1963-1967.

L'orientation prioritaire du Plan intérimaire est l'accroissement du revenu des masses rurales et son objectif subséquent, le doublement de la production rurale en 15 ans. Ce plan s'appuie sur six plans sectoriels : un plan rural, un plan des aménagements nationaux (infrastructures et grands projets nationaux d'ordre productif), un plan industriel (mines, industries agricoles et alimentaires, travaux publics et bâtiments, industries de biens d'équipement et divers), un plan citadin (pour l'urbanisation de douze agglomérations, outre Ouagadougou et Bobo-Dioulasso<sup>3</sup>), un plan des équipements administratifs et un plan des études et recherche de portée générale.

---

<sup>3</sup>Ouahigouya, Koudougou, Banfora, Dédougou, Fada-N'gourma, Kaya, Gourcy, Yako, Tenkodogo, Nouna, Po et Tougan.

Le Plan quinquennal (1963-1967) qui suit s'inscrit dans la continuité du Plan intérimaire, en définissant des orientations fondamentales ayant trait essentiellement à l'élévation du niveau de vie des masses, l'accroissement de la production et de la productivité du secteur rural ainsi que la réalisation de l'unité nationale.

Cependant, la situation désastreuse des finances publiques et la perte de crédibilité du pays conduisent à l'adoption d'un vigoureux programme de redressement en 1966. Ce programme d'austérité, qui comprend une réduction des dépenses (rigoureuse compression des dépenses courantes) et une augmentation des ressources de l'État (augmentation de la base imposable, de l'assiette fiscale et des taux d'imposition), provoque un soulèvement populaire. Le premier Président de la République ne parvient pas à y résister et est remplacé par un régime militaire. Le plan de redressement fait alors place à un Plan cadre formulé pour couvrir la période 1967-1970.

Le Plan cadre vise à prendre en charge tous les secteurs de l'activité économique et sociale avec la production du secteur rural et les transferts en provenance de l'extérieur comme principaux leviers d'action. Il comprend : un plan de développement rural, un plan de développement du secteur moderne, un plan de développement des infrastructures économiques, un plan de développement du secteur social et administratif axé essentiellement sur l'éducation nationale, la santé et le service social, un plan d'information et de propagande, ainsi qu'un plan de développement des statistiques, d'enquêtes et de la recherche scientifique.

Le Plan cadre (1967-1970) est suivi de deux Plans quinquennaux de développement économique et social (1972-1976, 1977-1981). En termes d'objectifs et de plans sectoriels, ils ne sont pas fondamentalement différents du Plan cadre, puisque focalisés sur la satisfaction des besoins essentiels des populations par le biais du développement rural, des industries, des infrastructures, de l'éducation, de la formation, de l'emploi, de la santé et de la promotion de la culture.

## 3.2 Situation de l'éducation

### 3.2.1 Les mutations de l'éducation rurale

Au niveau de l'éducation, il est clair depuis l'époque coloniale et la différenciation des premières écoles (école du village, école régionale, etc) qu'il n'y a pas d'avenir économique, d'avenir tout court, sans tenir compte des 90% de la population rurale. Cette vision se traduit au sein du système éducatif par la réforme de l'éducation rurale dès 1961, avec comme objectif : *«d'assurer à la totalité des enfants qui n'ont pas pu être scolarisés, une instruction élémentaire et une formation rurale et civique»*, ceci grâce aux travaux antérieurs de deux experts français, Christol et Médard (1959), eux-mêmes faisant suite à une circulaire de Gaston Defferre datant de 1956.

L'école devient un champ à travers les centres d'éducation rurale (CER) chargés de dispenser cette éducation. Les CER doivent être implantés dans les villages où il n'existe pas d'école classique et sont amenés à disparaître lorsqu'il vient à s'en créer. Moins coûteux, ils sont donc conçus comme un palliatif à l'absence d'écoles primaires et offrent aux jeunes de 12-15 ans qui auraient manqué leur inscription au primaire

une formation de courte durée (3 ans) avec des programmes flexibles allant de mai à mars, pour tenir compte du calendrier agricole. Les filles ont aussi leur programme, différent de celui des garçons pour, dit-on, mieux les préparer à leurs « activités spécifiques » : hygiène, soins maternels et infantiles, cuisine, ménage, petit jardinage, etc. Les élèves des CER ne peuvent pas redoubler et le cursus n'est pas non plus sanctionné par un diplôme. Les enseignants (moniteurs) recrutés au niveau du Certificat d'Éducation Primaire (CEP), moins qualifiés donc, reçoivent une formation pédagogique et de remise à niveau d'un an dans un Centre de Formation des Maîtres d'Éducation Rurale (CFMER). Sur le terrain, ils bénéficient de l'encadrement des Organismes Régionaux de Développement (ORD). Pour faciliter l'intégration des sortants de l'éducation rurale, des Groupements Post Scolaires (GPS) sont créés pour leur permettre de se retrouver dans des structures coopératives similaires au modèle des groupements Nam.

Ces principes évoluent jusqu'aux résultats de l'évaluation conjointe conduite entre 1972 et 1973, qui conclut que l'éducation rurale sous sa forme « scolarisation » est un échec. Prenant acte des conclusions de cette évaluation, le Gouvernement et ses partenaires décident en 1974 d'abandonner l'éducation rurale au profit de la Formation des Jeunes Agriculteurs (FJA). Ainsi, les CER sont remplacés par des Centre de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA). Les Groupements Postcolaires (GPS) deviennent des Groupements de Jeunes Agriculteurs (GJA). Pour éviter toute équivoque, l'on décide aussi de confier la gestion du dispositif au ministère en charge du développement rural. La rénovation du système doit coûter 8 millions de dollars US provenant du FAC, FED, RFA et de l'AID (Banque Mondiale dans le cadre du projet Education I). La Banque renouvelle son aide en 1979, la portant à 14 millions de dollars US. La Suisse pour sa part construit un centre de formation des monitrices d'éducation rurale.

Nonobstant cette rénovation, l'éducation rurale poursuit sa chute. Ainsi : « *La fréquentation des centres ne s'est guère améliorée, stagnant autour d'une moyenne de 20 000, soit environ 2% de la population de la tranche d'âge de 12-14 ans concernée, entre 1974 et 1982, tombant même à 17 000 en 1981. Le nombre de centres se situait à la même période (1974-1982) autour de 700, tombant même à 562 en 1982, alors que pour la même période le nombre des écoles primaires a augmenté de moitié (passant de 2 425 à 3 629), et les effectifs ont pratiquement doublé en primaire (passant de 124 966 à 244 570 élèves). Les coûts unitaires ont confirmé leur tendance à la hausse pour l'éducation rurale, quadruplant ceux de l'enseignement primaire.* » (SANOU 1987 : 25)

Enfin, M. Crespin (1967) expert de l'UNESCO ayant travaillé au Burkina Faso de 1967 à 1972, propose une synthèse entre l'éducation rurale et l'enseignement primaire dans une analyse parue sous le titre : « *Étude d'une formule synthèse de l'enseignement du premier degré et de l'éducation rurale sous la forme d'un enseignement fondamental* ».

Dans cette proposition, il suggère la création d'un enseignement fondamental de quatre ans ou cycle d'alphabétisation. Cet enseignement serait assuré simultanément par les écoles primaires régulières du CP1 au CE2 et par les centres d'éducation rurale de la première à la troisième année. À l'issue de ce cycle fondamental, les écoliers seraient orientés soit vers un centre d'éducation rurale renforcé, soit vers un cours moyen classique, au cycle respectif de deux ans, en fonction des performances au

niveau du cycle fondamental. Le CER renforcé serait ouvert aux élèves sortis de l'éducation rurale ainsi que ceux du CE2 qui auraient atteint ce niveau après plus d'un redoublement. Le Cours Moyen normal serait accessible aux élèves qui auraient atteint le CE2 sans ou avec un seul redoublement. Mais tous les élèves, du CER renforcé comme du Cours Moyen, à l'issue de la deuxième année, auraient la possibilité de passer le CEPE et le concours d'entrée en 6e, tandis que les moins méritants des CER renforcés deviendraient des artisans ou des agriculteurs modernes. Les artisans sont donc considérés comme des rebus du système éducatif, posture qui va malheureusement handicaper l'évolution du système de formation professionnelle jusqu'à la politique de 2008.

Ces propositions de Crespin, quoique séduisantes, n'ont jamais été appliquées malgré la création d'une dizaine d'écoles pilotes. C'est une réforme plus globale suggérée initialement par le Centre de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique qui est adoptée, et que nous aborderons ultérieurement. Mais l'éducation rurale va poursuivre ses mutations avec cette proposition de la Banque Mondiale qui dans le cadre de son projet Éducation II initié en 1979 recommande la transformation des CFJA en Centres de Promotion Rurale (CPR). Les apprenants devraient en une année de formation acquérir les compétences nécessaires pour servir dans les ORD, comme encadreurs agricoles.

En résumé, l'évolution de l'éducation rurale peut être retracée comme suit : on passe en dix ans du CER au CFJA ; il est ensuite prévu de passer à l'école fondamentale (réforme avortée de Marcel Crespin), mais on lui préfère finalement le CPR censé contribuer à la formation agricole des jeunes. Si les CPR existent jusqu'à nos jours, avec cependant beaucoup de difficultés, si l'on en juge par leurs coûts par apprenant très élevés (SAVADOGO et al, 2008), les CFJA ont fermé officiellement leurs portes depuis 1991.

Au total, l'éducation rurale demeure un concept à approfondir dans un pays en majorité rural. Du reste, il existe aujourd'hui des innovations éducatives, surtout dans l'éducation non formelle qui tentent d'apporter des réponses aux préoccupations du monde rural, surtout dans le domaine de la formation professionnelle. C'est le cas des Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF), des écoles communautaires, des centres d'alphabétisation intensive pour le développement (AFI-D), etc. qui s'attaquent à l'éducation des jeunes déscolarisés en milieu rural. Cependant, leur faible développement pose une autre préoccupation : quel modèle d'éducation alternative démocratique peut-on promouvoir pour répondre à la demande forte d'une population constituée à 47% par des moins de 15 ans?

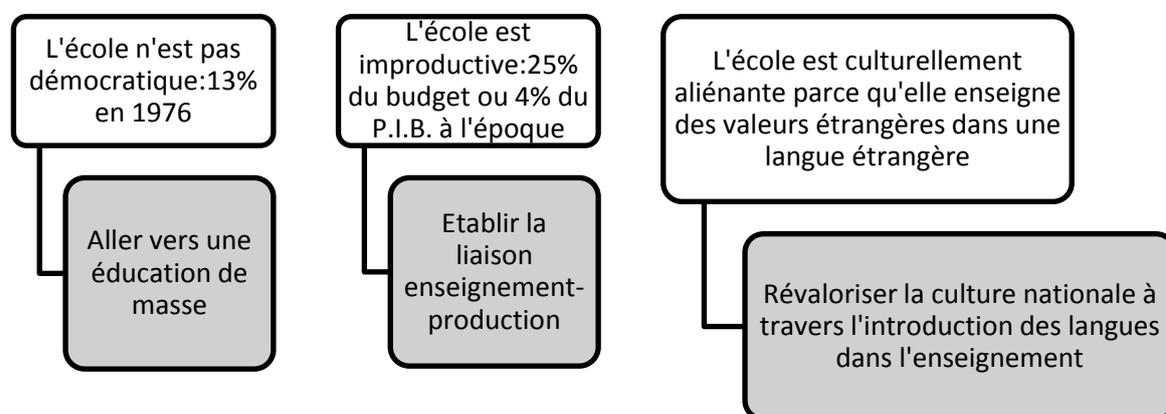
Au demeurant, face à l'échec manifeste de l'éducation rurale, la question n'est plus de savoir s'il faut développer ou non un modèle parallèle adapté au monde rural mais de développer un modèle diversifié, intégré et optionnel en fonction des besoins des cibles. C'est ce que tentent de faire les innovations éducatives actuelles dans le non formel, lesquelles semblent bien appréciées par les populations demandeuses. En effet, de nombreuses franges de la population sont exclues du système formel actuel, du fait de l'insuffisance d'infrastructures ou de l'inadaptation des programmes. L'aspiration de promotion sociale que l'école est censée procurer aux yeux de la population en majorité rurale confirme l'option d'une école unique adaptée à tous et à toutes. Toute attitude contraire serait vouée à l'échec, car l'école rurale au lieu de

contribuer à fixer les jeunes dans leurs terroirs comme l'espéraient ses promoteurs a plutôt contribué à favoriser l'émigration des jeunes voltaïques vers les pays voisins, notamment la Côte d'Ivoire le Ghana.

