

Documents de travail

de l'IIEDH No 9

*Mesurer un droit de
l'homme ?
L'effectivité du droit à
l'éducation III*

Premiers résultats et synthèse



Valérie Liechti (ed.)

août 2003

**INSTITUT INTERDISCIPLINAIRE D'ETHIQUE ET DES DROITS DE L'HOMME DE L'UNIVERSITE
DE FRIBOURG**

En partenariat avec :

**L'ASSOCIATION POUR LA PROMOTION DE L'EDUCATION NON FORMELLE (APENF), BURKINA
FASO**

LA DIRECTION DU DEVELOPPEMENT ET DE LA COOPERATION (DDC)

© **IIEDH** Droits d'auteur. La reproduction totale ou partielle, sur support numérique ou sur papier, de cet ouvrage pour usage personnel ou pédagogique est autorisée par la présente, sans frais ou sans qu'il soit nécessaire d'en faire une demande officielle, à condition que ces reproductions ne soient pas faites ou distribuées pour en tirer un bénéfice ou avantage commercial et que cet avis et la citation complète apparaissent à la première page des dites reproductions. Les droits d'auteur pour les éléments de cet ouvrage qui sont la propriété de personnes physiques ou morales autres que l'IIEDH doivent être respectés. Toute autre forme de reproduction, de republication, d'affichage sur serveurs électroniques et de redistribution à des listes d'abonnés doit faire l'objet d'une permission préalable expresse et/ou du paiement de certains frais.

© **DT** Les Documents de travail de l'IIEDH, disponibles sur le site WEB, sont présentés pour susciter et recueillir toutes les critiques utiles, sous condition du respect du ©. En fonction des avis reçus et de l'avancée de la recherche, ils sont susceptibles d'être modifiés. La dernière version fait foi.

Les trois documents de travail n°7 et N°8 et N°9 constituent des résultats intermédiaires d'une recherche mandatée par la Direction du Développement et de la Coopération (DDC) et menée en partenariat étroit avec l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF) au Burkina Faso.

L'étape préparatoire avait été publiée dans : *les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur de développement*. Textes réunis par J.-J. Friboulet, Valérie Liechti, Patrice Meyer-Bisch. Berne, Fribourg, 2000, Commission nationale de l'UNESCO, IIEDH.

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION; LE RECUEIL DE L'INTELLIGENCE SOCIALE	4
PATRICE MEYER-BISCH	
II. TABLEAU DE BORD DU DROIT A L'EDUCATION	9
III. ENQUETES STATISTIQUES ET ENQUETES DE TERRAIN.....	14
VALERIE LIECHTI	
IV. METHODOLOGIE D'ENQUETE.....	18
LE GROUPE DE PILOTAGE	
V. RAPPORT SUR LES DONNEES STATISTIQUES SCOLAIRES.....	26
SALIMATA ZERBO/SANOU, JACQUES KI	
VI. RAPPORT SUR LES DONNEES STATISTIQUES NON SCOLAIRES	43
MARC PILON, IDRISSE KABORE	
VII. RAPPORT D'ENQUETE DANS LA PROVINCE DE L'OU DALAN.....	54
MAXIME COMPAORÉ, MARIE FRANCE LANGE	
VIII. RAPPORT D'ENQUETE DANS LA PROVINCE DE COMOE	90
CLAUDE DALBERA GERMAINE OUEDRAOGO	
IX. RAPPORT D'ENQUÊTE SUR LA PROVINCE DE TAPOA.....	110
KOLY BOLY BARRY, ROSINE OUÉDRAOGO, FATI OUÉDRAOGO, ADAMA OUÉDRAOGO, VALERIE LIECHTI	
X. CONCLUSION : VERS L'ÉLABORATION D'UN OUTIL D'INFORMATION PERMANENTE.....	135
VALÉRIE LIECHTI, PATRICE MEYER-BISCH,	

I. INTRODUCTION; LE RECUEIL DE L'INTELLIGENCE SOCIALE

PATRICE MEYER-BISCH

Le Document de Travail No 7 présentait la méthodologie de notre travail collectif d'observation avec la présentation du «tableau de bord des indicateurs», ordonné selon les quatre capacités des systèmes (acceptabilité, adaptabilité, dotation adéquate et accessibilité) devant rejoindre et favoriser les capacités des personnes formatrices et apprenantes avec leurs familles. Le Document de travail No 8 contient les enquêtes sur la base desquelles nous avons pu valider l'ensemble des valeurs et des critères d'évaluation qui structurent le tableau de bord. La seconde phase d'enquête qui s'est déroulée de l'automne 2002 à l'été 2003 a permis de construire la soixantaine d'indicateurs retenus pour leur pertinence, permettant de considérer à la fois les secteurs formels et non formels ainsi que les données qualitatives et quantitatives. L'atelier d'analyse qui suivit cette seconde étape de la recherche¹ permit de définir de quelles façons nous pouvions collecter les données correspondant aux indicateurs retenus, en éliminer et en ajouter éventuellement, en contrôler la validité et les classer selon leur disponibilité et la fiabilité des sources. Nous présentons dans ce document les deux enquêtes statistiques et les trois enquêtes de terrain réalisées. L'analyse des conclusions et des propositions de ces études n'est que partiellement traitée ici; c'est l'objet d'une nouvelle étape de travail que Valérie Liechti présente dans sa conclusion. Une fois encore, nous sommes touchés et enrichis par l'enthousiasme de chacune et de chacun et par tous ces regards croisés dont nous trouvons les témoignages tout au long des enquêtes. Nous sommes mutuellement obligés à l'authenticité et à l'efficacité dans ce recueil de l'intelligence sociale.

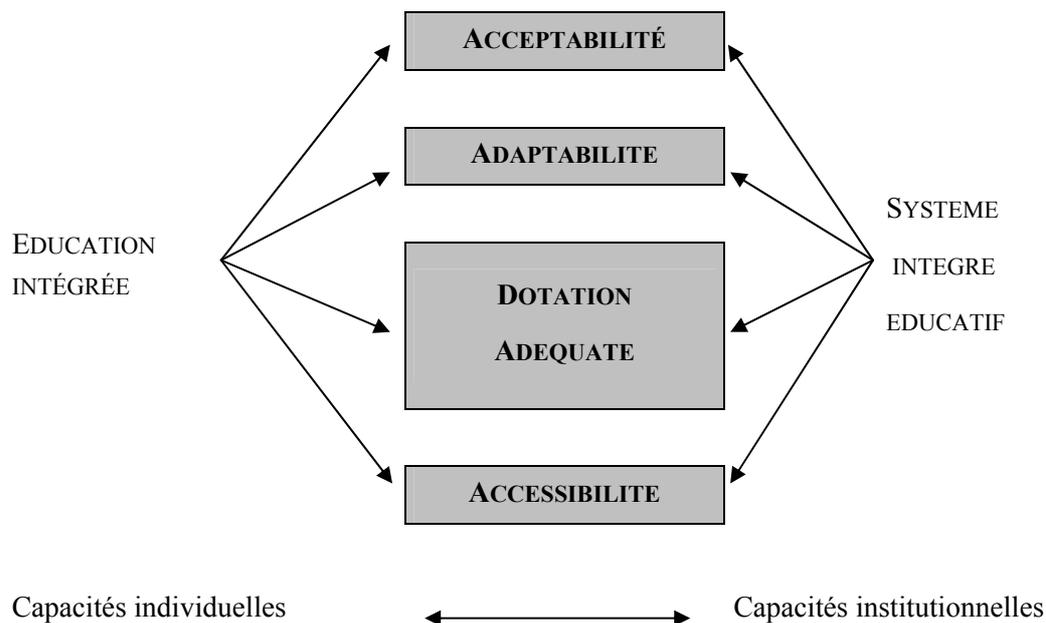
Tous les indicateurs renvoient aux sujets, on pourrait jouer un peu sur les mots et dire que notre recherche consiste non seulement à chercher quels sont les indicateurs pertinents de l'effectivité du droit à l'éducation de base, mais aussi *qui* sont les indicateurs, à savoir les sujets eux-mêmes, acteurs et auteurs de leur propre droit – dont le droit consiste précisément à ce qu'ils en deviennent les premiers responsables, et non de simples bénéficiaires. En fait, nous assistons à un énorme gaspillage, un déficit d'«intelligence sociale». L'intelligence sociale est celle qui anime les liens sociaux et est secrétée par eux ; elle est ce qui permet l'autodétermination d'une communauté au niveau des familles, des villages, des régions ou de tout un peuple. Alors qu'elle est la base même de toute culture démocratique, elle est systématiquement négligée. On suppose qu'il suffit qu'elle s'exprime périodiquement par le goulet des élections pour être ensuite prise en compte par le pouvoir ainsi légitimé. Cette conception ne prend pas en compte la complexité : elle réduit puis capte et détourne la production permanente d'intelligence sociale, la seule qui puisse pourtant constituer le lien politique, au sens de l'Etat de droit : les individus / sujets

¹ Voir la présentation schématique des étapes de la recherche à la fin du DT 7. La présente introduction est la suite logique de ma conclusion intermédiaire du DT 7: Observer, pour une «école sociale» permanente (pp. 57-).

liés par leur droit commun et non par un cadre administratif imposé. Alors que les équipes qui ont mené ces enquêtes ont remarqué partout une grande intelligence sociale, nous constatons un immense déficit dans le recueil et la stimulation de cette intelligence par les systèmes. Ce problème est général et n'est certes pas propre au Burkina Faso, c'est tout l'enjeu de la recherche d'indicateurs permettant de mesurer l'efficacité d'un droit de l'homme. Le recueil des droits est un recueil des liens, *les liens qui doivent exister et être entretenus* pour que les sujets soient libres et responsables, et pour que les communautés puissent s'autodéterminer. Ainsi des parents analphabètes se sont montrés bien plus lucides sur l'acceptabilité d'une école pour leurs enfants que le système en place qui, pourtant, définit et conditionne le fonctionnement de cette même école. Ils sont plus lucides, car ils voient les liens entre la famille, l'enfant, l'écriture, l'apprentissage de l'heure, la cantine, le multilinguisme, la santé, les travaux domestiques..., et dans tout cela le lien intergénérationnel. En d'autres termes, il s'agit de «l'intelligence du terrain». Cette expression a cependant l'inconvénient de donner à croire que le terrain fournit seulement la complexité que la théorie – et les programmes qu'elle autorise – ne peut englober. L'intelligence sociale, celle que génère le croisement des regards de ceux qui souffrent, se révoltent ou pardonnent, qui s'engagent et se font des promesses mutuelles, qui sont témoins les uns des autres, indicateurs fragmentaires du droit, ne fournit pas qu'une vision «compliquée» des problèmes; elle enseigne par la complexité l'intelligence du droit fondamental, l'intelligence du lien social. En l'occurrence, l'intelligence du lien entre apprenants et enseignants de toutes natures. *Enseigner*, c'est donner des signes, ce sont ces signes que nous cherchons à identifier dans les indicateurs, des signes qui peuvent transmettre à tous les acteurs du système éducatif (et pas seulement aux «décideurs») l'intelligence sociale. Ces signes sont précisément ceux qui indiquent les liens entre l'individu et autrui, entre lui et les autres êtres vivants, entre lui et les choses et finalement entre lui et lui. Il s'agit, par exemple, d'enseigner le passage entre la parole, l'écriture, le livre, celui qui écrit et celui qui lit, les choses évoquées, la durée matérialisée dans l'écriture et dans la transmission de générations en générations. Il s'agit à la fois de recueillir l'intelligence sociale – l'intelligence des liens – et de l'enseigner aux apprenants, aux enseignants, aux institutions.

C'est pourquoi l'effectivité du droit à l'éducation de base, du droit à maîtriser les signes fondamentaux des liens au monde se traduit par une multiple capacité d'intégration: nous cherchons à respecter le droit à une éducation intégrée (multidimensionnelle), l'effectivité du droit n'est possible que si le système éducatif est lui-même intégré. Ainsi les capacités individuelles et institutionnelles se répondent: cette correspondance est la clé du développement. La déclinaison de cette capacité d'intégration du sujet et des institutions est ici déclinée en quatre dimensions; nous avons systématiquement exploité les quatre capacités juste énoncées dans l'"Observation générale 13" plusieurs fois mentionnée (cf. Schéma 1: l'éducation intégrée comprise au travers des quatre capacités).

Schéma 1. L'éducation intégrée comprise au travers des quatre capacités



Peut-on établir un ordre entre ces quatre capacités ? La logique étant systémique, ce n'est pas nécessaire, d'autant plus qu'une hiérarchie des priorités contredirait l'esprit de la démarche. En logique instrumentaliste, on met d'abord l'accent sur la dotation et sur l'accessibilité, car on s'imagine qu'il faut commencer par "avoir les moyens" d'une politique. Mais on ne produit pas du savoir et des diplômés comme des objets; ce sont les personnes elles-mêmes qui utilisent les moyens pour se former. C'est pourquoi, les deux capacités qui concernent les valeurs éthiques sont souvent négligées, alors qu'elles sont essentielles: l'acceptabilité par les sujets du droit (et non les bénéficiaires), et l'adaptabilité à leurs besoins, à leurs droits, à leur insertion socioculturelle, l'adaptabilité au service de leurs liens (cf. Schéma 2: quatre capacités en système).

Il est clair que l'intelligence sociale inquiète par nature toutes les institutions car elle les déborde. Tout se passe comme si ce qui est concret sur le terrain (les liens entre le qualitatif et le quantitatif, la qualité de l'enseignement, la santé des apprenants, la cantine à midi, l'existence de toilettes pour les filles, de ballons à l'école, etc.) était confusion pour les institutions. Celles-ci ont besoin de compartimenter leurs responsabilités pour les faire correspondre à un budget et à une autorité de contrôle : ce qui est clair pour elle est alors abstrait sur le terrain, parce que déconnecté. C'est à cet obstacle institutionnel que se heurte notre méthode systémique, consistant à relever les interdépendances entre les dimensions hétérogènes du droit et des indicateurs. « On a peur de la mixité de l'information » relève l'équipe qui a enquêté sur la province de la Tapoa. C'est exactement cela : *la mixité de l'information est la condition centrale du droit à une information adéquate*, le droit de l'homme dont l'effectivité mesure l'authenticité de toute gouvernance. Information et formation se répondent comme l'envers et l'endroit d'un même droit, c'est pourquoi on a aussi bien peur de la mixité de l'information que de celle de l'enseignement. Le cloisonnement classique entre les secteurs formels et non formels d'un système unique et multidimensionnel de l'éducation, ne s'explique pas seulement par une concurrence entre des institutions, des modes de penser et d'agir, mais par la remise en question fondamentale et mutuelle que l'interaction entraîne. Seule la recherche systématique et la compréhension de cette mixité permettent d'éviter les biais

d'interprétation. C'est sans doute dans le lien entre le quantitatif et le qualitatif que la mixité est la plus féconde et aussi la plus dérangeante. Elle interdit de prendre le chiffre comme une donnée pure car elle oblige à sa contextualisation et à sa relativisation. Elle interdit de prendre une statistique comme un produit fini, instrument utilisable tel quel pour l'établissement d'une politique, de son budget et de la prévisibilité de ses résultats, car elle renvoie les mesures à la complexité et à la multidimensionnalité des libertés de ceux qui ont été comptés. Ainsi les auteurs de l'enquête effectuée dans la province de Comoé proposent de prendre en compte la dimension sociale du degré d'éducation de base. Savoir lire, écrire et compter ne suffit pas pour jouir d'une éducation sociale de base, contextualisée, c'est-à-dire effective. Le concret et l'urgent pour les personnes, c'est le complexe. Il s'agit en ce sens aussi du lien entre les savoirs et les choses : que signifie l'apprentissage de l'heure sur une horloge en papier, de la pesée sans balance, sinon un savoir abstrait, sans effectivité ni durabilité ? Pire que cela, c'est pour les démunis une humiliation pernicieuse supplémentaire: une preuve que le savoir et les objets nécessaires sont inaccessibles. Le sujet n'est plus seulement ignorant, il est devenu incapable: il a perdu ce qu'on lui a donné; le savoir lui a été montré derrière la vitrine de la discrimination dont il se sent à présent partiellement responsable. C'est pourquoi, dans leur rapport sur la province de l'Oudalan, Marie-France Lange et Maxime Compaoré mettent l'accent sur ce qui devrait être une évidence: la question cruciale de la satisfaction des enseignés, des parents d'élève et des enseignants sur le fonctionnement, les valeurs et les résultats du système.

Le droit à l'éducation de base est au principe de l'éducation pour tous (EPT). Celle-ci ne consiste pas – ou ne devrait pas consister - à prendre les différentes catégories de population selon l'âge, le genre ou la communauté culturelle, comme autant de bénéficiaires de mesures de rattrapages, comme autant de « publics – cibles ». C'est l'éducation pour tous et par tous, celle qui lie les personnes entre elles, quelle que soit leur condition. Nous avons particulièrement remarqué sur le terrain combien l'intelligence sociale se révèle dans le lien intergénérationnel. L'enfant qui a raconté comment il a pu renoncer tous les matins pendant plusieurs années à jouer avec ses camarades au village pour aller à l'école sérieuse (sans aucun espace de jeu et pratiquant encore souvent les sévices corporels), pour ensuite faire le choix inverse, en regrettant à présent son analphabétisme, est un malheureux indicateur de l'importance de la durée. Les parents ont cette intelligence de la durée pour leurs enfants, à partir de leur propre expérience des échecs et réussites. De même, les communautés ont une intelligence collective, présente dans leur langue, leurs coutumes et leurs valeurs qui constitue le patrimoine souvent gaspillé alors qu'il est source principale de formation. Le droit à l'éducation de base, étroitement lié au droit à une information adéquate, base du droit à toute éducation, est sans doute le premier facteur de lien social et politique et de durabilité, parce qu'il est culturel. L'intelligence sociale qui manque aux institutions est celle qui passe par les liens de filiation et de fraternité aux sens variés (de compagnonnage). Les institutions se suffisent souvent d'une égalité froide qui, dans les faits, justifie les inégalités les plus sordides. L'éducation pour tous est aussi l'éducation par tous. Encore faut-il au préalable valoriser tous ces savoirs avec leurs auteurs et détenteurs.

Ce recueil suppose un minimum de recueillement et de ténacité devant la dignité humaine si riche, si gaspillée, si souvent injuriée. Nous souhaitons ensemble contribuer à élaborer un outil de recueillement et de ténacité devant la dignité humaine si riche, si gaspillée, si souvent injuriée. Nous souhaitons ensemble contribuer à élaborer un outil de *communication sociale*, de communication de l'intelligence sociale, permettant d'orienter l'action sur les objectifs fondamentaux du droit approprié par tous les acteurs et de créer des systèmes d'alerte efficaces.

Schéma 2: quatre capacités en système, permettant de faire correspondre les personnes, les choses et les institutions

Légitimité éthique démocratique	Valeurs appropriées (correspondantes au droit et acceptées) Participation de tous les acteurs dans la durée	ACCEPTABILITE
Création interactive et disponibilité des ressources	Richesse et diversité des ressources humaines et non humaines correspondant aux droits et aux capacités des personnes Disponibilité réelle des ressources en fonction de la diversité de situation physique, sociale, culturelle, spatiale et économique des apprenants.	DOTATION ADEQUATE ACCESSIBILITE

II. TABLEAU DE BORD DU DROIT A L'EDUCATION

FEVRIER 2003, 14EME VERSION

Ceci est l'extrait de la version du tableau de bord figurant dans le DT 7 ; c'est elle qui a été utilisée pour les enquêtes rassemblées dans ce document de travail.

A la suite de l'atelier des 8-9 mai 2003 à Ouagadougou, quelques améliorations ont été proposées. Une nouvelle version sera présentée avec son commentaire dans le courant de l'automne 2003 (voir «Conclusion ; vers l'élaboration d'un outil d'information permanent »).

	VALEURS capacités individuelles et institutionnelles	CRITERES D'EVALUATION	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
ACCEPTABILITE Identité personnelle et collective	1. Définition des valeurs et des objectifs, clarté et respect des règles institutionnelles eu égard au droit à l'éducation	Structures de participation à la définition des politiques (1.1) et à leur mise en œuvre: engagement financier des différents partenaires (1.2 → 1.5)	1.1 A) Est-ce que le droit à l'éducation de base est inscrit dans la constitution ? (1/4) B) Est-ce que le droit à l'éducation de base est intégré dans les bases légales du système éducatif dans ses différentes composantes ? (1/4) C) Est-ce que le droit dans ses différentes composantes est pris en compte dans le PDDEB ? (1/2) 1.2 Part du financement public pour l'éd. de base formelle dans le PIB 1.3 Part des financements tiers pour l'éd. de base formelle dans le PIB 1.4 Part du financement public pour l'éd. non formelle dans le PIB 1.5 Part des financements tiers pour l'éd. non formelle dans le PIB
	2. Diversité des acteurs de l'éducation et leur interaction (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école)	Reconnaissance officielle de la diversité des acteurs et <i>clarification de leur rôle</i> (2.1) Structures de concertation et coordination (2.2) Structures d'évaluation (2.3) Implication des individus et des communautés dans l'évolution des institutions (2.4 → 2.6)	2.1 Existence ou non de structures de concertation et de coordination des acteurs 2.2 Est-ce que le suivi et la mise en œuvre du PDDEB fait intervenir les différents acteurs ? 2.3 Existence ou non de structures d'évaluation du PDDEB 2.4 Existence ou non d'une assoc. de parents d'élèves active ² 2.5 % de salles construites par les collectivités et les communautés (formel et non formel) 2.6 % de centres d'alphabétisation gérés par les communautés
	3. Diversité et communication culturelle et sociale (exercice des libertés) – Liberté de choix des établissements – Droit des enfants et des apprenants (3.4) – <i>Liberté académique (droit des enseignants)</i>	Diversité linguistique (3.1) Liberté religieuse (3.2) Acquisition de savoir-faire (3.3) Ouverture et équilibre des programmes scolaires (activités artistiques, sport, jeux) (3.5) Acquisition de savoir être (système de valeurs) (3.5) Convergences ou divergences éducatives (3.5)	3.1 % d'écoles où les langues nationales sont intégrées à l'enseignement ou aux apprentissages 3.2 % de structures éducatives confessionnelles privées reconnues 3.3 % de centres d'alphabétisation liées à des activités sociales ou de production 3.4 % d'écoles disposant d'une trousse de premiers secours 3.5 Degré de satisfaction des enseignants, des enseignants et des parents (sur le fonctionnement, les valeurs et les résultats du système)

² On entend par assoc. de parents d'élèves « active », une assoc. qui mène au moins une activité autre que celles qui lui sont assignées d'office à savoir le contrôle des présences et la contribution matérielle.

	VALEURS capacités individuelles et institutionnelles	CRITERES D'EVALUATION	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
ADAPTABILITE fonctionnelle	1. Capacité d'adaptation des acteurs Degré de mobilisation des ressources existantes (1.5)	Capacité d'adaptation des institutions et des formateurs (1.1 → 1.3) Capacité d'initiative des acteurs et souplesse des programmes (1.4)	1.1 Ratio nbre d'enfants en âge d'être scolarisés (7 à 12 ans) / enseignant (par province) 1.2 Ratio nbre d'analphabètes (13 à 45 ans) / formateur (par province) 1.3 Nbre d'heures d'ens. effectif par an 1.4 Degré de prise en compte des besoins des apprenants à la définition des programmes (calendriers, etc.) 1.5 Taux de décaissement des financements obtenus dans le cadre du PDDEB ³
	2. Capacité d'adaptation des moyens et des objectifs	Diversité des filières de formation (2.1), opportunités d'insertion (2.2 → 2.4) et prise en compte du manque à gagner pour les personnes qui travaillent (2.5)	2.1 Nbre d'élèves par type d'innovations (alternatives) éducatives ⁴ 2.2 % des élèves scolarisés en multigrade 2.3 Nbre d'apprenants inscrits en cours du soir (formel et non formel) 2.4 % d'enfants jamais scolarisés (10-12 ans, par sexe) 2.5 % d'alphabétisés suivant des cours de formation complémentaire de base, de formation technique et spécifique
	3. Efficience (moyens - compétences clés) (3.1 → 3.6)	Qualité des programmes (3.3)	3.1 Taux de déperdition (non formel) ou taux d'abandon (formel) 3.2 Taux d'exclusion 3.3 Taux (formel) ou degré de connaissance de base (non formel) 3.4 Taux d'alphabétisation pour la pop. âgée de 9 ans et plus, n'étant pas ou n'ayant pas été scolarisée par groupe d'âge 3.5 TBS en fonction du TBA 3.6 Taux de réussite aux examens (CEPE ou certif. d'alpha.)
	4. Circulation d'une information adéquate - externe (école - environnement) (4.1 → 4.3) - <i>interaction entre les acteurs</i> - <i>interne</i>		4.1 % de radios diffusant une information sur l'éducation de base 4.2 Diversité des radios et des journaux (nbre et degré de couverture) 4.3 % des centres d'alphabétisation diffusant des productions écrites (bulletins, contes, etc.)

³ Non disponible actuellement mais devrait l'être prochainement

⁴ Centre d'éducation de base non formel (CEBNF), écoles satellites, centres bamnuara, centres jeunes, écoles bilingues

	VALEURS capacités individuelles et institutionnelles		CRITERES D'ÉVALUATION	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
DOTATION ADEQUATE	Ressources humaines (1.6)	Enseignant(e)s, formateurs /trices	Rémunération (salaire) (1.1) Logement (1.2) Statut social (1.1 et 1.2) Qualité professionnelle (1.3-1.5)	1.1 Niveau du salaire de base de l'enseignant par rapport au salaire médian ou moyen 1.2 % d'enseignants ayant un logement administratif (zone rurale) 1.3 % d'enseignants ayant les qualifications requises (formel et non formel) ⁵ 1.4 % d'enseignants ayant suivi une formation continue durant les trois années précédentes 1.5 Ratio nbre d'écoles / inspecteur (formel) ou superviseur (non formel) 1.6 Nbre de classes sans enseignant (par province)
	Ressources non humaines	Ressources financières	Public - dotation – répartition (2.1) ⁶ Privé - dotation – répartition ⁷ Tiers - dotation – répartition ⁸ Durabilité, conditionnalité	2.1 Dépenses publiques par élève diplômé (syst. formel et non formel) 2.2 Degré de couverture des financements attendus (PDDEB)
		Infrastructures - bâtiment - équipement (2.5) - environnement -matériel pédagogique (2.7)	Points d'eau, latrines, ateliers, cantines (2.3) Sécurité des infrastructures (toit, mur, porte) (2.4), <i>aménagement de l'environnement, assainissement, pharmacie⁹, espace de jeu</i> Manuels, fournitures, ardoises, craies, etc. (2.6) Structures d'accueil de la petite enfance (2.8)	2.3 % d'écoles et de centres alpha manquant de l'un au moins de ces équipements essentiels: point d'eau, latrines (différenciées G et F), cantine 2.4 % de salles de classe et de centres alpha offrant la sécurité nécessaire (murs, toiture, ouvertures) 2.5 % salles de classes et de centres alpha ayant l'équipement nécessaire (tableaux noirs, tables bancs, bureaux, chaises, armoires) 2.6 % d'écoles et de centres alpha ayant au moins un manuel par discipline et par niveau 2.7 % de centres d'alphabétisation disposant d'une bibliothèque 2.8 % d'écoles et de centres d'alphabétisation ayant une structure d'accueil de la petite enfance

⁵ Certificat d'aptitude à l'enseignement

⁶ Cf. Acceptabilité indicateurs 1.2 et 1.4

⁷ Cf. Acceptabilité indicateurs 2.4 → 2.6

⁸ Cf. Acceptabilité indicateurs 1.3 et 1.5

⁹ Cf. Acceptabilité indicateurs 3.4

	VALEURS capacités individuelles et institutionnelles		CRITERES D'EVALUATION	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
ACCESSIBILITE	1. Santé et nutrition des apprenants		Développement psychomoteur (1.1) Maladies parasitaires Problèmes de vue (1.2) Handicaps (1.2)	1.1 % d'enfants malnutris par tranche d'âge 1.2 % des enfants scolarisés ayant des besoins spécifiques liés à un handicap
	2. Non-discrimination (égalité des chances) - mesures de lutte et de soutien A l'entrée A l'intérieur A l'extérieur	2.1 Sociale et culturelle	Genre (2.1.5) : - Sexospécifique (2.1.1 → 2.1.5) - Conditions sociales - Handicaps - Migrants internes	2.1.1 % de femmes enseignantes et de formatrices 2.1.2 Indice de parité TNS fille / garçon 2.1.3 Rapport taux de déperdition ou d'abandon fille / garçon 2.1.4 Rapport taux d'exclusion fille / garçon 2.1.5 Taux d'alphabétisation selon le genre (migrants, minorités, handicapés) par sexe et tranche d'âge
		2.2 spatiale	Capacité d'accueil (2.2.1) Proximité et non-présence d'obstacles (2.2.2) Disparité spatiale (2.2.3) Sécurité de l'accès	2.2.1 Nbre de places de formation / nbre d'analphabètes par sexe et province 2.2.2. % de la pop. scolarisable qui se trouve à + de 2,5 km d'une école 2.2.3 Rapport TNS urbain / rural
		2.3 économique	Rang et statut dans la famille (2.3.1 - 2.3.2)) Dépenses d'éducation (2.3.3 - 2.3.4) Gratuité Manque à gagner ¹⁰	2.3.1 TNS selon le rang de l'enfant 2.3.2 TNS selon le statut familial de l'enfant 2.3.3 Coût moyen par élève par rapport au revenu médian de la région par quintile 2.3.4 Coût moyen par apprenant supporté par les ménages par rapport au revenu médian de la région par quintile

¹⁰ Le manque à gagner pour les adultes se traduit en termes d'acceptabilité, indicateur 3.3, et d'adaptabilité, indicateurs 1.4 et 2.5. Pour les enfants, la question se pose en termes d'acceptabilité (droit des enfants et des apprenants) et d'adaptabilité par l'implication des individus et des communautés dans l'évolution des institutions

III. ENQUETES STATISTIQUES ET ENQUETES DE TERRAIN

VALERIE LIECHTI

1. PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE

Une dizaine de réunions se sont tenues durant l'automne 2002 à Fribourg et à Ouagadougou avec les partenaires. Elles ont permis de définir un premier ensemble de 63 indicateurs¹¹ construits sur la base des premières enquêtes de terrain menées durant le printemps 2002 dans les zones de Nomgana, de Banfora et de la Province de la Tapoa¹². Cet ensemble comprend des indicateurs quantitatifs et qualitatifs couvrant les secteurs d'éducation formel et non formel.

A titre comparatif, le Plan décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) retient 62 indicateurs pour l'évaluation de son suivi. Ces derniers sont essentiellement de nature quantitative et portent, pour la plupart, sur le secteur formel d'éducation (seuls 5 indicateurs concernent les activités d'alphabétisation et de formation du secteur non formel alors que ces activités sont comprises dans les objectifs généraux du Plan)¹³. En retenant de nombreuses informations qualitatives sur l'acceptabilité et l'adaptabilité du système d'éducation de base et en assurant un traitement équitable entre les données du formel et du non formel, l'ensemble des 63 indicateurs du droit à l'éducation se situe en complément de celui établi par le PDDEB.

La seconde phase d'enquêtes (février - mai 2003) sur les indicateurs du droit à l'éducation a consisté à tester l'ensemble des 63 indicateurs. La définition et l'attribution des tâches s'est effectuée en fonction de la nature et de la disponibilité des données à collecter. A cet effet, nous avons établi une classification des indicateurs selon la source et le degré d'accessibilité de l'information. Les indicateurs ont ainsi été répartis au sein d'un tableau à double entrée (ci-annexé) comprenant en ordonnée les types de données statistiques:

1. Les statistiques éducatives (syst. formel et non formel). Sources : MEBA14, INA15;

¹¹ Cf. tableau de bord du droit à l'éducation, février 2003 version 14

¹² Voir DT n° 8

¹³ cf. PDDEB : Réduire l'analphabétisme : 1) taux d'alphabétisation par sexe, Promouvoir l'alphabétisation des femmes : 2) taux d'accroissement des effectifs, 3) nbre de centres alpha ouverts par an, Développer la post-alphabétisation : 4) % centres alpha disposant d'une bibliothèque, 5) % d'alphabétisés fréquentant les centres.

¹⁴ Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

¹⁵ Institut National d'Alphabétisation

2. Les statistiques non scolaires. Sources : enquêtes, recensements;
3. Les données qualitatives.

En abscisse, les indicateurs ont été distribués en fonction du degré d'accessibilité des données:

- a. Données directement accessibles (ex. % des élèves scolarisés en multigrade, B¹⁶/ Adaptabilité, ind. 2.2)
- b. Données à travailler (l'information est disponible mais doit être traitée.: ex. % d'enfants jamais scolarisés (B/ Adaptabilité, ind. 2.4);
- c. Nouvelles données à collecter (l'information n'est pas disponible mais elle mérite d'être considérée dans l'objectif qu'elle puisse constituer par la suite une nouvelle base de données).

Sur la base de cette répartition, trois équipes de recherche ont été constituées. Deux équipes, composées en majorité de statisticiens, se sont chargées de la collecte des données relevant principalement des statistiques éducatives (1) et non scolaires (2) pour lesquelles l'information était directement accessible (a) ou à travailler (b), voire, à trois exceptions près, à collecter (c). La troisième équipe, composée d'une dizaine de chercheurs répartis en trois groupes, s'est attribuée l'ensemble des données nouvelles à collecter (c) par le biais d'enquêtes sur le terrain. Pour ces dernières, une méthodologie a été développée précisant le choix des sites et donnant pour chaque indicateur une explication détaillée quant au contenu et aux différents publics cibles.

L'utilité de cette méthodologie d'enquête était avant tout de permettre la comparaison des données. Privilégiant par la même occasion une complémentarité de l'information ; son intérêt a été double. En effet, contraintes à la fois par le budget et le temps imparti pour mener les enquêtes, les trois équipes n'ont pas toujours été en mesure de collecter de façon exhaustive les informations recherchées, en particulier celles de type qualitatif. Le cadre méthodologique a ainsi assuré une concertation permanente entre les trois équipes d'enquêteurs permettant l'approfondissement de certaines données en fonction des intérêts respectifs et des spécificités de terrain. Une enquête approfondie a été menée sur le degré de connaissance de base dans la Province de la Comoé (ind. 3.2, Adaptabilité). Des informations détaillées ont été collectées sur le degré de satisfaction des enseignants, des parents d'élèves et des enseignants dans la Province de l'Oudalan. Enfin, des données relatives au degré d'interaction entre les acteurs ont été collectées lors des enquêtes menées dans la Province de la Tapoa (ind. 2.1, 2.2, 2.3, Acceptabilité) de même que sur la question du nombre d'heures d'enseignement effectif (ind. 1.2, adaptabilité).

¹⁶ Pour des questions de présentation et de simplification du tableau, les quatre capacités de l'ACCEPTABILITE, L'ADAPTABILITE, LA DOTATION ADEQUATE ET L'ACCESSIBILITE, correspondent respectivement aux abréviations A, B, C et D.

2. REPARTITION DES INDICATEURS DU DROIT A L'EDUCATION PAR SOURCES DE DONNEES EN FONCTION DU DEGRE D'ACCESSIBILITE DES DONNEES A COLLECTER :

A. Indicateurs sur L'ACCEPTABILITE

B. Indicateurs sur l'ADAPTABILITE

C. Indicateurs sur la DOTATION

D. Indicateurs sur l'ACCESSIBILITE

	Données directement accessibles	Données à travailler	Nouvelles données à collecter (si possible)
Statistiques éducatives (syst. formel et non formel) Sources : MEBA, INA	Salimata Sanou ; Jacques Ki A/ 3.2 B/ 2.2 ; 3.5 ; 3.6 C/ 1.2, 2.4 F ; 2.5 F D/ 2.1.1 F	Salimata Sanou, Jacques Ki 1.2 ; 1.3 ; 1.4 ; 1.5 ; 3.1F B/ 1.1 ; 1.2, 1.5 ; 2.1, 2.5 ; 3.1 C/ 1.1 ; 1.3 F ; 1.5 F ; 2.1 (à préciser Claude + Salimata) 1 ; 2.2 ; 2.3 F ; 2.6 F D/ 2.1.2 ; 2.1.3 ; 2.2.3	Enquêtes de terrain A/ 2.5 ; 2.6 ; 3.1 NF ; 3.3 ; 3.4 B/ 2.3 ; 3.2 C/ 1.3 NF ; 1.4 ; 1.5 NF ; 1.6 (à préciser Salimata) ; 2.3 NF ; 2.4 NF ; 2.5 NF, 2.6 NF ; 2.7 ; 2.8 D/ 2.1.1 NF ; 2.1.4 ; 2.2.1 ; 2.2.2
Statistiques non scolaires Sources : enquêtes, recensements		Marc Pilon ; Idrissa Kaboré 2.4 ; 3.4 2.1.5 ; 2.3.2 ; 2.3.3 ; 2.3.4	Marc Pilon ; Idrissa Kaboré 1.1 ; 1.2 ; 2.3.
Données qualitatives	Salimata Sanou 1.1		Enquêtes de terrain 2.1 ; 2.2 ; 2.3 ; 2.4, 3.5 (à préciser) 1.3 (à préciser Salimata); 1.4 ; 3.3 ; 4.1 ; 4.2 (à préciser Idrissa); 4.3

NB : F. syst. formel d'éducation ; NF : syst. non formel d'éducation de base

IV. METHODOLOGIE D'ENQUETE

Composition du comité de pilotage de la recherche sur les indicateurs du droit à l'éducation

Mesdames KOUMBA BOLY-BARRY, GERMAINE OUÉDRAOGO, FATI OUÉDRAOGO, MARIE-FRANCE LANGE, SALIMATA ZERBO-SANOU ET VALERIE LIECHTI ainsi que Messieurs ANATOLE NIAMEOGO, MARC PILON, ADAMA OUEDRAOGO, CLAUDE DALBERA, MAXIME COMPAORE, IDRISSE OUEDRAOGO, JACQUES KI

1. CHOIX DES SITES D'ENQUETE

Compte tenu de la contrainte budgétaire et du temps imparti pour cette seconde phase d'enquêtes sur le terrain, le choix des sites s'est fait prioritairement en fonction de l'accessibilité des données (provinces dites "prioritaires" ayant fait l'objet de la mise en place de la carte éducative) et des spécificités géo-socio-culturelles des provinces. Ainsi, on retient 3 provinces situées dans 3 régions différentes du Burkina Faso :

La COMOIE (Sud-Ouest) – Chef lieu: Banfora (Claude Dalbera et Germaine Ouédraogo). Cette province ne figure pas sur la liste des 20 provinces dites "prioritaires". La disponibilité des données ne semble toutefois pas poser problème. Le site ayant fait préalablement l'objet d'une enquête préalable dans le cadre de la recherche sur la mesure du droit à l'éducation, il est apparu pertinent de compléter le travail déjà accompli sur place.

L'OU DALAN (Nord) – Chef lieu: Gorom- Gorom (Marie-France Lange, Maxime Compaoré)

La TAPOA (Est) – Chef Lieu: Diapaga (Fati Ouédraogo, Rosine Ouédraogo, Valérie Liechti et Adama Ouédraogo)

2. INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES A COLLECTER

2.1. INDICATEURS D'ACCEPTABILITE

2.1.1. Existence ou non de structures de concertation et de coordination des acteurs

Vérifier les différents rôles à jouer (comment envisagent-ils de prendre en compte ce volet ?). Deux niveaux sont à considérer :

Général

Selon le genre (expression, responsabilités, exercice)

Le public d'enquête (Cadre de concertation du PDDEB; Cadre de concertation de l'éducation):

- DPEBA
- ONG
- Ministère de l'économie et du plan
- Communes

2.1.2. Est-ce que le suivi et la mise en œuvre du PDDEB fait intervenir les différents acteurs? Idem pour le FONAENF ?

Connaissent-ils le PDDEB et le FONAENF ?

Quel(s) est (sont) leur(s) rôle(s) ?

L'exercent-ils ?

- Au niveau national :
- Au niveau provincial

Public d'enquête (niveau provincial):

- DPEBA ;
- Cellules communales de formation ;
- Les ONG, associations;
- Le cadre de concertation des ONG;
- L'APENF;
- Les syndicats;
- Les assoc. de parents d'élèves;
- Le secteur privé.

2.1.3. Existence ou non de structures d'évaluation du PDDEB et du FONAENF ; des dispositions ont-elles été prises ?)

Quelles sont les principales difficultés de ces structures ? Dispositions préalables pour sa mise en œuvre et stratégies préconisées pour son exécution ?

- Niveau national
- Niveau provincial

Public d'enquête :

- DPEBA;
- DGAENF;
- Opérateurs;
- Apprenants.

