

JANVIER 2017

La place de l'évaluation des apprentissages dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne: le cas du Burkina Faso

Auteurs: Amado Kaboré, avec la collaboration de Michel Carton

Pendant longtemps, l'Afrique subsaharienne est restée parmi les régions les plus en retard dans le secteur de l'éducation et de la formation. La situation connaît un début de changement depuis la mise en place d'initiatives internationales en faveur de l'éducation (Objectifs du Millénaire pour le Développement-OMD, Éducation Pour Tous-EPT¹). En effet, pour la première fois dans l'histoire, un nombre important d'enfants pauvres, en particulier des filles et d'autres groupes défavorisés, entrent à l'école primaire. En cinq ans, entre 2007 et 2012, le taux brut de scolarisation (TBS) de cette partie du monde a fait un bond de 20%², passant de 59 % à 79 % (UNESCO, 2015, p.6). Cependant, au sortir des cycles primaire et secondaire, très peu d'enfants ont acquis le socle de connaissances nécessaires à leur intégration sociale et économique. Cela pose donc le problème de la qualité de l'enseignement dispensé. C'est ce qu'ont révélé les résultats de l'étude du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) sur les «Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone: Compétences et facteurs de réussite au primaire». Cette série d'évaluations a couvert dix pays francophones d'Afrique³.

Le Burkina Faso, dont le système éducatif est classé parmi les moins avancés, a fait des progrès considérables depuis l'adoption de politiques nouvelles dans les domaines de l'éducation et de la formation. En effet, de 1991 à 2015, le TBS au primaire a progressé de 29 % à 83 %. Cet effort consenti au niveau de l'accès à l'enseignement n'a cependant pas été soutenu par de réelles actions en faveur de sa qualité, ce qui en fait aujourd'hui le défi majeur en Afrique subsaharienne. Il y a donc un intérêt grandissant pour la mesure du niveau des apprentissages en milieu scolaire. La mesure de la qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne soulève la question de son utilisation

pour l'orientation du dialogue entre les acteurs de l'éducation et de la formation, ainsi que des politiques en vue d'un renforcement du capital humain au service de la croissance économique et de la réduction de la pauvreté.

Une exploitation de la littérature sur le sujet, complétée par des entretiens auprès de personnes-ressources, a permis de réaliser ce travail. Une dizaine de personnes ont pu être rencontrées: des responsables et des décideurs de l'école burkinabè, ainsi que des techniciens et des spécialistes de l'éducation et de la formation. Le document s'articule autour des six points suivants :

- L'appréciation des niveaux d'apprentissage des élèves en Afrique subsaharienne;
- L'évaluation des apprentissages par l'État au Burkina Faso;
- Les évaluations nationales par le PASEC;
- Le Burkina Faso et les évaluations internationales du PASEC: résultats 2014;
- Les évaluations par les pairs et par les communautés locales: des leçons à tirer?;
- Quelques recommandations pour parvenir à une EPT de qualité en Afrique subsaharienne en 2030.

Niveaux d'apprentissage des élèves en Afrique subsaharienne

Les objectifs retenus pour atteindre l'EPT et les OMD en 2015, adoptés au Forum de Dakar en 2000



et rappelés à New York la même année, n'ont pas été remplis dans plusieurs pays à l'échéance prévue. Toutefois, ils ont eu l'avantage d'avoir mobilisé des investissements pour un plus grand accès à la scolarisation dans les pays pauvres. En conséquence, la population scolaire a incontestablement augmenté en Afrique subsaharienne, et plus particulièrement au Burkina Faso, où bon nombre d'enfants originaires de familles pauvres et issus en majorité de zones rurales n'avaient pas accès à l'école. Bien que cette croissance sans précédent soit louable, elle a paradoxalement lourdement aggravé les maux des systèmes éducatifs, notamment le déficit de qualité qui s'explique par plusieurs facteurs dont le manque d'enseignants qualifiés, de salles de classe et de manuels.

En Afrique subsaharienne, le nombre d'élèves par enseignant était en moyenne de 47 en 2014, contre 17 dans les pays développés (Verspoor M., 2016). De plus, les trois premières années du primaire sont caractérisées par des effectifs pléthoriques avec parfois 100 élèves par salle de classe au Burkina Faso, au Mali et au Niger (PASEC, 2014). Dans ces conditions, on se demande si les élèves apprennent réellement. En dépit d'une volonté d'amener les enfants à savoir lire après trois ans de scolarisation, il apparaît que, même en 6^e année, de nombreux écoliers ne savent toujours pas lire, ni pratiquer les mathématiques de base. Pourtant, dans les pays francophones, la scolarisation obligatoire est conçue pour faire acquérir des connaissances élémentaires aux sortants et est sanctionnée par un diplôme de fin de cycle; au Burkina Faso, il s'agit du certificat d'études primaires (CEP) (Burkina Faso, Loi d'orientation de l'éducation, 2007).

Plusieurs études ont témoigné de ces difficultés dans d'autres régions d'Afrique. En Zambie, seulement 25% des élèves de 6^e pouvaient lire à un niveau minimal en 2010 (PASEC, 2014). Au Nigeria, seulement 40% des élèves de la quatrième année étaient capables de recopier correctement un seul mot ou un seul signe de ponctuation extrait d'un texte de cinq lignes (UNESCO, 2015, p.48). L'enquête PASEC 2014 a révélé le même état de fait en Afrique subsaharienne.

En effet, la plupart des enfants n'acquièrent pas les compétences de base en lecture, écriture et calcul. De plus, les statistiques mettent en évidence le gouffre persistant entre les enfants des parents les plus démunis économiquement et ceux de parents plus aisés. Des disparités énormes existent également entre zones urbaines et zones rurales. Au Burkina Faso, les enfants des centres urbains ont deux fois plus de chances de terminer leur cursus scolaire primaire que ceux originaires des zones rurales (Kaboré A., 2014). Une étude de la CONFEMEN indique qu'au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Mali, au Niger et au Togo, les écarts de niveau en langue sont énormes entre

les élèves dont les parents sont lettrés et ceux dont les parents sont analphabètes (CONFEMEN-PASEC, 2016). Les évaluations laissent ainsi apparaître un large fossé entre les enfants d'un même pays, uniquement en raison de leurs origines sociales et/ou géographiques. Au Burkina Faso, comme dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, des dispositifs d'évaluation des apprentissages ont été mis en place.

L'évaluation des apprentissages par l'État au Burkina Faso

Le système éducatif burkinabè actuel est la résultante d'un long processus de construction entamé dès l'accession du pays à l'indépendance le 5 août 1960. Il est formé de deux sous-systèmes: le formel (éducation de base primaire et post-primaire, enseignements secondaire et supérieur) et le non formel (éducation non formelle et alphabétisation). Le système dans son ensemble produit des sortants dont les apprentissages ont besoin d'être évalués si l'on vise plus d'efficacité et d'amélioration. L'une des missions clés de la gouvernance d'un système éducatif est donc la mesure et l'évaluation des acquis et des résultats des élèves.

La Direction générale des Études et des Statistiques sectorielles (DGESS) conduit depuis quelques années des évaluations nationales des acquis dans l'enseignement primaire. Ces évaluations sont constituées de tests de français, de mathématiques et de sciences, standardisés à l'échelle nationale et soumis aux élèves de deux niveaux du primaire, avec tous les deux ans une alternance des niveaux choisis de façon à couvrir à terme l'ensemble des niveaux du primaire. Ainsi, des évaluations nationales ont été menées en 2010, en 2012 et en 2014, permettant de mesurer ce que les enfants ont acquis à tous les niveaux du primaire.

Ces évaluations se situent à différents niveaux: à travers des exercices, des devoirs, des travaux individuels ou de groupes, à la maison ou en classe. Ces travaux sont uniquement l'affaire du maître, tandis que les évaluations à l'échelle de l'établissement - à savoir les compositions, les examens trimestriels et de fin d'année - concernent aussi le chef d'établissement. Enfin, les examens de fin de cycle, les concours d'accès à des cycles supérieurs ou spécialisés et les compétitions nationales (olympiades, compétitions régionales, inter-écoles, etc.) sont également des moyens d'évaluation. Ces

diverses évaluations permettent de situer la qualité des apprentissages à tous les niveaux du système éducatif. Le suivi, le contrôle et l'évaluation sont bien inscrits dans la Loi d'orientation de 2007 (titre IV, chapitres I et II), où il est souligné que «les enseignants procèdent périodiquement et de façon continue à des contrôles de connaissances des apprenants; le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre est subordonné au moins à la détention du diplôme final terminal du degré inférieur, et le personnel d'éducation est soumis à des évaluations administratives et/ou pédagogiques conformément aux textes en vigueur» (Burkina Faso, 2007).