### 3.2.2 La réforme de 1979 à 1984

En 1976, un Rapport intitulé *Réforme de l'éducation-Dossier Initial*, est publié après de longues enquêtes lancées par le CDDP. Selon ce Rapport, « *La société de développement communautaire visée par le Gouvernement ambitionne de former un nouveau type de citoyen doté du sens de la justice et débarrassé de tout complexe, farouche défenseur de nos valeurs culturelles qu'il apprendra à connaître et à aimer* ». (MEN 1976 : 86)

De cette vision découle le diagnostic suivant :



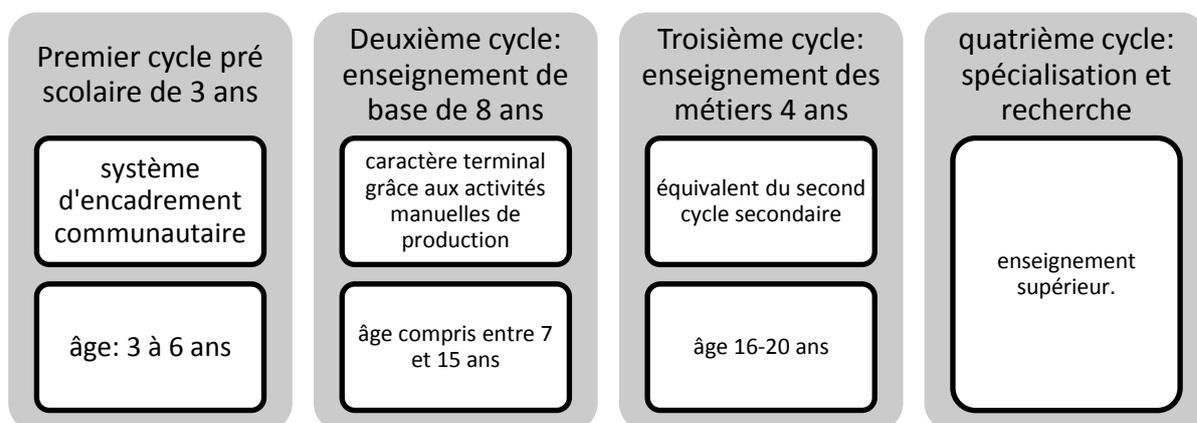
Sur la base de cette analyse sont fixés les grands objectifs de la Réforme pour la période 1977-1987, soit :

- démocratiser les savoirs à travers la réalisation d'un taux de scolarisation de 50% au niveau de l'enseignement élémentaire de base pour les deux sexes et le lancement d'un programme national d'élimination de l'analphabétisme ;
- intégrer l'éducation et le développement par l'ajustement des cadres supérieurs et moyens aux besoins du secteur moderne et la production dans les institutions d'enseignement et de formation de telle sorte que les dépenses courantes de matériel soient autofinancées ;
- favoriser le développement d'une culture authentique en généralisant l'utilisation effective des langues nationales comme langues d'enseignement et la création dans chaque établissement d'un groupe artistique.

La caractéristique majeure de cette réforme est l'introduction des langues nationales et des activités pratiques de production. L'expérimentation doit durer quatre ans avec l'assistance financière de l'UNESCO, du PNUD et viser initialement 30 écoles avec une perspective d'extension de 15 écoles chaque année. Le volume horaire

d'enseignement est réparti de manière à basculer vers l'apprentissage du français de manière progressive.

L'organisation du nouveau système éducatif doit comprendre les quatre cycles suivants :



En conclusion, les promoteurs de cette réforme la voulaient démocratique: « *La Réforme sera globale. Il n'y aura pas deux écoles, une pour les pauvres, l'autre pour les riches ; l'une pour les citadins, l'autres pour les paysans. Les pères et mères d'aujourd'hui qui décident de la réforme décident pour leurs enfants et non pour ceux du voisin.* » (MEN 1976 :103).

L'évaluation doit être faite par le Gouvernement, le PNUD et l'UNESCO. Des évaluations internes sont produites périodiquement par le CDPP, devenu entre-temps Institut National de l'Éducation (INE), qui conclut au succès de l'expérimentation alors que les cadres retiraient leurs enfants de ces écoles au fur et à mesure de son extension et que des critiques s'élevaient de toutes parts: syndicats, conseil révolutionnaire économique et social, presse et parents d'élèves. Suite à l'avènement de la révolution en 1983, la réforme fut arrêtée et une nouvelle réforme fut proposée.

En définitive, si le fondement de la politique de développement reposait sur le développement rural comme l'attestent les six plans qui ont caractérisé la période ( Plan intérimaire de 63-64, Plan quinquennal de 63-67, Plan de Redressement de 1966, Plan cadre de 67-70 et Plans quinquennaux de 72-76 et 77-81), le répondant au niveau de l'éducation à travers la réforme de l'éducation rurale n'a pas connu le succès escompté.

## 4 LIENS ENTRE LES POLITIQUES ÉCONOMIQUES ET RÉFORMES ÉDUCATIVES AU COURS DES ANNÉES 80

### 4.1 Situation de l'économie

Le début des années 80 coïncide avec l'avènement du régime révolutionnaire qui met à son tour en place un nouveau programme de développement appelé Programme populaire de développement (PPD) (1984-1985), puis deux Plans Quinquennaux de Développement Populaire (PQDP).

À partir de 1983, la nouvelle démarche en matière de planification se caractérise par l'introduction de plans par objectifs. Ainsi, le PPD est élaboré pour couvrir un ensemble d'opérations ponctuelles d'investissements dont la réalisation devrait permettre de jeter les bases économiques et sociales nécessaires à l'élaboration du prochain plan quinquennal de développement populaire (1986-1990). Il est constitué d'un programme de base qui regroupe l'ensemble des projets sectoriels initiés au niveau des provinces par les masses paysannes qui sont chargées de leur exécution et d'un programme d'appui complémentaire.

Les secteurs socio-économiques retenus pour cette courte période sont essentiellement le développement rural, les industries et services, les infrastructures, le développement social et les ressources humaines.

Deux PQDP sont élaborés pour la période de 1986 à 1995 (1986-1990 et 1991-1995), lesquels regroupent les orientations et actions de développement autour des "secteurs de production" (agriculture, élevage, pêche, forêt, aquaculture, mines, industries publiques et privées, faune, bois, artisanat), des "secteurs de soutien à la production" (énergie, désenclavement, communications, tourisme, hôtellerie et aménagements hydro agricoles, hydraulique, transports, commerce), des "secteurs sociaux" (éducation, recherche, santé, genre et protection de la petite enfance, arts et culture, aménagements urbains, information, sports et loisirs), du "secteur de l'organisation, des infrastructures et équipements administratifs" (décentralisation et déconcentration administrative, maintien de l'ordre public, sécurité intérieure et extérieure, souveraineté nationale, gestion rationnelle des ressources humaines et financières, maîtrise de l'économie).

Mais, quelle sera l'influence de ces politiques économiques qui évoquent précisément le développement des ressources humaines et des secteurs sociaux sur l'éducation ?

## 4.2 Les réformes éducatives des années 1980

Cette période va impliquer deux séries de réformes, l'une par le nouveau régime et l'autre avec l'impulsion de la Banque Mondiale, en cohérence avec ses interventions antérieures.

### 4.2.1 La réforme révolutionnaire éducative avortée de 1984-86

#### Nouveau diagnostic

Dans le cadre du développement des ressources humaines retenu comme secteur stratégique dans le PPD et le PQDP, la quête d'un citoyen burkinabè de type nouveau à travers une école nouvelle se manifeste à travers l'arrêt de la réforme précédente, celle de 1979 et la mise en chantier d'un nouveau projet de réforme. Le Régime révolutionnaire repose donc le diagnostic du système éducatif, presque identique à la réforme précédente hormis le versant idéologique (marxiste) qui en faisait la spécificité, assorti d'une nouvelle proposition de structuration qui sera vite remise en cause.

Diagnostic	Structuration du nouveau système	Critiques
<ul style="list-style-type: none"><li>• Coût de revient jugé élevé ;</li><li>• sélectivité et caractère anti-démocratique ;</li><li>• Nature de classe (exploitation des dominés par la classe bourgeoise) ;</li><li>• Caractère aliénant et acculturant ; inadaptation au marché du travail ;</li><li>• Inefficacité externe faisant de lui une fabrique de chômeurs.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cycle pré scolaire de 3-6 ans (garderie populaire) ;</li><li>• Cycle des métiers à trois niveaux :<ul style="list-style-type: none"><li>• Niveau fondamental (5 ans) ;</li><li>• Niveau polytechnique (3 ans) ;</li><li>• Niveau de spécialisation (2 ans)</li></ul></li><li>• Cycle de recherche et innovation.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Pourquoi supprimer le diplôme?</i></li><li>• <i>Lutter contre le mythe du diplôme et l'élitisme?</i></li><li>• <i>Lutter contre la fuite des cadres?</i></li><li>• <i>Peut-on transformer la société à partir de l'école? "l'école n'est pas un moyen pour atteindre la société nouvelle. C'est la société nouvelle qui engendre son école" CRES</i></li></ul>

Le passage du niveau fondamental au niveau polytechnique serait automatique ; celui du niveau polytechnique au niveau de spécialisation, puis au niveau de l'innovation et de la recherche seraient subordonnés chacun à une phase de production, dont la durée serait de deux ans (selon les déclarations officielles) et aux besoins du plan de développement. Aucun élève ne serait exclu du cycle fondamental et du cycle polytechnique. Le coût du projet fut estimé à 78 milliards FCFA. Malheureusement, cette réforme ne sera jamais mise en œuvre, car on lui reproche d'être trop coûteuse et de chercher à maintenir les jeunes dans un ghetto avec la proposition de suppression du diplôme. Finalement, c'est la réforme centrée sur le primaire, proposée par la Banque Mondiale qui sera appliquée.

## 4.2.2 La réforme proposée par la Banque Mondiale : le projet Éducation

### III

Suite à la mise en œuvre des deux projets précédents ayant tous porté sur l'éducation rurale (1974-78 et 1979-83), la Banque Mondiale prépara un nouveau rapport à la demande du Gouvernement pour le projet Éducation III intitulé : *Mémoire sur l'investissement dans les Ressources Humaines* (1982).

Ce rapport recommande au Gouvernement de mettre l'accent sur le développement de l'enseignement primaire qui aurait une rentabilité sociale supérieure: 20,1% contre 11,8% pour le secondaire et 14,1% pour le supérieur. Le projet Éducation III se donne comme objectif de porter le taux de scolarisation au primaire à 30% en 1990 et à 60% en 2000, soit un taux de progression de 10% par an.

Pour en assurer le financement, la Banque Mondiale propose les mesures suivantes :

- faire supporter les dépenses d'éducation secondaire par les bénéficiaires ;
- réduire la masse salariale par le recrutement d'enseignants de niveau plus bas ;
- compenser le niveau des enseignants par la mise à disposition des élèves de matériel didactique, et le renforcement de l'encadrement pédagogique ;
- réduire le coût de construction par l'adoption d'un nouveau type de construction intégrant les matériaux locaux ;
- créer une taxe spéciale pour l'enseignement afin d'accroître les ressources pour l'éducation.

Ce nouveau projet est adopté par le Gouvernement et appliqué, mais avec des résultats également mitigés. S'il permet à l'enseignement primaire de devenir la première priorité dans toutes les politiques qui vont suivre, le système est loin de pouvoir faire face à la demande.

Au demeurant, y a-t-il un lien entre la politique économique et l'éducation ?

La réponse est affirmative, car malgré l'échec de la réforme, le régime révolutionnaire à travers ses plans par objectifs a su promouvoir l'enseignement primaire et l'alphabétisation. Cependant, le lien entre niveau de développement économique (à travers l'offre d'emplois) et développement de l'éducation a été perçu et géré par les responsables en défaveur du système éducatif, si l'on en juge par ce propos : *«Dans les circonstances actuelles, en raison de la limitation très stricte des ressources humaines et financières que la nation peut consacrer à son enseignement, l'éducation demeure un bien coûteux et rare, dont tout le monde ne peut disposer selon ses propres besoins ou ses propres désirs... La croissance démographique, conjuguée avec la soif montante d'instruction, pousse des effectifs de plus en plus nombreux vers les portes des écoles. Dans l'impossibilité de les recevoir tous, il faut s'organiser pour sélectionner les meilleurs éléments et en accueillir le plus grand nombre»* (Ministère du Plan. Plan Cadre 1967-1970, p. 228). Le manque de moyens saurait-il justifier cette attitude ?

## 5 SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE ET ÉDUCATIVE DES ANNÉES DES PROGRAMMES D'AJUSTEMENT STRUCTUREL (1990-2000)

### 5.1 Situation socio-économique

Confronté à des déséquilibres macroéconomiques, surtout à l'endettement des années antérieures, le Burkina Faso doit finalement se résoudre à accepter un Programme d'ajustement structurel (PAS). Il en résulte un quasi abandon de la planification à moyen terme au profit d'une gestion de court terme et, surtout, la quasi désarticulation des structures de planification.

Les Documents Cadres de Politique Économique (DCPE) élaborés par les autorités en collaboration avec le FMI et la Banque Mondiale, permettent de dénombrer quatre cycles de PAS : 1991-1993, 1994-1996, 1997-1999 et 2000-2002. Ils sont élaborés dans des contextes légèrement différents à chaque fois, fixent des objectifs précis, définissent une stratégie et énoncent des politiques touchant à la stabilisation d'une part, et à l'ajustement structurel proprement dit, d'autre part.

Les PAS ont comme objectif général de créer les conditions d'un développement économique et social durable. Leurs objectifs spécifiques sont des objectifs essentiellement macroéconomiques ou de stabilisation : taux de croissance à atteindre, inflation à limiter, déficit du compte courant extérieur à contenir, arriérés extérieurs et intérieurs à éliminer, pauvreté à réduire (voir Annexes).

La stratégie que le Gouvernement doit adopter pour atteindre ces objectifs basés sur l'efficacité de la gestion publique et le développement du secteur privé, comprenait plusieurs composantes : augmentation de la production agricole, amélioration de l'efficacité du secteur public, réforme du système judiciaire et du code du travail, développement des ressources humaines, meilleure gestion des ressources naturelles (voir Annexes).

Ces objectifs et stratégies sont suivis par la formulation de mesures de politique économique et de résultats escomptés en fonction des domaines d'intervention : finances et fonction publiques, politique monétaire et système bancaire, secteur extérieur, Programme d'investissement public (PIP), entreprises publiques, secteur privé et cadre juridique, population et ressources humaines, agriculture et élevage, environnement et gestion des ressources naturelles, infrastructures économiques (voir Annexes).