2.1.4. Existence ou non d'une association de parents d'élèves active (3 types d'écoles : privée, publique, franco-arabe et/ou bilingue)

On entend par assoc. de parents d'élèves « active », une assoc. qui mène au moins une activité autre que les deux fonctions de base qui lui sont assignées à savoir le contrôle des présences et la contribution matérielle.

2.1.5. % de salles construites par les collectivités et les communautés (formel et non formel)

Public d'enquête :

DPEBA

Structures pertinentes (ONG, APE)

Personnes ressources

2.1.6. % de centres d'alphabétisation gérés par les communautés

Public d'enquête :

- DPEBA
- Structures pertinentes (ONG, APE)
- Personnes ressources

2.1.7. % d'écoles où les langues nationales sont intégrées aux apprentissages

Public d'enquête :

- DPEBA
- Structures pertinentes (ONG, APE)
- Personnes ressources

2.1.8. % de centres d'alphabétisation liées à des activités sociales ou de production

Public d'enquête :

- DPEBA
- Structures pertinentes (ONG, APE)
- Personnes ressources

2.1.9. % d'écoles disposant d'une trousse de premiers secours

Public d'enquête :

- DPEBA
- Structures pertinentes (ONG, APE)
- Personnes ressources

2.1.10. Degré de satisfaction des enseignants, des enseignants et des parents (sur le fonctionnement, les valeurs et les résultats du système)

Se référer aux données collectées lors de la première enquête

Établir une échelle de satisfaction (ex : peu, moyen, très)

Public d'enquête : 3 enseignants/tes (CP, CE et CM) par type d'écoles (3 types)

2.2. INDICATEURS D'ADAPTABILITÉ

2.2.1. Nbre d'heures d'ens. effectif par an (30h/semaine = 720 h/an)

Public d'enquête :

- Enseignants/tes
- Elèves
- APE

2.2.2. Degré de prise en compte des besoins des apprenants à la définition des programmes ; diagnostic du milieu

calendrier

contenu (besoins collectifs et individuels)

- 2 niveaux:
 - Général
 - Selon le genre
- Techniques :
 - focus groupe (besoins collectifs)

- entretiens individuels (besoins individuels)

Public d'enquête (formel et non formel):

- élèves et apprenants en fin de cycle (3 types d'écoles)
- 2 centres d'alpha de partenaires différents

2.2.3. Nbre d'apprenants inscrits en cours du soir (formel et non formel)

Voir les enquêtes menées sur Ouagadougou (UERD)

2.2.4. Taux d'exclusion/taux d'abandon (formel/ non formel)

2.2.5. Degré de connaissance de base (TCB)

Formel : voir données sur PASEC (CONFEMEN) et MLA (UNESCO, 1999) et vérifier le niveau de désagrégation des données

Non formel : mesurer les acquis en terme de compétences. Approfondir la réflexion en se référant aux évaluations menées par :

- Tin Tua
- Plan International
- Études menées par le programme alpha de la coop. Suisse
- « Production sur l'efficacité des trois phases de l'alphabétisation » (INA)
 - Qu'avez-vous appris ?
 - Que regrettez-vous ne pas avoir appris ?
- Techniques Observations directes et tests rapides (prise de note pendant l'entretien). L'évaluation porte sur les capacités suivantes :
 - Capacité d'écriture
 - Capacité de lecture
 - Capacité d'écoute et de compréhension
 - Capacité de restitution

Une appréciation est donnée à chacune des 4 capacités en tenant compte des difficultés du test (ex. le style d'écriture ne doit pas porter préjudice)

Public d'enquête : Apprenants (2 femmes, 2 hommes) ayant accompli une FCB (au moins). Le choix des personnes revient aux enquêteurs qui préciseront leur méthode.

2.2.6. % de radios diffusant une information sur l'éducation de base

Public d'enquête:

- DPEBA
- Responsables de radios

2.2.7. Diversité des radios et des journaux (nbre et degré de couverture)

Public d'enquête:

- DPEBA
- AEPJLN

2.2.8. % des centres d'alphabétisation diffusant des productions écrites (bulletins, contes, etc.)

2.3. INDICATEURS DE DOTATION

2.3.1. % d'enseignants ayant les qualifications requises (pour le non formel)¹⁷

Voir annuaire statistique puis compléter par la DPEBA

Public d'enquête: DPEBA

2.3.2. % d'enseignants ayant suivi une formation continue durant les trois années précédentes

Voir annuaire statistique puis compléter par la DPEBA

Public d'enquête: DPEBA

2.3.3. Ratio nbre d'écoles / superviseur (non formel)

Public d'enquête : Trois opérateurs ayant des partenaires différents

2.3.4. Nbre de classes sans enseignant (par province)

Période de référence : rentrée de l'année scolaire en cours à février 2003

Public d'enquête : DPEBA

2.3.5. % de centres alpha manquant de l'un au moins de ces équipements essentiels: point d'eau, latrines (différenciées G et F), cantine

Public d'enquête :

- DPEBA
- Tendances avec les trois principaux opérateurs

2.3.6. % de centres alpha offrant la sécurité nécessaire (murs, toiture, ouvertures)

Public d'enquête :

- DPEBA

¹⁷ Certificat d'aptitude à l'enseignement

- Tendance avec les trois principaux opérateurs

2.3.7. % de centres alpha ayant l'équipement nécessaire (tableaux noirs, tables bancs, bureaux, chaises, armoires)

Public d'enquête :

- DPEBA
- Tendance avec les trois principaux opérateurs

2.3.8. % de centres alpha ayant au moins un manuel par discipline et par niveau et apprécier la dotation en manuel dans les écoles par discipline et par niveau

Public d'enquête :

- DPEBA
- 3 types d'écoles
- 3 principaux opérateurs

2.3.9. % d'écoles et de centres d'alphabétisation disposant d'une bibliothèque

Public d'enquête :

- DPEBA
- Tendance avec les trois principaux opérateurs

2.3.10. % d'écoles et de centres d'alphabétisation ayant une structure d'accueil de la petite enfance

Public d'enquête :

- DPEBA
- Tendance avec les trois principaux opérateurs

2.4. INDICATEURS D'ACCESSIBILITE

2.4.1. % de formatrices

Public d'enquête :

- DPEBA
- trois principaux opérateurs

2.4.2. Rapport taux d'exclusion/ d'abandon fille / garçon (formel/ non formel)

Public d'enquête :

- DPEBA

- trois principaux opérateurs

2.4.3. Taux d'alphabétisation selon le genre (migrants, statut socio-économique, handicapés) par sexe et tranches d'âge (15-24 ans ; 25-44 ans ; + 45 ans).

Sur la base des données existantes (couplages possibles) :

- sexospécifique (homme-femme)
- par quintile de revenu (pauvreté)
- par catégories socio-économiques (chef de ménage)
- statut de migrant (sur recensement)

Données à collecter :

- Dimensions socio-culturelles sur les esclaves, les castes (enfants de forgeron) par sexe
- Date de création et évolution des écoles pour les groupes sociaux défavorisés

Public d'enquête :

- DPEBA
- trois principaux opérateurs

2.4.4. Capacité d'accueil en formation initiale / nbre d'analphabètes par sexe et province (comparer l'offre % à la demande)

Nombre de centres ouverts les 3 dernières années (1999-2000 ; 2000-2001 ; 2001-2002)

Public d'enquête : DPEBA

2.4.5. % de la pop. scolarisable qui se trouve à + de 2,5 km d'une école

Public d'enquête : DPEBA

V. RAPPORT SUR LES DONNEES STATISTIQUES SCOLAIRES

SALIMATA ZERBO/SANOU et JACQUES KI

INTRODUCTION

Adoptée le 10 décembre 1948 par l'Assemblée Générale des Nations Unies, la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule en son **article 26** : « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire (...) L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales... Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations... Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ».

Cette déclaration fait de l'éducation de base une obligation qui s'impose aux gouvernants et aux apprenants de toute nation et consacre ainsi la vision « Education Pour Tous » comme une nécessité impérieuse et réalisable.

En revanche, une chose est d'avoir droit à l'éducation, une autre chose est de pouvoir exercer effectivement et pleinement ce droit. C'est pourquoi la présente recherche tente de vérifier l'effectivité du droit à l'éducation au Burkina Faso en abordant la question sous plusieurs angles, notamment :

- *l'acceptabilité* ou la légitimité démocratique du système éducatif ;
- *l'adaptabilité* ou la dynamique fonctionnelle en vue d'optimiser les moyens et les résultats du système éducatif ;
- *la dotation* traduisant les richesses du système éducatif dans l'interaction de l'offre et de la demande ;
- *l'accessibilité* qui décrit la capacité réelle d'intégration du système.

Le présent rapport dont l'objectif principal est de définir et renseigner un ensemble d'indicateurs pertinents ou d'informations pertinentes du droit à l'éducation de base au Burkina Faso, s'articule autour de deux points essentiels :

- la description et l'analyse des indicateurs

- les difficultés rencontrées et les recommandations à faire

1. LE MANDAT DES CONSULTANTS

Il s'agit d'apporter un appui pour la conduite d'une recherche sur les indicateurs du droit à l'éducation. L'objectif principal du mandat est de définir un ensemble d'indicateurs pertinents (ou d'informations pertinentes) du droit à l'éducation de base (formel & non formel) au Burkina Faso. Pour ce faire, le travail consiste à :

- tester une première fois le contenu du tableau de bord du droit à l'éducation en s'intéressant surtout aux indicateurs pour lesquels les données existent mais doivent être retravaillées ;
- transmettre par écrit les résultats de la recherche à la mandante, au plus tard en fin mars 2003 ;
- présenter les résultats des travaux lors du colloque prévu en début mai 2003 à Ouagadougou.

Les résultats obtenus dans l'exécution du présent mandat appartiennent à l'Association pour la Promotion de l'Education Non Formelle (APENF) en sa qualité de mandante vis à vis de l'Institut Interdisciplinaire d'Ethique et des Droits de l'Homme (IIEDH) et la Chaire d'Histoire et de Politique Economiques de l'Université de Fribourg, eux – mêmes en tant que mandataires de la Direction du Développement et de la Coopération Suisse (DDC).

Il est fait obligation du mandataire à garantir la confidentialité des informations collectées et traitées dans le cadre du présent contrat de recherche et à n'utiliser les résultats obtenus qu'à des fins scientifiques non commerciales.

2. RAPPEL DU CONTEXTE DE L'ETUDE

Dans le cadre d'un partenariat et d'une collaboration scientifique entre d'une part, l'Institut Interdisciplinaire d'Ethique et des Droits de l'Homme (IIEDH), la Chaire d'histoire et de politique économiques de l'Université de Fribourg, Suisse et d'autre part, l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA), la Direction du Développement et de la Coopération suisse (DDC), l'Association pour la Promotion de l'Education Non Formelle au Burkina Faso (APENF) a reçu mandat de mener une réflexion sur la mesure du droit à l'éducation au Burkina Faso en vue de s'assurer de l'effectivité de ce droit culturel au sein des droits humains sur la base d'un tableau de bord.

Ce tableau de bord est un répertoire d'un certain nombre d'indicateurs du système formel et non formel portant sur des valeurs mesurables à partir de critères d'évaluation bien définis.

La réalisation effective du droit à l'éducation se traduit par un ensemble de relations aux dimensions diverses dans une cohérence systémique. L'effectivité de ce droit pourrait être observée sous quatre aspects, à savoir : *l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation et l'accessibilité.*

De façon traditionnelle, l'analyse sectorielle du système éducatif se fait sous les angles de l'accès, la qualité, l'efficacité interne et externe, la gestion du système, le processus.

Dans le contexte du Burkina Faso avec un taux brut de scolarisation d'environ 43% (2001) et un taux d'alphabétisation de 28% (2001) le droit pour tous à l'éducation est loin d'être une réalité. De même,

le système d'information pour la gestion de l'éducation au Burkina bien qu'informatisé, fonctionne tant bien que mal. La production de l'annuaire statistique accuse un à deux ans de retard.

Cette recherche sur la mesure du droit à l'éducation est une opportunité qui apporterait à terme de l'innovation dans le système de collecte, de traitement et de diffusion de données statistiques éducatives.

3. DESCRIPTION ET ANALYSE DES INDICATEURS

Sur un total de soixante cinq (65) indicateurs identifiés dans le tableau de bord du droit à l'éducation, nous avons traité trente (32), principalement sur l'éducation formelle, dont huit (8) sur le financement, trois (3) sur la légalité du droit à l'éducation au Burkina Faso et le reste sur les aspects quantitatifs et qualitatifs du système. La grille d'analyse a été organisée de la manière suivante :

Les indicateurs ont été classés par capacité (**acceptabilité, adaptabilité, dotation et accessibilité**) ;

A l'intérieur de chaque capacité, les indicateurs ont été traités sous trois rubriques : données directement accessibles ; données à travailler et nouvelles données à collecter (cf. enquête de terrain). Pour chaque indicateur, l'analyse a consisté à définir le libellé, le but et la finalité, le mode de calcul, la source d'accès aux données, le degré de disponibilité des données.

3.1. COMMENTAIRE D'ORDRE GENERAL SUR LES QUATRE CAPACITES

3.1.1. Les indicateurs d'Acceptabilité :

A la question de savoir si le droit à l'éducation est inscrit dans la constitution, nous disons que :

- Le droit à l'éducation au Burkina Faso est officiellement et légalement reconnu par la constitution en ses articles 18 et 27 qui stipulent que :
 - Article 18 : L'éducation, l'instruction, la formation, le travail... constituent des droits sociaux et culturels reconnus par la présente constitution qui vise à les promouvoir.
 - Article 27 : Tout citoyen a le droit à l'instruction. L'enseignement public est laïc. L'enseignement privé est reconnu. La loi fixe les conditions de son exercice.
- Les bases légales du système éducatif dans ses différentes composantes sont consignées dans la loi d'orientation, au titre 1 en son article 2 qui dit que : « L'éducation est une priorité nationale. Tout citoyen a droit à l'éducation sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion. L'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans. Aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant 16 ans révolus, dès lors que les infrastructures, les ressources humaines et la réglementation scolaire en vigueur le permettent. »
- **Indicateur A1.3** : Cette affirmation se vérifie par l'approche utilisée pour l'élaboration et la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) qui prend en compte les directives données par les conclusions des états généraux de l'éducation, la loi d'orientation et le programme stratégique du développement de l'éducation.

De plus, à travers ses objectifs et ses composantes, le PDDEB intègre les quatre capacités définies dans le tableau de bord par l'amélioration de l'accès, de la qualité, des capacités de gestion tant au niveau du formel que du non formel.

L'**indicateur A1.2** permet de mesurer l'effort, la volonté politique de l'état à garantir le droit à l'éducation d'une part et d'autre part, la proportion de la richesse nationale consentie pour le développement du système éducatif de base. Il permet également d'apprécier la capacité de l'Etat à garantir l'éducation pour tous à long terme sans être tributaire des fonds extérieurs.

Il en est de même pour l'**indicateur A1.3** qui, en plus de l'effort consenti par les ménages, permet de constater également la baisse du niveau du coût moyen de l'éducation à la charge des ménages.

Les **indicateurs 1.4 et 1.5** répondent aux mêmes critères pour le non formel.

Les **indicateurs 3.1 et 3.2** mesurent les capacités du système à offrir aux populations une école adaptée à leurs réalités socio culturelles.

3.1.2. Les indicateurs d'Adaptabilité

La majorité des indicateurs liés à cette rubrique mesure la capacité du système à favoriser l'accès à l'éducation et partant, à garantir le droit à l'éducation. Il s'agit des indicateurs **1.1, 1.3, 1.5, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.5, 3.6**.

3.1.3. Les indicateurs de Dotation

A ce niveau, les indicateurs identifiés évaluent la qualité des conditions de vie, de travail et d'apprentissage des enseignants et des élèves. Autant d'éléments qui, non seulement favorisent le maintien des enseignants à leur poste mais améliore également la fréquentation scolaire et les acquis des élèves.

3.1.4. Les indicateurs d'Accessibilité

Tous les indicateurs contenus dans la rubrique Accessibilité permettent d'appréhender les inégalités liées soit au sexe, soit aux zones géographiques. Cela pose du même coup, l'inégalité du droit à l'éducation tant au niveau des élèves que des enseignants qui sont des freins à l'accès au droit.

3.2. ANALYSE DE DETAIL DES INDICATEURS

Le commentaire précédent se réfère au tableau synoptique joint en annexe I qui reprend de manière détaillée la description et l'analyse des trente deux (32) indicateurs traités. (cf. modèle). Ces tableaux font partie intégrante du présent rapport.

4. LES DIFFICULTES ET LES RECOMMANDATIONS

4.1 DIFFICULTES LIEES A L'INTERPRETATION ET A LA FORMULATION DES INDICATEURS

L'analyse des indicateurs soumis à notre réflexion fait ressortir les difficultés et les suggestions ci après concernant certains indicateurs qui sont :

L'indicateur **A.1.2**, à reformuler ainsi qu'il suit : « Part du financement sur ressources propres de l'état pour l'éducation formelle de base ». Les données de cet indicateur ne peuvent être disponibles que des mois après la clôture de l'année budgétaire concernée.

Le contenu du mot « **tiers** » de l'indicateur **A.1.3**, nécessite une précision. Faut-il ajouter à ce niveau les ressources extérieures inscrites dans le budget du MEBA sous forme de subventions ou de prêts aux montants des dépenses effectuées par les ménages, les ONG et l'enseignement privé pour la scolarisation des enfants ?

Pour mieux renseigner l'indicateur **A.3.1**, nous proposons que le recensement scolaire annuel de la DEP spécifie les écoles bilingues dans le questionnaire tout comme les écoles satellites pour faciliter leur identification en cas de besoin. Cela permettra d'éviter un double comptage. A ce niveau également, le nombre de ces écoles ne peut pas être rapporté au nombre total des écoles primaires à cause des écoles bilingues et des CEBNF qui ne sont pas pris en compte par le recensement scolaire.

De notre avis, l'indicateur **B.1.1** portant sur le « Ratio enfants d'âge scolaire/Enseignants » n'est pas pertinent pour décrire la situation réelle, parce qu'aucun système ne peut envisager de scolariser tous les enfants d'âge scolaire avec les mêmes moyens d'un temps T donné. Par contre, l'indicateur peut être utilisé pour évaluer un besoin en enseignants dans un processus de scolarisation universelle à long terme. (quels enseignants faut-il considérer ? Tous les enseignants ou seulement ceux en classe).

L'indicateur **B.2.3** relatif au nombre d'apprenants inscrits en cours du soir (formel et non formel), est utile mais difficile à obtenir. Il nécessite une enquête de terrain dont les résultats pourraient être peu fiables. Ce type d'apprentissage relève pratiquement de l'informel et les effectifs évoluent au grés du temps. Par ailleurs, il est très difficile de pouvoir identifier l'ensemble des structures pratiquant les cours du soir.

Le taux d'abandon (**B.3.1**) a été calculé par niveau parce que nous estimons qu'un taux d'abandon moyen global n'est pas très significatif. Dans le tableau récapitulatif, figurent les taux d'abandon des classes de CP1 au CM1.

Le taux de réussite au CEP (**indicateur B.3.6**) est certes un bon indicateur de l'évaluation de l'efficacité interne du système, mais il est de plus en plus indiqué de considérer le Taux d'Achèvement du Primaire qui ne répond pas à un critère de sélection et qui permet à terme de réduire, voir éradiquer l'analphabétisme. C'est également un indicateur pertinent de la mesure du droit à l'éducation.

L'indicateur **C.1.1** concernant « le Niveau de salaire de base d'un enseignant par rapport au salaire médian ou moyen » est difficile à interpréter. Par conséquent, nous proposons les re-formulations suivantes :

- « Salaire de base moyen d'un enseignant par rapport au PIB/H et/ou par rapport au SMIG »
- « Salaire moyen (y compris les indemnités) d'un enseignant par rapport au PIB/H et/ou par rapport au SMIG »

Le mode de calcul sera alors défini en fonction du choix de la formulation.

L'indicateur **C.2.1** « Dépense publique par élève diplômé » est difficile à renseigner. Il pourrait être calculé à partir de la technique de l'analyse de la cohorte reconstituée. Cet indicateur pertinent mais complexe peut faire l'objet d'une autre étude plus approfondie.

L'indicateur **C.2.3** « % d'écoles manquant de l'un au moins des équipements (point d'eaux, latrines/sexe, cantines) », qui semble très pertinent devrait être redéfini et reformulé pour le rendre

plus compréhensible et calculable ou au besoin éclaté en trois indicateurs pour prendre en compte différemment les trois éléments.

Au vue des données statistiques sur les manuels élèves, toutes les écoles ont au moins un manuel par niveau et par discipline. Par conséquent, l'indicateur **C2.6** qui est aussi complexe peut être également éclaté pour permettre de mieux appréhender le manque de manuels qui reste d'ailleurs à définir. (manuels élève ou manuels enseignant) ?

L'indicateur **D2.23** fait appel à la notion de urbain/rural dont les définitions et les délimitations ne sont pas bien maîtrisées dans le cas précis. Il est par conséquent difficile d'obtenir des données fiables aussi bien démographiques que scolaires pour calculer des taux urbain et rural.

4.2 DIFFICULTES LIEES A LA COLLECTE DES DONNEES

D'une manière générale, les données nécessaires au calcul de la plupart des indicateurs dont nous avons la charge de renseigner et d'analyser existent et sont disponibles dans la base de données de la Direction des Etudes et de la Planification (DEP). Cette base de données est alimentée chaque année par un système de collecte de données basée sur un recensement scolaire annuel à travers un questionnaire d'enquête assez exhaustif. Les données agrégées de la base sont également gravées sur un CD appelé SIS/MEBA (Système d'Information Statistique du MEBA) qui est plus facile à utiliser. Cependant il existe parfois des incohérences entre les données de la grande base et celles du SIS que nous avons malheureusement exploité pour calculer les indicateurs. Mais nous pensons que le plus important dans ce travail de recherche est de savoir que les données existent, qu'elles sont disponibles et les indicateurs peuvent être calculés et analysés. Nous nous engageons par conséquent à reprendre le calcul de certains indicateurs à partir de la grande base de données dans la mesure du possible.

CONCLUSION

Les résultats auxquels nous sommes parvenus dans le cadre de la recherche sur les indicateurs de la mesure du droit à l'éducation au Burkina Faso, indiquent bien qu'il existe une interaction entre les quatre capacités : l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation et l'accessibilité. Cette interaction permet d'établir un lien entre l'école et son milieu d'une part et d'autre part entre l'offre scolaire et la demande sociale en éducation, facteur de légitimité et d'efficience de tout système éducatif.

L'analyse des trente deux indicateurs (cf. annexe 1) a révélé que le droit à l'éducation exige que le système éducatif soit capable de concilier les aspects quantitatifs, qualitatifs et de gestion, si toutefois l'on veut assurer le droit à l'éducation pour tous.

Le système éducatif vu sous les angles de l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation et l'accessibilité permet de s'assurer de l'effectivité du droit à l'éducation pour tous les citoyens.

ANNEXE 1 : TABLEAU SYNOPTIQUE DE L'ANALYSE ET DE LA MESURABILITE DES INDICATEURS

ACCEPTABILITE

Nature ou libellé de l'indicateur	But et finalité de l'indicateur <i>A quoi sert cet indicateur ?</i>	Mode de calcul <i>Comment le calculer ?</i>	Source d'accès aux données <i>Où trouver les données ?</i>	Degré de disponibilité des données : <i>Dans quelles mesures les données sont-elles disponibles?</i>
DONNEES CONSIDEREES COMME DIRECTEMENT ACCESSIBLES				
3.2. % de structures éducatives confessionnelles privées reconnues	Permet de mesurer d'une part, la part du privé confessionnel dans le système et l'importance des besoins ressentis par la population en matière d'éducation religieuse, particulièrement dans les zones à forte dominante islamique.	Nombre d'écoles confessionnelles reconnues / nombre total d'écoles * 100	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de données DEP)	Recensement annuel
DONNEES A TRAVAILLER				
1.1.a. Le droit à l'éducation de base est-il inscrit dans la constitution ?	Reconnaissance officielle et légale du droit à l'éducation de tous les citoyens		Articles 18 & 27 de la Constitution du BF	
1.1.b. Le droit à l'éducation de base est-il intégré dans les bases légales du système éducatif dans ses différentes composantes ?	Une législation scolaire visant à garantir l'effectivité du droit à l'éducation de base à travers la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans		Loi d'orientation N° 013/96, titre 1 art. 2	
1.1.c. Le droit dans ces différentes composantes est-il pris en compte dans le PDDEB ?	Pour constater le caractère intégrateur, cohérent, crédible et porteur de changement au niveau du système éducatif de base.		Document du PDDEB à travers ses objectifs, ses stratégies et ses composantes	

1.2 Part du financement public pour l'éducation de base formelle dans le PIB	Pour mesurer l'effort de l'Etat à garantir le droit de l'éducation. La proportion de la richesse nationale consentie par l'Etat pour le développement de son système éducatif de base.	Le montant du budget du MEBA (ressources propres + ressources extérieures), dépenses courantes & d'investissement / montant total du PIB	DAF/MEBA & Direction du Budget du Ministère des Finances.	Ces données sont disponibles et accessibles. Le budget est élaboré chaque année.
Nature ou libellé de l'indicateur	But et finalité de l'indicateur <i>A quoi sert cet indicateur ?</i>	Mode de calcul <i>Comment le calculer ?</i>	Source d'accès aux données <i>Où trouver les données ?</i>	Degré de disponibilité des données : dans quelle mesure, les données sont-elles disponibles ?
1.3. Part des financements tiers pour l'éducation de base formelle dans le PIB	Cet indicateur permet de constater ou d'apprécier le coût moyen de scolarisation d'un enfant à la charge des ménages ; l'effort fait par le privé pour garantir le droit à l'éducation	Le montant des financements tiers / le montant total du PIB	Enquête prioritaire sur les dépenses des ménages. Rapport CSLP	Les éléments qui composent cet indicateur sont difficiles à cerner.
1.4 Part du financement public pour l'éducation non formelle dans le PIB	Cf. point 1.2, l'éducation formelle	idem	Enquête prioritaire sur les dépenses des ménages ; FONAENF	Cf. l'éducation formelle
1.5 Part des financements tiers pour l'éducation non formelle dans le PIB	Cf. 1.3, l'éducation formelle	idem	Enquête prioritaire sur les dépenses des ménages ; FONAENF	
3.1. % d'écoles où les langues nationales sont intégrées à l'enseignement ou aux apprentissages	Cet indicateur permet de mesurer les capacités du système éducatif à offrir aux populations une école adaptée à leurs réalités socio – culturelles	Nombre d'écoles satellites et bilingues/ Nombre total d'écoles * 100	Base de données de la DEP ; OSEO ; DGAENF	Les données sont en principe disponibles chaque année

ADAPTABILITE

Nature ou libellé de l'indicateur	But et finalité de l'indicateur <i>A quoi sert cet indicateur ?</i>	Mode de calcul <i>Comment le calculer ?</i>	Source d'accès aux données <i>Où trouver les données ?</i>	Degré de disponibilité des données : <i>dans quelle mesure, les données sont-elles disponibles ?</i>
DONNEES CONSIDEREES COMME DIRECTEMENT ACCESSIBLES				
2.2. % des élèves scolarisés en multigrade	Mesure l'apport du système multigrade dans la réalisation du droit à l'éducation, surtout en milieu rural par le recrutement annuel ; et la possibilité offerte aux enfants qui sont scolarisés dans les écoles à trois classes de suivre un cycle normal	Nombre d'élèves scolarisés dans les écoles multigrades/ nombre total d'élèves scolarisés * 100	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de données DEP)	Recensement scolaire annuel.
3.5. Taux Brut de Scolarisation en fonction du Taux Brut d'Admission	Mesure les progrès réels accomplis en matière de scolarisation et surtout en matière d'accès dans le système et rétention, d'abandon ou de redoublement.	Comparaison des deux taux . <i>(Cette information ne constitue pas un indicateur en soi)</i>	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de données DEP), Données démographiques (INSD)	Recensement scolaire annuel Recensement général ou administratif de la population.
3.6. Taux de réussite au CEP	Mesure les acquis et performances des élèves et l'efficacité interne du système	Nombre d'élèves admis (sans candidats libres) au CEP/nombre de candidats inscrits et présents à l'examen .	Données fournies par les inspections et disponibles à la DEC (Direct. Examens & Concours).	Résultats annuels des examens scolaires
DONNEES A TRAVAILLER				
1.1. Nombre d'enfants en âge scolaire/enseignant : Ratio enfants d'âge scolaire / enseignant	Permet de calculer d'autres indicateurs qui mesurent le déficit ou le besoin en enseignants nouveaux si toutefois tous les enfants en âge d'aller à l'école le sont effectivement selon les normes établies.	Nombre total d'enfants en âge scolaire (7-12 ans) /nombre total enseignants sur le terrain.	Données démographiques (INSD) et base de données du personnel enseignant du MEBA (DRH).	Les données sont disponibles et accessibles

Nature ou libellé de l'indicateur	But et finalité de l'indicateur <i>A quoi sert cet indicateur ?</i>	Mode de calcul <i>Comment le calculer ?</i>	Source d'accès aux données <i>Où trouver les données ?</i>	Degré de disponibilité des données : <i>dans quelle mesure, les données sont-elles disponibles ?</i>
1.5. Taux de décaissement des financements obtenus dans le cadre du PDDEB	Mesure la capacité du ministère à absorber les crédits alloués dans le cadre du PDDEB	Budget annuel exécuté / budget annuel prévisionnel	Au Bureau des Projets Education : rapports semestriels	Ces rapports ont un caractère obligatoire
2.1. Nombre d'élèves par type d'innovation.	Mesure la part des innovations dans l'expansion du système et surtout l'intérêt que la population porte à ces innovations selon l'évolution des effectifs	Somme des effectifs des élèves par type d'innovation..	Après des structures chargées de la gestion de ces écoles (DEP/MEBA ; OSEO)	Recensement scolaire annuel
2.3. Nombre d'apprenants inscrits en cours du soir (formel et non formel)	Permet de mesurer les possibilités offertes par le système aux déscolarisés et aux non scolarisés d'avoir accès à l'éducation	La somme des effectifs de l'ensemble des structures pratiquant les cours du soir	Enquête de terrain	Données plus ou moins disponibles selon la méthodologie et les résultats de l'enquête
3.1. Taux d'Abandon	Contribue à mesurer les déperditions scolaires. Mesure la capacité ou non du système à maintenir les élèves jusqu'à l'achèvement du primaire	Nombre d'abandons de l'année t/ effectif de l'année t-1*100	Questionnaire d'enquête et annuaire statistique de la DEP (base de données DEP). Rapport de rentrée des inspections	Recensement scolaire annuel Rapport de rentrée des inspections
NOUVELLES DONNEES A COLLECTER				
1.3. Nombre d'heures d'enseignement effectif par an	Permet de mesurer l'impact des absences des enseignants sur les acquis et la fréquentation des élèves	Enquête de terrain dans les écoles	Rapport sur les résultats de l'enquête ;	Problème de fiabilité et de disponibilité régulière des données.

DOTATION

Nature ou libellé de l'indicateur	But et finalité de l'indicateur <i>A quoi sert cet indicateur ?</i>	Mode de calcul <i>Comment le calculer ?</i>	Source d'accès aux données <i>Où trouver les données ?</i>	Degré de disponibilité des données : dans quelle mesure, les données sont-elles disponibles ?
DONNEES CONSIDEREES COMME DIRECTEMENT ACCESSIBLES				
1.2. % d'enseignant ayant un logement administratif	Mesure la qualité des conditions de vie et de travail des enseignants.	Nombre de logements en bon état / Nombre total d'enseignants en classe*100	Questionnaire d'enquête et annuaire statistique de la DEP (base de données DEP).	Recensement scolaire annuel.
2.4. % de salles de classe offrant la sécurité minimum nécessaire (mûrs et toitures), public & privé	Mesure la qualité des conditions de travail et d'apprentissage des enseignants et des élèves.	Nombre de salles de classe en bon état / Nombre total de salles de classe*100	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de données DEP).	Recensement scolaire annuel.
2.5. % de classes ayant l'équipement nécessaire (tb, bureau, chaises, armoires)	Mesure la qualité des conditions de travail et d'apprentissage des enseignants et des élèves. Degré de fonctionnalité des classes et d'équité de l'offre éducative	Nombre de salles de classe ayant l'équipement nécessaire / Nombre total de salles de classe*100.	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de données DEP). Enquête spéciale tous les 2 ans sur un échantillon de classes (urbain et rural)	Recensement scolaire annuel. Ces informations peuvent être collectées facilement
DONNEES A TRAVAILLER				
1.1 Niveau du salaire de base d'un enseignant par rapport au salaire médian ou moyen	Permet d'apprécier le pouvoir d'achat des enseignants et de suivre l'évolution de la masse salariale	Le mode de calcul sera défini en fonction de la précision du contenu	DAF ; DRH ; Ministère des finances et du Budget	Mise à jour régulière de la base de données de la DRH

Nature ou libellé de l'indicateur	But et finalité de l'indicateur <i>à quoi sert cet indicateur ?</i>	Mode de calcul <i>Comment le calculer ?</i>	Source d'accès aux données <i>Où trouver les données ?</i>	Degré de disponibilité des données :
--	---	---	--	---

1.3. % d'enseignant ayant les qualifications requises	Mesure le niveau de qualification du personnel enseignant et partant la qualité de l'enseignement dispensé. Le degré de professionnalisme des enseignants ; Un facteur de mesure de l'équité de l'offre éducative.	Nombre d'enseignants qualifiés (au moins le CEAP)/Nombre total des enseignants*100.	Questionnaire d'enquête et annuaire statistique de la DEP (base de donnés DEP), Base de données du personnel enseignant du MEBA (DRH).	Recensement scolaire annuel. Données disponibles par sexe, par zone et région.
1.5. Ratio Ecoles par Inspecteur	Mesure le niveau d'encadrement pédagogique et de gestion administrative des écoles.	Nombre total des écoles /nombre total des inspecteurs.	Base de données du personnel du MEBA (DRH, DGEB).	Rapports de rentrée scolaire des circonscriptions
2.1. Dépense publique par élève diplômé	Cet indicateur pourrait être utilisé dans l'analyse coût / efficacité du système à condition de le reformuler.	Se référer à la méthode des cohortes reconstituées	Base de données de la DEP	Recensement annuel scolaire
2.2. Degré de couverture des financements attendus du PDDEB	Permet de s'assurer de la réalisation éventuelle des objectifs du PDDEB	Le montant de l'ensemble des accords de financement / l'estimation financière globale du plan	Documents d'évaluation financière et Accords de financement	Ces documents sont disponibles et accessibles
2.3. % d'écoles manquant de l'un au moins des équipements (point d'eau, latrines/sexe, cantines).	Mesure la qualité des conditions de vie et de travail des élèves, mais doit être reformulé	Il sera défini en fonction de l'éclatement ou de la reformulation de l'indicateur	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de donnés DEP)	Recensement scolaire annuel.
2.6. % d'écoles ayant au moins un manuel par discipline et par niveau	Mesure la qualité des conditions d'apprentissage des élèves	Nombre d'écoles ayant au moins un manuel par discipline et par niveau / Nombre total d'écoles*100.	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de donnés DEP),	Recensement scolaire annuel.
NOUVELLES DONNEES A COLLECTER				
1.6. Nombre de classes sans enseignants	Mesure l'ampleur du phénomène des classes vacantes ; les redoublements dus aux années blanches ; l'insuffisance des enseignants ou le mauvais déploiement du personnel enseignant	Somme des classes restées vacantes	Recensement des classes vacantes auprès des écoles par les inspections ; enquête	Rapport des inspections ; résultats des enquêtes

ACCESSIBILITE

Nature ou libellé de l'indicateur	But et finalité de l'indicateur <i>à quoi sert cet indicateur ?</i>	Mode de calcul <i>Comment le calculer ?</i>	Source d'accès aux données <i>Où trouver les données ?</i>	Degré de disponibilité des données : <i>dans quelle mesure, les données sont-elles disponibles ?</i>
DONNEES CONSIDEREES COMME DIRECTEMENT ACCESSIBLES				
2.1.1. % de femmes enseignantes	Mesure l'aspect genre à travers le volume du nombre de femmes dans le corps enseignant ; mesure également l'impact de l'action des femmes dans le système éducatif	Nombre de femmes enseignantes/Nombre total des enseignants	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de données DEP), Base de données du personnel enseignant du MEBA (DRH).	Recensement scolaire annuel.
DONNEES A TRAVAILLER				
2.1.2. Indice de parité TNS filles/garçons.	Mesure l'ampleur de la disparité entre garçons et filles en matière de scolarisation (7 – 12 ans).	TNS filles/TNS garçons	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de données DEP), Données démographiques (INSD).	Recensement scolaire annuel Recensement général ou administratif de la population
2.1.3. Indice de parité taux d'abandon filles/garçons	Mesure l'importance de l'abandon selon le sexe et surtout celui des filles par rapport aux garçons.	TA filles/TA garçons	Questionnaire d'enquête statistique de la DEP (base de données DEP).	Recensement scolaire annuel.
2.2.3. Rapport TNS urbain et TNS rural	Mesure l'importance des disparités entre zone urbaine et zone rurale qui sont à définir.	TNS urbain /TNS rural	Base de données DEP ; données démographiques (INSD)	Recensement scolaire annuel ; Recensement général ou administratif de la population

ANNEXE 2 : APPLICATION DE QUELQUES INDICATEURS EN UTILISANT LES DONNEES REELLES DE LA BASE DE DONNEES DE LA DEP/MEBA

TABLEAU RECAPITULATIF DES INDICATEURS CALCULES

ACCEPTABILITE

LIBELLE DE L'INDICATEUR					
	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/2002
1.2 Part du financement public pour l'éducation de base formelle dans le PIB					
1.3 Part des financements tiers pour l'éducation de base formelle dans le PIB					
1.4 Part du financement public pour l'éducation non formelle dans le PIB					
1.5 Part des financements tiers pour l'éducation non formelle dans le PIB					
3.1 % d'écoles où les langues nationales sont intégrées à l'enseignement ou aux apprentissages					Satellites : 229 Bilingues : 60 CEBNF : 52
3.2 % de structures confessionnelles privées reconnues	5%	5,93%	6,40%	6,78%	7,76%

ADAPTABILITE

LIBELLE DE L'INDICATEUR					
	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/2001	2001/2002
1.1 Ratio enfants d'âge* scolaire/enseignant	503	135	128	123	118
1.3 Nombre d'heures d'enseignement effectif par an					
1.5 Taux de décaissement des financements obtenus dans le cadre du PDDEB					
2.1 Nombre d'élève par type d'innovation*					Satellites : 15478 Bilingues : 5104 (2002/03) CEBNF : 1898
2.2 % des élèves scolarisés en multigrade	13,48	14,93	16,61	17,71	18,72
2.3 Nombre d'apprenants inscrits en cours du soir formel et non formel					
3.1 Taux d'abandon*	CP1:9,1%	CP2:6,9%	11,11%	10,5%	CM1 :10%
3.5 Taux brut de scolarisation en fonction du taux brut* d'admission	38,44/ 34,44	39,53 36,37	40,54 36,11	41,34 36,81	42,71 38,63
3.6 taux de réussite au CEP	48,60%	65,10%	48,24%	62,25%	62,90%

DOTATION

LIBELLE DE L'INDICATEUR					
	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/2001	2001/2002
1.1 Niveau du salaire de base d'un enseignant par rapport au salaire médian ou moyen*					
1.2 % d'enseignants ayant un logement administratif	29,01%	30,7%	31,3%	29,62% 32,55%	31,66% 36%
1.3 % d'enseignants ayant les qualifications requises	57%	59,7%	76,57%	80,42%	86%
1.5 Ratio écoles/Inspecteurs		38	38	38	37
1.6 Nombre de classes sans enseignants*					
2.1 Dépenses public par élève diplômé*					
2.2 Degré de couverture des financements attendus du PDDEB					
2.3 % d'écoles manquant de l'un au moins des équipements (point d'eau, latrines/sexe, cantines)					
2.4 % de salles de classes offrant la sécurité minimum nécessaire	84%	84,34%	84,34%	85%	
2.5 % de classes ayant l'équipement nécessaire					
2.6 % d'écoles ayant au moins un manuel par discipline et par niveau					

ACCESSIBILITE

LIBELLE DE L'INDICATEUR					
	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/2001	2001/2002
2.1.1 % de femmes enseignantes		20,68%		22,94%	24,8%
2.1.2 Indice de parité TNS fille/TNS garçons	0,68	0,70	0,71	0,72	0,73
2.1.3 Indice de parité taux* d'abandon filles/garçons	CP1 : 0,9	CP2 : 1,04	CE1 : 0,92	CE2 : 0,84	CM1 : 0,9
2.2.3 Rapport TNS urbain et TNS rural*					

Nous proposons les indicateurs suivants pour les commentaires et les discussions lors de l'atelier . Ils peuvent être augmentés ou modifiés.