La question de l'évaluation est aussi prise en compte dans les documents de politique et les plans d'actions nationaux de l'éducation. Le Plan de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021) vise ainsi à mettre en place un dispositif efficace d'évaluation des acquis scolaires ainsi que de suivi-évaluation permanent (PDSEB, 2012). Cette politique vise aussi à combler le vide créé par la fin du Programme Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB, 2002-2011) qui avait mis l'accent sur l'accès, faisant passer le taux brut de scolarisation de 44,4 % en 2001 à 79,6 % en 2012, soit une augmentation de 35,2 % en 10 ans (MENA, Tableau de bord, 2012, p.11).

On trouvera en annexe 1 une présentation du système scolaire et en annexe 2 celle de l'organisation du ministère de l'Éducation nationale avec ses différentes structures. En termes d'activités d'évaluation des acquis et des apprentissages, ces structures mettent l'accent sur l'encadrement rapproché des enseignants (inspecteurs, conseillers pédagogiques, instituteurs principaux) et des élèves (contrôles continus et évaluations diagnostiques et sommatives - CEP, BEPC, BEP, CAP, CEAP, etc.). Des structures spécialisées dans les questions d'éducation ont été mises en place dans tous les cycles de l'éducation de base: primaire (CEP et ET, entrée en 6e), ainsi que dans le post-primaire (BEPC, BEP, CAP). Ces structures administratives sont accompagnées par les acteurs techniques (maîtres en classe, inspecteurs et conseillers, personnel administratif, etc.). Au vu de ce dispositif, on constate que l'État a pris à bras le corps le problème de la qualité de l'éducation puisque chacune de ces structures a en charge l'évaluation d'un aspect spécifique du système éducatif. Ainsi, les annuaires statistiques, les tableaux de bord et la carte scolaire sont placés sous la responsabilité de la DGESS qui dispose de personnel comprenant des statisticiens et des planificateurs. Certains volets d'analyse de la qualité lui sont imputés puisque, de concert avec les personnels enseignants, elle met régulièrement en place les mécanismes d'évaluation continue dans les classes et procède également au suivi-évaluation des enseignants. Les évaluations qualitatives telles que les examens nationaux sont confiées à la Direction des Examens et Concours de l'Éducation Préscolaire, Primaire et Non

formelle (DECEPPNF) et à la Direction des Examens et Concours des Enseignements Post-primaire et Secondaire (DECEPS). À ce niveau, la conception et l'évaluation des programmes et outils d'enseignement sont dévolues respectivement à la Direction générale de la Recherche en Éducation et de l'Innovation pédagogique (DGREIP), à la Direction générale de l'Encadrement pédagogique et de la Formation initiale et continue (DGEPPIC) et à la Direction générale des Examens et Concours (DGECE).

Cette organisation des tâches a pour ambition de permettre au système éducatif d'être plus efficace et plus efficient pour davantage de qualité. La répartition des responsabilités permet aux différentes structures de travailler sur un axe précis de l'évaluation. Cependant, interrogé sur le sujet, S. L. Kaboré souligne que cette spécialisation des services ne les empêche pas d'œuvrer en synergie pour plus de complémentarité. Par exemple, l'organisation des concours et examens ainsi que les Évaluations des Acquis Scolaires (EAS) relevant de la DECEPPNF et de la DECEPS nécessitent la collaboration avec d'autres acteurs comme la DGESS à travers les structures décentralisées que sont les circonscriptions d'éducation de base, les directions provinciales et régionales et l'administration financière.

Au regard du dispositif en place, on peut dire que des efforts ont donc été consentis pour l'évaluation des apprentissages conformément aux prescriptions de la Loi d'orientation de l'éducation. Cependant, force est de constater que ces efforts restent insuffisants vu le coût élevé des évaluations et l'insuffisance de personnel qualifié en la matière. La contribution d'acteurs extérieurs comme le PASEC trouve alors toute son utilité.

Les évaluations nationales par le PASEC

Le dispositif présenté en annexe 1 est quasiment similaire pour tous les pays d'Afrique francophone subsaharienne. Cependant, compte tenu de la complexité de la question (en termes techniques et de coût), des initiatives régionales et internationales ont été engagées afin de soutenir les actions des gouvernements. C'est pourquoi, depuis sa création en 1991, le PASEC propose d'aider ses États membres à évaluer leurs systèmes et pratiques éducatifs, et attire leur attention sur l'évolution de ces derniers. Afin d'aboutir à une évaluation PASEC dans un pays, une synergie entre les institutions nationales et le PASEC d'une part, et entre les États et la CONFEMEN

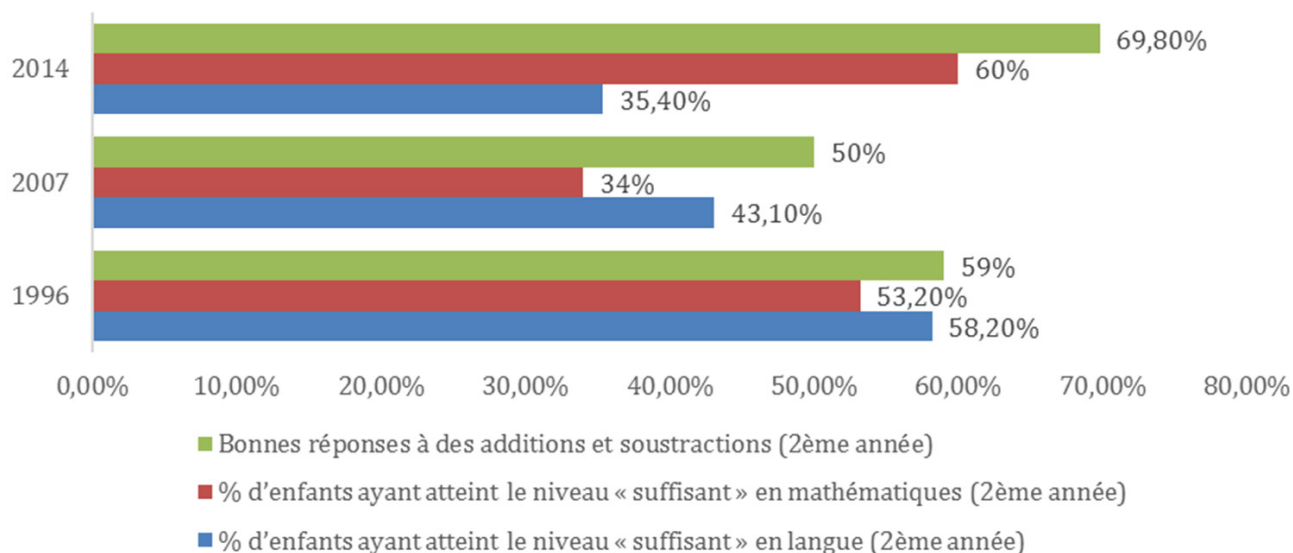
de l'autre, est indispensable. Ces collaborations sont placées sous la responsabilité d'une équipe nationale. Depuis sa création, le PASEC apporte une contribution financière qui s'élevait, jusqu'à la dernière session d'évaluation de 2014, à 70 %, contre 30 % pour chaque État retenu pour l'évaluation. Cette contribution s'avère primordiale au vu des coûts qu'engendre cette évaluation, difficiles à supporter par la plupart des États d'Afrique subsaharienne, et compte tenu du fait qu'une évaluation est un exercice difficile à effectuer par une administration de l'éducation.