La vraie rupture de la fin de cette décennie réside dans la manière de planifier. Tenant compte de l'incapacité des PAS à impulser un véritable développement économique et social, le gouvernement élabore dès 1995, pour la période 1995-2005, des perspectives décennales de développement à travers la Lettre d'intention de politique de développement humain durable (LIPDHD). La LIPDHD a pour finalité de contribuer à centrer le développement du pays sur le concept de sécurité humaine permettant à

chaque Burkinabè d'accéder à la sécurité économique (emploi), à la sécurité sanitaire (soins médicaux préventifs et curatifs), à la sécurité alimentaire (eau et alimentation de base), à la sécurité environnementale (environnement sain), à la sécurité individuelle et politique.

## 5.2 Situation de l'éducation

Selon la Banque Mondiale (1988), citée par l'Étude Thématique Éducation, la faiblesse des systèmes de formation de l'Afrique subsaharienne se caractérise dans les années 80 par :

- *la stagnation des effectifs totaux qui avaient crû au rythme annuel de 6,5% entre 1960 et 1977, et de 8,9% entre 1970 et 1980 et qui sont tombés à 4,2% entre 1980 et 1983 soit moins que le taux de croissance de la population (3,3%) ;*
- *la baisse de la qualité de l'éducation : les élèves africains avaient des performances en deçà de la moyenne internationale en sciences (84%), mathématiques et lecture (50%) ;*
- *la baisse du niveau d'alphabétisation des adultes, consécutive à la stagnation des effectifs du primaire (SANOU, 1987 : 19).*

Face à cette situation, il aurait fallu engager des chantiers de développement de l'enseignement primaire. Malheureusement, la gestion à court terme de la période des PAS ne produit pas d'effets significatifs dans le domaine de l'éducation. Le taux d'accroissement annuel de scolarisation au primaire qui est le maillon le plus développé du système, est inférieur à 1%. En effet, à la rentrée 1992/93, soit 33 ans après l'accession à l'indépendance, « le taux de scolarisation au primaire est de 32% (EGE 1994 : 23). Si l'on considère que le colonisateur a laissé un taux entre 7% et 10%, cela signifie qu'en 33 ans, le Burkina Faso n'a connu qu'une progression annuelle de 0,75%.

C'est dans cette situation que dès 1993, au lendemain de la Conférence mondiale sur l'éducation (Jomtien 1990), un séminaire national est organisé à Koudougou pour redéfinir le concept d'éducation de base qui semblait intéresser particulièrement la Banque Mondiale au regard de sa rentabilité sociale. Des États Généraux de l'Éducation (EGE) sont convoqués en 1994 à Ouagadougou avec plus de 500 participants issus des différentes sensibilités de la vie nationale, autour du thème : « *un consensus national pour une éducation efficiente* ». Cette grande rencontre, une première pour le pays, permet d'établir un diagnostic sans complaisance du système éducatif dans son ensemble.

Le diagnostic indique que des efforts ont été faits au cours de la période 1983-1994 faisant passer le taux brut de scolarisation du primaire de 16% en 1983 à 31,8% en 1994, avec de fortes disparités entre régions (80,21% de TBS au Kadiogo contre 8,98% à la Gnagna en 1994), ainsi qu'un écart entre filles et garçons de 12 points au niveau national. Cependant les efforts ne parviennent pas à répondre à la demande d'éducation particulièrement forte en raison de la croissance démographique estimée

à 3,6% par an ; les jeunes de moins de 15 ans représentent plus de 50% de la population totale.

Les participants reconnaissent donc l'état de crise dans lequel se trouve l'éducation. En effet, le rapport souligne : « *Que le système éducatif soit malade relève de l'évidence (...) l'éducation au Burkina Faso montre des signes d'essoufflement.* »(Op. cit., P3).

Partant de ce constat, les EGE proposent de nouveaux objectifs chiffrés pour l'éducation de base : 60% de TBS en 2000 et 100% en 2010. Il y a donc une rupture par rapport à la période précédente: l'on semble être plus modeste en termes d'objectifs, sans doute, parce que la communauté internationale se mobilise plus qu'auparavant. Mais ces objectifs seront-ils pour autant atteints ? Qu'en est-il des autres niveaux ?

Au niveau de l'enseignement secondaire, l'approche projet demeure la forme de planification privilégiée jusqu'à l'adoption d'une politique des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique. En attendant, c'est le projet Enseignement Post Primaire (PEPP 1 et 2) qui contribue au développement de cet ordre d'enseignement. Quant à l'université, créée en 1974, elle subit les revers des mesures de la Banque Mondiale dans le cadre du PAS et traverse une profonde crise. En 1999, l'année académique est déclarée blanche suite à une série de grèves et autres manifestations violentes.

Les assises nationales sur l'éducation tenues en 2002 dressent le bilan suivant pour l'année 2000 :

- TBS : pré scolaire : 1,44% ; primaire : 41,3% ; secondaire : 11,9% ; supérieur : 1% ; alphabétisation : 28%<sup>4</sup>;
- répartition géographique des infrastructures, des équipements et du personnel en défaveur des zones rurales ;
- scolarisation des filles plus faible que celle de garçons, avec au primaire : filles, 34,6%, garçons : 47,7% ;
- faibles taux de transition.

Sur la base de ce ce nouveau diagnostic, on peut déduire que les indicateurs n'ont pas enregistré une avancée significative, à peine 1% de taux de croissance moyen annuel du TBS. Le primaire qui était la priorité du projet Éducation III n'aura donc pas bénéficié d'un coup de pouce particulier ; le TBS passant de 31,8% en 1994, à seulement 41,3% en 2000 contre un objectif projeté de 60%.

### 5.3 Relation entre éducation et performances sociale et économique

Selon le Rapport sur le Développement Humain 2013 (PNUD, 2013), la durée attendue de scolarisation a augmenté de 5,8 années entre 1980 et 2012, tandis que le revenu national brut par tête en parité de pouvoir d'achat du dollar a progressé de 98% sur la

---

<sup>4</sup>En réalité, le taux d'alphabétisation n'est pas maîtrisé car en 2006, le recensement général de la population indique 28,3% de taux d'alphabétisation. Cela signifierait que le taux n'a pas bougé pendant six ans.

même période (Cf. tableau ci-dessous). Il convient de noter que contrairement à la bonne performance du cadre économique, le niveau d'amélioration des indicateurs de bien-être des ménages, notamment le niveau de pauvreté (46,7% en 2010) reste mitigé. Ce niveau de pauvreté est même estimé à 84% lorsque l'influence des inégalités est prise en compte (PNUD, 2013).

**Tableau 1 : Évolution des indicateurs d'estimation de l'IDH au Burkina Faso**

<b>Années</b>	<b>Espérance de vie à la naissance</b>	<b>Durée attendue de scolarisation</b>	<b>Durée moyenne de scolarisation</b>	<b>RNB par tête (2005 PPA \$)</b>
<b>1980</b>	46.4	1.1	1.3	0,607
<b>1985</b>	48.1	1.7	1.3	0,666
<b>1990</b>	48.5	2.3	1.3	0,665
<b>1995</b>	49.1	2.7	1.3	0,701
<b>2000</b>	50.3	3.3	1.3	0,857
<b>2005</b>	52.5	4.4	1.3	1,010
<b>2010</b>	55	6.4	1.3	1,135
<b>2011</b>	55.4	6.9	1.3	1,149
<b>2012</b>	55.9	6.9	1.3	1,202

**Source** : rapport développement humain, 2013

La question de l'arrimage entre la politique de formation et les exigences de la demande de l'appareil économique est également l'objet de préoccupations pour les acteurs au développement local et extérieur. Selon les résultats de l'enquête sur le bien-être des Burkinabè de 2007 (Questionnaire des Indicateurs de Base de Bien-être (QUIBB), 2007), le taux de chômage est estimé à 26,6% et à 18,2% chez les actifs qui ont un niveau d'instruction du secondaire et du supérieur respectivement contre 19,2% du niveau primaire et 13,4% chez les actifs sans niveau d'instruction.

Aussi paradoxale que cela puisse paraître, le niveau de chômage semble croître avec le niveau d'instruction, cette situation est pourtant normale, car les personnes sans instruction ou faiblement instruites occupent des emplois non décent. Seulement moins de 10% de la population active est occupée dans le secteur moderne qui emploie généralement les actifs à niveau de qualification acceptable. La majeure partie de la population active étant employée dans le secteur informel et le secteur agricole, essentiellement de subsistance, qui occupe à lui seul 86% de la population active quasiment, est non instruite. Cette situation a interpellé les décideurs à apporter une attention particulière sur la justesse des politiques de développement du capital

humain en général et l'éducation en particulier mises en œuvre à travers les différents référentiels de développement comme la politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels (2008) et son plan d'action pluriannuel (2010) qui mettent l'accent sur la diversification des parcours de formation pour impulser les emplois d'aujourd'hui et préparer à ceux de demain.

## **6 LES CADRES STRATÉGIQUES DE LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ (CSLP) ET LEURS RAPPORTS AVEC LES AGENDAS DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAUX ET RÉGIONAUX DE 2000 A 2010**

### **6.1 Les politiques internationales de développement**

Le Burkina Faso est éligible en 1997 à l'Initiative de réduction de la dette des pays pauvres très endettés (PPTe). Dans le cadre de la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) adoptés en 2000 par la communauté internationale et auxquels le pays a souscrit, il a rédigé un Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) ayant pour référence la Lettre d'Intention de Politique de Développement Humain Durable (LIPDHD), élaborée en 2000, suivi en 2011 par la Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable (SCADD). Ces deux documents intègrent les OMD en mettant en avant la nécessité de disposer de capacités optimales pour leur pleine réalisation. Ces politiques nationales s'intègrent dans des politiques sous régionales, régionales et africaines qui seront sommairement présentées ci-dessous.

### **6.2 Les politiques régionales de développement**

Le Burkina Faso est engagé dans la dynamique de la mise en œuvre de l'intégration régionale, à travers l'Union économique et monétaire ouest africaine (UEMOA) et la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). L'objectif central de l'UEMOA et de la CEDEAO est de créer un vaste marché commun compétitif qui profite aux populations et aux entreprises des différents États membres et qui contribue au progrès et au développement du continent africain.

Plus spécifiquement, le Traité portant création de l'UEMOA, signé à Dakar le 10 janvier 1994, lui assigne un mandat d'intégration par : (i) l'harmonisation des législations ; (ii) la convergence et la stabilité des politiques macroéconomiques avec un dispositif de surveillance multilatérale ; (iii) la création d'un marché commun ; et (iv) l'harmonisation des politiques sectorielles.

C'est ainsi que le Programme économique régional (PER), élaboré en 2006, vise à donner une impulsion nouvelle aux actions de l'UEMOA par la réalisation de projets intégrateurs qui permettent d'améliorer la visibilité et l'utilité de l'intégration régionale. À ce titre, les projets retenus sont ceux favorisant l'intégration. Le PER fonde sa stratégie sur le principe selon lequel l'accélération de l'intégration procurera des résultats économiques supérieurs à ceux qui seraient obtenus par la simple addition des performances individuelles des pays.

Les actions du PER sont organisées autour de cinq axes stratégiques : (i) consolider la bonne gouvernance et approfondir l'intégration économique ; (ii) développer les infrastructures économiques ; (iii) construire un appareil productif intégré ; (iv) développer les ressources humaines à travers le relèvement des niveaux qualitatif et quantitatif de la santé ainsi que le développement des systèmes d'enseignement supérieur ; (v) mettre en place un partenariat pour la mobilisation des ressources et le suivi-évaluation.

Adopté en 2007, le Programme communautaire de développement (PCD) vise à assurer un développement durable, en passant de la « CEDEAO des États » à la « CEDEAO des peuples » à l'horizon 2020. Il s'appuie sur dix piliers fondamentaux de développement : (i) l'intégration des peuples de la région ; (ii) la coopération entre les États membres ; (iii) le développement de politiques agricoles et industrielles communes ; (iv) l'interconnexion des infrastructures de transport ; (v) l'interconnexion des infrastructures de communication de la région ; (vi) l'interconnexion des infrastructures d'énergie et de l'eau de la région ; (vii) l'intégration monétaire et financière ; (viii) le développement humain par le biais du développement de politiques communes en matière de santé, d'éducation et de genre, la formulation d'un système harmonisé d'évaluation et de diplômes au sein de la CEDEAO, la promotion de l'innovation et de la science technologique ; (ix) la recherche développement et l'innovation ; (x) le développement de politiques communes de gestion des ressources naturelles et de l'environnement.

Au niveau panafricain, le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), mis en place par les chefs d'État de la Commission de l'Union Africaine (CUA) en 2001, est axé sur les domaines prioritaires d'intervention émanant des aspirations et besoins de développement des États membres. Ces domaines prioritaires sont : (i) la paix, la sécurité, la démocratie et la bonne gouvernance ; (ii) tous les secteurs des infrastructures ; (iii) l'énergie ; (iv) le transport ; (v) l'eau et l'assainissement ; (vi) la réduction de la pauvreté (la réalisation de cet objectif passe nécessairement par la réalisation d'une croissance annuelle moyenne du produit intérieur brut (PIB) de plus de 7 pour cent et nécessite de s'y maintenir pendant les 15 prochaines années) ; (vii) l'éducation (collaborer avec les bailleurs de fonds et les institutions multilatérales pour assurer la réalisation des OMD en matière de politique éducative d'ici 2015 ; inverser la tendance à la fuite des cerveaux pour en faire une tendance au "gain des cerveaux" en Afrique) ; (viii) la santé ; (ix) l'agriculture ; (x) l'environnement ; (xi) la culture ; (xii) l'accès aux marchés.