- 1) ACCEPTABILITE : 1.3 ; 1.5
- 2) ADAPTABILITE : 1.1 ; 3.5 ; 2.3
- 3) DOTATION : 1.1 ; 2.1 ; 2.3 ; 2.6
- 4) ACCESSIBILITE : 2.2.3

VI. RAPPORT SUR LES DONNEES STATISTIQUES NON SCOLAIRES

MARC PILON et IDRISSE KABORE

Le présent rapport fait le bilan de l'analyse des indicateurs du droit à l'éducation. Cette analyse utilise les données de deux sources que sont le Recensement Général de la Population et de l'Habitation de 1996 (RGPH) et l'Enquête Prioritaire de 1998 (EP2).

En 1996, le RGPH avait retenu un certain nombre de variables qui intéressent le droit à l'éducation. Il s'agit de l'information sur le handicap, l'alphabétisation en langues nationales et en langues étrangères, la dernière classe achevée, dernier diplôme, et la situation dans l'occupation qui permet de déterminer le nombre d'élèves.

Quant à l'EP2, outre une section complète consacrée à l'éducation des membres du ménage, il y a une section spécifique aux dépenses scolaires du ménage. Ces dépenses couvrent les frais de scolarité, les livres et les fournitures, les cotisations des parents d'élèves et les autres contributions scolaires.

Ces différentes informations ont permis de répondre en partie à certaines préoccupations de l'étude. Sont présentés ici les indicateurs qui ont pu être calculés. Pour ceux qui ne l'ont pas été, les limites des informations disponibles ont été signalées. En effet, nombre d'informations existent dans les différentes sources de données mais restent inappropriées ou inadéquates pour le calcul des indicateurs retenus. Ainsi dans certains cas, il est proposé une reformulation de l'indicateur.

1. INDICATEUR B 2.4 « PROPORTION DES ENFANTS DE 10-12 ANS JAMAIS SCOLARISES »

Au regard de la tranche d'âges légale relative à l'enseignement primaire (7-12 ans), et des pratiques de scolarisation tardive, cet indicateur retient la tranche d'âges 10-12 ans pour appréhender parmi ces enfants toujours d'âge scolaire, le pourcentage de ceux qui n'ayant pas encore été scolarisés dans le système formel, risquent de ne jamais plus pouvoir accéder à l'école parce qu'étant trop âgés. L'intérêt de cet indicateur est de donner une mesure du non accès (définitif) à l'école, ou du non passage par l'école.

Proportions des enfants jamais scolarisés de 10-12 ans

Milieu	Garçons	Filles	Ensemble
Urbain	16,3	22,7	19,4
Rural	68,0	80,4	73,8
BF	60,3	71,3	65,5

Au niveau national, en 1998, près des deux tiers (65,5 %) des enfants de 10-12 ans sont dans cette situation. Cette valeur varie fortement selon le sexe et le milieu de résidence, étant plus élevée pour les filles et en milieu rural : les deux valeurs extrêmes sont 16,3 % pour les garçons en milieu urbain et 80,4% pour les filles en zone rurale.

La tranche d'âges retenus pourrait varier selon le milieu de résidence. Considérer les 10-12 ans permet de garantir la très faible probabilité qu'un enfant de cet âge accède à une école, bien sûr au regard de la législation actuelle.

On pourrait produire aussi cet indicateur selon le statut familial des enfants.

2. INDICATEUR B 3.4 « TAUX D'ALPHABÉTISATION DES 10 ANS ET PLUS N'AYANT JAMAIS ÉTÉ SCOLARISÉS »

L'idée de cet indicateur provient du fait que les taux d'alphabétisation habituellement calculés intègrent au dénominateur toutes les personnes d'une tranche d'âges donnés, y compris celles qui sont en cours de scolarisation ou qui ont été scolarisées. C'est dire que cet indicateur prend en compte des personnes qui, en principe, ne constituent pas la population cible des actions d'alphabétisation.

D'après les chiffres de l'Enquête Prioritaire de 1998, moins de 5 % de la population des 10 ans et plus n'ayant jamais été scolarisés est déclarée alphabétisée, quelle que soit la langue ; le niveau étant deux fois moindre pour le sexe féminin (3 % contre 6,7 % pour les hommes). La valeur la plus élevée concerne le groupe d'âges des 25-29 ans (12,5 % pour les hommes).

La principale limite de cet indicateur réside dans la nature de l'information relative à l'alphabétisation. Contrairement aux taux de scolarisation qui utilisent au numérateur l'effectif des enfants scolarisés une année donnée fournit par les statistiques scolaires, il est impossible de produire annuellement l'effectif réel des personnes alphabètes (caractéristique qui peut être perdue ; phénomène du retour à l'analphabétisme). C'est à partir de données d'enquêtes et surtout de recensements généraux de la population que sont produits les taux d'alphabétisme, sur la base d'une information de nature déclarative (sans contrôle des compétences attendues) et généralement collectée auprès d'une même personne, le « chef de ménage ». C'est dire combien il convient d'être prudent dans l'interprétation des niveaux d'alphabétisme et de leur évolution. Et les statistiques de personnes alphabétisées, produites par les structures oeuvrant dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, sont notoirement insuffisantes et souffrent souvent d'un manque de fiabilité.

Taux d'alphabétisation des 10 ans et plus n'ayant jamais été scolarisés

Groupes d'âges	Urbain			Rural			BF		
	Hom	Fem	Ens	Hom	Fem	Ens	Hom	Fem	Ens
Alphabétisés autre que le Français									
10-14	1,1	1,9	1,6	3,6	2,0	2,8	3,5	2,0	2,7
15-19	3,3	1,6	2,3	5,2	3,2	4,2	5,1	3,1	4,0
20-24	5,5	3,6	4,3	7,1	3,3	4,8	6,9	3,3	4,7
25-29	6,2	2,9	4,2	11,7	3,3	6,5	11,0	3,3	6,3
30-34	5,3	2,7	3,9	7,8	3,4	5,2	7,5	3,3	5,1
35-39	4,5	2,8	3,5	7,8	2,8	4,8	7,4	2,8	4,7
40-44	5,2	1,3	3,1	5,8	2,9	4,1	5,8	2,7	4,0
45-49	5,4	2,9	4,1	4,4	1,7	2,8	4,6	1,8	3,0
50-54	3,0	3,2	3,1	1,8	1,3	1,5	2,0	1,5	1,7
55+	6,3	1,7	3,8	3,6	1,2	2,4	3,9	1,3	2,6
Total	4,9	2,5	3,5	5,7	2,6	3,9	5,6	2,6	3,9
Toutes langues									
10-14	2,9	2,8	2,8	4,2	2,2	3,2	4,1	2,2	3,1
15-19	4,9	4,2	4,5	5,9	3,7	4,7	5,9	3,7	4,7
20-24	8,1	6,4	7,0	7,9	3,5	5,3	7,9	3,8	5,5
25-29	9,1	4,5	6,4	12,9	3,8	7,2	12,5	3,8	7,1
30-34	11,7	5,3	8,3	9,0	3,6	5,8	9,4	3,8	6,1
35-39	6,9	3,5	5,0	8,9	3,3	5,6	8,6	3,3	5,5
40-44	9,0	1,9	5,2	8,4	3,4	5,5	8,5	3,3	5,4
45-49	9,1	4,2	6,5	5,3	2,0	3,4	5,8	2,3	3,8
50-54	5,8	4,9	5,3	2,8	1,4	2,1	3,1	1,9	2,4
55+	9,8	2,3	5,7	3,9	1,5	2,7	4,5	1,6	3,0
Total	8,1	4,1	5,8	6,5	2,9	4,5	6,7	3,0	4,6

En dépit de ce problème méthodologique, un suivi dans le temps de cet indicateur devrait permettre de mieux apprécier les résultats des programmes d'alphabétisation.

3. INDICATEUR D 1.1 « POURCENTAGE D'ENFANTS MALNUTRIS PAR TRANCHE D'AGES »

Il n'existe pas au niveau national de sources de données permettant de produire cet indicateur, car les études réalisées considèrent généralement les enfants âgés de moins de cinq ans. Les chiffres disponibles pour les enfants d'âge scolaire sont issus de quelques études conduites par des ONG qui portent sur des zones géographiques très circonscrites : « l'enquête de base organisée par FDC au Bazéga sur 129 enfants des écoles communautaires en 1999 et sur 940 enfants des écoles formelles en 2000 confirme que la majorité des élèves des écoles primaires souffrent d'un fort taux de morbidité :

- 17,4% de malnutrition indéfinie (poids/âge) et 28,7% de malnutrition chronique (taille/âge) ;

- 34% des enfants des écoles communautaires et 17 % des enfants des écoles formelles souffrent d'insuffisance pondérale et 55 % et 29 % (respectivement) de retard de croissance ;
- un peu plus de 56 % et 48 % des élèves des écoles communautaires et formelles (respectivement) sont anémiés ;
- dans les écoles formelles, 67 % des enfants étaient parasités dont 25 % polyparasités.

L'étude épidémiologique réalisée en 1999 par le Centre National de Nutrition, le CRS-BF et Helen Keller International au Kourwéogo a démontré des prévalences de goitre de l'ordre de 70% sur un échantillon de 1500 élèves. Une étude parasitologique auprès de 600 élèves de la province du Poni réalisée par Plan International a révélé que 75,4 % des élèves étaient parasités.

Cette étude a montré que la malnutrition, l'anémie, la carence en iode, l'avitaminose A, et les infections parasitaires constituent tous des problèmes de santé publique importants parmi les enfants d'âge scolaire. Ces affections chroniques ont des conséquences importantes sur la croissance et les performances scolaires des enfants, ainsi que leur vulnérabilité aux autres infections. Pour les filles, ces affections en cas de grossesse augmentent le risque de mortalité et celui d'avoir un enfant à faible poids à la naissance.

Il est notoire que les problèmes qui affectent l'état nutritionnel ainsi que l'état sanitaire des enfants scolarisés entravent le bon développement physique social et émotionnel des enfants. Les problèmes prioritaires dans le domaine de la santé et de la nutrition au niveau de l'école sont : le paludisme, la malnutrition/retard de croissance, les infections parasitaires, le goitre, la carence en vitamine A, l'anémie, les épidémies, les maux d'yeux, les problèmes d'acuité visuelle et les problèmes de dents.

Si la situation du VIH/SIDA et des infections sexuellement transmissibles est peu connue, celle des enseignants et des élèves en particulier l'est encore moins. Même en l'absence de données spécifiques sur la prévalence dans le secteur de l'éducation, l'impact négatif de la pandémie du SIDA sur la qualité de l'enseignement ne fait aucun doute. Le SIDA réduit les bienfaits des efforts consentis pour l'éducation : des élèves s'absentent, accusent un retard, abandonnent la scolarité parce qu'ils sont malades ou doivent s'occuper des membres de leurs familles. En particulier chez les jeunes filles, le sida a une influence négative sur la scolarisation dans la mesure où ce sont elles qui s'occupent en général des parents malades, des jeunes frères et sœurs. Par ailleurs, elles sont plus exposées à un âge précoce que les garçons et ont moins de pouvoir de décision sur les négociations des rapports à moindres risques.

Les enseignants, à cause d'un absentéisme chronique accusent des retards dans l'exécution de leurs programmes et se découragent. Compte tenu de leur état de déchéance, ils finissent par se sentir humiliés et abandonnent. Lorsque les cours ne sont pas assurés pendant une longue période le ministère se voit confronté à la difficulté de remplacer les agents malades.

Les ressources sont perdues quand des enseignants et élèves meurent du SIDA. Plus les personnes sont qualifiées, plus cette perte est lourde pour le secteur. En outre les décès occasionnent des dépenses au Ministère : prise en charge des cercueils, des délégations et des rapatriements des corps dans les villages et villes d'origine. » (MEBA, Plan d'action Santé, Nutrition, Sida, 2001).

On pose la question de savoir si l'état nutritionnel des enfants de moins de cinq ans peut être considéré comme une sorte de proxy ; on pourrait ne considérer que les enfants âgés de 4 ans. L'intérêt d'un tel indicateur résiderait là aussi essentiellement dans sa dynamique temporelle, avec l'hypothèse que si la santé des enfants de moins de 5 ans s'améliore ou se dégrade, il doit en être de même pour les enfants d'âge scolaire...

Les enquêtes démographiques et de santé fournissent ce type de données. Selon les résultats publiés de la dernière réalisée, en 1998, à titre d'illustration :

	enfants de moins de 5 ans	enfants âgés de 4 ans
Malnutrition chronique (indice taille/âge ; -2 ET)	36,8 %	46 %
Retard de croissance sévère (indice taille/âge ; -3 ET)	16,6 %	19 %

Il apparaît que ces indices sont plus défavorables en milieu rural, pour les enfants des mères les moins instruites. Il conviendrait de discuter avec des spécialistes en santé pour apprécier la pertinence réelle de ces indices au regard de la problématique du droit à l'éducation.

4. INDICATEUR D 1.2 « POURCENTAGE DES ENFANTS SCOLARISES AYANT DES BESOINS SPECIFIQUES LIES A UN HANDICAP »

Le handicap de la population est une information qui a été collectée au cours du Recensement Général de la Population et de l'Habitation de 1996 (RGPH96). Est considéré comme handicapé le sourd-muet, le muet, le sourd, le paralysé membres supérieurs, le paralysé membres inférieurs, le paralysé membres supérieurs et inférieurs, le fou/folle, l'amputé membres supérieurs, l'amputé membres inférieurs, l'aveugle, le débile mental, le lépreux et les autres handicaps. En dehors du RGPH96, les autres sources de données renseignent seulement le handicap du chef de ménage. En 1996, la population résidente de handicapés de 7-12 ans était de 0,3 % soit 30938 enfants.

Proportions de handicapés parmi les enfants scolarisés de 7-12 ans par milieu de résidence et sexe

Milieu de résidence	Garçons	Filles	Ensemble
Urbain	0,4	0,4	0,4
Rural	0,3	0,3	0,3
Burkina Faso	0,4	0,3	0,3

5. INDICATEUR D 2.1.3 « TAUX DE DEPERDITION SCOLAIRE »

Le but de cet indicateur est d'illustrer la proportion de personnes d'un âge donné ou d'une certaine tranche d'âges, qui ne fréquentent pas l'école après qu'elles l'aient été l'année précédente. Le taux de déperdition scolaire est obtenu ici par le rapport des enfants ne fréquentant pas l'école au cours de l'année scolaire 1997-98 et l'ayant été au cours de l'année scolaire 1996-97 aux enfants qui fréquentaient l'école au cours de l'année scolaire 1996-97. la déperdition scolaire se réfère donc à la non fréquentation ou non scolarisation des élève du primaire l'année scolaire suivante. Il donne une indication sur les abandons, les exclusions et les interruptions. Son inconvénient est qu'il n'est pas assez exhaustif. En effet, parmi les enfants qui ne fréquentent plus l'école l'année scolaire suivante, il y en a qui étaient promus en classe supérieure mais pour des raisons diverses n'ont pas pu poursuivre leurs études. Des élèves exclus ou qui ont abandonné l'école l'année scolaire précédente, peuvent se retrouver parmi les élèves de l'année

scolaire suivante si les parents ou tuteurs ont les moyens de les inscrire ou réinscrire à l'école. Malgré tout, cet indicateur rend compte plus ou moins des résidus d'une année scolaire.

Taux de déperdition scolaire 1996-97/1997-98

CLASSES	Urbain			Rural			Burkina Faso		
	Garçons	Filles	Ens.	Garçons	Filles	Ens.	Garçons	Filles	Ens.
CP	0,7	1,1	0,9	4,6	3,4	4,2	3,5	2,6	3,1
CE1	2,4	2,9	2,6	5,5	5,2	5,4	4,3	4,2	4,3
CE2	2,0	2,1	2,1	5,2	5,1	5,2	4,1	3,5	3,9
CM1	1,9	0,0	1,0	3,9	6,1	4,7	3,2	3,5	3,3
CM2	4,9	2,2	3,5	13,7	16,0	14,6	9,7	8,1	9,0
Primaire	2,0	1,6	1,8	5,5	5,4	5,5	4,4	3,8	4,1

Les données issues de l'Enquête Prioritaire de 1998 ont permis de calculer les taux de déperdition scolaire pour les élèves du primaire de l'année scolaire 1996-97. Il y ressort que 4 % des élèves sont concernés par la déscolarisation. Le taux de déperdition en milieu rural est de 3 fois supérieur à celui du milieu urbain. Les résidus du système scolaire sont plus fréquents en milieu rural. Selon la classe fréquentée, le cours élémentaire 2^{ème} année et le cours moyen 2^{ème} année sont très caractéristiques.

6. INDICATEUR PROPOSE « TAUX NET DE SCOLARISATION SELON LE HANDICAP »

En terme de droit à l'éducation, le taux net de scolarisation selon le handicap donne une mesure de la spécificité des besoins de certaines franges de la population. L'analyse des données montre que, quels que soient le milieu et le sexe, la population de handicapés est toujours moins scolarisée que les autres.

Les taux proposés ici se réfèrent à l'ensemble des handicapés. Le calcul du taux pour chaque handicap a été abandonné du fait que dans certains cas, les effectifs étaient trop réduits. La production de l'indicateur pour l'ensemble des handicapés. Le calcul du taux est le rapport de la population handicapée scolarisée au primaire à la population totale de handicapée et cela pour la tranche d'âges des 7-12 ans. Si en milieu urbain, le handicap n'est pas un élément de différenciation très notable entre garçons et filles, il l'est bien en milieu rural.

Taux nets de scolarisation de la population handicapée et de celle non handicapée par sexe et par milieu de résidence en 1996

Sexe	Handicapés	Non Handicapés	Ensemble
Urbain			
Garçons	39,8	64,8	64,7
Filles	38,5	58,2	58,1
Ensemble	39,2	61,5	61,3
Rural			
Garçons	12,7	21,5	21,5
Filles	7,4	13,1	13,1
Ensemble	10,4	17,5	17,4
Burkina Faso			
Garçons	16,9	27,5	27,4
Filles	12,6	19,7	19,7
Ensemble	15,0	23,7	23,7

7. INDICATEUR D 2.3.2 « TNS SELON LE STATUT FAMILIAL DES ENFANTS »

Le triptyque école-travail-confiage (des enfants) constitue assurément un élément-clé des processus de scolarisation en Afrique ; la relation entre confiage des enfants et scolarisation revêt une certaine ambivalence. D'un côté, des enfants sont confiés pour être scolarisés ; d'un autre côté, souvent en compétition avec l'école, le travail des enfants peut être requis à des fins domestiques, productives et/ou commerciales, selon une intensité et des modalités qui varient aussi en fonction de la composition démographique des ménages à un moment donné et qui implique différemment les enfants selon leur sexe et leur statut familial. Mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre apparaît d'autant plus important que sur fond de crise économique, le confiage d'enfants, surtout en direction des villes, est souvent plus proche du transfert de main-d'œuvre (allant parfois jusqu'à l'exploitation) que d'une pratique de socialisation et/ou de scolarisation. Le lien avec la question du droit à l'éducation est évident.

Taux nets de scolarisation des 7-12 ans selon le statut familial en 1998

STATUT FAMILIAL	Enfant du CM	Autres enfants	Sans parent	Total
URBAIN				
Garçons	80	72,8	39,5	78,3
Filles	75,3	59,3	42,7	70,7
Ensemble	77,8	65,4	41,9	74,6
RURAL				
Garçons	25,1	32,2	29,5	26,8
Filles	18,1	15,3	25,5	17,5
Ensemble	21,8	23,9	27,3	22,3
BURKINA FASO				
Garçons	33,2	36,7	31	34
Filles	26,4	21,1	30,7	25,2
Ensemble	30	28,9	30,8	29,8
Rapp U/R				
	3,6	2,7	1,5	3,3

Rares sont les données qui permettent d'identifier clairement les enfants en situation de confiage. Ce statut familial peut être approché à travers le lien de parenté des enfants avec le chef de ménage (CM). A partir des données disponibles, on peut au moins distinguer trois catégories d'enfants : les enfants du CM, les autres enfants apparentés, les enfants non apparentés ; avec l'hypothèse que les enfants confiés se répartissent entre les deux dernières catégories. Selon l'enquête de 1998, on observe bien l'ambivalence évoquée ci-dessus, avec le schéma d'ensemble suivant : des confiages pour scolarisation en milieu rural ; des confiages à des fins de travail (notamment domestique) en ville. Cet indicateur permet de mettre en lumière les inégalités de scolarisation selon le statut familial des enfants.

8. INDICATEUR D 2.3.3 « COUT MOYEN DE SCOLARISATION PAR MENAGE »

Lorsqu'on s'intéresse aux dépenses d'éducation des ménages, on se rend compte que certains ménages n'effectuent pas ces dépenses quand bien même ils ont des enfants scolarisés en leur sein. Dans d'autres cas, c'est la situation inverse que l'on observe. Ainsi par exemple, il y a plus de 1/5 des ménages en milieu urbain qui ont effectué des dépenses d'éducation sans pour autant avoir en leur sein des enfants d'âges scolarisables. Ce constat illustre le fait que ces dépenses ont pu se faire au bénéfice d'enfants d'autres ménages ou fréquentant le secondaire ou le supérieur.

Rappelons que dans les EP, il y a des informations sur les dépenses d'éducation. Mais ces dépenses concernent aussi bien des enfants du ménage que d'autres ménages. De plus, elles prennent en compte

tous les niveaux d'enseignement. Avec notre procédure, on retient que c'est dans les ménages pauvres qu'il y a plus d'enfants et par conséquent encore plus d'efforts à fournir.

Proportions de ménages sans enfants scolarisables de 7-12 ans avec dépenses d'éducation

Milieu de résidence	Proportions	Effectifs
Urbain	23,1	173156
Rural	7,1	300798
Burkina Faso	12,9	473954

Pour apprécier le coût de scolarisation, deux indicateurs ont été calculés : le coût moyen de scolarisation et la part moyen du coût de scolarisation dans les dépenses totales annuelles moyennes et cela par quintiles de dépenses totales annuelles.

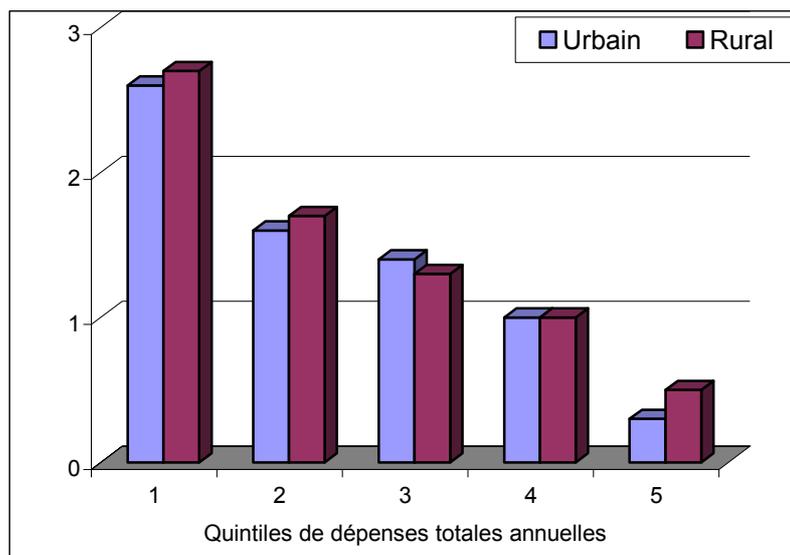
Le calcul du coût moyen de scolarisation par ménage nécessite des informations sur le coût de scolarisation par individu. Malheureusement, cette information n'est pas disponible dans l'EP2. Dans les EP, l'information disponible concerne les dépenses globales d'éducation du ménage. L'information n'est pas individualisée. Ce qui rend difficile, voire impossible, le calcul d'un coût moyen par élève. De plus, ces dépenses de scolarisation peuvent concerner des personnes qui n'appartiennent pas au ménage et ne sont pas non plus spécifiques à un niveau d'enseignement donné (tous les niveaux sont considérés).

Dépense totale annuelle moyenne, coût moyen de scolarisation et parts des coûts par quintiles de dépenses totales par milieu de résidence

Rubriques	Quintiles des dépenses totales annuelles					Total
	1	2	3	4	5	
Dépense totale annuelle moyenne						
Urbain	338995	528344	603647	730517	1936963	1483049
Rural	393737	563657	673455	812144	1367946	775369
BF	391226	560952	665334	797215	1642882	935180
Nombre moyen d'enfants scolarisables par ménage						
Urbain	2,2	2,0	2,1	1,9	1,6	1,8
Rural	2,6	2,4	2,2	2,0	1,8	2,3
BF	2,6	2,4	2,2	2,0	1,7	2,2
Coûts moyens de scolarisation						
Urbain	8698	8192	8532	7410	6432	7139
Rural	10467	9667	8920	8199	7354	9073
BF	10387	9567	8881	8062	6918	8738
Part du coût moyen par rapport au revenu moyen						
Urbain	2,6	1,6	1,4	1,0	0,3	0,5
Rural	2,7	1,7	1,3	1,0	0,5	1,2
BF	2,7	1,7	1,3	1,0	0,4	0,9

C'est donc à partir du coût moyen de scolarisation d'un enfant au primaire à la charge des ménages produit par les enquêtes sur les conditionnalités en 1998, qu'a été calculé le coût moyen théorique de scolarisation par ménage. Ce coût est produit par quintiles de dépenses totales annuelles. Pour les calculs, on a multiplié tout simplement le nombre moyen d'enfants scolarisables (7-12 ans) par ménage par le coût moyen de scolarisation d'un enfant au primaire de 4003 Fcfa. Ce coût prend en compte le paquet minimum qui est...

Le rapport du coût moyen de scolarisation au primaire par ménage et des dépenses moyennes donne la part moyenne qui est ce que les ménages devraient consacrer en moyenne pour scolariser tous les enfants scolarisables du ménage au primaire.



En général, il faut en moyenne 1 % du budget des ménages pour la scolarisation au primaire de tous les enfants scolarisables des ménages. Suivant les quintiles de dépenses, les plus pauvres doivent consacrer plus de leur revenu pour la scolarisation.

En 1998, le budget de l'Etat s'élevait à 471 milliards de francs CFA (Tableau 1). La part accordée à l'éducation était de 54,2 milliards de francs CFA soit 11,5 % soit 7,3 % pour le MEBA et 4,2 % par le MESSRS.

9. INDICATEUR D 2.1.4 « TAUX D'EXCLUSION FILLE/GARÇON »

Le taux d'exclusion ne peut pas être calculé à partir des enquêtes disponibles. Son calcul nécessite la collecte d'information relative à l'exclusion. Dans les différentes enquêtes, cela n'a pas été une préoccupation. Néanmoins, on peut admettre que le taux de déperdition reste un proxy de cet indicateur.

10. INDICATEUR D 2.3.1 « TAUX NET DE SCOLARISATION SELON LE RANG DE L'ENFANT »

Dans les différentes sources de données, l'information sur le rang des enfants n'est pas toujours collectée. L'information existe seulement dans les EDS. Elle y est collectée pour l'analyse de la fécondité donc inappropriée pour l'analyse de la relation rang de naissance et fréquentation scolaire. L'information telle

que collectée est très partielle et nécessite un travail laborieux d'appariement qui ne garantit pas une fiabilité de l'indicateur. En effet, il n'est pas certain que tous les enfants d'une femme se retrouvent dans le ménage. Par conséquent, on n'a pas leur situation scolaire. A l'inverse, on ne dispose pas du rang de naissance de tous les enfants listés sur le questionnaire ménage. Ce qui rend incertain le calcul de cet indicateur.

11. INDICATEUR D 2.3.4 « COUT MOYEN PAR APPRENANT SUPPORTE PAR LES MENAGES PAR RAPPORT AU REVENU MEDIAN DE LA REGION PAR QUINTILE »

Points de préoccupation

En somme, au regard des indicateurs présentés et des difficultés à mettre en œuvre certains, il est urgent et opportun de mener une réflexion pour l'analyse et la mesure de l'alphabétisation, des coûts de scolarisation et de l'impact de la santé sur la scolarisation des enfants.

Pour ce qui est de l'alphabétisation, une précision du concept est nécessaire afin d'aboutir à une harmonisation de la mesure ainsi qu'à une comparabilité des différents indicateurs produits notamment en ce qui concerne la question des tranches d'âges. Une amélioration de la production statistique s'avère nécessaire.

S'agissant du coût, une meilleure collecte de l'information au niveau individuel devra être envisagée. Les procédures actuelles de collecte des informations sur les coûts privilégient l'information agrégée. Il est donc souvent difficile voire impossible d'individualiser le coût de scolarisation.

Quant à la prise en compte de la santé dans l'analyse de la scolarisation des enfants, il s'agit surtout de mesurer et de montrer l'impact de l'état de santé des enfants et du cadre familial sur la scolarisation ou non des enfants et leur rendement. Des études locales existent, mais il serait intéressant de l'envisager à grande échelle en raison de la diversité des contextes sanitaires.

VII. RAPPORT D'ENQUETE DANS LA PROVINCE DE L'OU DALAN

MAXIME COMPAORÉ et MARIE FRANCE LANGE

1. INTRODUCTION

Ce rapport fait suite à deux missions effectuées dans la province de l'Oudalan du 9 au 14 février 2003 et du 11 au 14 mars 2003. Au cours de ces deux missions, nous avons pu recueillir auprès de la Direction provinciale de l'éducation de base et de l'alphabétisation (DPEBA) des données statistiques relatives au système formel (écoles primaires publiques et privées) et du système non formel (centre d'alphabétisation). Ce recueil de données statistiques a été complété par des enquêtes auprès de différents acteurs de l'éducation.

1.1. METHODOLOGIE D'ENQUETE

Des enquêtes de terrain ont été menées dans cinq écoles primaires situées en milieu urbain pour deux d'entre elles et en milieu rural pour les trois autres. Parmi ces cinq écoles, trois sont des écoles publiques « classiques », une est une école privée franco-arabe et la dernière est une école publique bilingue. Ont été interrogés, plusieurs groupes d'élèves, d'enseignants, de parents d'élèves, de responsables d'Association de parents d'élèves (APE) et d'Association des mères éducatives (AME). Quatre centres d'alphabétisation ont également été étudiés et plusieurs groupes d'apprenantes et d'apprenants ont été interrogés ainsi que leur formateur ou formatrice. Des interviews ont été menées auprès de deux opérateurs gérant des centres d'alphabétisation, de responsables administratifs de la Province ainsi qu'auprès de l'ensemble des cadres de la DPEBA de Gorom-Gorom.

1.2. CONDITIONS D'ENQUETE ET PROBLEMES RENCONTRES

Contrairement aux deux autres équipes de terrain (Province de la Tapoa et Province de la Comoé), notre équipe composée de deux chercheurs (Maxime Compaoré de l'INSS et Marie-France Lange de l'IRD) a changé de terrain au cours de la recherche sur les indicateurs du droit à l'éducation, débutée au Burkina Faso en novembre 2001. Notre premier terrain se situait en effet dans la zone de Nomgana, zone qui avait été choisie collectivement pour l'intérêt qu'elle représentait en terme de capacités institutionnelles, de dynamisme des associations intervenant dans le champ éducatif, de la présence d'innovations pédagogiques, etc. (Compaoré et Lange, 2003). Lors des réunions effectuées avec l'ensemble des équipes, il fut décidé de choisir une Province faisant partie des 20 Provinces prioritaires du PDDEB, peu étudiée et peu scolarisée. Ce choix nous a cependant demandé un plus grand investissement du fait que les acquis de

la précédente étude et de la connaissance du terrain n'ont pu être réutilisés. Enfin, comme nous le verrons ci-après, la situation de plurilinguisme de la Province a aussi ralenti notre travail.

Cependant, au fil des enquêtes menées, le choix de la Province de l'Oudalan s'est avéré pertinent. Cette Province est en effet représentative des zones très faiblement scolarisées, possédant à la fois une offre éducative très faible (tant dans l'enseignement formel que non formel), une offre éducative très peu diversifiée, des inégalités selon le sexe très importantes (dans le formel et le non formel), une quasi-absence d'innovations pédagogiques, des initiatives éducatives promues par les populations ou les ONG très marginales, une faible présence des bailleurs de fonds (ou partenaires financiers), peu enclins à investir dans des zones difficiles d'accès, etc. L'ensemble de ces caractéristiques, agissant concurremment et cumulativement pour maintenir ce type de zone dans un état de sous-scolarisation pérenne, engendre la reproduction des inégalités régionales et crée *un effet repoussoir* qui décourage les interventions futures. Les populations de ce type de région sont alors volontiers désignées comme opposées à l'école ou aux projets éducatifs, sans que l'analyse de l'offre éducative, tant quantitative que qualitative ait été effectuée. L'enjeu de l'étude de ce type de région est donc bien d'identifier les raisons de la reproduction de cette situation de sous-développement des projets éducatifs et du non droit à l'éducation engendré. Il est par ailleurs important de mesurer les progrès réalisés et de repérer les zones bénéficiant d'amélioration et celles qui connaissent une stagnation, voire une régression, de la scolarisation et de l'alphabétisation.

Cependant, c'est sans doute en partie cet isolement et ce faible investissement des interventions et des aides qui nous a valu un accueil très favorable et une disponibilité auprès de la DPEBA. Nous avons obtenu à la fois l'aide nécessaire à la collecte des données mais aussi des possibilités de discuter librement sur les difficultés que rencontre la Province en matière éducative.

Les problèmes rencontrés lors de nos enquêtes tiennent aux distances et à l'état des pistes (ou à l'absence de celles-ci) pour rencontrer les différents acteurs de l'éducation. Compte tenu de l'absence de moyens de transport, il ne nous a pratiquement jamais été permis de prévenir de notre visite, ce qui avait l'avantage de trouver les équipes d'enseignants et leurs élèves, telles qu'elles devaient être, sans que l'annonce de notre visite n'influence la fréquentation ou l'absence des uns ou des autres. En ce qui concerne le secteur formel, nous avons pu trouver les écoles ouvertes et les enseignants et leurs élèves au travail (à l'exception de deux enseignants qui étaient partis à Ouagadougou depuis plus d'un mois pour essayer de toucher leur salaire). Pour le non formel, par contre, il a été très difficile de trouver des centres d'alphabétisation ouverts. La première semaine de notre mission, tous les centres étaient fermés en raison de la fête du mouton (février 2003), mais des formateurs et leurs élèves ont accepté de nous rencontrer. La seconde semaine (mars 2003), nous n'avons guère eu plus de chance : le premier centre visité était fermé du fait de funérailles dans un village voisin, le second du fait que notre visite coïncidait avec le jour du marché et le troisième centre visité, annoncé comme 2^e année d'alphabétisation, effectuait en fait une 1^{ère} année avec un public très réduit, du fait, semble-t-il, que les apprenants de 2^e année avaient renoncé à suivre une seconde fois cette AI. Faute d'avoir pu trouver une FCB ouverte, et compte tenu du temps imparti, nous n'avons donc pas pu tester l'indicateur « degré de connaissance de base ».

Par ailleurs, du fait qu'il était très difficile de trouver la localisation des écoles et des centres d'alphabétisation (et en particulier du fait que certains d'entre eux n'étaient pas desservis par une piste), nous étions à chaque fois accompagnés d'un cadre de la DPEBA. Cependant, en accord avec ceux-ci, une fois les salutations et les présentations d'usage effectuées, les entretiens avaient lieu en dehors de leur présence, afin de permettre aux différentes personnes interrogées de répondre en toute liberté aux questions posées.

Cependant, le problème de la langue des interviews s'est posé dans toutes nos rencontres avec les apprenantes, les apprenants et leurs formateurs. Aucun des deux chercheurs ne parlait en effet l'une des trois principales langues de la Province. La situation linguistique de cette Province doit être notée, car elle explique l'échec ou l'absence d'expériences d'enseignement en langue nationale (à l'exception des centres d'alphabétisation et d'une seule école bilingue, nouvellement créée). Les trois langues majoritaires de cette Province sont le *fulfuldé*, le *songhai* et le *tamasheq* (l'ordre des langues citées est alphabétique et non démographique) et aucune d'elle ne joue réellement le rôle de langue véhiculaire. De fait, en l'absence de langue véhiculaire, et du fait que peu de locuteurs semblent pratiquer deux langues nationales, le français est souvent utilisé comme langue véhiculaire, mais compte tenu du faible développement de la scolarisation, il demeure néanmoins peu utilisé. Enfin, notons qu'en raison du nombre très faible de locuteurs pouvant effectuer des traductions, nous avons dû parfois demander l'aide de traducteurs impliqués dans les projets, ce qui peut constituer un biais... Ce fut aussi le cas des entretiens menés avec les parents d'élèves. Notons aussi que les entretiens avec les parents étaient parfois très longs, du fait de la nécessité d'effectuer la traduction dans plusieurs langues, certaines écoles recrutant au sein de zones plurilingues. Et il nous fallait donc bénéficier de plusieurs traducteurs...

Par contre, nous n'avons rencontré aucun problème de traduction au cours des enquêtes menées dans les écoles auprès des enseignants et des élèves, à l'exception de l'enseignant de l'école franco-arabe qui avait des difficultés à s'exprimer en français. L'interview des élèves de l'école franco-arabe, dont une partie avait préalablement été scolarisée en français, s'est par contre effectuée sans traducteur, les élèves francophones traduisant en *tamasheq*, *songhai* ou *fulfuldé*. Dans l'ensemble, les élèves de CM2 interrogés maîtrisaient parfaitement le français, sans doute du fait que cette langue fait fonction, dans cette province, de langue véhiculaire. En ce qui concerne les interviews des membres de l'AME et de l'APE de l'école franco-arabe, Maxime Compaoré posait les questions en *mooré* à l'une des responsables de l'AME (d'origine *mossi*) et effectuait la traduction en français à Marie-France Lange, tandis que la locutrice *mossi* assurait la traduction en *fulfuldé* au président de l'APE et aux autres femmes de l'AME. Les difficultés rencontrées par la diversité linguistique de la Province n'ont cependant pas entravé la qualité des interviews menées, mais il nous a fallu consacrer le double du temps (comparativement à l'enquête menée dans la zone moréphone de Nomgana), d'où la nécessité d'effectuer une seconde mission.

Ce rapport est composé de deux parties, la première porte sur les données quantitatives recueillies, tandis que la seconde aborde le recueil des données qualitatives. Chacune des parties est complétée par une conclusion qui permet de faire le bilan des indicateurs récoltés et d'en effectuer une analyse critique. Une conclusion générale conclut ce rapport : celle-ci se veut plus interrogative et prospective que réellement conclusive.

2. LES DONNEES QUANTITATIVES

Cette partie est relative au recueil des données statistiques éducatives des systèmes formel et non formel. Ces statistiques ont été recueillies à Gorom-Gorom au niveau de la Direction provinciale de l'éducation de base et de l'alphabétisation (DPEBA) de la Province de l'Oudalan. Nous avons également inclus des données tirées du logiciel du MEBA/PAEB.

2.1. LES INDICATEURS D'ACCEPTABILITE

Indicateur 2.5¹⁸ : % de salles construites par les collectivités et les communautés (formel et non formel)

Ces données n'étant pas disponibles, nous n'avons pas pu évaluer le pourcentage de salles construites par les populations. Pour posséder ces données, il faudrait enquêter auprès de l'ensemble des écoles afin d'y recueillir l'information.

Indicateur 2.6 : % de centres d'alphabétisation gérés par les communautés

Tous les centres d'alphabétisation sont gérés par les communautés, avec l'aide d'associations qui participent au financement du fonctionnement des centres. La DPEBA assure l'aide pédagogique, organise les sessions d'examen, recense l'ensemble des centres.

% d'écoles où les langues nationales sont intégrées aux apprentissages

Une seule école bilingue, *école bilingue de Bidi*, créée et financée par l'OSEO, assure l'enseignement en langue nationale (*fulfuldé*).

Par ailleurs, deux écoles, une école franco-arabe et une medersa, assurent un enseignement en langue arabe.

% de centres d'alphabétisation liés à des activités sociales ou de production

La plupart des centres d'alphabétisation semblent liés à des activités de production, mais aucun recensement statistique n'existe. Cependant, du fait que plus de la moitié des centres d'alphabétisation de la Province sont créés et gérés par l'UGVO et le PDL/UDL, c'est-à-dire soit dépendant d'associations de producteurs, soit liés à des projets de développement, le lien entre alphabétisation et activités de production est très fort.

Indicateur 3.4 : % d'écoles disposant d'une trousse de premiers secours

Pratiquement aucune école ne dispose d'une trousse de premier secours, cependant aucun recensement statistique n'existe pour confirmer cette affirmation.