Au Burkina Faso, les efforts nationaux d'évaluation sont ainsi soutenus par le PASEC à travers une équipe nationale rattachée à la DGEES. Cette équipe a contribué à une intervention du PASEC à trois reprises en 1995/1996 (PASEC IV), en 2006/2007 (PASEC VIII) et en 2013/2014 (PASEC IX)⁴. L'équipe nationale est composée de sept membres sous la coordination d'un Responsable National (RN). Les rapports entre le PASEC et les institutions éducatives nationales se font par l'intermédiaire de l'équipe nationale. Pour les besoins de chaque évaluation, les données de base (nombre et types d'écoles, données statistiques nationales, carte scolaire, etc.) sont recueillies par le RN. La CONFEMEN appuie également les États bénéficiaires du programme d'évaluation en matière de techniques statistiques, appui logistique et missions d'experts du PASEC. Il s'agit de réunir toutes les conditions pour la réussite des évaluations internationales groupées du PASEC, et de mettre en œuvre les recommandations issues des évaluations menées pour une utilisation accrue des résultats dans les politiques éducatives (CONFEMEN, 2014, p.3). Ainsi, l'équipe nationale a contribué à la formation de plus de 40 experts en évaluation de la qualité des systèmes éducatifs, à un suivi de cohortes et aux évaluations diagnostiques de l'enseignement primaire.

Du point de vue financier, la participation de la CONFEMEN à l'évaluation de 2014 a fait l'objet d'une convention signée entre le MENA et la CONFEMEN en 2013. Au terme de cette dernière convention, pour un budget total évalué à 180 millions de FCFA (275 000 euros), l'apport de la CONFEMEN s'est élevé à 110 millions de FCFA (168 000 euros) tandis que le Burkina Faso a mobilisé 70 millions de FCFA (107 000 euros) (MENA et CONFEMEN, 2013, p.9 et p.11), soit respectivement environ 60 % et 40 % pour la CONFEMEN et l'État burkinabè. La participation financière de chaque pays bénéficiaire devrait atteindre 50 % pour la prochaine évaluation PASEC prévue pour 2019. Sur un budget total prévu de 390 millions de FCFA (595 000 euros), la contribution de chaque État devrait correspondre à 200 millions de FCFA (305 000 euros) (CONFEMEN-PASEC, 2016, p.6). Cela refléterait une approche partenariale plus équilibrée entre la CONFEMEN et chaque pays bénéficiaire.

L'évaluation PASEC s'intéresse exclusivement à deux classes du primaire, à savoir la 2^e année (Cours préparatoire 2^e année) et la 5^e année (Cours moyen 1^{re} année). Les évaluations portent sur la langue d'enseignement (français) et sur les mathématiques. La méthodologie repose sur une mesure en début d'année (pré-test) et une mesure en fin d'année (post-test), fondées sur un raisonnement en valeur ajoutée scolaire. Cette évaluation met aussi l'accent sur les variables qualitatives telles que «enseignant», «cantine», «distance», «manuels» puisque, selon le PASEC, il existe une relation fonctionnelle entre les facteurs d'apprentissage, les facteurs contextuels et les résultats scolaires. Selon O. Ouedraogo, enseignant du primaire, «on n'apprend pas de la même façon dans une classe accueillie dans une *paillote traditionnelle* que dans une salle de classe *moderne*». De la même manière, comme l'environnement d'apprentissage (salle de classe), les cantines ont un impact significatif

Graph 1 : Évolution des résultats des trois dernières évaluations PASEC du système éducatif burkinabè (1996, 2007 et 2014)



Source : Réalisé à partir des données « CONFEMEN-PASEC, 1996, 2007 et 2014 ».

sur la fréquentation et la réussite des élèves en milieu rural. C'est pourquoi, comme le relève le RN, il demeure des zones géographiques défavorisées en la matière, telles que le Sahel et l'Est mais également la Boucle du Mouhoun. Cette dernière région, en dépit du fait qu'elle arrive en première position en début de scolarité car elle affiche le plus grand nombre d'élèves au-dessus du seuil «suffisant» en lecture, arrive en fin de scolarité en sixième position, avec un peu moins de 50 % d'élèves au-dessus du seuil «suffisant» de compétences (PASEC, 2016, p.46). Il semble donc nécessaire qu'il y ait une synergie d'actions afin d'unir les forces entre acteurs publics, privés et communautaires, pour engager des actions ciblées visant à corriger ces disparités.

L'évaluation nationale PASEC 2014 a ainsi fourni une base d'informations solides sur le système éducatif. Au nombre de ces résultats, nous pouvons retenir ce qui suit :

Comme l'indique le graphe n°1 ci-dessus, les résultats des trois dernières évaluations PASEC auxquelles le Burkina Faso a participé mènent à deux constats. D'une part, les scores en langue ont baissé d'une année à l'autre. De l'autre, des progrès ont été réalisés en mathématiques.

Le Burkina Faso et les évaluations internationales du PASEC : résultats 2014

La qualité des apprentissages semble acceptable au regard des résultats de l'évaluation nationale 2014, surtout si on les compare avec ceux obtenus dans d'autres pays. En effet, l'étude a indiqué que 35,4 % des élèves atteignent le niveau «suffisant» en langue au Burkina Faso. En comparaison, seulement 30 %, 20,1 %, 18 %, 17,3 % et 17,3 % de leurs camarades de même niveau d'études respectivement au Sénégal, Togo, Tchad, Côte d'Ivoire et Cameroun, ont un niveau «suffisant» en langue (PASEC, 2014). Parmi les 10 pays concernés par l'étude comparative, le Burkina Faso et le Burundi se distinguent car plus de la moitié des élèves sont capables de lire plus de vingt lettres par minute. De plus, au Burkina Faso et au Burundi respectivement 50,7% et 63,7% des élèves ont atteint un stade «suffisant» dans l'apprentissage de la lecture où ils atteignent des résultats satisfaisants dans le déchiffrement de l'écrit et sont plus à même de comprendre le sens de mots isolés, et pour les meilleurs élèves, de phrases et de petits textes. À l'opposé, moins d'un élève sur dix au Bénin (8,0 %), au Niger (9,9 %) et au Tchad (8,8 %) est dans cette situation. Dans

les autres pays (Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal et Togo), entre 15 % et 35 % des élèves parviennent à lire plus de vingt lettres en une minute. Au Bénin, au Cameroun, au Niger et au Tchad, entre 30 % et 50 % des élèves ne reconnaissent pas plus de cinq lettres de l'alphabet (PASEC, 2016, p.39). S'agissant des tests de calcul, une fois encore, seuls le Congo (82,9 %) et le Burundi (82,6 %) sont en avance par rapport au Burkina Faso avec un score de 69,8 % d'enfants ayant obtenu de bonnes moyennes en addition et en soustraction.

Les comparaisons internationales sont pour le moment un objectif secondaire du programme, même si la comparaison permet, comme l'indique Y. P. Diabouga, Secrétaire général du MENA, «de tirer parti de la variété des situations éducatives pour identifier les modèles de scolarisation les plus performants, ceci suivant la démarche de la valeur ajoutée scolaire» (Diabouga Y. P., 2014, p.48). Les comparaisons internationales vont prendre de plus en plus d'importance en raison des possibilités d'apprentissage en matière de politiques éducatives qu'elles permettent au niveau national. Ainsi, les deux premières vagues d'évaluations (1996/1997 et 2006/2007) ont permis au PASEC de comparer les résultats scolaires de neuf pays différents. Cette comparaison a l'avantage de permettre une mise en évidence des politiques d'éducation de qualité menées dans d'autres pays. Les comparaisons internationales s'intéressent aussi aux indicateurs contextuels sur la richesse des pays (PIB, TBS, taux de pauvreté, etc.), les dépenses d'éducation, le taux d'accès en cinquième année et la part des élèves parlant le français à la maison, calculés sur les échantillons PASEC. Une corrélation permet enfin de comparer les méthodes d'apprentissage et d'évaluation nationales. Ce souci de comparaisons permettant aux pays de mieux apprendre des autres a prévalu pour les évaluations groupées de PASEC IX de 2014. Cependant, l'extension⁵ de la X^e phase d'évaluations à des pays n'ayant pas le français comme langue d'enseignement et hors Afrique devrait permettre de multiplier et d'affiner les comparaisons internationales réalisées par le programme.