Il convient de signaler que la mise en œuvre des OMD au niveau national a fortement influencé le cadre et l'approche de planification et de suivi-évaluation des pays africains. Cependant, l'on pourrait se poser la question de savoir quel est le niveau de cohérence entre ces politiques internationales et les politiques nationales ?

### 6.3 Les politiques de développement du Burkina

Le CSLP vise à ramener le niveau de pauvreté qui était de près de 45% en 2000, à moins de 30% en 2015, conformément aux orientations et à l'échéance des OMD. Il est articulé autour des quatre axes stratégiques suivants : accélérer la croissance et la fonder sur l'équité ; garantir l'accès des pauvres aux services sociaux de base et à la protection sociale ; élargir les opportunités en matière d'emploi et d'activités génératrices de revenus pour les pauvres dans l'équité ; et promouvoir une bonne gouvernance. L'éducation, la santé, l'eau potable et le développement rural en constituent les domaines prioritaires d'intervention. On demeure dans le schéma secteur social composé de l'éducation, de la santé et des affaires sociales.

Une révision du CSLP en 2003 entraîne un ajustement de ses objectifs comme suit : ramener l'incidence de la pauvreté de 46,4% en 2003 à moins de 35% en 2015 ; accroître le PIB par habitant d'au moins 4% par an à partir de 2004 ; et ramener l'espérance de vie à 60 ans en 2015. Dans la version révisée de 2003, le CSLP a intégré la dimension régionale à travers l'élaboration de treize Cadres stratégiques régionaux de lutte contre la pauvreté (CSRLP) et élargi ses domaines d'actions prioritaires à neuf, à savoir : (i) l'éducation, (ii) la santé, (iii) l'eau potable, (iv) le développement rural, (v) la lutte contre le VIH/SIDA, (vi) l'environnement et le cadre de vie, (vii) la lutte contre l'insécurité, (viii) la promotion des PME/PMI et de la petite mine ; (ix) le renforcement des capacités et la promotion des Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

### 6.4 La cohérence entre les politiques économiques internationales, africaines et nationales

Les politiques régionales et internationales de développement portées par les organisations sous régionales / régionales, intergouvernementales ou par les organismes continentaux ont généralement pour objectif de venir en complément aux priorités de développement pour lesquelles les politiques des États membres (politiques nationales) enregistrent des limites (en ressources financières et humaines). En outre, elles interviennent également lorsque la zone d'influence ou d'implication de la politique va au-delà de l'espace géographique national. Les politiques internationales de développement participent également de la mise en cohérence et de l'harmonisation pour les actions d'envergure qui nécessitent des interventions concertées des politiques nationales.

Dans le cadre de la mise en œuvre des stratégies d'intégration régionales, des actions d'harmonisation et de mise en cohérence des politiques et stratégies de développement ont été entreprises par les différentes entités de regroupements régionaux et continentaux. A cet effet, les organismes et leurs États membres travaillent à assurer une cohérence entre les politiques de développement internationales et nationales. Cette cohérence concerne aussi bien la priorisation des secteurs que la portée temporelle des politiques.

#### **- En matière de secteurs/domaines prioritaires**

Les politiques de développement internationales (OMD, NEPAD, PCD, PER) et les politiques de développement du Burkina (plans quinquennaux, CSLP, SCADD) sont quasiment orientées sur les mêmes priorités de développement. Ces priorités concernent essentiellement les domaines suivants : (i) pauvreté ; (ii) agriculture ; (iii) eau potable et assainissement ; (iv) infrastructures économiques ; (v) capital humain (santé et éducation) ; (vi) environnement et développement durable ; (vii) innovation et développement technologique ; (viii) recherche et développement.

Il convient toutefois de noter que d'autres domaines d'intervention comme la paix et la sécurité ou l'intégration relèvent fortement des priorités des politiques de développement internationales au regard de leur caractère transnational.

#### **- En matière d'arrimage entre politiques nationales et internationales**

L'arrimage entre les politiques de développement nationales et internationales se situe essentiellement au niveau des orientations, des objectifs stratégiques et des horizons temporels. Une des illustrations pour le Burkina est le cas du CSLP et de la SCADD d'une part, des OMD et du NEPAD, d'autre part.

Au niveau des objectifs stratégiques, les orientations stratégiques du CSLP et de la SCADD sont inspirées de celle des OMD et dans une moindre mesure du NEPAD, notamment pour ce qui concerne les domaines relatifs à l'accès aux services sociaux de base et au développement durable.

Quant à l'horizon temporel, le NEPAD, les OMD et la SCADD sont calés sur les mêmes échéances, c'est-à-dire 2015. Il convient de mentionner que les OMD ont été un référentiel de planification et de performance pour les politiques de développement et les politiques sectorielles du Burkina Faso. Ce principe de planification et de programmation a été valable dans le pilotage stratégique de la quasi-totalité des secteurs depuis 2000, notamment dans les secteurs de la santé, l'éducation, l'emploi, l'eau potable et l'assainissement, la sécurité alimentaire et le transport.

#### **- En matière de portée et de zone d'influence géographique**

Les politiques de développement du Burkina Faso ont généralement un objectif et une portée circonscrits aux limites du territoire national. Toutefois, certains pays voisins ou les pays membres de l'UEMOA ont bénéficié des externalités positives de certaines politiques de développement nationales. Il s'agit notamment des domaines de la sécurité, de l'éducation, de la douane pour lesquels l'influence dépasse les frontières nationales soit en termes d'effets indirects (externalités positives) ou d'effets directs (coopération ou politiques conjointes). À contrario, l'influence des politiques de développement internationales sur les entités nationales est directe. C'est le cas des OMD, du NEPAD, du PCD, du PER à travers les domaines paix et sécurité, les infrastructures économiques (énergie, transport), l'éducation, la gouvernance, le commerce, etc.

## 6.5 Interactions entre politiques internationales et nationale d'éducation

Au niveau de l'éducation, ces politiques se sont traduites par des planifications à long terme correspondant, tel que le PDDEB adopté en 1999 et démarré en 2002 avec l'appui de plusieurs partenaires. Ce plan s'inscrit en droite ligne des objectifs de l'EPT adoptés en 2000 à Dakar ainsi que de deux des OMD (scolarisation primaire universelle et autonomisation des femmes). Cette période va accentuer le déséquilibre entre le primaire et les autres niveaux, si l'on en juge par le bilan à mi-parcours (2005), amenant le Gouvernement à engager une réforme en profondeur du système éducatif dès 2007.

Selon le document de la Réforme (mai 2006), après une revue des différents diagnostics des réformes précédentes, et des engagements internationaux, notamment ceux relatifs aux conférences de Jomtien (1990), Dakar (2000) et New York (2000), l'objectif de la réforme est de : *"rendre le système éducatif plus cohérent, plus fonctionnel et plus adapté aux besoins de développement socio-économique et culturel du Burkina Faso."* (Burkina Faso 2006 :7).

En juillet 2007, une nouvelle loi d'orientation de l'éducation est adoptée pour consacrer la mise en œuvre de cette réforme dont les principales caractéristiques sont identifiées dans un document intitulé *Projet de Réforme* (mai 2006). Cette réforme a pour principales caractéristiques : la gratuité de l'enseignement de base public, l'obligation scolaire de 6 à 16 ans sans aucune restriction comme dans les lois précédentes, la promotion d'une vision holistique de l'ensemble du système éducatif qui se dote de plans et de politiques sectoriels. Un bilan à mi-parcours a été fait par le Conseil National de l'Éducation en 2011. Nonobstant des difficultés liées à l'insuffisance de ressources, le Conseil recommande l'extension des mesures de réforme au-delà de la zone pilote. Cette réforme doit connaître une consolidation dans le cadre de la mise en œuvre du PDSEB dont sont tirées les mesures de réforme.

## 7 RÉFÉRENTIELS NATIONAUX DE DÉVELOPPEMENT ET D'ÉDUCATION POST CSLP (2010-2015)

### 7.1 Accélérer la croissance économique pour impulser le développement

Avant la fin de la décennie des CSLP, le dernier cycle de révision du CSLP permet l'adoption fin 2010, de la Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD 2011-2015) en remplacement du CSLP. La Stratégie se fonde sur la vision de développement à long terme définie par l'*Étude nationale prospective Burkina 2025*. Elle se fonde également sur les enseignements tirés d'une décennie de lutte contre la pauvreté, ainsi que sur la nécessité d'intégrer dans les politiques

publiques, les questions transversales comme le genre, la population, l'environnement, l'aménagement du territoire, le renforcement des capacités et l'intelligence économique. Si les CSLP et la SCADD s'inscrivent dans les OMD, ils s'inspirent aussi des politiques africaines et régionales évoquées plus haut, notamment au niveau de la définition des objectifs stratégiques en rapport avec les OMD.

Tous les cadres de développement socio-économiques considèrent l'éducation comme un service social, ce qui n'est pas suffisant pour sa priorisation en tant qu'instrument primordial de développement.

L'objectif global de la SCADD est de réaliser une croissance économique forte, soutenue et de qualité, génératrice d'effets multiplicateurs sur le niveau des revenus et la qualité de vie de la population et soucieuse du respect du principe de développement durable.

Sur la période 2011-2015, la SCADD vise spécifiquement à accélérer la croissance et à poursuivre la réalisation des OMD. À ce titre, les objectifs spécifiques suivants sont définis : (i) réaliser un taux de croissance moyen du PIB réel de 10 % ; (ii) atténuer l'extrême pauvreté et la faim dans le pays ; (iii) assurer l'éducation primaire pour tous ; (iv) promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ; (v) réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans ; (vi) améliorer la santé maternelle ; (vii) combattre le VIH, le SIDA, le paludisme et les autres maladies, et poursuivre l'inversion de la tendance ; (viii) assurer un environnement durable.

Quatre axes stratégiques sont identifiés pour réaliser ces objectifs. Ce sont le développement des piliers de la croissance accélérée ; la consolidation du capital humain et la promotion de la protection sociale ; le renforcement de la bonne gouvernance ; la prise en compte des priorités transversales dans les politiques et programmes de développement.

## **7.2 Le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) et le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) comme cadres de référence pour l'agenda post 2015**

Le PDSEB est le plan d'application de la SCADD. Il est un référentiel clé pour l'agenda post 2015 au sein du sous-secteur de l'éducation de base en ce sens qu'il va au-delà de l'échéance 2015 à travers sa phase II. De par ses principes qui sont entre autres, l'accès à une éducation de base obligatoire et gratuite de 10 ans dans une vision holistique et intégrée, la professionnalisation de l'éducation à tous les niveaux, il balise le chemin vers la réalisation des OMD qui ne seront pas atteints en 2015. En effet, le PDSEB prévoit de porter le taux d'achèvement du primaire à 75% en 2015 et 100% en 2021. Le taux de transition primaire-post primaire devrait être porté à 95% en 2021 contre 62% en 2011.

La politique des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique adoptée en 2010 prévoit de porter le TBA en 6<sup>ème</sup> de 28,4% en 2008 à 100% en 2025 ;

et celui de la seconde de 9,1% en 2008 à 40% en 2025. En ce qui concerne le TBS, il devrait passer au post primaire de 27,4% en 2008 à 87% en 2025 (avec un accent particulier sur les zones rurales et sur les filles). Au niveau du supérieur, il s'agira d'améliorer l'indicateur d'accès à l'enseignement supérieur, qui est de 293 étudiants pour 100 000 habitants en 2008, à 1 400 étudiants pour 100 000 habitants en 2025 et de doter chacune des régions d'une université ou d'un pôle universitaire.

Pour atteindre ces objectifs, des réformes sont proposées dans le PDSEB : (i) établir un continuum entre pré scolaire-primaire post primaire pour réaliser une éducation de base de 10 ans à partir de 6 ans ; (ii) mettre en place une politique de résorption des disparités à travers la carte scolaire ; (iii) améliorer la qualité de l'éducation à travers la mise en œuvre d'un référentiel de qualité ; (iv) assurer la déconcentration et la décentralisation de la gestion du système éducatif ; (v) promouvoir le développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

Cependant, le PDSEB ne suffira pas à réussir une éducation de base intégrée et holistique si les autres niveaux d'éducation ne sont pas développés dans une vision systémique. C'est la raison pour laquelle, un projet de programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) a été élaboré et attend d'être adopté. Le PSEF intègre le PDSEB avec les autres niveaux d'éducation et de formation dans une vision intégrée et systémique de manière à éviter les goulots d'étranglement observés actuellement entre les niveaux.

## **8 DES DISCOURS A LA RÉALITÉ: REGARDS RÉTROSPECTIFS ET PROSPECTIFS**

Au regard de ce qui précède, on note une volonté de rupture par rapport aux politiques précédentes de contingentement des flux car le pays s'est résolument inscrit dans une vision holistique de l'éducation. À cet effet, une restructuration du système éducatif est en cours pour assurer l'unité de l'éducation en tant que système. Cela s'inscrit dans le cadre des mesures de réformes adoptées par le PDSEB et reprises dans le PSEF. Toutefois, le Gouvernement doit faire face à des réticences des partenaires sociaux qui semblent vouloir du changement, sans perdre pour autant des avantages pour leurs membres ; dans ce contexte, il convient de se poser les questions suivantes :

- Est-ce que les leçons ont suffisamment été tirées des échecs des réformes passées à travers l'évolution (si tant est qu'il y a eu effectivement évolution) des missions assignées à l'école, depuis l'indépendance à nos jours ?
- Quelles ont été les conséquences de la poursuite des OMD sur ces réformes éducatives, notamment celle de 2007 ?
- Quels sont les liens entre les politiques économiques et les politiques éducatives au cours de cette période, en particulier depuis la Conférence de Jomtien en 1990 ?
- Quelle place occupe l'éducation dans les plans de développement économique depuis lors ?