2.2. LES INDICATEURS D'ADAPTABILITE

Indicateur 2.3 : Nombre d'apprenants inscrits en cours du soir (formel et non formel)

Selon les informations recueillies lors des entretiens, il n'y a pas de cours du soir à Gorom-Gorom. Par contre, la pratique des cours de soutien aux élèves semble répandue, sans que nous ayons pu en mesurer l'ampleur. Les cours particuliers sont le plus souvent donnés par les enseignants au domicile de leur élève. Ce phénomène de cours d'appui à la scolarisation semble toucher principalement les élèves des collèges et du lycée de Gorom-Gorom.

Taux d'exclusion / taux d'abandon (formel/ non formel)

- Pour le système formel, il faut utiliser le logiciel du MEBA et calculer ce taux d'exclusion et d'abandon.
- Pour le système non formel, le taux est disponible à Gorom-Gorom : il est de 11,29 % pour l'ensemble des apprenants et de 5,17 % pour les femmes.

¹⁸ La numérotation des indicateurs mentionnés ici se réfère à celle présentée dans le Tableau de Bord version 14 du chapitre II.

2.3. LES INDICATEURS DE DOTATION

% d'enseignants ayant les qualifications requises (pour le non formel)

L'ensemble des formateurs ont reçu la formation nécessaire en vue d'assurer les cours d'alphabétisation. Cependant, lors des entretiens réalisés avec plusieurs d'entre eux, il est apparu qu'une forte demande de recyclage ou de formation complémentaire était demandée, sans être toujours satisfaite.

% d'enseignants ayant suivi une formation continue durant les trois années précédentes

Dans le non formel, il n'est pas possible de calculer ce pourcentage, compte tenu de l'absence de formation. Cependant, les entretiens menés avec les formateurs (bien que non représentatifs, du fait du faible nombre d'entretiens) indiquent une demande des formateurs. Un formateur interrogé a cependant fait part de sa satisfaction d'avoir reçu une formation, car selon lui, il n'avait pas l'impression de progresser.

Les demandes de formation des formateurs s'appuient sur deux raisons :

- « ne pas stagner et progresser » ;
- « compléter ses connaissances pour pouvoir répondre aux demandes des apprenants, ce qui est souvent difficile du fait de l'absence de documents ».

Ces deux raisons renvoient en fait à la difficulté de se procurer des documents dans beaucoup de villages. Le niveau éducatif (tant formel que non formel) étant très faible dans la Province, les rares lettrés ont aussi le sentiment d'être isolés. Les stages de formation sont pour eux des occasions de confronter leurs connaissances avec d'autres personnes, mais aussi d'en acquérir de nouvelles. Les formateurs craignent aussi de « *de ne pas en savoir plus que leurs élèves* » et de ne pas pouvoir jouer leur rôle d'enseignant.

Dans le formel, nous n'avons pu obtenir des réponses qu'après des enseignants interrogés, ce qui ne permet pas de calculer un pourcentage. Par ailleurs, une grande partie des enseignants étant des sortants de l'École nationale de l'enseignement du primaire (ENEP), la question n'avait pas de sens.

Ratio nombre de centres d'alphabétisation / superviseur (non formel)

95 centres d'alphabétisation sont recensés par la DPEBA en 2003, pour 95 formateurs (dont seulement 16 femmes) et 9 superviseurs. On observe donc une très grande disparité entre le nombre de formateur de sexe masculin (79) et le nombre de formatrice (16). Parmi les 9 superviseurs, il semble que l'on ne recense que des hommes (à vérifier).

Le ratio (formé par 95 centres / 9 superviseurs) est d'environ 10 centres par superviseur. Il est donc très faible, si l'on prend en compte les difficultés de communication très importantes que l'on rencontre dans la Province de l'Oudalan. Rappelons que cette Province ne comporte aucune route goudronnée, aucun pont digne de ce nom (mais des radiers ou des passages utilisables en saison sèche), plusieurs pistes aisément praticables en saison sèche, quelques pistes en très mauvais état et surtout l'absence totale de piste dans certaines parties de la Province. Plusieurs centres, éloignés de toute piste, sont ainsi difficilement accessibles en moto ou en voiture « normale ». Pour effectuer certains trajets, des voitures « tout terrain » s'avèrent nécessaires, même en saison sèche.

Nombre de classes sans enseignant (par province)

(Période de référence : rentrée de l'année scolaire en cours en février 2003)

Aucune classe n'est sans enseignant début février 2003 dans la Province de l'Oudalan. Cependant, cette situation semble relativement récente, puisque certaines écoles rurales étaient encore l'an passé en très grande difficulté du fait du manque d'enseignants. Ainsi, certaines classes n'avaient pu être ouvertes l'an

passé à l'école de Tin Akoff. Lors des entretiens, les parents d'élèves se sont plaints de cette situation où certaines années, des classes n'ont pu fonctionner, faute de maîtres. Il semble que le phénomène était relativement fréquent dans la Province, jusqu'à la rentrée 2002-2003.

Pour l'année en cours, et pour la Province, les enseignants sont plus nombreux que les classes disponibles, ce qui permet de palier les nombreuses absences dues au fait que les enseignants nouvellement nommés sont obligés de se rendre à Ouagadougou pour percevoir leurs salaires. Or, comme nous l'avons noté précédemment, les jeunes enseignants tout juste sortis de l'ENEP sont majoritaires dans la Province de l'Oudalan.

Par ailleurs, le surplus d'enseignant va être utilisé dès la prochaine rentrée pour permettre aux nouvelles écoles et salles de classe en cours de construction de pouvoir fonctionner.

Après avoir été longtemps sous-équipée tant en infrastructures qu'en personnel enseignant, la province de l'Oudalan, classée parmi les provinces prioritaires, semble bénéficier de moyens accrus tant dans le cadre du Plan décennal que dans celui de l'initiative PPTE. On constate donc de réels progrès, même si l'accès (en terme quantitatif) à l'école et aux centres d'alphabétisation est encore très en dessous de la moyenne nationale du pays.

% de centres alpha manquant de l'un au moins de ces équipements essentiels : point d'eau, latrines (différenciées F et H), cantine

Aucun centre de la Province de l'Oudalan, ne possède un point d'eau, ce qui engendre un pourcentage des centres d'alphabétisation manquant au moins d'un des trois équipements retenus égal à 100. Douze centres disposent de latrines (sans qu'il soit possible de savoir si elles sont différenciées ou non selon le sexe) et soixante-cinq centres possèdent une cantine sur un total de quatre-vingt-quinze centres.

% de centres alpha offrant la sécurité nécessaire (murs, toiture, ouvertures)

Sur les 95 centres que compte la Province de l'Oudalan, 23 sont construits en dur, 12 en banco amélioré, 60 sont des hangars.

La nomenclature retenue par la DPEBA (construction en dur, en banco amélioré ou hangar) ne permet pas cependant de mesurer ni la fonctionnalité, ni la dangerosité des centres. Certains hangars sont neufs et construits en dur et ne représente aucune dangerosité, tandis que des centres recensés comme construits en dur s'avèrent en très mauvais état et dangereux (murs qui menacent de s'écrouler, tôles arrachées et menaçant de tomber à l'intérieur de la classe, etc.).

A défaut d'effectuer une visite systématique de tous les centres, il est donc impossible de produire un pourcentage de centres d'alphabétisation offrant la sécurité nécessaire.

% de centres alpha ayant l'équipement nécessaire (tableaux noirs, tables bancs, bureaux, chaises, armoires)

Sur les 95 centres d'alphabétisation, 95 possèdent un tableau et des tables-bancs, 12 possèdent un bureau pour l'enseignant, des chaises et des armoires.

Pour la Province de l'Oudalan, on peut considérer que seuls 12,63 % des centres d'alphabétisation possède l'équipement nécessaire.

% de centres alpha ayant au moins un manuel par discipline et par niveau et apprécier la dotation en manuel dans les écoles par discipline et par niveau

Selon les statistiques de la DPEBA, les 95 centres d'alphabétisation possèdent des manuels pour les formateurs et les apprenants. Cependant, les enquêtes menées dans les centres semblent indiquer (même si elles ne peuvent être considérées comme représentatives, du fait de la faiblesse du nombre de centres

enquêtés) que les manuels sont en nombre insuffisant, en particulier pour la seconde année d'alphabétisation.

% d'écoles et de centres d'alphabétisation disposant d'une bibliothèque

- 0 % de centre des centres d'alphabétisation possède une bibliothèque.
- Le pourcentage d'écoles primaires détenant une bibliothèque n'a pu être obtenu.

% d'écoles et de centres d'alphabétisation ayant une structure d'accueil de la petite enfance

Aucune structure d'accueil de la petite enfance ne semble exister dans la Province de l'Oudalan.

L'école bilingue de Bidi a un projet d'ouverture d'une structure d'accueil pour la petite enfance, mais ce projet semblait rencontrer l'opposition d'un responsable religieux. Les différentes personnalités du village étaient en cours de négociation...

Un centre pour la petite enfance a également été construit à Gorom-Gorom par la Mairie de cette ville, mais n'était, lui aussi, pas encore fonctionnel, du fait de problèmes, difficiles à identifier...

2.4. LES INDICATEURS D'ACCESSIBILITE

% de formatrices

Le pourcentage de formatrices est très faible dans la Province de l'Oudalan : 16,84 %. Ce taux, très faible, reflète parfaitement les très grandes inégalités sexuelles dans l'accès à éducation formelle ou non formelle des filles et des femmes au sein de la Province de l'Oudalan.

Rapport taux d'exclusion/ d'abandon fille / garçon (formel/ non formel)

Pour le non formel, le taux d'exclusion/abandon est de 11,29 % pour l'ensemble des apprenants et de 5,17 % pour les femmes. On peut donc estimer que les femmes abandonnent moins souvent que les hommes les cours d'alphabétisation. Cependant, les femmes sont beaucoup moins nombreuses à fréquenter les centres d'alphabétisation que les hommes.

Pour le formel, il faudrait calculer les taux à partir des statistiques du MEBA. Par ailleurs, compte tenu que certains chiffres relatifs à l'enseignement non formel apparaissent comme contradictoires (comme nous le verrons ultérieurement), il convient de prendre ces indicateurs avec circonspection. Il conviendrait en effet de promouvoir des enquêtes spécifiques sur les modalités de recueil des statistiques du non formel et d'en assurer la vérification sur le terrain.

Capacité d'accueil en formation initiale / nombre d'analphabètes par sexe et province (comparer l'offre % à la demande)

La capacité d'accueil en formation initiale peut se mesurer en prenant le nombre d'apprenantes et d'apprenants inscrits en 2003 dans les centres d'alphabétisation, soit un total de 1393, composé de 893 hommes et de 766 femmes (voir tableau 1) et en le rapportant au nombre d'analphabètes. Ce dernier chiffre n'était pas disponible au niveau de la DPEBA mais devrait être disponible au niveau du MEBA. La DEPBA nous a cependant fourni le pourcentage d'analphabète dans la Province, soit 84 %.

Compte tenu de ce taux, du faible taux de scolarisation (engendrant chaque année de nouveaux analphabètes) et du nombre tout aussi faible d'apprenantes et d'apprenants, les capacités d'accueil en formation initiale semblent très faibles. En l'absence d'enquêtes auprès des populations analphabètes, il est cependant difficile d'évaluer la demande en alphabétisation de la population de la Province.

Nombre de centres ouverts les 3 dernières années : 1999-2000 ; 2000-2001 ; 2001-2002

Pour les trois dernières années (1999-2000 ; 2000-2001 ; 2001-2002), 246 centres d'alphabétisation ont été ouverts.

Pour l'année 2003, 95 centres d'alphabétisation ont été ouverts.

% de la pop. scolarisable qui se trouve à + de 2,5 km d'une école

On peut estimer, compte tenu de l'étendue de la Province et du faible nombre d'écoles, que la majorité de la population scolarisable se trouve à plus de 2,5 km d'une école. Cependant, on constate des progrès sur le plan de l'accessibilité du fait des créations d'écoles en cours, mais le retard de la Province est tel que l'on ne peut guère espérer une nette amélioration à court terme. Tout dépendra de la façon dont les moyens attribués dans le cadre du Plan décennal et dans celui de l'initiative PPTE seront répartis et si la priorité affichée en faveur des 20 provinces dites prioritaires sera respectée.

Il faudrait pouvoir utiliser le logiciel de la carte scolaire récemment réalisé pour essayer de produire une estimation de la population scolarisable qui se trouve à plus de 2,5 km d'une école. Malheureusement, ce logiciel ne fonctionnait déjà plus à la DPEBA.

2.5. CONCLUSION

Nous avons pu trouver une partie des indicateurs sur le terrain, essentiellement auprès de la DPEBA.

Certains indicateurs recherchés ne sont pas disponibles pour le non formel. Pour le formel, il faudrait exploiter de façon systématique le logiciel MEBA/PAEB. Nous n'avons cependant pas réussi à nous procurer la dernière mise à jour, ce qui limite considérablement l'intérêt de l'utiliser. Nous espérons pouvoir nous procurer cette mise à jour, afin de mieux exploiter les données statistiques, que nous pourrions intégrer au sein d'une recherche complémentaire. Dans l'ensemble, on peut regretter la faible exploitation des moyens techniques créés (logiciel MEBA/PAEB, carte éducative) en vue de faciliter la gestion, l'évaluation et l'établissement de plans de développement du secteur éducatif, tant au plan national qu'au niveau provincial. Au niveau provincial, on observe cependant une nette amélioration des conditions de travail (climatiseur récemment acheté permettant la protection du matériel informatique, nouvel ordinateur et nouvelle imprimante). On note cependant la difficulté d'entretenir ce type de matériel en l'absence d'informaticien ou d'électronicien capable de gérer les petites pannes. L'isolement de la Province (aucun transport en commun direct pour effectuer la liaison Ouagadougou-Gorom-Gorom, la liaison Dori — chef-lieu de Région — avec Gorom-Gorom est aléatoire même en saison sèche et interrompue s'il pleut) constitue un handicap très important.

D'autres indicateurs ne peuvent être calculés à partir des données recueillies. On citera pour exemple les informations sur le type de construction qui ne sont guère exploitables, puisque l'on ne peut pas déduire l'état des locaux à partir de celles-ci. Comme les enquêtes de terrain dans la Province de l'Oudalan l'ont montré, certaines constructions en dur peuvent être très délabrées, non entretenues et s'avérer dangereuses, alors que des hangars construits récemment procurent un minimum de confort et de sécurité. Cependant, le document « *Plan d'action de la DPEBA de l'Oudalan* » fournit quelques informations sur les locaux scolaires à réhabiliter. Pour le non formel, les constructions des centres d'alphabétisation semblent également poser problèmes. Si les opérateurs semblent pouvoir sans problème recruter et rémunérer les formateurs, ils ne disposent souvent pas de financement pour construire les locaux. Par ailleurs, selon les informations recueillies auprès d'un opérateur, le FONAENF n'attribue pas de moyens financiers pour la construction des centres (à vérifier). Or, dans cette Province démunie et disposant de peu d'interventions extérieures (ONG ou coopérations bilatérales), il n'est guère aisé de trouver les aides nécessaires à la construction de locaux.

Pour posséder divers indicateurs manquants, il faudrait aussi mener une enquête exhaustive au sein de toutes les écoles et les centres d'alphabétisation, ce qui n'était guère réalisable dans le cadre de cette étude, compte tenu des moyens financiers et du temps impartis.

La province de l'Oudalan est l'une des provinces les plus isolées du Burkina Faso et l'une des moins scolarisées du Burkina Faso. Dans le non formel, on peut observer une offre très faible et très peu diversifiée (absence de CEBNF). Le nombre d'apprenantes et d'apprenants inscrits en centre d'alphabétisation est évalué à 1393 pour l'année 2003, la parité F/H s'élève à 0,89 pour l'ensemble de la Province, avec de fortes disparités selon les opérateurs, comme l'indique le tableau 1. Seuls deux opérateurs, Sahel Alpha (qui accorde une très importante priorité à l'alphabétisation des femmes avec une parité de 2,46) et l'ACECO qui atteint l'égalité F/H avec une parité de 1, semblent avoir une réelle détermination en matière d'égalité des sexes pour l'accès à l'éducation. A l'opposé, les trois autres opérateurs obtiennent des parités très faibles, de 0,34, 0,56, et 0,63. Cependant, il est difficile d'interpréter ces différences sur le plan des inégalités sexuelles sans se référer à l'historique de l'implantation de ces opérateurs et surtout sans prendre en compte la spécificité de leurs zones d'intervention. En effet, certaines zones de la Province de l'Oudalan sont encore marquées par l'absence de toute infrastructure scolaire ou éducative et l'intervention dans ces zones s'avère plus difficile qu'au sein de zones où des projets éducatifs ont été développés et ont déjà obtenu l'adhésion des populations.

Tableau 1 : Effectifs des apprenants inscrits en centre d'alphabétisation, selon l'opérateur et selon le sexe de l'apprenant, parité F/H, année 2003 (Source : DPEBA de Gorom-Gorom, Province de l'Oudalan)

Nom de l'opérateur	Effectifs des apprenants	Effectifs des apprenantes	Total des effectifs des apprenants	Parité F/H
Sahel Alpha	76	187	263	2,46
PSB/UGVO	35	12	47	0,34
ACECO	273	273	310	1,00
PDL/UDL	100	56	156	0,56
Espoir dans le désert	379	238	617	0,63
Ensemble des opérateurs	863	766	1393	0,89

/

Tableau 2 : Taux nets de scolarisation au Burkina Faso selon les régions et selon le sexe en 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-00 et 2000-01 (Source : Logiciel MEBA/PAEB)

Régions	1996-97			1997-98			1998-99			1999-00			2000-01		
	TNS F	TNS G	TNS												
BOUCLE DU MOUHOUN	24,34	34,49	29,59	25,22	35,83	30,71	25,21	35,33	30,45	26,13	36,01	31,24	27,64	37,60	32,79
CENTRE	65,48	71,97	68,69	67,12	73,13	70,10	67,12	72,61	69,84	68,22	73,07	70,62	69,98	74,53	72,23
CENTRE-EST	19,51	31,01	25,49	20,95	31,32	26,34	22,48	32,11	27,49	24,54	33,65	29,28	26,22	35,02	30,80
CENTRE-NORD	13,81	27,93	20,97	14,77	28,15	21,56	16,20	29,95	23,18	17,26	31,09	24,28	17,75	31,19	24,57
CENTRE-OUEST	27,30	41,75	34,81	27,84	40,68	34,52	28,28	40,09	34,42	28,49	39,62	34,27	29,32	39,68	34,71
CENTRE-SUD	25,11	35,98	30,73	25,88	35,56	30,89	26,30	36,17	31,40	27,14	36,58	32,02	28,11	37,00	32,71
EST	9,91	17,78	13,95	11,05	18,81	15,03	12,27	20,35	16,42	13,91	21,67	17,89	14,63	22,26	18,55
HAUTS-BASSINS	39,18	50,59	45,04	38,73	49,01	44,01	38,81	49,10	44,10	40,15	50,29	45,36	41,12	50,91	46,15
NORD	20,34	41,09	30,71	21,29	41,38	31,33	21,66	40,92	31,29	21,79	40,69	31,23	22,45	40,61	31,53
PLATEAU CENTRAL	18,02	30,76	24,54	19,49	30,84	25,30	21,70	33,28	27,63	22,91	34,34	28,76	23,95	35,03	29,62
SAHEL	9,62	14,93	12,38	10,67	15,97	13,43	11,52	16,66	14,20	13,45	19,32	16,51	13,80	18,80	16,41
SUD	18,18	31,38	25,20	19,88	32,46	26,56	21,18	32,78	27,34	22,10	33,37	28,09	23,76	35,20	29,84
SUD-OUEST	25,16	39,15	32,36	26,43	40,37	33,60	27,39	40,88	34,33	27,92	42,04	35,19	29,15	43,63	36,60
BURKINA FASO	25,12	37,15	31,29	26,10	37,46	31,92	26,84	37,86	32,49	27,84	38,61	33,36	28,91	39,35	34,26

Tableau 3 : Taux nets de scolarisation selon les Provinces de la Région du Sahel et selon le sexe, en 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-00 et 2000-01
(Source : Logiciel MEBA/PAEB)

Provinces	1996-97			1997-98			1998-99			1999-00			2000-01		
	TNS F	TNS G	TNS												
OUDALAN	12,82	20,87	17,05	13,30	20,25	16,95	12,98	20,10	16,72	15,21	21,97	18,76	15,59	20,96	18,41
SENO	11,67	16,47	14,19	11,84	16,54	14,30	11,49	15,14	13,41	13,29	18,51	16,03	12,56	16,89	14,83
YAGHA	3,44	6,36	4,93	6,39	10,66	8,57	10,14	15,48	12,87	11,97	17,84	14,97	13,89	19,56	16,78
Ensemble Région du Sahel	9,62	14,93	12,38	10,67	15,97	13,43	11,52	16,66	14,20	13,45	19,32	16,51	13,80	18,80	16,41

Tableau 4 : Taux nets de scolarisation selon les départements et selon le sexe dans la Province de l'Oudalan, en 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-00 et 2000-01

Départements	1996-97			1997-98			1998-99			1999-00			2000-01		
	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T
DEOU	10,70	22,88	17,10	13,01	29,22	21,52	11,11	29,99	21,03	13,16	29,80	21,90	14,78	24,85	20,07
GOROM-GOROM	15,41	24,88	20,38	14,34	21,53	18,12	14,88	21,02	18,10	16,55	21,76	19,29	17,85	22,64	20,36
MARKOYE	13,78	19,30	16,68	15,81	20,48	18,26	16,56	22,13	19,49	19,91	27,68	23,99	18,55	24,46	21,65
OURSY	11,59	15,05	13,41	14,70	15,25	14,99	10,35	10,64	10,50	13,10	14,66	13,92	11,78	14,11	13,01
TIN AKOFF	4,95	9,36	7,27	5,66	8,74	7,28	5,01	9,53	7,39	7,78	11,85	9,92	6,69	10,43	8,65
Ensemble Province de l'Oudalan	12,82	20,87	17,05	13,30	20,25	16,95	12,98	20,10	16,72	15,21	21,97	18,76	15,59	20,96	18,41

Source : Logiciel MEBA/PAEB

Tableau 5 : Évolution des effectifs (enseignement primaire) selon le sexe, la parité filles/garçons, de 1996-97 à 2000-01, selon les régions, et pour la Province de l'Oudalan selon les départements (Source : Logiciel MEBA/PAEB)

			1996-97				1997-98				1998-99				1999-2000				2000-2001				
			F	G	P	Total																	
BOUCLE DU MOUHOUN			31503	47988	0,66	79491	33674	51564	0,65	85238	34726	52274	0,66	87000	36190	53578	0,68	89768	39281	57244	0,69	96525	
CENTRE			66377	71079	0,93	137456	69557	73614	0,94	143171	72650	76199	0,95	148849	75664	79146	0,96	154810	79701	82919	0,96	162620	
CENTRE-EST			18723	31740	0,59	50463	20362	32812	0,62	53174	22408	34645	0,65	57053	24388	36464	0,67	60852	26866	38879	0,69	65745	
CENTRE-NORD			14221	29181	0,49	43402	15826	30877	0,51	46703	17829	33411	0,53	51240	19182	35380	0,54	54562	20409	36341	0,56	56750	
CENTRE-OUEST			29781	48765	0,61	78546	31594	49856	0,63	81450	32705	50225	0,65	82930	33552	50221	0,67	83773	35689	51962	0,69	87651	
CENTRE-SUD			15199	23104	0,66	38303	15926	23605	0,67	39531	16873	24707	0,68	41580	17610	25272	0,70	42882	19046	26723	0,71	45769	
EST			9294	16984	0,55	26278	10586	18621	0,57	29207	12222	20864	0,59	33086	14084	22739	0,62	36823	15674	24660	0,64	40334	
HAUTS-BASSINS			36202	49148	0,74	85350	37468	49922	0,75	87390	38894	51537	0,75	90431	40247	53231	0,76	93478	42145	55354	0,76	97499	
NORD			28745	57437	0,50	86182	30619	60190	0,51	90809	32323	61207	0,53	93530	33811	62808	0,54	96619	35952	64921	0,55	100873	
PLATEAU CENTRAL			12041	20866	0,58	32907	13215	21877	0,60	35092	15112	24343	0,62	39455	16277	25456	0,64	41733	17466	26648	0,66	44114	
SAHEL	OUDALAN	DEOU	179	468	0,38	647	225	590	0,38	815	214	578	0,37	792	228	562	0,41	790	261	558	0,47	819	
		GOROM																					
		GOROM	889	1551	0,57	2440	858	1461	0,59	2319	927	1478	0,63	2405	1086	1599	0,68	2685	1257	1772	0,71	3029	
		MARKOYE	240	390	0,62	630	294	432	0,68	726	324	475	0,68	799	396	616	0,64	1012	391	597	0,65	988	
		OURSY	128	165	0,78	293	138	165	0,84	303	109	119	0,92	228	132	180	0,73	312	148	192	0,77	340	
		TIN AKOFF	72	151	0,48	223	82	140	0,59	222	94	170	0,55	264	121	198	0,61	319	121	205	0,59	326	
		OUDALAN *	1508	2725	0,55	4233	1597	2788	0,57	4385	1668	2820	0,59	4488	1963	3155	0,62	5118	2178	3324	0,66	5502	
SAHEL			3975	6748	0,59	10723	4483	7397	0,61	11880	5076	7878	0,64	12954	6089	9462	0,64	15551	6663	9901	0,67	16564	
SUD			9558	18477	0,52	28035	10652	19840	0,54	30492	11639	20716	0,56	32355	12514	21497	0,58	34011	13759	23007	0,60	36766	
SUD-OUEST			15421	25550	0,60	40971	16534	27020	0,61	43554	17620	28310	0,62	45930	18169	29129	0,62	47298	19393	30688	0,63	50081	
Total Burkina Faso			291040	447067	0,65	738107	310496	467195	0,66	777691	330077	486316	0,68	816393	347777	504383	0,69	852160	372044	529247	0,70	901291	

Tableau 6 : Évolution des effectifs (enseignement primaire) selon le sexe, la parité filles/garçons, de 1996-97 à 2000-01, selon départements et selon les écoles de Province de l'Oudalan (Source : logiciel MEBA/PAEB)

Départements	Ecoles	1996-97				1997-98				1998-99				1999-00				2000-01				
		F	G	Parité	Total	F	G	Parité	Total	F	G	Parité	Total	F	G	Parité	Total	F	G	Parité	Total	
DEOU	BOULIKESSI	9	35	0,26	44	19	75	0,25	94	7	23	0,30	30	11	29	0,38	40	12	27	0,44	39	
	DEOU	DEOU	63	182	0,35	245	64	162	0,40	226	90	195	0,46	285	115	203	0,57	318	147	227	0,65	374
		DEOU PRIVE					77	188	0,41	265	72	213	0,34	285	72	210	0,34	282	70	180	0,39	250
	Somme DEOU *		63	182	0,35	245	141	350	0,40	491	162	408	0,40	570	187	413	0,45	600	217	407	0,53	624
	FERERIO		74	168	0,44	242	34	50	0,68	84	22	52	0,42	74	8	24	0,33	32	8	20	0,40	28
	GANDAFABOU		17	24	0,71	41	13	61	0,21	74	12	56	0,21	68	10	47	0,21	57	9	51	0,18	60
	GOUNTOWOLA		16	59	0,27	75	18	54	0,33	72	11	39	0,28	50	12	49	0,24	61	15	53	0,28	68
Somme DEOU *		179	468	0,38	647	225	590	0,38	815	214	578	0,37	792	228	562	0,41	790	261	558	0,47	819	
GOROM GOROM	ASSINGA	23	59	0,39	82	13	46	0,28	59	4	24	0,17	28	11	40	0,28	51	8	36	0,22	44	
	BEIGA	39	39	1,00	78	36	36	1,00	72	34	32	1,06	66	28	37	0,76	65	32	55	0,58	87	
	BIDI																	27	48	0,56	75	
	BOSSEYE DOGABE	23	50	0,46	73	34	71	0,48	105	49	81	0,60	130	32	64	0,50	96	28	71	0,39	99	
	CHARAM-CHARAM	33	71	0,46	104	51	88	0,58	139	37	69	0,54	106	78	77	1,01	155	76	68	1,12	144	
	DARKOYE	5	16	0,31	21	5	15	0,33	20	7	16	0,44	23	7	16	0,44	23	7	16	0,44	23	
	DEBALING													15	30	0,50	45	20	31	0,65	51	
	DEBANTIA													20	25	0,80	45	36	34	1,06	70	
	DEBERE													24	52	0,46	76	28	60	0,47	88	
	DOUMAN	73	112	0,65	185	43	78	0,55	121	63	131	0,48	194	37	46	0,80	83	61	85	0,72	146	
	ESSAKAN	21	46	0,46	67	43	75	0,57	118	63	83	0,76	146	49	65	0,75	114	46	48	0,96	94	
	FOURKOUSSOU	28	38	0,74	66	24	35	0,69	59	25	51	0,49	76	18	43	0,42	61	18	52	0,35	70	
	GAGARA													9	18	0,50	27	13	25	0,52	38	
GAIGOUGAIGOU	28	69	0,41	97	26	73	0,36	99	14	34	0,41	48	15	30	0,50	45	28	46	0,61	74		

GANGANI		28	62	0,45	90	18	60	0,30	78	20	51	0,39	71	17	45	0,38	62	21	43	0,49	64
GOROM-GOROM	FRANCO ARABE GOROM-GOROM																	18	44	0,41	62
	GOROM CENTRE	224	236	0,95	460	214	215	1,00	429	195	242	0,81	437	213	251	0,85	464	221	247	0,89	468
	GOROM EST	87	101	0,86	188	97	112	0,87	209	135	133	1,02	268	124	118	1,05	242	151	140	1,08	291
	GOROM NORD	32	67	0,48	99	23	62	0,37	85	33	74	0,45	107	36	78	0,46	114	34	66	0,52	100
Somme GOROM-GOROM		343	404	0,85	747	334	389	0,86	723	363	449	0,81	812	373	447	0,83	820	424	497	0,85	921
		1996-97				1997-98				1998-99				1999-00				2000-01			
Départements	Ecoles	F	G	Parité	Total																
	KOIREZENA	53	127	0,42	180	33	84	0,39	117	47	120	0,39	167	52	136	0,38	188	71	125	0,57	196
	MAMASSI													22	52	0,42	74	22	50	0,44	72
	MENEGOU	19	68	0,28	87	22	49	0,45	71	25	40	0,63	65	35	39	0,90	74	52	47	1,11	99
	N GUIDOYE	16	46	0,35	62	31	67	0,46	98	26	52	0,50	78	31	57	0,54	88	50	57	0,88	107
	PETABOULI													11	21	0,52	32	9	18	0,50	27
	SAOUGA	72	97	0,74	169	66	101	0,65	167	74	96	0,77	170	76	101	0,75	177	57	94	0,61	151
	SET SERE	11	77	0,14	88	4	36	0,11	40	7	30	0,23	37	14	48	0,29	62	11	43	0,26	54
	TASMAKATT	53	95	0,56	148	52	95	0,55	147	51	72	0,71	123	76	64	1,19	140	75	68	1,10	143
	TIOFOLBOYE	21	75	0,28	96	23	63	0,37	86	18	47	0,38	65	36	46	0,78	82	37	55	0,67	92
Somme GOROM GOROM		889	1551	0,57	2440	858	1461	0,59	2319	927	1478	0,63	2405	1086	1599	0,68	2685	1257	1772	0,71	3029
MARKOYE	DAMBAM	34	48	0,71	82	28	45	0,62	73	47	55	0,85	102	45	55	0,82	100	54	58	0,93	112
	DARKOYE WARAG-WARAG													33	29	1,14	62	45	30	1,50	75
	MARKOYE	100	150	0,67	250	106	139	0,76	245	125	167	0,75	292	139	239	0,58	378	134	221	0,61	355
	SALMOSSI	49	64	0,77	113	58	84	0,69	142	37	65	0,57	102	37	79	0,47	116	36	87	0,41	123
	TOKABANGOU	38	85	0,45	123	55	97	0,57	152	70	123	0,57	193	79	132	0,60	211	62	128	0,48	190
Somme MARKOYE		240	390	0,62	630	294	432	0,68	726	324	475	0,68	799	396	616	0,64	1012	391	597	0,65	988
OURS	BOULEL	10	24	0,42	34	19	33	0,58	52	22	37	0,59	59	23	42	0,55	65	28	46	0,61	74
	KOLLEL	29	30	0,97	59	29	23	1,26	52	33	25	1,32	58	23	29	0,79	52	33	40	0,83	73

	OURSY	62	58	1,07	120	74	66	1,12	140	51	51	1,00	102	79	83	0,95	162	76	85	0,89	161
	YOMBOLI	27	53	0,51	80	16	43	0,37	59	3	6	0,50	9	7	26	0,27	33	11	21	0,52	32
Somme OURSY		128	165	0,78	293	138	165	0,84	303	109	119	0,92	228	132	180	0,73	312	148	192	0,77	340
TIN AKOFF	BELDIABE	7	18	0,39	25	6	19	0,32	25	32	75	0,43	107	19	48	0,40	67	19	51	0,37	70
	KACHAM	29	46	0,63	75	29	44	0,66	73	18	31	0,58	49	19	43	0,44	62	31	53	0,58	84
	TIN HASSAN													23	40	0,58	63	13	43	0,30	56
	TIN-AKOFF	36	87	0,41	123	47	77	0,61	124	44	64	0,69	108	60	67	0,90	127	58	58	1,00	116
Somme TIN AKOFF		72	151	0,48	223	82	140	0,59	222	94	170	0,55	264	121	198	0,61	319	121	205	0,59	326
Ensemble Province de l'Oudalan		1508	2725	0,55	4233	1597	2788	0,57	4385	1668	2820	0,59	4488	1963	3155	0,62	5118	2178	3324	0,66	5502

3. DONNEES QUALITATIVES

3.1. LES INDICATEURS D'ACCEPTABILITE

Existence ou non de structures de concertation et de coordination des acteurs

Il existe un cadre de concertation au niveau de la Province, mais les différents acteurs ne semblent pas être beaucoup impliqués.

Est-ce que le suivi et la mise en œuvre du PDDEB fait intervenir les différents acteurs ? Idem pour le FONAENF ? Connaissent-ils le PDDEB et le FONAENF ?

Lors des enquêtes de terrain menées dans la Province de l'Oudalan, nous avons pu constater que la plupart des acteurs de base de l'éducation (parents d'élèves, responsables d'association, enseignants) ne connaissaient pas ni le contenu du PDDEB, ni ses objectifs. Ceci confirme les premières enquêtes menées dans la région de Nomgana où nous avons pu faire le même constat (Compaoré et Lange, 2003). Seuls les cadres de la DPEBA ont une bonne connaissance du Plan décennal. La connaissance du FONAENF semble par contre mieux partagée, en particulier par les responsables des associations oeuvrant dans le cadre de l'alphabétisation (opérateurs).

Existence ou non de structures d'évaluation du PDDEB et du FONAENF ? (des dispositions ont-elles été prises ?)

Nous n'avons pas pu identifier de structures d'évaluation du PDDEB, tandis que pour le FONAENF, des réunions régulières de certains acteurs (en particulier des opérateurs) semblent indiquer un suivi des décisions prises. Dans l'ensemble, les acteurs de base (parents d'élèves, apprenants et apprenantes et même enseignants) semblent ne pas être consultés, ni informés. C'est bien la notion de *partenariat* qui doit être repensée, ainsi que celle de *représentativité* du partenariat institutionnel.

Existence ou non d'une association de parents d'élèves active (3 types d'écoles : privée, publique, franco-arabe et/ou bilingue)

Toutes les associations de parents d'élèves rencontrées étaient très actives. L'une de leur principale activité (tant en moyen financier qu'en temps) consistait à assurer le bon fonctionnement de la cantine scolaire. Certaines apportaient également leur aide à la création ou/et à l'entretien du potager de l'école ; d'autres assuraient un contrôle des élèves en collaboration avec les enseignants (tentative de limiter les absences des élèves et les abandons). L'association la plus active était celle de l'école privée franco-arabe, qui compte tenu de ses difficultés financières (elle ne recevait aucune aide et son statut n'était pas encore officialisé) nécessitait un dynamisme très grand. C'était aussi la seule association où le rôle des femmes semblait au moins égal à celui des hommes. Le rôle des femmes au sein de cette association semblait même être supérieur à celui des hommes, puisque l'école privée franco-arabe a été créée par une association de femmes.

Degré de satisfaction des enseignés, des parents d'élèves et des enseignants (sur le fonctionnement, les valeurs et les résultats du système)

Pour mesurer le degré de satisfaction des enseignés, des parents et des enseignants, nous avons proposé quatre réponses possibles aux personnes interrogées : pas du tout satisfait, un peu satisfait, satisfait, très satisfait.

Degré de satisfaction des enseignés

Dans l'ensemble, les élèves ou les apprenantes et apprenants semblaient satisfaits. En ce qui concerne les élèves, les problèmes liés à la cantine scolaire (mauvaise qualité des plats servis, irrégularité de la cantine) apparaissent comme première source d'insatisfaction. L'absence de ballon revient aussi assez souvent dans les conversations menées avec les garçons, mais sans que les enfants en fassent une demande prioritaire. Par contre, les demandes par rapport à la cantine scolaire (lorsque celle-ci connaît des dysfonctionnements, ce qui est le plus souvent le cas) sont très fortes. Les problèmes d'argent des parents pour payer leur scolarité sont également souvent abordés par les enfants.

Notons que des élèves inscrits en classe de CM2 (école n°1) se sont également plaints de l'instabilité des enseignants : cette classe a en effet vu passer quatre enseignants entre octobre 2002 (rentrée scolaire) et la mi-février 2003 (date de nos enquêtes). Ce sont les élèves les plus insatisfaits que nous avons rencontrés : ils redoutaient d'échouer au certificat.

Pour interroger les élèves, les principes méthodologiques furent les suivants :

- les enfants étaient interrogés en petit groupe (aucun adulte n'assistait à l'interview) ;
- les enfants étaient interrogés en français ;
- comme lors de notre étude dans la zone de Nomgana, nous avons décidé d'interroger séparément les filles et les garçons, de sorte que les filles puissent s'exprimer librement, sans que les garçons ne monopolisent la parole (comme nous en avons fait l'expérience au cours d'études précédentes).

Tous les élèves ont déclaré aimer l'école et être contents d'y aller. Cependant, notons le biais que constitue notre échantillon composé d'élèves « avancés » ou en fin de cycle primaire : on peut en effet supposer que les élèves qui n'aiment pas l'école ont déjà déserté les bancs. Une partie des élèves interrogés s'inquiétaient du coût de leur scolarité, certains de peur de ne pouvoir continuer l'école. Les filles de CM2 de l'école n°3 redoutaient (sans doute à juste titre) le manque d'argent de leurs parents pour continuer leurs études au collège. Le tableau 7 récapitule les raisons d'insatisfaction des élèves.

Compte tenu qu'il nous avait été fait mention de la difficulté d'introduire des langues nationales au sein des écoles primaires du fait de la situation plurilingue des écoles de la Province, nous avons demandé aux enfants quelle était leur langue maternelle. Notre échantillon d'élèves n'étant pas représentatif, la diversité linguistique est cependant plus grande. Il s'agit donc d'une simple évaluation qui mériterait d'être développée par une enquête sociolinguistique auprès des différentes écoles.

Dans l'ensemble, les apprenantes et les apprenants inscrits en centre d'alphabétisation se sont déclarés satisfaits ou très satisfaits. La demande la plus fréquente (enregistrée également au cours de l'enquête dans la zone de Nomgana) est relative à l'absence de formations techniques. Les femmes du centre d'alphabétisation n°1 souhaitaient par exemple recevoir une formation pour fabriquer le savon. Les apprenants et apprenantes du centre n°2 réclamaient une FTS. L'insuffisance des livres, l'inadaptation du hangar ont été également mentionnés par le centre n°2. Les apprenantes du centre n°3 se sont plaintes de l'absence de latrines, les apprenants du fait que le toit de la salle de classe du centre était arraché et que la formatrice n'avait pas de chaise... Dans l'ensemble, au regard des réponses des élèves des écoles primaires et de celles des apprenantes et des apprenants des centres d'alphabétisation, les derniers paraissent beaucoup moins critiques que les élèves des écoles. Cependant, nous n'avons visité que quatre centres d'alphabétisation et notre échantillon s'avère peu représentatif.