Quant à l'impact des évaluations PASEC, il est étroitement lié à l'amélioration des services éducatifs en termes d'efficacité et d'efficience. Pour le RN, les évaluations PASEC de 2006 ont permis de faire des propositions au Gouvernement. Ainsi, Y. P. Diabouga affirme que les recommandations issues des évaluations PASEC sont prises en compte dans les politiques et plans d'action du Gouvernement. Par exemple, la question du redoublement au primaire, qui avait été analysée par le PASEC en 2006, reflète cette étroite interaction puisqu'un arrêté interministériel⁶ a été promulgué en 2009 pour le réglementer. La mise en œuvre de ce texte a permis, à la fin de l'année scolaire

2014-2015 comparativement à 2008-2009, de réduire significativement ce phénomène au primaire. En effet, le nombre de redoublants est passé de 201 354 en 2008-2009 à 151 275 en 2014-2015 (MENA, 2009-2015, p.56 et p.71), soit respectivement de 10,57 % et 5,6 %. Il convient donc d'œuvrer à la poursuite et à l'extension de cet effort dans d'autres ordres d'enseignement (Post-primaire et secondaire) avec des mesures pédagogiques d'accompagnement des maîtres.

Les résultats des évaluations PASEC, présentés aux ministres en charge de l'Éducation puis mis à la disposition des acteurs nationaux chargés de l'application des politiques éducatives, sont donc susceptibles d'aider à faire évoluer les systèmes éducatifs des pays participants afin d'améliorer les apprentissages.

Les évaluations par les pairs et par les communautés locales: des leçons à tirer ?

Les pays d'Afrique subsaharienne sont caractérisés par un monopole étatique sur les évaluations des apprentissages et des acquis scolaires. Très souvent, ce monopole ne favorise pas une évaluation participative et un regard externe. En ce sens, le recours à de nouvelles approches et aux acteurs directs des évaluations, centré sur la contribution de la société civile, pourrait être salutaire. Ainsi, dans un contexte où les bailleurs investissent de plus en plus dans les stratégies d'éducation menées par les pays eux-mêmes, les évaluations des performances du système d'éducation basées sur les résultats peuvent aider à faire pression en faveur des politiques publiques, des attributions de ressources et des pratiques qui débouchent sur une meilleure qualité des services et de meilleurs résultats (Hewlett Foundation, 2014, p.4).

Par exemple, afin de savoir ce que les enfants apprennent vraiment à l'école, la communauté éducative peut être impliquée dans l'évaluation des apprentissages et des acquis scolaires à travers les Associations de Parents d'Élèves (APE). C'est le ministère de l'Éducation nationale du Burkina Faso qui a été à l'origine de cette initiative. Elle envisage de placer les parents au centre de l'évaluation des acquis scolaires de leurs enfants. Cette initiative prône également que les parents évaluent le climat scolaire afin d'apprécier la collaboration entre les enseignants eux-mêmes, entre les enseignants et les élèves, entre les enseignants et la communauté locale (quartier, village) et entre eux et les parents d'élèves. De l'avis

des spécialistes, l'implication des acteurs contribue à lutter contre l'absentéisme de certains maîtres qui a un impact négatif sur les résultats d'apprentissage. Ainsi, l'enquête PASEC 2006-2007 montre que près de la moitié des enseignants s'absente en moyenne plus de deux jours par mois. Des gains substantiels en apprentissages pourraient donc être obtenus en améliorant la présence effective des enseignants, et au-delà, la couverture effective du temps scolaire. Ainsi, près de 40% du volume horaire requis n'ont pas été assurés en 2007 (Burkina Faso, 2016, p.111). Cela entraîne une diminution de la couverture des contenus ou l'incapacité à achever les programmes d'enseignement.

La mise en place et la duplication de *la Quinzaine critique* à l'échelle d'autres pays africains pourrait être une solution à la crise de la qualité de l'éducation en Afrique. *La Quinzaine critique*, organisée en 1990 par le ministère en charge de l'enseignement de base du Burkina Faso, fut un mode d'évaluation des écoles par la communauté éducative. Cette initiative s'appuyait sur une logique de concertation, d'implication de tous et de responsabilisation collective. À la fin du régime révolutionnaire (1983-1987) qui a largement impliqué les Comités de Défense de la Révolution (CDR), il était en effet primordial pour la vie de l'école de sonner la mobilisation de la communauté éducative (enseignants, parents et élèves) par le biais de l'évaluation du rendement scolaire. *La Quinzaine critique* devait être un cadre de rencontre pour les enseignants et la communauté locale sous la supervision du directeur de l'école. Dans ce processus, l'enseignant s'évaluait lui-même à l'aide d'une fiche de notation. Cette note était remise au directeur qui l'évaluait avant de la soumettre à l'appréciation des autres collègues lors des réunions de *la Quinzaine critique* suivante.

La Quinzaine critique mériterait, de par la qualité et la pertinence de ses ambitions, que les politiques burkinabè lui portent une attention particulière car elle correspond à la tendance actuelle promue dans d'autres pays. C'est le cas de la Fondation Hewlett⁷ présente en Afrique au Malawi, au Ghana, en Zambie et au Nigéria qui préconise des évaluations scolaires des enfants conduites par des citoyens auprès de certains ménages. Celles-ci ont révélé l'ampleur de la crise d'apprentissage aux parents, aux autorités locales, à la presse, aux partenaires techniques et financiers, aux agences et ONG de développement de l'éducation ainsi qu'aux décideurs qui ont alors ressenti le besoin d'agir (Hewlett Foundation, 2014, p.1). Les évaluations citoyennes de l'apprentissage comme *ASER* en Inde, *Uwezo* en Afrique de l'Est (Kenya, Uganda et Tanzanie), *Beekunko* au Mali, *Jàngandoo*⁸ au Sénégal, et l'émergence du *MIA* au Mexique méritent

d'être explorées (Benavot A. and Köseleci N., 2015). Des évaluations citoyennes ont également vu le jour et des groupes d'études et autres plateformes internationales se multiplient dans l'objectif de capitaliser les apports de telles évaluations, de développer les indicateurs pertinents et d'optimiser les ressources investies. La plupart de ces structures associatives et communautaires s'intéressent, pour l'instant, essentiellement à l'évaluation des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques.

Les initiatives ci-dessus évoquées méritent d'être reproduites par d'autres pays, à l'instar du Burkina Faso. Le mode opératoire consiste à mobiliser des volontaires pour la collecte des données sur un échantillon représentatif de ménages. L'objectif est de tester le niveau des enfants en lecture et en mathématiques. Ces modes d'évaluation visent à créer une culture où la mesure rigoureuse des résultats fait partie intégrante de l'action, comblant ainsi le fossé entre la théorie et la pratique. Au Sénégal, *Jàngandoom* mène chaque année des enquêtes quantitatives et qualitatives auprès des ménages. Ce programme de recherche utilise certaines technologies de l'information et de la communication (TIC), telles que tablettes et portables principalement, dans le cadre des évaluations qui se font aussi bien en français, en langues nationales (*Puular, Wolof*) et en arabe (Coly K. T., 2016). Les évaluations concernant le français (lecture) et les mathématiques sont faites en présence des parents au sein des ménages. À la fin des tests d'évaluation, les évaluateurs procèdent à une restitution des résultats des tests des enfants aux parents. Cette phase permet aux évaluateurs de prodiguer des conseils d'encadrement et est aussi une occasion pour les parents de poser des questions sur le niveau de leurs enfants. Ces évaluations par la société civile permettent donc de faire des comparaisons avec celles réalisées par les enseignants.

Quelques recommandations pour l'atteinte d'une EPT de qualité en Afrique subsaharienne en 2030

Face aux performances mitigées relevées, il convient pour les États d'œuvrer à prendre des politiques et des mesures qui tiennent compte des résultats des évaluations nationales et internationales, principalement celles du PASEC.

Un premier élément mis en évidence par les évaluations PASEC est sans surprise le niveau initial des élèves. Ce

facteur appréhende le poids des habiletés personnelles et l'héritage scolaire antérieur des élèves.

L'évaluation 2014 a relevé qu'un niveau initial plus élevé est gage d'un meilleur apprentissage. On pourrait y voir ici un plaidoyer pour le développement de l'éducation de la petite enfance eu égard aux bénéfices que la prise en charge adéquate de la petite enfance pourrait avoir sur le développement des habiletés personnelles et cognitives. C'est pourquoi les pays d'Afrique subsaharienne devraient mettre l'accent sur l'enseignement préscolaire dans leur combat pour l'atteinte des objectifs de l'éducation de qualité d'ici à 2030.