- Sur quels niveau et type d'éducation faut-il mettre l'accent désormais ?
- Que faut-il faire dès maintenant pour être dans la trajectoire des futurs référentiels ou agenda post 2015 dans l'hypothèse où ceux-ci seraient plus pertinents que ceux des OMD ?

Ces questions fondamentales ont fait l'objet d'entretiens avec des personnes ressources sur les questions d'éducation et de formation. Ces personnes sont issues du monde de la politique et de l'éducation (ancienne Secrétaire d'État à l'alphabétisation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, de l'orientation et de la gestion des politiques éducatives (Président du Conseil national de l'éducation), de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ancien conseiller technique du Ministre délégué chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle), des ONG et de la société civile (Solidar Suisse) et de la Coalition nationale pour l'EPT.

## 8.1 Leçons tirées des échecs des réformes précédentes à partir de la lecture de l'évolution des missions assignées au système éducatif depuis les années 1960

Deux tendances se dégagent des entretiens : ceux qui pensent qu'il n'y a pas eu d'évolution véritable et ceux qui croient qu'il y en a eu.

Pour les uns, les missions demeurent identiques à celles définies par le colonisateur, avec un changement dans la sémantique: au lieu de former des auxiliaires au profit de l'administration, il s'agit maintenant de former des cadres pour l'économie. Certains estiment qu'il n'y a pas une claire définition du type d'homme qu'on recherche, d'autres affirment que la noble finalité affichée dans la récente loi de l'éducation de 2007, tarde à se mettre en place, si bien que l'école est perçue par les communautés comme l'affaire des intellectuels, « des Blancs »<sup>5</sup> : "Il n'y a aucune perspective vers l'exploitation de la terre, la formation aux métiers, même si tout le monde s'en plaint" affirme le Coordinateur national de la Coalition nationale pour l'éducation. Le représentant de Solidar Suisse estime qu'il n'y a eu que des « réformettes » depuis l'avènement de l'indépendance.

Pour les autres, « il y a bel et bien eu évolution, mais l'absence de rapports d'évaluation crédibles fait que l'on a l'impression que les choses n'évoluent pas » (Président du CNE). Pour l'universitaire F. Sanou, l'évolution significative des politiques se trouve dans la conception de l'école perçue au début de l'indépendance comme un instrument de développement au lieu d'être un instrument de domination, en référence à la période coloniale. C'est ce qui a justifié toutes les réformes dont la finalité était de trouver le meilleur système éducatif qui puisse correspondre à la réalité. Le problème se trouve justement à ce niveau, car la réponse n'est pas évidente

---

<sup>5</sup>La notion de Blanc renvoie à celle du colonisateur français dont le système d'éducation a fait irruption dans un contexte d'éducation traditionnelle au début du 20<sup>ème</sup> siècle à travers l'Église (cf. analyse F. SANOU sur les politiques éducatives de 1900 à 1990).

à travers le choix de "primarisation" de l'école, sous le « diktat » de la Banque Mondiale au lieu d'adopter une vision holistique qui fasse aussi une place à un enseignement supérieur, capable d'impulser le développement des autres niveaux.

## 8.2 Liens entre politiques éducatives et économiques

À ce niveau, les deux représentants de la société civile sont catégoriques : le lien entre politiques éducatives et politiques économiques est mineur, voire inexistant, malgré les multiples réformes qui ont été tentées. En effet, en 50 ans d'indépendance, le pays n'a pas encore réalisé la sécurité alimentaire qui devrait pourtant être possible, si le système éducatif était adapté aux réalités du milieu. Parlant des causes des échecs des réformes, le représentant de Solidar Suisse dit : « Tout se passe comme si on appliquait cet adage mossi : prends-moi, mais ne me touche pas ». Cela rejoint l'adage selon lequel : « on ne peut pas réaliser des omelettes dans casser les œufs ». Ce hiatus est relevé par le coordonnateur de la CN/EPT en ces termes : « *l'économie burkinabè est dominée par le secteur agro-sylvo-pastoral tandis que le système éducatif est orienté vers la formation des élites intellectuelles au service de l'administration bureaucratique* ». Le Président du Conseil National de l'Éducation, comme les autres interlocuteurs, confirme : « *il y a prise en compte de l'éducation dans les plans de développement sur la forme, mais sur le fond, il y a peu de lien car les potentialités économiques du pays n'étaient pas prises en compte jusqu'à une période récente avec l'adoption de la politique d'enseignement et de formation techniques et professionnels (2008)* ». F. SANOU se demande alors, si ce n'est pas l'économie qui doit s'adapter aux produits de l'éducation plutôt que l'inverse. Car les économies africaines cherchent-elles vraiment à utiliser les produits du système éducatif ? A-t-on vraiment besoin d'un niveau de qualification élevé pour serrer des vis ou des boulons dans des ateliers d'assemblage ? Les entreprises africaines ne préfèrent-elles pas des employés non instruits (en général des parents ou amis), donc une main d'œuvre moins chère, en lieu et place des jeunes diplômés du système éducatif ? La leçon qu'on peut tirer de cette analyse est que le système de formation doit être revu dans tous les cas pour tenir compte de la structure de l'économie et des types d'emplois recherchés par le marché du travail.

## 8.3 Place de l'éducation dans les plans de développement

La plupart de nos interlocuteurs confirment une certaine place accordée à l'éducation dans les plans de développement. Elle est considérée, selon le Coordinateur de la CN/EPT, dans la SCADD comme un moyen pour éradiquer la pauvreté. Seulement, l'accent n'est pas mis sur la qualité estime le représentant de Solidar Suisse qui se réfère aux évaluations sur la mise en œuvre du PDDEB. Pour l'ancien conseiller technique, la grande difficulté qui limite l'efficacité externe du système éducatif semble être le cloisonnement des départements ministériels : *"le système éducatif n'a aucune commande en main d'œuvre qualifiée venant de la fonction publique et des*

*secteurs productifs*". Autrement dit, l'éducation ne forme pas toujours dans les domaines dont l'économie a besoin. Cependant, on peut objecter en signalant le cas du secteur minier où il existe une commande avec une tentative de réponse du programme de renforcement de la formation professionnelle appuyée par la coopération taïwanaise à travers l'école supérieure des mines de Fada. Or, pour lui, il ne suffit pas de disposer des ressources humaines qualifiées pour réaliser l'émergence qui semble être la finalité des politiques économiques actuelles tant qu'on n'aura pas réussi à susciter un environnement économique compétitif. Il faut donc disposer, suggère-t-il, comme par le passé d'un ministère du Plan qui fasse le lien entre commerce-industrie et éducation-formation.

#### 8.4 Niveau d'éducation à prioriser

Pour le Président du Conseil National de l'Éducation, le développement économique dépend de la qualité des ressources humaines. Pour cela, il faut : (i) poursuivre la consolidation de l'éducation de base ; (ii) investir davantage dans la formation professionnelle ; (iii) gérer les flux grâce à un meilleur dispositif d'orientation actuellement en panne ; (iv) financer la recherche pour améliorer les pôles technologiques. Ce point de vue semble être partagé par les autres enquêtés, dont certains recommandent fortement la mise en œuvre de la vision holistique, affirmée dans le projet de réforme du système éducatif burkinabé de 2007.

Il faut développer des pôles d'excellence qui nécessitent un enseignement supérieur intelligent estime F. Sanou. Pour Mme la secrétaire d'État, l'éducation de base, la vraie, doit demeurer la priorité, mais il faut repérer les talents dans le cadre de concours et les regrouper dans des lycées d'excellence pour assurer la relève et donner plus d'options en termes de formations pratiques à la majorité grâce à des parcours de formation diversifiés : formel et non formel.

En somme, la qualité de l'éducation retient l'attention de tous.

#### 8.5 Ce qu'il faut faire d'ici à 2015 et au-delà

Pour F. Sanou, le défi de notre temps, c'est de réfléchir sur le meilleur système économique en lien avec l'éducation. Il faut donc mettre face-à-face les experts de ces domaines pour une bonne réforme du système éducatif. Malheureusement, signale-il, *"nos dirigeants préfèrent être des têtes de rats plutôt que des queues de lion"*, pour dire que ces dirigeants préfèrent détenir un pouvoir moindre et corrompu dans un pays sous développé peuplé d'analphabètes et d'ignorants, que d'être subordonnés à ceux qui sont qualifiés et capables d'imprimer une gouvernance plus forte de l'économie. Pour Mme la secrétaire d'État, il faut que les pouvoirs publics définissent clairement le projet de société en indiquant le type d'homme qu'ils veulent pour le pays afin que les spécialistes de l'éducation adaptent les programmes d'éducation et de formation en conséquence. Pour le représentant de Solidar Suisse, il faut mettre

l'accent dès maintenant sur la qualité de l'éducation en l'enracinant dans la culture nationale, les valeurs communes, les langues nationales. Et surtout qu'on ne trouve pas dans la pluralité des langues une excuse ! Car les études montrent qu'une quinzaine de langues sur la soixantaine permet de couvrir l'ensemble du pays. Il suffit donc, pour lui, de renforcer le mouvement de décentralisation en cours et d'identifier deux à trois langues régionales par région qui seront développées dans le cadre d'académies régionales des langues, à créer.

Pour le Président du CNE, au lieu de chercher à rattacher le post primaire au MENA, il vaut mieux aller dans le sens d'un ministère en charge de l'éducation nationale dont les missions couvriraient les niveaux du pré scolaire à la terminale.

Au-delà de 2015, les avis sont variés. Pour certains, il faut revoir le format de l'EPT et des OMD en définissant clairement un but aux objectifs multiples qui visent les différents niveaux d'éducation. C'est ce but qu'il faudra prendre en compte dans les OMD pour éviter que certains objectifs importants de l'EPT ne soient occultés. C'est du reste le point de vue de la Coalition et de F. SANOU. Pour d'autres, il faut adopter un seul cadre, celui des OMD, car c'est le référentiel le plus usité. Pour la plupart, il faut adopter la vision holistique, mettre l'accent sur le développement de compétences techniques et professionnelles et relire le projet de réforme en cours. Ce but peut être défini en lien avec la question des disparités entre zones rurales et urbaines, entre système d'enseignement général et développement de compétences techniques et professionnelles, équilibre entre accès et qualité. L'entrée par les niveaux d'enseignement serait classée au rang des objectifs intermédiaires dont la réalisation contribuerait à l'atteinte de l'EPT.

## **9 PERSPECTIVES POST 2015**

### **9.1 Dimensions nationales**

Le débat ne fait que commencer avec la mise en place courant janvier 2013 d'une commission chargée de réfléchir sur l'agenda post 2015 dont les conclusions viennent d'être rendues publiques. Globalement, le schéma est déjà balisé à travers les référentiels de politiques adoptés à la fin de la décennie 2010 pour l'horizon 2020 ou 2025. Le Burkina Faso reconnaît dans ses politiques actuelles qu'il ne peut pas être au rendez-vous de l'EPT et des OMD à l'échéance prévue en 2015. Cependant, l'on peut s'interroger sur la pertinence des programmes dispensés, car toute la mise en œuvre du PDDEB n'a pas suffi à opérer la réforme des programmes tant annoncée. Toute perspective de développement ultérieur doit s'attaquer à cette question pour régler celle de la qualité de l'éducation qui est en soi complexe. En effet, la qualité de l'éducation est plus facile à définir qu'à réaliser. Faut-il l'approcher par les intrants ou par le système éducatif dans son ensemble en rapport avec d'autres secteurs : l'approche systémique semble être une voie intéressante à prospecter avec le modèle d'écoles efficaces (TRAORE 2013).

Les planifications semblent toutes s'orienter vers celle de la vision 2025 qui repose sur des scénarii et une vision économique et sociale où le Burkina Faso est "*une nation solidaire, de progrès et de justice qui consolide son respect sur la scène internationale*" (CNPPS 2005 : 102.)

Ainsi, la SCADD s'enracine dans cette vision et se préoccupe d'accélérer l'atteinte des objectifs des OMD. Le PDSEB et le PSEF se proposent d'atteindre un taux d'achèvement du primaire de 75% en 2015 et 100% en 2021. Dans cette perspective, le pré scolaire devrait quitter son statut marginal, car considéré jusque-là comme un luxe, pour servir de support à l'amélioration de la qualité de l'éducation, en passant de 3% en 2011 à 25% en 2021. La politique nationale des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique prévoit un TBA en 6<sup>ème</sup> de 100% à l'horizon 2025. En effet, comme indiqué plus haut, tous ces plans se contentent de reporter l'atteinte des objectifs des OMD et de l'EPT bien au-delà de 2015, même si on continue de croire que des miracles peuvent se produire encore dans les trois prochaines années pour réaliser ce qu'on n'a jamais pu faire jusque-là.

La plupart des politiques sous sectorielles ont été adoptées entre 2008 et 2012. Les débats se sont surtout focalisés sur la nécessité d'aller au-delà des objectifs quantitatifs (taux de couverture scolaire), pour s'intéresser aux dimensions d'équité et surtout de qualité, toute chose pouvant permettre le développement de compétences critiques et durables pour le développement du pays et de travailler à maîtriser le facteur démographique. Les débats réclament un équilibre entre enseignement général et enseignement et formations techniques et professionnels. L'éducation de qualité nécessitera l'utilisation des langues nationales et l'introduction de l'anglais dès le primaire, la prise en compte des situations d'urgence, l'inclusion des personnes vulnérables, un développement équilibré dans une perspective holistique du système éducatif et de formation et surtout la responsabilisation des écoles comme unités de changement, comme le prévoit de référentiel de qualité de l'éducation de base adopté dans le cadre de l'élaboration du PDSEB.