Tableau 7 : Raisons de l'insatisfaction des élèves des écoles primaires

Écoles	Raisons	Aiment l'école	Problèmes d'infrastructure	Problèmes avec le matériel	Langues parlées au sein du groupe	Nombre d'élèves interrogés
École n°1 : filles CM2		Oui	Latrines non fonctionnelles	Livres insuffisants	Marka, fulfuldé, dioula, bissa, mooré, songhaï, gourounsi,	6
École n°1 : garçons CM2		Oui, sauf quand le maître frappe	L'école n'a plus d'électricité depuis 3 ans ; latrines non fonctionnelles ; l'eau de la pompe est sale, car la pompe est rouillée	Livres insuffisants	Songhaï, haoussa, mooré, gourounsi,	6
École n°2 : filles de CM1 et CM2		Oui	RAS	RAS	Tamachek	5
École n°2 : garçons de CM1 et CM2		Oui	RAS	L'école n'a pas de ballon ; Les repas à la cantine ne sont pas bons	Tamachek, fulfuldé	5
École n°3 : filles de CM2		Oui, sauf quand le maître frappe ou que les parents n'ont pas d'argent pour inscrire leurs enfants au collège	Pas de cantine fonctionnelle Les repas ne sont bons (pas d'huile et pas de sel) et les quantités insuffisantes	Les livres sont en mauvais état	Songhaï	5
École n°3 : garçons de CM2		Oui, sauf que les garçons sont mécontents que seules les filles aient la ration à emporter*	RAS	RAS	Tamachek, songhaï	7
École n°4 : filles de la 3 ^e année		Oui	RAS	RAS	Fulfuldé**	5
École n°4 : garçons de la 3 ^e année		Oui	RAS	RAS	Fulfuldé**	5
École n°5 : filles de différents niveaux		Oui, sauf quand le maître bat	RAS	RAS	Songhaï, haoussa	5
École n°5 : garçons de différents niveaux		Oui, mais pas d'argent pour payer l'école	Cour de l'école trop petite ; Pas de salles de classe en nombre suffisant	Pompe à eau défectueuse	Tamachek, songhaï, fulfuldé	5
Total des effectifs interrogés						54

* Référence faite au programme d'une ONG en faveur de la scolarisation des filles : les filles, si elles sont présentes au moins 80 % du temps, reçoivent en cadeau des rations de céréales à emporter chez elles.

** Un enseignant de cette école bilingue nous a cependant déclaré que quatre enfants de langue maternelle tamachek ont abandonné l'école du fait de difficultés de compréhension (n'étant pas fulfuldéphones), mais aussi du fait qu'ils habitaient un peu loin de l'école, sans que l'on sache si l'abandon fut dû en premier lieu au problème linguistique.

Degré de satisfaction des parents d'élèves

Dans l'ensemble, les parents d'élèves interrogés se déclarent peu satisfaits, voire pas du tout satisfaits, à l'exception des parents interrogés des écoles n°3 et n°4 (et de l'école n°2, uniquement pour cette année scolaire 2002-03, car les critiques étaient très importantes pour les années précédentes). Tous ont cependant des demandes très clairement identifiées, mais qu'ils n'ont guère l'occasion d'exprimer du fait de leur exclusion du cadre de concertation sur l'éducation. Il conviendrait cependant de vérifier si les parents ne sont pas du tout représentés ou s'ils ont simplement l'impression de ne pas être représentés. Dans tous les cas, ceci pose clairement le problème de la non représentation des acteurs de base de l'éducation au sein des cadres de concertation ou des cadres de suivi des plans, comme cela est mentionné régulièrement par les équipes de suivi de l'EPT (se référer entre autre au « Rapport de la troisième réunion du groupe de travail sur l'éducation pour tous », Unesco, Paris, 22-23 juillet 2002, accessible sur le site Web de l'Unesco).

ÉCOLE N°1 :

- « Pas du tout satisfait : jeunesse des enseignants, mutations en cours d'année », etc.
- « Certains enseignants accusent des retards au retour des congés ».
- « Les élèves de CM2 ont connu quatre enseignants différents entre octobre 2002 et février 2003 » (date de nos enquêtes).

Améliorations souhaitées :

- « Les latrines sont à réparer, mais l'APE n'a pas les moyens pour le faire »
- « Les activités du jardin méritent d'être soutenues »
- « Il faut qu'on nous envoie des maîtres expérimentés dans les classes »
- « Il faut intégrer des parents des APE/AME au sein du Cadre de concertation sur l'éducation »
- « Actuellement, la rentrée scolaire s'effectue trop lentement à l'école » [retards pris au début de l'année scolaire, du fait de l'arrivée tardive des maîtres].

ÉCOLE N°2 :

- « L'APE et l'AME apprécient positivement le déroulement de l'année scolaire en cours ».
- « L'année dernière, la classe multigrade CP1-CP2 n'a eu un enseignant qu'en avril. L'année a donc été invalidée pour ces deux classes »

Améliorations souhaitées :

- « Souhait d'ouverture effective de six classes »
- « Changement de quelques tables-bancs défectueux »
- « Construction d'un CEG à Tin Akoff pour favoriser le succès des élèves titulaires du CEPE, car tous les élèves envoyés à Markoye ou à Gorom échouent parce que les conditions ne leur sont pas favorables »

ÉCOLE N°3 :

- « Parents très satisfaits »
- « Les enfants savent lire et écrire »
- « Certains enfants sont reçus au lycée provincial de Gorom-Gorom »

Améliorations souhaitées :

- « L'APE souhaite l'ouverture d'un CEG dans le village, parce que les enfants titulaires du CEPE qui vont au lycée de Gorom-Gorom rencontrent de nombreuses difficultés d'insertion ».
- « Cette absence de CEG est la base de certains échecs et abandons ».
- « Les parents souhaitent la création d'un poste de santé dans le village pour assurer des soins aux élèves malades ».

ÉCOLE N°4 :

- « L'AME n'est pas très dynamique » [déclaration des hommes de l'APE, nous n'avons pas rencontré de membres d'AME].
- « La population a toujours demandé une école, mais pas spécialement une école bilingue. L'administration a implanté une école bilingue et les populations considèrent qu'il n'y a pas de différence entre l'école classique et l'écoles bilingue ».
- « Dans tous les cas, ils sont satisfaits d'avoir enfin une école ».

Améliorations souhaitées :

- « Souhaitent avoir une dotation de matériel pour le jardin ».
- « Souhaitent avoir des micro-projets permettant la réalisation d'activités génératrices de revenus (exemple : embouche) ».
- « Problèmes des distances parcourues par les enfants pour venir à l'école ».
- « Problèmes aussi parce que les pistes sont entrecoupées par des cours d'eau ».

ÉCOLE N°5 :

- « Les parents s'acquittent difficilement des frais de scolarité, ce qui ne facilite pas la gestion de l'école ».
- « L'école [privée] ne reçoit aucune aide extérieure ».

Améliorations souhaitées :

- « Souhaitent avoir une dotation de matériel de jardinage ».
- « Souhaitent avoir des aides pour organiser des activités productrices (embouche) »
- « Souhaitent avoir des aides pour aider à la scolarisation de tous les enfants, car l'école accueille beaucoup d'enfants exclus de l'école publique : les parents réorientent ces enfants pour essayer de les récupérer ».
- « Souhaitent une aide pour construire d'autres salles de classe ».
- « Souhaitent la régularisation définitive de l'école : discussions en cours avec la DPEBA ».

En conclusion, le mécontentement des parents porte essentiellement sur les dysfonctionnements de l'école (manque de maîtres, retards ou absences des maîtres), sur l'absence de dotation et sur la qualité d'éducation (ou sur ce qu'ils jugent comme facteur de mauvaise qualité) à savoir la jeunesse et l'inexpérience des enseignants. Le turnover très élevé des enseignants dans la Province suscite aussi le mécontentement. Enfin, la faible accessibilité des écoles (distances importantes entre l'école et le domicile de l'enfant), difficultés rencontrées pour aller à l'école (cours d'eau qu'il faut traverser en saison des pluies) sont aussi mentionnées.

Seuls les parents d'une école urbaine ont mentionné leur volonté que les parents soient représentés dans les instances de concertations. Il s'agissait aussi des parents les plus critiques, sans doute parce qu'ils étaient aussi les parents qui connaissaient le mieux l'institution scolaire et étaient conscients à la fois des dysfonctionnements de leur école et de leurs droits élémentaires.

La satisfaction des parents portait essentiellement sur deux points principaux : l'amélioration de l'offre et la réussite des enfants. Ainsi, les points positifs sont les suivants :

- L'ouverture d'une école, demandée depuis longtemps ;
- L'affectation de maîtres en nombre suffisant ;
- Les connaissances acquises par les enfants (lire et écrire) ;
- La réussite constatée au lycée de Gorom-Gorom de certains élèves issus des écoles rurales.

A l'opposé, le mécontentement était lié à des insuffisances de l'offre et aux échecs engendrés par ces défaillances. Les revendications des parents se situent essentiellement sur :

- De meilleures dotations (essentiellement en maîtres, mais aussi en salle de classe) ;
- La présence d'activités productives (jardin, embouche...) ;
- L'ouverture de collèges.

Degré de satisfaction des enseignants

Notons que la méthode d'enquête utilisée (interview des enseignants en groupe) peut contenir un biais, lorsqu'un enseignant plus « âgé » et plus « autoritaire » s'impose dans le débat (situation que nous avons pu constater). Parfois aussi, il nous a fallu donner d'autorité la parole aux enseignantes pour empêcher leurs collègues masculins d'accaparer la parole.

Tableau 8 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, ÉCOLE N°1

CP1 : Satisfaisant	CE1 : peu satisfaisant	CM1 : peu satisfaisant
CP2 : Satisfaisant	CE2 : peu satisfaisant	CM2 : peu satisfaisant

Tableau 9 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, ÉCOLE N°2

CP1 : Satisfaisant	CE1 : pas satisfaisant	CM1 : pas satisfaisant
CP2 : Satisfaisant	CE2 : pas satisfaisant	CM2 : pas satisfaisant

Raisons d'insatisfaction :

- « Les élèves ont des difficultés en lecture »
- « les enfants n'apprennent pas leurs leçons à la maison »
- « on sent une sorte de paresse en eux... »

Tableau 10 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, École n°3

CP1 : Satisfaisant	CE1 : satisfaisant	CM1 : satisfaisant
CP2 : Satisfaisant	CE2 : satisfaisant	CM2 : satisfaisant

Raisons de satisfaction :

- Bon apprentissage. 3 admis sur 3 élèves présentés au CEPE en 2002.
- Satisfaction personnelle : « Succès dans les activités »

Critiques : « Les salaires de la Fonction publique sont bas. Il faut trouver une motivation pour les enseignants servant dans des localités défavorisées » « Revoir également l'état des logements des maîtres... »

Tableau 11 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, ÉCOLE N°4

1 ^{ère} année : Satisfaisant
2 ^{ème} année : Satisfaisant

Degré de satisfaction du travail des élèves : quelques absences à déplorer en 1^{ère} année, à cause des distances à parcourir par les élèves.

Satisfaction des enseignants : par rapport à leur situation, les enseignants se déclarent moyennement satisfaits. Ils aiment ce qu'ils font, mais le métier d'enseignant n'est pas facile. Ils déplorent leurs conditions de vie et la rigueur du milieu. Ils sont inquiets par rapport à leur plan de carrière.

Tableau 12 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, ÉCOLE N°5

1 enseignant (pour plusieurs classes) : peu satisfait

En ce qui concerne le travail des élèves, l'enseignant se déclare satisfait. Par rapport à sa situation, l'enseignant se déclare peu satisfait. Il déclare accepter les sacrifices dans l'espoir qu'un jour les conditions de l'école changeront et lui permettront aussi d'avoir un réel salaire. Au moment des enquêtes, l'école privée (qui ne bénéficiait d'aucune aide) ne pouvait guère lui assurer un salaire décent.

Lorsque l'on récapitule les réponses obtenues (tableau 13), on obtient 11 réponses « pas du tout satisfait et peu satisfait » pour 10 réponses « satisfait » et aucune réponse « très satisfait ». Dans l'ensemble, les enseignants se sont déclarés pour moitié peu satisfaits ou pas du tout satisfaits et pour l'autre moitié, satisfaits (voir tableau récapitulatif, n°13). Aucun d'entre eux ne s'est déclaré très satisfait. Les motifs d'insatisfaction relèvent de plusieurs ordres :

- le niveau des salaires jugé trop bas ;
- le logements des maîtres (absence ou mauvais état) ;
- les difficultés d'apprentissage des élèves ;
- l'isolement de la Province et les difficultés rencontrées.

Cependant, on peut aussi supposer que la presque totalité des enseignants n'ayant pas choisi d'être nommés dans la Province de l'Oudalan, une part du mécontentement provenait sans doute de cette affectation. Si nous comparons le degré de satisfaction des enseignants dans la zone de Nomgana (Compaoré et Lange, 2003) avec celui observé dans la Province de l'Oudalan, on note une très nette différence, les enseignants de l'Oudalan étant plus rarement satisfaits.

Tableau 13 : Tableau récapitulatif du degré de satisfaction des enseignants

Écoles	Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Total
École n°1	2	4	0	0	6
École n°2	4	0	2	0	6
École n°3	0	0	6	0	6
École n°4	0	0	2	0	2
École n°5	0	1	0	0	1
Total des réponses	6	5	10	0	21

3.2. LES INDICATEURS D'ADAPTABILITE

Nombre d'heures d'enseignement effectif par an (30h/semaine = 720 h/an)

Nous n'avons pas réussi à calculer le nombre d'heures d'enseignement effectif. Cependant, du fait du grand nombre d'enseignants nouvellement nommés dans la Province, les absences semblaient être nombreuses. Par ailleurs, les enseignants sont également parfois convoqués pour des réunions ou des stages pendant les jours scolaires ce qui entraînent de nombreuses absences, compte tenu des distances à parcourir pour rejoindre le lieu des stages et des difficultés de communication (souvent un seul transport par semaine, le jour du marché). Ce fut le cas, par exemple, des enseignants de l'école bilingue convoqués, pendant nos interviews, à Nomgana pour y suivre une formation. Ils ont dû abandonner leurs élèves et fermer l'école, sans connaître le jour exact où ils pourront la rouvrir, du fait des difficultés rencontrées pour trouver des « occasions ».

Degré de prise en compte des besoins des apprenants à la définition des programmes

En ce qui concerne le formel, seule l'école privée franco-arabe semblait prendre en compte les besoins des élèves et des parents et adaptait son projet scolaire aux demandes. Par exemple, cette école recrutait des élèves exclus des écoles publiques qui n'avaient pu trouver aucun autre lieu de formation.

Degré de connaissance de base

En ce qui concerne le non formel, nous n'avons pas pu visiter de seconde année d'alphabétisation, ce qui ne nous a pas permis d'effectuer un test auprès des apprenants sur les différentes capacités retenues (lecture, écriture, compréhension). Cependant, nous avons pu effectuer un petit test dans une première année d'alphabétisation en fulfuldé qui ne s'est pas avéré concluant du fait que les apprenantes n'avaient pas encore achevé le cycle.

Par ailleurs, le fait qu'il y ait peu de seconde année d'alphabétisation dans la Province de l'Oudalan pose problème. Est-ce que ce sont les apprenantes et apprenants qui ne souhaitent pas continuer (comme cela a été observé dans un centre d'alphabétisation) ? Si oui, pourquoi ? Dans le cas contraire, cela signifierait un sérieux déficit d'offre en formation.

Autre indicateur contradictoire, on note que le nombre des apprenantes et apprenants déclarés alphabétisés sont en hausses constantes au cours des trois dernières années, ce qui semble indiquer qu'un certain nombre d'apprenants arrivent à achever les deux années d'alphabétisation (tableau 14). Autre constat de ce tableau, la parité F/H ne progresse guère au cours des trois dernières années et demeure très faible. Si on compare la parité observée en ce qui concerne les inscrits en alphabétisation en 2003, soit 0,89 (tableau 1) à celle obtenue en 2002 pour les apprenants déclarés alphabétisés, soit 0,53 (tableau 14), on s'aperçoit qu'il existe une très grande différence qui semble indiquer que non seulement les femmes

fréquentent moins souvent les centres d'alphabétisation que les hommes, mais aussi que celles qui sont inscrites en alphabétisation achèvent plus rarement leur formation que les hommes.

En conclusion, pour mesurer efficacement les inégalités selon le sexe, il faudrait disposer des effectifs des deux années d'alphabétisation et comparer l'évolution de la parité entre ces deux années, puis rapporter les effectifs de la seconde année à ceux déclarés alphabétisés en comparant à nouveau l'évolution de la parité. Ceci permettrait aussi d'identifier les différentes étapes de l'exclusion des femmes du processus d'alphabétisation.

Tableau 14 : Nombre d'apprenantes et d'apprenants déclarés alphabétisés au cours des trois dernières années dans la Province de l'Oudalan

2000				2001				2002			
H	F	Total	Parité	H	F	Total	Parité	H	F	Total	Parité
427	208	635	0,49	762	429	1191	0,56	779	409	1188	0,53

Source : DPEBA de l'Oudalan

% de radios diffusant une information sur l'éducation de base

Pas de radio locale dans la Province de l'Oudalan, mais un projet de radio locale était en cours de finalisation.

Diversité des radios et des journaux (nombre et degré de couverture)

Nous n'avons pas pu recenser de journaux ni de radios spécifiques dans la Province de l'Oudalan. Il semble que la Province de l'Oudalan ne bénéficie ni de radio locale, ni de journaux spécifiques. Un formateur de centre d'alphabétisation interrogé a cependant fait mention de l'existence « d'un journal 'Sahélien' qui mérite d'être soutenu ». Nous ne savons cependant pas si ce journal est spécifique à la Province de l'Oudalan où s'il concerne l'ensemble de la Région du Sahel. Par ailleurs, ce même formateur a regretté « l'absence de journaux nécessaires pour faciliter le maintien des acquis après la formation ». Il note que « le journal 'Anoura' (la lumière) a disparu. 'Dajangone' animé par le projet Kibaru a également disparu ».

En conclusion, il semble que la disponibilité et la diversité des journaux dans la Province de l'Oudalan se sont amenuisées au cours des dernières années. Ceci renvoie certainement à l'existence de projets de développement, impulsés de l'extérieur et financés par les PTF, qui se sont avérés fonctionnels, le temps du projet...

% des centres d'alphabétisation diffusant des productions écrites (bulletins, contes, etc.)

Les centres d'alphabétisation visités ne diffusaient pas de productions écrites. Cependant, en dépit de nos efforts, nous n'avons pas pu visiter une seconde année d'alphabétisation. Plusieurs tentatives de visite de centres ont échoué lors de la première mission du fait de la fête du mouton. Lors de la seconde mission, le premier centre visité ne fonctionnait pas en raison de funérailles dans un village voisin, le second, du fait de la tenue du marché, et le troisième que nous avons visité, qui était inscrit en tant que seconde année d'alphabétisation par la DPEBA, assurait en fait une première année, faute apparemment d'avoir pu mobiliser suffisamment d'élèves en seconde année.

La question que pose nos échecs successifs pour trouver des centres d'alphabétisation en fonctionnement est de savoir si la situation observée est exceptionnelle et due au hasard de notre calendrier ou bien si la fermeture des centres ou les absences des apprenantes et des apprenants reflètent une situation de fréquentation très irrégulière. Rappelons que les centres d'alphabétisation sont libres de choisir leurs calendriers et qu'il est donc impossible (contrairement aux enquêtes menées dans le formel) d'en déduire que les jours de fermeture n'ont pas été ou ne seront pas remplacés. Le dernier centre d'alphabétisation visité était déclaré en FCB, alors qu'il s'agissait en fait d'une AI, et seuls environ un tiers des apprenantes et apprenants assistaient au cours (une partie d'entre eux sont cependant arrivés ensuite, sans doute avertis de notre présence, mais sans aucun matériel livre, stylo ou cahier...).

3.3. LES INDICATEURS D'ACCESSIBILITE

2.1.5 Taux d'alphabétisation selon le genre (migrants, statut socio-économique, handicapés) par sexe et tranches d'âge (15-24 ans ; 25-44 ans ; + 45 ans).

Les chiffres ne sont pas disponibles au niveau de la Province.

CONCLUSION

Les données de type qualitatif sont souvent inexistantes et donc les plus difficiles à recueillir. Le but des deux missions de terrain était de tenter d'en recueillir et surtout de montrer l'intérêt de ces données.

Cinq types d'indicateurs nous paraissent indispensables pour comprendre les raisons de l'effectivité ou de la non effectivité du droit à l'éducation.

➤ **Les modalités du partenariat**

L'existence ou non de structures de concertation et de coordination des acteurs, les modalités de suivi de la mise en œuvre des plans d'éducation (et l'effectivité de la participation des différents acteurs) permettent de mesurer la réalité du partenariat. L'exclusion des populations et des enseignants des décisions prises et l'absence de suivi des plans d'éducation renvoient de fait à l'imposition d'une conception du partenariat qui ignore les principaux acteurs de l'éducation. Le dialogue, la concertation ou le processus de négociation ne concernent alors principalement que des groupes (administrations publiques et coopérations extérieures, par exemple) qui s'autoproclament « partenaires ». La nécessité du partenariat, proclamée lors de la conférence de Jomtien et réaffirmée lors du Forum de Dakar, n'a pour l'instant guère concerné les principaux acteurs de l'éducation, à savoir les parents d'élèves, les élèves et leurs enseignants (Lange, 2003).

Dans le non formel, on observe cependant une nette amélioration des relations de partenariat, en particulier depuis la création du FONAEF.

Cependant, dans tous les cas, on constate une faible reconnaissance et participation des femmes, tant dans les instances associatives que dans les postes à responsabilité. Si le développement des structures de concertation ou de suivi du Plan décennal ou de l'EPT se réalise, il conviendrait de mesurer la représentativité des femmes.

➤ **Le degré de satisfaction des enseignés, des parents d'élèves et des enseignants**

Cet indicateur nous paraît essentiel, car il reflète à la fois les conditions de fonctionnement des systèmes éducatifs (et donc dévoile souvent les dysfonctionnements, du fait que les acteurs interrogés se plaignent volontiers de ceux-ci) et la convergence ou la divergence des intérêts (qu'ils soient particuliers ou collectifs) des différents acteurs vis-à-vis des institutions éducatives.

➤ **Nombre d'heure d'enseignement effectif par an (30 h/semaine = 720 h/an)**

Cet indicateur apparaît essentiel, car il permet de mesurer la réalité du droit à l'éducation. En effet, la mesure de l'inscription à l'école n'a de sens que si les élèves y reçoivent effectivement les cours auxquels ils ont le droit.

Le recueil de cette information est cependant difficile à obtenir. Comment mesurer les absences, les retards des enseignants, lesquels ne sont pas toujours déclarés ? La diffusion des résultats obtenus pose aussi un problème éthique : il s'agit de diffuser ces résultats en prenant soin de ne mentionner ni les écoles, ni les enseignants concernés, pour éviter l'équivalent d'une dénonciation publique. On doit aussi mesurer les absences provoquées par l'institution (nominations tardives, salaires versés à Ouagadougou, convocations pour stage, etc.) qui paraissent très majoritaires dans la Province de l'Oudalan, par rapport aux décisions des enseignants (refus de rejoindre un poste, absences non justifiées).

Ainsi, une grande part des enseignants de la Province sont tout juste sortis de l'ENEP et leurs salaires sont versés à Ouagadougou, d'où des absences d'au moins un mois pour percevoir ces salaires, compte tenu des difficultés de communication. De même, les convocations pour stage obligent les enseignants à délaisser leurs classes.

➤ **Degré de prise en compte des besoins des apprenantes et des apprenants**

Comme l'étude menée dans la zone de Nomgana (Compaoré et Lange, 2003) l'a montré, les besoins exprimés des personnes inscrites en centre d'alphabétisation sont essentiellement des besoins en formation technique. Or, comme dans la zone de Nomgana, aucune prise en compte de ces besoins n'a pu être identifiée.

Cette demande de formation technique touche l'ensemble du non formel, qu'il soit destiné aux adultes ou aux enfants (CEBNF), mais aussi parfois les écoles primaires, comme nous avons pu le constater.

➤ **Degré de connaissance de base**

Comme expliqué précédemment, nous n'avons pas pu passer les tests nécessaires à la mesure de cet indicateur, en dépit du fait qu'il nous paraît essentiel (voir les résultats du rapport de la mission effectuée dans la Province de la Comoé). Il conviendrait aussi de mesurer l'accroissement, le maintien ou la perte des acquis des personnes ayant fréquenté les centres d'alphabétisation, tout particulièrement au sein de Provinces, comme celle de l'Oudalan, où l'univers lettré est très restreint (absence de journaux) et en particulier chez les femmes, souvent exclues des tâches de secrétariat, de gestion ou autres, au sein des associations ou des projets de développement.

Ainsi, nous avons pu constater que dans les APE, les différents postes nécessitant le recours à l'écrit étaient de façon quasi exclusive détenus par les hommes. Dans la Province de l'Oudalan, les femmes des AME semblaient cantonnées à des tâches manuelles (par exemple, s'occuper du jardin de l'école).

4. EN GUISE DE CONCLUSION GENERALE

La Province de l'Oudalan fait partie de la Région du Sahel, région la plus faiblement scolarisée du Burkina Faso (parmi les 13 Régions que compte le pays). Le taux net de scolarisation primaire de cette Région s'élève en 2000-2001 à 16,41 % (13,80 % pour les filles et 18,80 % pour les garçons). En dépit des progrès réalisés au cours des cinq dernières années (1996-97-2000-01, voir tableau 2), on constate que la grande majorité des enfants de cette Région ne vont pas à l'école primaire.

A l'intérieur de la Région du Sahel, la Province de l'Oudalan ne se situe pas parmi les moins scolarisées (tableau 3), en dépit d'une sous-scolarisation évidente, d'une absence d'innovation pédagogique, d'une faible diversification de l'offre éducative... Avec un taux net de scolarisation primaire de 18,41 % en 2000-01, la Province de l'Oudalan se situe devant les Provinces du Yagha (16,78 %) et du Séno (14,83 %). Comme nous l'avons noté, elle est cependant représentative des régions sous-scolarisées et peut à ce titre représenter un cas d'école pertinent en vue de la mesure du droit à l'éducation, mais aussi de l'identification des entraves à ce droit et par conséquent des mesures nécessaires à l'amélioration de la situation éducative.

4.1. ÉTAT EDUCATIF DE LA PROVINCE DE L'OU DALAN

La Province de l'Oudalan se situe parmi les Provinces les moins scolarisées du pays et fait partie des vingt provinces prioritaires du PDDEB. La situation éducative de cette province se caractérise par :

- le faible nombre d'apprenantes et d'apprenants inscrits en centre d'alphabetisation et des inégalités sexuelles importantes ;
- le faible taux de scolarisation primaire et des inégalités sexuelles importantes dans la fréquentation scolaire ;
- la très faible diversification du champ scolaire : face à l'hégémonie des écoles publiques, on ne recense qu'une medersa et une école privée franco-arabe ; dans le non formel, on observe de même qu'il n'y a aucune structure de style CEBNF, ni de cours du soir ;
- le faible nombre d'enseignants confirmés ;
- la faible ancienneté des enseignants dans le poste et le fort turnover de ceux-ci ;
- la quasi-absence d'innovations (une seule école bilingue pour toute la Province ; pas d'écoles satellites ; pas de CEBNF).

4.2. CRITIQUES DES RESULTATS OBTENUS DANS LA COLLECTE DES DONNEES ET PROPOSITIONS POUR DE NOUVEAUX INDICATEURS...

4.2.1 Les indicateurs collectés : validité ?

La quasi-totalité des indicateurs récoltés (et en particulier, les données quantitatives) ont pu l'être auprès des services statistiques de la DPEBA. Il s'agit donc essentiellement d'indicateurs « scolaires ». Cependant, comme nous l'avons noté, les indicateurs de qualité dépendent souvent de l'environnement socio-économique ou administratif. Peut-être faudrait-il prendre en compte des indicateurs de développement socio-économique et politique, par exemple, état des infrastructures routières et temps de voyage mis entre l'école et le chef-lieu de Province (ou la capitale) ou, autre exemple, degré de centralisation/décentralisation du système éducatif, tant sur le plan étatique (où sont versés les salaires ?) qu'associatif (voir notre remarque à propos des stages effectués à Nomgana), car pour améliorer la situation éducative de la Province, il faut nécessairement tenir compte de ces facteurs externes au fonctionnement interne du système scolaire de celle-ci.

Les indicateurs retenus sont essentiellement des indicateurs de l'offre, d'où la nécessité de réfléchir à la mesure de *la demande d'éducation*. Comme nous l'avons noté en introduction, l'ensemble des caractéristiques des régions sous-scolarisées crée *un effet repoussoir* qui décourage les interventions futures et les populations de ce type de région sont alors volontiers désignées comme opposées à l'école

ou aux projets éducatifs, sans que l'analyse de l'offre éducative, tant quantitative que qualitative ait été effectuée d'une part, ni que la demande d'éducation ait été mesurée, d'autre part. De fait, la demande d'éducation n'étant jamais étudiée, on déduit qu'une région sous-scolarisée est une région opposée à l'école. Or, nos enquêtes de terrain dans la Province de l'Oudalan (bien que non exhaustives et très restreintes) montrent toute l'ambiguïté de ne prendre en compte que des données quantitatives relatives à l'offre.

Enfin, ne devrait-on pas non plus retenir des indicateurs qui répondent aux questions posées par les populations ? Par exemple, les parents d'élèves se sont plaints à la fois du fort turnover des enseignants, du fait qu'ils étaient jeunes et surtout inexpérimentés. Et, en effet, il fut aisé de confirmer les dires des parents d'élèves : environ 94 % des enseignants de la Circonscription d'enseignement de base de Gorom-Gorom (Province de l'Oudalan) sont des IAC. Sur 130 enseignants en poste dans les écoles (sont exclus du calcul, les enseignants ayant des postes de bureau à la DPEBA de Gorom-Gorom) seulement deux enseignants sont des IP. Pratiquement tous les directeurs d'école sont donc des IAC, par conséquent des enseignants sans beaucoup d'expérience. En ce qui concerne le turnover élevé dénoncé par les parents, notons qu'en effet plus de la moitié des enseignants effectuent leur première année dans le poste, et environ 86 % d'entre eux ont, au maximum, deux années d'ancienneté dans le poste occupé (13 enseignants ont 3 ans d'ancienneté et 3 enseignants 4 ans), l'année en cours étant incluse dans le calcul. Aucun enseignant n'occupe son poste depuis plus de 4 ans, à l'exception d'un enseignant de l'école privée medersa, en poste depuis 12 ans [Source : « *État nominatif du personnel. Année scolaire : 2003-2003* »].

4.2.2. Les indicateurs non trouvés : raisons, problèmes posés

Pour le non formel, du fait du temps imparti, il n'a guère été possible de comprendre certaines contradictions entre les données chiffrées ou les indicateurs obtenus. Il conviendrait de promouvoir des enquêtes spécifiques sur les modalités de recueil des statistiques, en particulier du non formel et d'en assurer la vérification sur le terrain.

Dans l'ensemble, nous avons recueilli les données statistiques sans réellement nous interroger sur les modalités de collecte, de saisie et de transmission de ces données à l'intérieur du système éducatif. De même, nous avons très peu abordé la question de l'accessibilité et de la diffusion de ces données. Tels n'étaient pas non plus les objectifs assignés à nos études de terrain. Cependant, il nous paraît intéressant de proposer qu'une réflexion puisse voir le jour sur ce thème.

4.2.3. La dimension historique ou comment mesurer les progrès constatés ?

L'analyse synchronique que procurent les indicateurs devrait être complétée par des indicateurs de progrès, permettant de mieux mesurer l'absence ou l'ampleur des efforts réalisés. Ceci est tout particulièrement nécessaire dans le cas de Provinces ou de départements très faiblement scolarisés. Différents indicateurs pourraient être pris en compte, tels que :

- le pourcentage d'écoles et de classes ouvertes au cours des cinq dernières années ;
- le pourcentage de progrès dans la parité F/G ;
- le pourcentage de progression des effectifs scolarisés (éducation formelle) et alphabétisés (éducation non formelle).

Enfin, cela est essentiel, si le suivi effectif du Plan décennal se met réellement en place, le degré de diffusion de l'information devrait aussi être mesuré. En effet, pour que l'ensemble des acteurs puisse

participer au suivi que cela soit pour l'EPT ou pour le Plan décennal, l'accès à l'information doit se démocratiser.

Pour exemple, dans la Province de l'Oudalan, compte tenu du nombre important de villages sans école et des problèmes de communication constatés, le nombre d'écoles créées doit être retenu comme un facteur de progrès, permettant d'accroître les possibilités d'accès à l'école.

Rappelons qu'en 2002-03, la Province compte 55 écoles (dont deux écoles privées, une medersa à Déou et une école franco-arabe à Gorom-Gorom). Sur ces 55 écoles primaires, 17 ont été créées au cours des quatre dernières années, soit presque un tiers des écoles de cette Province (32,73 %) (voir tableau 15). Il n'en demeure pas moins que de nombreux villages sont encore très éloignés de l'école la plus proche et que le programme de construction prévue à court terme est sans doute insuffisant pour permettre l'accès à l'école de la majorité des enfants en âge d'être scolarisé. Au cours de l'année 2003, de nombreux travaux sont cependant prévus : « normalisation » des écoles, réalisation de forages, constructions de latrines pour les élèves, réhabilitation de salles de classes, etc., qui devraient permettre d'améliorer l'accueil des enfants, mais pas l'élargissement de l'offre. Or, la question qui se pose est celle des moyens nécessaires à l'augmentation et à la diversification de l'offre... permettant une réelle croissance des effectifs scolarisés.

L'évolution des effectifs scolarisés, selon différentes échelles (Régions, Provinces, départements, communes et écoles) peut aussi révéler des manquements au droit à l'éducation : ainsi certaines écoles ont vu leurs effectifs stagner ou régresser du simple fait qu'un ou plusieurs maîtres n'étaient pas nommés. Tout l'intérêt du tableau 6 repose donc sur *l'effet d'alerte* : pourquoi les effectifs de certaines écoles diminuent-ils de moitié entre 1996-97 et 2000-01 ? Pourquoi les effectifs d'une école, qui s'élèvent à 80 élèves en 1996-97, chutent-ils à 9, deux ans plus tard, en 1998-99 ? Pourquoi l'amélioration de la parité s'effectue-t-elle dans certaines écoles par des progressions d'effectifs des filles plus rapides que celles des effectifs des garçons, alors que dans d'autres écoles, elle s'effectue par la chute des effectifs des garçons au profit d'une légère hausse de ceux des filles, et parfois par une chute des effectifs masculins telle que la scolarisation globale apparaît en régression ? Toutes ces questions ne peuvent trouver de réponse sans enquêtes de terrain et de suivi de la situation éducative au niveau de l'échelle la plus petite, à savoir l'école.

Dans l'ensemble, l'amélioration de la collecte et de la saisie des informations statistiques (que nous pouvons constater) devraient permettre une meilleure diffusion et utilisation des données par les différents acteurs. Certes, cette « démocratie de base » n'est guère courante, mais tous les pays (dont le Burkina) se sont engagés à Jomtien, puis réengagés à Dakar, en faveur d'un partenariat élargi. Or, pour que ce partenariat soit équilibré, l'information doit nécessairement être accessible au plus grand nombre.

Tableau 15 : Nombre d'écoles créées depuis 1997-98, selon les départements, dans la Province de l'Oudalan* (Sources : logiciel MEBA/PAEB, DPEBA de l'Oudalan)

Départements Années	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04 Prévisions	Total
DEOU	0	1	0	0	0	0	3		4
GOROM-GOROM	0	0	0	7	2	0	1		
MARKOYE	0	0	0	1	0	0	2		
OURSY	0	0	0	0	0	0	0	(1)	
TIN AKOFF	0	0	0	1	0	0	1		
Ensemble Province de l'Oudalan	0	1	0	8	2	0	7	(1)	18

* Chiffres approximatifs, car nous avons constaté des différences entre les données de la DPEBA de l'Oudalan et les données du Ministère de l'éducation (certaines écoles ont été « oubliées » par le Ministère).

Maxime Compaoré et Marie-France Lange

Ouagadougou, 30 juin 2003

LISTE DES DOCUMENTS CITES OU UTILISES

- Compaoré Maxime et Lange Marie-France, « Les indicateurs du droit à l'éducation. Collecte de données sur les indicateurs du droit à l'éducation dans la zone de Nomgana », in Friboulet J.-J., et Liechti V. (eds), *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation II. Enquêtes*, Documents de travail de l'IIEDH, n°8, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, Fribourg (Suisse), à paraître, 2003.
- Lange Marie-France, « École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », in « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, n°s 169-170, 2003, pp. 143-166.
- Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, Secrétariat général, Direction régionale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Sahel, Direction provinciale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation / Oudalan, Circonscription d'enseignement de base de Gorom-Gorom, décembre 2002. *État nominatif du personnel, Année scolaire 2002-2003*, Gorom-Gorom, doc. Dact., 11 pages.
- Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, Secrétariat général, Direction régionale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Sahel, Direction provinciale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation Oudalan, janvier 2003. *Plan d'action de la DPEBA de l'Oudalan*, Gorom-Gorom, 29 pages.
- Statistiques scolaires du logiciel MEBA/ PAEB.
- Unesco, *Rapport de la troisième réunion du Groupe de travail sur l'éducation pour tous*, Unesco, Paris, 22-23 juillet 2002, 35 p. (Disponible sur le site Web de l'Unesco)
- Carte éducative de la province de l'Oudalan (MEBA), 2002, une page.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Effectifs des apprenants inscrits en centre d'alphabétisation, selon l'opérateur et selon le sexe de l'apprenant, parité F/H, année 2003.....	62
Tableau 2 : Taux nets de scolarisation au Burkina Faso selon les régions et selon le sexe en 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-00 et 2000-01	63
Tableau 3 : Taux nets de scolarisation selon les Provinces de la Région du Sahel et selon le sexe, en 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-00 et 2000-01	64
Tableau 4 : Taux nets de scolarisation selon les départements et selon le sexe dans la Province de l'Oudalan, en 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-00 et 2000-01	64
Tableau 5 : Évolution des effectifs (enseignement primaire) selon le sexe, la parité filles/garçons, de 1996-97 à 2000-01, selon les régions, et pour la Province de l'Oudalan selon les départements	65
Tableau 6 : Évolution des effectifs (enseignement primaire) selon le sexe, la parité filles/garçons, de 1996-97 à 2000-01, selon départements et selon les écoles de Province de l'Oudalan	66
Tableau 7 : Raisons de l'insatisfaction des élèves des écoles primaires	71
Tableau 8 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, École n°1	75
Tableau 9 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, École n°2.....	75
Tableau 10 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, École n°3.....	75
Tableau 11 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, École n°4.....	76
Tableau 12 : Degré de satisfaction des enseignants interrogés, École n°5.....	76
Tableau 13 : Tableau récapitulatif du degré de satisfaction des enseignants	77
Tableau 14 : Nombre d'apprenantes et d'apprenants déclarés alphabétisés au cours des trois dernières années dans la Province de l'Oudalan	78
Tableau 15 : Nombre d'écoles créées depuis 1997-98, selon les départements, dans la Province de l'Oudalan*	84

LISTE DES SIGLES UTILISES

AI : Alphabétisation initiale (1^{ère} année d'alphabétisation)

AME : Association des mères éducatrices.

APE : Association des parents d'élèves

CEBNF : Centre d'éducation de base non formelle

CEPE : Certificat d'études primaires

COGES : Comité de gestion des centres d'alphabétisation

DPEBA : Direction provinciale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation

ENEP : École nationale de l'enseignement du primaire

EPT : Éducation pour tous

FCB : Formation complémentaire de base (2^e année alphabétisation)

FONAENF : Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle

FTS : Formation technique et spécifique (3^e année d'alphabétisation)

I : Instituteur

IA : Instituteur adjoint

IAC : Instituteur adjoint certifié

IC : Instituteur certifié

IP : Instituteur principal

GAP : Groupe d'animation pédagogique

MEBA : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation

PAEB : Programme d'appui à l'enseignement de base (Coopération française)

PDDEB : Plan décennal de développement de l'éducation au Burkina Faso

PDL : Plan de développement local (projet de développement financé par la coopération néerlandaise)

PPTE : Pays pauvres très endettés

UGVO : Union des groupements villageois de l'Oudalan

LISTE DES PUBLICS ENQUETES ET DES PUBLICS RETENUS

DPEBA :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.1 ; 2.2 ; 2.3 ; 2.5, 2.6, 3.1, 3.3, 3.4

Ind. ADAPTABILITE : n° 3.2 (?) ; 4.1 ; 4.2

Ind. DOTATION : n° 1.3, 1.4 ; 1.6 ; 2.3 ; 2.4 ; 2.5 ; 2.6 ; 2.7 ; 2.8

Ind. ACCESSIBILITE : n° 2.1.1 ; 2.1.4 ; 2.2.1 ; 2.2.2, 2.1.5

DGAENF :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.3

Centres alpha, opérateurs du non formel :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.3

Ind. ADAPTABILITE : n° 1.4, 4.3

Ind. DOTATION : n° 1.5 ; 2.3 ; 2.4 ; 2.5 ; 2.6 ; 2.7 ; 2.8

Ind. ACCESSIBILITE : n° 2.1.1 ; 2.1.4 ; 2.1.5

Ecoles :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.4 ; 3.5

Ind. DOTATION : n° 2.6

Enseignants /formateurs :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 3.5

Ind. ADAPTABILITE : n° 1.3

Elèves / apprenants :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.3

Ind. ADAPTABILITE : n° 1.3 ; 1.4 ; 3.3

ONG :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.1 ; 2.2 ; 2.5 ; 2.6 ; 3.1 ; 3.3 ; 3.4 ;

APE :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.2 ; 2.5 ; 2.6 ; 3.1 ; 3.3 ; 3.4 ;

Ind. ADAPTABILITE : n° 1.3

Personnes ressources :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.5 ; 2.6 ; 3.1 ; 3.3 ; 3.4

Ministère de l'économie et du plan :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.1

Communes :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.1

Cellules communales de formation :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.2

Cadre de concertation des ONG :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.2

APENF :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.2

Syndicats :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.2

Secteur privé :

Ind. ACCEPTABILITE : n° 2.2

Responsables radios :

Ind. ADAPTABILITE : n° 4.1

AEPJLN :

Ind. ADAPTABILITE : n° 4.2 ; 4.3

VIII. RAPPORT D'ENQUETE DANS LA PROVINCE DE COMOE

CLAUDE DALBERA et GERMAINE OUEDRAOGO

1. DEROULEMENT DE LA MISSION :

Lundi 3 février 2003:

Recueil de données à la DPEBA, auprès des partenaires et dans une circonscription d'éducation de base de Banfora.