Si le TBS dans le préscolaire a souvent augmenté en Afrique subsaharienne de près de deux fois et demie entre 1999 et 2015 - soit une hausse de 84 % malgré un niveau de départ très bas et une poussée démographique - «la plupart des pays de la région ont encore des taux de scolarisation préscolaire très faibles : plus de 80 % des jeunes enfants en Afrique subsaharienne n'ont pas accès à ces programmes préscolaires» (Zafeirakou A., 2015). Au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire, ce taux était respectivement de 4 % et 4,4 % en 2015 (<http://uni.cf/2fPFmkg>).

Par ailleurs, le renforcement du préscolaire peut également être une source de lutte contre le redoublement et l'abandon au cycle primaire. Les enfants qui ont été au préscolaire présentent de meilleures chances d'éviter le redoublement au cycle supérieur. C'est dans ce sens que le rapport PASEC 2014 indiquait que «La massification de l'enseignement préscolaire peut être un facteur d'amélioration de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs» (PASEC, 2015, p.131).

Par ailleurs, le positionnement géographique de l'établissement est un autre facteur déterminant qui se dégage des analyses PASEC en Afrique subsaharienne. En effet, comparativement aux écoles publiques rurales, les écoles publiques urbaines se caractérisent - toutes choses égales par ailleurs - par une meilleure performance. Il en est de même des écoles privées, à l'exception des écoles franco-arabes qui enregistrent les moins bonnes performances dans tous les pays. Ces résultats peuvent d'abord renvoyer au profil de la population scolaire qui fréquente ces établissements, dans la mesure où, à offre scolaire non contrainte, les plus riches pourraient se retrouver davantage dans les écoles privées, laissant les écoles publiques rurales aux enfants ruraux les plus économiquement défavorisés. Cependant, si le profil de la population scolaire est à considérer, il ne faut pas perdre de vue que ces types d'écoles sont peut-être

aussi caractérisés par des modes de gestion et des pratiques pédagogiques différents. Dans la plupart des pays concernés par l'évaluation PASEC 2014, les enjeux pour améliorer l'espérance d'achèvement du cycle primaire se situent au niveau de la réduction des disparités et des inégalités de scolarisation entre les régions et les catégories sociales des enfants (PASEC, 2014, p.27). Il serait donc essentiel d'apprendre et de tirer parti des modes de gestion et des pratiques les plus efficaces et surtout de garder à l'esprit que les deux formes (publiques et privées) peuvent cohabiter si la répartition des infrastructures et le suivi de la réglementation se font avec rigueur et équité.

Finalement, sans passer en revue tous les résultats de manière détaillée, un certain nombre de recommandations mérite d'être proposé :

- La poursuite de la réduction du redoublement dans tous les cycles: cette politique doit être accompagnée de mesures pédagogiques d'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage. Cette mesure peut également s'appliquer en réaffectant à la motivation du personnel enseignant les gains financiers obtenus grâce à la diminution des redoublements;
- L'augmentation de la fréquentation du préscolaire;
- La dotation suffisante des écoles en manuels scolaires officiels et liés au programme en vigueur, notamment de mathématiques;
- La formation des enseignants à une meilleure utilisation des guides pédagogiques;
- Un meilleur suivi de la présence effective des enseignants et de l'utilisation effective du temps scolaire alloué;
- Une plus forte implication des parents d'élèves, et au-delà, de la communauté dans la vie de l'école.

Conclusion

Les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne sont confrontés à des difficultés majeures. Jadis essentiellement lié à l'accès, le problème est aujourd'hui lié à la qualité des enseignements et des enseignants. Pour y faire face, des instruments (structures et institutions) aussi bien nationaux qu'internationaux, permettant d'évaluer les apprentissages et les acquis scolaires, ont été mis en place en vue de proposer des solutions aux autorités en charge de l'éducation. Au niveau national, chaque pays dispose de mécanismes d'évaluation de son système éducatif. Mais, pour la plupart, il s'agit seulement des acquis scolaires à travers des évaluations certifiantes et diplômantes. L'appui technique, logistique et

financier de la CONFEMEN, par le truchement du PASEC, constitue alors une aubaine. Le PASEC se focalise sur les 2^e et 6^{ème} années du primaire et s'intéresse au français et aux mathématiques. Ceci permet de doter les décideurs d'indicateurs et d'informations pertinents sur les performances des systèmes éducatifs des bénéficiaires. L'évaluation de la 2^e année en lecture et en calcul, qui se fait dès le début de la scolarité, permet d'apporter très tôt les remises à niveau (remédiations) nécessaires à l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages. L'évaluation de la 6^e année permet ensuite d'évaluer l'impact des changements techniques et politiques éventuellement mis en place.

Au regard de ce qui précède, on note que dans l'ensemble, les programmes d'évaluations PASEC apportent énormément aux États dans leur lutte pour la qualité de l'éducation. Ces soutiens sont de nature financière, technologique et technique. On constate cependant que dans la pratique, «l'utilisation des résultats des évaluations internationales du PASEC rencontre diverses difficultés telles que l'insuffisance de compétences dans des secteurs clés comme la planification, la programmation, les statistiques éducatives» (Bazongo E., Chef de service programmation et planification au MENA). La conséquence en est que des résultats connus, souvent alarmants dans certains pays, peuvent ne pas déclencher de changements ou avoir des effets limités comme c'est le cas pour le traitement du redoublement au Burkina Faso qui se limite seulement au primaire.

L'évaluation des apprentissages par la société civile pourrait permettre de rendre plus visible la crise de l'apprentissage à toute la communauté éducative, ce qui entraînerait probablement un soutien plus substantiel à des évaluations débouchant sur une meilleure qualité. Enfin, il y a un besoin d'une plus grande appropriation des résultats des évaluations internationales, comme celles du PASEC, par les décideurs et les acteurs publics et privés du système éducatif. Ceci pourrait être le cas pour le prochain cycle d'évaluation prévu pour 2019. Cette prise en compte des résultats du PASEC pourrait aussi se matérialiser par une exploitation ultérieure de ces résultats à travers des analyses thématiques plus poussées s'appuyant sur différents types et méthodologies de recherche.

A l'occasion de l'atelier de restitution des résultats de l'enquête PASEC 2014 (Ouagadougou, le 22 septembre 2016), le ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation, les partenaires techniques et financiers, les organisations de la société civile (syndicats d'enseignants, encadrants, réseaux de journalistes...) et les ONG ont insisté sur la nécessité

de pousser la réflexion autour des résultats auxquels sont parvenus les enquêtes PASEC. La mise en œuvre de cette nécessité est donc désormais entre les mains des acteurs de la recherche en éducation et de l'équipe nationale PASEC.

Amado Kaboré est doctorant en Politiques Internationales d'Éducation à l'Université Ouaga I Professeur Joseph KI-ZERBO. Il travaille en tant qu'Ingénieur de recherche à Institut des Sciences des Sociétés / Centre National de Recherche Scientifique et Technologique (INSS/CNRST) à Ouagadougou. En parallèle, il collabore avec NORRAG en tant qu'Assistant de Recherche dans le cadre du partenariat entre l'Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina (AREB) et NORRAG.
Courriel : kabore_amado83@yahoo.fr

Michel Carton est Directeur exécutif de NORRAG et professeur honoraire de l'Institut de hautes études internationales et du développement (IHEID) à Genève. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, ses recherches portent en particulier sur les politiques de développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique de l'Ouest, en Afrique australe et en Asie du Sud-Est. Il a été directeur de l'Institut universitaire d'études du développement (IUED) de 2004 à 2007, puis directeur adjoint de l'IHEID de 2008 à 2010.
Courriel : michel.carton@graduateinstitute.ch

Références bibliographiques

ADEA (2003). *La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines*, compte rendu de la biennale de 2003, Ile Maurice : ADEA, 160 p. Disponible à l'adresse : <http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/publications/rap%20bie%2003%20fre.pdf>

ALTINOK, N. et BOURDON, J. (2012). *Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation : Analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement*, Paris : À savoir, n°16, 179 p. Disponible à l'adresse : <http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/A-savoir/16-A-Savoir.pdf>

BENAVOT, A. et KÖSELECI, N. (2015). *Seeking Quality in Education: The Growth of National Learning Assessments, 1990-2013, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015*, ED/EFA/MRT/2015/PI/53, Paris, 21 p. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002337/233733e.pdf>

CARTON, M., AZOH, F.-J. et WEYER, F. (2012). *La recherche sur les compétences techniques et professionnelles permettant l'insertion : état des lieux, contraintes et perspectives dans trois pays de l'Afrique de l'ouest (Burkina Faso, Côte d'Ivoire et Ghana)*, NORRAG et ROCARE, 50 p. Disponible à l'adresse : http://www.norrag.org/fileadmin/Events/ROCARE-NORRAG_RAPPORT_FINAL_AVRIL_2012_FR.pdf

COLY, K. T. (2016). *Évaluation JANGANDOO 2016 Plus de 2000 enfants testés à travers la remédiation*. Disponible à l'adresse : http://www.lartes-ifan.org/programmes_jangandoo.php

CONFEMEN (2013). *Convention entre la CONFEMEN et le ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso sur le programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN - Première vague d'évaluation groupée, évaluation diagnostique du système éducatif du Burkina Faso 2013-2016*, CONFEMEN www.pasec.confemen.org/, 11 p.