## 9.2 Consultations internationales

Sous le leadership et l'initiative des Nations Unies (Commission Économique pour l'Afrique et Programme des Nations Unies pour le Développement), de la Commission de l'Union Africaine et de la Banque Africaine du Développement, le Burkina Faso a eu l'opportunité de faire partie de l'échantillon des 50 pays au monde (dont 24 en Afrique) où des consultations nationales en vue de la définition de l'agenda de développement post 2015 ont été conduites. Les experts du Centre d'Etudes, de Documentation et de Recherche économiques et sociales (CEDRES) ont, durant un mois, sillonné l'ensemble des 13 régions du pays pour consulter les populations, constituées en focus group, afin de recueillir leurs aspirations de bien-être et de développement. Ainsi, plus de 1200 personnes ont été consultées sur toute l'étendue du territoire. Les priorités des populations ont également fait l'objet d'un peaufinage par la suite à travers des consultations au niveau sectoriel à travers les quinze Cadres sectoriels de dialogue (CSD) qui représentent les instances spécialisées dans le

dispositif de suivi de la mise en œuvre de la SCADD. Le but de cette consultation sectorielle était de permettre aux spécialistes sectoriels de peaufiner les orientations issues des consultations régionales sans changer les idées d'aspirations formulées par les populations.

L'examen du rapport provisoire des consultations met en exergue les groupes vulnérables et leurs besoins socioéconomiques.

En termes de groupes vulnérables, on retient majoritairement les personnes en situation de handicap, les orphelins et enfants vulnérables, les personnes vivant avec le VIH, les personnes âgées, les femmes, les jeunes et les populations rurales. Les consultations ont également révélé les priorités en termes d'accès aux services socioéconomique de base pour ces couches et dont les plus cruciales sont : (i) l'accès à une prise en charge sanitaire de qualité ; (ii) l'accès à une éducation de qualité (infrastructures adéquates, enseignants en qualité et quantité, accessibilité financière aux services) ; (iii) l'accès à une alimentation convenable ; l'accès à l'eau potable ; (iv) l'accès à un logement décent ; (v) l'accès à un emploi rémunérateur pour tous ; (vi) vivre dans un environnement sécurisé ; (vii) la bonne gouvernance politique et économique (gestion transparente des deniers publics, alternance politique) ; (viii) la paix sociale ; (ix) l'accès aux sources énergétiques à moindre coût, accessibles aux ménages et aux PME et PMI ; (x) un environnement sain.

En outre, les consultations ont mis en avant les facteurs qui entravent le bien-être des populations parmi lesquels : (i) l'ignorance et l'analphabétisme qui empêchent les populations d'accéder à l'information et tirer pleinement profit des opportunités ; (ii) l'égoïsme et l'individualisme grandissants qui fragilisent les liens sociaux et augmentent les charges des couches sociales les plus pauvres ; (iii) la reproduction sociale intergénérationnelle de la pauvreté qui augmente l'incidence de la pauvreté au sein des populations ; (iv) la faiblesse de la productivité agricole liée aux aléas climatiques, aux problèmes d'accès aux intrants et aux équipements, à l'insuffisance des retenus d'eau, aux difficultés d'accès aux crédits ; (v) l'imputabilité ou la responsabilité, la corruption et l'inégale répartition des fruits de la croissance ; (vi) l'insuffisance de la culture entrepreneuriale chez les jeunes ; (vii) l'insuffisance et la vétusté des infrastructures routières qui limitent les échanges commerciaux entre les régions et posent le problème de l'insuffisance des débouchés pour l'écoulement des produits ; (viii) la croissance démographique rapide constituant un facteur inhibiteur à l'amélioration des conditions de vie des populations.

Le détail des conclusions est résumé dans l'encadré ci-dessous.

*Encadré : résultats des consultations post 2015 en matière d'éducation et de formation professionnelle*

**a) Les acquis**

Dans le domaine de l'éducation, les différents participants aux focus group se sont prononcés sur plusieurs aspects. Ils ont relevé que ces dernières années, le pays a fait des efforts en matière d'éducation dans le souci d'augmenter l'effectif scolarisé. Ainsi, certaines réalisations ont été fortement saluées par les participants.

**Au niveau de l'éducation préscolaire**, il ressort que des efforts ont été faits dans le cadre de la sensibilisation pour l'accroissement des effectifs, au niveau de la construction des infrastructures et leur dotation en équipement ainsi qu'au niveau de la formation des enseignants. En outre, des nouvelles

formules d'éducation ont été développées par le Gouvernement et ses partenaires (les espaces d'entraide communautaire pour l'enfance communément appelés "Bisongo" et les espaces d'éveil éducatif (3 E)) pour apporter une réponse à la forte demande d'éducation aussi bien en milieu rural que périurbain et donner la chance d'accéder à un encadrement préscolaire à la majorité des enfants issus de familles pauvres et des zones rurales. Malgré ces multiples actions, l'offre éducative à ce niveau est en deçà de la demande au regard du nombre d'infrastructures préscolaires disponibles. Cette faiblesse est traduite par un taux de préscolarisation de 3,5% en 2011/2012 comparé à la moyenne africaine qui est de 17% sur la même période.

Au niveau du primaire, les participants ont mentionné les réalisations d'infrastructures scolaires telles que les constructions des ENEP, des bâtiments administratifs scolaires, des logements d'enseignants, des écoles et des salles de classe ainsi que la réalisation des forages et des latrines. L'acquis le plus marquant est l'augmentation d'infrastructures scolaires au niveau du primaire qui a été reconnu à l'unanimité des acteurs consultés. Cette augmentation a permis de réduire les distances parcourues par les élèves et aussi de stimuler les parents à inscrire leurs enfants à l'école. En outre, les efforts de dotation de matériel et de manuels scolaires et l'allocation d'une somme d'argent forfaitaire pour les filles inscrites au primaire sont appréciables même si certaines limites sont relevées (arrivées tardives, déphasage des dotations ou des allocations avec les effectifs réels des élèves, etc.). Ces actions conjuguées ont permis d'atteindre un taux brut de scolarisation (TBS) de 79,6% et un taux net de scolarisation (TNS) de 62,2%. En outre, les progrès de scolarisation ont été plus marqués en zone rurale qu'en zone urbaine, et beaucoup plus chez les filles que chez les garçons.

**Au niveau du post-primaire, secondaire et supérieur,** des efforts sont faits dans le cadre de la réalisation des infrastructures et aussi de la prise en compte de la décentralisation. En effet, plusieurs collèges d'enseignement général (lycées, collèges), écoles professionnelles et techniques et universités régionaux ont été construits et sont fonctionnels. Néanmoins, le rythme de la croissance démographique amène la population scolarisable à un niveau qui dépasse les capacités d'accueil actuelles au post-primaire. Ce qui joue sur le niveau d'atteinte des indicateurs ; par exemple, le taux brut de scolarisation (TBS) au post-primaire était de **32,3% en 2010-2011**. Sa croissance est également très faible car durant les cinq dernières années, le TBS a enregistré seulement un gain de 11,2 points, soit une croissance annuelle d'environ 2 points. ***Cet état de fait indique les difficultés du système éducatif à scolariser les enfants entre 12 et 15 ans du fait des faibles capacités d'accueil du post-primaire.*** La croissance rapide des effectifs dans le primaire et la volonté du gouvernement d'élargir l'éducation de base jusqu'à l'âge de 16 ans ont induit des besoins considérables en infrastructures et enseignants au niveau du post-primaire. A l'évidence, les capacités actuelles d'accueil et d'encadrement ne permettent pas une prise en charge adéquate de tous les sortants du primaire.

En plus de l'enseignement dans les structures formelles, les participants ont apprécié les acquis en matière d'alphabétisation surtout pour les femmes. L'alphabétisation a eu un apport considérable dans le changement de mentalité et aussi des conditions de vie des femmes (tenue écrite de comptes des activités commerciales domestiques, l'hygiène des enfants, la gestion familiale, la prise de parole en public, etc.). Les actions appréciées sont les campagnes d'alphabétisation menées sous le leadership du Fond pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAEF).

Bien que les focus group aient noté des acquis, leurs problèmes spécifiques et attentes sont nombreux.

#### **b) Problèmes spécifiques et attentes**

Les problèmes spécifiques et les attentes soulevés par les focus group sont la responsabilité de l'État dans le secteur de l'éducation à tous les niveaux (primaire, secondaire, supérieur, alphabétisation). Cette responsabilité doit se traduire par les actions permettant l'acquisition d'une éducation de qualité à toute la population scolarisable et scolarisée. Les populations souhaitent fortement une éducation réelle pour tous, une école réellement gratuite permettant à ceux qui n'ont pas les moyens de mettre leurs enfants à l'école afin de leur faire bénéficier d'un enseignement de qualité.

Ainsi, pour les groupes consultés, l'accès à une éducation de qualité (infrastructures adéquates, offre éducative en adéquation avec la demande, enseignants en qualité et quantité, accessibilité financière aux services, contenus d'enseignement (programmes, curricula), cantines scolaires, équipement, etc.) est

équitable est primordial.

Par ailleurs, dans l'esprit des groupes consultés, l'école est pourvoyeuse d'emploi et non une institution de développement des compétences. En outre, elle doit contribuer à la résolution de certains fléaux de la société. Autrement, les attentes sont énormes à l'égard de l'école. Les propos du *groupe AME Bobo* en disent long : « *Si l'éducation est de qualité et aussi adaptée aux réalités, le système d'éducation ne produira plus de chômeurs, de paresseux et parfois des délinquants à la charge des familles et de la société entière* ». Pourtant, en ce qui concerne, le travail, la dynamique de l'économie devrait être la source de création d'emploi. Ainsi, le chômage est lié à la faiblesse du tissu économique et non pas tributaire de l'école.

Pour atteindre une éducation de qualité, l'Etat doit contrôler le recrutement et la formation des enseignants dans les structures éducatives privées, former en nombre et en qualité le personnel enseignant et encadreurs pédagogiques, augmenter l'offre éducative (infrastructures, équipements, manuels didactiques et pédagogiques, manuels scolaires, nouveaux curricula, etc.) ainsi que la qualité de l'éducation de tout le système d'éducation (primaire, secondaire et supérieure), sécuriser les établissements éducatifs, renforcer les capacités du personnel en gestion et pilotage du système éducatif, décentraliser ou déconcentrer les structures de formation professionnelle (ENSP, ENSA, ENBTP, ENEP, INSK, IDS, etc.), promouvoir la recherche-développement, améliorer les conditions de travail des enseignants ainsi que les conditions de vie des apprenants (élèves et étudiants), intégrer des thèmes innovants dans les programmes d'enseignement, tenir compte de l'environnement international. En outre, les modules d'instruction civique et morale sont à dispenser dans les différentes structures éducatives.

Au regard du chômage des jeunes, l'État doit se centrer davantage sur l'enseignement technique et professionnel adapté aux potentialités de chaque région (agriculture, tourisme, élevage, cultures et autres métiers connexes, etc.). Cette formation technique et professionnelle doit intégrer l'appui au perfectionnement et à l'installation des sortants et aussi stimuler la création des petites et moyennes entreprises. La formation professionnelle doit être vue comme un moyen pour générer des emplois étant donné que l'État à lui seul ne peut pas être le pourvoyeur d'emplois au regard du nombre croissant des diplômés. Ainsi, il faut une formation technique, professionnelle et diplômante dans tous les domaines (agriculture, élevage, maraichage, culturel, artistique, technique,...).

Dans le domaine de l'alphabétisation, les attentes soulevées par les focus group demeurent l'acquisition d'une alphabétisation fonctionnelle. Ainsi, les participants souhaitent une intensification des activités d'alphabétisation avec un accent particulier sur l'encadrement des filles mères déscolarisées, la formation professionnelle des jeunes, le recours aux valeurs culturelles locales (notamment la culture de l'esprit communautaire, réforme des mœurs et mentalités). Notant aussi que l'analphabétisme est un défi à relever, les focus group se sont appesantis sur l'alphabétisation des personnes défavorisées et déscolarisées qui semblent être hors du champ des préoccupations des opérateurs d'alphabétisation. Pourtant, cela est primordial dans une approche genre pour le développement. La problématique de l'instauration d'une approche d'alphabétisation fonctionnelle pour une pérennisation des acquis d'alphabétisation est d'actualité.

Ces différentes préoccupations des populations sont en adéquation avec les documents cadres de l'éducation, selon lesquels, les enjeux et défis de l'éducation sont entre autres de :

- **augmenter l'offre éducative tout en assurant la qualité** : l'accroissement rapide de la demande d'éducation commande que l'offre augmente au moins au même rythme. Les différentes stratégies doivent poursuivre l'expansion du système de manière soutenable sans dégrader la qualité de l'enseignement ;
- **intégrer les TIC dans le système éducatif** : les Techniques d'Information et de Communication sont à utiliser tant dans l'enseignement qu'au niveau de la gestion du système éducatif pour améliorer le rendement et la qualité. Ainsi, l'expansion du système éducatif doit intégrer les techniques d'information et de communication pour faciliter les acquisitions ;
- **assurer l'efficacité interne et l'efficacité externe du système** : le processus d'apprentissage doit éviter au maximum le gaspillage des ressources au regard de leur rareté et de la forte demande éducative. En outre, il s'avère nécessaire de résoudre l'inadéquation des formations avec la réalité du monde du travail pour crédibiliser davantage le système éducatif et contribuer à circonscrire les

crises sociales qu'un fort taux de chômage pourrait provoquer ;

- **trouver des voies de motivation du personnel enseignant et chercheur et de recrutement en nombre suffisant** : le système éducatif et la recherche doivent recruter des enseignants, des enseignant-chercheurs et des chercheurs en quantité et en qualité suffisantes et les maintenir dans le système. Ainsi, la revalorisation du statut de l'enseignant, de l'enseignant-chercheur et du chercheur est plus qu'un impératif ;

- **adapter la gestion du système au processus de la décentralisation** : les politiques sectorielles de l'éducation doivent s'harmoniser avec le processus de décentralisation du pays ;

- **assurer un dialogue permanent entre toutes les parties prenantes** : le renforcement du dialogue social entre les différents acteurs, notamment les organisations de la société civile, les organisations syndicales, les élèves et les étudiants, pour réduire et prévenir les crises à renforcer ;

- **assurer l'équité du système** : le système éducatif doit être équitable.