Mardi 4 février 2003:

Recueil de données par visites d'un échantillon d'écoles (publique, privée, medersa) et interview des enseignants.

Mercredi 5 février 2003:

Recueil de données par enquête dans les CPAF de Tarfila, du secteur 8 de Banfora et de l'Association de femmes Munyu (enquête + visite de la station de radio)

Jeudi 5 février 2003:

Recueil de données par enquête dans un CPAF de l'Ass. TON de Niangologo et une école satellite bilingue (cerma) près de Niangologo

Vendredi 5 et samedi 6 février 2003 :

Recueil de données à la DPEBA, auprès des partenaires et à la mairie de Banfora

2. STATISTIQUES EDUCATIVES

2.1. INDICATEURS SUR L'ACCEPTABILITE DU SYSTEME D'EDUCATION DE BASE

2.5.¹⁹ % de salles construites par les collectivités et les communautés (formel et non formel) : indicateur difficile à déterminer : 37 à 47% pour le formel

¹⁹ La numérotation des indicateurs présentée ici se réfère à celle présentée dans le Tableau de Bord version 14 du chapitre II.

Cet indicateur nous a conduit à trois (3) réponses :

Pour les salles de classes du formel (en dur ou semi-dur) :

- 53% sont construites par l'Etat et les PTF sans participation communautaire ;
- 37% sont construites exclusivement par les communautés (APE par exemple) ;
- 10% par les ONG/associations et les jumelages avec une participation de la communauté.

Les CPAF sont construits en matériaux provisoires à 100% par les communautés. Les locaux d'emprunt sont utilisés sous forme de location.

Les CEBNF sont construits avec une participation des communautés.

(Source : DPEBA)

2.6. % de centres d'alphabétisation gérés par les communautés :100%

Avec la mise en application de la stratégie du Faire – Faire, recommandation du forum sur l'Education Non Formelle tenu en septembre 1999, tous les centres sont ouverts et gérés par les communautés. Chaque centre dispose d'un comité de gestion. La majorité des membres de ces comités ne connaissent pas leur rôle et ne sont pas formés non plus.

(Source : DPEBA)

4.1. % d'écoles où les langues nationales sont intégrées aux apprentissages :2%

Les langues nationales sont intégrées aux apprentissages dans les écoles satellites (ES) et les écoles bilingues. La province ne dispose pas d'école bilingue mais compte trois écoles satellites sur 145 écoles classiques.

3.3. % de centres d'alphabétisation liées à des activités sociales ou de production

100% des centres d'alphabétisation

3.4. % d'écoles disposant d'une trousse de premiers secours

0% des écoles

2.2. INDICATEURS SUR L'ADAPTABILITÉ

2.3. Nombre d'apprenants/tes inscrits/tes en cours du soir (du CP1 au CM2) :

Période de référence : les trois dernières années

Années	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Effectifs			
Filles	70	75	46
Garçons	120	150	121
Total	190	225	167

3.2. Taux d'exclusion / taux d'abandon (formel et non formel)

Pour le formel :

- Taux d'exclusion : 7.42% dont 8% de filles et 7% de garçons.
- Taux d'abandon : 2,13% dont 2.04% de filles et 2.26% de garçons.

Pour le non formel :

- Taux d'exclusion = 0%
- Taux d'abandon :

	1999-2000			2000-01			2001-02		
	F	H	T	F	H	T	F	H	T
AI	23%	17%	21%	20%	16%	19%			
FCB	24%	24%	24%	22%	12%	18%			

2.3. INDICATEURS SUR LA DOTATION

1.3. % d'enseignants ayant les qualifications requises (pour le formel)²⁰

Cet indicateur concerne aussi le non formel que le formel. Indicateur à reformuler.

Pour le formel, il y a trois sortes de qualification :

- Niveau Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) : 62.17%
- Niveau Certificat d'Aptitude Pédagogique et Instituteurs Principaux : 35.23%
- Instituteurs/trices sans qualification : 2.60%

Les enseignants/tes des écoles franco arabes ne sont pas passés par des écoles professionnelles. Ils ont été recrutés avec le niveau BEPC.

Source : DPEBA

Pour le non formel : 100% des animateurs et animatrices des centres reçoivent des formations pédagogiques chaque année avant l'ouverture des centres d'alphabétisation.

(Source : service d'alphabétisation (SA),

1.4 % d'enseignants ayant suivi une formation continue durant les trois années précédentes : 100%

Tous les enseignants/tes sans exception suivent les conférences pédagogiques, les stages de recyclage par niveau d'enseignement et les groupes d'animation pédagogiques.

Source : circonscription

1.5 Ratio nombre de centres / superviseur (non formel)

Il faut distinguer 2 types de superviseurs : les agents des services d'alphabétisation de la DPEBA et les superviseurs des associations/ONG.

Superviseurs du service d'alpha :

²⁰ Certificat d'aptitude à l'enseignement

Pour les ONG : le ratio est de 6-10 centres/ superviseur

Il y a des cas où le nombre de superviseurs est lié à la diversité linguistique mais pas au nombre de centres de la zone. Un opérateur qui a des centres en jula, en cerma et en karaboro payera les services de superviseurs compétents dans les diverses langues si toutefois son objectif est l'atteinte de résultats de qualité.

(Source : service d'alphabétisation et opérateurs)

1.6. Nombre de classes sans enseignant (période de référence février 2003) : 0%

Nombre de classes sans enseignants/tes en décembre 2002 : 18 sur 506 classes

2.3 % de centres alpha manquant de l'un au moins de ces équipements essentiels: point d'eau, latrines (différenciées G et F), cantine

Centre d'alpha: 100%

CEBNF: 0%

Les CEBNF ont des latrines différenciées et des points d'eau. Il n'y a pas de cantine car la province n'en est pas bénéficiaire.

(Source : service d'alphabétisation et opérateurs.)

2.9. % de centres alpha offrant la sécurité nécessaire (murs, toiture, ouvertures) = 0%

On distingue plusieurs cas de figures sur le terrain :

- cas des centres d'alpha construits en dur ou semi-dur (centres AEC et locaux d'emprunts) : 100% (toiture et ouvertures) ;
- cas des centres construits en matériaux provisoires : 0%

Aucun centre d'alpha n'est clôturé.

(Source : service d'alphabétisation et opérateurs)

2.5. % de centres alpha ayant l'équipement nécessaire (tableaux noirs, tables bancs, bureaux, chaises, armoires) : 100% (sauf les armoires)

(Source : service d'alphabétisation et opérateurs)

2.6. % de centres alpha ayant au moins un manuel par discipline et par niveau et apprécier la dotation des manuels dans les écoles par discipline et par niveau) :

Niveau AI : 100% des apprenants/tes ont les syllabaires (lecture) et le livret de calcul ;

Niveau FCB : 100% ont des livrets de post-alphabétisation (1 à 3 livrets par apprenants/tes) mais ils/elles n'ont pas de manuels par discipline.

Les écoles primaires (publique et franco-arabe) reçoivent des dotations de livres offertes par l'Etat mais elles ne sont pas régulières. Les dernières dotations datent de 4 à 5 ans. La quantité de livres donnée par classe est insuffisante surtout les livres de lecture, calcul et histoire géographie.

(source : service d'alphabétisation, écoles et opérateurs)

2.7. % d'écoles et de centres d'alphabétisation disposant d'une bibliothèque :

0% pour les écoles et les centres d'alphabétisations, sauf les centres de AEC qui sont entrain d'être équipés en malles contenant des livrets. En terme de tendance pour les centres d'alphabétisation, on a 25 CPAF.

(Source : service d'alphabétisation et opérateurs)

2.8. % d'écoles et de centres d'alphabétisation ayant une structure d'accueil de la petite enfance : 0 %

Les structures d'accueil sont ouvertes et gérées par l'Action Sociale ou la Commune, indépendamment de l'existence des écoles primaires.

Les haltes garderies liées au CPAF mentionnées dans le PDDEB (pour faciliter l'alphabétisation et les activités productives des femmes) ne sont pas encore en place, mais l'association féminine Munyu serait intéressée par l'expérimentation de cette formule.

2.4. INDICATEURS SUR L'ACCESSIBILITÉ DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DE BASE

2.1.1. % de formatrices/enseignantes

23.31 % sont des enseignantes (pour les enseignants de niveau Instituteurs Principaux et Instituteurs Certifiés, seule 5.69% sont des femmes)

Dans les centres d'alphabétisation on y trouve plus de femmes animatrices que d'hommes :

En 2000-2001 : 53% de femmes animatrices des centres AI et 17.6% de superviseuses;

2.1.4. Rapport taux d'exclusion/abandon fille/garçon

Taux d'exclusion : 7.42% dont 8% de filles et 7% de garçons.

Taux d'abandon : 2,13% dont 2.04% de filles et 2.26% de garçons.

Capacité d'accueil en formation initiale/nombre d'analphabètes par sexes et par province.

Nombre de centres ouverts de 1999 à 2002

Année	1999-2000		2000-2001		2001-2002	
	Nbre de centres	Nbre d'inscrit	Nbre de centres	Nbre d'inscrit		
Alpha initiale	47	1203	70	1853		
FCB	30	472	40	711		
TOTAL	77	1675	110	2564		

2.1.1. % de la population scolarisable qui se trouve à plus de 2,5 Km d'une école

Pas disponible au niveau provincial et régional.

3. DONNÉES QUALITATIVES

3.1. INDICATEURS SUR L'ACCEPTABILITÉ DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DE BASE

2.1. Existence ou non de structures de concertation et de coordination des acteurs

Un cadre de concertation provincial existe et regroupe les responsables des services techniques concernés dont :

- Les directeurs provinciaux et régionaux de l'alphabétisation de base (DPEBA et DREBA) ;
- Les ONG et associations de la province...
- Cette structure n'est cependant pas vraiment active.

L'ONG *Aide à l'Enfance Canada* a créé aussi un cadre de concertation dans le but d'harmoniser les pratiques et d'éviter le double emploi. Ce cadre regroupe les différents intervenant en alphabétisation et éducation non formelle et les services techniques impliqués. Les membres de ce cadre se réunissent à chaque début de campagne d'alphabétisation pour s'informer sur l'ouverture des centres et exécutent ensemble les activités de sensibilisation et de suivi des centres.

La cellule communale de formation (CCF) ne participe pas aux activités du cadre de concertation.

(Source : DPEBA, Opérateurs, CCF)

2.1. Est-ce que le suivi et la mise en œuvre du PDDEB fait intervenir les différents acteurs ?

Certains acteurs ne connaissent pas encore le PDDEB. Pour le moment, la mise en œuvre du PDDEB est assurée par la DREBA et la DPEBA.

Source : DPEBA, Circonscription, Opérateurs, CCF

2.2. Existence ou non de structures d'évaluation du PDDEB/FONAENF

Non, mais il faut observer que les activités elles mêmes du PDDEB/FONAENF ne sont pas encore mises en œuvre. Un comité de mobilisation sociale vient d'être mis en place.

Source : DPEBA, SA, Opérateurs, CCF

2.4. Indicateur relatif à l'implication des parents, des communautés et des enseignant(e)s ou existence ou non d'une association de parents d'élèves active.

Au niveau formel : toutes les écoles ont des associations de parents d'élèves dont le rôle primordial est la contribution financière et matérielle. Les écoles satellites ont des comités de gestion qui jouent le même rôle que celui des associations de parents d'élèves.

Au niveau non formel : les centres d'alphabétisation et les CEBNF sont gérés par des comités de gestion constitués de personnes ressources influentes qui mobilisent les apprenants/tes et garantissent la bonne participation aux activités d'éducation non formelle.

Source : Ecoles, CPAF, CEBNF

3.5. Degré de satisfaction des enseigné(e)s, des enseignant(e)s et des parents (sur le fonctionnement, les valeurs et les résultats du système

Formel :

Ecole primaire public : l'emploi du temps est très contraignant et le programme rigide : enseignants/es peu satisfait(e)s ;

Les enseignants de l'école satellite aussi sont peu satisfaits pour diverses raisons :

- faible taux d'inscription des élèves ;
- difficulté d'apprentissage du calcul en langue ;
- salaire insuffisant et irrégulier ;
- statut des enseignants/tes pas clair (ils sont considérés comme des enseignants/tes du formel mais ne sont pas reconnus par la fonction publique du Burkina).

Ecole privée : enseignants satisfaits parce qu'ils ont été sollicités pour tenir ces classes alors qu'ils sont à la retraite.

Ecole franco-arabe : enseignants moyennement satisfaits car ils ne perçoivent pas régulièrement leur salaire.

L'absence de vivres pour les écoles est un handicap pour les enfants venant de 6 à 12 km par jour pour s'instruire.

Les parents sont peu satisfaits du système à cause de sa faible performance, de son coût élevé et de l'insuffisance de l'offre (surtout pour le secondaire).

Non formel : les apprenants et les parents sont satisfaits du système. Les formateurs et les superviseurs sont par contre moyennement satisfaits car leur travail n'est pas valorisé et leur rémunération est faible.

(Source : Ecoles, CPAF, CEBNF)

3.2. INDICATEURS SUR L'ADAPTABILITÉ DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DE BASE

1.3. Nombre d'heures d'enseignement effectif par an (formel et non formel)

Volume horaire normale : 30 h/semaine = 720h/an

On ne peut donner qu'une estimation car le nombre d'heures dépend de plusieurs facteurs.

Non Formel :

- Association Ton : 5h/jour x 60 jours x 2 (AI et FCB) = 600h
- AEC et Association Munyu de Banfora :
- Alphabétisation Initiale : 50 jours de 4 à 6 heures par séance, soit 200 à 300h ;
- FCB : 40 jours de cours de 4 à 6h par jour, soit 160 à 240 h par campagne.

Formel :

Les écoles publiques de la ville de Banfora connaissent des perturbations diverses dont, entre autres :

- participation des enseignants aux activités de la province (lancement d'activités, rencontres, réquisitions, etc...)
- salaires (la majorité des enseignants/tes perçoivent leur salaire dans les banques de Bobo) ;

Les autres écoles, en dehors des cités sucrières n'arrivent pas à respecter le volume horaire à cause des travaux champêtres.

L'école du village de Toussiana a effectuée en 2002, un volume horaire effectif de 487h.

L'école de Bérégadougou, ville abritant l'usine de la canne à sucre, respecte son programme et ne connaît aucune perturbation. Le volume horaire de cours est de 660 à 700h par an.

(Source : Circonscription, Ecoles, APE, Opérateurs)

1.4. Degré de prise en compte des besoins des apprenants à la définition des programmes : indicateur difficile à déterminer

Les programmes de formation en AI et FCB sont donnés par le service d'alpha et ont été élaborés il y a plusieurs années. Même si les apprenants en sont globalement satisfaits, ils ne sont pas actualisés chaque année ni modifiés par les opérateurs pour prendre en compte les besoins précis des nouveaux apprenants et le nouveau contexte des formations.

3.2.1. Degré de connaissances de base (DCB).

L'enquête de terrain à Banfora sur cet indicateur a concerné le sous système non formel et plus précisément des groupes ayant effectué le cycle complet d'alphabétisation :

- niveau 1 : alphabétisation initiale
- niveau 2 : formation complémentaire de base

(Pour mémoire, certaines données sur cet indicateur concernant le formel sont l'objet d'une enquête nationale conduite avec l'appui de la Confemen, dont l'exploitation est confiée au groupe de recherche ad hoc).

Quatre sites représentatifs ont été visités :

- le CPAF de Tarfila, un groupement rural mixte soutenu par Aide à l'Enfance Canada (AEC), où nous avons pu tester 14 jeunes hommes et 9 jeunes femmes présents;
- le CPAF de Banfora, un groupement périurbain de femmes actives, également soutenu par AEC, où nous avons pu interroger 14 femmes présentes ;
- l'association MUNYU, une association féminine régionale d'envergure, où nous avons pu interroger 6 jeunes filles et 7 femmes ayant le profil requis, présentes au siège de Banfora;
- l'association TON, une importante association locale de développement à Niangologo, où nous avons pu tester 18 hommes et 11 femmes présents.

Soit en tout 79 personnes, 32 hommes et 47 femmes, qui ont achevé leur formation depuis au moins 6 mois. Les résultats peuvent être donc considérés comme portant sur des connaissances stabilisées. Rappelons que cela donne une bonne représentativité par rapport au public directement concerné, mais n'est pas forcément représentatif du public au niveau provincial ou national.

3.2.2. Méthodologie

Nous avons cherché à mesurer les acquis en terme de compétences, en prenant pour référentiel le « profil de l'alphabétisé », tel qu'il est ressorti par consensus lors du premier forum sur l'alphabétisation, s'appuyant sur les travaux antérieurs consacrés au concept d'éducation de base conçu comme un minimum éducatif jugé nécessaire à tout citoyen burkinabé, et tel qu'il a été précisé dans le cadre de deux recherches officielles récentes sur le curriculum du dispositif national d'alphabétisation.

Pour mesurer ces acquis, nous avons élaboré un questionnaire de base comportant des items en nombre très restreint mais se voulant significatifs par rapport aux différentes composantes du profil :

- deux questions portant sur des connaissances essentielles de la géographie et de l'histoire nationale ;
- deux questions portant sur des connaissances essentielles en rapport avec la santé publique ;
- deux questions portant sur des connaissances essentielles en rapport avec l'agriculture ;
- deux questions portant sur l'aptitude à lire l'heure et à effectuer des pesées ;
- un problème permettant d'observer si le sens de la multiplication arithmétique est connu et si l'aptitude à conduire le calcul de l'opération est confirmée ;
- une demande d'effectuer une addition dictée de nombres pertinents permettant d'observer la maîtrise de la numération de position et de la technique opératoire du calcul d'une somme mathématique ;
- une demande de rédiger un message dans un but précis permettant d'observer précisément la compétence en matière de communication écrite tant sur le fond (évaluation des unités d'informations émises) que sur la forme (plus ou moins bon degré de lisibilité).

Ce questionnaire de base a été complété par plusieurs questions orales ouvertes sur les pratiques sociales récentes de l'écrit : production ou réception d'écrits sociaux, lecture de documents, tenue de cahiers de comptabilité ou autres, manipulation d'une calculatrice, etc.

En ouverture et en clôture des entretiens, les questions orales ouvertes suivantes ont été respectivement posées :

- qu'avez-vous appris ?
- que n'avez-vous pas appris et que vous auriez aimé apprendre ?

Ces questions avaient pour but de révéler en dehors de toute influence la manière dont les bénéficiaires eux-mêmes évaluaient leurs acquis et leurs manques.

Ces items ont été traités par questions orales et par écrit dans deux cas. Et uniquement par questions orales dans deux autres cas (à l'exception alors des compétences arithmétiques et de rédaction, par nature écrites). Dans les deux cas traités par écrit, il a également été constitué un sous groupe qui a passé un test de lecture, dans le but de mesurer les performances dans ce domaine, utiles pour se faire une idée consolidée de l'aptitude à l'auto formation et à la résistance au retour à l'analphabétisme (quasi déterminé en dessous d'un certain seuil de compétences).

3.2.3. CPAF de TARFILA

Présentation du groupe du CPAF de Tarfila : voir rapport d'enquête de mai 2002 page 24.

14/14 garçons et 9/14 filles étaient présents pour le test.

Soit 23/28 personnes en tout qui ont achevé leur FCB en mai 2002.

En plus des activités agricoles et, pour 9 d'entre eux, un travail occasionnel de « journalier » pour la SOSUCO, presque tous et toutes ont une activité rémunératrice secondaire : 7 font du jardinage et les autres exercent divers petits métiers ruraux : soudure, petit commerce, coiffure, mécanique, couture, boucherie. Seules deux femmes n'en ont pas et restent au foyer.

Questions orales.**Q1. Qu'avez vous appris ?**

- hygiène, protection contre la maladie, propreté, santé de la grossesse
- lecture en jula, écriture de son nom
- tenue d'un cahier de gestion, lecture/écriture de lettres.

Q2. Qu'avez vous lu et écrit dans les trois derniers mois en dehors du Centre?

- 16 sur 23 ont déclaré avoir lu des documents : brochures techniques, livret de contes, livret sur le SIDA, manuel sur l'élevage et document sur les groupements villageois.
- 1 seul sur 23 a déclaré avoir reçu une correspondance et personne n'en a envoyé.
- 19 ont déclaré utiliser les nombres ou remplir un cahier de gestion (mais le test écrit a révélé que 10 à 15 en étaient effectivement capables).

Q3. Savez vous lire l'heure ? peser ? utiliser une calculatrice ? Où l'avez vous appris ?

- 15 déclarent savoir lire l'heure et 8 ont oublié faute d'horloge ou de montre. Ils ont tous appris à lire l'heure au Centre mais de manière théorique avec une horloge dessinée sur le tableau.
- 13 déclarent savoir peser et 10 ont oublié faute de pratique. Comme pour l'heure, l'apprentissage s'est fait de manière théorique sans balance. Sur les 13 qui savent toujours peser, 6 l'avaient appris de leurs parents.
- 6 déclarent savoir utiliser la calculatrice. Les autres ne savent pas s'ils en sont capable. Ils ont peut être oublié car là aussi l'enseignement a été théorique avec une calculatrice dessinée au tableau. Ceux qui savent utiliser une calculatrice sont ceux qui en possèdent une (ou leur famille).

Q4. Qu'auriez-vous aimé apprendre ?

- tous déclarent souhaiter suivre des formations techniques spécifiques en lien avec leurs activités avec équipement individuel à l'issue de la formation, et approfondir le calcul et la gestion.
- ils souhaitent que les formations soient certifiées dans des délais raisonnables.

Questions écrites

Unités de connaissances essentielles	Bonnes réponses sur 23 sujets interrogés :
Q1 : comment s'appelle votre province ?	9 bonnes réponses (Comoe) 3 citations du chef lieu de province (Banfora)
Q2 : que s'est-il passé le 5 août 1960 ?	7 bonnes réponses (Indépendance)
Q3 : le moustique transmet une maladie, laquelle ?	18 bonnes réponses (Paludisme)
Q4 : l'eau sale provoque des maladies, lesquelles ? (plusieurs bonnes réponses possibles)	20 bonnes réponses (1 dysenterie + polio, 16 dysenterie, 2 ver de Guinée, 1 polio)
Q5 : la plante boit-elle de l'eau ? si oui, comment ?	16 bonnes réponses (Oui, par les racines)
Q6 : pourquoi mettre du fumier ou du compost dans les champs ? (plusieurs bonnes réponses possibles)	19 bonnes réponses (1 nourrir les plantes et enrichir le sol, 16 nourrir les plantes, 2 enrichir les sols, 0 lutter contre l'érosion)
Q7 : Vous êtes éleveur. Vous avez 126 poulets à vendre à 175 dorome pièce (875 CFA). Quelle est la somme totale à obtenir (en dorome) ?	13 ont posé une multiplication (sens acquis) 10 ont réussi le calcul (résultat juste)
Q8 : Pouvez vous poser et faire l'addition suivante ? $1328 + 542 + 1002$	17 ont bien posé l'opération 15 ont correctement écrit les nombres 15 ont réussi le calcul (résultat juste)
Q9 : Vous voulez envoyer un message à un parent à Bobo pour qu'il vienne rapidement au village. Faites la petite lettre à transmettre. (8 unités d'information possibles).	7 ont indiqué le lieu ou la date d'expédition 14 ont indiqué l'identité du destinataire 3 ont donné des nouvelles de la famille 20 ont réclamé le retour du parent 20 ont exprimé la raison de la réclamation 1 a formulé des salutations 1 a employé une formule de politesse 12 ont indiqué l'identité de l'expéditeur (de manière lisible, les signatures illisibles sans écriture du nom n'ont pas été retenues comme un unité d'information valable). 5 ont écrit un message contenant les 4 informations essentielles (lieu/date, identités de l'expéditeur et du destinataire, réclamation du retour)
(Degré de lisibilité)	2 ont écrit le message de manière très lisible 12 ont écrit le message avec quelque fautes mais de manière lisible 9 ont écrit un message de manière peu lisible (malformations de lettres, de mots et de phrases).

Test de lecture silencieuse sur texte inconnu des sujets.

Sur 10 sujets pris au hasard (5 garçons, 5 filles) :

- 3 ont une vitesse de lecture d'environ 30 mots minute (premier degré d'une lecture fonctionnelle)
- 4 ont une vitesse de lecture d'environ 20 mots minutes (une entraînement intensif est encore nécessaire pour atteindre le premier degré)
- 3 ont une lecture très laborieuse et hésitante (risque élevé de retour à l'analphabétisme)

3.2.4. CPAF TON de NIANGOLOGO

Le CPAF de Niangologo est intégré dans les activités de développement de l'association TON. L'association a ouvert 10 centres en FCB l'année dernière (2001-2002).

29 formés sur Niangologo ont été réunis pour répondre au questionnaire oral et écrit, 18 hommes et 11 femmes. En plus des activités agricoles, presque tous et toutes ont des activités rémunératrices secondaires, qui s'exercent dans le cadre de groupements ou de manière individuelle :

- 3 hommes font du jardinage, 5 font de l'élevage, 4 pratiquent l'apiculture, 4 ont des activités commerciales ou artisanales et 2 seulement « chôment ».
- 6 femmes font du séchage de mangues, 1 fait du beurre de karité, 1 du petit commerce et 3 seulement travaillent exclusivement au foyer.

Questions orales.

Q1. Qu'avez vous appris ?

- faire des correspondances, écrire son nom sur une liste de présence
- beaucoup de connaissances pour le bien être du foyer
- calculer les gains d'une activité, autogérer le marché du coton
- animer et gérer les groupements

Q2. Qu'avez vous lu et écrit dans les trois derniers mois en dehors du Centre?

- 22 ont lu un document hors du Centre
- 15 ont reçu une correspondance
- 12 ont écrit un message ou une lettre
- 14 ont rempli des cahiers de gestion et utilisé les nombres

Q3. Savez vous lire l'heure ? peser ? utiliser une calculatrice ? Où l'avez vous appris ?

- .1 lit l'heure et a une montre, 2 ont une montre mais ne lisent pas l'heure. Ils n'ont pas appris.
- 5 savent peser et 5 pensent pouvoir savoir peser. Ils ont appris mais de manière théorique au tableau, sans balance.
- 18 savent utiliser la calculatrice, mais au Centre ils ont seulement appris à lire les chiffres et à connaître les opérations. Pour la pratique ils ont appris tout seul ou avec leurs parents chez eux.

Q4. Qu'auriez-vous aimé apprendre ?

- souhaitent des formations techniques spécifiques d'alphabétiseur, de compostage, d'éleveur, d'animateur radio et accès au français à partir des langues nationales.

- veulent un local indépendant pour l'alphabétisation/formation (sont actuellement dans des locaux d'emprunt en principe destinés à d'autres activités).

Questions écrites

:

Unités de connaissances essentielles	Bonnes réponses sur 29 sujets interrogés
Q1 : comment s'appelle votre province ?	20 bonnes réponses (Comoe) 1 citations du chef lieu de province (Banfora)
Q2 : que s'est-il passé le 5 août 1960 ?	4 bonnes réponses (Indépendance)
Q3 : le moustique transmet une maladie, laquelle ?	23 bonnes réponses (Paludisme)
Q4 : l'eau sale provoque des maladies, lesquelles ? (plusieurs bonnes réponses possibles)	27 bonnes réponses (13 ont donné deux ou plusieurs bonnes réponses, surtout dysenterie + vers de Guinée)
Q5 : la plante boit-elle de l'eau ? si oui, comment ?	16 bonnes réponses (Oui, par les racines)
Q6 : pourquoi mettre du fumier ou du compost dans les champs ? (plusieurs bonnes réponses possibles)	26 bonnes réponses (22 nourrir les plantes, 4 enrichir les sols, 0 lutter contre l'érosion)
Q7 : Vous êtes éleveur. Vous avez 126 poulets à vendre à 175 dorome pièce (875 CFA). Quelle est la somme totale à obtenir (en dorome) ?	29 ont posé une multiplication (sens acquis) 14 ont réussi le calcul (résultat juste)
Q8 : Pouvez vous poser et faire l'addition suivante ? 1328 + 542 + 1002	21 ont bien posé l'opération 18 ont correctement écrit les nombres 16 ont réussi le calcul (résultat juste)
Q9 : Vous voulez envoyer un message à un parent à Bobo pour qu'il vienne rapidement au village. Faites la petite lettre à transmettre. (8 unités d'information possibles).	19 ont indiqué le lieu ou la date d'expédition 17 ont indiqué l'identité du destinataire 5 ont donné des nouvelles de la famille 22 ont réclamé le retour du parent 15 ont exprimé la raison de la réclamation 8 ont formulé des salutations 1 a employé une formule de politesse 11 ont indiqué l'identité de l'expéditeur (de manière lisible, les signatures illisibles sans écriture du nom n'ont pas été retenues comme un unité d'information valable). 8 ont écrit un message contenant les 4 informations essentielles (lieu/date, identités de l'expéditeur et du destinataire, réclamation du retour)
(Degré de lisibilité)	2 ont écrit le message de manière très lisible 11 ont écrit le message avec quelque fautes mais de

	manière lisible 16 ont écrit un message de manière peu lisible (malformations de lettres, de mots et de phrases).
--	--

Test de lecture silencieuse + lecture orale sur texte inconnu des sujets

Sur 10 sujets sélectionnés parmi ceux et celles qui ne sont jamais allés à l'école primaire : tous ont une vitesse de lecture l'environ 30 mots minute (lecture fonctionnelle acquise).

3.2.5. CPAF DU SECTEUR 8 DE BANFORA.

Le CPAF est intégré dans les activités de ce groupement féminin.

14 femmes qui ont effectué une formation complète (AI + FCB) ont pu être interrogées de manière exclusivement orale.

Toutes ces femmes ont des activités rémunératrices : 7 font du petit commerce, 2 sont teinturières, 2 sont coiffeuses, 1 vend du riz parfumé, 1 produit du soubala (boules de condiments pour la sauce) et 1 du beurre de karité.

Questions orales.

Q1. Qu'avez vous appris ? « pas mal de choses »

- hygiène, propreté
- savent « attraper le bic » pour écrire
- maîtrise du calcul pour connaître les bénéfiques, pour gérer, pour ne pas se faire voler
- peuvent gérer par exemple leur moulin

Q2. Qu'avez vous lu et écrit dans les trois derniers mois en dehors du Centre?

- 3 ont lu des livrets (élevage, rédaction de lettres, fiche sur la gestion du moulin)
- 8 ont écrit un message ou une lettre
- 3 ont reçu un mot
- 3 ont noté des numéros de téléphone

Q3. Savez vous lire l'heure ? peser ? utiliser une calculatrice ? Où l'avez vous appris ?

- 9 déclarent savoir lire l'heure
- 14 (toutes) déclarent savoir peser
- 7 déclarent savoir manipuler la calculatrice

Elles ont appris à lire au Centre mais c'est chez elles qu'elles ont concrètement acquis ces compétences.

Q4. Questions générales orales (toujours sur 14 sujets) :

- 7 connaissent le nom de la province
- 5 connaissent la date de l'indépendance
- 14 (toutes) savent que le moustique transmet le paludisme
- 14 (toutes) connaissent les maladies provoquées par l'eau sale
- 14 (toutes) savent que la plante boit l'eau par les racines

- 14 (toutes) savent que le compost nourrit les plantes
- 7 pensent bien maîtriser la multiplication
- 14 (toutes) déclarent savoir bien écrire les nombres et faire les additions

Q4. Qu'auriez-vous aimé apprendre ?

- toutes souhaitent se perfectionner en calcul et en gestion

3.2.6. CPAF DE L'ASSOCIATION MUNYU DE BANFORA

Ce CPAF est intégré dans les activités de développement de l'association MUNYU. L'association a ouvert plusieurs centres FCB l'année dernière (2001-2002).

6 jeunes filles, toutes ex déscolarisées qui ont ensuite repris le cycle complet d'alphabétisation (AI + FCB), et 7 femmes néoalphabètes ont pu être interrogées de manière exclusivement orale, soit 13 sujets en tout. Les jeunes filles prolongent actuellement leur formation par un stage pratique dans les différentes unités de production et de services de l'association. Les femmes ont des activités rémunératrices complémentaires de leurs activités au foyer et agricoles : elles font toutes un petit commerce (distribution d'eau, vente de beignets, vente d'eau fraîche, vente de bois (2), élevage de poules pondeuses, supervision alpha).

Q1. Qu'avez-vous appris ?

Femmes : gestion d'un petit commerce, connaissances instrumentales et générales, solidarité (parole de femme : « l'expérience de l'alphabétisation, c'est comme un ciment pour notre solidarité »)

Jeunes filles : opérations arithmétiques, soins dans leur ménage, hygiène corporelle

Q2. Qu'avez vous lu et écrit dans les trois derniers mois en dehors du Centre?

Femmes et jeunes filles :

- 13 ont lu le bulletin de l'association
- 1 a lu un document sur la médecine par les plantes
- 0 (personne) n'a reçu de lettres
- 3 ont écrit (lettres, traduction)

Q3. Savez vous lire l'heure ? peser ? utiliser une calculatrice ? Où l'avez vous appris ?

- 13 (toutes) déclarent savoir lire l'heure

(NB : il y a une vraie horloge dans l'une des salles de l'association Munyu... D'autre part il semble que les femmes suivent les émissions à la radio de l'association et veillent sur l'heure pour ne pas les rater...)

- 7 femmes sur 7 pensent savoir peser (apprentissage au Centre théorique)
- 1 jeune fille sur 6 sait peser et l'a appris ailleurs (pas d'apprentissage au Centre)
- 4 femmes sur 7 savent utiliser une calculatrice
- 6 jeunes filles sur 6 savent utiliser une calculatrice

Q4. Questions générales orales (toujours sur 13 sujets en tout) :

- 6 femmes et 3 jeunes filles connaissent le nom de la province
- 4 femmes et 0 jeunes filles connaissent la date de l'indépendance

- 13 (toutes) savent que le paludisme est transmis par les moustiques
- 13 (toutes) connaissent les maladies provoquées par l'eau sale
- 13 (toutes) déclarent savoir que la plante boit l'eau par les racines
- 13 (toutes) déclarent savoir que le compost nourrit les plantes
- 5 femmes sur 7 et 6 jeunes filles sur 6 pensent maîtriser la multiplication
- 13 (toutes) assurent pouvoir écrire tous les nombres et faire une addition

Q4. Qu'auriez-vous aimé apprendre ?

Toutes souhaitent se perfectionner de manière permanente dans le cadre des activités de l'association sur le plan technique et de la gestion.

3.2.7. Taux de connaissance de base (TCB)

Tableaux des résultats n° 1

Type de taux	résultat	Interprétation possible
TCB global général 4 sites (taux moyen global tests écrits + oraux sur 79 sujets)	66,79 %	Les deux tiers des connaissances recherchées sont acquises
TCB global Tarfila + TON (taux moyen tests avec partie écrite sur 52 sujets)	61,34 %	Le taux baisse si l'on ne prend en compte que les sujets ayant passé les tests avec partie écrite
TCB global SR8 + MUNYU (taux moyen oral sur 27 sujets)	85,85 %	Les réponses aux tests exclusivement oraux sont plus favorables (biais important)
TCB global Tarfila (taux moyen tests avec partie écrite sur 23 sujets)	61,52 %	En moyenne, un peu plus du tiers des compétences fait défaut
TCB global TON (taux moyen écrit + oral sur 29 sujets)	61,20 %	En moyenne, les résultats sont homogènes dans les deux sites ayant passé les tests écrits
TCB partiel Tarfila (taux moyen tests sur 14 sujets <i>alphabétisés de bon niveau</i>)	90,35 %	9/10 ^{ème} des compétences du profil sont maîtrisées chez ceux qui sont réellement alphabétisés..
TCB partiel Tarfila (taux moyen tests sur 9 sujets <i>alphabétisés de bas niveau</i>)	32,68%	..alors que seulement le tiers de ces compétences sont maîtrisées par ceux qui ont un bas niveau d'alphabétisation.
TCB partiel TON (taux moyen tests sur 13 sujets <i>alphabétisés de bon niveau</i>)	88,23%	En nouvelle moyenne calculée sur un public équivalent, les résultats sont homogènes sur les deux sites
TCB partiel TON (taux moyen tests sur 16 sujets <i>alphabétisés de bas niveau</i>)	48,16%	En nouvelle moyenne calculée sur un public équivalent, les résultats sont meilleurs sur ce site (hors donc niveau d'alpha)

3.2.8. Degrés de connaissances de base

Tableau des résultats n° 2

	TARFILA	TON DE NIANGOLOGO
CONNAISSANCES INSTRUMENTALES :	%	%
Parviennent à exprimer une idée par écrit (texte court en relation avec leur vie : alphabètes au sens de l'UNESCO)	86,9	75,8
Ecrivent de manière lisible (sans faute ou avec peu de fautes : alphabètes fonctionnels en lecture-écriture)	60,8	44,8
Maîtrisent l'écriture des nombres, l'addition et la multiplication (0 fautes : alphabètes fonctionnels en calcul)	60,8	67,6
Ecrivent un message sans omettre aucune des quatre informations essentielles (lieu/date, identités de l'expéditeur et du destinataire, motif fondamental de la communication : alphabètes performants)	21,7	27,6
CONNAISSANCES GENERALES :		
Degré de maîtrise des notions élémentaires en histoire/ géo nationale, santé et agriculture	66,6	73,4
Degré de maîtrise des savoir faire moderne de type lire l'heure, peser, manipuler une calculatrice	69,5	33,3

3.2.9. Problématique de l'indicateur « taux de connaissance de base »

Ou « degré(s) de connaissance(s) de base » au regard des données de préparation, de réalisation et de résultat de l'enquête de terrain à Banfora.

- 1) Si l'enjeu de l'indicateur est de pointer dans quelle mesure un profil de compétences est atteint à l'issue d'un cycle d'éducation de base du non formel (considéré comme un minimum en terme de droit), alors le champ de la connaissance mesurée ne peut être réduit aux connaissances instrumentales (lecture - écriture – calcul), comme c'est généralement le cas dans les tests de connaissance de base du formel (basic skills, dont le référentiel est alors le programme d'enseignement effectué). Nous proposons donc que l'indicateur « taux de connaissance de base » aborde le champ des connaissances sociales, économiques et culturelles qui découlent du profil recherché (appelées « connaissances générales » au Burkina Faso). Dès lors, se pose la question de la pertinence d'un taux ou d'un degré unique de connaissance au singulier, puisque les valeurs de référence se révèlent plurielles et de nature différente. Sur ce propos, voir les résultats très éclairants contenus dans le tableau n° 1. A noter que si, au delà de compétences dans les domaines des connaissances instrumentales et générales l'on voulait intégrer au profil des aptitudes de type tour de

main professionnel ou des comportements civiques ou moraux, la question de la pertinence du taux unique se poserait alors de manière aggravée.