CONFEMEN (2014). *Atelier sous régional sur le rôle et place de l'évaluation pour le pilotage et la réforme des systèmes éducatifs*, Dakar, 22 p. Disponible à l'adresse : <http://bit.ly/2dOkoQY>

CONFEMEN (2014). *Subregional workshop on the role*

and place of assessment in education systems' steering and reform, policy-makers workshop appendices, Dakar, 21 p. Disponible à l'adresse : <http://bit.ly/2dlvHgd>

CONFEMEN (2015). *Contribution de la CONFEMEN à la session V de Kigali*, 4 p. Disponible à l'adresse : <http://bit.ly/2bgiF6F>

CONFEMEN-PASEC (2016). *Cadre de référence des tests PASEC 2014 de lecture et de mathématiques en fin de scolarité primaire*, 53 p. Disponible à l'adresse : <http://bit.ly/2dPU7pF>

D'AIGLEPIERRE, R. (2013). *L'enseignement privé en Afrique subsaharienne. Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé*, Paris : À savoir, n°22, 167 p. Disponible à l'adresse : <http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/A-savoir/22-A-Savoir.pdf>

DIABOUGA, Y.P. (2014). *Impact des nouvelles politiques de recrutement des enseignants sur le développement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : cas du Burkina Faso, du Congo et du Sénégal*, Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Université de Bourgogne, 236 p. Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01219457/document>

Hewlett Foundation (2008). *Initiative « Une éducation de qualité dans les pays en voie de développement », Stratégie de subvention*, World Bank, 19 p. Disponible à l'adresse : http://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/QEDCGrantmakingStrategy_Final_French.pdf

Hewlett Foundation (2014). *The Hewlett Foundation's Next Phase of Work in International Education: Improving Learning Outcomes through Transparency, Accountability & Participation*, 9 p. Disponible à l'adresse : http://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2014/12/Next-Phase-in-Intl-Ed_English-Version_2014FINAL_0.pdf

KABORÉ, A. (2014). *Histoire des politiques éducatives dans l'éducation de base au Burkina Faso de 1960 à nos jours*, DEA Histoire : Département Histoire et Archéologie : Université de Ouagadougou, 176 p.

KING, K. (2012). *L'optimisation des ressources dans l'éducation internationale – Un nouveau monde de résultats et d'impacts ?*, La Lettre du Norrag n°47, Genève, 62 p. Disponible à l'adresse : <http://bit.ly/2dWkav7>

LOCKHEED, M. (2012). *World Bank: Building Educational Research and Assessment Capacity*, World Bank, pp.16-17, Disponible à l'adresse: <http://bit.ly/2dwlLpz>

Loi 013-2007-AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation (2007), Burkina Faso, 23 p. Dis-

ponible à l'adresse : <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/5ddf10a8470779f05b84df-3b60519ee77da7765a.pdf>

MENA (2009). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2008/2009*, Ouagadougou, 397 p.

MENA (2015). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2014/2015*, Ouagadougou, 449 p. Disponible à l'adresse : <http://www.dgessmena.org/IMG/pdf/.pdf>

MENA (2015). *Tableau de bord de l'éducation de base*, Ouagadougou, 57 p.

NORRAG (2016). *Learning From Learning Assessments: The Politics and Policies of Attaining Quality Education*, Geneva. Disponible à l'adresse : <http://bit.ly/1VYOrXZ>

NORRAG (2015). *The Global Governance of Education and Training Policies: NORRAG's vision for 2016-2017*, 4 p. Disponible à l'adresse : <http://bit.ly/2dyvpXq>

PASEC (2006). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin - Enquête PASEC 2004-2005*, 101 p. Disponible à l'adresse : <http://bit.ly/2e6Q07D>

PASEC (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*, Enquête PASEC 2004-2005, 101 p.

PASEC (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*, PASEC, Dakar, 122 p. Disponible à l'adresse : http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport_Burkina_2009.pdf

PASEC (2014). *PASEC2014 – Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne Francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*, PASEC-CONFEMEN, Dakar, 233 p. Disponible à l'adresse : http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/12/RapportPasec2014_FR_BD1.pdf

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*, PASEC-CONFEMEN, Dakar, 164 p. Disponible à l'adresse : http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2016/09/PASEC2014_BF.pdf

PILON, M. (2002). *L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation*, Strasbourg (Fr.) : Éditions UEPA, 21 p. Disponible à l'adresse: http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/divers2/010029628.pdf

PILON, M. (2006). *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Paris : Les collections du CEPED, 246 p. Disponible à l'adresse : http://www.ceppe.org/IMG/pdf/defis_du_developpement_subsaaharienne_l_education_en_jeu.pdf

Rapport d'état du système éducatif national : Éléments d'analyse pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base (2016), Vol. 1, Ouagadougou, Burkina Faso, 169 p.

REY, O. et FEYFANT, A. (2014). *Évaluer pour (mieux) faire apprendre, Dossier de veille de l'IFÉ*, n°94, ENS de Lyon, 44 p. Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

UNESCO (1990). « *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* » et « *Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* » adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990), UNESCO/Paris, 42 p. Disponible à l'adresse : http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF

UNESCO (2000). *Education For All: « Status and Trends 2000: Assessing, Learning, Achievement »*, Paris, 72 p. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001198/119823e.pdf>

UNESCO (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015 - Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*, Paris : Éditions UNESCO, 452 p. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>

VERSPLOOR, A. M. (2016). *At the Crossroads Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa*, The World Bank, Washington DC, 387 p. Disponible à l'adresse : http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPE/EDUCATION/Resources/444659-1210786813450/Secondary_Education_At_the_Crossroads.pdf

ZAFEIRAKOU, A. (2015). *L'enseignement préscolaire peut-il résoudre la crise de l'éducation en Afrique ?* [en ligne], consulté le 10 août 2016. <URL: <http://learningportal.iiep.unesco.org/fr/le-blog/lenseignement-prescolaire-peut-il-resoudre-la-crise-de-leducation-en-afrique>>

Webographie :

The World Bank : <http://bit.ly/1hQ8u7y>

CONFEMEN : <http://bit.ly/2aWgUdj>

The Hewlett Foundation : <http://bit.ly/2aMFnCW>

NORRAG : <http://www.norrag.org/>

Œuvre malienne d'aide à l'enfance du Sahel : <http://bit.ly/2aWhFDa>

Les étapes de l'évaluation Jàngandoo en images : <http://bit.ly/2aMGcN6>

Notes de fin

¹ Une liste des sigles et acronymes est annexée à ce texte.

² Selon le rapport de l'EPT 2015, 144 075 000 enfants d'Afrique subsaharienne étaient scolarisés en 2012.

³ Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Tchad, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal et Togo.

⁴ Le Burkina Faso n'a pas participé aux évaluations PA-SEC V, VI et VII.

⁵ La CONFEMEN a prévu d'associer aux évaluations PA-SEC 2019 trois catégories de pays : pays zone Afrique CONFEMEN, autres zones géographiques CONFEMEN et zone Afrique hors CONFEMEN.

⁶ Il s'agit de l'Arrêté n°2009-0042/MESSRS/MEBA du 10 juin 2009, portant réglementation du redoublement au primaire et au post-primaire au Burkina Faso.

⁷ Cette structure bénéficie de la subvention de la Fondation Bill & Melinda Gates qui intervient au Burkina Faso notamment dans le domaine de la santé (maternelle et infantile).