- **maîtriser les coûts de la scolarisation tout en appliquant les principes de l'obligation scolaire et de la gratuité** : l'obligation scolaire passe par la gratuité de certains services ;

- **transformer efficacement les ressources financières en résultats** : il doit avoir une cohérence dans l'allocation des ressources, aussi bien entre les sous-secteurs, qu'entre niveaux d'enseignement ou établissements scolaires, d'une part entre les priorités fixées dans les documents de politique et les niveaux de financement accordés et d'autre part, entre les effectifs scolarisés et le volume de ressources reçues.

## 10 CONCLUSION

Le PDSEB, le PSEF et la SCADD se veulent réalistes en fixant des objectifs modestes par rapport à l'atteinte des OMD et des objectifs de l'EPT à l'échéance de 2015. Il s'agit d'un rendez-vous manqué une fois de plus par rapport à l'objectif de scolarisation universelle qui semble être un rocher de Sisyphe depuis 1980.

Néanmoins on assiste à une volonté d'accélération pour 2021, si l'on en juge par les objectifs et le volume financier que cela va nécessiter. En trois ans, le Burkina Faso espère augmenter son taux d'achèvement du Primaire de 20 points, soit plus de 6 points par an alors que durant l'exécution du PDDEB, ce taux n'était que d'environ 3 points en moyenne par an. Cela va représenter de nouveaux défis pour le post primaire qui doit, en trois ans faire progresser son taux de transition de 10 points par année. Le monde rural, qui représente plus de 77% de la population, demeurera sans doute au cœur des politiques éducatives, non pas par des réformes de type « école rurale » déjà rejetée, mais une école unique pour tous, équitable et qui réponde à leur aspiration. C'est le défi que devra relever la réforme actuelle, faute de quoi elle ira grossir les rangs des curiosités de musée.

Par rapport aux débats internationaux en cours et comme le fait remarquer le CCONG dans son rapport de la 6<sup>ème</sup> réunion de consultation de novembre 2012, il est clair que l'inclusion de seulement deux objectifs de l'EPT dans le cadre des OMD a détourné les investissements et l'attention politique des quatre autres objectifs.

Or, selon le CCONG, « les objectifs de l'EPT doivent être vus comme un ensemble indivisible ».

Par conséquent, il convient de revoir le format des futurs objectifs de l'EPT en définissant un but qui pourrait être : *"assurer une éducation équitable tout le long de la vie, dont une éducation de base de qualité de dix ans au moins pour tous, préparant à une insertion socioprofessionnelle dans le cadre d'une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation"* (CCONG, 2012 : 3). Ce but pourrait lui seul figurer dans l'agenda post 2015 des OMD, tout en prenant le soin de renvoyer au cadre d'action du forum de Séoul (2015), les objectifs spécifiques.

## 11 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Documents de politiques et de planification nationale

**Banque Mondiale (1982)** : « *Rapport Mémoire sur l'investissement dans les ressources humaines* »

**Burkina Faso (2006)** : « *Réforme du système éducatif* »

**Burkina Faso (2012)** : « *Programme de développement stratégique de l'éducation de base, 2012-2021* »

**Burkina Faso, Premier Ministère (1994)** : « *Actes des Etats Généraux de l'Education* », du 5 au 10 septembre 1994

**Burkina Faso, Premier Ministère (2012)** : « *L'éducation au Burkina Faso entre statu quo et ruptures : nouvelles interpellations et inquiétudes* »

**Centre d'analyse des politiques économiques et sociale (2003)** : « *Éléments d'évaluation des programmes d'ajustement structurel (pas) au Burkina* », Document de travail, CAPES, Novembre 2003

**Centre d'analyse des politiques économiques et sociale (2005)** : « *Évaluation et perspectives des politiques de développement au Burkina Faso* », CAPES, Novembre 2005

**Comité National de Politique Économique (2012)** : « *Programme Communautaire de Développement (PCD)* » ; Volet national-Burkina Faso 2012-2020 ; Ministère de l'économie et des finances, octobre 2012

**Commission de l'Union Africaine (2009)** : « *Plan d'actions pour l'Afrique de l'UA/NEPAD 2010-2015 : promouvoir l'intégration régionale et continentale en Afrique* » ; PAA 2010-2015 : les secteurs, version révisée ; octobre 2009

**Conseil National de Prospective et de Planification Stratégique (2005)** : « *Étude Nationale Prospective « Burkina 2025 »* », Rapport Général

**Conseil National du plan (1991)** : « *Deuxième plan quinquennal de développement populaire 1991-1995* » ; volume I, présentation générale, mai 1991

**Conseil National du plan (1991)** : « *Deuxième plan quinquennal de développement populaire 1991-1995* » ; volume II, politique et programmes sectoriel, tranche ferme, mai 1991

**MESSRS (2009)** : « *Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (2010-2025)* »

**MESSRS/MEBA (2002)** : « *Assises nationales sur l'Éducation au Burkina Faso* »

**Ministère de l'économie et des finances (2011)** : « *Bilan d'une décennie de lutte contre la pauvreté* »

**Ministère de l'économie et des finances (2011)** : « *Secteurs socio – économiques au Burkina Faso* »

**Ministère de l'Économie et du Développement (2004)** : « *Étude Nationale Prospective "Burkina 2025" : le système éducatif burkinabè à l'horizon 2025 : pour une vision prospective de l'éducation* »

**Ministère de l'économie et du plan (1982)**: « *Document de discussion pour l'avant-projet du Vie plan quinquennal 1982-1986* », février 1982

**Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture (1974)** : « *Réforme de l'Éducation* », Dossier Initial

**Ministère de l'Éducation Nationale (1976)**: « *Réforme du système éducatif* », Dossier Initial

**Ministère de la planification et du développement populaire (1984)**: « *Programme populaire de développement 1984-1985* » ; conseil national de la révolution AN II

**Ministère du plan (1983)** : « *IVe Plan de développement Économique Social et culturel 1983-1987* », juin 1983

**Ministère du plan (1990)** : « *Premier Plan quinquennal de développement populaire 1986-1990* », volume I, rapport général de synthèse, juin 1983

**Ministère du plan (1990)** : « *Premier Plan quinquennal de développement populaire 1986-1990* », volume II, politique et programmes sectoriel, tranche ferme, juin 1983

**Ministère du plan de l'industrie et des mines (1967)**: « *Plan Cadre 1967-1970* », Tome I

**Ministère du plan de l'industrie et des mines (1967)** : « *Bilan du Plan Cadre 1967-1970* », Direction du plan et des études de développement

**UEMOA (2001)** : « *Programme Économique Régional (PER) 2006-2010* », Vol II : Le programme d'actions ; juillet 2006

**UEMOA (2012)** : « *Deuxième phase du Programme Économique Régional (PER II) de l'UEMOA* » ; Document technique n°7 ; programme d'actions 2012-2016.

### **Articles spécialisés**

**CARTON Michel – NORRAG, and SAVADOGO Boubacar - Akilia (2012)** : « *L'après 2015 au Burkina Faso : entre enjeux nationaux et internationaux* », <http://norrags.wordpress.com/2012/10/23/lapres-2015-au-burkina-faso-entre-enjeux-nationaux-et-internationaux/>

**CHANG, Roberto; KALTANI, Linda; and LOAYZA Norman (2005)**: "Openness can be good for growth: the role of policy complementarities", *The World Bank Policy Research Working Paper* 3763

**DOLLAR, David (1992)**: "Outward-oriented Developing Economies really do grow more rapidly: evidence from 95 LDCs, 1976-1985", *Economic Development and Cultural Change*, vol. 40, pp 527-537

**EDWARDS, Sebastian (1998):** "Openness, Productivity and Growth: What do we really know?", *The Economic Journal*, vol. 108 pp. 383-398, March

**SACHS, Jeffrey D. and WARNER Andrew M. (1995):** "Economic reform and the process of global Integration. *Brooking Paper on Economic Activity*", Brooking Institution Press, Harvard University.

**SANOUE Fernand (1986):** « Avant-propos pour une réforme de l'éducation au Burkina Faso : les intérêts des bureaucrates burkinabè dans l'école et sa réforme »

**SANOUE Fernand (1987):** « Politique éducatives du Primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990 »

**SANOUE Fernand (2000):** « Quel enseignement secondaire et quel encadrement pédagogique pour le 21<sup>ème</sup> siècle ? »

**SANOUE Fernand (2007):** « Colonialisme, éducation et langes hier et aujourd'hui »

**TRAORE, A. (2013):** « Problématique de la généralisation de l'Innovation. Une Lampe pour l'Afrique comme contribution à la réalisation d'une éducation de base de qualité au Burkina Faso », Mémoire de Master 2 international

**ZAGRÉ Pascal (1994):** « Les politiques économiques du Burkina Faso », édition Karthala

### **Rapports UNESCO et PNUD**

**DELORS Jaques (1996):** « L'éducation : un trésor est caché dedans », Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'Éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle (Extraits)

**MORIN Edgar (1999):** « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », élaboré pour l'UNESCO comme contribution à la réflexion internationale sur comment éduquer pour un avenir viable

**PNUD (2013):** « Rapport sur le développement humain 2013, L'essor du Sud : le progrès humain dans un monde diversifié »

**UNESCO (2012):** « Table ronde internationale de haut niveau sur l'alphabétisation "atteindre les objectifs d'alphabétisation de 2015 : tenir les engagements », siège de l'UNESCO, Paris, 6-7 septembre 2012

**UNESCO (2012):** « L'éducation pour tous, l'échéance de 2015 et au-delà, Résumé de la consultation Afrique », octobre 2012

**UNESCO (2012):** « Sixième réunion de la consultation collective des ONG (CCONG) sur l'éducation pour tous (CCONG/EPT) », Paris France, 24-26 octobre 2012

**UNESCO (2012):** « Conférence générale de l'UNESCO », Commission éducation (CED), 1<sup>er</sup> novembre 2011

**UNESCO (2012):** « Première réunion mondiale sur l'EPT », Paris, France 21-23 novembre 2012, projet de note conceptuelle

## 12 ANNEXES

Tableau 1 : Objectifs spécifiques des PAS au Burkina Faso

N°	Objectifs spécifiques des PAS au Burkina Faso (1991-2002)
1	Réaliser un taux de croissance annuel moyen du PIB réel de l'ordre de 5,4 % (4 % entre 1991 et 1993, 5 % entre 1994 et 1996, 5,5 % entre 1997 et 1999, 7 % entre 2000 et 2002).
2	Limiter le taux d'inflation autour de 3 % par an en moyenne.
3	Contenir le déficit du compte courant extérieur (hors transferts publics) à 14,6 % environ du PIB entre 1991 et 1993, 14,8 % en 1996, 10 % en 1999 et 11,3 % en 2002.
4	Éliminer dès 1991 tous les arriérés extérieurs et ceux intérieurs avant fin 1998.
5	Réduire de façon durable la pauvreté absolue en levant les contraintes principales qui freinent la croissance économique à long terme, à savoir la croissance démographique, le faible développement des ressources humaines, la dégradation de l'environnement.

Source : construit à partir des *DCPE 1991-93* (pp. 8-9), *1993-1995* (p. 6), *1994-1996* (p. 5), *1996-1998* (p. 6), *1997-1999* (p. 5), et *1999-2002* (p. 2)

Tableau 2 : composantes de la stratégie des PAS au Burkina Faso

N°	Composantes stratégiques des PAS au Burkina Faso
1	Augmentation de la production agricole qui continuera d'être la principale source de croissance et des exportations pour maintenir la stabilité macroéconomique et accroître la compétitivité.
2	Amélioration de l'efficacité du secteur public en accroissant la productivité de l'administration par le renforcement de l'administration fiscale et des procédures budgétaires, l'accélération de la réforme de la fonction publique et des entreprises publiques, l'amélioration de la gestion opérationnelle des agents de l'Etat, de la qualité de leurs prestations et la décentralisation.
3	Réforme du système judiciaire, du code du travail pour assurer une protection appropriée et des incitations aux investisseurs privés.
4	Recentrage du rôle de l'État dans le secteur agricole et minier.
5	Amélioration du développement des ressources humaines pour permettre entre autres, le développement du secteur privé, ce qui suppose une croissance démographique maîtrisée, la mise en œuvre de politiques pour promouvoir l'emploi et la croissance des revenus et permettre aux femmes de jouer un plus grand rôle dans le processus de développement, ainsi qu'un plus grand accès aux services sociaux, surtout l'éducation, la santé, l'eau potable et les services d'hygiène.
6	Meilleure gestion des ressources naturelles, assurance d'une plus grande sécurité en matière de propriété foncière et meilleure sensibilisation des populations à la protection de l'environnement.

Source : construit à partir des *DCPE 1991-93* (p. 9), *1993-1995* (pp. 6-7), *1996-1998* (p. 6), *1997-1999* (p. 5), et *1999-2002* (pp. 2-3).