- 2) Si l'on choisit comme indicateur un taux, celui-ci se traduit par un pourcentage sensé exprimer un rapport : celui du nombre de connaissances effectives d'un certain public homogène et précis par rapport à une somme de connaissances déterminées attendues de lui. A l'hétérogénéité des connaissances mesurées (qui peut mettre en cause la pertinence d'une moyenne générale) va s'ajouter le problème de l'éventuelle hétérogénéité du public, qui peut mettre en cause la signification des résultats. S'il semble aller de soi qu'il faut exclure de la mesure toute personne encore en cours de formation (comme cela a été le cas dans l'enquête à Banfora, qui n'a testé que des apprenants ayant achevé leur cycle depuis plus de six mois), la question de savoir s'il convient de mesurer le taux de connaissances des sortants en situation d'échec, sans distinction de ceux qui ont suivi le cycle normalement, reste à discuter. En effet, les moyennes peuvent varier considérablement selon la proportion dans l'échantillon des publics en situation d'échec. Si par exemple la moitié de l'effectif se situe au taux de 10% et une autre moitié au taux de 70%, la moyenne de 40% n'a pas de sens. Dans le cas de notre enquête le TCB global tout public confondu est de 66 %, mais le TCB des alphabétisés de bon niveau est de 90 % tandis que celui de ceux plus ou moins en difficultés est de 32 % (voir les résultats dans le tableau n° 1). D'autre part on a pu constater une nouvelle fois que le mélange au départ du public des déscolarisés avec le public des analphabètes pose des problèmes quant à l'appréciation exacte des compétences des néoalphabètes. L'analyse fine des données a révélé que les déscolarisés en situation antérieure d'échec accentuent au contraire les contre performances du non formel dans le cas étudié (loin de biaiser les résultats dans le « bon sens » comme le croit la rumeur...). En effet, ce public spécifique a montré là une tendance à reproduire son échec dans le non formel (notamment pour ce qui concerne les connaissances instrumentales), après avoir échoué dans le formel... Constat qui avait déjà été fait empiriquement ailleurs par certains chercheurs dans le cas des CEBNF, qui accueillent une grande proportion de déscolarisés).
- 3) Si l'on choisit comme indicateur des « degrés de connaissances de base » (le tout au pluriel), reste la question de mieux cerner lesdits degrés, puisque la notion même de degré suppose la confection d'une échelle sur laquelle on va pouvoir positionner les groupes identifiés et dont le sommet est constitué par l'ensemble des principales valeurs constituant le profil de l'alphabétisé, en tant que détenteur du minimum éducatif, qui marque son accession au droit à l'éducation, lequel ne peut se situer dans une perspective d'éducation permanente qu'une fois franchie cette première étape fondatrice. En synthèse des résultats (tableau n° 2), nous proposons des éléments pour aller vers la construction d'une telle échelle. Nous proposons une échelle à quatre degrés pour les connaissances instrumentales, et deux mesures du degré de maîtrise des connaissances générales d'une part et des savoir faire modernes d'autre part.
- 4) Toujours au regard des données de l'enquête sur Banfora, on peut s'interroger enfin sur le degré de validité de l'indicateur « taux ou degrés de connaissances de base » en tant qu'indicateur propre d'adaptabilité du sous système d'éducation de base non formel, le degré de validité signifiant ici que c'est bien cette variable qui est en cause et non une autre, et dans quelle mesure. Justement, il semble que les résultats soient l'effet possible de multiples facteurs dont il n'est pas sûr que l'adaptabilité du système soit le facteur surdéterminant ou crucial. Au niveau du ressenti des bénéficiaires et du vécu des enquêteurs, il semble que des facteurs qui ressortent directement des autres capacités interviennent de manière significative dans les résultats :
 - dotation : notamment en documents (par exemple livrets et manuels) et matériels (par exemple horloge et balance, cartes) ;

- accessibilité : notamment concurrence entre le volume horaire de la formation, même globalement adapté, et le temps variable et souvent imprévisible des activités familiales et professionnelles, surtout dans un contexte de grande pauvreté et donc de survie ;
- acceptabilité : notamment la question linguistique.

Par exemple, l'apprentissage de la lecture de l'heure est bien prévu au programme de la FCB, le cours a bien été donné, mais faute d'horloge dans la salle de cours, cette connaissance n'a pas pu être fixée. Elle n'a été acquise que théoriquement au tableau et n'a été conservée que par la minorité disposant d'une montre personnelle... Bien entendu, on peut toujours considérer que la capacité du sous système à fournir le matériel indispensable aux apprentissages est un élément de son adaptabilité, mais cela paraît artificiel quand on sait que c'est avant tout la question de la compression des coûts qui explique l'absence d'horloge ou d'autres matériels didactiques essentiels dans les salles. C'est donc bien la variable « dotation » qui semble plutôt en cause.

4.1. % de radiso diffusant une information sur l'éducation de base : 100%

4.2 Diversité des radios et des journaux (nombre et degré de couverture)

La province de Banfora a deux radios privées (Radio Munyu et Horizon FM) qui couvrent la zone. Elle reçoit également la radio nationale du Burkina.

La radio Munyu a bâti son programme sur l'information et l'éducation dans les langues locales. Elle a une portée régionale, elle couvre 4 provinces de la région et quelques zones de la Côte d'Ivoire et du Mali.

Elle reçoit les journaux de Ouaga et Bobo (le pays, l'observateur, Journal de Jeudi etc.) et aussi des titres en langues nationales.

4.2. % de centres d'alphabétisation diffusant des productions écrites :

100% des centres FCB des 3 opérateurs désignés.

IX. RAPPORT D'ENQUÊTE SUR LA PROVINCE DE TAPOA

KOLY BOLY BARRY, ROSINE OUÉDRAOGO, FATI OUÉDRAOGO, ADAMA OUÉDRAOGO, VALERIE LIECHTI

1. METHODOLOGIE D'ENQUETE ET REMARQUES PRELIMINAIRES

La mesure du droit à l'éducation implique le respect d'un certain nombre de principes qui fondent la méthodologie de construction des indicateurs. L'indication doit porter d'abord sur l'éducation de base au sens de l'article 13 paragraphe 2b du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Celle-ci ne se limite pas aux outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, calcul) mais s'étend aux contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, attitudes, valeurs) nécessaires au développement d'un savoir-vivre ensemble au sens de l'article 1 de la déclaration de Jomtien.

Ainsi, l'effectivité du droit à l'éducation ne se résume pas à une série de données d'ordre quantitatif, mais aussi qualitatif. On ne cherche pas ici à opposer les unes aux autres mais à considérer et à valoriser leur complémentarité.

Les enquêtes menées lors de cette mission sont de type réflexif autrement dit, elles soumettent constamment les données à la réflexion et à la critique en les rapportant aux conditions de production. Ces enquêtes ont pour objectif de tester une série d'indicateurs parmi l'ensemble défini pour le droit à l'éducation en collectant les données statistiques existantes et en procédant à des entretiens et des observations pour les données de type qualitatif. La validité des informations récoltées dépend ainsi, en grande partie, de la façon dont les enquêtes sont menées. C'est la raison pour laquelle le travail n'a pas été délégué à de «secondes mains » mais a été confié à une équipe restreinte de chercheurs qualifiés²¹. Ceci n'exclut pas, bien entendu, le risque des interactions et des malentendus, mais évite néanmoins, dans une large mesure, celui des contresens et des surinterprétations.

²¹ Les chercheurs engagés pour ce travail de terrain ont, pour la plupart, participé à l'ensemble du processus de réflexion lancé en novembre 01 lors du premier colloque de Ouagadougou. Pour la mission responsable de la région de l'est, l'équipe était constituée de deux chercheurs attestant d'une grande expérience dans le domaine (Adama Ouédraogo et Fati Ouédraogo) et d'une jeune chercheuse universitaire diplômée en linguistique (Rosine Ouédraogo) qui a travaillé durant six mois en tant que stagiaire puis, durant une année et demi en tant que prestataire de service pour l'Association Tin Tua, le principal opérateur en matière d'éducation non formelle dans la province de la Tapoa.

CONDITIONS DE PRODUCTION DES DONNEES ET BIAIS D'ENQUETE

- Gestion du calendrier des visites
- Sur la dizaine d'entretiens menée dans la Province, la moitié a été annoncée à l'avance auprès des différents publics cible.
- Barrière de la langue (gourmancéma). Pour chaque déplacement, nous avons fait appel aux services d'un interprète, formateur ou animateur de Tin Tua ou aux enseignants sur place.
- Compréhension du contenu et des objectifs de la recherche

Sur l'ensemble des personnes contactées, notamment à la DPEBA, personne ne semble associer notre présence à celles de Mme Koumba Boly Barry et de M. Adama Ouédraogo qui avaient mené la première phase d'enquêtes dans la Province de la Tapoa une année auparavant. Cette expérience illustre un fait marquant qu'est le manque de transmission de l'information au sein des administrations publiques et qui constitue en soi un réel problème de capitalisation du savoir. Ce fait s'explique en partie par les conditions de travail très précaires des fonctionnaires mais aussi par le fort taux de roulement des personnes.

Il nous a semblé parfois que les raisons de notre présence n'étaient pas bien perçues par certains publics d'enquête en raison notamment des difficultés liées à la traduction. Cette incompréhension peut créer des biais au niveau des réponses données en particulier lorsque les personnes y voient l'opportunité d'obtenir quelques fonds supplémentaires.

Toutefois, ces réactions attestent aussi d'une forte demande de la population et rappellent à quel point l'inadéquation entre l'offre et la demande d'éducation est grande (les besoins sont considérables et les ressources très limitées). Les enquêtes ont souligné les efforts considérables qui sont déployés par l'ensemble des acteurs locaux pour garantir l'accès au droit (ex. construction de classes supplémentaires par la population, gestion des cantines par les associations de parents d'élèves, construction de centres d'alphabétisation par la population).

2. PRESENTATION DES PRINCIPAUX RESULTATS

2.1 CONTEXTE

La province de la Tapoa comprend trois circonscriptions : Diapaga, Kantchari et Tambaga. Elle fait partie des 20 provinces dites prioritaires au Burkina Faso en terme de politique éducative. La province se situe à l'extrême est du pays en bordure de frontière avec le Niger et le Bénin.

Le système d'éducation de base dans la Province se répartit en deux sous-groupes : le formel et le non formel. Le système formel géré par la Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA) comprend les écoles classiques (au nombre de 85 en 2002-2003), les écoles satellites (34 en 2002-2003), une école bilingue et les Centres Banma Nuara de l'Association Tin Tua²² (5

²² Les CBN1 n'ont pas à ce jour de statut officiel. Toutefois, une demande a été adressée par la DREBA au MEBA en vue de leur régularisation. En accord avec le Responsable ATT, nous avons décidé d'intégrer les données statistiques des CBN 1 à celles du système formel d'éducation.

CBN1 en 2002-2003). Les CBN 1 s'apparentent aux écoles satellites²³ puisqu'ils accueillent des enfants de 6 à 8 ans pour un cycle d'apprentissage de 5 ans. Ce cycle est basé sur le programme des écoles classiques qui conduit les élèves au certificat d'études primaires en intégrant les langues nationales, en l'occurrence le gourmancéma.

Quant au système d'éducation de base non formel, il est constitué des différents opérateurs qui mènent des projets de formation et d'alphabétisation. Leur nombre est variable selon les années et suivant les prévisions faites lors des campagnes d'alphabétisation : 7 opérateurs étaient enregistrés en 1999-2000, seuls 4 ont poursuivi leurs activités en 2000-2001. Différentes raisons expliquent ce désengagement. Elles sont la plupart du temps d'ordre financier. A cet égard, l'arrivée du Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF) constitue un espoir important pour bon nombre d'opérateurs. Ce Fonds a en effet pour objectif principal de *pérenniser l'effort d'alphabétisation et d'éducation non formelle (...) avec l'appui technique et financier de ses partenaires au développement et de la société civile (...)*. (p. 1, Statuts FONAENF).

L'Association Tin Tua dont le siège se trouve à Fada N'Gourma est l'opérateur le plus important de la Province de la Tapoa. En 2001-2002, il comptabilisait 287 centres AI²⁴ et 58 centres FCB²⁵ sur les 316 centres AI et les 67 centres FCB que comptait la Province de la Tapoa. 29 autres centres AI et 9 centres FCB étaient répartis entre les opérateurs suivants: l'APRG²⁶, l'ATS²⁷ et l'association TODIMA. Outre les centres d'alphabétisation traditionnels, l'association Tin Tua gère des centres d'alphabétisation et de formation dits « Banma Nuara » au profit des jeunes non scolarisés ou déscolarisés et des adultes. Ces centres correspondent aux centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) prévus par l'Etat. Leur accès est limité aux personnes titulaires d'un certificat d'alphabétisation et ayant passé avec succès un test d'entrée. On comptabilisait cinq centres pour la Tapoa en 2001-2002.

Les personnes alphabétisées souhaitant poursuivre leur formation ont la possibilité de suivre une troisième année dispensée par les centres d'alphabétisation.

2.2. STATISTIQUES EDUCATIVES (SYSTEME FORMEL ET NON FORMEL)

2.2.1 Indicateurs d'ACCEPTABILITE

2. 5.²⁸ % de salles construites par les collectivités et les communautés

Proposition : % de salles construites avec la contribution des collectivités et des communautés

Années	Formel	Non formel
2000-2001	Non disponible	100 %*
2001-2002	31,83 %	100 %
2002-2003	31,19 %	100 %

²³ Les CBN1 sont, selon le Responsable ATT, une version améliorée des écoles satellites dont l'efficacité n'a pas été démontrée en raison notamment de la mauvaise qualité des formations offertes aux maîtres recrutés. Or, ces derniers doivent pouvoir maîtriser l'enseignement bilingue tout en assurant la gestion du programme éducatif prévu sur cinq ans au lieu de six.

²⁴ Alphabétisation initiale

²⁵ Formation de base complémentaire

²⁶ Appui pour la promotion rurale du Gulmu

²⁷ Assoc. Tin Suani

²⁸ La numérotation des indicateurs utilisée ici se réfère à celle présentée dans le Tableau de Bord, version 14 du Chapitre II.

** tous les centres alpha de la Tapoa sont des paillotes*

Formel (par public d'enquête) :

DPEBA²⁹

En 2002-03 : la contribution de l'UNICEF aux écoles satellites (ES) se montait à 800'000 Fcfa (400'000 Fcfa pour les années précédentes). Les bâtiments ont 3 classes. Les agrégats de construction (eau, sable, main d'œuvre non qualifiée) étaient à la charge des communautés. Cette répartition est la même pour les CBN1 de Tin Tua.

Problèmes soulevés : La majorité des villages à qui l'on exige un apport en sable n'en dispose pas à proximité. Son achat peut alors représenter une charge conséquente pour les communautés.

00-01 : données non disponibles à la DPEBA

01-02 : 34 écoles satellites (ES) + 5 CBN1 sur 123 écoles

113 salles de classe sur 355 au total : 31,83%

02-03 : 34 ES + 5 CBN 1 sur 125 écoles

112 salles de classe sur 359 au total : 31,19%

Association de Parents d'Elèves (APE)

APE de Birmuanga : la population a contribué à la construction de l'Ecole Satellite (ES) en apportant le sable, l'eau et la main d'œuvre non qualifiée. Toutefois, la construction de l'ES n'est pas achevée (l'auvent, les latrines et le magasin pour la cantine manquent. De plus, la ferraille du bâtiment non achevé présente de gros risques pour les enfants).

Selon les enseignants, le ciment a été effectivement livré par l'UNICEF mais le sable fourni par la population s'est avéré insuffisant pour terminer les travaux. Le ciment a donc séché et la situation reste bloquée à ce jour.

APE de Nando : pas de contribution de la population (école classique)

Ecole centre B de Kantchari (école classique): selon le directeur de l'école, l'APE a pris entièrement en charge la construction d'une septième salle de classe afin de répondre à l'augmentation des inscriptions. Cet accroissement est en grande partie dû au changement de statut de l'école A de Kantchari (à proximité), rétrocedée à la mission catholique à la rentrée 2001. Les frais d'inscription de cette dernière ont passé à 15'000 Fcfa alors que ceux de l'école centre B sont de 2'000 Fcfa.

Non Formel

Opérateurs, Coges

Coges du centre alpha de Tuomali (ATT) : le centre alpha a été entièrement construit par la population.

Coges de Gnebounli (ATT) : idem

2.6. % de centres d'alphabétisation gérés par les communautés

Proposition: % de centres d'alphabétisation gérés par les opérateurs avec l'implication des communautés

²⁹ Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

Remarque : Les coges formulent eux-mêmes les demandes d'ouverture des centres. En règle générale, les animateurs sont rémunérés par les opérateurs.

Non Formel

DPEBA

Suite au gèle des financements de l'INA³⁰ destinés aux centres d'alphabétisation en 1999, les communautés ont pris en charge le salaire de l'animateur et l'ensemble des fournitures (au moins 3 cas recensés).

Opérateurs, coges

ATT : l'opérateur donne chaque mois 1'000 Fcfa par apprenant pour l'hygiène. Coges du centre alpha Tuomali : La communauté de Tuomali a formulé une demande d'ouverture de centre alpha à ATT suite à l'information divulguée par cette même association à la radio locale de Diapaga. Le coges se charge du recrutement des apprenants et assure le suivi des activités du centre (contrôle des présences et conseils aux apprenants). Le taux d'inscription est fixé par ATT. Il se monte à 500 Fcfa par apprenant.

Coges de Gnebounli (ATT) : idem pour les tâches susmentionnées du coges. Les apprenants prennent en charge leurs propres fournitures (1 cahier, 1 bic, 1 livre de lecture, 1 ardoise, des craies). Le matériel collectif (tableau noir, craies et matériel pédagogique) est à la charge de l'opérateur.

3.1 % d'écoles où les langues nationales sont intégrées aux apprentissages

Années	Formel
2000-2001	Non disponible
2001-2002	32,52 %
2002-2003	32,00 %

Formel (ES, CBN1 + école bilingue)

DPEBA

Ttes les ES, l'école bilingue (OSEO³¹ à Tounga gourmancéma-français) et les CBN1 intègrent au moins une langue nationale (gourmancéma).

3.3 % de centres d'alphabétisation liés à des activités sociales ou de production

Années	Non Formel
2000-2001	5 CBN2 + 12 centres APRG
2001-2002	5 CBN2 + 21 centres alpha 3 ^{ème} année ATT + 2 centres PINAL BURI
2002-2003	11 CBN2 + 7 centres APRG

Non formel

³⁰ Institut National d'Alphabétisation

³¹ Œuvre suisse d'entraide ouvrière

Il n'existe pas de données officielles sur les Formations Techniques Spécifiques (FTS) dans la Tapoa. Toutefois, un certain nombre d'opérateurs mènent des activités sociales ou de production. Nous avons tenté ici de donner une information aussi précise que possible sur la proportion que représente ces centres par rapport à l'ensemble. Mais ces chiffres sont à considérer avec précaution car nous n'avons pas pu rencontrer tous les opérateurs de la Province en raison de leur éloignement et du temps imparti à la recherche.

Opérateurs

CBN 2 jeunes de Kantchari (ATT) : activités programmées : tissage, coiffure, maraîchage, fabrication de savon, cordonnerie

CBN 2 adultes de Botou (ATT) : idem + menuiserie.

APRG : maraîchage, nouvelles techniques agricoles, savonnerie

PINAL BURI : techniques d'élevage, concepts agricoles

3.4 % d'écoles disposant d'une trousse de premiers secours

Années	Formel
2000-2001	Non disponible
2001-2002	1,62 %
2002-2003	1,60 %

Formel

DPEBA

Aucune école classique ni CBN1 de la Tapoa ne dispose de trousse de 1^{er} secours sauf l'école A à Diapaga (jumelage avec une ville française qui a financé la construction d'une infirmerie) et l'école bilingue de l'OSEO à Tounga.

2.2.2. Indicateurs d'ADAPTABILITE

2.3 Nbre d'apprenants inscrits en cours du soir

0 apprenant

Formel :

Le Directeur de l'école de Nando donne des cours du soir sur sa propre initiative à 22 personnes depuis décembre 02. Mais, officiellement aucun cours n'est recensé à la DPEBA. On nous explique qu'une demande avait été formulée par certains apprenants en alphabétisation. Mis en place par la DPEBA, les cours ont été suspendus jusqu'à nouvel avis en raison d'une trop faible participation.

Non Formel :

Les opérateurs et les associations ne donnent pas de cours du soir dans la province de la Tapoa.

3.1 Taux d'abandon et de déperdition (formel/ non formel)

Formel

Les documents officiels remis par la DPEBA concernant les données quantitatives relatives au cycle primaire ne permettent pas de calculer un tel taux sur la période retenue. Un taux d'abandon de 13% est mentionné dans un rapport sans que l'on sache pour autant à quoi il correspond.

Non Formel

Taux d'abandon selon le sexe

Niveau Années	AI (1 ^{ère} année)			FCB (2 ^{ème} année)		
	H	F	Total	H	F	Total
1999-2000	18,68 %	10,02%	15,07%	11,37%	11,09%	11,29%
2000-2001	13,53%	9,53%	11,73%	10,05%	11,68%	10,53%
2001-2002	13,11%	9,83%	11,50%	15,41%	11,34%	14,15%

Taux de déperdition selon le sexe (abandons + échecs)

Niveau Années	AI (1 ^{ère} année)			FCB (2 ^{ème} année)		
	H	F	Total	H	F	Total
1999-2000	51,21%	54,98%	52,79%	36,96%	51,38%	41,22%
2000-2001	41,52%	48,75%	44,67%	29,53%	38,19%	32,23%
2001-2002	34,60%	43,47%	39,80%	32,08%	36,61%	33,48%

1999-2000 :

Alphabétisation initiale (AI) (335 centres pour 7 opérateurs)

H : 4242 évalués sur 5217 inscrits. Abandons: 975. Echecs : 1697

F : 3364 évaluées sur 3739 inscrites. Abandons : 375. Echecs : 1681

Formation de Base Complémentaire (FCB) (179 centres pour 3 opérateurs)

H : 2057 évalués sur 2321 inscrits. Abandons: 264 ; Echecs : 594

F : 865 évaluées sur 973 inscrites. Abandons : 108 ; Echecs : 392

2000-2001 :

Alphabétisation initiale (AI) (409 centres pour 4 opérateurs)

H : 5879 évalués sur 6799 inscrits. Abandons: 920 ; Echecs : 1903

F : 4325 évaluées sur 4781 inscrites. Abandons : 456 ; Echecs : 1875

Formation de Base Complémentaire (FCB) (124 pour 4 opérateurs)

H : 1547 évalués sur 1720 inscrits. Abandons: 173 ; Echecs : 335

F : 704 évaluées sur 796 inscrites. Abandons : 93 ; Echecs : 211

2001-2002**Alphabétisation initiale (AI) (316 centres pour 3 opérateurs)**

H : 4205 évalués sur 4840 inscrits. Abandons: 635 ; Echecs : 1040

F : 4219 évaluées sur 4679 inscrites. Abandons : 460 ; Echecs : 1574

Formation de Base Complémentaire (FCB) (67 centres pour 3 opérateurs)

H : 878 évalués sur 1038 inscrits. Abandons: 160 ; Echecs : 173

F : 414 évaluées sur 467 inscrites. Abandons : 53 ; Echecs : 118

3.2 Taux d'exclusion (formel)**Formel :**

Depuis l'introduction du PDDEB, les exclusions ne sont plus admises pour ce qui concerne le cycle primaire. La DPEBA n'enregistre donc aucun chiffres sur l'exclusion durant cette période. Il en va de même pour les CBN1 de Tin Tua.

3.6 Taux de réussite aux examens (certificat d'alpha)

Niveau Années	FCB (2 ^{ème} année)		
	H	F	Total
1999-2000	71,12%	54,68%	66,25%
2000-2001	78,34%	69,88%	75,73%
2001-2002	80,29%	71,49%	77,47%

2.2.3. Indicateurs de DOTATION**1.3 % d'enseignants ayant les qualifications requises (pour le non formel)³²**

Années	Non Formel
2000-2001	100%
2001-2002	100%
2002-2003	100%

Non formel :

³² Certificat d'aptitude à l'enseignement

Formateur CBN : niveau de qualification requis par Tin Tua : BEPC³³ + formation délivrée par Tin Tua + ENEP. Toutefois, en recrutant des personnes titulaires d'un BEPC, l'association Tin Tua court le risque de voir ses formateurs fuir vers la fonction publique. Depuis la rentrée 2002-2003, elle a donc décidé de recruter et de former des personnes moins qualifiées mais plus enclines à s'investir sur le long terme. Pour palier à la différence de qualification, l'association propose une formation plus longue sur six mois. La formule est testée pour la première fois cette année.

Animateurs de Centres alpha :

Tin Tua : néoalphabètes + formation délivrée par Tin Tua

1.4 % d'enseignants ayant suivi une formation continue durant les trois années précédentes

Années	Formel
2000-2001	100%
2001-2002	100%
2002-2003	100%

Formel :

DPEBA : Les groupes d'animation pédagogique ont lieu tous les derniers samedi du mois dans chaque circonscription (Tambaga, Kantchari et Diapaga). Ces ateliers regroupent l'ensemble du corps enseignant de la circonscription ainsi que le personnel d'encadrement (directeurs d'écoles, inspecteurs, conseillers pédagogiques). Le programme d'activité est annuel. Il contient différents thèmes liés à l'actualité et à la pédagogie.

Lors de nos divers entretiens auprès des enseignants et des formateurs (ceux des CBN1 suivent également ces groupes), tous nous ont certifié avoir à ce jour participé régulièrement aux groupes d'animation pédagogique.

1.5 Ratio nbre de centres alpha / superviseur (non formel)

Années	Non Formel
2000-2001	10
2001-2002	10
2002-2003	10

Non formel :

En matière d'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation de base non formelle, le PDDEB entend passer d'un ratio d'encadrement d'un superviseur pour 10 CPAF à un superviseur pour 5 CPAF en 2009. Le cadre logique du Premier Programme Triennal (2000-2002) a fixé comme objectif intermédiaire le ratio d'un superviseur pour 8 CPAF. Les missions de terrain ont montré que c'est moins le ratio d'encadrement qui pose problème que les distances à parcourir entre les différents centres (DPEBA).

1.6 Nbre de classes sans enseignant (par province)

Période de référence : rentrée de l'année scolaire en cours à février 2003

³³ Brevet d'Etudes du Premier Cycle

Années	Formel
2000-2001	Non disponible
2001-2002	18 classes (total 355)
2002-2003	5 classes (total 359)

2.3 % de centres alpha manquant de l'un au moins de ces équipements essentiels: point d'eau, latrines (différenciées G et F), cantine.

Années	Non Formel
2000-2001	100 %
2001-2002	100 %
2002-2003	100 %

Formel (à titre comparatif)

DPEBA

Aucune école satellite ne dispose de latrines ni de cantine. Selon le responsable du Service des Etudes et de la Planification de la DPEBA, 66 écoles disposent d'une cantine fonctionnelle. L'école classique de Nando dispose d'un point d'eau (c'est d'ailleurs ce dernier qui a déterminé le lieu de localisation de l'école) La cantine existe mais difficultés de l'APE à payer les frais de transport des vivres du Cathwell (petits pois, mil, blé). Pas de latrines

Non formel :

Ces chiffres montrent à quel point les conditions d'apprentissage sont précaires dans la province.

2.4 % de centres alpha offrant la sécurité nécessaire (murs, toiture, ouvertures)

Années	Non Formel
1999-2000	0 %
2000-2001	0 %
2001-2002	0 %

Non formel

DPEBA : 100% des centres alpha sont des paillotes. Bien que ne répondant pas aux critères définis, la structure des centres ne semble pas pour autant poser de réels problèmes en terme de sécurité pour les communautés.

2.5 % de centres alpha ayant l'équipement nécessaire (tableaux noirs, tables bancs, bureaux, chaises, armoires)

Années	Non Formel
2000-2001	0 %
2001-2002	0 %
2002-2003	0 %

Non formel:

DPEBA et Tin Tua : compte tenu de la structure précaire des centres et du manque de moyens, l'équipement est très restreint (tableaux noirs seulement). Les chaises sont remplacées par des troncs d'arbre faisant office de bancs. Il n'y a ni table, ni bureau, ni armoire.

2.6 % de centres alpha ayant au moins un manuel par discipline et par niveau (AI + FCB) et apprécier la dotation en manuel dans les écoles par discipline et par niveau

Années	Non Formel	
	AI	FCB
2000-2001	100 %	100%
2001-2002	100 %	100%
2002-2003	100 %	100%

Formel (à titre comparatif):

DPEBA : 1 livre pour deux élèves. La dotation est renouvelée tous les six ans. La DPEBA a reçu dix guides par discipline pour toute la province. Selon les représentants des associations de parents d'élèves, le problème principal réside moins dans la dotation en tant que tel que dans son contenu et sa répartition. En effet, le matériel envoyé de Ouagadougou ne correspond pas toujours aux besoins et est de plus mal distribué sur place.

Non formel :

Tin Tua : Tous les centres alpha sont dotés de la même manière, à savoir un manuel par discipline et par niveau pour les animateurs qui sont fournis par Tin Tua. Quant aux apprenants, l'achat des manuels et des fournitures est à leur charge. Ce lot comprend un livre de lecture, un cahier, une ardoise et de la craie (Centre alpha de Gnebounli). Dans les CBN, les apprenants reçoivent quelques fournitures de base (cahiers, règles).

2.7 % d'écoles et de centres d'alphabétisation disposant d'une bibliothèque

Années	Formel
2000-2001	Non disponible
2001-2002	1,62%
2002-2003	1,60%

Il existe un centre de lecture et d'animation culturelle (CLAC) à Diapaga financé par la Francophonie que nous avons eu l'occasion de visiter. Le centre en question n'offre pas de service itinérant. Aucune autre école ne dispose de bibliothèque. Les CBN de Tin Tua disposent de deux bibliothèques, une par DIEMA (circonscription) et de "bibliomotos" qui servent les centres alpha environnants.

2.8 % d'écoles et de centres d'alphabétisation ayant une structure d'accueil de la petite enfance

Années	Formel	Non formel
2000-2001	0%	0%
2001-2002	0%	0%
2002-2003	0%	0%

Aucune structure de ce type n'est recensée au niveau formel. Quant aux centres d'alphabétisation, ils n'ont pas de structures d'accueil qui soient institutionnalisées. Il revient donc aux apprenantes de s'organiser entre elles afin de charger une personne à proximité pour la garde de leurs enfants en bas âge (ex. cuisinières, femmes du village, etc.).

2.2.4 Indicateurs d'ACCESSIBILITE

2.2.1³⁴ % de formatrices (animatrices)

Années	Non Formel
2000-2001	Non disponible
2001-2002	Non disponible
2002-2003	21,16%

Pour l'année 2002-2003, ATT compte 815 animateurs dont 172 femmes soit un taux de 21,1 %. APRG enregistre un taux de 28,51%. Ce taux est toutefois moins représentatif car il se base sur un ensemble constitué de 7 personnes seulement.

2.1.3 Rapport taux d'abandon et de déperdition fille / garçon (non formel)

Rapport taux d'abandon fille /garçon

Niveau Années	AI (1 ^{ère} année)	FCB (2 ^{ème} année)
1999-2000	0,54	0,98
2000-2001	0,70	1,16
2001-2002	0,75	0,74

Rapport taux de déperdition fille/garçon

Niveau Années	AI (1 ^{ère} année)	FCB (2 ^{ème} année)
1999-2000	1,07	1,39
2000-2001	1,17	1,29
2001-2002	1,26	1,14

³⁴ La numérotation des indicateurs utilisée ici se réfère à celle présentée dans le Tableau de Bord version 14 du Chapitre II.

Rapport taux de réussite fille/ garçon

Niveau Années	FCB (2 ^{ème} année)
1999-2000	0,77
2000-2001	0,89
2001-2002	0,89

Non formel**1999-2000 :****Alphabétisation initiale (AI)**

H : 4242 évalués sur 5217 inscrits. Abandons: 975. Echecs : 1697

F : 3364 évaluées sur 3739 inscrites. Abandons : 375. Echecs : 1681

Formation de Base Complémentaire (FCB)

H : 2057 évalués sur 2321 inscrits. Abandons: 264 ; Echecs : 594

F : 865 évaluées sur 973 inscrites. Abandons : 108 ; Echecs : 392

2000-2001 :**Alphabétisation initiale (AI)**

H : 5879 évalués sur 6799 inscrits. Abandons: 920 ; Echecs : 1903

F : 4325 évaluées sur 4781 inscrites. Abandons : 456 ; Echecs : 1875

Formation de Base Complémentaire (FCB)

H : 1547 évalués sur 1720 inscrits. Abandons: 173 ; Echecs : 335

F : 704 évaluées sur 796 inscrites. Abandons : 93 ; Echecs : 211

2001-2002 :**Alphabétisation initiale (AI)**

H : 4205 évalués sur 4840 inscrits. Abandons: 635 ; Echecs : 1040

F : 4219 évaluées sur 4679 inscrites. Abandons : 460 ; Echecs : 1574

Formation de Base Complémentaire (FCB)

H : 878 évalués sur 1038 inscrits. Abandons: 160 ; Echecs : 173

F : 414 évaluées sur 467 inscrites. Abandons : 53 ; Echecs : 118

2.2.1 Capacité d'accueil en formation initiale / nbre d'analphabètes par sexe et province (comparer l'offre % à la demande) Nombre de centres ouverts les 3 dernières années : 1999-2000 ; 2000-2001 ; 2001-2002

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Non Formel	519 centres (AI + FCB)	533 centres (AI + FCB)	383 centres (AI + FCB)

Non formel

1999-2000 : 519 centres

2000-2001 : AI : 409 centres (prévus 195), FCB : 124 centres (prévus 281)

2001-2002 : AI : 316 centres (prévus 164), FCB : 67 centres (prévus 397)

2.2.2 % de la pop. scolarisable qui se trouve à + de 2,5 km d'une école

Données non disponibles.

2.3. DONNEES QUALITATIVES

2.3.1 Indicateurs d'ACCEPTABILITÉ

2.1 Existence ou non de structures de concertation et de coordination des acteurs ?

OUI

On reconnaît trois niveaux de concertation et de coordination des acteurs au Burkina Faso : national, régional et provincial. Le niveau national comprend un cadre de concertation qui regroupe les partenaires techniques et financiers (PTF) afin d'harmoniser les procédures d'intervention. C'est à travers ce cadre, qui existe pour le formel et le non formel, que s'organise la concertation avec l'Etat. Pour ce qui concerne le cadre spécifique au non formel, celui-ci se fait avec le ministre délégué chargé de l'éducation non formelle.

Ces cadres ont permis de définir les stratégies et les options politiques en matière d'éducation de base qui sont à l'origine du PDDEB. Le PDDEB comprend trois phases. Le dispositif de coordination prévu est retenu pour la première phase de quatre ans. Il a pour tâche d'approuver les plans d'action annuels, les budgets / programmes, les rapports d'exécution et d'évaluation ainsi que les rapports financiers et d'audits. Un tel cadre formalisé de concertation et de coordination des acteurs au niveau régional et provincial n'a pas encore vu le jour dans la Région de l'Est (PDDEB, p. 45). En revanche, le CASEM qui constitue l'organe central en matière de validation des plans d'action existe et est opérationnel. Il convient toutefois de préciser d'une part que le PDDEB est encore à sa phase de lancement et qu'il est de ce fait prématuré de s'attendre à des effets visibles au niveau de son exécution. D'autre part, contrairement à ce que l'on croit, les structures de concertation et de coordination centrales ne sont pas figées. En effet, elles intègrent depuis longtemps les représentants des structures étatiques déconcentrées et des opérateurs (ex. cadre de concertation des ONG).

Par ailleurs, au niveau de la région du Gulmu, plusieurs associations ont créé la base d'une concertation non formalisée regroupant les différents acteurs du non formel, soit les associations et les structures déconcentrées de l'Etat. La place majoritaire qu'occupe l'association Tin Tua au sein de la région lui a permis d'engager cette dynamique, en atteste le projet « 9'000 Jeunes Filles » actif dans trois provinces du Gulmu (Gnagna, Gourma, Komondjari). Ce projet devrait s'étendre prochainement aux autres provinces de la région.

Le fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF) viendra formaliser ce cadre de concertation au niveau régional et provincial. Créé en 2002, il a un statut autonome et est organisé dans une approche multiacteurs (Etat, Partenaires Techniques et Financiers, Société civile, opérateurs, secteur privé) et multi niveaux du niveau central, régional et provincial. Il est fonctionnel depuis février 2003.

2.2 Est-ce que le suivi et la mise en œuvre du PDDEB fait intervenir les différents acteurs ?

Pour le lancement technique du PDDEB, un atelier a regroupé les différents acteurs de l'éducation de base, à savoir la DREBA, la DPEBA et son Service des Etudes et de la Planification, le Haut Commissariat et le Service Technique du PDDEB qui comprend un comptable et un technicien en bâtiment. Cet atelier qui s'est tenu à Tenkodogo en décembre 2002 avait pour objectif de définir les actions à mener durant la première phase du PDDEB de 2002 à 2006. Ces actions comprennent à l'heure actuelle trois volets. Le premier concerne la réfection et la construction d'infrastructures scolaires (réhabilitation et équipement de salles de classe, construction et équipement de CPAF, construction et réfection de logements des maîtres et construction de latrines). Le second porte sur la mobilisation sociale. La validation de ce volet et sa mise en place est assurée par les structures locales y compris les opérateurs. Cinq thèmes ont été retenus :

1. Techniques d'animation de groupes
2. Participation communautaire avec des organes communautaires pour le développement (OCD)
3. Genre et droit de l'enfant
4. Fonctionnement des APE / AME et Coges et élaboration de micro-projets
5. Elaboration des plans d'amélioration des structures éducatives de base

Cependant, on relève que l'exécution des tâches susmentionnées pose un certain nombre de problèmes. En effet, selon le personnel affecté à la DPEBA dans le cadre du PDDEB, l'état de lieux des infrastructures existantes nécessaire à la définition des besoins en matière de réfection et de construction n'a pas pu être réalisé comme prévu sur la base d'observations de terrain (pas de moto ni de carburant). Ces besoins ont néanmoins fait l'objet d'un projet de budget pour l'année scolaire 2002-2003 (178'907'000 Fcfa). Pour ce faire, le personnel s'est basé essentiellement sur les données disponibles à la DPEBA et ce en dépit du caractère très aléatoire de ces chiffres.

Un autre projet de budget a été conçu par la DPEBA en janvier 2003 pour la tenue de cinq ateliers de formation sur les thèmes susmentionnés (18'148'400 Fcfa). Le conseiller pédagogique admet que tous les thèmes n'entrent pas dans les compétences des encadreurs pédagogiques locaux censés les animer. C'est le cas par exemple pour celui sur le genre et les droits de l'enfant qui suppose l'implication de spécialistes externes de Ouagadougou.

Le troisième volet concerne la gestion des fonds qui est désormais attribuée aux structures déconcentrées. Un comité provincial a été créé à cet effet. Il comprend un président représenté par le Haut Commissaire et deux membres : le DPEBA et le technicien en bâtiment du PDDEB. Lors de notre passage, aucun budget n'avait été validé par les instances responsables que sont le Ministère de l'économie et des finances, le Bureau de Projet Education et les bailleurs de fonds à Ouagadougou. Par conséquent, le compte bancaire ouvert à la Banque agricole commerciale du Burkina à Diapaga n'avait pas été repourvu.

Les personnes en charge de la gestion de ce compte nous ont par ailleurs fait part de leur inquiétude face à la lourdeur des procédures de décaissement qui n'ont pourtant même pas encore été appliquées.

2.3 Existence ou non de structures d'évaluation du PDDEB et du FONAENF ? (des dispositions ont-elles été prises ?)

Compte tenu du retard pris dans la mise en place du PDDEB, les structures d'évaluation n'existent pas pour le moment. A ce stade, on comptabilise un certain nombre d'obstacles qui entrave le bon fonctionnement des structures mise en place pour le suivi du PDDEB

- Procédures de validation des budgets lentes et centralisées;
- Procédures très lourdes de décaissement pour l'obtention des fonds attribués aux structures déconcentrées;
- Difficultés de communications, problèmes de circulation des personnes et des marchandises en particulier dans la Province de la Tapoa;
- Jeunesse et manque d'expériences professionnelles des enseignants en poste;
- Absence de mesures incitatives pour les enseignants dans les provinces éloignées. A salaire égal, l'enseignant à Ouagadougou vit mieux que celui affecté à la Tapoa où, contrairement à ce que l'on croit, le coût de la vie y est plus élevé en raison notamment des difficultés de communications, de transports liées au manque d'infrastructures de base.
- De plus, les affectations dans les provinces éloignées de la capitale sont souvent mal vécues puisqu'elles sont en règle générale considérées comme une sanction. Elles sont souvent l'objet de nombreuses railleries de la part des collègues de la capitale.
- Insuffisance de moyens financiers et matériels nécessaires à l'exercice des tâches des personnes responsables (moto, carburant, électricité).

2.4 Existence ou non d'une assoc. de parents d'élèves active³⁵

Lors de nos deux missions effectuées dans la Province de la Tapoa, nous avons rencontré trois associations de parents d'élèves (APE) et deux comités de gestion de centres d'alphabétisation (Coges). En ce qui concerne tout d'abord les APE, elles se chargent pour la plupart de :

- Récolter et gérer la cotisation des parents d'élèves (2'000 Fcfa) ;
- Sensibiliser la population sur les bienfaits de l'école ;
- Participer au recrutement de nouveaux élèves ;
- Organiser des rencontres avec les enseignants.