⁸ *Jàngandoo* n'est pas une organisation. Il s'agit en fait d'un programme de recherche, mis en place et piloté par le Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales (LARTES).

ANNEXES

Annexe 1: Dispositif d'évaluation des apprentissages dans l'éducation de base au Burkina Faso.

Structures	Outils de suivi-évaluation
Direction générale des Études et des Statistiques sectorielles (DGESS)	<ul style="list-style-type: none"> • Annuaires statistiques de l'enseignement de base (primaire, post-primaire et secondaire, non formel, alphabétisation); • Tableaux de bord de l'éducation de base; • Carte éducative; • Évaluations nationales des acquis scolaires du primaire depuis 2001; • Évaluation PASEC; • Dispositif d'évaluation continue (devoirs, compositions); • Suivi et évaluation des projets et programmes placés sous tutelles du MENA.
Direction générale de l'Éducation formelle (DGEF)	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation des établissements (Concours d'excellence); • Évaluation de la performance des enseignants: notation des enseignants.
Direction générale de la Recherche en Éducation et de l'Innovation pédagogique (DGREIP)	<ul style="list-style-type: none"> • Étude du volume horaire annuel; • Étude sur les formules et pratiques en AENF; • Innovations et suivi-évaluation des innovations dans l'AENF; • Amélioration des programmes et des méthodes d'enseignement.
Direction générale de l'Encadrement pédagogique et de la Formation initiale et continue (DGEPPIC)	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement pédagogique; • Formation initiale et continue des personnels d'enseignement et de formation; • Évaluation des programmes et des méthodes d'enseignement.
Direction générale des Examens et Concours (DGECE)	<ul style="list-style-type: none"> • Conception des outils d'évaluation des apprentissages; • Organisation des examens et concours de l'éducation nationale et de l'alphabétisation; • Évaluation et certification des apprentissages.
Direction des Examens et Concours de l'éducation préscolaire, primaire et non formelle (DECEPPNF)	Certificat d'étude primaire (CEP), enseignement technique (ET), entrée en 6e.
Direction des Examens et Concours des enseignements post primaire et secondaire (DECEPS)	Examens officiels: Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC), Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP), Brevet d'Études Professionnelles (BEP).
Direction Générale de l'Éducation non formelle (DGENF)	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de l'alphabétisation; • Définition du profil, domaines et contenus.
Secrétariat permanent du PDSEB (SP/PDSEB)	Évaluation annuelle par les missions conjointes de suivi de la mise en œuvre des activités du PDSEB.

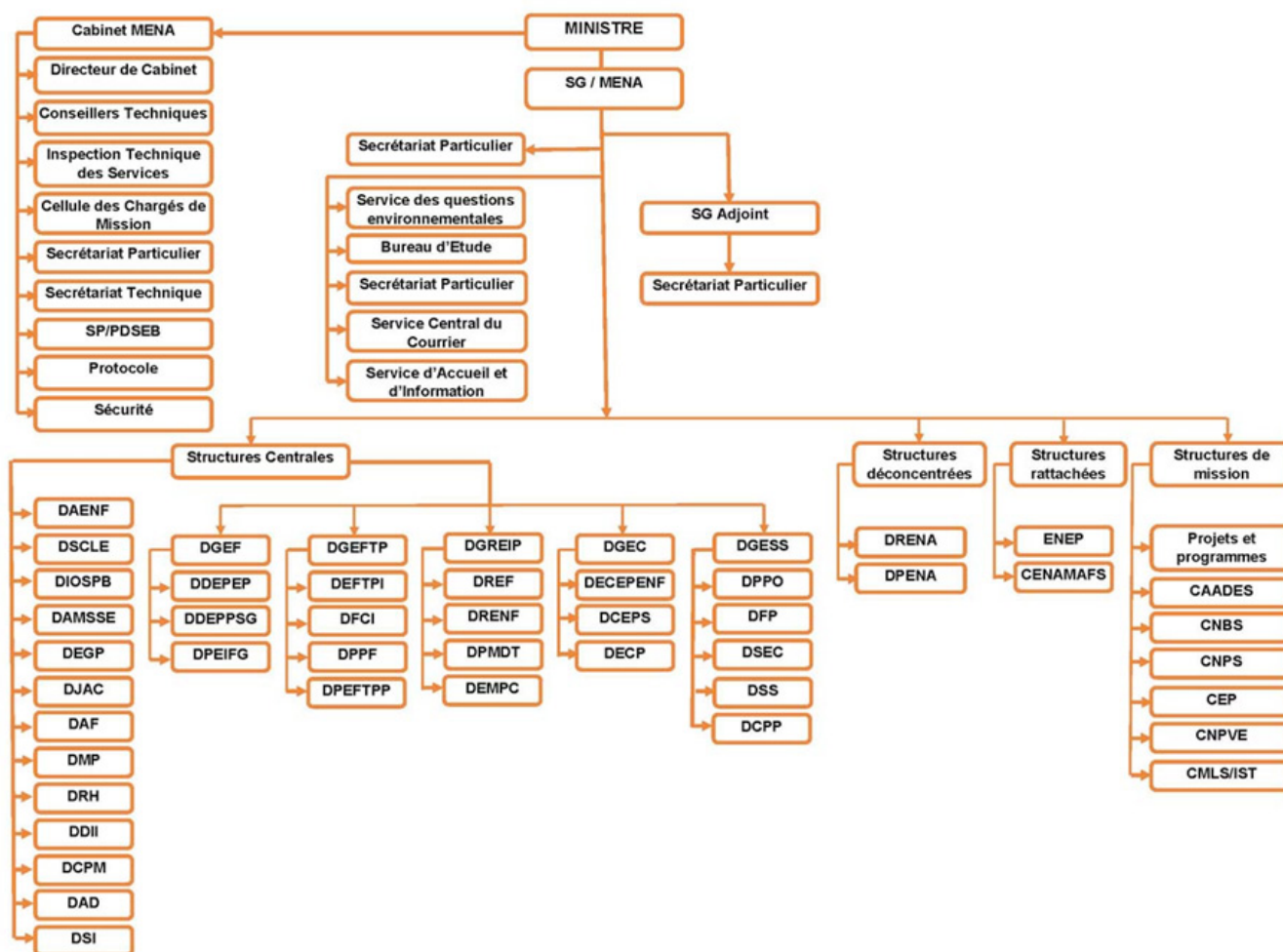
Source : Décret n°2016-435/PRES/PM/MENA portant organisation du MENA.

Annexe 2: La structuration du système éducatif burkinabè actuel réformé en 2007.

Éducation formelle				Non formelle	Formation professionnelle	
Ordres d'enseignement	Cycles d'enseignement		Niveaux études	Diplômes	Cours du soir dans les Universités et écoles supérieures privées	Personnel d'encadrement et administratif du post-primaire, du secondaire et du supérieur ; professeurs certifiés des lycées et collèges (ENSK, IDS, U.P.B, U.O1 et 2, universités régionales, U.K, etc.)
Enseignement supérieur (21 ans et plus)	3 ^e cycle		Doctorat	Doctorat		
	2 ^d cycle		Master 2	DESS		
			Master 1	Master		
	1 ^{er} cycle		Licence 3	Licence		
		Licence 2	DUT			
		Licence 1	BTS			
Enseignement secondaire (16-20 ans)	Technique	Technique long	Terminale	BAC Technique ou Professionnel	Cours du soir	Personnel enseignant, agents toutes catégories de l'État et privé: ENAM, IRA, ENAREF, INJSPS, INFTS, IHE, etc.
			BEP2	BEP		
		Technique court	1 ^{re} BEP1			
			2 ^{de}			
	Général	Terminale	BAC Général A, C, D	Cours du soir		
		1 ^{re}				
		2 ^{de}				
Éducation de base (3-16 ans)	Post-primaire technique et professionnel	3 ^e	CAP, CEAP, BEP	CEBNF (9-15)	Cycle des métiers: CPAF, CEBNF, CEEP, Centre mille métiers, ECOM, PDT, etc.	
		4 ^e				
		5 ^e				
		6 ^e				
	Post-primaire général	3 ^e	BEPC			
		4 ^e				
		5 ^e				
		6 ^e				
	Primaire (6-11 ans)	CM (5 ^e et 6 ^e années)	CEP ; CEP+ET	Cours du soir		
		CE (3 ^e et 4 ^e années)				
		CP (1 ^{re} et 2 ^e années)				
	Éducation préscolaire (0-5 ans)	Grde section (5-6 ans)		Bisongo		
		Moy. section (4-5 ans)		Halte-garderie		
Petite section (3-4 ans)						
Crèches (0-3 ans)						

Source : Réalisée par l'auteur sur la base du document de réforme du système éducatif de 2006.