Tableau 3 : mesures de politique économique et résultats escomptés des PAS au Burkina Faso

Domaines d'intervention	Mesures de politique économique	Résultats escomptés
Finances et fonction publiques	<p>Réforme de la fiscalité.</p> <p>Amélioration des performances de l'administration financière, fiscale et douanière.</p> <p>Restructuration et plus grande maîtrise des dépenses.</p> <p>Renforcement des procédures budgétaires et comptables.</p> <p>Meilleure définition des priorités en faveur de dotations suffisantes aux secteurs sociaux et de la réduction de la pauvreté.</p> <p>Réforme de la fonction publique appuyée par la mise en œuvre du Programme d'Appui à l'Administration (PAA).</p> <p>Renforcement du processus de décentralisation.</p>	<p>Réduction du déficit des finances publiques.</p> <p>Élimination des arriérés de paiement.</p> <p>Augmentation des recettes.</p> <p>Stabilisation des dépenses.</p> <p>Mise à la disposition de l'État d'un corps de fonctionnaires efficaces et adaptés à ses besoins.</p>
Politique monétaire et système bancaire	<p>Assainissement du secteur bancaire et financier.</p> <p>Plafonnement à 25 % de la participation de l'État au capital des banques.</p> <p>Promotion des caisses coopératives d'épargne et de crédit.</p> <p>Mise en œuvre du code de la Conférence Interafricaine des Marchés des Assurances (CIMA) et de la Bourse régionale des valeurs mobilières.</p>	<p>Contenir la progression des crédits et de la masse monétaire.</p> <p>Mobiliser l'épargne.</p> <p>Renforcer l'intermédiation financière.</p> <p>Réduire la circulation fiduciaire.</p> <p>Améliorer l'affectation des ressources.</p> <p>Restructurer et privatiser les banques.</p>
Secteur extérieur	<p>Réduction du nombre de produits soumis à autorisation préalable à l'exportation.</p> <p>Élimination des droits de sortie.</p> <p>Restructuration des circuits de distribution.</p> <p>Libéralisation de la commercialisation et de l'exportation des produits relevant du champ d'activité de la Caisse de Stabilisation des Prix des Produits Agricoles (CSPPA).</p> <p>Ajustement périodique du prix d'achat de l'or et du coton en fonction des cours mondiaux.</p> <p>Restructuration du secteur cotonnier.</p> <p>Réaliser une étude en 1991 sur le développement et la diversification des exportations.</p> <p>Allègement sensible des procédures administratives d'importation.</p> <p>Introduction d'une plus grande souplesse au niveau du régime des importations.</p>	<p>Réduction du déficit du compte courant par l'accroissement des exportations et la diminution des importations.</p> <p>Élimination de l'ensemble des arriérés de l'État au titre de la dette extérieure en 1991.</p> <p>Diversification des exportations.</p> <p>Élimination des obstacles qui entravent le commerce extérieur.</p> <p>Accroissement de la productivité et de la compétitivité du secteur cotonnier.</p>

Domaines d'intervention	Mesures de politique économique	Résultats escomptés
	Réduction des catégories de produits dont l'importation est restreinte. Révision profonde du tarif douanier. Gestion centralisée de la dette.	
Programme d'investissement public (PIP)	Mettre en œuvre un nouveau plan de développement en 1991 (PIP glissant sur trois ans, révisé chaque année, en fonction des progrès réalisés, des changements de programmation et de l'approbation des nouveaux projets).	Amélioration de la capacité d'absorption. Retenir les projets qui favorisent la croissance économique, le développement durable et accroissent le volume et l'efficacité des investissements publics.
Entreprises publiques	Réduire progressivement les participations et interventions de l'État. Ouvrir le capital au secteur privé. Liquidier les entreprises non viables.	Amélioration de la gestion des entreprises. Privatisation de l'ensemble des entreprises du secteur public.
Secteur privé et cadre juridique	Association de plus en plus étroite des opérateurs privés aux réformes touchant le secteur privé. Renforcer le système judiciaire.	Développement du secteur privé.
Population et ressources humaines	Élargissement du niveau de couverture des services sanitaires. Amélioration des conditions de travail des femmes. Amélioration de l'information, l'éducation et la communication (IEC). Améliorer les performances interne et externe de l'enseignement supérieur. Alphabétisation et éducation des adultes. Améliorer les performances de l'enseignement primaire et post-primaire. Améliorer le cadre institutionnel et juridique de la promotion de l'emploi et de la formation professionnelle.	Accès des femmes aux services d'éducation et de santé. Accès de la population aux services de planification familiale. Accès aux médicaments essentiels génériques (MEG). Atteindre un taux de scolarisation de 52 % en 2002. Plus grande flexibilité du marché de l'emploi.
Agriculture et élevage	Assouplissement du système de fixation des prix des produits agricoles. Libéralisation du commerce intérieur et extérieur des intrants et des produits agricoles. Sécurisation du régime foncier. Promotion de l'investissement privé et création d'emplois dans l'agriculture	Augmentation de la productivité dans le secteur agricole. Diversification de la production. Amélioration de la gestion des ressources naturelles. Accroissement de la sécurité

Domaines d'intervention	Mesures de politique économique	Résultats escomptés
	Programmes d'action pour les produits-clés tels que les céréales, le coton, les fruits et légumes, l'élevage et les oléagineux.  Mise en œuvre d'un Programme National de Gestion des Terroirs Villageois, d'un Plan d'Action Forestier Tropical, d'un Programme National de Développement des Services Agricoles (PNDSA) et d'un Projet de Sécurité Alimentaire et de Nutrition (PSAN).	alimentaire.
Environnement et gestion des ressources naturelles	Exécuter le Plan d'Action National de l'Environnement (PANE) adopté en 1991, le PNGT et les activités du Conseil National pour la Gestion de l'Environnement (CONAGES).	Plus grande protection de l'environnement et amélioration de la gestion des ressources naturelles.
Infrastructures économiques	Exécution d'un programme quinquennal de développement du secteur des transports.  Exécution du Programme d'Ajustement du Secteur des Transports (PASEC-T).  Identifier et aménager les sites touristiques.  Développer les infrastructures hôtelières.  Libéralisation du secteur des télécommunications.  Mesures touchant le secteur de l'énergie.  Révision du code minier en 1997, de la fiscalité et de la parafiscalité du secteur.	Développement des secteurs de soutien à la production.

Source : construit à partir des DCPE 1991-93, 1993-1995, 1996-1998, 1997-1999 et 1999-2002.

Tableau 4 : Principaux chiffres de l'enseignement secondaire

Indicateurs	2004/2005	2006/2007	2010/2011	Variation 2004/05	Cible 2009/2010
<b>1. Effectif des élèves 1er et 2nd cycles du secondaire</b>	<b>295 412</b>	<b>352 376</b>	<b>604 168</b>	104,50%	
Pourcentage de filles	40,70%	41,60%	47,70%	-100,00%	0,45
<b>1a. Effectif des élèves au 1er cycle</b>	<b>236 767</b>	<b>280 712</b>	<b>498 538</b>	<b>110,60%</b>	
1a1. Pourcentage de filles	41,70%	42,60%	44,30%	6,30%	
<b>1b. Effectifs des élèves au 2nd cycle</b>	<b>58 645</b>	<b>71 664</b>	<b>105 630</b>	<b>80,10%</b>	
1b1. Pourcentage de filles	36,90%	37,60%	36,60%	-0,80%	
<b>2 Taux Brut d'Admission en 6ème et en 2nde</b>					
<b>2a. Taux brut d'admission en 6e (en %)</b>	22,1	23,2	32,6	47,50%	40

Indicateurs	2004/2005	2006/2007	2010/2011	Variation 2004/05	Cible 2009/2010
2a1. TBA Filles (en %)	18,8	20,1	29,5	56,90%	
<b>2b. Taux brut d'admission en 2nd (en %)</b>	<b>8,4</b>	<b>8,75</b>	<b>9,6</b>	<b>14,30%</b>	<b>14</b>
2b1. TBA Filles (en %)	6,3	6,4	6,9	9,50%	
<b>3 TBS du 1er et 2nd cycles du secondaire</b>					
<b>3a. Taux brut de scolarisation 1er cycle (en %)</b>	<b>20,3</b>	<b>22,9</b>	<b>32,3</b>	<b>59,10%</b>	<b>33,6</b>
3a1. TBS Filles (en %)	17,3	19,9	28,6	65,30%	
<b>3b. Taux brut de scolarisation 2nd cycle</b>	<b>8</b>	<b>9,3</b>	<b>10,7</b>	<b>33,80%</b>	<b>13,3</b>
3b1. TBS Filles (en %)	5,6	6,7	7,7	37,50%	
<b>4. Nombre de salles de classes</b>	<b>4708</b>	<b>5599</b>	<b>8859</b>	<b>88,20%</b>	
<b>5. Nombre d'enseignants permanents</b>	<b>4629</b>	<b>5906</b>	<b>9580</b>	<b>107,00%</b>	
% des titulaires de titre de capacités pédagogiques		56,6	52,8		
<b>6. Taux de redoublement (en %)</b>					
6a. Sixième		23,7	25		16
6b. Cinquième		22,9	25,4		16
6c. Quatrième		24,3	28,3		16
6e. Seconde		19,3	18,2		11
6f. Première		19,6	18,5		11
<b>7. Taux d'abandon (en %)</b>					
7a. Sixième (en %)		17,7	12,8		
7b. Cinquième (en %)		10,4	8,5		
7c. Quatrième (en %)		<b>0,7</b>			
<b>8. Taux de survie (en %)</b>					
Taux de survie de la troisième	45	51,2	60,02	33,40%	55
Taux de survie de la Terminale	63	54,2	17,02	-73,00%	73
<b>9. Taux de réussite au BEPC (en %)</b>	<b>42,5</b>	<b>38</b>	<b>30,6</b>	<b>-27,90%</b>	

Indicateurs	2004/2005	2006/2007	2010/2011	Variation 2004/05	Cible 2009/2010
Dont filles	36,3		25,4		
<b>10. Taux d'achèvement du premier cycle (en %)</b>	<b>11,3</b>	<b>13,3</b>	<b>17,5</b>	<b>54,90%</b>	<b>23</b>
Dont filles	9,3	11	14,3	53,80%	
<b>11. Taux de réussite au BAC (en %)</b>	<b>33,1</b>	<b>41,5</b>	<b>40,9</b>	<b>23,40%</b>	
Dont filles	30,2	40,3	38,2	26,40%	
<b>12. Taux d'achèvement du second cycle (en %)</b>	<b>4,7</b>	<b>5,8</b>	<b>8,1</b>	<b>72,30%</b>	<b>23</b>
Dont filles	1,7	2,1	6	252,90%	

Source : Tableau de bord 2010/2011 MESSRS

Bilan de la décennie du Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base (PDDEB)

Tableau 5: Évolution des indicateurs 2001 – 2010 dans le préscolaire

Années	Nombre de structures				Effectifs			Taux brut depréscolarisation (%)			Parité
	Formelles		Non formelles	Total	F	G	Total	F	G	Total	
	Publ.	Priv.									
2001-2002	156		17	173	6 208	6 541	12 749	-	-	1,4	0,95
2002-2003	72	99	31	202	6 436	6 578	-	-	0,7	0,98	
2003-2004	63	150	52	265	10 395	10 410	20 805	-	-	1,2	1
2004-2005	82	154	77	313	11 954	12 421	24 375	-	-	1,3	0,96
2005-2006	88	160	97	345	13 120	14 072	27 192	1,4	1,5	1,5	0,93
2006-2007	92	207	127	426	20 090	20 569	40 659	2,8	2,8	2,8	0,98
2007-2008	94	241	155	490	20 433	20 845	41 278	2,8	2,7	2,7	0,98
2008-2009	84	276	155	515	19 764	20 808	40 572	2,6	2,6	2,6	0,95
2009-2010	86	317	170	573	21 291	21 874	43 165	2,8	2,7	2,7	0,97
2010-2011	-	-	-	-	24 096	24 782	48 878	2,8	3,1	3	0,97

Source : DPEPE/MASSN

Tableau 6 : Évolution des indicateurs de l'enseignement primaire de 2001 à 2011

Désignation	Nombre d'écoles			Nombre classes (pub priv)	Nombre + d'enseignants	Effectifs des élèves		
	Publiques	Privées	Pub+priv			Garçons	Filles	Total
2001/02	4 697	692	5 389	19 252	20 676	546 130	392 108	938 238
2002/03	5 028	776	5 804	20 251	22 664	585 573	426 577	1 012 150
2003/04	5 430	836	6 266	22 330	24 203	647 043	492 469	1 139 512
2004/05	5 913	1 004	6 917	24 403	26 938	715 319	555 518	1 270 837
2005/06	6 451	1 128	7 579	26 444	30 341	775 761	614 810	1 390 571
2006/07	6 960	1 222	8 182	28 925	32 760	861 416	699 842	1 561 258
2007/08	7 513	1 265	8 778	31 809	35 617	947 845	794 594	1 742 439
2008/09	7 997	1 729	9 726	35 129	38 983	1 026 551	879 728	1 906 279
2009/10	8 375	1 823	10 198	38 269	37 814	1 089 912	957 718	2 047 630
2010/11	8 831	1 965	10 796	40 912	40 639	1 163 784	1 041 511	2 205 295
2011/12	9 266	2 279	11 545	43 661	48 592	1 225 032	1 118 999	2 344 031

Source : DEP/MENA

Tableau 7: Evolution effectif alphabétisation 2003 à 2010

Campagnes	AI	FCB	A3F	Total
<b>2003</b>	154 481	49 529	ND	204 010
<b>2004</b>	182 323	65 929	1 386	249 638
<b>2005</b>	197 412	90 913	4 610	292 935
<b>2006</b>	188 475	117 571	5 434	311 480
<b>2007</b>	196 670	118 711	5 509	320 890
<b>2008</b>	188 475	117 571	5 434	311 480
<b>2009</b>	199829	150526	47440	397 795
<b>2010</b>	88.124	137.801	ND	225 925