Par ailleurs, nous avons relevé que d'autres activités étaient menées de façon occasionnelle par des APE particulièrement actives. Certaines ont organisé des cotisations en nature qu'elles revendent pour alimenter les caisses (ex. : sacs de mil, noix de karité). D'autres ont pallié au manque de cantine en assurant aux élèves des repas durant l'année scolaire (ex. : Ecole de Nando). Enfin, l'APE de Kantchari

³⁵ On entend par assoc. de parents d'élèves « active », une assoc. qui mène au moins une activité autre que les deux fonctions de base qui lui sont assignées à savoir le contrôle des présences et la contribution matérielle.

nous a particulièrement marqué par son dynamisme puisqu'elle a pris entièrement en charge la construction d'une salle de classe manquante (cf. indicateur 2.5 acceptabilité).

Comme la majorité des coges de la Tapoa, celui de Tuomali se charge de :

- Formuler la demande d'ouverture du centre à l'opérateur ;
- Construire le centre d'alpha (tous des paillottes dans la Tapoa) ;
- Assurer les activités de sensibilisation auprès de la population ;
- Recruter les apprenants ;
- Assurer le suivi des activités du centre (contrôle des présences et conseils aux apprenants).

3.5 Degré de satisfaction des enseignés, des enseignants et des parents (sur le fonctionnement, les valeurs et les résultats du système)

Formel :

Ecole n°1: 2 enseignants H (classes multigrades du CP1 au CM2): respectivement peu et pas satisfaits.

Ils relèvent les difficultés à atteindre de bons résultats en raison du fort taux d'absentéisme des enfants, du taux élevé d'abandons (dû en grande partie à la pauvreté mais aussi, à leur yeux, au manque de volonté des parents qui payent des mariages à 600'000 Fcfa et refusent de déboursier 100 Fcfa pour un cahier).

Ecole n°2: 1 enseignante, 1 enseignant :

elle : pas satisfaite, lui : satisfait

L'enseignant estime que l'apprentissage en langue nationale est une bonne chose. L'enseignante estime toutefois difficile de passer de la langue nationale au français compte tenu du manque de matériels pédagogiques et de formations adéquates.

2.3.2 Indicateurs d'ADAPTABILITE

1.3 Nbre d'heures d'ens. effectif par an (30h/semaine = 720 h/an)

	2002-2003
Formel	450 h

Formel :

La rentrée de l'année scolaire 2002-2003 était fixée au 1^{er} octobre 2002 (rentrée administrative le 16 septembre).

Ecole n°1 (le directeur et 2 enseignants): Seuls 10 élèves étaient présents à la rentrée scolaire. Les autres devaient garder le bétail (chèvres, moutons) le temps que leurs parents terminent les récoltes (mil). Les cours ont en réalité débuté le 1^{er} novembre et ont pris fin le 15 juin 2002 (fin officielle le 30 juin).

Ce premier fait hypothèque déjà largement l'objectif des 720 heures par an. D'autres causes viennent malheureusement alourdir ce constat. Il y a d'abord la question du salaire qu'il faut récupérer à Ouagadougou lorsque le compte bancaire de l'enseignant n'a pas pu être transféré

dans une banque locale (le taux de roulement des enseignants est élevé alors que les démarches administratives pour le transfert d'un compte bancaire sont lourdes et fastidieuses). Ces voyages se font en moyenne une fois par trimestre et durent pas moins de 48 h voire 72 h (limite maximale d'autorisation). Il y a ensuite les formations et les conférences auxquelles les enseignants sont appelés à participer. Celles-ci réquisitionnent parfois les enseignants une semaine entière en particulier lorsqu'il leur est demandé de contribuer à leur préparation. Il y a aussi, selon le Directeur, tous les papiers administratifs à remplir qui selon les effectifs des classes peuvent constituer une charge importante de travail. Il y a enfin les absences dues aux maladies, aux décès et aux funérailles.

Sur la base de ce qui a été évoqué lors des entretiens, on peut estimer le nombre d'heures d'enseignement effectif de la façon suivante :

Sur les 24 semaines officielles, on rétrocède les semaines sans enseignement estimées à: - 6 sem. sur le calendrier scolaire

- 1 sem. pour l'obtention du salaire
- 1 sem. pour les cours de formation et les séminaires
- 1/2 sem. pour des raisons de décès ou maladie
- 1/2 sem. contraintes d'ordre administratif

TOTAL 9 semaines sans enseignement

1.4 Degré de prise en compte des besoins des apprenants à la définition des programmes (calendrier et contenu des programmes)

Sur la base des entretiens menés avec différents opérateurs de la Province de la Tapoa, cet indicateur nous apparaît très pertinent. Cependant, son mode de calcul ou ses critères d'évaluation mériteraient d'être précisés afin de faciliter son utilisation.

A titre de rappel, en août 2002, le Burkina Faso a harmonisé ses directives en matière de certification d'alphabétisation. Celle-ci suppose désormais l'accomplissement d'un cursus minimum de deux ans (AI + FCB). Or, sur la base des données récoltées dans la Tapoa, on constate que cette condition est loin d'être remplie. En effet, prenons par exemple les 5'217 hommes inscrits en 1999-2000 en AI : 2'545 ont été testés et admis en fin de première année d'alphabétisation, alors que seuls 1'720 ont été inscrits en FCB pour la campagne 2001-2002 (cf. adaptabilité : indicateur 3.1).

Outre la question des moyens financiers, les raisons qui expliquent cette déperdition, d'après les opérateurs régionaux, tiennent en grande partie à la non prise en compte de la demande et des besoins des apprenants tant au niveau du calendrier que du contenu des programmes d'alphabétisation.

3.3 Degré de connaissance de base

Cf. enquête détaillée dans le rapport d'enquête sur la province de la Comoé (Banfora)

4.1 % de radios diffusant une information sur l'éducation de base

A Diapaga, la radio locale « Buayaba » offre une demi-heure gratuite chaque lundi à M. Sondé (PINAL BURI) qui diffuse des informations relatives à l'alphabétisation en fulfuldé.

4.2 Diversité des radios et des journaux (nbre et degré de couverture)

La Province compte deux journaux en langue nationale. Le premier est diffusé par l'Association Tin Tua (ATT) et le second par l'Association pour l'Appui pour la Promotion Rurale du Gulmu (APGR). Il faut préciser que les deux associations ont leur siège à Fada N'Gourma, chef lieu de la région du Gulmu.

4.3 % des centres d'alphabétisation diffusant des productions écrites (bulletins, contes, etc.)

Données non disponibles

3. ANALYSE DES DONNEES

3.1 INDICATEURS D'ACCEPTABILITÉ

Dix indicateurs relatifs à l'acceptabilité du système ont été testés dans le cadre de ces deux missions d'enquêtes. La moitié des indicateurs traités relevait des statistiques éducatives, l'autre de données qualitatives. Pour les premiers, la collecte des données a été menée sans grande difficulté. D'une manière générale, les indicateurs ont mis en exergue le fort engagement des individus, des communautés et des collectivités pour l'ensemble des activités liées à l'éducation de base et ce, en dépit de la grande pauvreté économique des populations de la Province.

Pour le secteur formel, on note par le biais de l'indicateurs 2.5 relatif à la contribution des collectivités et des communautés à la construction des écoles, le rôle central que jouent les associations de parents d'élèves pour améliorer l'accès des enfants au système éducatif (activités de sensibilisation auprès de la population, aide à la construction des bâtiments scolaires, système de caisse commune pour les frais d'inscription et gestion des cantines). Cette dynamique apparaît encore plus clairement à travers l'indicateur qualitatif 2.4 qui renseigne sur l'existence d'associations de parents d'élèves actives. En terme de droit à l'éducation, ces indications paraissent très pertinentes.

Pour le secteur non formel, on prend également la mesure de l'engagement des communautés par la création et au niveau du fonctionnement des différentes formes alternatives d'éducation de base et en particulier les programmes d'alphabétisation. La demande de la population pour ces programmes est très forte (la population formule elle-même les demandes d'ouverture des centres, le plus souvent sur la base d'informations transmises par les radios locales) et les attentes élevées (comment développer des capacités pour trouver des solutions au problème de l'eau, cf. infra). On note par ailleurs que la situation d'extrême précarité des familles, qui au demeurant constitue une entrave majeure à l'accès au droit, suscite des besoins concrets en termes de formation et d'activités génératrices de revenu (AGR) au niveau du contenu des programmes d'alphabétisation. L'indicateur 3.3 qui traite cette question nous paraît très pertinent.

En ce qui concerne les données d'ordre qualitatif sur l'acceptabilité du système, elles touchent avant tout l'existence de structures de concertation et de coordination entre les acteurs pour la définition, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques en matière d'éducation de base. Il ressort des enquêtes les observations suivantes:

Les entretiens ont révélé que le processus de mise en place des plans d'action pour la réalisation des objectifs du PDDEB était effectivement en cours dans la Province de la Tapoa. Toutefois, les mesures de

décentralisation qui engagent la délégation des responsabilités aux structures déconcentrées posent un certain nombre de problèmes. Parmi ceux-ci, on relève les difficultés liées aux affectations de personnes dans des provinces éloignées de la capitale. Ces difficultés sont avant tout d'ordre administratif mais aussi personnel. L'accomplissement des tâches est souvent rendu difficile par un manque récurrent de moyens financiers et matériels (pas de moto, ni de carburant pour se déplacer sur le terrain). Dans l'impossibilité pratique d'assumer pleinement leurs responsabilités, les personnes en charge de la planification et du suivi se voient dès lors forcés d'accepter l'«à peu près», ce qui peut avoir des conséquences importantes sur la définition des budgets et le suivi des activités.

Néanmoins, on relève que les efforts déployés pour la mise en place de cadres de concertation entre les acteurs et d'évaluation des plans d'action au niveau des structures déconcentrées sont conséquents quand bien même les barrières sont nombreuses que cela soit au niveau du personnel, des moyens mais aussi des infrastructures de communication et de transport largement déficitaires dans les régions éloignées du centre. Les trois indicateurs relatifs au degré d'interaction entre les acteurs (ind. 2.1, 2.2, 2.3) sont une mesure pertinente de l'opérationnalité du système, autrement dit des conditions-cadres nécessaires à l'effectivité du droit.

Les indicateurs d'acceptabilité ont enfin mis en relief la pertinence de la question relative à la langue d'apprentissage (ind. 3.1). Les écoles créées par l'Association Tin Tua (CBN 1) en sont un bon exemple. Elles offrent aux enfants et aux jeunes un cursus d'apprentissage de 5 ans, au lieu des 6 ans d'école primaire classique, en intégrant la langue locale (gourmancéma). Cette initiative est d'autant plus intéressante qu'elle permet un raccord avec le système formel. Ce point est essentiel en regard du droit. A noter par ailleurs que ces écoles, associées au système formel dans le cadre de l'enquête, sont sur la voie d'être reconnues par le Ministère. Elles devraient donc être formellement intégrées aux statistiques prochainement.

3.2 INDICATEURS D'ADAPTABILITE

Sur l'ensemble des indicateurs d'adaptabilité testés lors des enquêtes de terrain, trois se sont révélés particulièrement percutants. Le premier concerne le nombre d'heures d'enseignement effectif par an (ind. 1.3). Eu égard au droit à l'éducation, cette mesure paraît essentielle car elle renseigne sur les réelles capacités du système à répondre aux contraintes en termes de fonctionnement et, par voie de conséquence, de résultats. Le droit à l'éducation implique pour chacun l'accès à un minimum de connaissances de base lui permettant d'exercer ses libertés soit de développer des capacités. Or, l'atteinte de ces objectifs requiert qu'un certain nombre de conditions soient réunies. Ces conditions ne se limitent pas seulement à l'existence d'infrastructures scolaires mais impliquent aussi un minimum d'heures d'enseignement. Ce minimum correspond selon la législation burkinabé à 720 heures par an. Or, les résultats montrent que ce seuil est malheureusement loin d'être atteint.

Il faut préciser ici que les critères retenus pour le calcul sont essentiellement d'ordre institutionnel et ne comprennent pas les facteurs liés à l'absentéisme des élèves ou des apprenants. Ces critères sont les suivants:

- 1) le respect du calendrier scolaire;
- 2) les absences liées à la quête du salaire;
- 3) les absences pour des raisons de formation des enseignants ou des formateurs;
- 4) les absences dues aux contraintes d'ordre administratif.

Le deuxième indicateur qui nous paraît particulièrement important ici est le degré de prise en compte des besoins des apprenants à la définition des programmes. Comme cela a été évoqué précédemment l'implication des parents et des apprenants dans la définition du calendrier et du contenu des programmes est un facteur essentiel à la fréquentation des cours et un facteur important de réussite. Cela vaut autant pour le secteur formel que pour le secteur non formel. En effet, les entretiens menés auprès des enseignants, des directeurs et des parents ont montré que le calendrier scolaire était peu adapté aux contraintes socio-économiques qui prévalent dans la Province de la Tapoa où l'agriculture constitue la principale source de subsistance et de revenu. Cette contrainte est d'autant plus forte pour le secteur non formel qui s'adresse majoritairement à un public d'adultes mais également à l'ensemble des personnes exclues du système formel. Cet indicateur qualitatif mérite une étude approfondie.

Le troisième fait marquant touche au droit à une information adéquate. Trois indicateurs indirects ont été retenus pour sa mesure (ind. 4.1, 4.2 et 4.3). Ils concernent le réseau radiophonique ainsi que la question plus générale de l'environnement lettré qui est au centre de la valorisation des acquis de l'alphabétisation. Bien que les informations recueillies dans le cadre de nos enquêtes ne soient pas très précises, elles ne remettent pas pour autant la pertinence de la mesure qui doit être appréhendée par la suite.

3.3 INDICATEURS DE DOTATION

Plusieurs points relatifs aux indicateurs de dotation du système éducatif ont attiré notre attention dans la province de la Tapoa:

- Le statut de l'enseignant pose de réels problèmes notamment par rapport au logement (ex. école n°1, la case a été construite en banco, matériau qui se détériore rapidement. Les communautés refusent de réparer une maison qu'ils estiment mal faite et qu'ils n'ont pas construite eux-mêmes).
- La présence d'une cantine est un facteur essentiel à la scolarisation des enfants (ex. école n° 1, les classes de CP1 et de CP2 ne sont pas pleines car il n'y a pas de cantine).
- La présence d'un point d'eau apparaît comme un élément central de la fréquentation scolaire tant du côté du secteur formel pour déterminer le lieu de construction de l'école que du côté du secteur non formel. L'accès à l'eau potable reste une préoccupation majeure dans toute la province de la Tapoa. La réaffectation d'un puits à Kantchari (cf. entretien avec un groupement de femmes de Kantchari) a constitué un facteur essentiel à l'alphabétisation des femmes du quartier et à la scolarisation de leurs filles qui se sont dès lors vues dispensées d'une lourde tâche quotidienne. Les entretiens avec la population de Tuomali ont montré que le problème de l'accès à l'eau potable constituait à la fois un frein majeur à la fréquentation des cours d'alphabétisation contraignant la population à franchir de nombreux kilomètres au quotidien pour sa quête et une motivation dans l'espoir que les cours puissent apporter les éléments de réponse à leurs préoccupations.

3.4 INDICATEURS D'ACCESSIBILITE

Les indicateurs d'accessibilité relèvent avant tout du principe de non discrimination, en particulier pour les filles et les femmes.

Au niveau du secteur formel, on comptabilisait, pour l'année scolaire 2001-2002, 4'311 filles et 7'216 garçons sur un total de 11'572 élèves. La différence est passée de 2'905 à 3'076 en 2002-2003, avec 4'840 filles et 7'916 garçons sur un total de 12'758 élèves. En proportion toutefois, le taux d'accroissement des effectifs des filles est plus important que celui des garçons (respectivement 12,27 % et 9,7 %). En revanche, les rapports filles/garçons relatifs aux taux d'abandon, de déperdition et de réussite penchent

nettement en faveur des garçons. Les principales raisons qui expliquent cette différence sont de plusieurs natures:

- socioculturelles : perturbations liées à la pratique de l'initiation et mariages forcés (cf. entretien avec l'APE de Nando);
- économiques : gratuité non effective (livres et fournitures doivent être achetés) et manque à gagner en raison de la situation d'extrême pauvreté des familles qui délèguent aux petites filles toutes sortes de tâches ménagères, travaux agricoles, artisanat et petit commerce.
- institutionnelles : attitude discriminatoire de la part des enseignants, manque d'écoles à proximité pour s'inscrire ou poursuivre le cursus scolaire.

Un dernier point mérite d'être soulevé ici. Il s'agit de la représentation féminine au sein du corps enseignant en particulier dans le cadre des programmes d'alphabétisation pour les adultes (ind. 2.1.1, pourcentage de formatrices ou animatrices). Plusieurs responsables de programmes nous ont en effet confirmé que cet aspect pouvait constituer, selon les ethnies, un facteur extrêmement important de fréquentation des centres d'alphabétisation par les femmes. La mesure a donc tout son sens en termes de droit à l'éducation.

En guise de conclusion des enquêtes menées dans la Province de la Tapoa, il apparaît que sur l'ensemble des données récoltées, celles de type qualitatif apportent des éléments d'informations très pertinents sur l'effectivité du droit à l'éducation de base. Elles doivent donc être traitées avec la plus grande attention sachant toutefois qu'elles sont soumises de la même façon aux exigences d'opérationnalité. On convient cependant que l'évaluation doit porter sur l'ensemble des indicateurs, quantitatifs et qualitatifs, car c'est bien l'ensemble qui fait sens. Les enquêtes nous ont démontré qu'il ne faut pas craindre la mixité de l'information car c'est elle qui rend la mesure pertinente. Nous traiterons ces différents aspects lors de l'atelier final prévu les 8 et 9 mai 2003 à Ouagadougou.

ANNEXE 1

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AGR :	Activités génératrices de revenu
AI :	Alphabétisation Initiale (alphabétisation 1 ^{ère} année)
APE :	Assoc. des parents d'élèves
APRG :	Appui pour la promotion rurale du Gulmu
ATS :	Assoc. Tin Suani
ATT :	Assoc. Tin Tua
BEPC :	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CBN 1 :	Centre Banma Nuara ATT (enfants 6-7 ans)
CBN 2 :	Centre Banma Nuara ATT jeunes et adultes (enfants de 9-12 ans et plus)
CEBNF :	Centre d'Education de Base Non Formelle
CEP :	Certificat d'Etudes Primaires
COGES :	Comité de Gestion des centres d'alphabétisation
CM2 :	Cours moyen 2 ^{ème} année
CP1 :	Cours primaire 1 ^{ère} année
CP2 :	Cours primaire 2 ^{ème} année
CRS/Cathwell :	Cathwell Relief Services
DPEBA :	Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
DREBA :	Direction Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
ENEP :	Ecole Nationale de l'Enseignement du Primaire
FCB :	Formation Complémentaire de Base (alphabétisation 2 ^{ème} année)
FONAENF :	Fonds national pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle
FTS :	Formation Technique et Spécifique (alphabétisation 3 ^{ème} année)
GAP :	Groupe d'animation pédagogique
MEBA :	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
OSEO:	Œuvre suisse d'entraide ouvrière

ANNEXE II

COMPOSITION DE L'ÉQUIPE

Du 7 au 9 février 03 : Rosine Ouédraogo (APENF), Adama Ouédraogo (Coopération des Pays-Bas), Fati Ouédraogo (Coopération canadienne) et Valérie Liechti (Université de Fribourg)

Du 9 au 14 février 03 : Rosine Ouédraogo et Valérie Liechti

Du 20 au 22 mars 03 : Adama Ouédraogo, Rosine Ouédraogo et Valérie Liechti

PROGRAMME

1ere mission- février 2003

Vendredi 7 février 2003

Ecole classique n° 1: entretien avec le directeur et deux enseignants

Ecole satellite (ES) n° 2 : entretien avec deux enseignants (1 H, 1 F)

Discussion avec les membres de l'APE de l'Ecole Satellite n° 2

Samedi 8 février 2003

Comité de gestion (coges) du centre d'alphabétisation de Tuomali

Centre alpha de Gnebounli

Coges du centre alpha de Gnebounli

CBN 2 jeunes (10 à 14 ans) de l'assoc. Tin Tua : entretien avec deux enseignants (1 H, 1 F) et un animateur

Lundi 10 février 2003

DPEBA à Diapaga

Entretien avec les membres de l'APE de l'école n° 1

Mardi 11 février 2003

CBN 2 adultes de l'assoc. Tin Tua : entretien avec des élèves et un formateur

Ecole classique n° 3: entretien avec le directeur

Mercredi 12 février 2003

Pas d'entretiens en raison de la fête de la Tabaski (fête musulmane du mouton)

Jeudi 13 février 2003

DPEBA à Diapaga

2^{ème} mission - mars 2003

Jeudi 20 mars 2003

Entretien avec M. Ouoba Benoît, Responsable de l'Association Tin Tua à Fada N'Gourma + collecte de données auprès de différents responsables de l'Association.

Entretien avec un groupement de femmes à Kantchari

Vendredi 21 mars 2003

DPEBA à Diapaga

Visite du Centre de Lecture et d'Animation Culturelle (CLAC) de Diapaga

Entretien avec M. Sondé, Responsable de l'Association peule PINAL BURI à Diapaga

Entretien avec un responsable de l'Association pour l'Appui pour la promotion rurale du Gulmu (APRG) à Kantchari

Samedi 22 mars 2003

Entretien avec deux chefs de ménage à Kantchari

X. CONCLUSION : VERS L'ÉLABORATION D'UN OUTIL D'INFORMATION PERMANENTE

VALERIE LIECHTI ET PATRICE MEYER-BISCH

L'ANALYSE DES RESULTATS

Les résultats des travaux d'enquêtes statistiques et de terrain menés durant le premier trimestre 2003 ont été restitués lors d'un atelier final qui s'est tenu les 8 et 9 mai 2003 à Ouagadougou³⁶. Organisé en partenariat avec l'APENF, il a regroupé une quinzaine de personnes dont les chercheurs impliqués au Burkina Faso et l'équipe de l'Université de Fribourg. L'atelier s'est déroulé en deux temps. Le premier a été consacré au traitement des données récoltées autrement dit à l'analyse de chacun des 63 indicateurs compris dans le tableau de bord du droit à l'éducation. Les travaux ont consisté à évaluer la pertinence, la fiabilité et la validité des données récoltées et à rendre compte des difficultés soulevées par le premier test du tableau de bord (indicateurs manquant, inutilisables et perfectibles). Le second temps a été consacré à l'évaluation plus générale de la méthode et de l'ensemble des résultats de la recherche. Il a suscité un débat plus large sur la pertinence et l'opérationnalité du tableau de bord en tant qu'instrument de gestion au Burkina Faso et sur les conditions d'extension de l'expérience dans d'autres pays.

L'analyse des indicateurs a été menée sur la base d'un tableau récapitulatif comportant l'ensemble des données issues des statistiques scolaires et non scolaires et des enquêtes de terrain. Ce travail de synthèse a permis de procéder à une double évaluation des indicateurs. En premier lieu, nous avons vérifié si l'information recherchée durant la phase d'enquête était réellement disponible pour chaque indicateur. Si tel était le cas, l'information était ensuite appréciée en fonction de sa nature et de sa source. Dans le cadre de cette étude, différents types de bases de données ont été répertoriées: Les bases légales, les statistiques scolaires (DEP³⁷, DGAENF³⁸, MEBA³⁹, DPEBA⁴⁰) et non scolaires (recensements, enquêtes prioritaires auprès des ménages, INSD⁴¹), les données de l'INA⁴² et du FONAENF⁴³, et enfin les données d'enquêtes auprès des différents publics cible (cf. rapports d'enquêtes).

³⁶ Voir à la fin du DT 7 le schéma des étapes de la recherche

³⁷ Direction des études et de la planification

³⁸ Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle

³⁹ Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation

⁴⁰ Direction provinciale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation

⁴¹ Institut national de la statistique et de la démographie

L'évaluation a donc porté d'une part sur la qualité et la fiabilité de l'information récoltée en s'appuyant sur les critères suivants : A: bonne; B: moyenne; C: faible. Elle a porté d'autre part sur le degré d'accessibilité des données en fonction de la nature de l'information et de sa source. Une seconde échelle d'appréciation a été établie comprenant les trois niveaux suivants: A: données directement accessibles; B: données à travailler, C: données à récolter. Cet exercice long et minutieux a permis d'évaluer la pertinence et en partie la faisabilité de chaque indicateur. Ainsi, parmi les 63 indicateurs traités durant cette phase d'enquêtes, on comptait:

Sur l'échelle de fiabilité de l'information:

- 30 indicateurs classés en A: information bonne;
- 13 indicateurs classés en B: information moyenne;
- 10 indicateurs classés en C: information faible;
- 5 indicateurs non évalués;
- 5 indicateurs à reformuler.

Sur l'échelle du degré d'accessibilité des données:

- 11 indicateurs classés en A: données directement accessibles;
- 25 indicateurs classés en B: données à travailler;
- 22 indicateurs classés en C: données à récolter;
- 5 indicateurs non classés.

Sur les 63 indicateurs testés, 58 ont été validés lors de l'atelier. Cinq indicateurs ont été écartés en raison des difficultés rencontrées pour leur calcul ou, pour certains, lorsque l'interprétation, à savoir leur sens eu égard au droit, n'était pas suffisamment clair. Sur les 58 indicateurs restant, plusieurs ont été repensés et modifiés afin d'être mieux à même de répondre aux exigences en termes de clarté et de faisabilité. Aussi, la répartition des indicateurs selon le degré de fiabilité de l'information et le degré d'accessibilité des données, a-t-elle subi quelques modifications. On compte dès lors sur un total de 61 appréciations pour un ensemble de 58 indicateurs (trois indicateurs font l'objet d'une évaluation séparée pour le secteur formel et le secteur non formel):

Degré de fiabilité de l'information:

- 35 indicateurs classés en A: information bonne;
- 18 indicateurs classés en B: information moyenne
- 7 indicateurs classés en C: information faible
- 1 indicateur non classé ; données non significatives.

Degré d'accessibilité des données:

- 16 indicateurs classés en A: données directement accessibles;
- 28 indicateurs classés en B: données à travailler;
- 16 indicateurs classés en C: données à récolter;
- 1 indicateur non classé, données non significatives.

⁴² Institut national d'alphabétisation

⁴³ Fond national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle

En règle générale, la qualité des sources statistiques est meilleure que prévu, et le travail pour rendre accessibles des données importantes est possible. Il reste que les problèmes soulevés demeurent nombreux:

- 1) il existe beaucoup d'information sur l'éducation non formelle mais elle n'est pas intégrée institutionnellement par manque de transparence et / ou de compatibilité des méthodes;
- 2) il faut se contenter de certains indicateurs même s'ils ne sont pas parfaits;
- 3) le choix des indicateurs s'est opéré sur la base des critères définis; quelques indicateurs qui avaient été retenus ont cependant été écartés principalement pour des raisons de fiabilité ou d'accessibilité des données; il faut donc développer la recherche et les enquêtes pour voir de quelle façon ils peuvent être pris en compte;
- 4) dans toute cette recherche, l'appropriation des valeurs par les acteurs est essentielle, aussi bien au niveau de la légitimité éthique au regard du droit des personnes que de l'efficacité de la méthode; En tout premier lieu, les personnes interrogées ont légitimement revendiqué le droit à une restitution des résultats collectés.

PERSPECTIVES D'APPROFONDISSEMENT

L'atelier des 8 et 9 mai 2003, à l'issue de cette seconde phase d'enquête, a défini les perspectives d'utilisation et d'approfondissement du tableau de bord et a fixé les objectifs de travail pour le suivi de la recherche. Trois niveaux de développement ont été retenus. Les deux premiers concernent l'approfondissement et la valorisation des acquis de la recherche au Burkina Faso et le troisième celui de sa validation théorique internationale⁴⁴.

Programme d'utilisation du tableau de bord au Burkina Faso. Il s'agit:

- d'assurer la capitalisation de l'expérience en terme de démarche méthodologique et de résultats atteints au sein d'un groupe de travail permanent ;
- de garantir l'opérationnalité de l'outil et son appropriation par les principaux/ales acteurs/trices (utilisateurs/trices et institutions): création d'un manuel-guide (tableau simplifié avec un manuel d'utilisation), traduit en plusieurs langues et utilisation pour réaliser des enquêtes par province.

Programme de recherche. Il s'agit:

- de développer des recherches complémentaires sous forme de mandat pour construire une base de données fiables et accessibles sur l'éducation non formelle, de renforcer la collecte d'informations sur les formes alternatives d'éducation pour le non formel afin d'assurer un traitement équitable entre les systèmes formel et non formel d'éducation;
- d'intégrer la collecte des données accessibles, directement ou indirectement, aux missions conjointes déjà existantes du MEBA et des Partenaires Techniques et Financiers;
- de mener une enquête approfondie sur une province, permettant de chercher et tester l'ensemble des données définies par le tableau;

⁴⁴ Les lignes qui suivent s'inspirent largement des conclusions de l'APENF dans un document intitulé "*Appui à l'opérationnalisation et à l'exploitation des acquis de la recherche sur les indicateurs du droit à l'éducation*" adressé à la DDC.

- de compléter la base de données existante par une enquête à plus large échelle sur un indicateur donné (ex. le degré de connaissance de base pour le non formel tel qu'il a été testé dans la Province de la Comoé par une des trois équipes de chercheurs).

Validation théorique de la méthode fondée sur les quatre capacités

- collecte des travaux d'analyse et publication d'un ouvrage collectif; présentation aux colloques internationaux spécialisés⁴⁵;
- traduction en anglais du manuel guide; valorisation de l'étude auprès des Organisations intergouvernementales: haut Commissariat aux droits de l'homme des Nations Unies, UNESCO (IUE à Hambourg, BIE à Genève, IPE à Paris), Commission africaine des droits de l'homme et des peuples.

PERSPECTIVES D'ELARGISSEMENT

- élargissement thématique: l'atelier a enfin évoqué l'intérêt de développer en synergie une analyse semblable sur le droit à l'information adéquate, au vu du lien étroit entre les droits à l'éducation et à l'information, et de l'importance du droit à l'information pour toute gouvernance démocratique;
- élargissement géographique: les possibilités d'extension géographique de la recherche ont été abordées, mais elles n'ont été traitées que lors du symposium consécutif de l'ADEA.

En effet, la diffusion des résultats de la recherche a commencé, lors du Symposium de l'ADEA du 12 au 15 mai 03 sur "*La mise en œuvre des approches alternatives dans le cadre d'une éducation de qualité pour tous*" à Ouagadougou. Cette présentation a suscité un grand intérêt en particulier de la part des ministres de l'éducation du Bénin et du Mali. Les discussions conduites à l'occasion de ce symposium nous incitent à penser que la diffusion de ce tableau de bord dans la sous-région peut être un levier intéressant pour la mise au point de stratégies dans le cadre de l'objectif d'éducation pour tous (EPT). L'intérêt de créer de nouveaux sites de recherche, afin d'établir une comparaison est évident. Cela permet en outre d'étudier si des questions sont spécifiques à la région, notamment dans la perception culturelle de ce droit, ou si l'essentiel des difficultés est lié aux conditions économiques.

UN OUTIL A UTILISATION VARIABLE

"Les participants ont estimé que la recherche avait initié un processus exceptionnel de partenariat, qu'il était essentiel de poursuivre et de consolider. Pour cela, il apparaît nécessaire d'instituer un comité de pilotage chargé d'utiliser et d'approfondir les résultats acquis, et également de définir les recherches et les enquêtes complémentaires qui s'avèreront nécessaires. Ce comité devrait être constitué sur un partenariat institutionnel tripartite APENF / Programme ALPHA⁴⁶ / IIEDH (Université de Fribourg), avec la participation de membres appartenant à tous les acteurs de l'éducation de base du Burkina (...). Des résultats importants ont certes été atteints, notamment le tableau de bord comprenant une soixantaine

⁴⁵ En particulier, un colloque organisé par l'Association Francophone d'Etudes Comparées (AFEC) et de nombreux partenaires à l'Université de Ouagadougou du 8 au 12 mars 2004: *Le droit à l'éducation : quelles effectivités au Sud et au Nord ?*

⁴⁶ Programme alphabétisation/ formation de la Direction du Développement et de la Coopération (DDC) à Ouagadougou, Burkina Faso.

d'indicateurs, mais l'appropriation de l'outil et la valorisation des acquis de la recherche demeurent le leitmotiv du présent programme biennal. Le sous-système éducatif non formel, qui occupe une place importante dans le paysage éducatif Burkinabé, mérite de disposer de données fiables et accessibles⁴⁷.

La recherche a permis d'élaborer, au niveau national, un outil d'évaluation dynamique du degré d'effectivité du droit à l'éducation. Sa dynamique est à comprendre en deux sens. Premièrement, dans la mesure où il "colle" à la complexité du terrain, il n'est jamais achevé et est toujours perfectible, d'autant plus que son objectif est de provoquer la réaction des divers acteurs et donc de susciter leur apport. Deuxièmement, il doit pouvoir être conçu à géométrie variable en fonction des diverses utilisations, que l'on peut en l'état schématiquement décrire selon trois directions.

Utilisation directe

- par niveau : macro, micro ou meso (province-région, ou acteur-opérateur analysant son propre fonctionnement ou son projet);
- par site géographique ou échantillonnage de sites (ex. choix d'une Région ou d'une Province);
- par discrimination significative : genre, ville/campagne, formel/non-formel.

Base pour l'amélioration de l'observation, permettant

- d'identifier des enquêtes à faire, et d'interagir systématiquement quand c'est possible avec d'autres enquêtes et les laboratoires qui peuvent exister;
- de proposer de nouveaux indicateurs à prendre en compte dans les recensements;
- d'identifier les connexions les plus significatives avec d'autres droits humains à observer en priorité (ex. : droit à une information adéquate, droit à une alimentation adéquate, droits aux soins)

Mise à jour d'actions à entreprendre en priorité

- Système d'alerte, lorsqu'on constate, par exemple, une baisse significative de fréquentation d'une école ou d'un centre d'alphabétisation;
- Identification des priorités stratégiques à suggérer lors de la conception, de l'exécution et de l'évaluation des programmes et politiques des différents acteurs.

Notre priorité, partagée par tous les partenaires, est de rendre justice à l'immense richesse des personnes, sujets et acteurs du droit à l'éducation de base, confrontées au scandale de la pauvreté du résultat, c'est-à-dire du grand nombre d'exclus. Les violations récurrentes des droits humains sont le fait d'une situation générale de gaspillage des ressources du fait du manque de connexion entre elles. Cela touche particulièrement les ressources humaines: ce ne sont pas seulement des vies qui sont gâchées par l'ignorance de leur droit à l'éducation, ce sont aussi des volontés et la dignité d'autres personnes qui sont bafouées: celles qui sont capables, ou pourraient l'être avec un léger soutien, d'exercer leur responsabilité à l'égard d'autrui et d'elles-mêmes. Un instrument d'observation n'a de légitimité que s'il permet cette œuvre commune de recueil et d'optimisation.

⁴⁷ Extrait du document précité.

TABLE DES MATIERES

I. INTRODUCTION; LE RECUEIL DE L'INTELLIGENCE SOCIALE	4
II. TABLEAU DE BORD DU DROIT A L'EDUCATION.....	9
III. ENQUETES STATISTIQUES ET ENQUETES DE TERRAIN	14
1. Présentation de la méthodologie d'enquête	14
2. Répartition des indicateurs du droit à l'éducation par sources de données en fonction du degré d'accessibilité des données à collecter :	16
IV. METHODOLOGIE D'ENQUETE	18
1. Choix des sites d'enquête	18
2. Indicateurs et informations pertinentes à collecter	19
2.1. Indicateurs d'acceptabilité.....	19
2.2. Indicateurs d'adaptabilité	21
2.3. Indicateurs de dotation	23
2.4. Indicateurs d'accessibilité	24
V. RAPPORT SUR LES DONNEES STATISTIQUES SCOLAIRES.....	26
Introduction	26
1. Le mandat des consultants.....	27
2. Rappel du contexte de l'étude	27
3. Description et analyse des indicateurs.....	28
3.1. Commentaire d'ordre général sur les quatre capacités	28
3.2. Analyse de détail des indicateurs	29
4. Les difficultés et les recommandations	29
4.1 Difficultés liées à l'interprétation et à la formulation des indicateurs	29
4.2 Difficultés liées à la collecte des données	31
Conclusion.....	31
Annexe 1 : Tableau synoptique de l'analyse et de la mesurabilité des indicateurs	32
Acceptabilité	32
Adaptabilité.....	34
Dotation.....	36
Accessibilité.....	38
Annexe 2 : Application de quelques indicateurs en utilisant les données réelles de la base de données de la DEP/Meba	39
Acceptabilité	39
Adaptabilité.....	40
Dotation.....	41
Accessibilité.....	42
VI. RAPPORT SUR LES DONNEES STATISTIQUES NON SCOLAIRES	43
1. Indicateur B 2.4 « Proportion des enfants de 10-12 ans jamais scolarisés »	43
2. Indicateur B 3.4 « Taux d'alphabétisation des 10 ans et plus n'ayant jamais été scolarisés »	44
3. Indicateur D 1.1 « Pourcentage d'enfants malnutris par tranche d'âges »	45
4. Indicateur D 1.2 « Pourcentage des enfants scolarisés ayant des besoins spécifiques liés à un handicap »	47

5. Indicateur D 2.1.3 « Taux de déperdition scolaire »	47
6. Indicateur proposé « Taux net de scolarisation selon le handicap ».....	48
7. Indicateur D 2.3.2 « TNS selon le statut familial des enfants »	49
8. Indicateur D 2.3.3 « Coût moyen de scolarisation par ménage »	50
9. Indicateur D 2.1.4 « Taux d'exclusion fille/garçon ».....	52
10. Indicateur D 2.3.1 « Taux net de scolarisation selon le rang de l'enfant »	52
11. Indicateur D 2.3.4 « Coût moyen par apprenant supporté par les ménages par rapport au revenu médian de la région par quintile »	53
VII. RAPPORT D'ENQUETE DANS LA PROVINCE DE L'OU DALAN	54
1. Introduction	54
1.1. Méthodologie d'enquête.....	54
1.2. Conditions d'enquête et problèmes rencontrés.....	54
2. Les données quantitatives.....	56
2.1. Les indicateurs d'acceptabilité	57
2.2. Les indicateurs d'adaptabilité.....	57
2.3. Les indicateurs de dotation.....	58
2.4. Les indicateurs d'accessibilité.....	60
2.5. Conclusion.....	61
3. Données qualitatives.....	69
3.1. Les indicateurs d'acceptabilité	69
3.2. Les indicateurs d'adaptabilité.....	77
3.3. Les indicateurs d'accessibilité.....	79
Conclusion.....	79
4. En guise de conclusion générale.....	80
4.1. État éducatif de la Province de l'Oudalan	81
4.2. Critiques des résultats obtenus dans la collecte des données et propositions pour de nouveaux indicateurs.....	81
Liste des documents cités ou utilisés.....	85
Liste des tableaux	86
Liste des sigles utilisés	87
Liste des sigles utilisés	87
Liste des publics enquêtés et des publics retenus.....	88
VIII. RAPPORT D'ENQUETE DANS LA PROVINCE DE COMO E	90
1. Déroulement de la mission :	90
2. Statistiques éducatives.....	90
2.1. Indicateurs sur l'acceptabilité du système d'éducation de base.....	90
2.2. Indicateurs sur l'adaptabilité	91
2.3. Indicateurs sur la Dotation	92
2.4. Indicateurs sur l'Accessibilité du système d'éducation de base	94
3. Données qualitatives.....	95
3.1. Indicateurs sur l'acceptabilité du système d'éducation de base.....	95
3.2. Indicateurs sur l'adaptabilité du système d'éducation de base.....	96
IX. RAPPORT D'ENQUÊTE SUR LA PROVINCE DE TAPOA	110
1. Méthodologie d'enquête et remarques préliminaires	110
Conditions de production des données et biais d'enquête	111
2. Présentation des principaux résultats.....	111

2.1 Contexte	111
2.2. Statistiques éducatives (système formel et non formel)	112
2.3. Données qualitatives.....	123
3. Analyse des données	128
3.1 Indicateurs d'Acceptabilité.....	128
3.2 Indicateurs d'Adaptabilité	129
3.3 Indicateurs de Dotation	130
3.4 Indicateurs d'Accessibilité	130
Annexe 1	132
Liste des abréviations	132
Annexe II.....	133
Composition de l'équipe	133
Programme	133
X. CONCLUSION : VERS L'ÉLABORATION D'UN OUTIL D'INFORMATION PERMANENTE.....	135
L'analyse des résultats	135
Perspectives d'approfondissement.....	137
Perspectives d'élargissement	138
Un outil à utilisation variable	138