Annexe 3: Organigramme du ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA)



Source : Construit par l'auteur à partir des données du DÉCRET n°2013-786/PRES/PM/MENA portant organisation du MENA.

Annexe 4: Liste des acronymes, sigles et abréviations

- **BE:** Bureau d'étude
- **BEP:** Brevet d'études professionnelles
- **BEPC:** Brevet d'études du premier cycle
- **CAADES:** Commission d'attribution des autorisations de diriger, d'enseigner et de surveiller
- **CAP:** Certificat d'aptitudes professionnelles
- **CCM:** Cellule des chargés de mission
- **CEAP:** Certificat élémentaire d'aptitudes professionnelles
- **CENAMAFS:** Centre national des manuels et fournitures scolaires
- **CEP:** Commission de l'enseignement privé
- **CEP:** Certificat d'études primaires
- **CMLS/1ST:** Comité ministériel de lutte contre le sida et les IST
- **CNBS:** Commission nationale des Bourses scolaires
- **CNPS:** Commission nationale des programmes scolaires
- **CNPVE:** Conseil national pour la prévention de la violence à l'école
- **CT :** Conseillers techniques
- **DAD:** Direction des Archives et de la Documentation
- **DAENF:** Direction de l'Alphabétisation et de l'Education non formelle
- **DAF:** Direction de l'Administration des Finances
- **DAJC:** Direction des Affaires juridiques et du Contentieux
- **DAMSSE:** Direction de l'Allocation des Moyens spécifiques aux Structures éducatives
- **DCPM:** Direction de la Communication et de la Presse ministérielle
- **DCPP:** Direction de la coordination des projets et programmes
- **DDEPEP:** Direction du Développement de l'Éducation préscolaire et de l'Enseignement primaire
- **DDEPPSG:** Direction du Développement de l'Enseignement post primaire et secondaire général
- **DDII:** Direction du Développement institutionnel et de l'innovation
- **DECEPPNF:** Direction des examens et concours de l'éducation préscolaire, primaire et non formelle
- **DECEPS:** Direction des examens et concours des enseignements post primaire et secondaire
- **DECP:** Direction des examens et concours professionnels
- **DEFTPI:** Direction de l'enseignement et la Formation techniques et professionnels initial
- **DEGP:** Direction de l'Enseignement général privé
- **DEMPC:** Direction de l'Éducation en matière de population et de Citoyenneté
- **DEPPE:** Direction de l'Encadrement pédagogique des Personnels enseignants ;
- **DFCJ:** Direction de la formation continue et de l'insertion
- **DFCPE:** Direction de la Formation continue des enseignants de l'éducation
- **DFIPE:** Direction de la Formation initiale des Personnels Enseignants
- **DFP:** Direction de la formulation des politiques
- **DGEC:** Direction générale des Examens et Concours
- **DGEF:** Direction générale de l'Éducation formelle
- **DGEFTP:** Direction générale de l'Enseignement et la Formation technique et professionnel
- **DGEFPIC:** Direction générale de l'Encadrement pédagogique, de la Formation initiale et continue.
- **DGESS:** Direction générale des Études et des Statistiques sectorielles
- **DIOSPB:** Direction de l'Information, de l'Orientation scolaire, professionnelle et des Bourses
- **Dir/CAB:** Directeur de cabinet
- **DMP:** Direction des Marchés publics
- **DPEFTPP:** Direction de la Promotion de l'Enseignement et la formation techniques et professionnels privé
- **DPEIFG:** Direction de la Promotion de l'Éducation inclusive, de l'Éducation des Filles et du Genre
- **DPENA:** Direction provinciale de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
- **DPMDT:** Direction de la Production des Moyens Didactiques et des Technologies
- **DPPF:** Direction de la prospective et des programmes de formation
- **DPPO:** Direction de la prospective et de la planification opérationnelle
- **DREBF:** Direction de la Recherche en Éducation de Base formelle
- **DREF:** Direction de la Recherche en Éducation formelle
- **DRENA:** Direction régionale de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
- **DRENF:** Direction de la Recherche en Éducation Non Formelle

- **DSCLE:** Direction des Sports, de la Culture et des Loisirs de l'Éducation
- **DSEC:** Direction du Suivi, de l'évaluation et de la capitalisation
- **DSI:** Direction des Services informatiques
- **DSS:** Direction des statistiques sectorielles
- **ENEP:** Écoles nationales des enseignants du primaire
- **ET:** Enseignement technique
- **FCFA:** Franc de la Communauté française d'Afrique
- **ITS:** Inspection technique des services
- **ORH:** Direction des Ressources humaines
- **PTF:** Partenaires techniques et financiers
- **SAI:** Service d'accueil et d'Information
- **SCC:** Service central du courrier
- **SGA:** Secrétaire général adjoint
- **SP/PDSEB:** Secrétariat permanent du Programme de Développement stratégique de l'éducation de base
- **SP:** Secrétariat permanent
- **SPart:** Secrétariat particulier
- **SQE:** Service des questions environnementales
- **ST:** Secrétariat technique

À propos de l'AREB:

L'Atelier de Recherche sur l'Éducation au Burkina Faso (AREB), hébergé par l'Institut des Sciences des Sociétés (INSS) du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST) à Ouagadougou, a été lancé par des chercheurs et universitaires en 1999. Depuis sa création, le réseau a pu regrouper ministères, étudiants et associations lors de séminaires mensuels pour la discussion des résultats de la recherche de ses membres. L'AREB a mené depuis des activités qui ont touché pratiquement tous les secteurs de l'éducation et de la formation. Ainsi en 2002 un colloque a été organisé, suivi de la publication d'un ouvrage collectif « La question éducative au Burkina Faso: Regards croisés » et un site web a été lancé en 2005 regroupant les productions scientifiques sur l'éducation dans le pays. Depuis le début de l'année 2016, un soutien offert par l'Agence Française de Développement (AFD), le Centre Population et Développement (Ceped, IRD-Université Paris Descartes), l'Association pour la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs (ARES) et NORRAG vise à redynamiser le réseau, et à le renforcer dans ses moyens et via ses activités. Grâce à cet appui un inventaire des producteurs de connaissances et de leurs travaux sur l'éducation et la formation technique et professionnelle (publique et privée) vient d'être réalisé et sera prochainement mis en ligne. Finalement, un ouvrage collectif reflétant l'évolution du système éducatif depuis 1960 sera prêt en automne 2017.

À propos de NORRAG:

NORRAG est un réseau global et multi-acteurs visant à informer, stimuler et influencer les politiques et la coopération internationales en matière d'éducation et de formation depuis plus de 30 ans, avec un intérêt particulier pour les perspectives des pays du « Sud ». Le champ de travail de NORRAG comprend la production et la diffusion de savoirs, l'organisation d'activités de dialogue politique et de projets de développement des capacités. NORRAG est hébergé par l'Institut de hautes études internationales et du développement à Genève. Le réseau est soutenu par la Direction du Développement et de la Coopération Suisse (DDC) et par Open Society Foundations (OSF).

À propos du programme collaboratif entre l'AREB et NORRAG:

De manière générale, l'objectif de cette collaboration est d'abord de produire des ressources sur les politiques internationales et régionales en matière d'éducation et de formation et leurs interactions avec les politiques au niveau national. Deuxièmement, la collaboration vise à relancer une version française de NORRAG News - La Lettre de NORRAG - avec une contextualisation du contenu. Elle vise également à renforcer la recherche sur l'éducation et la formation technique et professionnelle - cette dernière est encore rare dans la région - et à organiser des événements pour la communauté éducative dans le domaine de l'éducation et de la formation au Burkina Faso en Afrique de l'Ouest.

Auteurs: Amado Kaboré, avec la collaboration de Michel Carton

Relecture: Elodie Coudrier

Mise en page: Alexandru Cretu

© **copyright 2017**

areb-bf.net
norrags.org

